

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LUOKKAHUONEESTA  
TAIDEMUSEOON  
Opettajan matka

MARJA-LEENA BILUND  
SIRPA SVAHN-KUMPULAINEN

## SISÄLLYSLUETTELO

|  |    |
|--|----|
| 1. Johdanto                                  | 3  |
| 2. Tutkimustehtävä                           | 4  |
| 3. Teoreettiset lähtökohdat                  | 6  |
| 3.1. Mistä kaikki alkoi?                     | 6  |
| 3.2. Postmoderni taidekasvatus               | 15 |
| 4. Projektien kuvaukset                      | 20 |
| 4.1. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa | 20 |
| 4.2. Opetuksen keskeiset periaatteet         | 23 |
| 4.3. Esimerkkiprojektit                      | 34 |
| 4.4. Mitä opittiin?                          | 57 |
| 5. Duo-opettaminen                           | 60 |
| 6. Museon työpajatoiminta ja verkosto        | 64 |
| 7. Pohdiskelu                                | 72 |

## 1. Johdanto

Tämä työ on matka meidän elämäämme sekä opettajina että työparina. Se kertoo opetustyöstämme luokassa ja taidemuseossa. Työ on kertomus myös siitä, kuinka kahdesta hyvin erilaisesta suorittajasta kasvaa tekijöitä, joille tärkeintä on työn ja oman persoonan kehittämisen välineinä intuitio, ajattelu, itseymmärrys ja elämän ihmettely. Oivaltaminen, että omalla ajattelulla ja työskentelytavalla on oikeutus, oli niin kovaa, että se pysähdytti meidät kohtaamaan sisimpämme syvimät palaset. Mitään emme saaneet ilmaiseksi.

Opetimme samoja rinnakkaisluokkia kuusi vuotta, joiden aikana nämä tutkimustyössämme eniten esillä olevat projektit toteutuivat. Opimme näkemään, että erilainen opettamisen kantaa. Taidekasvatuksella on merkitystä. Taidekasvatus on kuin laiva, joka kulkee eteenpäin. Tutkijoina ajattelempa, että useat opettajat tietävät taidekasvatuksen tarjoamat monet mahdollisuudet, mutta vain ani harva puolustaa niitä. Peruskoulu isoine luokkineen ja opetussuunnitelmineen eivät ole este erilaiselle opettamiselle. Opetusmenetelmällinen vapaus antaa avaimet työn kehittämiseen, jolloin on mahdollisuus huomioida erilaiset oppijat ja oppimistyyliä. Opettaja on yksin työnsä kanssa, etenkin, jos hän on toisinajattelija työyhteisössään. Opettajainhuoneesta ei turhaan puhuta sudenhuoneena (Hyytiäinen 2003). On tärkeä löytää työpari, jonka kanssa voi jakaa kokemuksiaan. Emme enää pelkää. Lopetimme kysymästä lupaa elämällemme, opettamisellemme, ratkaisuillemme ja valinnoillemme. Emme voi ajatella toisten puolesta. Emme voi muuttaa ympäröivää maailmaa, sen opimme, mutta voimme jatkaa valitsemallamme tiellä, toisiamme tukien. Meille tärkeintä on kokeminen, ei suoritus. Löysimme toisistamme voimavaran, joka auttaa uskomaan omaan tekemiseen ja oikeuteen toimia ja olla minä, erillisinä.

Lapsia on autettava löytämään usko oikeuteen tehdä omia valintoja, sillä loppupelissä kysymyksen on ihmiseksi kasvamisesta ja oman elämän hallinnasta. Monet opettajat, väitämme näin, jäävät puolitiehen individualistisen heräämisen jälkeen. Monta kertaa keskustellessamme muiden kanssa omasta matkastamme, olemme kohdanneet seuraavan toteamuksen: Ymmärrätkö, että teitä on kaksi? Ihmisillä pitää olla ympärillään ryhmä ihmisiä, jotka ovat erilaisia, mutta ajattelevat perusfilosofialtaan samalla tavalla. On oltava ihmisiä, joilla on palo ajatteluun ja rohkeus etsiä vaihtoehtoja. Meidän oli tehtävä tämä työ kootaksemme ajatuksemme. Katsoimme taakse jäänyttä tietä ja siihen jääneitä jälkiä. Miksi teimme niin kuin teimme?

Matka on syvä, mut sä hukut siihen  
jos otat sen ja purematta nielet, vain  
kivi pieni juuttuu aallokkoon.  
Jatkaa on hyvä, kun on kädet  
täynnä voimaa kuljettaa tätä  
laivaa. Myrsky tuo vain  
rikkautta elämään... (Neljä Ruusua )

Elämme postmodernia aikaa, sanotaan. Onko asia todella näin? Työympäristömme toimet ovat olleet kaikkea muuta. Koulut jyräävät eteenpäin perusfilosofiaan funktionaalinen ja byrokraattinen hallintotapa. On sitten kysymyksessä johtaminen, päätöksenteko, työn organisointi, koulutus, kehittäminen tai organisaation ulkoinen ja sisäinen vuorovaikutus. Rakennetaan yhä suurempia kokonaisuuksia ja yhä tehokkaammin. Kokemuksellisen oppimisen ja postmodernin ajan tarjoamien mahdollisuuksien näkeminen on vaikeaa, sillä yhteen suuntaan kulkeminen sovinnaisilla valinnoilla on turvallista ja hallittavaa.

Eriävät mielipiteet koetaan usein harmoniaa rikkovina, uhkaavina ja niin hankalina, että ne tukahdutetaan hyvän nimissä. Hallinnanmenettämisen pelko on voimakas koulumaailmassa. Sen vuoksi karsitaan todellisia valintoja, luovia ratkaisuja, vastuun todellista jakamista ja vallan hajauttamista opettaja- ja oppilastasolle. Tietämättömyys on suurin uhka koulumaailman kehittymiselle. Päivitettyä tietoa ei haluta kohdata tai sen merkitystä myöntää todellisena kehittäjänä, jonka varaan voi rakentaa innovatiivisen oppimisympäristön. Mistä tämä johtuu?

Tutkimuksemme on pieniä kertomuksia ihmisten elämästä. Se on kertomus valinnoista. Se on kertomus painotuksista, tärkeysjärjestyksestä ja siitä, mitä pitää hyväksyä. Se on kertomus verkostosta, ihmisyyden laajasta tarvekentästä ja osaamisesta. Se on kertomus siitä, kuinka matkalle lähtijät eivät enää voi palata takaisin entiseen.

## 2. Tutkimustehtävä

Päädyimme samaan kouluun 1990-luvun alussa. Olimme molemmat tyytymättömiä sen hetkiseen opettajakeskeiseen tapaan lähestyä opetusta.

Kävimme keskustelua opetusmenetelmistä ja taidekasvatuksesta. Olimme tahoillamme tehneet erilaisia opetuskokeiluja luokissamme oman intuitiomme varassa. Totesimme, että olemme molemmat innostuneita työstämme ja opetuksen toteuttamisessa vaihtoehtojen etsijöitä. Olimme huomanneet, että uusilla järjestelyillä lapset innostuivat koulunkäynnistä. Ensimmäistä kertaa työhistoriassamme olimme löytäneet työparin, jolla oli samanlaisia näkemyksiä opettamisesta.

Myöhemmin tajusimme, että olemme työn suhteen liiankin sitoutuneita. Meillä oli samana vuonna useita suuria projekteja, joita työstimme viikot ja viikonloput. Huomasimme pian keskustelevamme pääasiassa opetuksesta.

Ensimmäinen suuri yhteistyökokeilumme oli vuonna 1998. Se oli nimeltään Genesisprojekti, joka toteutettiin yhteistyössä Mikkelin taidemuseon kanssa. Genesisprojektin lähtökohtina olivat Siekkilän koulun kokonaistavoitteista luovuus, terve itsetunto, myönteinen suhtautuminen omaan itseen, toisiin ihmisiin ja ennen kaikkea luontoon. Projektia työstäessämme tajusimme, että meillä on samanlainen työmoraali. Molemmat ideoivat ja tekevät määrätietoisesti töitä tavoitteen saavuttamiseksi. Meille on tärkeitä, että ihmiset, jotka lähtevät mukaan toimintaan, ovat innokkaita joka suhteessa, kuten ideoinnissa, materiaalien hankkimisessa, työskentelyssä. Genesis-projektiin osallistui muitakin luokkia.

Yksi tärkeä syy Genesisprojektin käynnistämiseen oli ympäristön taholta nousseet paineet. Olimme kuulleet, että montessorilaisuus koettiin hämmentävänä asiana työyhteisössämme, eikä taidekasvatuksen kiinteää liittymistä opetukseen ymmärretty. Halusimme osoittaa projektillamme, että opetuksemme lähtee opetussuunnitelmasta. Genesisprojektin myötä loimme pohjan verkostolle, joka on laajentunut toimivaksi kymmenen vuoden aikana. Sen myötä avasimme ovet ympäröivään yhteiskuntaan ja ryhdyimme aktiivisesti etsimään koulun ulkopuolisia yhteistyökumppaneita.

Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata, minkälaisin menetelmin toteutimme prosessioppimista eri oppiaineissa lähtökohtana taidekasvatus ja miten opetus oli mahdollista toteuttaa opetussuunnitelmallisesti. Tavoitteena on myös kuvata työskentelymme jäsentymistä yksilöinä, työparina ja verkoston jäsenenä. Miten luomamme paritiimityöskentely syntyi, toimi ja kehittyi? Mitä opimme verkoston kanssa työskentelystä?

### 3. Teoreettiset lähtökohdat

#### 3.1 Mistä kaikki alkoi?

Tutustuttuamme taidekasvatuksen historiaan, erilaisiin opetusmenetelmiin, oppimis-, ihmis- ja lapsikäsitteisiin, löysimme monia ajattelijoita, joiden kirjoitukset vahvistivat omaa näkemystämme taidekasvatuksesta ja opetusmenetelmistä, mutta antoivat myös uutta ajateltavaa. Jokaisella opettajalla on henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä oppimiseen että opettamiseen liittyviä käyttöteorioita. Klechtermansin (1993) mukaan opettajan uraa kuvaavista ta-

riinoista voidaan rakentaa subjektiivinen kasvatusteoria. Se on usein tiedostamaton ja muuttuu elämänvarrella saatujen kokemusten myötä. Opettaja elää keskellä teoriaa, joka syntyy hänen ideoistaan ja henkilökohtaisista uskomusjärjestelmistään. Opettaja hakee vahvistusta omille käsityksilleen. Niin mekin lähdimme etsimään vahvistusta omille käsityksillemme. Sisäinen ja keskinäinen reflektointi olivat tässä keskeisessä asemassa.

Opetustyössämme olimme lähteneet muutoksen tielle intuition varassa jo kauan ennenkuin ryhdyimme etsimään työllemme teoreettista pohjaa. Koimme työyhteisön skeptisyyden tekemäämme työhön niin voimakkaana, että halusimme vähentää ja muuttaa ennakkoluuloja erilaista oppimista ja ajattelua kohtaan. Koimme, että opetusmenetelmämme ja taidekasvatuksellinen työskentelymme haluttiin leimata puuhasteluksi. Muistamme kuinka eräs kollegamme tokaisi, kun olimme freinetmenetelmää käsittelevän kurssin jälkeen lähdössä tutustumaan montessorimenetelmään: ”Olette te sitten levottomia. Yrittäkää nyt päättää, mitä haluatte. Miksi koko ajan etsitte uutta? Ei tämä työ tästä mihinkään muutu.” Mitä me etsimme kaikella tuolla opiskelulla? Me etsimme kokonaisvaltaista muutosta. Kaikkien näiden kokemustemme jälkeen päätimme osoittaa, että toiminnallemme löytyy perusteet ja että noudatamme opetussuunnitelmaa. Pelkäsimme eniten kollegojen puheita opetuksestamme, vaikka emme sitä koskaan heille ääneen sanoneetkaan. Tärkeintä oli löytää varmuus, että näinkin voi opettaa. Se löytyi lukemalla erilaisten taidekasvatusajattelijoiden ja kasvatustieteilijöiden tekstejä.

Malcom Cowleyn (1934) mukaan jokaisella meillä on potentiaalisia taitoja, jotka kuitenkin tuhoutuvat standardoivan yhteiskunnan ja teknisten opetusmenetelmien vuoksi. Kokemuksemme mukaan koulumaailmassa on juuri hyvin paljon standardointia, mittaamista numeroilla ja luokittelua. Lasten suorituksia arvioidaan määreillä, joiden oletetaan olevan samat kaikilla opettajilla. Kuinka voimme sanoa, että opettajan arvio lapsen osaamisesta on oikeudenmukainen? Mitä on oikea arvioiminen tai arvostelu? Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan arviointiin? Mikä on riittävän hyvää? Opettajat käsittelevät ja kohtaavat asiat omasta itsestään käsin ja näin ollen vaatimus objektiivisuudesta on mahdoton. Kuinka pääsemme objektiiviseen arviointiin koulumaailmassa, jota pyörittävät ihmiset?

Onko taideaineissa edes mahdollista arvioida lasten suorituksia, jos taidekasvatus nähdään yksilön kasvun välineenä? Miksi suorittaminen ja lukuaineet saavat suuremmat tuntimäärät opetussuunnitelmasta? Miksi taideaineiden tunteja vähennetään jatkuvasti? Miksi matemaatiikkaan tai historiaan lisättiin tunteja? Kuka määrittelee oppiaineiden tärkeyden? Kari Uusikylän (Kansanen & Uusikylä 2002) mukaan koulun pahin ongelma luovuuden kannalta lienee suorituskorostuneisuus. Se vaikuttaa lasten käsitykseen omista kyvyistään. Lapsen tulisi

osoittaa jatkuvasti erinomaisuuttaan, eikä hän saisi erehtyä. Koulun ihanneoppilas on liian usein älykäs, mutta onneton ja ahdistunut sopeutuja, joka ei ota riskejä. Usein puurtaja-suorittaja pelkää strukturoimattomia uusia tilanteita. Miten tämä tukee terveen itsetunnon kehittymistä? Koulun yhtenä tavoitteenahan on auttaa lasta saamaan terve itsetunto, johon kuuluvat itseluottamus ja itsensä arvostaminen oman elämän ratkaisuissa, epäonnistumisen ja pettymysten sietäminen. (Keltikangas-Järvinen 2001.)

Omassa työssämme taidekasvatus on väylä ohjata lasta tiedon ja itsenäisten valintojen poluille. Käyttämällä taidekasvatusta myös välineaineena, on mahdollista suunnitella oppimisprosesseja, jotka saavat lapsen sisäisen motivaation heräämään. Mahdollisuuksia on monia. Matematiikkaa voi lähestyä taidekasvatuksenkin näkökulmasta, kuten perspektiivin, kultaisen leikkauksen, geometristen muotojen avulla. Esimerkiksi yhdessä projektissamme lapset suunnittelivat valaisimia, joissa toteutuivat geometriset muodot. Valaisimien kautta päästiin väriopin maailmaan ja fysiikkaan. Miten valaisimet toimivat? Mitä on sähkö? Mikä merkitys väreillä on eri kulttuureissa? Miten värit vaikuttavat ihmisiin? Mikä merkitys väreillä on ympäristössämme? Lapset tekivät kirjoitelmia väreistä ja pimeydestä. Pimeydestä puhuttaessa nousi esiin pelko ja pelkojen kohtaaminen. Oppiminen oli siis päättymätön prosessi. Kysymys onkin siitä, kuinka lähestymme oppimista.

Taidekasvatus antaa rajattomat mahdollisuudet prosessioppimiseen eri oppiaineissa. Se oikeuttaa ja mahdollistaa kokeilemisen ja etsimisen kaikissa oppiaineissa. Cowleyn (1934) mukaan jokainen ihminen on erityisesti suunniteltu ilmaisemaan itseään ja toimimaan sen mukaisesti. Jokaisella on omat ajatuksensa ja kaikilla tulisi olla ympäristö toteuttaa itseään. Rugg ja Schumaker (1928) puolestaan korostavat sitä, että jokaisen lapsen taiteellisuus on löydettävissä. Me olemme havainneet saman työssämme. Lapsille täytyy kuitenkin antaa aikaa, sillä taiteellisuus ei löydy hetkessä. Sisäänrakennettu sosiaalisen ympäristön vahvistama palkitsemistapa hakea työn hyväksyntä muilta on vahva. Omaan työhön uskomisen ei löydy nopeasti.

Myös lapsen kehitystason tunteminen on tärkeää. G. Stanley Hall (Efland 1990) toteaa, että jos haluat ymmärtää ihmisyyttä, sinun täytyy tutustua lasten kehitykseen. Lapsi on kuin kehittyvä yhteiskunta. Opetustyössämme olemme havainneet tärkeäksi lasten herkkyyksien, kehityskausien ja kuvallisten kehityskausien tiedostamisen. Tämä tiedostaminen auttaa opettajaa kohtaamaan lapsen situationaalisena yksilönä; lapsi on kokonaisuus ja häntä ei voida käsitellä kontekstistaan irrotettuna kappaleena vaan yksilönä, jolla on mieli, keho, tunne ja järki. Tunteet ovat opettajan tärkeät välineet järjen ohella. Myös lapsen tunteet kuuluvat

koulusituaatioon. Lapsi ei toimi vain järjen ja tiedon pohjalta. Lapsen elämäntilanne ja kokemukset on huomioitava myös koulussa. Hänellä on oikeus tulla kuulluksi. Tämän tiedostaminen auttaa opettajaa hyväksymään lapset erilaisina oppijoina, jotka voivat itse osallistua aktiivisesti työnsä suunnitteluun. (Lave & Wenger 1991; Lave 1993, 1996; Rauhala 1990, 1995)

Franz Cizek (Efland 1990) oli ensimmäisiä, joka puhui lasten taiteesta ja piti sitä arvokkaana. Hän perusti lasten taidekoulun, joka pohjautui ajatukselle, että lasten tekemällä taiteella on luontaisesti sille kuuluva arvo. Hän halusi välttää aikuisten vaikutusta lasten tekemiseen äärimmäisyyksiin saakka. Cizekin mukaan hänen oppilaitaan ei ohjattu lainkaan. Huolimatta Cizekin ”näpit irti metodistaan” monet englantilaiset ja amerikkalaiset tutkijat osoittivat myöhemmin paradoksin hänen julistuksensa ja metodiensa välillä. Lasten työt näyttivät keskenään hyvin samanlaisilta ja aikuismaisilta. Itse olemme pohtineet samoja asioita työssämme. Missä menee raja opettajan puuttumisessa lasten töihin?

Olemme huomanneet lapsen työskennellessä ja kohdatessa ongelman, hän haluaa ratkaista sen usein nopeasti. Osa lapsista luovuttaa ja osa pyytää opettajalta korjausehdotuksia. Tällöin opettajalle tulee ristiriitatilanne, onko hänen antamansa ohje lapsen kuvallisen kehityksen kannalta järkevä vai toteuttaako lapsi opettajan näkemystä asiasta miellyttääkseen opettajaa. Muokkaako opettaja ohjeillaan lasten töistä itsensä näköisiä töitä? Osa lapsista puolestaan pitää kiinni kannastaan opettajan kommentteista huolimatta. Samainen tilanne nousee esille esimerkimmällin käytöstä opetettaessa lapsille erilaisia asioita. Sitooko malli liikaa vai auttaako se lasta hahmottamaan opiskeltavan asian? Riittääkö lapsille taiteilijoiden tekemien töiden esittely työskentelyn pohjaksi? Jos tilanne jätetään täysin avoimeksi, sekään ei ole hyväksi. Esimerkiksi on todettu, että pelkkä taiteilijamainen luovuuden korostaminen ilman konkreettista mallia johtaa helposti turhautumiseen ja häiriökäyttäytymiseen (May 1993). Missä siis kulkee raja? Sitä olemme useasti joutuneet pohtimaan työssämme.

1920-1940 -luvulla monet taiteilijaopettajat kuten Marion Richards, Florence Cane, Natalie Cole (Efland 1990) korostivat sitä, että jokainen lapsi on taiteilija, synnynnäisesti ilmaiseva. Tämä luonnollinen ilmaisutapa tehdään tyhjäksi akateemisella ja sovinnaisella opettamisella. Sellaisilla opetustavoilla, jotka pikemminkin sopisivat aikuisille kuin lapsille. Heidän mukaansa opettaminen sujuu parhaiten herkiltä ja taiteellisilta opettajilta, jotka ovat myös ammatiltaan taiteilijoita. Victor D`Amicon (Efland 1990) mukaan on taas väärin verrata lasta taiteilijaan. Oma näkemysemme on, että lasten on hyvä tutustua ammattitaiteilijoihin. Näin lapset saavat käsityksen siitä, kuinka ammattilaiset työskentelevät. Tästä syystä yksityisessä taidegalleriassa pitämässämme taidekasvatustyöpajoissa toimimme niin, että saman työtilan jakoi-



vat taiteilija ja lapset. Lapset työskentelivät omien maalauksiensa parissa, taiteilijan pystyessä omaa näyttelyään. Lapset saivat kysellä taiteilijalta hänen töistään ja taiteilija kertoi ja saattoi jopa opastaa maalaamisessa. Tilanne oli luonteva molemmiin puolin ja lapset saivat paljon irti tilanteesta. Taiteilijaopettajien yhdeksi koetinkiveksi voi kuitenkin nousta kokemuksemme mukaan pedagogisen tietämyksen puuttuminen.

Taidekasvatuksessakin on kysymys asioiden opettamisesta monipuolisesti ja erilaisten lasten ohjaamisesta eri osa-alueilla. Onko kuvanveistäjällä tai graafikolla halua ja tietämystä opettamisesta? Onko taiteilijalle tärkeintä oman taiteensa tekeminen ja omaan tekniikkaansa keskittyminen? Onko taiteilijoilla valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, joiden elämässä taiteilla ei välttämättä ole kovinkaan suurta merkitystä? Miten voitaisiin kehittää taiteilijoiden ja opettajien yhteistyötä lasten hyväksi?

Cole (Efland 1990) oli taidemuseoon tutustumisretkien kannalla. Hänen mukaansa taidekokemuksen tuottaminen museossa mahdollistaa laajemman ja syvemmän lähestymisen taide-teoksiin. Lapset voivat useiden erilaisten teosten kautta tutustua opiskeltavaan aiheeseen. Myös tätä ajatusta olemme toteuttaneet projekteissamme. Esimerkiksi Mikkelin taidemuseossa esillä olleessa Maisema nyt -näyttelyssä vuonna 2004 lähestyttiin maisemaa taiteessa aivan uudesta näkökulmasta: ihmisen mielen maisemana nykytaiteen näkökulmasta. Näin lapset saivat uutta ajateltavaa omien perinteisten maisemakäsitystensä rinnalle. Teokset olivat varsin monimuotoisia ja todellisen kokemuksen aikaansaamiseksi ne oli nähtävä omakoh-taisesti, ei pelkkänä kuvana. Taidemuseoissa vierailaan liian harvoin ja tällöinkin kokemus jää tavallisesti pinnalliseksi näyttelykierrokseksi. Mikkelin taidemuseossa aloittamamme työ-pajatoiminnan yksi tärkeimmistä tehtävistä on mahdollistaa lapselle kokemuksia taiteen pa-rissa.

