

53. vuosikerta

Kasvatusopillisen aikakauskirjan 159. vuosikerta

Kasvatus ja koulun 108. vuosikerta

2/2022

Kasvatus

Tämän teemanumeron toimittivat

Mirja Hiltunen – Inkeri Ruokonen – Mari Tervaniemi

Pääkirjoitus

Mirja Hiltunen – Inkeri Ruokonen 113 Tiedostava taidekasvatus
– Mari Tervaniemi

Artikkeleita

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

Lyhyempiä kirjoituksia

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

Kolumni

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

Puheenvuoroja

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

Ajankohtaista • Tapahtumia

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

Ilmoituksia

218

English Summaries

219

Kirjoittajat

222



Tiedostava taidekasvatus

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

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

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

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

Tiedostava taidekasvatus oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä

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

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

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

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

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

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

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

Tiedostava taidekasvatus monitieteisenä kasvamaan saattamisena

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

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

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

Tiedostava taidekasvatus haastamassa ihmiskeskeistä maailmankuvaa

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

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

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

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

Tutkimukseen perustuva tiedostava taidekasvatus

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

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

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

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

Mirja Hiltunen, Inkeri Ruokonen ja Mari Tervaniemi

Lähteet

- Gibson, R. & Ewing, R. 2020. Transforming the curriculum through the arts. Lontoo: Springer.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. 2018. Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press, 5–13.
- Hiltunen, M., Mikkonen, E. & Laitinen, M. 2020. Metamorphosis: Interdisciplinary art-based action research addressing immigration and social integration in Northern Finland. Teoksessa G. Coutts & T. Torres de Eça (toim.) Learning through art: International perspectives. Visu: InSEA Publications, 380–405. <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2021/12/LTA2.pdf>. (Luettu 31.3.2022.)
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Hiltunen, M. 2021. Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100181>
- Lehikoinen, K. & Vanhanen, E. (toim.) 2017. Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokosjulkaisusarja 1/2017. ArtsEqual. Helsinki: Taideyliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-16-7>
- Linnavalli, T., Soni Garcia, A. & Tervaniemi, M. 2021. Perspectives on the potential benefits of children's group-based music education. *Music & Science* 4, 1–14. <https://doi.org/10.1177/20592043211033578>
- Ruokonen, I. 2022. Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–34.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. 2020. Fostering intercultural competence and social justice through dance and physical education: Finnish PE student teachers' experiences and reflections. Teoksessa C. Svendler Nielsen & S. Burridge (toim.) *Dancing across borders: Perspectives on dance, young people and change*. New York, NY: Routledge, 53–64.
- Taberman, T. 2019. *Eksymättä et löydä perille*. Helsinki: Gummerus.
- Tervaniemi, M. 2017. Music in learning and relearning: The lifespan approach. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 27, 223–226. <https://doi.org/10.1037/pmu0000185>
- Tervaniemi, M., Tao, S. & Huotilainen, M. 2018. Promises of music in education? *Frontiers in Education* 3 (74). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00074>
- Ylirisku, H. 2021. Reorienting environmental art education. Doctoral dissertations 9/2021. Helsinki: Aalto University.



RAISA FOSTER – ARTO O. SALONEN – KATJA SUTELA

Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota

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

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

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

Ihmisen vahvistunut valta lisää vastuuta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ekososialisaatio

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

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

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

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

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

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

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

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

Esteettis-eettinen taidekasvitus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Taidekasvatus kehollisuuden, kuvittelukyvyn ja huolenpidon liittona

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

Kehollisuus

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

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

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

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

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

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

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

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

Kuvittelukyky

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

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

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

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

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

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

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

Taidekasvatus yhteiskunnallisena muutosajurina kohti hyvää tulevaisuutta

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

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

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

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

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

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

Lähteet

- Aaltola, E. 2018. *Varieties of empathy: Moral psychology and animal ethics*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Abram, D. 1996. *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York, NY: Pantheon.
- Albrecht, G. A. 2019. *Earth emotions: New words for a new world*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Albright, A. C. 2019. *How to land: Finding ground in an unstable world*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bannon, B. E. 2011. *Flesh and nature: Understanding Merleau-Ponty's relational ontology*. *Research in Phenomenology* 41 (3), 327–357. <https://doi.org/10.1163/156916411X594431>
- Berry, W. 2012. *It all turns on affection: The Jefferson lecture & other essays*. Berkeley, CA: Counterpoint Press.
- Bertling, J.G. 2015. *The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program*. *International Journal of Education & the Arts* 16

- (13), 1–26. <http://www.ijea.org/v16n13/v16n13.pdf>. (Luettu 25.3.2022.)
- van Boeckel, J. 2013. At the heart of art and earth: An exploration of practices in arts-based environmental education. Doctoral dissertations 73/2013. Helsinki: Aalto University.
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E. & Branje, S. 2019. Linking parent–child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence* 48 (6), 1033–1055. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Clark, N. & Szerszynski, B. 2021. Planetary social thought. The Anthropocene challenge to the social sciences. Cambridge: Polity Press.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerland (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.
- Foster, R. 2016. Hiljainen kosketus – kohti ekofilosofista kasvatusta. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto ARTS Books, 165–175.
- Foster, R. 2017. Nykyaikainen kasvatustieteiden ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18, 35–56. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/63484>. (Luettu 4.1.2022.)
- Foster, R. 2019. Visual art campaigns. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of methods for public scholarship*. New York, NY: Oxford University Press, 383–416.
- Foster, R., Mäkelä, J. & Martusewicz, R. (toim.) 2019. *Art, EcoJustice, and education. Intersecting theories and practices*. New York, NY: Routledge.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. Kestävyytietoinen elämäntapa pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – ajan merkkejä ja siirtymä*. Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Foster, R. & Turkki, N. 2021. EcoJustice approach to dance education. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Fraleigh, S. H. 2015. Moving consciously: Somatic transformations through dance, yoga, and touch. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Gilbert, S. F., Sapp, J. & Tauber, A. I. 2012. A symbiotic view of life: We have never been individuals. *The Quarterly Review of Biology* 87 (4), 325–341. <https://doi.org/10.1086/668166>
- Hamington, M. 2004. Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and feminist ethics. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Hiltunen, M., Jokela, T. & Härkönen, E. 2015. Johdanto. Teoksessa M. Hiltunen, E. Härkönen & T. Jokela (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja* 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 4–5.
- Hollo, J.A. 1932. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I-III*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Hiltunen, M. 2021. Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4 (1). <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2021.100181>
- Jokela, T. 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M.-H. Mantere (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 24–37.
- Juntunen, M.-L. 2016. The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa C.R. Abril & B. Gault (toim.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141–167.
- Järvinen, S., Foster, R. & Morris, N. 2020. Ympäristöinnostaja luontokokemusten ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 21, 39–62. <https://doi.org/10.30675/sa.91582>
- Kankkunen, O.-T. 2012. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa K. Ahonen & T. Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kellert, S. R. & Wilson, E. O. 1993. *The biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- Keto, S. & Foster, R. 2021. Ecosocialization – an ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Koistinen, A.-K. & Karkulehto, S. 2021. Kohti planetaarista tuntua: Feministisposthumanistinen uudelleenkuvitelu ja etiikka ihmisen jälkeen. *Niin & näin* 28 (1), 62–72.
- Kraut, R. 2018. *The quality of life. Aristotle revised*. New York, NY: Oxford University Press.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Lehtonen, A., Österlind, E. & Viirret, T. 2020. Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education & the Arts* 21 (19), 2–27. <http://www.ijea.org/v21n19/v21n19.pdf>. (Luettu 4.1.2022.)
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- MacKerron, G. & Mourato, S. 2013. Happiness is greater in natural environments. *Global Environmental Change* 23 (5), 992–1000. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.03.010>

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



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

Miten taide voi opettaa kohtaamaan epävarmuutta? Tanssityöpaja kestävän taidekasvatuksen moniäänisen reflektion tilana

Kairavuori, Seija – Kaihovirta, Hannah – Knif, Leena – Komulainen, Kauko – Niinistö, Hanna – Ojala, Aleks – Paatela-Nieminen, Martina – Poutiainen, Ari. 2022. MITEN TAIDE VOI OPETTAA KOHTAAMAAN EPÄVARMUUTTA? TANSSITYÖPAJA KESTÄVÄN TAIDEKASVATUKSEN MONIÄÄNISEN REFLEKTION TILANA. *Kasvatus* 53 (2), 130–144.

Artikkeli tarkastelee sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta epävarmuuden kohtaamista, jonka oppimisen mahdollisuus taiteellisessa oppimisprosessissa liitetään osaksi yleisivistävän taidekasvatuksen tehtävää ekososiaalisten kriisien aikakaudella. Artikkelissa kehitellään moniäänisenä reflektiona taiteellisen oppimisprosessin teoriaa perustuen tutkimusryhmän omakohtaiseen kokemukseen tanssipedagogin suunnittelemassa tanssityöpajassa, jonka tavoitteena oli fasilitoida muiden taiteenlajien pedagogista asiantuntemusta edustavat tutkijat tarkastelemaan mahdollisesti havaitsemaansa ja kokemaansa epävarmuutta. Tutkijat pitivät päiväkirjaa, työpajat videoitiin, ja jokainen harjoitus kirjoitettiin auki. Harjoitukset ja tutkimusryhmän henkilökohtaiset havainnot analysoitiin kollektiivisesti. Epävarmuus paikantui käsitteiden ja aineistopohjaisten havaintojen kautta analysoitaessa yksilöllisten merkitysten monitulkintaisuuteen ja multimodaalisuuteen, prosessin keskeneräisyyteen, arvaamattomuuteen ja merkitysten jatkuvaan uusiutumiseen sekä rinnakkaisten merkitysten ja tulkintojen ristiriitaisuuteen ja keskinäiseen riippuvuuteen ryhmän jakamassa oppimiskokemuksessa. Epävarmuuden kokemukset ovat taiteellisessa oppimisessä merkityksellisiä kasvun ulottuvuuksia ja auttavat rakentamaan kestävää tulevaisuutta.

Asiasanat: epävarmuus, kestävä kehitys, kokemuksellinen oppiminen, taiteellinen oppiminen, taidekasvatus

Epävarmuuden kohtaaminen kestävästä kehitystä tukevassa taidekasvatuksessa

Tämä artikkeli tarkastelee epävarmuuden kohtaamista taiteellisessa oppimisprosessissa ja sen kautta yleissivistävän taidekasvatuksen tehtävää ekososiaalisten kriisien aikana. Artikkelin tavoitteena on tarkentaa ajan kasvatushaasteita ja tiedostavan taidekasvattajan ymmärrystä siitä, miten taiteellinen oppimisprosessi voi osaltaan kasvattaa kohtaamaan epävarmuutta. Artikkelin kirjoittajat ovat taide- ja taitoaineissa luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kouluttajia, joille opettajankoulutus on kestävästä kehitystä rakentavan tulevaisuuden näkökulmasta keskeisessä roolissa. Tulevat opettajat ovat avainasemassa ohjatessaan oppilaitaan arvaamattomassa maailmassa toimimiseen, epävarmuuden kanssa elämiseen ja elämänmittaiseen oppimiseen. (mm. Hofman-Bergholm 2018; Siirilä, Salonen, Laininen, Pantsar & Tikkanen 2018; UNESCO 2018.). Koulutodellisuudessa on ollut haasteellista irrottautua vallitsevan kulttuurin toisintamisesta ja toimia kriiseissä yhteiskunnallisena muutoksentekijänä (Biesta 2011; Foster, Salonen & Keto 2019).

Planeetallamme on parhaillaan useita ekologisia ja sosiaalisia kriisejä, jotka luovat epävarmuutta (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2015; ks. myös Beck 2016; Lehtonen 2021; Lehtonen & Pihkala 2021; Särkelä 2021). Esimerkiksi koronaviruspandemia on koetellut monella tapaa epävarmuuden sietokykyä. Täydentyvä tutkimustieto on toistuvasti muuttanut ymmärrystä parhaillaan tapahtuvasta ja vaikuttanut tulevaisuusodotuksiin. Yhteisöissä on jouduttu tekemään päätöksiä epävarmuuden vallitessa sekä toimimaan nopeasti ja joustavasti. Tieteen tekemiseen kuuluva epävarmuus ja epätarkkuus (Pollack 2003) ovat niin ikään olleet nähtävillä. Pandemiakokemuksen kulttuurisia seurauksia on pohdittu, kun julkisessa keskustelussa on välillä vallinnut esimerkiksi lääketieteen alueelta useita totuuksia rinnakkain (Lindström 2020; Mamzer 2020).

Globaaleihin ekososiaalisiin kriiseihin kytkeytyvä epävarmuus tekee ihmisen tietoisemmaksi muista ihmisistä ja luonnosta riippuvuudestaan. Kesslerin (2019) mukaan ekologisten kriisien voidaan katsoa johtuvan ihmisten vääränlaisista toimista toisiaan ja toisia lajeja kohtaan, joten myös ympäristön ongelmat ovat suhteisiin (*relationships*) liittyviä ongelmia. Kasvatuksessa ja koulutuksessa olisi syytä tutkia näiden kriisien kulttuurisia juuria (Martusewicz ym. 2015). Kasvusta ekososiaaliseen sivistykseen voidaan puhua silloin, kun yksilökeskeisestä kasvatuksesta ja koulutuksesta edetään planetaarisesti rajallisten resurssien tiedostamiseen, vastuuseen, kohtuullisuuteen ja ihmistenvälisyyteen (Foster, Salonen & Keto 2019; Keto & Foster 2020; Salonen & Bardy 2015). Vallitsevien ajattelutapojen ja käyttäytymismallien kriittinen tarkastelu on osa eko-eettisen tietoisuuden kehittämistä (Martusewicz & Edmundson 2005).

Epävarmuuden kohtaaminen vaatii kekseliäisyyttä, joustavuutta ja sitkeyttä. Tällaisiin ominaisuuksiin viittaa resilienssi-käsite, joka tarkoittaa esimerkiksi ihmisen, oppilaitoksen, yhteiskunnan tai ekosysteemin joustavuuteen ja sinnikkyyteen liittyviä valmiuksia sekä sopeutumis-, palautumis- tai muutoskyvykkyyttä (Masten & Motti-Stefanidi 2020; Salonen 2020; Poijula 2018). Taidekasvatusta on pidetty yhtenä keinona vahvistaa resilienssiä, koska se kehittää luovan ongelmanratkaisukyvyn lisäksi joustavuutta, kyvykkyyttä ja kekseliäisyyttä (Heise 2014, 28–29; Kim 2015, 200). Toisaalta taiteessa epävarmuus ja ei-tietäminen (*not knowing*) luovat tilan avoimille tulkinnoille (Herbert 2014), ja nämä olotilat tulisi toivottaa tervetulleiksi pelkäämisen sijaan (Eastham 2020). Epävarmuus ei näin ollen ole välttämättä ongelma, jota resilienssiä tukemalla tulisi ratkaista, vaan se nähdään edellytyksenä omintakeisuudelle ja uuden luomiselle (Menger 2014).

Myös koulutuskäytännöt sisältävät hitautta, vaikeutta ja arvaamattomuutta sekä ovat täynnä riskejä ja epävarmuustekijöitä (Biesta 2014). Taidekasvatus ruokkii kuitenkin meta-

kognitiota, vahvistaa tiedostavaa asiantuntijuutta ja tuottaa sovellettavia ajattelun ja käytännön välineitä (Härkönen 2021). Taide tarjoaa kestävästä kehitystä tukevalle kasvatukselle työkalun, jonka avulla voidaan niin ikään hyödyntää mielikuvia ja tunteita (Bertling 2015). Esimerkiksi sosiaalipsykologit ovat löytäneet yhteyksiä taiteen tekemisen ja empatiakyvyn kehittymisen välillä (Kou, Konrath & Goldstein 2020). Kestävästä kehitystä tukevassa kasvatuksessa tulevaisuutta ei voi rakentaa yksilökeskeisyyden ja materiaalisen vaurauden tavoittelun varaan. Kasvatusta ohjaa elämänorientaatiota on sen sijaan etsittävä kanssatoimijuuden ja itseisarvoisen olemisen suunnasta (Foster, Salonen & Keto 2019), eli on tärkeä harjoitella yhdessä toimimista epävarmuutta kohdatessa ja oppia arvostamaan siinä karttuvaa inhimillistä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.

Taiteelliseen prosessiin liittyvä epävarmuuden käsittely on osa taiteilijan työtä ja ammattillista kasvua jo alalle opiskelun aikana (Carabine 2013; Meltzer 2015). Taiteen mahdollisuutta opettaa muitakin kuin taidealan ammattilaisia kohtaamaan epävarmuutta, havaintojen subjektiivisuutta ja moniäänisyyttä reflektion ja päätöksenteon lähtökohtana on tutkittu lupaavien tuloksien esimerkiksi lääketieteen opiskelijoilla (Gowda, Dubroff, Willieme, Swan-Sein & Capello 2018). Taiteen pedagogiseen potentiaaliin epävarmuuden kohtaamisessa on vastikään kiinnitetty huomiota myös nuorten aikuisten tukena vallitsevassa ekososiaalisessa kriisissä (Becker, Clark/Keefe & White 2022). Tutkimuksemme nostaa keskusteluun tämän verrattain vähän tutkitun aiheen suhteessa yleissivistävään taidekasvatukseen ja siihen perehdyttävään opettajankoulutukseen.