John Deweyn (1934/1980, 1938) mukaan, silloin kun sivistyneistön kaunotaiteeksi tunnusta-mat objektit vaikuttavat suuren yleisön mielestä etäisyyden vuoksi aneemisilta, esteettinen kaipuu hakeutuu todennäköisesti halvan ja vulgäärin pariin. Herääkin kysymys, kuka määrit-telee taiteen arvon tai kauneuden? Kenen määritelmä on oikein? Käytännössä olemme koh-danneet tämän saman asian taidemuseon työpajoissa. Toisinaan myös museon työpajoihin tulee lapsiryhmiä, joiden ohjaajat käyvät ensimmäistä kertaa museossa. Ihmiset, jotka eivät ole tottuneet olemaan taiteen parissa, tuntevat olonsa vaivautuneiksi. He eivät osaa suhtau-tua taiteeseen, koska eivät ole sitä koskaan todella kohdanneetkaan. Onko kysymyksessä tietämättömyyden häpeä, jota ruokitaan ylevillä selostuksilla taiteesta ja taiteilijoista? Onko

taiteissa kysymys elitistisestä asiasta, joka koskee vain harvoja? Taiteen tulisikin tulla lähelle ihmistä ja museoista tulisi saada paikkoja, joissa ihmiset viettävät aikaansa.

Colen mukaan opettajan tehtävä on kannustaa lasta tekemään ja opettajan tulee luoda siihen hyvät olosuhteet. Lapsella on kyllä taito ja ideat, opettajan on vain kaivettava ne esiin. Työssämme olemme saaneet kokea, kuinka lasten innostus saa aiheen elämään ja syvenemään. Nukkeprojektissamme lapset loivat nukkeja, runoja, tarinoita, elokuvia. Me annoimme lapsille idean, mahdollisuuden ja välineet. Lapset tekivät projektista itsensä näköisen kokonaisuuden. Työssämme olemme huomanneet, että oppiminen lähtee omakohtaisen kokemuksen kautta. Keskeistä on pohdiskelleva havainnointi, joka muuttuu monesti vasta aktiivisen toiminnan kautta abstraktiseksi käsitteellistämiseksi.

Myös montessorilaisuuden ajatukset näkyvät työssämme. Maria Montessori (1916/1991, 1918/1991, 1948,1994) puhui lapsen kehityksen herkkyykskausista. Jokaisella lapsella on oma luontainen kehitysrytminsä, jota ei voi nopeuttaa. Tekniikoita ja muutoseikkoja ei voida opettaa ennen kuin lapsella on siihen valmiudet. Montessorin mukaan lasta voidaan ohjata näkemään ja kokemaan ympäröivää maailmaa aistiensa välityksellä. Taiteelliseen ilmaisuun päästään Montessorin mielestään yleensä erilaisilla vapailla harjoituksilla, jotka nousevat luonnostaan esille tarkasteltaessa esimerkiksi kasveja, hyönteisiä ja piirrettäessä näitä. Näiden vapaiden epäsuorien tehtävien avulla päästää käsiksi olennaiseen, taiteelliseen työskentelyyn.

Myös oma kokemuksemme on, että on tärkeä ohjata lasta näkemään asioita kuten värejä tai muotoja. On tärkeää ohjata lasta katsomaan ja havaitsemaan erilaisia asioita oman työskentelynsä lomassa. Olemme havainneet, että kun lapsi saa itse valita aiheensa, hän on hyvin motivoitunut työskentelemään. Opettajan tehtävä onkin ohjata ja auttaa lasta tekniikoiden ja välineiden valinnassa huomioiden hänen kehitysvaiheensa. Vähitellen lapsi oppii hallitsemaan erilaisia tekniikoita ja valitsemaan toimivimman tekotavan työnsä kannalta. Luokassa on hyvä olla jatkuvasti lasten ulottuvilla erilaisia materiaaleja ja välineitä.

Taidekasvatuksen tärkein tavoite on Ernst Cassierin (Efland 1990) mukaan opettaa nuoria oppilaita arvostamaan taiteellisia saavutuksia. Lapset ovat erityisen kiinnostuneita omista töistään, mutta nuoret ovat kiinnostuneita myös taitelijoiden teoksista. Kokemuksemme mukaan kiinnostuminen taideteoksista ei ole itsestään selvää etenkin, jos opettaja esittelee teoksen ulkokohtaisesti kertoen vain taiteilijan, vuosiluvun ja teoksen nimen. Eräs yhdeksäs luokkalainen totesi meidän, että ketä voisi kiinnostaa, missä se Simberg on opiskellut. Ulko-

kohtaisilla tiedoilla ei useinkaan herätetä lapsen mielenkiintoa eikä ajattelua. Liikkeelle on havaintojemme mukaan lähdeittävä katsojasta, mitä hän näkee, koska näkeminenkään ei ole yksiselitteistä. Tämä tulee esille lasten tekemisissä taidejäljennöksissä. Lopputulokset ovat aina erilaisia, vertaa niitä sitten alkuperäiseen teokseen tai eri lasten tekemiin versioihin. Näyttäisi siltä, että teoksia tutkittaessa katsotaan ja nähdään erilaisia asioita. Jokainen katsoja näkee teoksen oman maailmansa ja kokemustensa läpi. Mitä katsojan mielestä teoksella halutaan kertoa? Keskustelua on näin helppo johdatella teoksen tekemisen ajankohtaan, valalla oleviin tyyliuuntiin, taiteilijan henkilökohtaisiin intresseihin taiteen tekemisessä, ja taiteilijaan ihmisenä. Pelkät ismit ovat liian kaukana kokemuksemme mukaan lapsen ja nuoren elämästä. Niille täytyy löytää inhimillinen kosketuspinta.

Tutustuttuamme Deweyn kasvatustilosofiaan havaitsimme hänen ajattelussaan monia yhtäläisyyksiä Montessorin kanssa. Montessorin ajatukset jäivät kuitenkin Amerikassa vaikutusvaltaisen opettajakouluttajan William Heard Kilpatrickin oppimiskäsitysten vuoksi taka-alalle. Hainstockin (1986) mukaan Montessori ja Dewey kirjoittavat molemmat "learning by doing" menetelmästä eli ihminen voi saada tietoa vain kokemuksen ja toiminnan kautta. Molemmat puhuvat aistien ja kädentaitojen merkityksestä ihmisen kehittymiselle. Molemmat näkevät lapsen kokonaisuutena. He uskovat lapsen rajattomiin mahdollisuuksiin. Dewey kuitenkin kritisoi Montessorin valmiiksi suunniteltua ympäristöä ja didaktisia oppimisvälineitä, jotka hänen mukaansa olivat liian hallitsevia ja rajoittivat lapsen toimintaa. Montessori uskoi kognitiiviseen, todellisuuspohjaiseen oppimiseen tietyllä tavalla suunnitellussa ympäristössä, kun taas Dewey korosti oppimisen vapautta tunteiden ja tekemisen tasolla. (Hainstock 1986.)

Omassa työssämme olemme luopuneet montessorimenetelmän tiukasta etenemisestä oppimisvälineiden avulla. Kokemuksemme mukaan välineet ja oppimispaketit ovat mahdollisuus eriyttämiseen. Lapset voivat pakettien avulla opiskella asioita konkreettisesti ja omatoimisesti. Ne toimivat yhtenä keinona lähestyä oppimista kirjojen ja muiden materiaalien ohella. Montessorimenetelmän opiskelu avasi meille kuitenkin väylän lähestyä oppimista uudesta näkökulmasta tekemisen tasolla.

Deweyn kasvatustilosofian perusajatus on, että oppimistapahtumassa ovat tärkeitä yksilön omat kokemukset. Toiminnallisuuden psykologinen peruspiirre on siinä, että se pitää yllä tasapainoa kokemuspäiriin käytännöllisen ja älyllisen puolen välillä. Toiminta on aktiivinen eli liikkeelle paneva voima; se ilmenee fyysisten elimien, silmien ja käsien välityksellä. Mutta siihen liittyy jatkuvasti aineksen tarkkailua, jatkuvaa suunnittelua ja harkintaa, joka tähtää

käytännöllisen eli toimeenpanevan puolen merkitykselliseen toteuttamiseen. (Dewey 1915/1957.)

Kokemuksemme mukaan koulumaailman ongelma on edelleenkin, että oppikirja on yleisin kokemus oppilaalle oppimisen lähtökohtana. Oppikirjojen rinnalle on noussut tietokone. Näiden välineiden avulla lapset hahmottavat ja omaksuvat suurimmaksi osaksi tietoa edelleenkin. Minne unohdetaan aistien monipuolinen käyttö? Koulumaailma rakentuu pääasiassa visuaalisesti ja auditiivisesti saatuun tietoon. Miten käy niiden lasten, joilla lukeminen, kirjoittamisen ja kuunteleminen tuottavat vaikeuksia? Onko lukuaineissa menestyvä lapsi koulumaailman menestyjä? Edelleenkin lapset istuvat luokissaan pääsääntöisesti riveissä ja tekevät samaa sivua samaan aikaan. Pääasiallinen opiskelu tapahtuu samalla tavalla kuin meidän sukupolvemme kouluaikoina. Opettaja määrää opiskelun tahdin. Onko mikään todella muuttunut? Miksi lapset eivät voi enemmän vaikuttaa siihen, mitä ja milloin opiskelevat?

Tärkeää on myös se, että taidetta ei eroteta ihmisten arjesta taidemuseoihin. Museot helposti vieraannuttavat ihmiset taiteesta ja taiteen kohtaaminen koetaan vaikeana, koska se jää saattunaisiksi vierailuiksi. Deweyn mukaan (1934/1980) taide on kokemus, joka sisältää sekä vastaanottavan kokemisen, kokemuksen kohteen omaksumisen, että sen osittaisen rekonstruktion. Tällöin se, joka kokee, muokkaa ja muokkautuu. Saman olemme havainneet työssämme. Taide pysäyttää ihmiset pohtimaan asioita käyttäen peilinä omaa elämäänsä. Lasten tulkinnat teoksista ovat samalla kertomuksia heidän omista kokemuksistaan. Dewey toteaa taiteen olevan epävakaa ja muuttuvaa. Hän halusi tehdä taiteesta käytännöllisen ja edistää taiteen esteettistä kokemista. Hänen mukaansa, jos koulussa ei ole tarjolla taidetta tai kokemuksia siitä riittävästi, niin taiteilla ei ole henkilökohtaista merkitystä oppilaalle. Kokemuksemme mukaan lapset eivät opi arvostamaan tekemiään töitä tai ympäristönsä taidetta ilman ohjausta. Työ voidaan heittää roskeen ajattelematta sen merkitystä ja tunteita, joita on käytetty sen tekemiseen. Syyksi lapset voivat sanoa, että se heitetään kuitenkin pois tai työtä ei laiteta esille kotona. Syyinä voi siis olla kodin asenteet lasten tekemiin töihin ja vähäiset kokemukset taiteesta ja tehtyjen töiden merkityksestä lapselle. Lapsille tulisikin antaa mahdollisuus pienestä pitäen kokea taide luonnolliseksi osaksi ympäristöä. Kouluympäristön tulisi olla esteettinen kokemus jo opetussuunnitelman mukaankin. Kokemuksemme mukaan useimmat koulut ovat kuitenkin epäkäytännöllisiä ja epäesteettisiä punatiilisiä rakennuksia pitkin betonipäälysteisine käytävineen, jotka ennemmin innostavat vandalismin kuin ohjaavat kauneuden kaipuuseen.

Kokemuksemme mukaan taidekasvatus mahdollistaa uudenlaisen lähestymistavan opiskelutapaan asioihin. Taidekasvatukseen voi liittää mihin tahansa opiskeltavaan asiaan. Taide ei siis ole erillinen asia, vaan osa elämää. Käytännössä olemme havainneet, että sen kautta voi ohjata lapsia näkemään asiat uudesta valosta. Historia ei ole vain sotien historiaa, vaan vaikkapa kädentaitojen historiaa aseiden valmistamista takomalla tai linnojen rakennustekniikkaa. Ympäristötieto ei ole vain vaikeita käsitteitä, vaan kauniita asioita värikkäine eläimineen ja kasveineen, joita voi lähestyä myös taiteen keinoin.

Lähtemällä liikkeelle asioista, jotka lapsen on helppo liittää omaan kokemusmaailmaansa, hänen motivaationsa lisätiedon etsimiseen kasvaa. Opettajan tehtävä on ohjata lasta tekemään kysymyksiä ja etsimään niihin tietoa eri lähteistä. Taiteiden opettaminen on opetussuunnitelmassa, mutta valitettavasti taidekasvatuksen arvo ei näy koulujemme tuntimäärissä tai opetuskäytännöissä.

Elliot Eisnerin (1979, 1988) mukaan on tärkeitä hallita erilaisia tekniikoita ja materiaaleja, jotta pystyy ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan niiden avulla. Taide antaa valmiuksia ratkaista ongelmia ilman valmiita sääntöjä tai kaavoja, omaan arvostelukykyynsä luottaen. Hän korostaa, että luominen, ymmärtäminen ja päättelytaidot vaativat yhtä paljon ponnisteluja tai enemmänkin kuin taidot, joihin riittää pelkkä sääntöjen noudattaminen. Kokemuksemme mukaan liialliset säännöt ja rajoitukset estävät itsenäisen ajattelun ja vastuunottamisen. Lapset pelkäävät rangaistuksia, joita annetaan sääntöjen rikkomisesta. On helpompaa, turvallisempaa tehdä, mitä käsketään kuin ajatella itsenäisesti. Sama pätee myös aikuisiin. Eisner pitää oppimista prosessina, jolloin tekniikat ja materiaalit ovat välineitä päämäärään pääsyssä. Hän painottaa, että sillä on merkitystä mitä ja miten opetetaan.

Olemme toteuttaneet projektimme osittain Eisnerin ajatuksiin tukeutuen. Olemme antaneet lapsille ehdotuksia, välineet ja ohjanneet tekniikoissa. Tekemissämme projekteissa lapset saivat keskustelujen jälkeen suunnitella pareittain tai ryhmissä, mitä aikovat tehdä projektiin. Lapset tekivät kirjoista, videoista, patsaista, tauluista, peleistä juuri itse suunnittelemaansa kokonaisuuksia. Eisnerin (1988) mukaan se ei riitä, että lapset lukevat tai kirjoittavat mekaanisesti vaan heidän työskentelyssään on myös oltava sisältöä. Miksi taidekasvatuksessa olisi tyydyttävä mekaaniseen suorittamiseen? Myös Eisner puhuu aistien merkityksestä ihmisen erilaisessa oppimisessa, vaikka ne usein unohdetaan.

Barbara Prashing (2000) puhuu samasta asiasta oppimistyylien yhteydessä. Osa ihmisistä oppii kuuntelemalla, osa lukemalla, osa tekemällä. Aistikokemukset rakentavat mieleemme

pohjan visioille uusista keksinnöistä tieteissä, taiteissa, taloudessa tai sosiaalisessa elämässä. Petri Lehikoisen (Mäkinen 2001) mukaan taideaineet toimivat oikean aivopuoliskon hallitsemilla alueilla, kun perinteinen tietopuolinen kasvatus operoi lähes yksinomaan vasemman aivopuoliskon alueella. Koska aivot toimivat kokonaisuutena oikean aivopuoliskon jättäminen vähemmälle huomiolle laskee väistämättä aivojen kokonaiskapasiteettia, mikä tietenkin vaikuttaa myös tietopuolisen aivopuoliskon suoritukseen. Lehikoinen toteaa, että tämän päivän ongelma on, että kuvitellaan tiedon auttavan ihmistä varustautumaan kaikkia mahdollisia uhkia vastaan. Tieto auttaa meitä ehkä ymmärtämään ulkoapäin tulevia uhkia, mutta ihmisen sisältäpäin syntyviä uhkia vastaan se ei pysty auttamaan. Taide antaa meille selviytymisen eväät; keinon käsitellä asioita, joille ei ole järjellistä selitystä.

Miksi taidekasvatusta ei nähdä laajemmin ihmisen kasvun välineenä? Miksi siitä saatuja ideoita ja kokemuksia ei sovelleta kaikessa oppimisessa? Lapset oppivat kokemuksensa kautta, että taiteissa ei ole kysymys yhdestä oikeasta vastauksesta. Siinä kannustetaan omiin ratkaisuihin. Asiahan on näin useimmissa opiskeltavissa asioissa. Kuvataide irrotetaan muista opiskeltavista oppiaineista, vaikka se voisi olla kiinteä osa oppimiskokonaisuuksia. Opiskeluiden pirstaleisuus on ongelma. Työskentelyn jakaminen 45 minuutin erillisiin pätkiin ei tue pitkäjänteistä opiskelua. Oppiminen ei näin ollen ole prosessi vaan tilkkutäkki, josta lapset eivät saa kokonaiskuvaa.

Lapset kysymysten tekijöinä, ongelmien ratkaisijoina yksin tai ryhmissä, tiedon etsijöinä ja luojina, tutkivina oppijoina tekee oppimisesta innostavan kokemuksen. Monesti opettajat keskittyvät taidekasvatuksessa tekniikoiden opettamiseen muiden osa-alueiden jäädessä taustalle. Miten tuetaan lapsen ongelmanratkaisutaitoja tai ajattelua, jos koko luokka valmistaa samannäköiset ja väriset työt? Tällöin opettaja on sisäistänyt, mitä pitää opettaa, mutta pohdiskelu siitä, miksi hän sen tekee, on jäänyt puolitiehen. Lapset tarvitsevat mahdollisuuksia itse valita, suunnitella ja toteuttaa.

Edellä kuvatuin ajatuksin ja ideoin rakensimme ensimmäisiä siltoja käytännön työskentelyn ja teoreettiseen keskusteluun. Pertti Kansasen (1996) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu voidaan määritellä kysymykseksi siitä, miten opettaja perustelee päätöksensä teorian avulla. Tämä tutkimus kuvaa meidän teoreettista lähestymistapaamme. Tutustumalla erilaisiin ajatuksiin taidekasvatuksesta ja opettamisesta olemme samalla hakeneet tukea ja perusteita omalle tavалlemme opettaa. Olemme tulkinneet eri teoreetikkojen pohdiskelut välineinä avoimeen, lapsen hyväksyvään opetukseen, jonka pohjana on ohjaajan tilannehallinta ja opetettavien asioiden tuntemus. Toimivimmat ajatukset olemme liittäneet opetukseemme ja tehneet

siitä mahdollisimman rikkaan taidekasvatuksellisen kokonaisuuden. Emme ole hylänneet vanhaa, vaan haluamme hyödyntää sitä tässä ajassa. Postmoderni lähestymistapa taidekasvatukseen antoi meille uusia mahdollisuuksia ja näköaloja edelleen kehittää työtämme.

### 3.2. Postmoderni taidekasvatus

Postmoderni on monimerkityksellinen ja kiistelty käsite, joka on yhdistetty erityisen voimakkaasti uuteen ranskalaiseen ajatteluun. Postmoderni liittyy sosiaalisiin, taloudellisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin rakennelmiin. Jean-Francois Lyotardin mukaan nykyinen länsimainen kulttuuri elää postmodernissa tilassa, jolle on ominaista kiinteiden identiteettien, valmiiden totuuksien, historiallisen jatkuvuuden ja vakauden katoaminen. Postmoderni ajattelu yhdistelee vapaasti hyvin erilaisia rooleja ja erilaisten perineiden ainesosia. Yhteiskunta koostuu yhä moninaisemmista ja alati vaihtuvista osakulttuureista, kaikenkattavaa yhteisyyttä ei ole. Postmoderni voidaan nähdä uudenlaisena kriittisyytenä länsimaisen kulttuurin modernin perinteen itsestäänselvyyksiin, kuten kehityksen ja edistyksen käsitteisiin tai tiedon jatkuvaan kasvuun. (Lyotard 1985, 1989.)

Roger Clark (1996) esittää, että postmodernismi voidaan käsittää modernismia seuraavana ajanjaksona. Se työstää eteenpäin modernismin piirteitä ja se vastustaa modernismia. Kun taas Frederik Jamesonin (1986) mukaan emme ole siirtyneet uuteen aikaan vaan modernismi on keskeneräinen projekti, joka kehittyy ajan vaatimusten mukaan muuttuen postmodernismiksi. Hänen mukaansa postmodernismille on tyypillistä esteettinen populismi.

Andy Hargreaves (1994) käsittää postmodernismin olevan esteettinen, kulttuurillinen ja älyllinen ilmiö, johon liitetään tietyt tyyli, käytännöt liittyen kirjallisuuteen, musiikkiin, arkkitehtuuriin, filosofiaan ja yleisempään älylliseen diskurssiin liittyvät kulttuurin muodot. Postmodernismin käsitettä ei ole kuitenkaan määritelty yhdellä ainoalla hyväksytyllä tavalla. Ymmärtääkseen postmodernismia Charles Jencksin (1986) mukaan asioita olisi tarkasteltava sarjana vastakohtaisuuksia eikä yhtenä kokonaisuutena. Postmodernismi suhteessa modernismiin tarkoittaa siirtymistä massatuotannosta pientuotantoon, massakulttuureista sirpalekulttuureihin, keskitetystä hallinnoinnista alueelliseen päättämiseen, bulkkitarvasta yksilöllisiin esineisiin, stereotyyppioista monimuotoisuuteen, kansallisesta globaaliin tietoisuuteen.

Helena Sederholmin (1998) mukaan postmodernismi on mahdollista määritellä modernismin jälkeisenä siirtymänä, sillä käytännössä on jo pidemmän aikaan ollut nähtävissä valkoisen heteromiehen vallan kyseenalaistaminen ja tiettyjen kulttuuristen lähtökohtien uudelleenmuotoutuminen. Postmodernistisen taidekasvatuksen keskiössä ei ole luova yksilö ja luovuus (ai-

nakaan teoriassa), vaan siinä halutaan korostaa kielen, kulttuurin ja yhteiskunnan vuorovaikutusta, josta taide syntyy.

Eisner (1988) pelkää postmodernismissä sitä, että postmodernismin myötä unohdetaan eri tekniikat ja materiaalit ja keskitytään liaksi taiteen tekemiseen median keinoin. Tällöin onkin vaarana, että vuorovaikutuksesta tulee tärkein päämäärä tekniikoiden ja materiaalien jäädesä jalkoihin. Media kuuluu tähän päivään, mutta kasvattajien tehtävä on huolehtia, että median keinot eivät korvaa muita taiteen tekemisen keinoja.

Taidekasvatuksen teoreetikot katsovat, että eri kulttuureihin liittyvien asioiden opettamisen on kokenut muutoksen postmodernilla aikakaudella. Moderniin taidekasvatukseen kuuluivat eri kulttuuristen tyyli-lajien esittely, paikallisten, etnisten ja populaaritehtävien läpikäynti. Postmodernin taidekasvatuksen painotus on sen sijaan erilaisuudessa, kulttuuristen esittämistapojen monikerroksellisessa tulkinnassa. Vähemmistö-kulttuureilla on siksi itseisarvoinen ja olennainen osa taidekasvatuksessa. Myös erilaiset alakulttuurit ovat esillä tasaveroisina. (Puurula 1999)

Olemme työskennelleet opettajina viisitoista vuotta ja tutustuneet valtakunnallisiin ja useisiin kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Näiden vuosien aikana emme ole törmänneet postmodernismin käsitteeseen ennen kuin ryhdyimme opiskelemaan taidekasvatusta. Miten postmodernismi näkyy käytännön opetustyössä? Millaiset mahdollisuudet opettajilla on toteuttaa opetusta, joka joustaa ja mukautuu aikaan, jossa otetaan yksilöt huomioon?

Pasi Sahlbergin (1997) mukaan ilman hallinnon ja päätöksenteon hajauttamista ei ole mahdollista muuttaa koulua modernista oppilaitoksesta kohti postmodernia oppivaa organisaatiota. Omat kokemuksemme vahvistavat tämän. Johtajien olisi luotettava opettajiin vastuullisina ja päätöksiin kykenevinä ihmisinä. Sahlbergin mukaan kaaos on postmoderni tapa nähdä järjestys toisesta näkökulmasta. Kaaottiseen järjestykseen kuuluu ennustamattomuus, epälineaarisuus ja monimutkaisuus. Kaaos on postmodernissa muutosta ja uutta järjestystä luova voima. Oppimisessa ja yleensä muutoksessa on annettava hallitsemattomalle järjestykselle mahdollisuus. Tämä tarkoittaa sattuman hyväksymistä, ennustamattoman arvostamista ja vuorovaikutuksen kunnioittamista kehityksen edellytyksinä. Kokemuksemme mukaan opettajat eivät yleensä tahdo kohdata muutoksen kaaosta. Opettajat pyrkivät paremminkin säilyttämään ja siirtämään asioita kuin etsivät uusia vaihtoehtoja.



Kokemuksemme mukaan olemme kohdanneet Mikkelin taidemuseon työpajoissa ja luokkaopetuksessa monia nykyajan kohtaamisen vaikeita piirteitä, kuten eri kulttuurien kohtaaminen, erilaiset oppijat ja erilaiset verkoston tehtävät ja toiveet.

Athur Efland, Kerry Freedman ja Patricia Stuhr (1998) ovat pohtineet postmodernin piirteitä, sitä mitä on postmoderni taidekasvatus? Tällöin keskeisinä ovat pienet kertomukset, vallan ja tiedon kytkentä, dekonstruktio ja kaksoiskoodaus. Samoja piirteitä olemme pohtineet myös omassa työssämme.

Museon työpajoissa tai luokkatyöskentelyssä haluamme korostaa ihmisten oikeutta tulla kuuluksi. Lyotardin (1985, 1989) mukaan pienten kertomusten merkitys on se, että jokaisella on oikeus kertoa, sillä ei ole olemassa kieltä, joka kattaisi koko todellisuuden, koska yhteiskuntamme ovat muuttuneet heterogeenisemmiksi. Pienet kertomukset ovat tarinoita eri kulttuureista, alakulttuureista, sukupuolista ja sosiaaliluokista, joilla kaikilla on omat kielelliset ja joskus taiteellisen ilmaisun muodot.

Janet Wolffin (1995) määritelmässä postmodernismi on tila, jossa ei enää uskota suuriin kertomuksiin ihmiskunnan historiasta sen enempää kuin suureen haaveeseen yhdestä selvästä kielestä. Pienten kertomusten kautta nousee esille monikulttuurisuus, erilaisten vähemmistöryhmien oikeus nousta esille. Pienten kertomusten rinnalle opetussuunnitelmaan nousee myös vaatimus narratiivisesta, kertomustiedosta ja sen merkityksestä tieteellisen tiedon rinnalla. Tieteellinen tieto ei ole kaikki tieto.

Pienten kertomuksien avulla pyrimme saamaan paikallisten taiteilijoiden sekä asiantuntijoiden osaamisen lapsille. Pelkät asiantuntijavierailut luokkiimme eivät riittäneet vaan pyrimme laajentamaan vuorovaikutusta koulun ulkopuolelle. Tämä tarkoittaa jatkuvaa reflektointia eri tasoilla sekä paikallisesti että kansainvälisesti esimerkiksi EU:n rahoittaman taidekasvatusprojektin myötä. Lasten työt kiersivät eri maissa, joissa paikalliset ihmiset keskustelivat lasten töistä. Lapset vaihtoivat kokemuksiaan projekteista videoin, tekstein, kirjein, kuvin. Kokemuksemme mukaan Mikkelissä lasten kiertävä taidenäyttely otettiin vastaan innostuneesti ja se toi taidemuseoon runsaasti kävijöitä kun taas Feinsissä (Ranska) ja Nejdeissä (Tsekin tasavalta) asia ei ollut niin itsestään selvä. Eurooppalaisten kollegojemme mukaan näillä alueilla oli paljon sosiaalisia ongelmia ja työttömyyttä, eikä koulujen toiminnasta oltu yleensä kiinnostuneita. Kiertävä taidenäyttelymme kuitenkin kiinnosti ihmisiä. Uebelbachissa (Itävalta) aikuisten ennakkoluulot muiden maiden lasten töihin oli yllättävää. Vanhemmat pelkäsivät töiden levittävän tauteja maasta toiseen. Totesimme kollegojemme kanssa, että tällaisia projekteja tarvitaan, ei lasten asenteiden, vaan aikuisten asenteiden vuoksi.

Kymmenen vuoden aikana tekemissämme projekteissa pienet kertomukset saivat erilaisia ilmaisutapoja. Teemat olivat eri maiden lasten omia kertomuksia heidän kodeistaan, leikeistään, leluistaan, peloistaan, perheiden tavoista, huumoristaan, kauneuden tajustaan. Eri maiden lapset pohdiskelivat myös, mikä on lapsen paikka ja tehtävä maapallolla. Lapset pohivat myös terveyden ja taiteen merkitystä erilaisten ihmisten elämässä. Lapset kertoivat töilään omat tarinansa. Täällä me katselimme luokkiemme lasten kanssa itävaltalaisen, tšekkiläisten ja ranskalaisten lasten lähettämiä valokuvakirjoja, videoita, nukkeja. Teimme oman tulkintamme heidän tavastaan elää. Lapset oivalsivat näkemänsä kautta, että lasten elämässä eri maissa on hyvin paljon samanlaista, vaikka ympäristö ja tavarat näyttivätkin erilaisilta. Lapset totesivat, että monet tehdyt työt voisivat olla vaikka Suomesta.

Toisenlainen esimerkki pienistä kertomuksista on se, kun kehitysvammainen Mikko Mankkinen kertoi lapsille elämästään taiteen kautta. Hän opetti lapsille, mitä taide merkitsee hänelle ja kuinka tiffany-lasitöitä tehdään. Tämä herätti koulussa keskustelua, koska asiantuntijaroolit vaihtoivat paikkaansa. Kokemuksemme mukaan lapset suhtautuivat erilaisuuteen luontevammin kuin aikuiset. Mikko Mankkinen otettiin vastaan innostuneen hyväksyvästi. Meistä tuntui, että suurin paine tuli muilta opettajilta. Koimme, että opettajat eivät uskoneet hänen osaamiseen, saati luottaneet siihen, että lapset voisivat oppia häneltä jotakin tärkeää. Totesimme koulun elävän edelleen modernissa ajassa, kun Mikko Mankkinen opettamisella koulussamme oli lähinnä uutisarvo. ( vrt. itävaltalaiset opettajat ed.)

Kartoitimme taidekuvamateriaalia, joka esiintyy ala-asteen eri aineiden oppikirjoissa. Koskimme ne opetuskorteiksi kuvaamaan eri aikakausia. Havaitimme, että ne esittelivät pääasiassa taiteen teknisiä huippusaavutuksia Euroopasta, Suomesta ja jonkin verran Amerikasta hyvin lyhyeltä aikaväliltä. Japanin, Afrikan ja Kiinan ja muiden eri kulttuurien taidetta ei käsitelty juuri lainkaan näissä oppikirjoissa. Ryhmät, joilla ei ole valtakoneistolle merkitystä ohitetaan helposti (lapset, vammaiset, vanhukset, vähemmistöryhmät; saamelaiset, romanit). Opettajien olisi annettava monikulttuuristen pienten kertomusten tulla kuulluksi.

Postmodernin käsityksen mukaan taiteen vastaanottaja luo oman merkityksensä teokselle. Taiteilijan intentiolla ei ole sellaista merkitystä kuten modernismissa ajateltiin (Efland ym. 1998.). Dekonstruktiivinen tapa lähestyä taidetta on meille tärkeä. Kannustamme lapsia omiin tulkintoihin. Mikkelin taidemuseossa toimivat työpajat ovat erinomainen paikka keskustella esillä olevista taideteoksista. Näyttelykierroksen jälkeen lapset tekevät oman tulkintansa näyttelyaiheesta työpajatyöskentelyssä. Virtuaalimaailma tarjoaa lapsille paljon erilaisia ku-

via, joita on opittava lukemaan ja ymmärtämään kuvien antamat viestit. Tietokoneet ovat välineitä, uusia kyniä, eivät itsetarkoituksellisia. Projekteissa kannustimme lapsia kertomaan käsityksiään ja tulkitsemaan saamiaan valokuvia, kirjoja, videoita, pelejä. Lapset innostuvat tekemisestä uudella tavalla. Valmistimme opetusmateriaalia internetiin ja tällä hetkellä työstimme sinne valokuvanäyttelyä. Aiheena ovat pienet kertomukset lasten omasta elämästä ja sen kokemisesta kameran linssin läpi katsottuna.

Jencksin mukaan (1986) kaksoiskoodaus tarkoittaa modernien tekniikoiden yhdistämistä esimerkiksi traditionaalisii tekniikoihin. Taidekasvatuksessa yhdistimme esimerkiksi vanhat tekniikat ja välineet menetelmällisesti ja toteutuksellisesti tähän aikaan. Emme hylänneet aiempaa tietoa tai kokemusta. Kehittelimme uusia, lapsille mielenkiintoisempia tapoja lähestyä kulttuuriperintöämme. Lapset tutustuivat perinteisiin pitsimalleihin ja ornamentteihin kirjoista, kodeista ja vaatteista. Tämän jälkeen lapset valmistivat hiekka- ja lasimurskapitseejä soveltaen, vanhaa ideaa unohtamatta kulttuurihistoriallista taustaa. Vaatesuunnittelun tulokset toteutettiin paperista. Valmiita paperiasusteita käytettiin valaisimina. Lasikuitu ja kierrätysmuovi muotoutuivat uuteen uskoon. Betonista lapset tekivät astioita. Savea yhdistettiin uusiin materiaaleihin. Materiaaleja ja tekniikoita kokeiltiin ja yhdisteltiin ennakkoluulottomasti. Lapset tutkivat ja tekivät kokeita eri materiaalien yhdistelemisistä. Nämä kokeilut ohjasivat lasta hyväksymään sen, että kaikki suunnitelmat eivät aina toteudu etukäteen ajatellun mallin mukaan.

Edellä olemme poimineet erilaisia esimerkkejä tekemästämme taidekasvatustyöstä peruskoulussa. Olemme käyttäneet opetuksenne lähtökotina useita oppiaineita kuvaamataidosta matematiikkaan. Mainittakoon kuitenkin, että projekteissamme ei ole selkää ainejakoisuutta. Projektit olivat prosesseja, joihin liittyi lapsen oppiminen kokonaisvaltaisesti niin, että eri oppiaineiden tietoaines ja eritasoinen työskentely kulki käsi kädessä projektien aikana. Voidaan puhua tekemällä oppimisesta ja tutkivasta oppimisesta. Lapsia ohjattiin erilaisten ongelmien ratkaisuun yksin ja ryhmissä. Olemmekin usein pohtineet, miksi ainejakoisuus on niin jyrkkä kuin se on tällä hetkellä? Seuraavaksi tarkastelemme kolmea taidekasvatusprojektiämme vuosilta 1998-2002. Esittelemme projektejamme ja niihin liittyviä tapahtumia toimintatutkimuksen kehityksessä. Projektit teimme koulussa ja niissä oli aina mukana monia yhteistyökumppaneita.

## 4. Projektien kuvaukset

### 4.1. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa

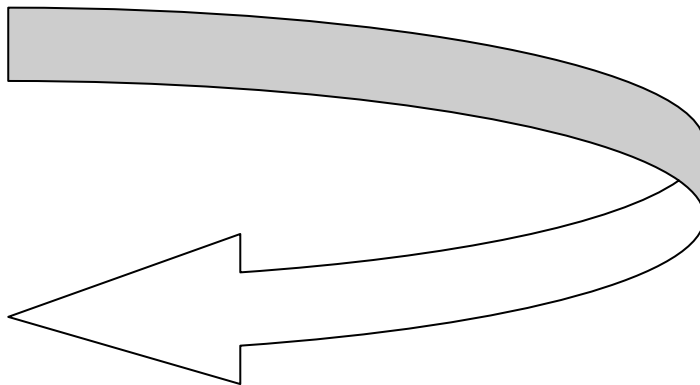
Monissa käytännön tilanteissa on havaittu, että mikäli työntekijät eivät itse osallistu toimintansa kehittämiseen ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisuun, vaan ratkaisut tulevat ulkopuolelta, kuten konsulttina esiintyvältä tutkijalta, ei myöskään tapahdu todellista muutosta ja henkistä kasvua. Toisaalta pelkkä omakohtainen kokemus ja arki ajattelu eivät kuitenkaan tarjoa riittävästi perustaa asioiden laaja-alaiselle ymmärtämiselle ja uusien ratkaisujen löytämiselle. Kehittymiseen tarvitaan teoreettista analyysiä koko siitä toimintajärjestelmästä, jossa toimitaan. (Suojanen, 2002)

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa mahdollistaa tällaisen teoreettisen analyysin. Se on itsereflektioivan tutkimuksen muoto. Se on osallistuvaa, jolloin osallistujat pohtivat tietojansa, arvostuksiaan ja taitojaan tarkoituksenaan lisätä johdonmukaisuutta ja pätevyyttään kasvatuksellisissa tai sosiaalisissa käytännöissä. Toimintatutkimusta voidaan kuvata spiraalina, josta lähtee useita sivuspiraaleja tutkimuksen edetessä. Toimintatutkimus etenee sisältösuunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheiden kehänä. Itsereflektiivinen kehä yhdistää toisiinsa menneisyyden ja siihen liittyvän rekonstruoinnin sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan. Samoin se yhdistää osallisina olevien pohdinnan heidän toimintaansa tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Toimintatutkimushanke on oppimisprosessi, joka tarkastelee yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäseninä. Hanke on ongelmakeskeinen, kontekstisidonnainen ja tulevaisuuteen orientoitunut, ja se yrittää saada aikaan kehitystä ja osallistumista kehittämiseen. Se on osa syklistä prosessia, jossa tutkiminen, toimiminen ja arvioiminen ovat kietoutuneet yhteen. (Carr & Kemmis 1986; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kiviniemi 1999; Suojanen 1992, 2002.)

Kiviniemen kuvaus toimintatutkimuksen vaiheista pohjautuu Carrin ja Kemmisin (1986) toimintatutkimuskierrokseen (kuviokuva 1). Yksi kierros koostuu reflektoinnista, suunnittelusta, toteutuksesta ja havainnoinnista.

Menneiden tapahtumien  
rekonstruointi ja uudelleen  
hahmottaminen  
REFLEKTOINTI

Uusien toimintamallien  
luominen ja jäsentäminen  
SUUNNITTELU



HAVAINNOINTI

TOTEUTUS

Kuvio 1. Toimintatutkimuskierros (Carr & Kemmis 1986, suom. Kiviniemi )

Yhteistä toimintatutkimuksen määritelmässä on se, että tutkija on kiinteästi mukana tutkittavassa ilmiössä. Määritelmät korostavat itsereflektointia ja työskentelyn kehittämistä sen pohjalta. Tutkimukseen osallistujat ovat sekä aktiivisia työnsä kehittäjiä että osallistuvat kokonaisvaltaisesti kaikkiin toiminnan vaiheisiin. Yhteisiä piirteitä ovat käytäntöön suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin.

Kuulan mukaan (1999) olennaista ja yhteistä toimintatutkimuksille on paitsi tuottaa uutta tietoa myös pyrkiä tutkimisen avulla mahdollisimman reaaliaikaisesti erilaisten asiaintilojen muutokseen edistämällä ja parantamalla niitä tavalla tai toisella.

Toimintatutkimus soveltuu menetelmänä jäsentämään tutkimuskohteemme jälkikäteen. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa auttaa meitä tutkijoina teoretisoimaan toimintatapojamme ja tarkastelemaan teorioita kriittisesti toiminnan valossa.

Projektimme koostuivat useista toimintatutkimuksellisista kierroksista ja ohjautuivat intuition ja havainnoinnin mukaan tiettyyn tutkimukselliseen suuntaan. Jokaisen projektin toiminnan kulku oli tietyllä tavalla samanlainen, mutta saadut kokemukset projekteista ohjasivat työskentelyämme uusia projekteja työstäessämme. Menetelmä mahdollistaa meille oman työmme kehittämisen kriittisen reflektoinnin kautta. Kokemuksemme mukaan juuri sisäinen

palo työn kehittämiseen on tärkeitä. Sisäinen innostus ohjaa työskentelyä. Samaisesta asiasta puhutaan TOMU-projektin loppuyhteenvedossa; sisäinen työ ei ole sen enempää oppilailta kuin opettajillakaan ulkoisesti manipuloitavissa, vaikka ulkoiset virikkeet antavat sille hyvän kasvupohjan. Kysymys on henkilökohtaisesta motivoitumisesta, joka onnistuakseen vaatii aikaa ja sisäiselle työlle riittävän rauhalliset puitteet. (Sava & Linnasaari 1990.). Engestimin epäilyt, että työntekijät eivät itse kykenisi ottamaan suuntaa (Kuula 1999) voidaan asettaa kyseenalaiseksi työmme kautta. Samoin kuin Popkewitzin väitteet siitä, etteivät koulujen henkilökunta voisi identifioida ja suunnitella muutoksia heidän omiin uskomuksiinsa ja valtajärjestelmiinsä (Kuula 1999).

Olemme miettineet, miksi toimintatutkijan rooli sopii meille hyvin. Olemme pyrkineet kehittämään itsetuntemustamme ja itseluottamustamme. Itsetuntemustamme ovat selkeyttäneet työnohjaus ja MBTI- analyysit. (Lawrence & Martin, 2001) Meillä on tunneherkkyyttä ja kohteen kuuntelutaitoa. Osaammeko katsoa asioita riittävän laajasta näkökulmasta ottaen huomioon useita tukittavaan ilmiöön liittyviä seikkoja? Pystymmekö tarkastelemaan asioita riittävän monesta näkökulmasta?

Olemme tehneet useita vuosia yhteistyötä perusopetuksen, museotoimen, kaupungin eri organisaatioiden ja EU-partnereiden kanssa. Yhteistyömme on muotoutunut vuosien varrella toimivaksi ja kriittisesti reflektoivaksi suhteessa käyttämiimme opetusmenetelmiin ja työskentelyyn luokkahuoneessa, museon työpajassa ja verkostoissa eri ihmisten kanssa. Työskentelymme on kehittynyt vähitellen kokemustemme ja työtä vaatineen prosessin kautta tutkimussuuntautuneeksi. Tämän pitkäkestoisen prosessin jäsentämiseen ja haltuun ottamiseen sovellamme toimintatutkimuksellista lähestymistapaa.

Tässä tutkimuksessa sovelletaan oman prosessin jäsentämistä sekä Carrin ja Kemmisin että Suojasen määritelmien näkökulmasta, koska molemmat korostavat itsereflektointia oman ajattelutyön kehittäjänä. Lisäksi yhteistyömme, verkoston kanssa työskentely ja kasvatuksellisen käytännön tutkiminen ja kehittäminen ovat juuri mielestämme Carrisin ja Kemmisin mukaista sosiaalisten ja kasvatuksellisten käytänteiden kehittämistä. Suojasen korostama vanhojen tapojen kriittinen tarkastelu ja työn kriittinen muotoilu sopivat hyvin lähtökohdiksi. Ne ovat tärkeitä, kun pyritään teoretisoimaan toimintatapoja ja tarkastelemaan niitä jälkikäteen, koska toimintaamme voidaan jäsentää toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti.

## 4.2. Opetuksen keskeiset periaatteet

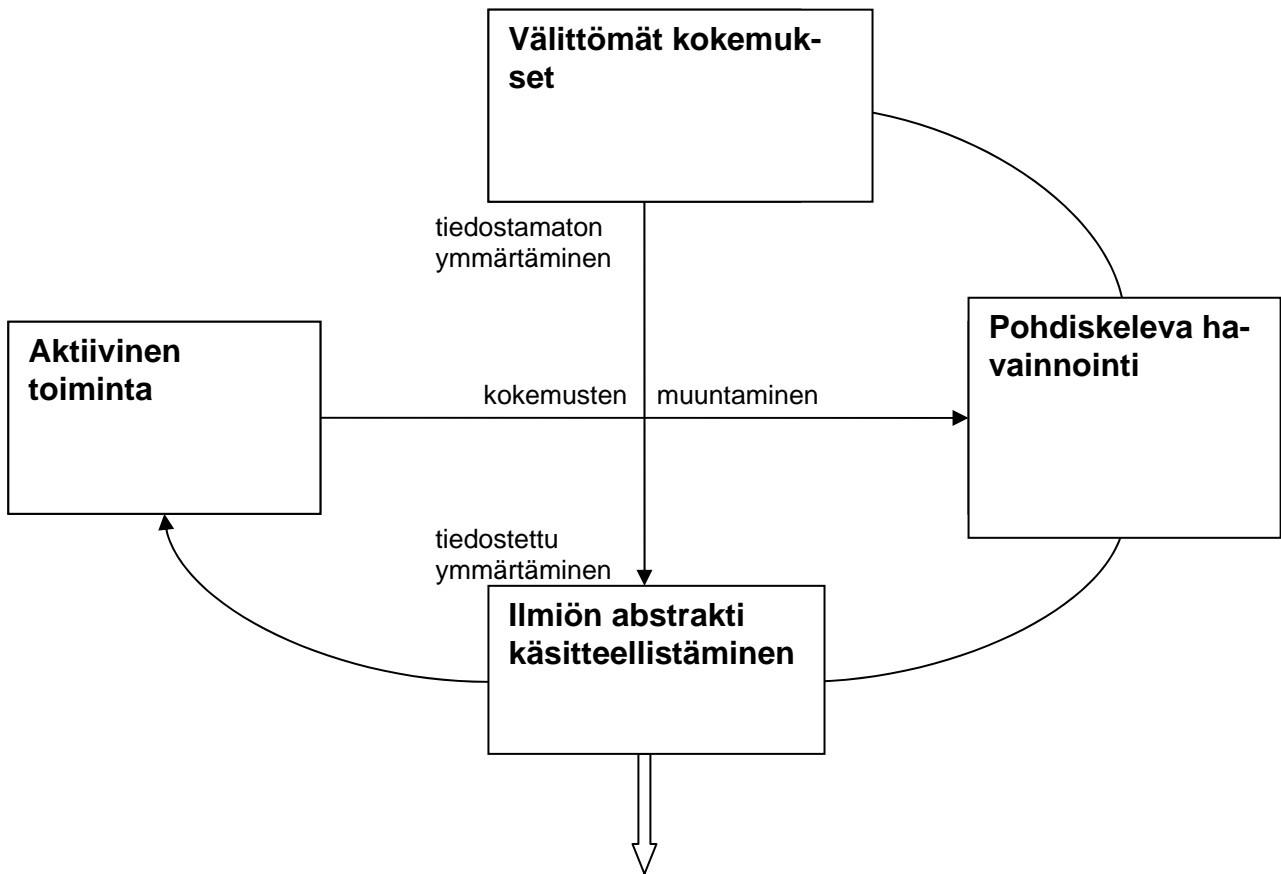
Valmistuimme opettajiksi 80-luvun loppupuolella. Olemme usein miettineet opettajakoulutuksen antamaa valmiutta kohdata oppilas ihmisenä. Molempien kokemukset opinnoista ovat samansuuntaiset. Opinnoissa pääpaino oli eri oppiaineissa ja niiden hallinnassa. Muistikuvat ovat hajanaisia, mutta meillä on mielikuva, että oppilaantuntemus ei opinnoissa ollut kovinkaan keskeisessä osassa. Taidekasvatuksellinen anti oli pintapuolista, vailla teoreettista pohdintaa. Myös tekniset opintokokonaisuudet olivat yksipuolisia. Lisäksi opinnoissa unohdettiin taidekasvatuksen anti eri oppiaineiden näkökulmasta. Kokemuksemme mukaan pääpaino opettajaopinnoissa oli tietojen ulkoluvussa ja tekniikoiden hallinnassa. Tärkeintä oli suoriutua ainetenteistä. Lapsi oli tässä suorituskeskiössä sivuseikka. Juhani Hytönen (1992) kuvaa 80-lukua lapsikeskeisen opetuksen etsintäajaksi. Itse olemme aloittaneet oman tiemme etsimisen opettajina pian valmistumisemme jälkeen intuition varassa, koska tuntui, että opiskeluaikana saamamme eväät oli tarkoitettu vain vauhtiin pääsemiseen. Olemme löytäneet teorioista omaa ajatusmaailmaa kuvaavia käsitteitä.