Tarkastelemme Miten taiteellinen oppimisprosessi voi kasvattaa kohtaamaan epävarmuutta? -tutkimuskysymystä tässä artikkelissa sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta. Lähestymme kyseistä teemaa moniäänisenä ja -näkökulmaisena reflektiona, jonka raportoimme käänteisessä järjestyksessä. Ensin avaamme tutkimusprosessin tuottaman

käsitteellisen viitekehyksen, jossa paikannetaan epävarmuuden kokemusta tutkijaryhmän jaetussa taiteellisessa oppimisprosessissa. Sen jälkeen esittelemme metodiset valinnat, joilla tutkijat rakensivat ryhmänä käsitteellistä ymmärrystä viitekehykseksi. Lopuksi osoitamme käsitteellistämisen yhteyden tutkijoiden omiin työpajakokemuksiin. Tutkijaryhmän prosessi kuvaa kokonaisuutena taiteellisessa oppimisessa rakentuvaa kokemuksellista tietoa ja sille ominaista monitulkintaisuutta, ristiriitaisuutta ja keskeneräisyyttä sekä siinä kohdattua epävarmuutta, arvaamattomuutta ja jatkuvaa uusiutumista.

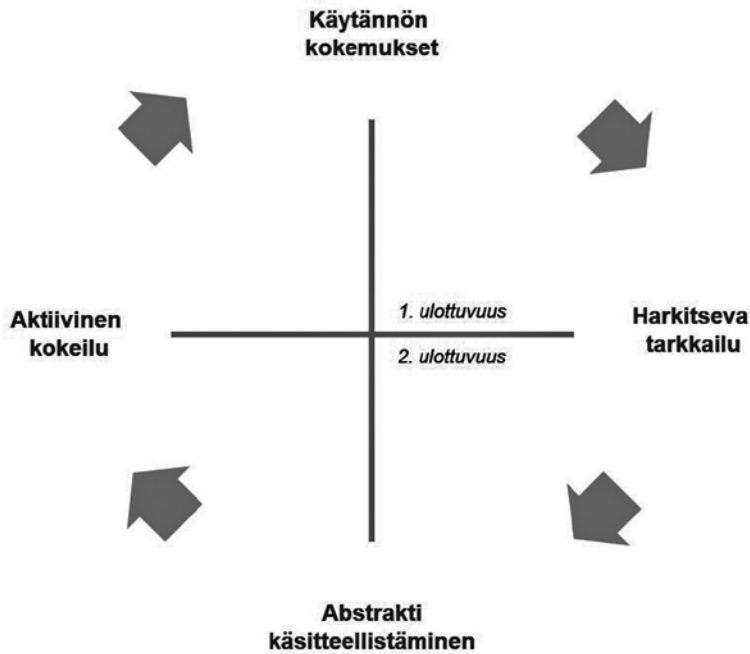
Epävarmuuden kokemuksen paikantaminen taiteellisessa oppimisprosessissa

Monitulkintaisuus taiteellisessa oppimisprosessissa

Kokemukseen perustuvaa taiteellista oppimisprosessia on perinteisesti mallinnettu kuvion 1 kuvaamana kokemuksellisen oppimisen kehänä (kasvatusfilosofi John Dewey'n ajatteluun perustuen Kolb 1984; taidekasvatuksen kontekstissa esim. Anttila 2017; Räsänen 2008, 2015; Sava 2007).

Syklinen malli kuviossa 1 kuvaa oppimista, joka etenee konkreettisista, välittömistä kokemuksista reflektion kautta käsitteelliseen ymmärtämiseen sekä toiminnan kehittämiseen ja edelleen uusiin kokemuksiin. Kokemukseen perustuvassa oppimisessa tieto rakentuu kiinteässä yhteydessä toimintaan, jolloin oleellista on reflektiossa käsitteellistyvä ymmärrys (ulottuvuus 1) sekä toisaalta sisäisen ja ulkoisen toiminnan suhdetta kuvaava muuntelu (ulottuvuus 2). (Anttila 2017.)

Kokemuksellisen oppimisen syklinen kuvaus on purkanut tietämisen ja toimimisen dualismia. Sen myötä on hahmotettu, kuinka myös taiteellisessa oppimisprosessissa käsitteellinen ajattelu ja ymmärrys syvenevät muuntelevan toiminnan ja siihen yhdistyvän reflektoinnin kautta. Oppimisen kokonaisvaltaista kehollista, moniaistista perustaa ja



KUVIO 1. Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984; ks. myös Anttila 2017)

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

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

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

Nämä kokonaisvaltaista kehollisuutta oppimisessa korostavat kriittiset huomiot kuvion 1 tavasta mallintaa kokemukseen perustuvaa taiteellista oppimisprosessia motivoivat tutkijaryhmäämme. Taiteen on nähty soveltuvan tiedonmuodostuksen tavaksi nimen-

omaan moniselitteisissä, moniulotteisissa, vielä tiedostamattomissa olevissa ja sanallistamista pakenevissa kysymyksissä (ks. esim. Anttila 2011; Foster 2012, 2017; Hannula, Suoranta & Vadén 2003; Heikkilä 2019; Leavy 2015; Merleau-Ponty 1993; Sullivan 2005). Tästäkin syystä olisi problemaattista esittää monitulkintaisena etenevä oppimisprosessi yksisuuntaisena, tasavaiheisena, ikään kuin vakaana ja ennalta tiedettynä kehänä.

Multimodaalisten kokemusten monitulkintaisuutta taiteellisessa oppimisprosessissa voidaan lähestyä myös laajan tekstikäsitteilyn pohjalta monilukutaitona perusopetuksessa (ks. Opetushallitus 2014, 22), intertekstuaalisina jälkinä ja rihmastoina. Tutkimusprosessissa tukeudumme taidekasvatukseen ja taiteen tarkasteluun kehitetyn intertekstuaalisen menetelmän tausta-ajatuksiin (Paatela-Nieminen 2000; ks. myös Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019). Menetelmä tuo esiin tiedostamattoman, ei-kielellisen ja ei-käsitteellisen alueen, jota on haastavaa sanallistaa ja johon yhdistyy intuitio, assosiaatio, sattuma ja irrallisuus merkitysten rakentumisessa (ks. tarkemmin Kristeva 1984, teksti ja subjekti, assosiaatio ja intuitio; Deleuze & Guattari 1987, rihmastometafora, sattuma ja irrallisuus).

Intertekstuaalisuudessa ei ole mielekästä etsiä yhtä oikeaa tulkintaa tai toteutustapaa, vaan erojen moninaisuuksilla leikitellään ja tuotetaan uusia merkityksiä. Keinoja luoda kytköksiä tarkasteltavaksi valittujen asioiden välille vapaasti ja avoimesti tarjotaan, jolloin monitulkintaisten asioiden aiheuttamaa epävarmuutta ja keskeneräisyyttä on mahdollista oppia lähestymään uuden ajattelun potentiaalina. Keskenään erilaiset ajatusmaailmat näyttäytyvät moniäänisessä reflektiossamme tätä mahdollisuutta ruokkivana kollaasina. Tiedostamme, että Merleau-Pontyn (1993) fenomenologia ja Kristevan (1984) jälkistrukturalismi on perinteisesti nähty toisilleen teoreettisesti vastakkaisina. Niillä on tosin yhteyksiäkin, esimerkiksi Silverman (1994, 175–182) nostaa esiin yhtäläisyyksiä ”puhuvan subjektin” ominaisuuksia koskevista käsityksistä.

Tämän tutkimuksen avoimessa moniäänisyydessä ei yhteyksien etsimistä kuitenkaan asetettu tavoitteeksi, vaan rinnakkaiset, erilaiset ajatusmaailmat ovat olleet osa monitulkintaisuuteen paikantuvaa epävarmuuden kohtaamista.

Keskeneräisyys, arvaamattomuus ja uusiutuminen taiteellisessa oppimisprosessissa

Epävarmuuden voi paikantaa taiteellisessa oppimisprosessissa myös keskeneräisyyden, arvaamattomuuden ja uusiutumisen kokemuksina, jotka voivat liittyä oppijaan itseensä tai oppivan yhteisön sosiokulttuuriseen vuorovaikutukseen. Kun oppija osallistuu kokonaisvaltaisesti taiteelliseen oppimisprosessiin, henkilökohtaisia valintoja ja osallisuuksia tuotetaan ja tulkitaan. Ne tarkentavat ymmärrystä kokijasta ja toimijasta yksilönä rakentaen kulttuurisesti moninaista itseymmärrystä (ks. esim. Räsänen 2008, 2015). Pääjoen (2004) mukaan taiteen itsessään – tässä tapauksessa tanssin tai yksittäisen harjoituksen – voi mieltää kolmanneksi tilaksi (*third space*, Bhabha 1994), jossa aukeaa mahdollisuuksia minän ja maailman kohtaamiseen. Olemme jatkuvasti matkalla suhteessa itseemme ja muihin. Kolmannessa tilassa aistinen ja käsitteellinen sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen kohtaavat, mikä tuo yhteen erilliset maailmat, jolloin niitä voi tarkastella kokonaisuutena. (Pääjoki 2004.) Kolmas tila avautuu leikkinä ja mahdollisuutena, jossa syntyviä kohtaamisia ei voi määritellä etukäteen. Tilaan astuminen vaatii sekä kasvattajalta että oppijalta avoimuutta, sillä hierarkiat sekä varmuudet tavoitteista horjuvat, kun kasvattajasta tulee myös oppija. Tämä dynamiikka synnyttää taiteellisen oppimisen prosessissa sekä uhkaavaa että kiehtovaa epävarmuuden kokemusta. Taidekasvatuksen tehtävä on luoda kolmansia tiloja, joissa voi astua tyhjään tilaan, hylätä jo kerrottu, tulkita ja kertoa se uudelleen (Pääjoki 2004, 19–20).