### Ihmis- ja oppimiskäsityksestä

Oma oppimiskäsityksemme on muovautunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja humanistisen ihmis-, lapsikäsityksen pohjalta. Sen mukaan ihminen, lapsi käsitetään holistisena itseään ohjaavana kokonaisuutena, johon vaikuttavat persoona, tunne ja ympäristö. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan oppilas on tahtova, sisäisen motivaation voimalla itse itseään ohjaava yksilö, joka on tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan. Hän haluaa itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan (Sahlberg & Leppilampi 1994).

Oppimiskäsityksemme on saanut vaikutteita Kolbin kokemuksellisesta oppimiskäsityksestä. Hänen mukaansa oppimisprosessi on nelivaiheinen sykli, joista jokaisessa tarvitaan erilaisia kykyjä ja taitoja. Kolb (Järvinen 1990) on rakentanut Deweyn, Lewinen ja Piaget'n ajatuksia yhdistelemällä mallinsa kokemuksellisesta oppimisestä. Sen mukaan oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukseen. Konfliktien ratkaisussa oppimisprosessi edellyttää dialektisesti vastakkaisten sopeutumistapojen erittelyä. Oppiminen on kokonaisvaltainen maailmaan sopeutumisen prosessi. Oppiminen sisältää kanssakäymisen yksilön ja ympäristön välillä. Oppiminen on tiedon luomisen prosessi.

Oppiminen lähtee (kuvio 2) omakohtaisen kokemuksen kautta. Keskeistä on pohdiskeleva havainnointi, joka muuttuu abstraktiksi käsitteellistämiseksi ja lopulta se muuttuu aktiiviseksi toiminnaksi (Kolb 1984).



Kuvio 2. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Havaintojemme mukaan tähän liittyy kiinteästi tutkiva oppiminen, jossa lasten tekemillä kysymyksillä ja aktiivisella otteella on suuri merkitys. Koulutyöskentely painottaa edelleenkin ulkoa oppimista pohdiskelevan havainnoinnin ja tutkivan oppimisen asemesta eli jäämäkioppimisen ongelma, jolloin syväoppimista ei tapahdu, on ilmeinen (Engeström, 1981, 1983).

Kognitiivinen oppimiskäsitys voidaan nähdä yleisnimikkeeksi kaikelle ihmisen tiedollisia ja taidollisia vastaanotto – ja rakentamisprosesseja koskevalle tarkastelulle. Oppiva ihminen nähdään erilaisen tiedon aktiivisena käsittelijänä: tietoa vastaanottavana, havaintoja tekevänä, valikoivana, taltioivana, tulkitsevana ja aktiivisesti kehittävänä olentona. Oppija on tietoisesti ja tavoitteellisesti toimiva yksilö, joka hankkii ympäristöstään eri tavoin informaatiota ja rakentaa niistä sitä koskevia kognitiivis-emotionaalisia sisäisiä malleja. Uuden tiedon omaksuminen on aina nykytiedosta riippuvaista. Taiteellisen toiminnan yhteydessä oppiminen on tällöin taiteellisen aistiherkkyuden kehittymistä. Tällöin tarvitaan kokemiselle sopivia tilanteita, riittävästi aikaa ja tietoista ohjausta. Taiteellinen oppiminen on oppijan aktiivista aisti-, kokemus- sekä mielikuva- että käsitteellisen yhdistämistä, kokeilua ja valintaa, jonka seuraukset näkyvät lopulta taiteellis-esteettisenä persoonallisena tulkintana ja omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaisuna kysymyksessä olevan taiteen keinoin: musiikkina, kuvina, tanssina, runona, elokuvana. (Sava 1993)



Konstruktivistinen oppimiskäsitys on joukko oppimisteorioita, jotka perustuvat yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Konstruktivismi korostaa oppilaan aiempien tietorakenteiden merkitystä oppimisessa. Oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla. Oppilaan omilla kokemuksilla ja ajattelurakenteilla on suuri merkitys oppimisessa. Oppimisympäristöllä, tiedon luonteella ja oppilaan aikaisemmilla tiedoilla on merkitys uuden oppimisessa. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleenmuotoilua. Opetukselle on luotava sellaiset olosuhteet, jossa oppilas on tekemisissä ympäristössään olevan tiedon kanssa, ja joissa hänellä on mahdollisuus käsitellä tätä tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Entistä enemmän tulisi oppia työskentelemään vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Sahlberg ja Leppilampi 1994). Tällöin puhutaan yhteistoiminnallisesta oppimisestä. Kulttuurisesti merkittävä oppiminen tapahtuu aina sosiaalisen vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta (Letiche 1988). Vuorovaikutukseen perustuva oppiminen merkitsee omien taitojen, havaintojen, mielikuvien ja tulkintojen ilmaisemista vuoropuhelussa opettajan ja oppilastovereiden kanssa oli kysymyksessä mikä tahansa oppiaine, mutta erityisesti taidekasvatuksen ollessa kysymyksessä. Parhaimmillaan taiteellis-esteettisten kokemusten jakamisesta tulee vuoropuhelua, eräänlaista kollektiivista virtaa, jossa oppilaiden taiteelliset kokemukset ja tuotokset liittyvät toisiinsa (Sava 1993). Konstruointi- eli oppimisprosessi on aina tilanteeseen ja kulttuuriin sidonnainen ja se kiinnittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen avulla syntyneisiin merkitysrakenteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Oppimistilanteessa ei siis voida lähteä siitä, että opettaja ”kaataa tietoa” oppilailleen ja kaikki nämä oppivat samat asiat samalla tavalla. (Rauste - von Wright & von Wright 1994). Konstruktivismissa painotetaan sitä, että oppimista tapahtuu jatkuvasti, myös varsinaisten koulutustilanteiden ulkopuolella. Hyvän opettajuuden edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijoissa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä. Oleellista opettajan toiminnassa on siis yhtäältä opiskeltavan asian kannalta tärkeiden kysymysten virittäminen, toisaalta opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttaminen antamalla heille mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet saada palautetta omista toimintaprosesseistaan. Kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy holistiseen, kokonaisvaltaiseen opetukseen pyrkiminen oppiaineiden integroinnin kautta. (Rauste-von Wright 1997).

Opiskelun onnistumisen kannalta on oleellisen tärkeätä, että opettajan luomassa opiskeluympäristössä viriävät tarkoituksenmukaiset kysymykset, joihin vastauksia haetaan opettajan ohjauksessa oppijan oman kokeilun, ymmärtämisen ja ajattelun varassa (Rauste-von Wright 1997). Kirsi Pyhällön (2003) mukaan suurimpana esteenä konstruktivistisen näkökulman to-

teuttamiselle on perinteiset arviointikäytännöt, jotka ovat yhä pitkälti tuotosta, määrää ja muistamista painottavia.

Lasta on kuunneltava. Siihen on käytettävä aikaa. Hänet on nähtävä erillisenä ihmisenä, jolla on eletty elämä ja tulevaisuus. Se, miten kohtelemme lasta ihmisenä muokkaa hänen kuvaansa omasta itsestään. ”Etkö ymmärrä tätä? Tämähän on maailman itsestään selvin asia?” ovat edelleenkin lasten tavallisia kokemuksia oppimistilanteissa. Havaintojemme mukaan lapsen ymmärtämistä ja oppimisen kykyä väheksytään. Kuinka moni uskaltaa tällaisen kommentin jälkeen enää ilmoittaa, ettei oikeastaan käsitä opiskeltavaa asiaa? Opettajan on osattava asettua lapsen asemaan. Opettajan on mietittävä, miten hän toteuttaa ohjauksensa, että lapsi hahmottaa opiskeltavan asian. Luokassa on oltava välineitä, joilla havainnollistetaan konkreettisesti. Lapsille on annettava tilaisuus harjoitella opiskeltavia oppikokonaisuuksia riittävästi. Kuinka se onnistuu opetussuunnitelman puitteissa?

Kysymys on opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä, jotka mahdollistavat lapsen aktiivisen, omakohtaisen opiskelun. Opettajan oppilaskeskeiseen lähestymiseen yksi tärkeä avain on kysymysten tekemisen taito. Miksi – kysymys on tärkeä oppia tekemään. Miksi lapsi ei ymmärrä? Miksi lapsi ei jaksaa keskittyä? Miksi lapsi ei innostu opetettavasta asiasta? Miksi lapsi ei tee tehtäviään? Miksi lapsen on vaikea aloittaa työn tekeminen? Miksi opetan tämän kokonaisuuden? Saatuamme vastauksen kysymykseen jatkamme eteenpäin pohtimalla; miten? Miten jatketaan tästä eteenpäin. Miten ratkaisen tämän tilanteen? Uudet tilanteet tulisi ottaa vastaan mahdollisuuksina eikä ongelmina.

Sava (1993) kirjoittaa, että tullakseen inhimilliseksi materiaalisesta – ulkokohtaisen havainnon, taiteellisen välineen, materiaalin, tiedon on muunnuttava taidetta kokevan tai tekevän, oppivan ihmisen persoonallisten elämysten kautta psyykkisiksi kokemuksiksi. Vasta inhimillisten aisti- ja mielikuvakokemusten sekä persoonallisen merkityksenannon ja arvottamisen kautta taito voi muuntua taiteelliseksi sanan syvämmässä merkityksessä. Kognitiivinen ja itseilmaisullinen psyykinen prosessointi taiteen keinoin transformoituu vähitellen syvähenkiseksi oppimiseksi, jossa itsen, toisten ihmisten, luonnon ja maailmantietoisuus sekä ymmärrys laajenevat. Paitsi aisti- ja kokemustiedon karttuessa tämä tapahtuu myös ennen muuta siten, että oppilas tarkastelee tietoisesti kokemuksiaan eettisistä ja esteettisistä arvonäkökulmista, luo niihin henkisen suhteen. Taiteellisen työskentelyn kautta tapahtuu todellisuuden transformaatiota materiaalisesta psyykkisiin elämyksiin ja psyykkisistä elämyksistä syvähenkiseen käsitteellistävään ja arvottavaan kokemukseen ja ilmaisuun. Näin tapahtuu sivistymistä.

Henkiseksi kokemukseksi tilanne muuttuu, kun yksilö asettaa erilaiset psyykkiset tilansa kokemuksiensa, kognitionsa – arvottavan tarkastelun, reflektoinnin ja tiedostuksensa kohteeksi.

Taide voi syvässä henkisessä merkityksessä parantaa. Kysymys ei Savan mukaansa ole terapeutisesta sanan arkisessa, psyykkisessä merkityksessä, vaan taiteellisen antautuvan eläytymisen ja ilmaisun kautta ihminen voi antaa esimerkiksi inhimilliselle kärsimykselle, ahdistuksille taiteellisen muodon, hahmon, jonka kautta kärsimys voi muuttua inhimilliseksi sisäiseksi voimaksi, lisääntyneeksi ymmärrykseksi ja viisaudeksi inhimillisen todellisuuden moninaisuudesta. Kokemuksemme mukaan taidekasvatus voi todellakin auttaa lasta löytämään itsensä.

Luokissamme on ollut useita lapsia, joiden itsetunto ja itsetuntemus vahvistuivat tekemisen, kirjoittamisen, maalaamisen, muovailun kautta. Muiden lasten kunnioittava suhtautuminen näiden lasten taitoihin muutti heidän käsitystään omasta itsestään.

Jan-Erik Ruthin (1987) mukaan yksi tärkeimmistä lähtökohdista on aikuisen halu kasvaa yhdessä lapsen kanssa, eläytyä lapsen ajatusmaailmaan ja antaa lapsen usein määrätä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen suunnasta. Avain kaikkeen tähän on opettajan halu ja kyky sitoa oppiaines arkielämän mitä moninaisimpiin tilanteisiin. Opettajat antavat omalla olemisellaan yhdenlaisen mallin siitä, miten oppilaat voivat lähestyä ympäristöään. Jos opettaja antaa omalla toiminnallaan ja innostuksellaan lapselle älyllisiä virikkeitä ja jos hänellä on empaattinen kyky eläytyä lapsen ajatusmaailmaan, lapsi omaksuu aktiivisen, kognitiivisen asenteen.

Opetuksemme rungon luo opetussuunnitelma, tiedot; tekniikat ja välineet. Lapsen täytyy osata käyttää välineitä, jotta hän voi ilmaista itseään. Ilman välineitä, henkisiä ja fyysisiä, ei voi luoda. Lapsella on oltava tavoitteet, joiden suuntaisesti hän etenee. Lapsella on raamit, joiden puitteissa hän toimii. Kysymyksessä on vastuullinen vapaus.

Savan (1993) mukaan taiteellisessakin oppimisessa keskeistä ovat tiedon kasvu ja kehittyminen laadullisesti sekä erilaisten tieto-taitorakenteiden muodostuminen, joilla oppiva ihminen jäsentää ja kohtaa todellisuuden. Hänen mukaansa taiteellisen kokemuksen ja toiminnan oppimisessa voidaan puhua kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Tässä kokonaisvaltaisessa oppimisprosessissa mikä tahansa tiedonalue voi olla taiteenopetuksen alku.

Taiteenopetuksen aloittaminen, sen painottaminen ja prosessin ylläpitäminen riippuvat paljolti konkreettisista edellytyksistä: materiaaleista, taiteellisista välineistä, tilasta ja käytettävästä olevasta ajasta. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla kuitenkin oppilaan aiempi tieto- ja elämyspohja ja se, millainen sisäinen motivaatio hänellä on opetuksen kohteena oleviin asioihin.

Tässä prosessissa on merkitystä aistitiedoilla, teknisillä taitotiedoilla ja jäljittelytiedoilla, elämys- ja ilmaisutiedoilla, taiteellisilla vuorovaikutustiedoilla ja taiteellis-esteettisillä käsite- ja

mielikuvatiedoilla (Sava 1993). Eri taiteenlajit opastavat lasta myös käsittelemään eettisiä kannanottoja, arvioimaan sitä, mikä on oikein ja mikä väärin, mikä hyvää, mikä pahaa. Lapsen johdattaminen taiteen pariin on samalla eettistä kasvattamista, jonka tulisi auttaa lasta ymmärtämään sydämellään toista ihmistä (Ruoppila 1987).

### Tekemällä oppiminen

Dewey näkee oppimisen yhteisöllisenä tapahtumana, sillä kaikki inhimillinen kokemus on sosiaalista ja vaatii kanssakäymistä ja keskustelua. Lasta on kasvatuksella autettava pääsemään oman oppimisprosessinsa tietoiseen ohjaamiseen ja kontrollointiin.

Montessori ja Dewey kirjoittivat, että työskentely lasten kanssa ei perustu kovaan komentoon, vaan lasta ohjataan ajattelemaan keskustelujen kautta, millaisessa ympäristössä on hyvä työskennellä (Hainstock 1986). Lapset kasvavat irti konkreettisista materiaaleista, kun he ovat omaksuneet opittavan asian. Mitä vanhemmista lapsista on kysymys, sitä vähemmän tarvitaan konkreettisia materiaaleja. Havainnollistavat välineet ovat kuitenkin tärkeitä, kun lapsi tutustuu ensimmäistä kertaa opiskeltavaan asiaan. Koulumaailmassa ei kokemusmme mukaan havainnollisteta asioita riittävästi. Opiskeltaviin asioihin tutustutaan yleensä kuvien ja tekstien avulla. Opetus lähtee usein liikkeelle opettajasta käsin, joka itse ymmärtää asiat ja olettaa lasten saavan aisoista käsityksen kuuntelemalla ja lukemalla. Koulujen määrärahat käytetään pääsääntöisesti oppikirjoihin. Määrärahoja uudelleen suuntaamalla saataisiin luokkiin materiaaleja, jotka voivat lisätä lasten ymmärrystä opiskeltavissa asioissa. Tämä vaatii opettajilta uutta lähestymistapaa opettamiseen, tai oikeastaan palaamista vanhojen ajattelijoiden oppeihin.

Montessorin (1948, 1949, 1990) mukaan onnistuneen oppimisen salaisuus piilee mielikuvituksen herättämisessä kiinnostuksen aikaansaamiseksi opiskeltavaan asiaan. Hänen mukaansa lasta on ohjattava kokonaisuutena huomioiden sekä fyysiset että psyykkiset ominaisuudet liitettynä mielekkääseen työskentelyyn ja ympäristöön. Lasta on autettava ymmärtämään asiat käyttäen apunaan kaikkia aistejaan ulkoa oppimisen asemesta. Lasten ei tarvitse olla aikuisten käsityksen mukaisia kuuliaisia vaan innokkaita oppijoita. Lapsen aistit ja kokemukset ohjaavat hänen työskentelyään. Montessorin mukaan kukaan ei voi väittää luovansa mitään tyhjästä. Kaikki luomisen pohja löytyy ympäristöstä, josta on saatu käsitys aistien avulla. Ei ole olemassa mitään ajattelua, ymmärrystä ilman aisteja. Hänen mukaansa jokaisen taiteilijan tulisi olla tarkkailija, jolla on käsitys, yhteys todellisuuteen. Näin taiteilija pystyy kehittämään mielikuvitustaan, jota hän tarvitsee luodessaan taideteoksensa. Montessorin mukaan taiteilija luo taidetta, ei kopioi todellisuutta.

Miten Dewey tai Montessori lähestyisi opettamista vuonna 2004? Opetukseen ja oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Opettajat voisivat nähdä erilasiin opetustapoihin ja ajatuksiin tutustumisen mahdollisuutena. Näin opettajille vähitellen muodostuisi käsitys siitä, millaista voisi olla lasta parhaiten palveleva opetus. Kokemuksemme mukaan opettajat voivat voimaantua oman työnsä suhteen. Opettajat voivat sisäistää itse käsityksen elinikäisestä oppimisesta.

Olemme vuosien varrella kehittäneet sovelluksen, joka toimii nykyisessä peruskoulussamme opetussuunnitelmaa noudattaen. Itse asiassa kysymyksessä on postmoderni tapa soveltaa vanhoja menetelmiä tässä ajassa. Oppimiskäsitystämme kuvaa ”learning by doing”, mutta kysymys on myös tutkivasta oppimisesta. Oppilaat etsivät vastauksia joko meidän tai heidän itsensä esittämiinsä ongelmiin. Lapset työskentelevät yksin, pareittain tai ryhmissä. Tavallisin työskentely muoto on parityöskentely. Lapset keskustelevalt tutkittavasta asiasta. He käyttävät apunaan oppikirjoja, tietokoneita, kirjastoa, oppimispaketteja, oppimisvälineitä riippuen tehtävästä. Lapset toimivat toistensa ohjaajina. Opettajan rooli on olla aktiivinen tilanteen seuraaja, joka tarvittaessa ohjaa, hakee välineitä. Lapset saavat valita itselleen luontevimman työskentelyasennon ja paikan.

Kokemuksemme mukaan kaikki oppiaineet sopivat oppimisprosessin syventämisen välineeksi. Kysymys on siitä, miten lähestytään oppimista ja mitä oppimisella tarkoitetaan. Onko päämääränä valmentaa suorittajia yhteiskuntaan vai auttaa lasta löytämään omat vahvuutensa? Miten lapsi saadaan innostumaan elinikäisestä oppimisesta? Miten erilaiset voimavarat on jaettava, että jokainen lapsi saa hänelle kuuluvan osansa?

Työskentelimme rinnakkaisluokissa opettaessamme lapsia ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Näiden vuosien aikana syntyivät tutkimuksessa esiintyvät projektit. Sama luokka-aste ja samansuuntaiset päämäärät työn kehittämiseen olivat avainasemassa projektien onnistumiseen. Käytimme kaikki välitunnit ja vapaahetket projektien suunnitteluun ja luokkatyöskentelyn kehittämiseen. Luokkamme tottuivat yhteistyöhön. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, että lapsille oma kiinteä ryhmä muodostui tärkeäksi. Lapset tekivät töitä yhdessä, mutta heille oli tärkeätä, ettei luokkia sekoitettu kokonaan tai että tietyt juhlat ja retket tehtiin ilman toista luokkaa. Tämä oli mielestämme mielenkiintoista, mutta kunnioitimme lasten toiveita. Lapsille oli tärkeätä, että heillä oli koulussa ihminen, joka oli vain heitä varten.

Siekkilän koulun opetussuunnitelma (1995- ) antoi meille mahdollisuuden lähestyä oppimista laajemmin. Sen mukaan taito- ja taideaineiden merkitys oli keskeistä koko opetussuunnitelmassa.

## Käytännönjärjestelyt

Varsinainen luokkatyöskentely haki alussa paljonkin muotoaan. Lapsilla oli alussa lukujärjestykset, joihin oli merkitty valmiiksi kiinteät oppitunnit aineittain. Lukujärjestyksessä oli merkitty rastitunnit. Rasteilla merkittiin ne oppitunnit, jolloin työstiin kyseessä olevaa projektia. Alusta asti meitä häiritsivät työskentelyn jaksottuminen yhden tai kahden oppitunnin mittaisiin pätkiin. Tällöin olivat yleisiä lasten ärtyneet kommentit, kun työskentely oli lopetettava ja oli siirryttävä seuraavan tunnin aiheeseen. Monet lapset kritisoivat sitä, että heti piti lopettaa, kun oli päässyt kunnolla alkuun. Useimmiten emme löytäneet keskeyttämiseen tärkeitä syytä, mutta keskeytimme työskentelyn, jotta kiinteät tuntimäärät kunkin aineen kohdalla tulivat täyteen. Huomasimme, että osa lapsista ei halunnut lainkaan tehdä projekteihin liittyviä asioita. Keskustelimme asiasta keskenämme ja se vaivasi meitä. Meistä on aina ollut vaikeaa pakottaa ihmisiä hankkeisiin, joista he eivät ole kiinnostuneita. Tiesimme tarkkaan ne lapset, jotka tekivät työn mahdollisimman nopeasti päästäkseen siitä eroon. Tiesimme myös ne lapset, jotka inhosivat rastitunteja juuri hankkeidemme takia. Tällöin nämä lapset joutuivat olemaan mukana ryhmissä ja tekemään asioita, joista he eivät innostuneet. Heillä ei ollut minkäänlaista motivaatiota työn tekemiseen. Toisten lasten innostukseen ei saanut heitä muuttamaan asennettaan.

Toisessa vaiheessa lapset täyttivät itse joka maanantai lukujärjestyksen, johon he merkitsivät kiinteät oppitunnit ja rastitunnit. He saivat vapaammin suunnitella viikoittaisen työskentelynsä. Lukujärjestykseen oli merkitty oppitunnit, jolloin opiskeltiin uusia asioita eri oppiaineissa. Vapaasiin paikkoihin he laittoivat eri oppiaineiden työskentelytunteja niin paljon, että opetussuunnitelman määräämät eri oppiainekohtaiset tuntimäärät toteutuivat. Huomasimme vähitellen, että lapsille tuli joutokäyntiä. Osa suoriutui tehtävistään hyvin nopeasti ja alkoi kysellä lisätehtäviä kyseessä olevaan oppiaineeseen. Näiden lasten kohdalla aikaa oli liikaa käytettäväksi perusaineen opiskeluun. Tavallisesti annoimme heille lisätehtävämönisteita. Lasten työskentelystä näki, etteivät monisteet tai uudet tehtäväkirjat tyydyttäneet heidän käsitystään mielenkiintoisista lisätöistä. Osa lapsista ei saanut tehtäviään tehtyä tuntien puitteissa ja osa lapsista suoriutui hienosti juuri annetussa ajassa. Huomasimme, että työskentely ei toiminut suunnittelemaamme tavalla. Se ei innostanut halutulla tavalla. Lisäksi useat oppilaat halusivat työstää meneillään olevia projekteja useammin.

Muutimme lukujärjestyskaavaamme. Nyt lapset saivat vapaammin sijoittaa eri oppiaineiden oppitunnit viikkosuunnitelmaansa. Maanantaisin kävimme yhdessä keskustellen lävitse viikon tavoitteet ja lapset kirjoittivat ne tavoitevihkoonsa. Tällöin käytiin yleensä lävitse uusia opiskeltavia asioita. Lapset saivat suunnitella, miten he rytmittivät työskentelynsä. Lukujärjestykseen ei merkitty pysyviä opetustunteja, vaan niiden paikat vaihtelivat joustavasti viikoittain,

ollen sidottuja lasten työskentelyrytmiin ja meneillä oleviin projekteihin. Opettajajohtoinen ohjaaminen tehtiin aina tarvittaessa lasten kanssa käytyjen keskustelujen perusteella joko koko luokalle tai yksittäisille lapsille. Lapset saivat merkitä omatoimiset työskentelytuntinsa työparinsa tai ryhmänsä kanssa samaan kohtaan. Huomasimme pian, että lapset työskentelivät usein mielellään pareittain. Toisinaan he halusivat opiskella isommissakin ryhmissä. Tavallisin muodostelma oli kuitenkin työpari. Halusimme, että lapset oppisivat tekemään töitä kaikkien kanssa ja alussa vaadimme heitä vaihtamaan työparia usein. Käytännössä tämä ei kuitenkaan toiminut. Työparit, jotka oli ”pakotettu” yhteen eivät toimineet niin hyvin kuin toivoimme. Lapset tekivät kyllä samaa asiaa, mutta varsinaista innostusta ja iloa ei työskentelyssä näkynyt. Pakotettujen ryhmien jälkeen lapset palasivat entisten hengenheimolaistensa luokse. Ryhdyimme pohtimaan persoonallisuuksien merkitystä pari- ja ryhmämuodostuksessa. Olisiko työskentely tehokkaampaa ja innostuneempaa, jos lapset saisivat itse valita työparinsa, jonka kanssa työskentely sujui? Päädyimme keskusteluissamme samaan tulokseen. Asiaan on näin myös meidän aikuisten kanssa. Hakeudumme sellaisten kollegoiden kanssa yhteistyöhön, joiden kanssa työt sujuvat, joilla on sama työmoraali ja jotka innostuvat asioista samalla tavalla kuin me. Lapset työskentelivät erilaisissa ryhmissä sisäistääkseen, että kaikkien kanssa on osattava työskennellä näkemzeroista huolimatta. Keskustelimme tuolloin paljon erilaisuudesta ja erilaisten mielipiteiden kunnioittamisesta.

### Opetuksen joustava rytmittäminen

Ryhdyimme kehittämään opetusmalliamme. Seuraavassa vaiheessa jaoimme opetussuunnitelmassa olevat ainekohtaiset vuositavoitteet viikkotavoitteiksi. Kartoitimme, mitä asioita oli käytävä lävitse lasten kanssa kyseisen lukuvuoden aikana. Tämän jälkeen jaoimme ainekohtaiset oppisisällöt viikkotavoitteiksi kunkin oppiaineen kohdalla. Merkitsimme kunkin aineen viikkotavoitteet taululle. Nämä tavoitteet olivat minitavoitteita, jotta lukuvuoden aikana ehdittiin opiskella kaikki opetussuunnitelmaan merkityt asiat. Jokainen lapsi ymmärsi, että tietyt asiat oli opiskeltava lukuvuoden aikana, jotta voitiin siirtyä luokalta toiselle. Lapset merkitsivät tavoitteet vihkoonsa. Maanantaisin kävimme yhdessä lävitse uudet opittavat asiat. Pidimme opetustuokioita joustavasti tarpeen mukaan koko luokalle, pienryhmälle tai yksittäiselle lapselle. Keskustelimme siitä, miten työskentely oli suunniteltava, että töitä oli tasaisesti joka päivälle. Vähitellen lapset oppivat suunnittelemaan ja rytmittämään työskentelynsä. Lapsille annettiin enemmän vapautta ainekohtaisten tuntimäärien sisällä. Lapsien oli mahdollista suunnitella syventävät tehtävänsä minimitalvoitteiden tekemisen jälkeen. Syventävät tehtävät liittyivät joko meneillään oleviin projekteihin tai lapsen omiin ehdotelmiin lisätöistä. Opetussuunnitelma oli tärkein käsikirjamme. Tässä mallissa oli mahdollista huomioida lasten yksilöllisyys.

## Yksilöllisyyden huomioon ottaminen

Ensimmäistä kertaa huomasi, että aikaa opiskeluihin oli runsaasti. Asioissa ei tullut kiire, kun työskentelyn lähtökohta oli opetussuunnitelma eikä oppikirja. Jokainen lapsi pystyi työskentelemään oman temponsa, persoonansa mukaisesti. Luokissamme oli useita erityislapsia, joilla oli lausunto erityisvaikeuksista (aspergeri, dysfasia, hahmotushäiriö, tunne-elämän häiriöitä). Nämä lapset sulautuivat joukkoon erilaisina oppijoina, kuten kaikki muutkin luokkiemme lapset. Kokemuksemme mukaan tapamme opiskella sopi myös näille erityislapsille, koska heidät hyväksyttiin tasavertaisina oppijoina. Systeemimme mahdollisti heille yksilöllisen etenemisen samoin kuin kaikille muillekin lapsille. Kokemuksemme mukaan erityislapset on mahdollista sijoittaa normaaliluokkiin, jos vain opettajalla on siihen halua. Opetusmenetelmällisillä ratkaisulla ja erityisopettajan tukitoimilla erityisoppilaat selvisivät normaaliluokilla. Heillä oli taitoja, jotka rikastuttavat luokkaelämää (huumori, kuvataiteelliset lahjat, sanallinen valmius, empaattisuus, liikunnalliset taidot). Omalla esimerkillään nämä lapset olivat hyvä malli yrittämisestä ja selviytymisestä.

Opiskelun rytmittämisessä oli nähtävissä kolmenlaisia oppijoita. Ensimmäisen ryhmän muodostivat lapset, joille oppiminen oli helppoa ja jotka tekivät viikkotavoitteensa nopeasti. He olivat iloisia ja energisiä lapsia. Heille jäi runsaasti aikaa erilaisten syventävien työskentelyprosessien tekemiseen. Heistä syventävät tehtävät tekivät koulunkäynnistä mielenkiintoisen. Nämä lapset olivat tottuneet ottamaan vastuuta asioista. Heillä oli vahva usko omaan kykyihinsä. He tiesivät, mitä halusivat. Näillä lapsilla oli intoa ja halua oppia uusia asioita. Nämä lapset innostuivat ehdotetuista projekteista, mutta heillä oli myös rohkeutta kieltäytyä annetusta tehtävästä ja tehdä vaihtoehtoisia ehdotuksia työskentelynsä lähtökohdaksi. Nämä lapset työskentelivät mielellään pareittain tai ryhmissä. He auttoivat toinen toisiaan kaikissa tehtävissä. He käyttivät paljon aikaa myös kotona syventävien tehtävien tekemiseen.

Toinen ryhmä lapsista halusi tehdä kaikki viikkotavoitteet koululla. He eivät innostuneet ylimääräisistä hankkeista kuin harvoin. He halusivat selkeät työtehtävät ja määräajat. Heille oli tärkeätä suunnitella, mitä he tekevät, missä järjestyksessä ja kuinka kauan. Nämä lapset työskentelivät mieluiten yksin tai pareittain. Perjantaina, jolloin tehtävien oli oltava valmiina, he olivat suoriutuneet viikkotavoitteistaan. Nämä lapset olivat yleensä rauhallisia ja tasapainoisia lapsia. Heille oli tärkeätä, että he voivat itse määrätä opiskelunsa tahdin ilman, että joku hoputtaa heitä koko ajan.

Kolmas ryhmä oli lapset, jotka tarvitsivat kiinteää ohjausta. Nämä lapset eivät päässeet työssään alkuun tai osanneet hahmottaa viikkotavoitteitaan. Annoimme heille vaihtoehtoja, mitä kullakin tunnilla voisi tehdä. Viime kädessä määräsimme, mitä lapsi teki tunnilla ja istuimme



vieressä, jotta asiat tuli tehtyä. Näiden lasten oli vaikea hahmottaa itseään vastuullisena koululaisena. Omatoimisuus oli heille vaikeata. Käytännössä suunnittelimme näiden lasten viikkotyöskentelyn tunti tunnilta. Nämä lapset hakeutuivat viereemme tekemään töitä, sillä he kokivat, etteivät selviä asioista ilman aikuista. Näiden lasten kohdalla oli erityisen tärkeätä pikkuhiljaa vahvistaa ja kannustaa heidän omatoimisuuttaan. Pienet valinnat ohjasivat heitä vähitellen oman vastuun ottamiseen, omien päätösten tekemiseen. Meidän oli erityisesti varottava aina päättämästä heidän puolestaan tai antamasta vastauksia kysymyksiin, joita he automaattisesti tekivät; minne roskat laitetaan tai onko tämä työ hyvä tai mihin laitan työni kuivamaan, sillä nämä lapset hakivat tavallisesti vastauksen muilta, koska eivät ole oppineet luottamaan oman päätöksen oikeutukseen.

Luokkatyöskentely oli siis vaihtelevaa opettajajohtoisesta opettamisesta, yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn. Lapset työskentelivät samanaikaisesti erilaisten tehtävien parissa. Työskentely oli jatkuvaa reflektointia meille työparina, lasten välillä ja muiden projekteihin liittyvien osapuolten, verkoston kanssa. Lapsilla oli aktiivinen rooli työnsä suunnittelijoina ja toteuttajina. Oppiminen oli tekemällä oppimista ja tutkivaa oppimista. Kuuden vuoden aikana saimme nähdä kuinka suurimmasta osasta lapsia kasvoi omatoimisia, vastuuntuntoisia ja itseensä luottavia nuoria. Mikä merkitys tähän oli tavallamme opettaa?

Irti roolista!

Pohdimme lasten kanssa monia opiskeluun liittyviä kysymyksiä kuten, miksi on opittava työskentelemään kaikkien kanssa tai miksi täytyy opiskella aineita, joista ei pidä. Lapset ymmärsivät asian. He työskentelivät erilaissa ryhmissä. Heille oli kuitenkin tärkeätä tietää, että myös aikuiset painivat samanlaisten asioiden kanssa. Itse asiassa lapsista oli helpottavaa kuulla, että eivät asiat suju aikuisillakaan ongelmitta ja että aikuisetkin hakeutuvat mielellään sellaisiin ryhmiin, joissa on samanhenkisiä ihmisiä. Sen olemme oppineet näiden vuosien aikana, että lapset hyväksyvät useimmat asiat, jos heidän kanssaan keskustelea avoimesti ja myöntää, etteivät useimmat asiat ole aikuisillekaan itsestäänselvyyksiä. Lapsia helpotti myös tieto, etteivät opettajat tai yleensä kukaan, tiedä kaikkea. Totesimme heille usein tarkoituksellakin, ettemme tiedä kysyttyä asiaa ja lasten oli itse otettava asiasta selvää. Monet lapset kysyivät, että miten voitte olla opettajia, jos ette tiedä kaikkia asioita. Lapset ymmärsivät vähitellen, ettei kysymys olekaan opettajien erehtymättömyydestä ja kaikkitietävyydestä. Opettajuus on kaikkea muuta kuin valmiiden vastausten antamista. Opettajuus ei ole yhden oikean vastauksen antamista, vaan erilaisten ovien aukomista. Lapset lakkasivat vähitellen pelkäämästä virheiden tekemistä, kun mekin omalla toiminnallamme ositimme inhimillisyytemme. Oli hienoa nähdä kuinka rohkeus valintoihin kasvoi vähitellen ja tietoisuus omien valintojen mahdollisuuksista voimistui. Tämä vaati usean vuoden yhteistyötä lasten kanssa.

Suurin paine noiden vuosien aikana tuli kollegoilta. Eräs kollega sanoi lapsille, etteivät nämä tiedä koulunkäynnistä mitään ja etteivät he opi, kun he saavat työskennellä pitkin käytäviä. ”Mitähän siitä yläasteesta tulee, kun opettajanne eivät opeta teille mitään tapoja tai asioita?” Testasimme lasten osaamista usein eri oppiaineissa. Kävimme lasten kanssa keskusteluja siitä, miten työskentelimme. Jokainen lapsi tiesi, että töitä tehtiin. Jälkeenpäin, kun olemme tavanneet lapsia yläasteelle menon jälkeen, monet ovat todenneet, ettei yläasteella tarvitse tehdä niin paljon töitä kuin ala-asteella. Huokasimme helpotuksesta. Töitä oli tehty ja lasten osaamisen taso oli ainakin kokeiden perusteella samanlaista kuin muilla luokilla. Tärkeintä meille oli kuitenkin, että suurimmasta osasta lapsia kasvoi noiden vuosien aikana omiin ratkaisuihinsa luottavia vastuullisia oman työnsä suunnittelijoita ja toteuttajia. Heissä oli löytynyt innostumisen taito. Monille lapsille taidekasvatuksellinen lähestymistapamme opetukseen toimi opiskelun innostajana. Jälkeenpäin olemme saaneet palautetta vanhemmilta ja yläasteen opettajilta siitä, että innostuneisuus oppimiseen näkyy vielä yläasteellakin. Mikä merkitys tähän oli opetuksellamme? Millaisia kokemuksia lapset saivat oppimisesta? Mikä merkitys oli taidekasvatuksellisella lähestymistavalla? Millainen käsitys lapsilla on oppimisesta? Mikä merkitys oli meidän esimerkillämme toimia kiinteänä työparina?

#### 4.3 Esimerkkiprojektit

Olemme tehneet lukuisia projekteja, jotka painottuvat eritavoin. Hallitsevan piirteen mukaan ne voidaan luokitella seuraavasti (Mäenpää 1989): interventiosuuntautuneet, jolloin tavoitteen asettelu tulee ulkopuolelta kuten museotoimen näyttelyt ja työpajatoiminta. Toinen on tutkimussuuntautuneet projektit, jolloin aloite tulee meiltä tutkijoilta. Tällaisia projekteja ovat esimerkiksi Erkki-projekti ja EU-projekti. Kolmas on toimintasuuntautuneet projektit, jolloin lähtökohtana on kohdeyhteisön etu. Tällaisia ovat esimerkiksi Peikko-näyttely ja Genesis-näyttely Mikkelin taidemuseossa.

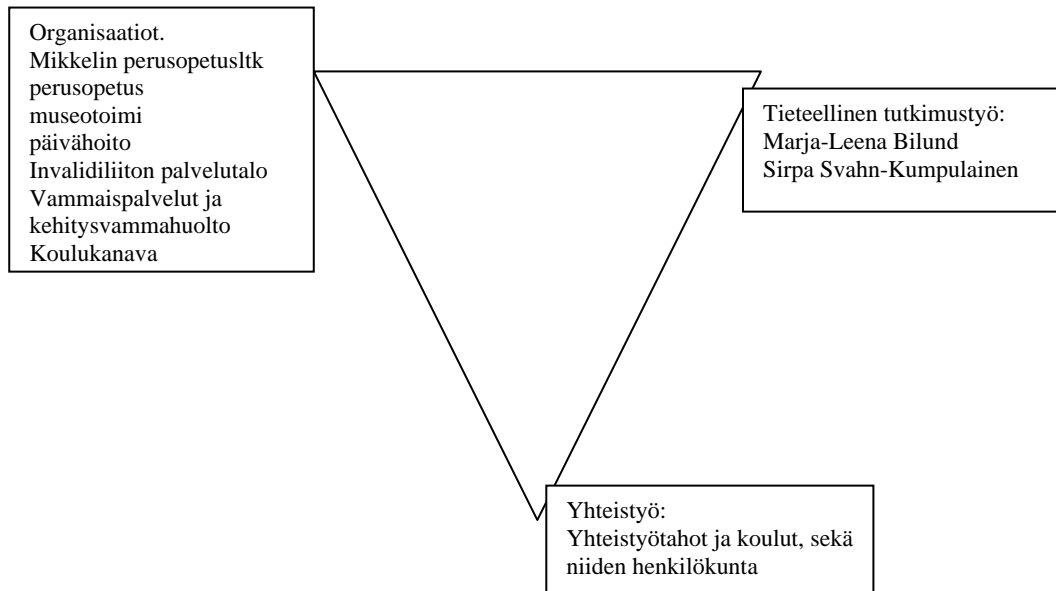
| aikajakso | alullepanija             | projektin nimi                    | *)tyyppi |
|-----------|--------------------------|-----------------------------------|----------|
| 2001-2004 | Mikkelin taidemuseo      | Seikkailujen maa                  | C        |
|           | Mikkelin taidemuseo      | Työpajatoiminta                   | B        |
|           | Mikkelin taidemuseo      | Työpajatoiminnan näyttely         | B        |
|           | Brysseli                 | EU-kutsunäyttely                  | B        |
|           | EU-projekti, näyttely    | Erilaisuuden voima                | B        |
|           | Erkki-projekti, näyttely | Taide auttaa jaksamaan            | B        |
| 1998-2000 | WSOY/Koulukanava         | Väripeli Koloruutsit              | B        |
|           | WSOY/Koulukanava         | Tule ja rutista, nukenteko-ohjeet | C        |

|           |                           |                                 |   |
|-----------|---------------------------|---------------------------------|---|
|           | WSOY/Koulukanava          | Englanninkieliset työohjeet     | B |
|           | WSOY/Koulukanava          | Peikkonäyttelyn internet versio | C |
|           | EU-projekti               | Hug me                          | B |
|           |                           | Entten tentten                  | B |
|           |                           | Face your fears                 | B |
|           |                           | Smile                           | B |
|           |                           | Nuori osaaja                    | B |
|           | Mikkelin opetustoimi      | Erkki-projekti                  | B |
|           | Mikkelin opetustoimi      | Erkki-projekti, luennot         | B |
|           | Mikkelin kansalaisopisto  | Taidekasvatustyöpajat           | C |
|           | Galleri Ari               | Taidetyöpajat lapsille          | C |
|           | Galleri Ari               | Työpajanäyttely                 | C |
|           | Mikkelin keskussairaala   | Taide ja terveys                | C |
|           | Mikkelin taidemuseo       | Peikkonäyttely                  | C |
|           | Mikkelin taidemuseo       | Genesis                         | C |
|           | Mikkelin maakuntakirjasto | Taiteiden yö                    | C |
|           | Kenkävero galleria        | Tule ja rutista                 | C |
| 1995-1997 | Keskussairaala            | Taide jyrää hoitotyössä         | A |
| 1992-1994 | Mikkelin opetustoimi      | Kuvataidekerho, Päämajakoulu    | C |
|           | Mikkelin teatteri         | Kolme pientä porsasta           | A |
|           | Vekkuliteatteri           | Kolme pientä porsasta           | A |
|           | Mikkelin opetustoimi      | Tinanapit ja revontulet         | C |
|           | Mikkelin opetustoimi      | Ympäristötaide                  | C |

\*)A= interventiosuuntautuneet projektit  
 B= tutkimussuuntautuneet projektit  
 C= toimintasuuntautuneet projektit

Kuvio 3. Toimintatutkimuksemme vaiheet (Mäenpää 1989)

Projekteissa (kuvio 3) on havaittavissa vuosien varrella tapahtunut selkeä suuntautuminen ja työskentelyn ohjautuminen teoreettiseen suuntaan ja kriittiseen reflektointiin opiskelujen tullessa mukaan. Tutkimuksemme kohteena ovat tutkimussuuntautuneet projektit, jotka sijoittuvat vuosille 1998–2002. Esimerkkiprojekteiksi olemme valinneet Erkki- ja EU-projektit sekä museon työpajatoiminnan. Näissä projekteissa on nähtävissä teoreettiset lähtökohdat ja työn kriittinen reflektointi keskenämme ja verkoston eri tahojen kanssa. Tutkimussuuntautuneiden projektien verkostossa olivat mukana ne organisaatiot, joiden kanssa työskentely oli vakiintunut ja selkeytynyt (kuvio 4).



kuvio 4. Toimintatutkimuksemme projektien verkostokumppanit

Samaan aikaan työstimme monia muita hankkeita. Ideoimme ja suunnittelimme projektit yhdessä apuna kulloinkin jokin verkoston organisaatio. Merkittävämmäksi nousivat taidemuseo ja opetustoimi. Niiden rinnalle nousi myös päivähoito. Mukana oli myös yksittäisiä asiantuntijoita kuten taideterapeutti Moision sairaalasta, paikallisia taiteilijoita, muusikko ja Koulukanava WSOY. Toimintatutkimuksemme jäsenämme työskentelyämme projekteissa jälkikäteen. Tutkimuksemme kohteena olevia projekteja kuvaa projektien 1998-2002 toimintaspiraali. (kuvio 5)



Toimintaspiraali kuvaa, kuinka verkostomme ja toimintamme laajenee vuosien myötä. Euroop-  
palaiset partnerikoulut säilyvät mukana pedagogisen keskustelun tasolla ja paikallinen kehittä-  
mishanke museon työpajatoiminta, kehittyä edelleen.