Bhabha (1994) on alun perin kuvannut kolmatta tilaa ilmiönä, jossa henkilön, ryhmän tai kulttuurin hierarkia horjuu (vrt. myös Kristeva 1984, intertekstuaalisuudessa horju-

vat merkitykset ja merkitysten välinen tila). Kolmas tila ei ole ainoastaan fyysinen vaan muovautuva ja keskeneräinen, neuvottelulle avoin hybridi tila, joka mahdollistaa kulttuurien väliin asettumisen, omien käsitysten kyseenalaistamisen sekä uusien käytäntöjen ja tapojen neuvottelemisen (Bhabha 1994). Taidekasvatuksen näkökulmasta kolmas tila aukeaa Hannulan mukaan (2001) myös väärinymmärtämisenä ja sen myötä eettisenä tilana, jossa kyetään olemaan asioista eri mieltä sekä lähestymään toisen ajattelua kohtaamisena ja kosketuksena. Siinä on samalla kyse haastumisesta laajemminkin kasvatuksessa arvokkaaseen monitulkintaisuuteen. Pedagogiikassa voi liikkua rinnakkaisten totuuksien ja näkökulmien kesken sekä yksilöitä että yhteisön keskinäistä riippuvuutta kunnioittavalla, eettisesti kestäväällä tavalla.

Myös improvisaation käsite kuvaa hyvin keskeneräisyyttä, arvaamattomuutta ja jatkuvaa uusiutumista taiteellisessa oppimisprosessissa. Blom ja Chaplin (1982, 6) ovat määrittäneet improvisoinnin olevan tanssissa ”luovaa liikettä hetkessä” eli samanaikaista tutkimista, luomista ja esittämistä, jossa reagoidaan mielikuvaan, ideaan tai aistiärsykkeeseen. Tanssissa improvisaatio on myös kehollisen kriittisen ajattelun muoto. Sen avulla voidaan herkiytyä ympäristölle ja toisille, ja se mahdollistaa avoimuutta sekä sopeutumista muutoksille ja toisin tekemistä. Tanssi-improvisaatioissa voidaan tutkia ja purkaa vastakkainasetteluja sekä dikotomioita kokeilemalla kehollisesti ilmiöiden rajoja. Improvisaatioissa tarjoutuu mahdollisuus kuvitella ja tarkastella uusin tavoin niin itseä ja muita kuin menneisyyttä ja tulevaisuutta. Tämä on mahdollista tanssilajista riippumatta. (ks. Foster & Turkki 2021; Midge-low 2019.)

Peters (2009, 5, 12) korostaa improvisointiin liittyvää hetkellisyyttä ja tekemisen nopeutta, sillä improvisaatio on lentämistä takaperin kohti tulevaisuutta ja ”merkitsemättömän tilan merkitsemistä”. Improvisaatioon liittyvä keksinnän (*innovation*) käsite linkittyy epävarmuuden kokemukseen myös edellä

käsitellyn monitulkintaisuuden kautta. Keksintä pohjaa improvisaatioon, joka itsessään on keksintää. Keksintä kuitenkin korostaa liiaksi improvisaation myötä syntyvän teoksen tai sen osan uutuutta. Improvisoiija voi harvoin olla kokonaan irrallaan esimerkiksi ympäristöstään, historiastaan tai teoksen aiemmista osista ja elementeistä. Keksinnän sijasta pitäisikin puhua uudistamisesta (*re-novation*). Improvisointi on siis vanhan tekemistä uudeksi (*making the old new*), ja improvisoitu tuotos on välttämättä merkitysrakenteeltaan intertekstuaalinen sekä monikerroksinen. (Peters 2009, 18, 119.)

Taideperustainen interventio epävarmuuden kohtaamisesta

Tarkentaaksemme epävarmuuden paikkaa ja merkitystä taiteellisessa oppimisessä ideoimme kokemuksellisen oppimisen kehään (ks. Kuvio 1) perustuvan taideperustaisen (Jokela & Huhmarniemi 2020) intervention esiyttämiselle. Voidaksemme tuoreella tavalla käsitteellistää tutkimuskysymystämme asetuimme itse kokemuksellisen ja kehollisen oppijan asemaan. Pyysimme syksyllä 2019 tanssipedagogin ja tanssikoreografin suunnittelemaan ryhmällemme työskentelyn, jossa kohtaisimme epävarmuutta hänen valitsemallaan tavalla. Tanssipedagogi suunnitteli ja ohjasi ryhmällemme kaksi työpajaa, joissa teemaa tutkittiin kehollisesti taiteellisessa oppimisprosessissa.

Tutkijaryhmäämme kuului kuvataiteen, musiikin ja draaman ammattilaisia, mistä syystä tarkastelussa yhdistyi hyvin erilaista asiantuntemusta, eri käsitteitä ja käsitteellistyksiä jaetusta kokemuksesta. Hyödynsimme tietoisesti tätä moniäänisyyttä ilmiön avaamiseksi useammasta näkökulmasta yhteiskirjoittamisen keinoin (ks. Wyatt & Speedy 2014). Viitekehyksenä kuvatun käsitteellisen ymmärryksemme kehittymistä ilmentää osuvasti bricolage-termi, joka tarkoittaa merkitysten tuottamista käsillä olevista aineksista. Kollaasin sisältämät merkitykset syntyvät inhimilliselle

ajattelulle ominaisten tulkintakehikoiden kautta. (ks. Lehtonen 1996, 199.)

Orientaatiomme epävarmuuden kohtaamisen tutkimisessa oli teoreettinen ja tutkimusotteemme subjektiivinen (ks. Anttila 2006, 2007; Jokela & Huhmarniemi 2020). Pyrimme taideperustaisessa interventiossa tarkentuviin tulkintoihin, ilmiön ymmärtämiseen ja merkityksenantoon. Lähestymistapamme oli tulkinnalliskokemuksellinen (Anttila 2006, 2007). Asetelmaan liittyi taideperustaisen toimintatutkimuksen piirteitä (ks. Jokela, Hiltunen & Härkönen 2015; Jokela & Huhmarniemi 2020; ks. myös Kuvio 2). Asetelmaa voi luonnehtia myös eksploratiiviseksi tapaustutkimukseksi, jossa kehitetään yleistyksiä ja uutta teoriaa myöhemmin testattavaksi (Eriksson & Koistinen 2014; Patton 2002; Yin 2014).

Valitsimme intervention taidemuodoksi tanssin, koska se ei edusta tutkimusryhmän jäsenten omaa, ensisijaista ja tutuinta taiteen alaa eikä pedagogisen asiantuntijuuden ydintä. Työpajoissa keskeisiä olivat erilaiset liikkeen improvisaatiot. Kaikki ryhmän jäsenet olivat perehtyneet jollakin tapaa improvisaatioon oman ammattiosaamisensa tai harrastuneisuutensa kautta. Ryhmän jäsenillä oli erilaista historiaa ja tutkimuskokemusta myös improvisointiin liittyvästä pedagogiikasta opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. esim. Kaihovirta 2017; Kairavuori, Karppinen, Poutiainen & Rusanen 2016; Karppinen, Poutiainen, Kairavuori, Rusanen & Komulainen 2018). Työpajassa improvisointi kuitenkin liittyi kirjoittajille vieraampaan taiteen lajiin, jolloin emme voineet tutulla tavalla ennakoita taiteellista oppimisprosessia tai lopputulosta. Näin improvisointi herkisti asetelmassa havainnoimaan omaa ja muiden toimintaa ryhmässä.

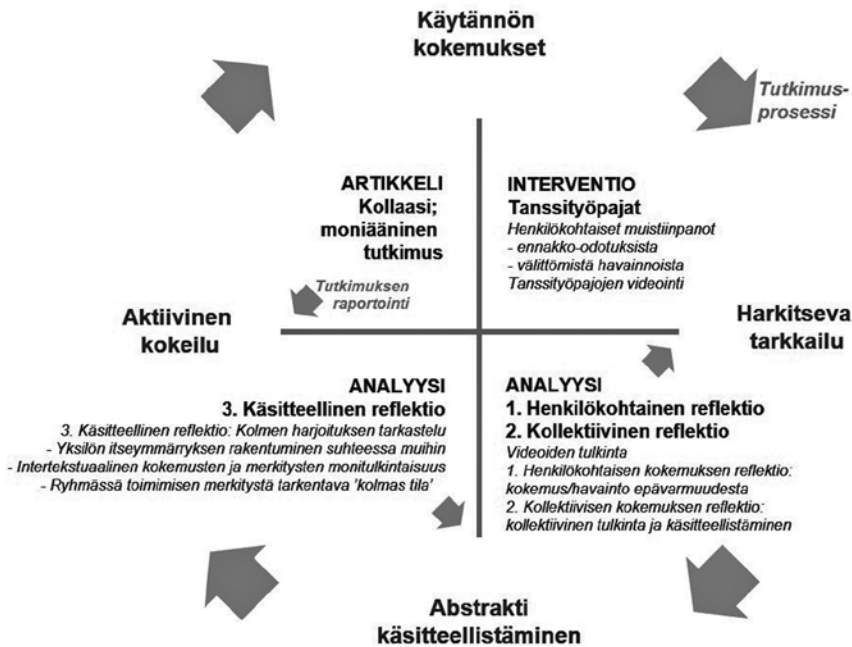
Rajasimme tässä artikkelissa tarkastelumme tanssipedagogin suunnittelemiin harjoituksiin, joissa syntyi kokemuksia epävarmuudesta. Epävarmuudella emme viittaa tanssitaidon puutteisiin, emmekä tarkastele kehon liikettä ennalta sovittuihin askelkuvioihin tai tanssin lajitietoihin konventioihin sidottuna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

Kehon liike liittyi tässä taiteelliseen tiedonmuodostukseen ja kommunikointiin ryhmässä (ks. Foster & Turkki 2021). Käsitteellistimme kokemuksemme ymmärrykseksi tanssipedagogiikan ammattilaisen harjoituksiin valitsemasta pedagogisesta materiaalista. Ennakoimme, että mahdolliset epävarmuuden kokemukset olisivat yksilöllisiä ja keskenään erilaisia johtuen esimerkiksi ryhmän jäsenten aikaisemmista kokemuksista, harrastuneisuudesta tai harjaantumisesta työskentelytapojen suhteen.

Ennen työpajoihin osallistumista tutkijaryhmän jäsenet refleктоivat omia ennako-odotuksiaan kirjallisesti muistiinpanoja tekemällä (ks. Kuvio 2, tutkimusprosessin ja raportoinnin vaiheet). Tanssipedagogin ohjaama työskentely videoitiin, ja kukin osallistuja kirjasi välittömiä havaintojaan kokemukselta. Ryhmä katsoi videot yhdessä ja kirjoitti ne auki harjoitus harjoitukselta. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen tutkimusryhmän jäsen palautti tämän dokumentaation avulla mieleen kussakin tehtävässä mahdollisesti kokeman- sa tai havaitsemansa epävarmuuden. Toisessa vaiheessa kokosimme nämä henkilökohtaiset havainnot tutkimusryhmässä ja analysoimme koostetta kollektiivisesti. Kävimme harjoitukset läpi yhteisesti tutkimuskysymyksen suunnassa. Työpajan kollektiivisen reflektion yhteydessä olimme ryhmänä ikään kuin uudelleen läsnä harjoitustilanteessa. Videoiden ja kirjallisten aineistojen yhteinen läpikäynti tarjosi käsittelypinnan, jossa ensireflektion yksilöllinen, intuitiivinen ihmettely syventyi toisen asteen jaetuksi reflektioksi. Toisen asteen jaettu reflektio toi uusia mahdollisuuksia tulkita ja käsitteellistää kokemuksemme teoreettisesti.

Tarkentuvia havaintoja epävarmuuden kohtaamisista tanssityöpajassa

Valitsimme kolme tanssipedagogin harjoitusta, joilla osoitamme edellä käsitteellistetyn viitekehityksen yhteyden välittömiin kokemuksiimme. Tulkintanäkökulmissa esiin nousivat aistisuuden, intuition, kehollisuuden, ei-kie-



KUVIO 2. Tutkimusprosessin ja raportoinnin vaiheet

lellisyyden ja kehkeytymisen prosessit. Epävarmuuden subjektiivisia kokemuksia oli siten mahdollista tehdä näkyväksi sekä käsitteellistää. Tällainen taiteen ja tieteen, ilmaisun ja tutkimuksen, tunteiden ja analyysin välillä liikkuminen näkyy myös aineiston analyysissa (ks. esim. Leavy 2015). Poimimme ensin pajaa edeltäneestä tai välittömästi sen jälkeisestä yksilöllisestä kokemuksesta (esim. T1 = ote tutkija 1:n muistiinpanoista) esimerkkejä. Näillä yhteisesti valituilla esimerkeillä pyrimme osoittamaan teoreettisen reflektion eri vaiheiden yhteyden välittömiin yksilöllisiin kokemuksiimme. Esittelemme lisäksi valitun harjoituksen kulun pajassa videotallenteen tarkastelusta kollektiivisesti laadituilla muistiinpanoilla. Lopuksi liitämme havainnot kussakin valitussa harjoituksessa esitettyyn teoreettiseen reflektioomme siitä, miten ja miksi kyseinen harjoitus esimerkkinä paikkansa ja ohjasi kohtaamaan epävarmuutta taiteellisessa oppimisprosessissa.

Harjoitus 1

Ensimmäisen harjoituksen avulla redusoimme tulkintakehykseen rakentunutta kokemuslista oppimista ja kehollista maailmasuhdetta yksilön itseymmärryksen rakentumisessa suhteessa muihin. Liike on kokonaisvaltaisesti osallistavaa ja kommunikoivaa identiteettityötä.

Huominen tanssisessio lähenee. Sen suhteen olo on innostuneen odottava, tosin miettiessä tunnen pientä poreilua vatsanpohjassa, tulkitsen sen jännitykseksi. Kun pysähdyn miettimään mihin jännitys liittyy, tunnistan sen kytkeytyvän omaan itseen suhteessa tanssiin ja sekä siihen, että menen sessioon ryhmän jäsenenä eli tunnistan jännityksen myös suhteessa heihin. Tanssiin liittyvät aiemmat kokemukseni synnyttävät mielikuvia tulevasta sessiosta, ja synnyttävät epävarmuutta. Tapailen kehollisia muistikuvia, joissa keho tuntuu tekevän asioita toisin kuin mieli ja tahto sitä ohjeistaa tekemään, tai kuvittelee sen toimivan. Näissä muistikuvissa peilikuva todentaa aivojen ja kehon välisen ristiriidan ja liikkeen kómpeyyden. Kun kuvittelen itseni Xn tanssialiin ryhmämme kanssa, huomaa, miten alan pohtia itseäni ja toimintaani suhteessa tähän ryhmään.

Ikään kuin alkaisin miettiä sessiota suorituksena, vaikka haluan lähestyä, ja teen kaikkeni lähestyäkseen, sitä heittäytyen ja kokemuksellisesti. (T4, ennen pajaa.)

Kuka sinä olet? oli pariharjoitus, jossa henkilö A esitteli itsensä liikkuen ja henkilö B toisti liikkeen hyväksyen. Harjoituksen tavoitteena on itsensä ilmaiseminen spontaanisti, ilman suorituskeskeistä esittämistä. Kun analysoimme kokemuksiamme kollektiivisesti, keskusteluissa nousi esiin epävarmuuden teema. Epävarmuus liittyi valinnan tekemiseen siitä, mitä itsestä kertoisi ja miten, tämän valinnan muuttamiseen keholliseksi kieleksi ja siihen, kuinka tulee nähdä ja tulkituksi. Tärkeäksi kokemukseksi tähän harjoitukseen liittyen nousi parin ilmaisen totaalinen hyväksyminen ja tämän hyväksymisen merkitys. Huomasimme, että epävarmuuden käsitteleminen sävytytti eri tavoin riippuen parin jaetusta historias- ta. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Harjoitus 1 konkretisoi sitä, miten taidekasvatuksessa oppijan ajattelu nähdään moninaisena, holistisena, monenlaisen ja samanaikaisen tapahtuman verkostona. Ajattelu hahmottuu sanoitettavaa ajatusta laajempaan eli silmän ja käden, liikkeen ja havainnon sekä fyysisen todellisuuden ja sisäisen kokemuksen aktiivisena kehollisena kokonaisuutena. Valittu harjoitus toi meidät toiminnallisen ja ei-kielellisen yhteistyön äärelle (Merleau-Ponty 1993), jolloin taiteen tieto syntyi monenlaisia tunteita, tässä tapauksessa myös epävarmuutta, luoneissa kohtaamisissa (ks. Anttila 2011).

Harjoitus 1 auttoi tiedostamaan yksilöiden keskinäistä riippuvuutta yhteisön jäseneksi kasvamisessa, mikä on ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta merkityksellistä. Harjoituksessa oma ymmärrys ja halu kertoa jotakin itsestä muunnettiin kehon liikkeeksi, jonka toinen omalla kehollaan toistamalla kertoi havainneensa ja tulkinneensa. Tässä havainnoinnin ja tulkintojen dialogissa on taiteellisessa oppimisprosessissa rakentuvan tiedon keskeisiä piirteitä (ks. Anttila 2011). Yksilö mahdollistaa tarkentuvan vuorovaikutuksen rakentamalla omasta sisäisestä kokemuksestaan aktiivisesti yhteyttä muihin. Näin hän tekee näkyväksi kokemuksensa itsestään ja asettaa havaintonsa sekä ymmärryksensä

aktiivisesti muiden tulkittavaksi, näkyväksi ja aistittavaksi. Oman kokemuksen kanssa vuorovaikutuksessa ovat muiden läsnäolo ja liike sekä kokemusten jakaminen.