### Kolmivuotinen EU/ Comenius- taidekasvatusprojekti 1999–2002

Kolmivuotinen taidekasvatusprojektimme käynnistyi kontaktiseminaarissa Walesissa, Cardifissa  
keväällä 1998. Tällöin löytyivät partnerikoulut projektiimme. Mukaan toimintaan lähtivät Monique  
Juhel, Christine Lemarie, Ecole publique de Feins, Ranska, Jarmila Janku, Zakladni Umelecka  
Skola, Tsekin tasavalta ja Horst Dorner, Volksschule Uebelbach, Itävalta. Ensimmäinen suun-  
nittelukokous pidettiin Uebelbachissa, Itävallassa syksyllä 1998, jolloin tehtiin suunnitelma en-  
simmäisestä Hug me – toimintavuodesta ja keskusteltiin kolmivuotisesta kokonaisuudesta. Itä-  
vallassa luotiin raamit kolmivuotiselle taidekasvatusprojektille. Lähtökohtana olivat lasten koke-  
mukset. Kolmen toimintavuoden teemat liittyivät tunteisiin:

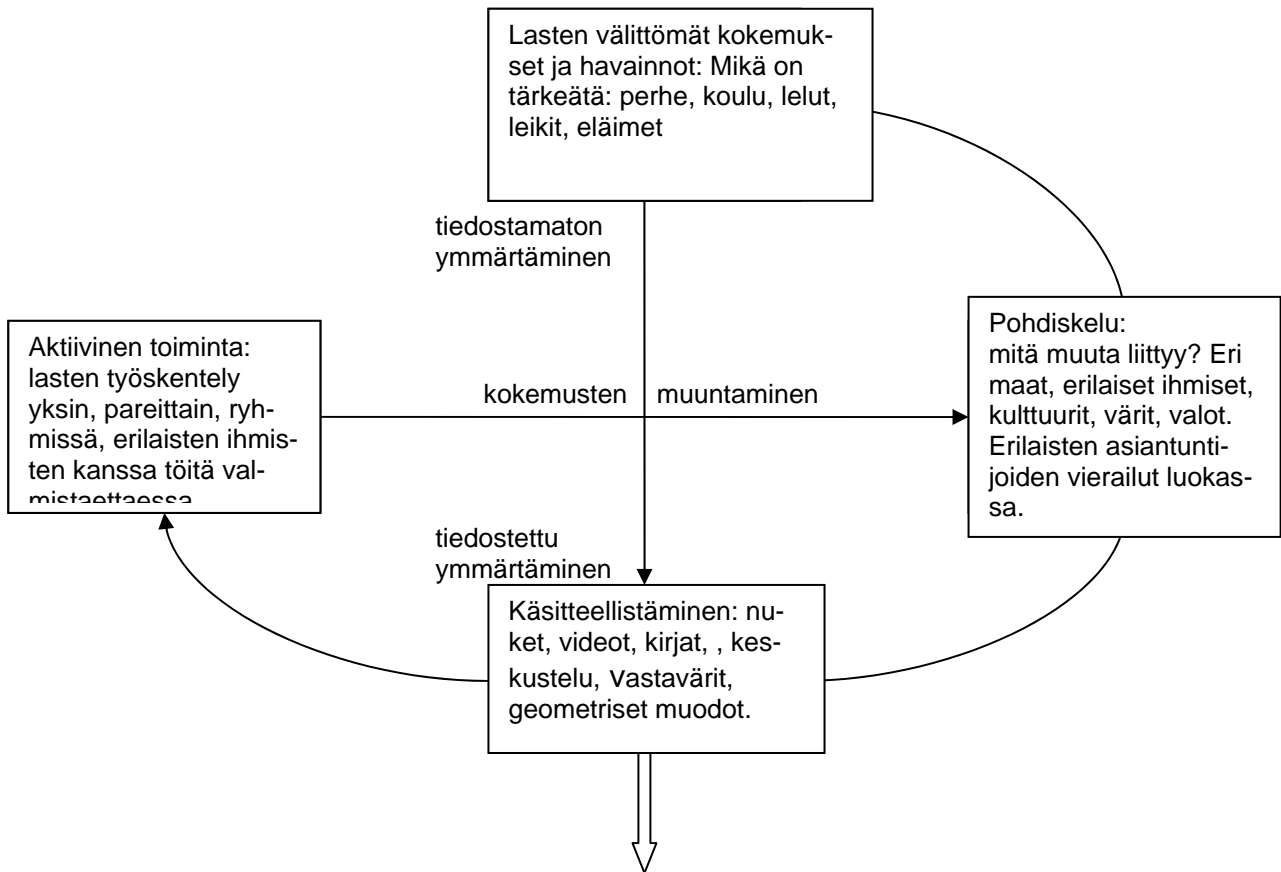
1. Hankkeen nimi: Hug me – positiivisten tunteiden ilmaiseminen  
taidekasvatuksen keinoin  
Aloituskauti ja – vuosi: 1.3.1999 - 29.2.2000  
Koordinoiva koulu: Siekkilän koulu, Mikkeli  
(Kutsunäyttely; Nuori osaaja -tapahtuma Helsinki 19.-21.5.2000)
2. Hankkeen nimi: Face Your Fears – pelkojen ja negatiivisten tunteiden ilmaiseminen  
taidekasvatuksen keinoin  
Toinen toimintakausi: 1.3.2000 – 31.7.2001
3. Hankkeen nimi: Smile – taidekasvatus, huumori lasten silmin  
Kolmas toimintakausi: 1.8.2001 – 31.7.2002  
(Kutsunäyttely: Brysseli syksyllä 2001. )

Viimeinen arviointikokous pidettiin Suomessa, Ristiinassa juhannuksena 2002. Hug me –  
projektin mukainen työskentely toimi lähtökohtana jokaisena projektivuonna. Seuraavassa tar-  
kastellaan lähemmin jokaista projektia toimintakausittain.

### Ensimmäinen toimintakausi 1999–2000; Hug me-positiivisten tunteiden ilmaiseminen taidekas- vatuksen keinoin

Hug me-projektissa lähdettiin liikkeelle lasten omasta kokemusmaailmasta. Mitkä asiat olivat  
tärkeitä lapsille Suomessa, Itävallassa, Ranskassa ja Tsekin tasavallassa? Miten voitiin kertoa  
omista kokemuksista muille lapsille? Miten saataisiin kaikki lapset innostumaan projektista?  
Millaisia tietoja tai ennakkoluuloja lapsilla oli eri maista? Miten muutetaan ennakkoluuloja erilai-  
sista ihmisistä? Tavoitteena oli lisätä tietoa ja kokemuksia lasten pienten kertomusten avulla  
havainnollistamalla eri tavoin sitä todellisuudesta, jossa lapset elävät. Tällä pyrittiin lisäämään  
ymmärrystä ja tietoa siitä, että kaikille lapsille samat perusasiat ovat tärkeitä, vaikka on olemas-  
sa kulttuuriin liittyviä eroja. Projektissa haluttiin tukea lapsen tunne-elämän kehittymistä erilaisin  
elämyksin ja vahvistaa omakuvan muotoutumista positiivisten kokemusten välityksellä.

Tavoitteena oli toteuttaa Hug me - taidenäyttely, joka kiersi kaikki projektimaat. Ubelbachissa olleessa suunnittelukokouksessa päätettiin nukkejen asemesta puhua EO:sta (emotional objects), koska itävaltalainen Dornerin mielestä nuket liittyivät liiaksi tyttöihin ja ajatuksena oli saada myös pojat innostumaan tekemisestä.



kuvio 6. Hug me –projektin ongelmaratkaisukehä (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Kyseisessä mallissa (kuvio 6) eri vaiheet painottavat erilaatuista tiedon ja kokemuksen prosessointia. Lapset kertoivat intuitiivisesti omasta elämästään. He tekivät draamaharjoituksia pareittain ja ryhmissä ystävydestä, perhe-elämästä, pihaleikeistä ja pihatilanteista. Lapset tutustuivat toistensa elämään valokuva-albumien ja kertomusten kautta. Tunne- ja elämyspainotteisten harjoitusten kautta siirryttiin pohdiskelemaan, kuinka lapset voivat välittää kokemuksensa muihin maihin. Lasten kanssa keskusteltiin positiivisuuden abstraktimmalla tasolla. Mitä kaikkea liittyy ihmisten positiivisiin tunteisiin? Mikä merkitys ympäristöllä on hyvinvointiin? Mitkä seikat vaikuttavat viihtyvyyteen? Keskusteluissa nousi esille ympäristön esteettiset arvot. Mikä on kaunista? Millaisessa huoneessa tai kodissa lapset haluaisivat elää? Pohdiskeluissa päädyttiin väreihin ja niiden merkitykseen ihmisille ja eri kulttuureille. Samoin

keskusteltiin valon ja valaistuksen merkityksestä erityisesti meille suomalaisille. Lisäksi tarkasteltiin erilaisia kuvia Suomesta ja muualta ja reflektointiin niiden välittämiä viestiä katsojalleen. Lapset esittivät omia ideoitaan ja suunnitelmiaan tehtäviksi töiksi (liite 1). Ideoissa nousivat esille runsaasti erilaisia ehdotuksia, kuten omien valokuvakirjojen tekeminen omista kodeista, leikeistä itse valmistamien nukkejen kanssa, taidejäljennösten, omien kokemusten maalaaminen, valaisimien valmistaminen, eläinreliefien valmistaminen, nukkejen valmistaminen. Keskusteluissa nousi esille työskentely yleensäkin erilaisten materiaalien ja välineiden avulla oman kiinnostuksen mukaan. Yleensä lapset työskentelivät joko pareittain tai pienryhmissä. Lapset hakeutuivat omatoimisesti ryhmiinsä. Huomattavaa on, että jako käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan välillä on häilyvä. Lapset käsitteellistävät asiat usein aktiivisen toiminnan kautta. Usein konkreettinen työskentely tekee asiasta ymmärretyn käsitteen.

Alussa oli tärkeää keskustella projektista ja vaihtaa mielipiteitä. Näin muokattiin asenteita työskentelyä kohtaan. Tehtyjen harjoitteiden avulla lapset ymmärsivät, että kysymys oli heidän kokemuksistaan ja niiden välittämisestä muille ihmisille taidekasvatuksen keinoin. Marjo Räsäsen (2000) mukaan tunteilla on tärkeä osa tietämisessä, sillä niiden avulla muu tieto saa henkilökohtaisen merkityksen. Hänen mielestään opetuksessa tulee kehittää ajattelun, mielikuvituksen ja tunteiden ilmaisun valmiuksia, joita tarvitaan, kun taidetta tai siitä saatuja kokemuksia sanallistetaan ja niille etsitään merkityksiä.

Ensimmäisen toimintavuoden aikana toteutuivat Uebelbachissa tehdyt suunnitelmat. Yhteyttä projektimaihin pidettiin tiiviisti sähköpostin ja faksin välityksellä. Lasten välinen sähköpostiyhteys ei toiminut, koska muissa projektimaissa ei ollut tietokoneita oppilaiden käytössä ja meiläkin tietokonekanta uudistettiin ja kehitettiin. Suunnitelma kiertävästä taidenäyttelystä toteutui. Näyttely oli ensimmäisen kerran esillä Tsekin tasavallassa, Nejdekinissä 1999. Sieltä näyttely siirtyi Mikkelin taidemuseoon, jossa se oli esillä kahden kuukauden ajan jatkaen matkaansa Itävaltaan ja Ranskaan. Mikkelissä lasten taidenäyttelyn nimeksi tuli Entten, tentten teelika mentten. Lapset käyttivät työskentelyssään hyödyksi internetissä toimivaa kielikonetta, jonka käännösapua tarvittiin tehdessä englanninkielisiä kirjoja lasten kodeista. Lisäksi lapset opettelivat käyttämään video- ja valokuvauskameraa. Kävimme paikallisen taiteilija Terhi Kastehelmen luona opettelemassa kivimaalausta akvarelliväreillä. Kivetkin kertovat lämpöisiä tarinoita, niitä on vain osattava kuunnella. Paikalliset yritykset tulivat mukaan projektiin edullisten kankaiden ja kankaan värjäyksen muodossa. Välitimme tietoa muille paikkakunnan opettajille projektistamme Etelä-Savon luokanopettajapäivillä. Osa muiden luokkien opettajista oli mukana projektissa. Koimme häiritsevänä tekijänä, että muiden opettajien kanssa käytävää reflektointia ei tapahtunut riittävästi. Tavallisesti käydyt keskustelut liittyivät työsken-



telyn ideointiin materiaalisella ja teknisellä tasolla. Varsinaista keskustelua miksi ja miten tasolla ei käyty. Johtuiko tämä ajan puutteesta? Miten muut opettajat kokivat projektin, jonka toimintaidea ei ollut lähtöisin heistä? Vaikuttiko asiaan se, että he käyttivät työskentelyyn lähinnä taito- ja taideaineiden tunteja? Miten projekti liittyi muihin oppimiskokonaisuuksiin? Miten ihmiset olisi saatu sitoutumaan ja innostumaan asioihin, joiden lähtökohta tulee heidän ulkopuoleltaan? Koimme, että vastuu muiden opettajien innostumisesta ja työskentelystä oli viimekädessä heillä itsellään.

Projektityöskentely liittyi kiinteästi luokkiemme toimintaan prosessioppimisen myötä. Mielenkiintoista oli huomata, että yhteinen projekti lisäsi luokkiemme me-henkeä. Lapsista oli hienoa olla mukana projektissa, joka mahdollisti omien suunnitelmien toteuttamisen mielenkiintoisella tavalla. Lapset oppivat uusia tekniikoita ja tutustuivat eri maissa tehtyjen näyttelytöiden välityksellä lasten kulttuureihin. Vieraiden maiden lastenkulttuurin tuntemus ja lasten käsitykset saivat uusia näkökulmia. Kommentit, kuten ”Nehän kuuntelevat samaa bändiä kuin mä” tai ”Niilläkin on barbeja” tai ”Nää nukethan voisi olla meidän tekemiä.” kertoivat, että lasten käsitykset avartuivat saatujen kokemusten avulla. Lapset havaitsivat, että vaikka kodit näyttivät erilaisilta kuin täällä kotona, niin kuitenkin kaikkia projektimaiden lapsia yhdistivät samat asiat, kuten perheet, ystävät, leikit, koulu, harrastukset. Vaikka ihmiset puhuvatkin eri kieltä, niin kuitenkin pohjimmiltaan olemme samanlaisia, tuntevia yksilöitä.

”Saanks’ mä jatkaa projektia, jos mä teen muut viikkotavoitteet nopeasti?” oli tavallinen kysymys lapsilta. Lasten mielestä työskentely oli innostavaa ja erilaista. Useat lapset tekivät perustehtävät nopeasti, jotta he pystyivät keskittymään projektin työstämiseen. Kaikki lapset saivat osallistua toimintaan jollakin tavalla. Jos joku ei halunnut esiintyä, saattoi hän vaikka videoida muiden esityksiä. Keskeisintä oli, että toiminta lähti lapsista. Projektin työstämisessä nousi usein käsite oman elämän hallinta. Keskustelimme usein ajankäytöstä, oman työn suunnittelusta, omaan päätöksentekoon ja ideoihin luottamisesta. Esille nousivat kysymykset siitä, kuinka suunnitelmat eivät aina toteudu tai työn lopputulos ei näytäkään siltä, mikä mielikuva itsellä oli ennen työskentelyn aloittamista. Näin opittiin käsittelemään pettymyksiä. Lasten yhteistyö sai uusia muotoja. He työstivät ideoitaan usein myös kotona. Vanhemmat hämmästelivät sitä, kuinka lapset tekivät tehtäviä yhdessä. Erityisesti poikien vanhemmat olivat tähän tyytyväisiä. Yhdessä työskentely jatkui ja kehittyi koko kuuden vuoden ajan.

Yhteistyö lisää vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja kuten ajatusten ilmaisukykyä, tunteiden käsittelyä ja hallintaa sekä taitoja ymmärtää muita ihmisiä. Näiden taitojen kehittäminen puo-

lestaan vapauttaa voimavaroja vastuulliseen ja luovaan työskentelyyn (Hämäläinen & Sava 1989). Kokemuksemme mukaan lapset sisäistivät vastuullisen vapauden.

Lapset, jotka eivät osallistuneet toimintaan oma-aloitteisesti, olivat mukana ryhmissä ideomassa, vaikka eivät halunneet osallistua konkreettisesti tekemiseen. Lisäksi osa näistä lapsista innostui uudesta tekniikasta kuten videoinnista. Osa heistä teki myöhemmin erilaisia työpaikkahaastatteluja tai sarjakuvia valokuvaamalla. Seuraamalla muiden toimintaa he huomaamattaan saivat vaikutteita omaan työskentelyynsä. Tärkeintä näille lapsille oli, ettei heitä pakotettu työskentelyyn vaan he saivat itse päättää osallistumisestaan. Viikkotavoitteet toimivat heidän suojakilpenään, sillä he vetosivat niihin, kun eivät osallistuneet projekteihin. Lapset, jotka kokivat olevansa huonoja reaaliaineissa tai matematiikassa käyttivät paljon aikaa erilaisten teosten tekemiseen ompelutöistä maalaamiseen ja savitöihin. He saivat runsaasti ihailua muiden lasten taholta. Tämä puolestaan kasvatti lasten uskoa itseensä. Lapset, joiden kanssa ei tavallisesti oltu, pääsivät mukaan toimintaan taitojensa ansiosta. Tällaisesta on esimerkkinä Tuuli (käytetyt nimet lapsista on keksittyjä), joka vilkkautensa ja erilaisuutensa vuoksi oli aiemmin jäänyt yksin. Nyt hänestä tuli toiminnan keskeisin henkilö, koska hän oli erinomainen videokameran käyttäjä ja hänellä oli runsaasti käyttökelpoisia ideoita. Tämä projekti lopetti Tuulin syrjimyksen. Leena puolestaan oli luova ja taitava piirtämään ja maalamaan. Monet pyysivät häneltä apua vaikeiksi kokemissaan kohdissa. Netalle taas monet koulutehtävät olivat vaikeita ja hän ei useinkaan päässyt alkuun. Maalaaminen näytti vähentävän hän ahdistuneisuuttaan ja hän maalasi usein. Jälkeenpäin voimme todeta, että kaikki taide, käsillä tekeminen ja ominen ideoiden toteuttamisen mahdollistaminen erilaisissa tehtävissä, auttoi monia luokkiemme lapsia jaksamaan paremmin ja tulemaan hyväksytyksi omana itsenään.

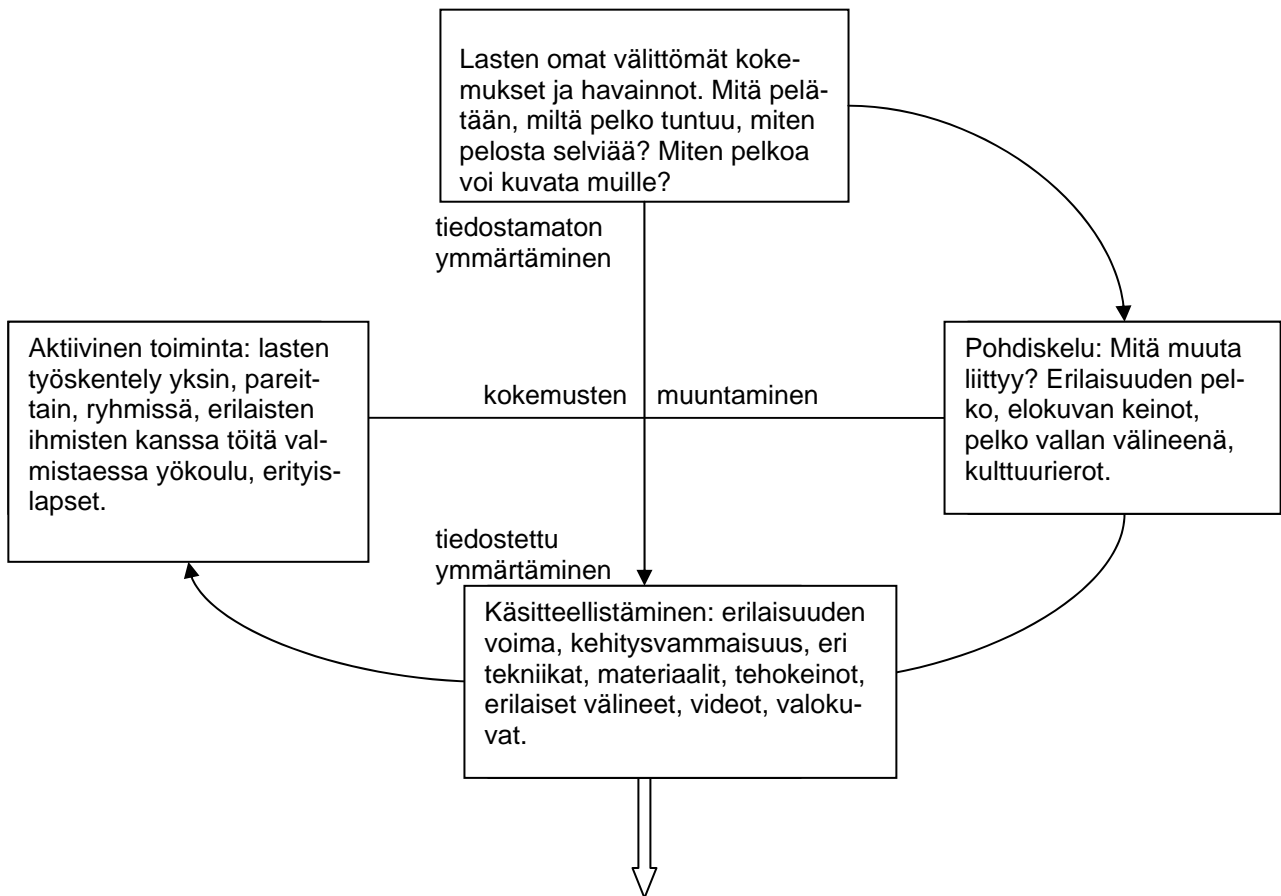
Vanhemmat seurasivat kiinteästi toimintaamme. He antoivat kuvata kotejaan ja kuljettivat lapsia autoilla eri paikkoihin tekemään videoita tai ottamaan valokuvia. Perheiden videokamerat ja kamerat olivat ahkerasti lasten käytössä. Vanhemmat pesivät lastensa kouluvaatteet, jotka olivat usein maalissa ja liisterissä valittamatta. Lisäksi vanhemmat osallistuivat näyttelyn rakentamiseen Mikkelin taidemuseolle tuomalla paikalle lasten vanhoja tavaroita. Vanhemmat olivat aidosti kiinnostuneita töistä, joita teimme.

Keskeinen ajatuksemme ihminen ihmiselle - toteutui projektissamme. Saatujen kokemusten mukaan tällaisia projekteja tarvitaan, jos halutaan saada konkreettista tietoa lapsilta lapsille ja muuttaa erilaisia ennakkoluuloja erilaisuutta kohtaan.

Opetushallituksen, Sokrates toimiston ylitarkastaja Nina Rekola pyysi Mikkelin taidemuseossa näkemänsä näyttelyn Nuori osaja 2000 – tapahtumaan, koska näyttely oli hänen mukaansa näyttävä ja korkeatasoinen ja osoitti aktiivista projektityöskentelyä, jossa lasten tuotokset olivat keskeiset ja kaikki tämä yhden vuoden työskentelyn tuloksena.