Koska ajattelu sai moniaistisen, kehollisen muodon, myös tulkinta rakentui erityisellä tavalla yhteisöllisenä dialogina, jossa ei ollut varmuutta oikeasta tai väärästä. Silti dialogi ei jäänyt kahden erillisen subjektiivisen totuuden rinnakkaiseloksi, vaan tulkinnat suhteutuivat toisiinsa dialogissa tapahtuvan tulkinnan kautta. Taiteellisessa oppimisprosessissa luodaan tällöin uutta tietoa, jota ei ole voinut olla ennen välittömien subjektiivisten kokemusten ja tulkintojen dialogia (ks. Anttila 2011). Kyseessä on kehon, mielen, tilan ja yhteisön välinen dialogi. Tässä kohtaa prosessia epävarmuuden kokemus paikantui ei-tiedetyn vyöhykkeelle, ehkä-tilaan (kolmanteen tilaan, ks. esim. Pääjoki 2004). Näkyväksi voi tulla itsestä tai muista jotakin, jonka näkyvyyttä ei ole ajatellut tai tiedostanut tai jonka näkemiseen on tarvittu uusi kokemus ja kontekstiin sidottu tulkinta – juuri tämä erityinen, epävarmuutta luonut dialogi. Havainto tulee moniaistisesti tulkituksi, käsitteellistetyksi ja kommentoiduksi, vaikkei vielä sanoitetuksi edes osittain tai ollenkaan.

Harjoitus 2

Toinen harjoitus kiinnitti keskusteluumme intertekstuaalisuuden näkökulman harjoituksensa syntyneiden kokemusten ja merkitysten monitulkintaisuutena. Liike on intertekstuaalisten merkitysten tilassa, väleissä ja murtumissa.

Rohkeutta koskea ja piirtää jotakin toisen selkään. Sitä kuuntelee liikkeenä ja kertoo kuulemastaan kehon kielellä, tilassa liikkuen. Piirtäminen on niin monella tavalla mahdollista. Taidekasvatukseen kuuluu metamorfoosit, jossa ajattelu loikkii moodista tai modaaliteetista toiseen, transformoituu välineestä toiseen tai materiaalista toiseen. Taiteellinen ilmaisu perustuu tämän sillan yli kulkemisiin. Siltaa kulkeva tuottaa oman representaation jostakin havaitsemastaan ja luo sille tulkintansa ja uuden muodon itsensä kautta. Merkitys kaikelle suodattuu teon ja materian ja modaaliteetin kautta. (T7, työpajan jälkeen.)

Koreografia selässä -pariharjoituksen tuloksena syntyi tanssielementtejä sisältävä sooloesitys.

Pariharjoituksessa henkilö A piirsi henkilön B selkään koreografian, jonka henkilö B esitti soolotanssiesityksenä muun ryhmän toimiessa yleisönä. Tanssiessa koreografia aiheutti epävarmuutta siitä, tulkitseeko toisen teosta ”oikein” muiden edessä. Epävarmuuden kokemukset palasivat myös videotallenteita analysoitaessa. Harjoituksen tavoitteena oli herkistyminen toisen kosketukselle, sen välittämän viestin tulkitseminen sekä itsensä ilmaiseminen. Nämä tavoitteet olivat keskeisiä myös toisen asteen reflektion muodostumisessa. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Lähestyimme harjoituksen 2 moniaistisia epävarmuuden kokemuksia ja niissä ilmenevää vaikeasti tulkittavaa moninaisuutta intertekstuaalisina jälkinä ja rihmastoina sekä liikettä myös tekstinä (ks. Opetushallitus 2014, 22). Epävarmuutta synnytti se, että päästimme irti kontrolloivasta tietoisuudesta ja kohtasimme toisemme spontaanissa liikkeessä. Kristevan (1984) mukaan hajanaista inhimillistä subjektia määrittää semioottisen ja symbolisen jatkuva vuorovaikutus semioottisen viitatassa ruumiilliseen, vietiliseen ja aistikokemukselliseen tietoon, kun taas symbolinen loogiseen ja järjestelmälliseen puoleemme. Odottamaton, poikkeava tai häiritsevä liike herätti epävarmuutta, jolloin symboliseen voi tulkita purkautuneen spontaania viettienergiaa tiedostamattoman alueelta.

Selkään piirretty kuva muuntui liikeilmaisuksi ja varioi alkuperäistä piirrosta muokaten sitä osin tai kokonaan uudeksi, merkitysrakenteeltaan monikerroksiseksi tekstiksi. Tällainen dialogi tarjoaa intertekstuaalisen tilan merkitysten moninaisuuden tutkimiselle, jolloin tekstit kantavat jälkiä sekä puhujien että tekstien välillä (Kristeva 1984). Jälkien rihmastomainen eteneminen synnyttää moninaisuutta esimerkiksi sattuman luodessa uudenlaisia yhteyksiä merkitysten välille (Deleuze & Guattari 1987). Salosen (2017) ekososiaalisessa sivistyskäsitteessään erilaisia visioita jaetaan ja kulttuuria uusinnetaan yhteisön vuorovaikutuksessa minän ja maailman välisenä prosessina. Näin opitaan näkemään toisin ympäröivää todellisuutta (tiedot, uskomukset, maailmankuva ja oppiminen, Siirilä ym. 2018).

Harjoitus 3

Kolmannen harjoituksen kautta käsitteellistämiseen kehkeytyi kolmannen tilan ajatus, joka tarkensi ryhmässä toimimisen merkitystä. Liikkeen lisäksi pysähdyttiin epävarmuuteen kolmannessa tilassa.

Muista keskittyä liikkeeseen, yhdessä luomiseen ja liikkeen jatkuvuuden elämykseen tilanteessa. Epävarmuus (virta, flowkokemus) on mahdollisuus, beyond expected oppimisessa. (T2, ennen pajaa.)

Epävarmuus kietoutuu tällä hetkellä eniten näiden asioiden ympärille: Mitä tästä tulee? Kykenemmekö demokraattiseen ja tasavertaiseen prosessiin? Onko meillä luottamusta prosessiin sekä toisimme? Ovatko taidekäsitteemme liian erilaiset? Itse tanssiminen ei vielä aiheuta epävarmuutta. Oma keho aiheuttaa. Olen yllättänyt itseni miettimästä treenivaatteista ihan liikaa. Pitäisikö ostaa uudet, joissa näyttäisi hoikemmalta? (T6, ennen pajaa.)

En uskaltanut koskettaa kollegaa pyyteettömän rakastavasti, vaikka olisin niin halunnut. Kosketukseni jäi etäiseksi. (T5, pajan jälkeen.)

Vesisade/turvatyyny oli työpajojen viimeinen harjoitus. Kyseessä oli pienryhmäharjoitus, jossa ryhmän jäsenet B, C, D jne. ensin imitoivat sadetta käsillään ryhmän jäsenen A kehoon ja tämän jälkeen muodostivat hänen ympärilleen halaamalla turvatyynyn. Ryhmän jäsen A seisoi silmät kiinni ja vastaanotti muiden kosketukset. Harjoituksen tavoite oli jäsenille B, C, D jne. toisen kosketaminen myönteisesti sekä energian jakaminen. Ryhmän jäsen A pyrki toisten kosketuksen hyväksymiseen, vastaanottamiseen ja käsitteelyyn. Onnistuakseen harjoitus vaati ryhmän sisäistä luottamusta. Kun analysoimme kokemuksia kollektiivisesti, huomasimme, että harjoitusta väritti epävarmuus siitä, mikä on ”sopiva” tai ”turvallinen” kosketus. Kosketuksen kohteena olevalla ryhmän jäsenelle (A) olikin vaihtelevia kokemuksia erilaisista kosketuksista (esimerkiksi rakastava, hyväksyvä tai neutraali). Purkukeskusteluissamme nousi esiin myös tiedostamattoman kokemuksen mahdollisuus. (Kollektiivinen muistiinpano, videon purku.)

Harjoitus 3 aktivoi tanssin kaksi keskeistä elementtiä: liikkeen virtauksen ja pysähdyksen. Liikuimme harjoituksessa sekä välittömän fyysisen kosketuksen että vertauskuvallisen kosketuksen merkitystä havainnoiden, ja

reflektoimme jälkikäteen kosketuksen ulottuvuuksia (ks. Santanen 2014). Epävarmuus ilmeni ensin fyysisenä tilana, mutta myös erilaisina kosketuksen tuntemuksina ja niiden herättäminä pohdintoina kosketuksen merkityksistä.

Näkökulma epävarmuuteen kolmantena tilana tarkentui. Käsitteellistimme taiteessa tapahtuvaa tutkivaa toimintaa ja siinä syntyvää kehollista sekä kokemuksellista tietoa. Tanssin avaama kolmas tila muodostui ihmisten välille ja näyttäytyi uutta löytävän tilana, jossa kohdattiin epävarmuutta, jossa sai olla erimielisyyksiä ja moniäänisyyttä ja jossa osallistujille tutut toimintatavat ja hierarkiat horjuivat. Ekososiaalisen sivistykseen kuuluva uusintamisen ajatus konkretisoitui kolmannessa tilassa, epävarmuuden ja ihmettelevän kohtaamisen vyöhykkeellä – moninaisessa henkilökohtaisessa ja yhteisöllisessä ehkä-tilassa, jossa kasvatukseenkin aina on (Heikkilä 2019).

Epävarmuuden kohtaaminen taiteellisessa oppimisprosessissa ja sen merkitys kestävästä kehitystä tukevalle kasvatukselle

Tarkastelimme tässä artikkelissa yksilön ja ryhmän näkökulmasta sitä, miten taiteellisessa oppimisprosessissa voi oppia kohtaamaan epävarmuutta. Tarkensimme alustavaa ymmärrystä epävarmuuden kokemuksista asettumalla kokemuksellisen oppijan ja ryhmän jäsenen asemaan tanssityöpajassa, jota dokumentoimme ja reflektoimme sekä yksilöllisenä että ryhmän yhteisenä kokemuksena. Tanssi-improvisointi mahdollisti arvaamattomuuden kohtaamista ja merkitysten jatkuvaa uusintamista. Samalla se ilmensi taiteelliseen oppimisprosessiin osallistujan toimintaa merkitysrakenteeltaan intertekstuaalisessa ja monikerroksisessa todellisuudessa, jossa luodaan kehollisia, moniaistisia tulkintoja ja käsitteellistyksiä myös tiedostamatta sekä sattumanvaraisesti. Epävarmuuden kohtaamiset muodostuivat näin ollen arvokkaiksi kasvatuksen kannalta, mikä rohkaisee ja motivoi jatkamaan tutkimusta aiheesta myös yleissivistävän taide-

kasvatuksen ja siihen perehdyttävän opettajan-koulutuksen kontekstissa.

Olemme eritelleet esiymmärrystämme, lähtökohtiamme ja oletuksiamme suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Varto 2005) ja raportoineet käsitteellisen reflektion taustalla olleen aineiston tuottamisen ja laadullisen analyysin vaiheet sekä tutkimuksen etenemisen. Olemme myös esittäneet autenttisia esimerkkejä tutkijoiden omista ja kollektiivisista muistiinpanoista käsitteellistämisen prosessissa. Tutkijoina olimme keskeisiä tulkinnan instrumentteja. Lähdimme myös prosessiin valmiiksi toisemme tuntevinä työyhteisön jäseninä. Kaksoisrooli tutkimusryhmässä tutkijana ja osallistuvana tutkittavana edellytti prosessin eettisyyden, ihmisten välisen eettisyyden, tilanteiden eettisyyden ja yksilön oikeuksien toteutumisen yhteistä tarkastelua läpi tutkimusprosessin (Ellis 2007). Näiden lähtökohtien esittäminen avoimesti moniäänisine ristiriitoinen on oleellista myös kokonaisuuden luotettavuuden ja uskottavuuden arvioinnissa.

Tiedostamme tutkijoiden subjektiviteetin ja oman vaikutuksen tutkimuksen etenemiselle sen eri vaiheissa (ks. Cohen, Manion & Morrison 2007; Eskola & Suoranta 2005). Asetelman suunnittelussa kuvailtiin edellä useita valintoja, joilla kuitenkin mahdollistimme hedelmällistä ennakoimattomuutta aiheen käsitelyssä. Tässä tapauksessa subjektien eri taidealojen ja opettajankoulutuksen monialainen asiantuntijuus ja kokemus voidaan nähdä myös asetelman vahvuutena. Sen voi ajatella ohjanneen huomiota tutkimuskysymyksessä oleellisen suuntaan suhteellisen vähän tutkittuun aihepiiriin. Samanlaista kokemuksen tuomaa kysymistä tai ymmärrystä kohdatusta epävarmuudesta ei käsitteellistyisi esimerkiksi perusopetuksen oppilaille tai opettajaksi opiskelulle suunnatussa interventiossa. Eksploraatiivinen tapaustutkimuksemme on kuitenkin luonut jatkotutkimukselle viitekehystä ja mahdollisuuksia soveltaa käsitteellistystä taiteellisen oppimisen tavoitteissa, ohjauksessa ja perusteluissa osana yleissivistävää taidekasvatuksesta ja sen opettajankoulutusta.

Verbaalinen käsitteellistäminen voi rikastuttaa, kapeuttaa ja jopa alistaa kokemuksellisen ja kehollisen oppimisen prosessissa multimodaalisesti kehkeytynyttä ymmärrystä epävarmuuden paikantumisesta. Tutkimuksesamme koimme vaativaksi tarkastella ja verbalisoida monitulkintaista omaa kokemusta, vieläpä ryhmänä, monella käsitteellisellä tasolla, erilaisina näkökulmina ja rinnakkaisina maailmoina. Moniäänistä keskustelua on ollut haasteellista sovittaa käsitteellisesti sidoksi- seksi kokonaisuudeksi, vaikka ristiriitaisuutta ei sinänsä nähtäisi uhkana tai heikkoutena ilmiön ymmärtämiselle. Menetelmällinen haaste on sinänsä paljastanut tutkittavan ilmiön luonnetta ja siitä tietämisen rajallisuutta, horjuvuutta ja muista riippuvuutta.

Aineiston käsitteellistävän tarkastelun ja omakohtaisten havaintojen vuoropuhelussa epävarmuus paikantui taiteellisessa oppimisprosessissa 1) yksilöllisten merkitysten monitulkintaisuuteen ja multimodaalisuuteen, 2) prosessin keskeneräisyyteen, arvaamattomuuteen ja merkitysten jatkuvaan uusiutumiseen sekä 3) rinnakkaisten merkitysten ja tulkintojen ristiriitaisuuteen sekä keskinäiseen riippuvuuteen ryhmän jakamassa oppimiskokemuksessa. Taiteellinen oppiminen tapahtuu oppijoiden kesken hierarkioita purkavassa kolmannessa tilassa, toisista riippuvaisissa ja tasa-arvoisissa kohtaamisissa. Kohtaaminen on kehollista ja moniaistista dialogia, jolloin ymmärrys sekä itsestä että muista laajenee monin eri tavoin samalla käsitteellistyen.

Ristiriitaiset kohtaamiset eriävine havaintoineen sekä mielipiteiden ja ymmärryksen vaiheineen luovat mahdollisuuden kasvaa tiedostavaan eettiseen suhteeseen erilaisuutta kohtaan. Moniaistisiin, kehollisiin kohtauksiin kiteytyy intertekstuaalista monitulkintaisuutta ja niissä merkitysten murtumia eli kohtia, joissa voi tunnistaa epävarmuuden edettäessä kohti jotakin oppijalle uutta. Persoonallinen ja jaettu kokemus tulee koko ajan reflektoiduksi ja käsitteellistetyksi, mutta epävarmuuden myötä prosessi ei muistuta tasaisesti etenevää, lopputuloksina ja vaiheina en-

nakoitavaa kehää. Oppiminen etenee epävarmuuden ehkä-tilaisina kohtaamisina, rihmas- toina ja murtumina kohti uusia merkityksiä keskellä monitulkintaisuutta. Taide on jaettu tila, jossa symbolisen etäännyttämisen keinoin voi altistua epävarmuudelle ja harjoitella toimimista yksilönä ja ryhmässä ristiriitaisuuk- sien keskellä.

Taiteen tehtävä on herätellä vallitsevaan tilanteeseen sekä auttaa kysymään vaikeitakin, monisyisiä ja viheliäisiä kysymyksiä (Biesta 2014). Myös tämä jaettu taiteellinen oppimis- kokemuksemme avautui viheliäisellä tavalla ristiriitaisena ja kanssatoimijoista riippuvaise- na, epävarmana ja siten uutta luovana oppimi- sen sekä inhimillisesti rikkaan, kestävää kehi- tystä tukevana kasvun tilana. Epävarmuus on oleellinen osa merkitysten monitulkintaista kehkeytymistä oppijan tullessa tietoisemmaksi ekososiaalisen sivistyksen edellyttämällä tavalla muista riippuvaisuudestaan kehollisessa maailmasuhteessa. Epävarmuuden kokemuk- seen paikantuu myös havahtuminen itsessä ja yhteisössä otolliseen muutokseen ja uusiutu- miseen. Epävarmuus paljastaa tulkintojen kes- keneräisyyksiä, eroja ja tietämisen rajoja, mikä itsessään on maailmasta saatavan tiedon ri- kastuttamista. Epävarmuutta kohti kulkemal- la (taide)kasvattajat voivat, Biestan (2006) ajatuksin ilmaistuna, tutkia yhdessä kasvatet- tavien kanssa kysymystä siitä, mitä tarkoittaa olla ihminen tässä ajassa ja missä määrin ky- symys on kasvatuksen asia.