### Toinen toimintakausi 2000–2001 Face Your Fears– pelkojen kohtaaminen taidekasvatuksen keinoin

Lähtökohtana oli käsitellä lasten pelkoja eri keinoin (kuvio 7). Tavoitteena oli käsitellä ennakkoluuloja erilaisia uusia asioita kohtaan. Mistä ennakkoluulot johtuvat? Miten ennakkoluuloja voidaan muuttaa? Tavoitteena oli kohdata omia pelkojaan erilaisen tekemisen tasolla. Pelkojen yhteydessä haluttiin ottaa esille erityisesti myös erialaisuuteen liittyvät pelot; erilaiset ihmiset omassa lähiympäristössä ja eri kulttuureista. Millaisia pelkoja lapsilla on meidän luokissamme ja millaisia ne ovat muissa maissa? Pelkäävätkö lapset samanlaisia asioita eri maissa? Miten voi voittaa omat pelkonsa? Miten voi elää pelkojensa kanssa. Miten toteutetaan elokuvien pelottavat kohtaukset? Yhteisenä tuotoksena projektimaiden kanssa päätettiin tehdä taidekalenteri vuodelle 2001, johon koottiin lasten tekemiä kuvia peloista. Mikkelissä toteutimme myös EU-projektin ja ERKKI-projektin yhteisen taidenäyttelyn.



kuvio 7. Face Your Fears – projektin ongelmaratkaisukehä (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Työskentely oli monitahoista. Toimintaan liittyi mukaan myös Vanamon erityiskoulu. Luokkiemme lapset osallistuivat Vanamon erityiskoulun laulunäytelmään, jonka oli kirjoittanut Sari Rantalainen. Näytelmään osallistumalla lapset kohtasivat tekemisen tasolla erilaisuutta, koska luokan lapset olivat kehitysvammaisia. Tämä oli ensimmäisiä kertoja, kun vuosia fyysisessä integraatiossa olleet Vanamon erityiskoulu ja Siekkilän koulu tekivät konkreettista yhteistyötä lasten tasolla. Lapset menivät mukaan näytelmään aluksi arastellen, mutta vähitellen jännitys ja pelot voitettiin. Kokemus osoitti, että tällaista yhteistyötä tarvittaisiin enemmän normaaliin ja kehitysvammaisten lasten välille. Tällöin käynnistettiin yhteistyö myös Down syndroomaa sairastavan Mikko Mankkisen kanssa, kun hän toimi luokissamme tiffanytöiden opettajana.

Paikallinen taiteilija Tiina Kylliäinen ohjasi lapsille uusia tekniikoita kuten lasinsulatusta ja lasin hiekkapuhallusta. Suomen Nuoriso-opiston opiskelijat järjestivät lapsille yökouluna seikkailukoulun, jonka teemana oli omien pelkojen voittamisen toisten kohtaamisessa ja uusissa tilanteissa kuten korkeissa paikoissa tai vesillä. Toiminnan lähtökohtana oli yhteistoiminnallinen työskentely ongelmien ratkaisussa. Kokemukset yökoulusta olivat hyvät. Työskentely lähensi lapsia toisiinsa entisestään. Lapset pääsivät kokeilemaan omia rajojaan. Esimerkiksi Maija totesi yökoulun jälkeen, että siellä hän oppi voittamaan korkeapaikan kammonsaa. Hänen ryhmänsä tekemä

työ valittiin taidekalenteriin. Meidän tulkintamme kuvasta on, että se kuvaa juuri putoamisen pelkoa. Tärkeintä oli käsitellä lasten pelkoja turvallisessa ympäristössä ja auttaa heitä ymmärtämään, että pelkojensa kanssa voi oppia elämään tai ne voi voittaa, liittyivätpä pelot sitten esiintymiseen tai tekemiseen. Lasten taidekuvissa nousivat esille samanlaiset aiheet: möröt, pelottavat eläimet krokotiilista hämähäkkeihin, vesi, sota, kiusaaminen, yksin jäämisen pelko, kuolema. Lapset havaitsivat, että lapset pelkäävät samansuuntaisia asioita kaikissa maissa. Kuvien perusteella ei voinut päätellä, mistä maasta tekijä oli. Saadut kokemukset auttoivat lapsia ymmärtämään jälleen samanlaisuutensa eri maiden lasten kanssa.

Pelkoja kohdattiin myös uusien materiaalien muodossa. Lapset leikkasivat lasia, maalasivat sitä ja sulattivat siitä erilaisia töitä astioista koruihin. Lapset tekivät videoelokuvia. Titanic-elokuvasta tehtiin uusi versio erään pojan kotona olevalla uima-altaalla ja koulun kellari muuttui kauhuelokuvan toimintapaikaksi. Työskentely oli jatkuvaa keskustelua eri osapuolten kuten lasten, opettajien, paikallisten taiteilijoiden kanssa. Siekkilän koulun opettajat osallistuivat oman mielenkiintonsa mukaan toimintaan tekemällä pelkoon liittyviä teemoja lumesta, kuvaamalla omia kokemuksiaan laskettelusta, tekemällä kipsipatsaita ja osallistumalla pelkojen kiertokirjeeseen. Kiertokirjeen idea oli, että luokan jokainen lapsi saisi itselleen kirjeen, johon eri projektimaiden lapset olivat työstäneet eri tekniikoin omia pelkojansa. Jokainen lapsi sai oman neljä kuvaa sisältävän pelkokiertokirjeensä neljän maan kierroksen jälkeen.

Vuoden aikana järjestettiin myös koko koulun konsertti Lapset laulavat lapsille. Lapset esiintyivät konserttitalo Mikaelissa suurelle yleisölle. Näin heille tuli yksi yhteinen kokemus pelkojen voittamisessa suuren yleisön edessä. Lapset jännittivät ja voittivat jännityksensä yhdessä. Lapsia ohjasi paikallinen taiteilija Kristian Tesarczyk. Konsertilla kerättiin rahaa Aunuksen lapsille.

Vanhemmat olivat kiinteästi mukana toiminnassa. Osa heistä tuli mukaan yökouluun. Lisäksi vanhemmat osallistuivat taidekalenterien myyntityöhön ja kävivät kuuntelemassa lasten konserttia.

Pelkoja lähestyttiin monesta eri näkökulmasta. Lapset ideoivat työskentelynsä. Me annoimme heille materiaalit, välineet ja mahdollisuuden. Yhteistyö projektimaiden välillä oli kiinteää sähköpostin ja kirjeiden välityksellä. Lähestymistavat työskentelyssä kuitenkin vaihtelivat. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka tsekkiläisen opettajan Jankun tapa lähestyä lasten töitä poikkesi meidän muiden opettajien tavasta. Hänen mielestään lasten kuvat taidekalenteriin olisi pitänyt valita teknisen taitavuuden perusteella, ei sisällön perusteella. Muiden projektien vetäjät korostivat valinnassaan lasten työn ilmaisullista puolta. Mitä lapsi halusi kertoa muille? Lisäksi Janku olisi halunnut nimetä lasten työt meidän muiden ollessa sillä kannalla, että jokainen katsoja saa tehdä oman tulkintansa kuvasta. Johtuiko Jankun erilainen tapa lähestyä lasten töitä siitä, että

hän oli aineopettaja ja työskenteli meidän musiikkiopistoa vastaavassa koulussa, jonne hakeuduttiin valintakokeiden kautta? Me muut olimme luokanopettajia, ja lähestyimme opettamista vaihtoehtoisten menetelmien kautta. Ranskalainen Lemarie lähestyi opettamistaan freinetmenetelmän pohjalta, itävaltalainen Dorner humanistisen konstruktivismin näkökulmasta ja me omista lähtökohdistamme.

Dorner kertoi, etteivät vanhemmat halunneet myydä Ubelbacissa Face Your Fears -kalenteria, koska kalenterin aihe oli heistä huono ja kuvat eivät olleet kauniita. Miten voimme kasvattaa lapsille ennakkoluulottomuutta, jos aikuiset eivät näytä esimerkkiä?

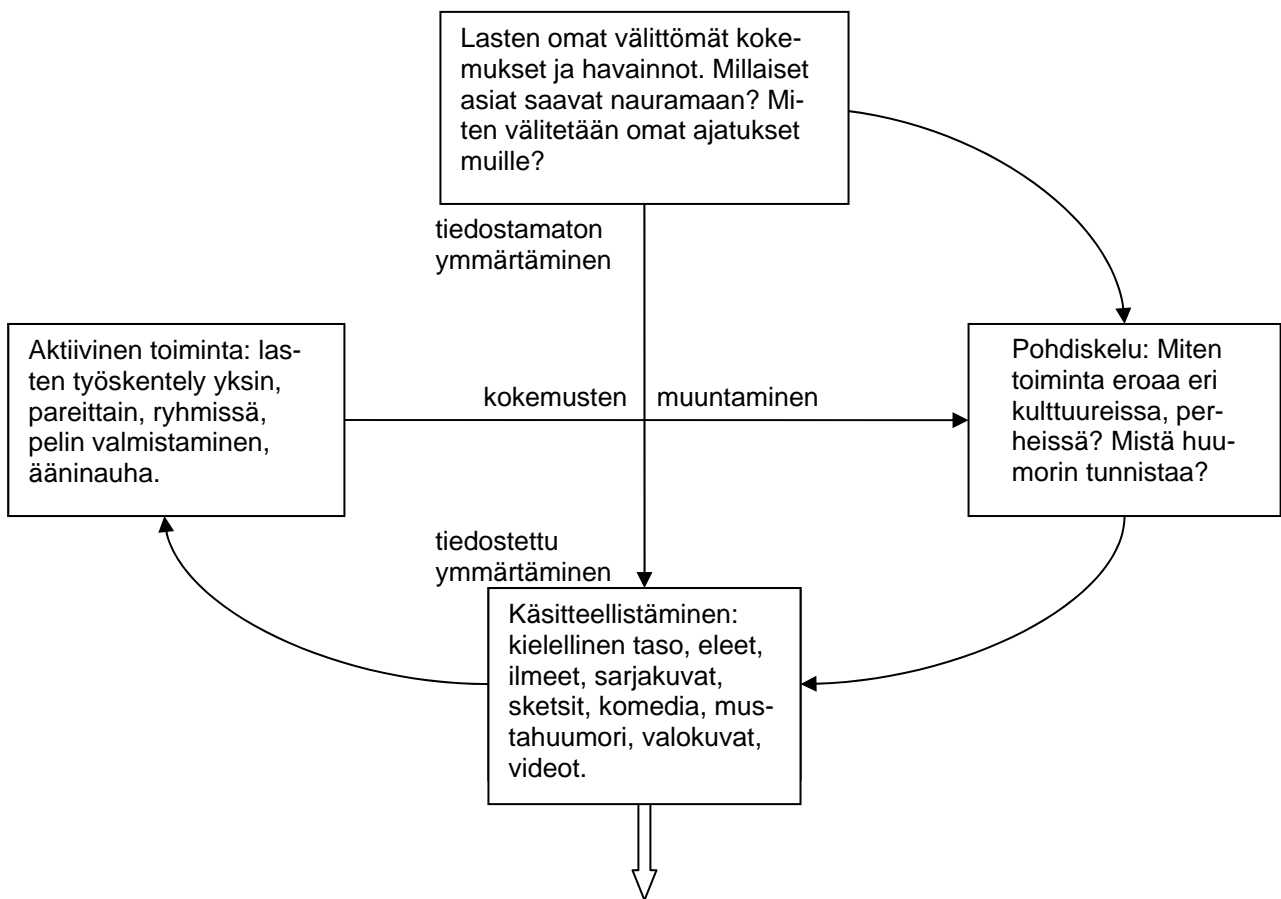
### Kolmas toimintavuosi 2001–2002 Smile, huumori lasten kulttuurissa, taidekasvatus

Lähtökohtana oli huumori lapsen näkökulmasta (kuvio 8). Tarkoituksena oli vertailla, millaista huumori oli eri projektimaissa. Millaisia erityispiirteitä on eri kulttuureissa? Miten huumori poikkeaa eri maissa? Miten huumori voi yhdistää ihmisiä? Miksi huumori on tärkeää? Millaisia ristiriitoja voi syntyä eri kulttuurien kohdatessa? Mikä merkitys naurulla on ihmiselle? Millaisille asioille nauretaan? Millainen huumori loukkaa? Millainen on hyväntahtoinen nauru?

Tavoitteena oli lähestyä huumoria eri tasoilla

- 1 Lapset kehittelevät oman pelinsä sääntöineen ja tehtävineen, jotka saavat pelaajansa hyvälle tuulelle. Pelin tulisi kertoa paikallisten lasten käsityksen huumorista.
- 2 Lapset tekevät äänikasetin omalla kielellään ja opettavat lausumaan sanoja, jotka kuulostavat hauskoilta.
- 3 Taidekuvien muokkaaminen uuteen uskoon.
- 4 Oppilaat tekevät videon, jossa ilmaisevat asioita eleillä ja ilmeillä.

Tavoitteena oli lisätä eri kulttuurien ymmärtämistä. Lisäksi tavoitteena oli saada lapset huomaamaan jälleen kerran ihmisten samanlaisuus kulttuurieroista huolimatta.



kuvio 8. Smile – projektin ongelmaratkaisukehä (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Työskentelyn lähtökohdat olivat samat kuin aiempina vuosina. Lapset valmistivat erilaisia vaihtoehtoja lautapelin pohjaksi. Äänestämällä valittiin lautapelin pohjaidea. Lapset tekivät pareittain ja ryhmissä tehtäväkortteja peliin. Erityislausunnolla olevan Oskarin sarjakuva valittiin edustamaan luokkiamme Brysseliin. Tätä sarjakuvaa jaettiin kävijöille esittelypisteessämme Brysselissä.

Lisäksi valmistimme erilaisista materiaaleista taideteoksia viimeiseen näyttelyymme. Ajatuksena oli korostaa taiteen tekemisestä saatavaa voimaa omaan elämään. Erityisessä asemassa oli Mikko Mankkinen, joka opetti luokissamme. Lapset tekivät sarjakuvia tussitöinä, valokuvina. He kuvasivat asioita ja paikkoja, jotka saivat heidät hyvälle tuulelle tai nauramaan. Tekemisen riemu näkyi lasi-, savi-, batiikki-, kipsi-, Tiffany-, paperimassa-, betoni- hiekka, lasi-, öljyväri, akvarelli- ja silkkimaalaustöinä töinä. Luokkiemme lapset olivat tällöin jo kuudennella luokalla. Nyt he kertoivat töillään omasta elämästään ja osaamisestaan.

Viimeinen yhteinen näyttelymme oli Erilaisuuden voima 2002. Näyttelyllä haluttiin kertoa lasten osaamisesta ja tekemisen riemusta eri maissa. Katsojille haluttiin kertoa lasten, mielikuvituksesta ja siitä, että lapset osaavat paljon enemmän kuin tavallisesti uskotaan. Työskentely oli vaivatonta. Lapset osasivat suunnitella ja toteuttaa omia töitään. Lapset hallitsivat eri tekniikoita ja materiaaleja. Lapset olivat osoittaneet kykynsä ongelmanratkaisijoina. He työskentelivät koululla ja lähiympäristössä videoiden asioita, jotka kiinnostivat heitä. Työskentely sujui yksin ja ryhmässä. Merkittävää oli, että lapsiin saattoi luottaa. Olimme päässeet tavoitteeseemme. Lapset olivat valmiita nousemaan siivilleen ja siirtymään uuteen vaiheeseen elämässään. Erilaisuuden voima –näyttelyn avajaisissa Mikko Mankkinen kertoi avajaisvieraille, kuinka taide antaa hänelle voimaa elämään (Runonen 2002). Koimme, että myös lapset olivat näiden vuosien myötä saaneet itselleen välineen, joka voi auttaa heitä selviämään elämässä. Koimme että lapset olivat oppineet näkemään erilaisuutensa voimana, joka voi kantaa eteenpäin.

Kolmen vuoden urakka oli takanpäin. Ensimmäisen projektivuodenaikana teimme liian paljon töitä. Jouduimme projektien vetäjinä työskentelemään viikot ja viikonloput, sillä koimme, että projektin käynnistäjinä olimme myös yksin vastuussa sen toteuttamisesta. Muutamat kollegamme lähtivät mukaan projektiin, mutta projektityöskentelyssä yksittäiset työt ovat vain osa työskentelystä. Oliko työskentelymme liian kunnianhimoista ja vaativaa? Joka tapauksessa toisena projektivuonna vähensimme työmääräämme. Otimme mukaan toimintaan lisää koulun ulkopuolisia osajia kuten taiteilijoita ja Suomen Nuorisopiston opiskelijoita. Opimme työskentelemään tehokkaammin luomamme verkoston kanssa. Olimme saaneet eurooppalaisista kollegoistamme ystäviä, jotka jakoivat halun kehittää opetusta. Palaute lapsilta ja vanhemmilta oli kannustava. Työmme arvo tunnustettiin myös EU-tasolla, sillä projektimme valittiin ainoana Suomesta edustamaan maatamme Brysseliin ensimmäiseen Sokrates/ Comenius -tapahtumaan syksyllä 2001. Työyhteisömme ei oikeastaan sanonut mitään, eräs kollegamme vain totesi, kun iloitsimme Brysseliin pääsystä, ”Sinne ei varmaan ollut paljon hakijoita.”

Näiden vuosien aikana lapset osoittivat meille Loris Malaguzzin sanoin

Lapsella on sata kieltä,  
sata kättä, sata ajatusta,  
sata tapaa ajatella,  
leikkiä, puhua,  
sata, yhä vain sata tapaa  
kuunnella, ihmetellä ja rakastaa

sata riemua,  
laulun, oivalluksen riemua,  
sata maailmaa löydettäväksi,  
sata keksittäväksi, sata  
löydettäväksi...



## Erkki-projekti 2000-2001

Mikkelin kaupungin perusopetuksessa käynnistyi vuonna 2000 Erkki-projekti, jonka tavoitteena oli erityisopetuksen kehittäminen. Tarjolla oli mahdollisuus myös yksittäisten koulujen hakea rahoitusta koulukohtaisiin erillisiin hankkeisiin. Ideoimme asiaa keskenämme ja päätimme hakea rahoitusta taidekasvatukselliseen kokonaisuuteen. Projektin tarkoitus oli välittää teoreettista tietoa ja käytännön osaamista taidekasvatuksesta ja taideterapiasta sekä näihin teemoihin liittyvistä aihekokonaisuuksista. Osalla rahoituksesta hankittiin savenpoltouuni Siekkilän ja Vanamon koulujen yhteiskäyttöön.

Rahoitus hankkeelle saatiin perusopetuksen rahoitustuesta. Projekti oli kolmivaiheinen sisältäen seuraavat kokonaisuudet; luennot, luokkatyöskentelyn ja taideterapiaan tutustumisen. Koko projekti esiteltiin kummallekin koululle, Siekkilän koululle ja Vanamon erityiskoululle.

Projektin tarkoitus oli selvittää kuvataidekasvatuksen ja kuvataideterapian mahdollisuuksia integraatio-oppilaiden kohdalla, kun heitä siirretään erityiskoulusta yleisopetukseen. Tarkoituksena oli myös seurata yhden oppilaan työskentelyä vuoden ajan. Mietimme mitä materiaaleja lapset voisivat valita kuvataideprojektien materiaaleiksi? Mitä tarkoittaa kuvataideterapia, millaista se on ja mitä se kertoo lapsesta? Mitä kauneusarvot merkitsevät lapselle? Lisäksi pyrittiin löytämään didaktisia keinoja ja ehdotelmia, millä tavoin oppilaiden siirtoprosessia voisi helpottaa ja miten koululaitos voisi entistä enemmän ottaa opetussuunnitelmiin mukaan kuvataidekasvatuksen. Samalla taideterapian mahdollisuuksia pohdittiin nimenomaan terapeuttisena hoitokeinona erityisoppilaiden kohdalla. Materiaaleista tarkemmin tutustuttiin saveen. Mietimme myös monia muita projektiin liittyviä asioita. Millainen on integraatio-oppilas kuvataidetoiden tulkitsemana? Millaista on taideterapia? Miten taideterapian avulla voidaan analysoida integraatiooppilaiden kuvallisia töitä? Miten taidekasvatus tulisi järjestää normaalikoulussa ja sen yhteydessä olevassa erityiskoulussa? Miten erilaiset oppilaat tulkitsevat samaa annettua aihetta? Millaiselta näyttää kuvataidenäyttely projektista? Mikä materiaali kiinnostaa lapsia eniten? Me kokosimme koulujen opettajista ryhmän ja hankimme projektille tarvittavat yhteistyökumppanit. Samoin verkostoa tarkennettiin ja uusia suhteita luotiin. Luomastamme verkostosta tässä projektissa olivat mukana monia yhteistyökumppaneita. Näitä olivat Mikkelin taidemuseo, Mikkelin maakuntakirjasto, Siekkilän ala-aste, Vanamon erityiskoulu, asiantuntijoita Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitokselta,

Moision sairaalasta ja Mikkelin keskussairaalan nuorisopsykiatrian poliklinikalta. Koko projekti esiteltiin kummallekin Siekkilän koululle ja Vanamon erityiskoululle.

Projektissa oli myös muillekin kuin lapsille tarkoitettua ohjelmaa. Ensimmäisen vaiheen aikana oli kolme luentoa (liite 2). Ensimmäisen luento oli (24.8.1999) Mikkelin taidemu-  
seossa, toinen luento (1.9.1999) ja kolmas luento (16.9.1999) olivat Mikkeli-salissa Mik-  
kelin kaupungin kirjastossa. Luentojen aiheet liittyivät kolmeen erilaiseen aiheeseen.  
Ensimmäinen luento käsitteli taidekasvatuksen teoreettiseen tutkimukseen liittyviä asioi-  
ta ja toinen luento käsitteli lapsen itsetunnon kehittymistä. Kolmas luento käsitteli taite-  
terapian teoriaan liittyviä aiheita ja käytännön työtä kuvataideterapeutin näkökulmasta  
katsottuna. Luentosarjaan ilmoittautui kaiken kaikkiaan 44 alan ihmistä, opettajia, eri-  
tyisopettajia, nuorisotoimiston väkeä, kirjailijoita, museon toimihenkilöitä, rehtoreita ja  
koulunkäyntiavustajia. Luentosarja oli kaikille ilmainen.

Hankkeen toisen vaiheen aikana lapset tekivät luokissaan kuvataidetoita. Mukana pro-  
jektissa oli kahden normaaliluokan lisäksi yksi Vanamon erityiskoulun luokka. Lapsia oli  
hankkeessa mukana 60 ja opettajia kolme.