Lähteet

- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki: Taidepeda- gogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulun jul- kaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174.
- Anttila, E. 2004/2017. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taide- opetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://disco.teak.fi/anttila/julkaisun-tiedot/>. (Luettu 21.3.2022.)
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekemi- nen. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen ke- hittämistyö. Hamina: Akatiimi.

- Beck, U. 2016. *The metamorphosis of the world. How climate change is transforming our concept of the world.* Cambridge: Polity Press.
- Becker, K., Clark/Keefe, K. & White, E. 2022. Creative space for navigating complex times: Using art-based inquiry to respond to uncertainty during COVID-19. *Journal of Applied Arts & Health.* https://doi.org/10.1386/jaah_00093_1
- Bertling, J. G. 2015. The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts* 16 (13). <http://www.ijea.org/v16n13/>. (Luettu 3.3.2022.)
- Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture.* Lontoo: Routledge.
- Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond learning: Democratic education for a human future.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. 2011. Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the anglo-american and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. J. J. 2014. *The beautiful risk of education.* New York, NY: Routledge.
- Blom, A. L. & Chaplin, L. T. 1982. *The intimate act of choreography.* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carabine, J. 2013. Creativity, art and learning: A psychosocial exploration of uncertainty. *International Journal of Art & Design Education* 32 (1), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01745.x>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education. 6. uusittu painos.* New York, NY: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia.* Käänt. B. Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota. Alkuperäisjulkaisu 1980.
- Eastham, B. 2020. The case for embracing uncertainty in art. Blogikirjoitus. <https://lithub.com/the-case-for-embracing-uncertainty-in-art/>. (Luettu 2.3.2022.)
- Ellis, C. 2007. Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry* 13 (1), 3–29. <https://doi.org/10.1177%2F1077800406294947>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005/2014. *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11.* Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos.* Tampere: Vastapaino.
- Foster, R. 2012. The pedagogy of recognition. *Dancing identity and mutuality.* Acta Universitatis Tamperensis 1779. Tampere: Tampere University Press.
- Foster, R. 2017. *Nykytaidekasvatusta toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella.* Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 18, 35–56.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. *Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä.* Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Foster, R. & Turkki, N. 2021. EcoJustice approach to dance education. *Journal of Dance Education.* <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Gowda, D., Dubroff, R., Willieme, A., Swan-Sein, A. & Capello, C. 2018. Art as sanctuary: A four-year mixed-methods evaluation of a visual art course addressing uncertainty through reflection. *Academic Medicine* 93 (11S), S8–S13. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002379>
- Hannula, M. 2001. *Kolmas tila. Väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana.* Helsinki: Kuvataideakatemia.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. *Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat.* Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Heikkilä, E. 2019. *Ehkä taide, ehkä kasvatus. Kasvatus ja vallan mahdollisuus nykyaikaisen toimintatapojen valossa.* Aalto-yliopiston julkaisusarja 67. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Heise, D. 2014. *Steeling and resilience in art education.* *Art Education* 67 (3), 26–30. <https://doi.org/10.1080/0043125.2014.11519270>
- Herbert, M. 2014. *The uncertainty principle.* Berliini: Sternberg.
- Hofman-Bergholm, M. 2018. Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future. A review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 20 (2), 19–30. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0012>
- Härkönen, E. 2021. *Seeking culturally sustainable art education in higher education. The northern perspective.* Acta electronica Universitatis Lapponiensis 314. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. 2015. Art-based action research. Participatory art for the North. *International Journal for Education Through Art* 11 (3), 433–448. https://doi.org/10.1386/eta.11.3.433_1
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. 2020. *Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä.* Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena.* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 66. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 39–61.
- Kaihovirta, H. 2017. *Teacher improvisation as processes of mosaic, kaleidoscope and rhizome. An arts-based, co-teaching approach.* *Journal for Research in Arts and Sports Education* 1 (1), 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.508>
- Kairavuori, S., Karppinen, S., Poutiainen, A. & Rusanen, L. 2016. *ImproStory. Sosiaalinen improvisointi ja tarinallisuus taito- ja taideaineissa.* Synnyt: taidekasvatuksen tiedonala 1, 1–20. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/115749417/Nimill%C3%A4%20Impro>

- Story%20-%20Sosiaalinen%20improvisointi%20ja%20tarinallisuus.pdf?version=3&modificationDate=1474034404530&api=v2. (Luettu 2.3.2022.)
- Karppinen, S., Poutiainen, A., Kairavuori, S., Rusanen, S. & Komulainen, K. 2018. ImproStory. Social improvisation and storytelling in arts and skills subjects in teacher education. *International Journal of Education and the Arts* 19 (9), 1–24. <https://doi.org/10.18113/P8ijea1909>
- Kessler, N. H. 2019. Ontology and closeness in human-nature relationships. Beyond dualisms, materialism and posthumanism. AESS interdisciplinary environmental studies and sciences series. Berliini: Springer.
- Keto, S. & Foster, R. 2020. Ecosocialization. An ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 32–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Kim, H. 2015. Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review* 16, 193–201. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9371-z>
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kou, X., Konrath, S. & Goldstein, T. R. 2020. The relationship among different types of arts engagement, empathy, and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 14 (4), 481–492. <https://doi.org/10.1037/aca0000269>
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in poetic language.* New York, NY: Columbia University Press.
- Leavy, P. 2015. *Method meets art. Arts-based research practice.* 2. painos. New York, NY: Guilford Press.
- Lehtonen, A. 2021. Drama as an interconnecting approach for climate change education. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 118. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtonen, A. & Pihkala, P. 2021. Encounters with climate change and its psychosocial aspects through performance making among young people. *Environmental Education Research* 27 (5), 743–761. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1923663>
- Lehtonen, M. 1996. *Merkitysten maailma.* Tampere: Vastapaino.
- Lindström, M. 2020. The COVID-19 pandemic and the Swedish strategy. *Epidemiology and postmodernism. SSM – Population Health* 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100643>
- Mamzer, H. 2020. Postmodern society and COVID-19 pandemic. Old, new and scary. *Society Register* 4 (2), 7–18. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.01>
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. *Eco-Justice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities.* 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Martusewicz, R. A. & Edmundson, J. 2005. Social foundations as pedagogies or responsibility and eco-ethical commitment. Teoksessa D. W. Butin (toim.) *Teaching social foundations of education: Context, theories and issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 71–92.
- Masten, A. S. & Motti-Stefanidi, F. 2020. Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science* 1 (2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Meltzer, C. 2015. Understanding the ambiguity and uncertainty in creative processes when using arts-based methods in education and working life. *Organizational Aesthetics* 4 (1), 46–69. <http://digitalcommons.wpi.edu/oa/vol4/iss1/7>. (Luettu 2.3.2022.)
- Menger, P.-M. 2014. *The economics of creativity: Art and achievement under uncertainty.* Käänt. S. Rendall. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1993. *Silmä ja mieli.* Suom. K. Pasanen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Midgell, V. L. (toim.) 2019. *The Oxford handbook of improvisation in dance.* New York, NY: Oxford University Press.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Paatela-Nieminen, M. 2000. *On the threshold of intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education. Doctoral thesis in the form of a multimedia on CD.* University publication series A 29. Helsinki: The University of Art and Design.
- Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. 2019. *Taidekasvatus ja monilukutaito.* Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press, 297–318.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods.* 3. uusittu painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, G. 2009. *The philosophy of improvisation.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pojjula, S. 2018. *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito.* Helsinki: Kirjapaja.
- Pollack, H. N. 2003. *Uncertain science ... uncertain world.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pääjoki, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 28. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja.* Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Salonen, A. O. 2017. *Kestävä elämää valtavirtaistamaan.* Blogikirjoitus. <https://artosalonon.com/sivistys-ilmeen-ehytymattomana-edistyksesta/>. (Luettu 2.12.2021.)
- Salonen, A. O. 2020. *Resilienssistä transformointiin.* Blogikirjoitus. <https://blogs.uef.fi/puheenvuoroja/tag/arto.osalonon/>. (Luettu 10.2.2021.)

- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94118>. (Luettu 27.8. 2021.)
- Santanen, S. 2014. Kosketuksen ulottuvuuksia. Teoksessa M. Elo (toim.) *Kosketuksen figuureja*. Helsinki: Tutkijaliitto, 195–257.
- Sava, I. 2007. Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 39–56.
- Silverman, H. J. 1994. *Textualities: Between hermeneutics and deconstruction*. New York, NY: Routledge.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Särkelä, E. 2021. Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede osana maantieteen opetusta. *Eläytymismen-*
- telmä ja valokuvaus nuorten globaalia sukupolvea, maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevien pohdintojen tutkimisessa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 111. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- UNESCO. 2018. UNESCO global action programme on education for sustainable development. <https://en.unesco.org/globalactionprogrammeeducation>. (Luettu 13.1.2022.)
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Luettu 3.2.2022.)
- Wyatt, J. & Speedy, J. 2014. *Collaborative writing as inquiry*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: Design and methods*. 5. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

Saapunut toimitukseen: 31.8.2021
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.2.2022