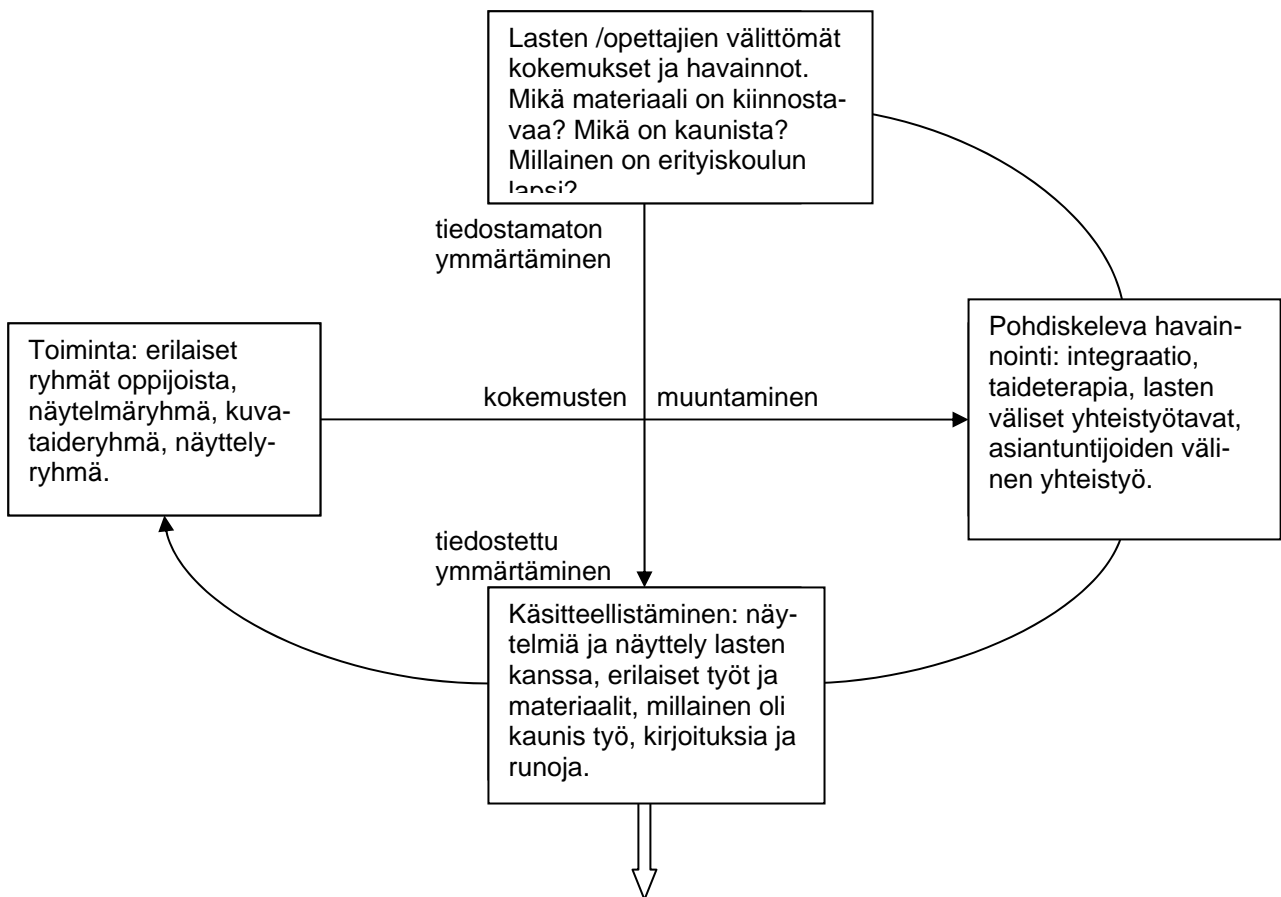
Suunnitteluvaiheessa keskustelimme ja ideoimme mitä kaikkea voisimme saada itsel-  
lemme ja lapsillemme taideterapeutilta ja koko projektilta. Osa opettajista halusi tavata  
taideterapeuttia kahden kesken ja kokeilla taideterapeutista työskentelyä, miltä se tun-  
tuu. Oppilaiden tehtäväksi päätettiin antaa kuvataidetuoneilla valmistettavaksi töitä ja  
näytelmän.

#### Kuvataidetoiden aiheet

1. Savipeikko
2. Mikä on kaunista? vapaasti valittava materiaali
3. Pullopostia, paperimassatyö, pullojen sisällä kirje
4. Omakuva paperimassasta
5. Kudontatyö kierrätettävästä materiaalista, kahden luokan yhteistyö
6. Muisto lapsuudesta, vapaasti valittava materiaali
7. Lempileluni, kipsireliefi

Töiden tarkoitus oli myös antaa lapsille kokemuksia erilaisista kuvataidemateriaaleista. Samoin kauneusseikat, kuten mikä on kaunista tehtävässä, kiinnosti opettajia erityisesti. Miten abstrakti käsite kaunis konkretisoituu lasten töissä? Kudontatyö valmistui kaikkien oppilaiden yhteistyönä vuoden aikana. Työ tehtiin kierrätetystä materiaalista. Osa opettajista halusivat selkeän työrungon ja nimet kuvataidetoille ja mahdollisuuden työskennellä yhdessä normaaliluokan lasten kanssa mahdollisimman paljon. Töiden tuli olla myös jokaisen oppilaan toteutettavissa, huolimatta heidän kehitysvammansa vaikeusasteesta. Sovimme, että kukin opettaja saa luokassaan tehdä kuvataidetyöt niin, että lasten itseilmaisu on mahdollisimman luontevaa. Kukin opettaja sai myös pitää palavereja kuvataideterapeutin kanssa haluamallaan tavalla.

Lapsen näkökulmasta katsottuna (kuvio 9) projektia voidaan valottaa Kolbin (1984 Kohonen, 1989) avulla.



kuvio 9. Erkki-projektin ongelmaratkaisukehä (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Kyseisessä mallissa (kuvio 9) erilaatuisen tiedon ja kokemuksen prosessointi painottuu erilaatuisessa muodoissa lasten ja opettajien keskuudessa. Pyrimme herättämään lasten kiinnostuksen ja uteliaisuuden sekä tiedon halun erityiskoulun lapsia kohtaan. Lap-

set kertoivat millainen on erityiskoulun lapsi? Miltä hän näyttää tai mitä hän tekee? Projektin alussa korostimme yhdessä tekemisen näkökulmia kahden koulun välillä. Samoin henkilökohtaiset valinnat olivat tärkeitä tuoda yhteiseen keskusteluun mukaan. ja Mikä olisi kiinnostavin materiaali kuvataidetyöhön? Mikä esine tai asia taikka on kaunista? Havaintojen tekeminen ja käsitteellistäminen oli tärkeää projektin aikana. Pohdiskelun aikana lapset miettivät myös eri kulttuureja edustavien ihmisten ulkoisesti havaittavia eroja kuten vaatteita, ihon väriä, kasvojen muotoja tai vaateetusta. Erityiskoulussa oli myös romaanikulttuurin lapsia. Projektissa mukana olleessa erityiskoulun luokassa olevat lapset tarvitsivat apuvälineitä oppimiseensa ja arjessa selviämiseen. Tätä viitekehystä kävi valottamassa luokan erityisopettaja normaaliluokan oppilaille. Saatujen tietojen avulla lapset aloittivat draamaharjoitukset ja varsinainen työskentely käynnistyi. Näytelmäryhmän käsikirjoitus valmistui, erilaisiin kuvataidetoissa tarvittaviin materiaaleihin tutustuttiin ja näyttelyä varten tarvittaviin kuvataidetyöaiheisiin paneuduttiin. Tässä vaiheessa useat lapset työstivät teemoja yksin ja kirjoittivat kuvaamataidon vihkoonsa muistiinpanoja. Prosessin myötä vihkoon valmistui runoja, ajatelmia, kuvataidetojen suunnitelmia, värivalintoja ja ainekirjoituksia. Projektityöskentely oli luokissamme kiinteästi työtä ohjaamassa. Lapset suunnittelivat oman työnsä ja jakoivat työskentelylle tarkoitettua aikaansa tehokkaasti. Projektin päätyttyä vastuullinen vapaus (Hämäläinen & Sava 1989) tuotti onnistuneen projektin. Lasten kanssa uudet kokemukset, kuten erityiskoulun oppilaiden kanssa tehdyt draamaharjoitukset saivat tilaisuuden tulla esille. Oppilaat tunnistivat omat ennakkoluulonsa ja henkilökohtainen uusien kokemusten vastaanottamisen kyky todennäköisesti laajeni. Taidekasvatuksellinen työskentely kirjoittamisen, maalaamisen, valokuvaamisen, draaman ja yhteisöllisen aiheiden kautta syveni. Samantyyppisen projektin toteuttaminen ei tuntunut lapsista enää niin pelottavalta ja oudolta projektin päätyttyä.

Savi oli lasten tekemissä töissä usein valinnan kohteena. Valinnat materiaalien suhteen olivat vapaita, mutta usein se oli nimenomaan tiettyjen lasten kohdalla savi. Se osoittautui erittäin toimivaksi ja koululle hankittu savenpolttouuni mahdollisti töiden viimeistelyt. Kolmiulotteisuus houkutteli lapsia ja mahdollisuudet olivat rajattomat. Yhden luokan (liite 3) materiaalivalinnoista suosikiksi nousi savi (9 oppilasta), seuraavaksi suosituin oli kipsi (5 oppilasta), vesivärit ja peitevärit valitsivat kaksi oppilasta ja loput valitsivat pullopeitevärit.

Erityiskoulun oppilaiden työt olivat hyvin erilaisia, jo lasten fyysisten vaikeuksien vuoksi. Apuna käytettiin valokuvia, aitoja leluja ja tavaroita, valmiita tekstejä ja helppoja materiaaleja. Työt olivat pieniä kertomuksia erityiskoulun lapsista, joille jo kynän kä-

dessä pitäminen oli tavoite ja suuri suoritus. Erkki- kuvataideprojekti päättyi aikanaan ja esillä oli projektin päätteeksi lasten tekemistä töistä koottu näyttely Mikkelin salissa keväällä 2001 (Runonen 2001). Tilaisuudessa olivat esillä Erkki-projekti, EU-projekti ja Vanamon koulun oma projekti Sari Rantalaisen vetämänä. Nettiradio Mikaeli 2001 teki tilaisuudesta ohjelman ([www.nettiradio/taideprojektit](http://www.nettiradio/taideprojektit)). Avajaisohjelmana oli lasten esityksiä ja mehutarjoilu.

Reflektoituamme keskenämme projektia tunnistimme omat ennakkokäsityksemme erityiskoulun oppilasta kohtaan hyvin voimakkaasti. Projekti auttoi myös opettajia ymmärtämään erityiskoulun lapsia paremmin. Normaaliluokan lapset taas kykenivät ymmärtämään paremmin erityisluokan lapsia ja pelko erilaisuudesta hälväni. Myös yhden lapsen kohdalla siirtoprosessi normaaliluokkaan onnistui ja hän jatkoi yläasteelle luokan mukana. Kokemuksemme mukaan projektiin osallistuneet oppilaat ja opettajat oppivat myös toisiltaan paljon ja hyvin erilaisia asioita.

Kolmas kokonaisuus ERKKI-projektissa oli taideterapia. Kuvataideterapiatuokiot osoittautuivat käyttökelpoisiksi työvälineiksi opettajille ja lapsille. Kuvataiteelliset materiaalit sopivat mielenliikkeiden tutkimiseen siinä missä musisointikin. Taidekasvatus on mahdollisuus, johon kokemuksemme mukaan kannattaa tarttua lapsen vuoksi. Vaikka kuvataideterapia ei olekaan mikään kaikkivoipa apuväline autettaessa oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia, sillä on monia etuja. Näitä ovat arvostelun puuttuminen, mahdollisuus itseilmaisuuksiin omassa tahdissa. Taideterapia tarjoaa tilaisuuden työskennellä rentoutuneessa ilmapiirissä. Kuitenkin kehitys kulkee omaa reittiään, sitä ei voi jouduttaa, mutta terapia antaa siihen yhden mahdollisuuden oppimisvaikeuksien voittamisessa. Siihen tarvitaan kuitenkin rahaa, aikaa ja halua.

Lasten töitä ja oivalluksia katsellessa heräsi myös kysymys, voiko luovuutta kehittää? Näitä oivalluksia oli tehtävän mikä oli kaunista töissä hyvinkin paljon. Osa lapsista kirjoitti runoja ja kuvallinen tulos oli monitasoinen ja teknisesti korkeatasoinen. Käytännön työelämässä olemme huomanneet, että jo lasten mahdollisuus tehdä kuvia, hahmottaa kuvia, puhua mielikuvista tai kirjoittaa niistä, auttavat oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. Projektin yhtenä kuvataidetehtävänä oli muisto lapsuudesta. Se sai aikaan lapsissa muistoja, jotka saivat erilaisia sanallisia tai kuvallisia ilmaisumuotoja. Osa lapsista halusi kertoa muistonsa tuomalla kouluun lelun. Puhuminen voi hahmottaa vaikeita asioita, jotka ovat tiedostamattomalla alueella. Kuvan tai lelujen avulla on helpompi keskustella oppilaan kanssa. Kuvaan voi aina palata ja lapsi voi jopa seurata omaa kehittymistään. Kokemuksemme mukaan oppilailla, joilla kielellinen ilmaisukyky tai kirjoittamisen ilmaisukyky ovat heikkoja, kuvan tekeminen auttaa aina. Se tavoittaa monta kertaa hel-

pommin sulkeutuneen, tai sellaisen lapsen, joka on paljon omissa oloissaan. Aggressiot kuten viha, kateus, rakkaus ovat helpompia käsitellä. Jokainen on lapsuudessaan käyttänyt kuvia tai tehnyt niitä.

Projektiin liittyi myös integraatio. Toinen projektiin osallistuneista kouluista oli normaali-koulu ja toinen oli erityiskoulu. Integraatiota (Jylhä 1998) voidaan koulumaailmassa tehdä kolmella eri tasolla: fyysisesti, funktionaalisesti ja sosiaalisesti. Fyysinen integraatio tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä vammaisten ja ei- vammaisten välillä. Mobergin mukaan (1984) mukaan fyysisessä integraatiossa voidaan erottaa toisistaan kaksi muotoa: yksittäisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan sekä kokonaisen erityisluokan sijoittaminen normaalikoulun yhteyteen. Fyysinen integraatio on myös joskus tilaintegraatiota eli yhteisten tilojen käyttämistä. Mobergin mukaan fyysisen integraation tuloksen toteaminen on osoittautunut varsin vaikeaksi ja ongelmalliseksi. Poikkeavan oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ei välttämättä johda oppilaan tarvitsemaan opetukseen ja saattaa lisäksi synnyttää muita ongelmia luokkayhteisössä. Projektissa mukana olleet kaksi koulua sijaitsivat samassa rakennuksessa, joten koulujen välinen fyysinen etäisyys oli mahdollisimman pieni.

Funktionaalinen integraatio tarkoittaa toiminnallisten etäisyyksien vähentämistä vammaisten ja ei-vammaisten välillä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että erityisluokanopettaja ja luokanopettaja tekevät yhteistyötä opetustilanteissa, joihin osallistuvat sekä vammaiset että ei-vammaiset oppilaat. (Jylhä 1998.) Toiminnallisessa integraatiossa yleisopetus ja erityisopetus käyttävät yhteisiä resursseja, toimivat yhdessä tai tekevät yhteistyötä. Yksinkertaisemmassa muodossa se voi tarkoittaa yhteisten luokkahuoneiden tai henkilökunnan käyttöä, mutta voi laajentua samanaikaiseen koulun tilojen hyödyntämiseen esimerkiksi koulun pihassa, voimistelusalissa tai ruokailussa (Heinänen 1980). Projekti tarjosi toimivan mahdollisuuden tehdä yhteistyötä erityiskoulun opettajien ja normaalikoulun opettajien välillä. Mukana olleita ryhmiä opettivat koulujen opettajat joskus ristikkäin.

Sosiaalisen integraation tyypillisimpiä piirteitä ovat spontaanit kontaktit ja säännölliset kontaktit vammaisten ja ei-vammaisten välillä. Vuorovaikutussuhde on myönteinen ja hyväksyvä. Se voi jopa olla kiinteää vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Heinänen 1980). Fyysinen ja toiminnallinen integraatio on välttämätön sosiaaliselle integraatiolle. Sosiaalinen integraatio sitoo vammaista yhteiskunnalliseen integraatioon. Rajan vetäminen käsitteiden varsinkin fyysisen ja toiminnallisen sekä toiminnallisen ja sosiaalisen integraation välillä on vaikeaa (Jylhä1998). Sosiaalisen integraation kehiti-

tymiselle näytelmäharjoitukset antoivat toimivan kokonaisuuden. Ryhmällä oli yhteinen päämäärä ja jokaisen oppilaan taidot otettiin käyttöön.

Tämä projekti mahdollisti fyysisen, funktionaalisen ja sosiaalisen integraation. Koimme, että eri muodot toimivat hyvin projektin aikana. Erityisluokan ja normaaliluokan oppilaat tekivät kuvataidetoita samassa tilassa yhteisillä välineillä. Opettajat ohjasivat kumpiakin ryhmiä välillä yhdessä ja välillä erikseen. Koulujen sijainti samassa rakennuksessa antoi mahdollisuuden esteiden poistamiselle ja yhteistyö toimi tehokkaasti ja luontevasti. Kuitenkin koulujen puutteelliset työskentelytilat olivat työskentelyä hankaloittavia tekijöitä. Kuvataidetilaa ei ole ja pommisuojaissa työskentely oli osalle oppilaista ylitsepääsemätön este ryhmätöihin osallistumiseen. Kokemuksemme mukaan lapset nauttivat projektin tuomasta vapaudesta ja vastuusta. Kaikilla ihmisillä on Lyotardin (1985,1989) omat kielelliset ja taiteelliset ilmaisun muodot. Opettajan on vain löydettävä siihen ilmaisukeinoja.

*Entä minä? Kaikki voimavarat oli käytetty. Jäin saliin yksin istumaan ja katselemaan ympärilläni kuluneiden vuosien saavutuksia. Opetusmateriaaliröykkiöitä, pelejä ja lasten töitä, vitriineitä lasten tekemiä upeita töitä öljyillä, lasilla, savesta. Katselin pakkauslaatikoita, kasaan puristettuja ja mehumukeja, mehukattikannuja ja kaurakeksin murusia. Tässäkö oli nyt se syy, mikä ajoi minut taidekasvatuksen tielle. Yhä uudelleen jaksoin nousta, mutta saavutin kestävyuteni ääri-ajan. Enempää en olisi voinut tehdä. Univelka odotti takaisinmaksua.*

*Työparina keskustelimme projektista ja kuluneista vuosista. Kuin kuminauha päästimme irti, emme enää halunneet mitään. Aloimme ihmetellä, kirjoittaa kokemuksiamme auki ja jotenkin saada vastauksen, mistä tämä kaikki johtui? Kirjoittaminen antoi hiljaisia vastauksia ja hiljaista tietoa. Näinkö se onkin? On oltava kyllin kaukana nähdäkseen ja tarpeeksi pehmeä aistiakseen kosketuksen iholla, ajatuksissa ja puheissa. Entä sitten teoissa? Mitä mahdollisuuksia työelämä antoi opettajan kehittymiselle? Mikä on työsuunnitelmien totuus ja arjen totuus? On kuin paljastaisi salaisuuden, ettei totuutta ole, ei ole oikeita vastauksia, ei voi ottaa haltuun maailmaa. Maailma on täynnä luutuneita käytänteitä ja hallintaan pyrkimistä ja kaaosta. On intuitio.*

*Muistan episodin lapsuudesta, kuinka pienenä usein juoksin kotini lähellä olevalle kalliolle istumaan. Kivi oli tarpeeksi kaukana kodista, josta minua ei kuitenkaan nähty kotoapäin. Saatoin istua siellä tuntikausia ja vain katselin, kuinka äiti puisteli mattoja isä sahasi puita. Pesty vaatepyykki sekä räsymatot kuivuivat narulla. Mutta katsoin myös naapurin perheen toimia. Siellä he istuivat keinussa kiikkuen koko perhe. Aika kului kalliolla istuessani ja saatoin viipyä kivellä tuntikausia. Kun kasvoin isommaksi, palasin aina sinne metsään kotona käydessäni. Mikä oli se ensimmäinen kerta istuessani kivellä, en saavuta sitä mieleeni.. mikä se oli? Nyt istun taas kivellä ja jalan ensimmäinen kosketus maahan, pitää tuntua samalta kuin lapsena. Heinän pitää olla lämmin, ruohon tulee tuoksua kuivalta ruoholta ja sammaleelta.*



#### 4.4 Mitä opittiin?

Hakkaraisen (2004) mukaan Carl Bereiter epäilee pedagogisten kokeilujen johtavan rutiininomaisiin toimintoihin, jotka eivät tue oppimista tai opettamista etenkin, jos monimutkaiset tavoitteet palautetaan läpikäytäväksi oppisisällöiksi, erilaisten projektituotteiden valmistaminen syrjäyttää oppimisen tai opiskelijoiden kokemusten ja tuntemusten epäsystemaattinen terapeuttinen käsittely hallitsee toimintaa. Nämä ovatkin kokemuksemme mukaan varteenotettavia huolia. Opettajan on pysähdyttävä refleктоimaan, miksi ja miten hän opettaa erilaisia asioita. Opetuksemme lähtöajatuksena on nimenomaan monimuotoinen opettaminen. Opetuksemme on yksilötyötä, parityötä, ryhmätyötä ja ongelmien ratkaisua. Tärkeintä on etsimisen ja kokeilemisen mahdollistaminen ja sen ruokkiminen. Opetustamme ei voida kategorisoida mihinkään tiettyyn lokeroon.

Tässä tutkimuksessa esillä olevissa projekteissa yhtenä lähtökohtana oli lasten maailma, tarkastelemalla kontekstia, jossa eri maiden lapset elivät. Mitä he halusivat kertoa itsestään ja tunteistaan? Millaisia asioita he halusivat tietää eri maista, mitä he halusivat kertoa? Mitä pitäisi kertoa, jotta lisätään ymmärrystä? Miten asiat voitaisiin kertoa, esittää kielimuurin ollessa välissä? Miten kohtaamme erilaisuuden? Mitä voimme oppia erilaisista kulttuureista? Oma luokkatyöskentelymme eli ajassa ja tilanteissa. Erilaiset opiskeltavat asiat vaativat kaikki oman lähestymistapansa. Tärkein lähtökohta useilla teoreetikoilla, joiden ajatuksiin olemme tutustuneet, on omakohtainen tekeminen ottaen huomioon lapsi kokonaisuutena ja persoonana. Tämä on myös meidän lähtökohtamme työskentelyssä. Onnistumisen kannalta olennaista on se, että tekemällä oppiminen ei ole itsetarkoitus, vaan mahdollisuus auttaa ymmärtämistä ja sitä kautta tiedon omaksumista. Kaikessa prosessoinnissa on kuitenkin huomioitava lapsi persoonana, jolla on jo kokemuksia, ajatuksia, ideoita, tietoa. Opettajien olisi luotettava lapsen osaamiseen ja tuettava sitä. Opettajan on pidettävä yllä innostumisen henkeä. Hän ei saisi estää oppimista jarruttamalla sitä turhilla kielloilla, säännöillä, epäonnistumisen häpeällä.

Museo-opetuksessa on myös päästävä tähän. Omien tulkintojen avulla lapset pääsevät omakohtaiseen kokemiseen ja tekemiseen. Museokierros ei ole vain taulujen katselua ja abstrakteja käsitteitä vaan toimintaa, joka antaa lapsille kokemuksia. Lapset eivät ole vain ulkopuolisia tarkkailijoita, vaan heille syntyy omakohtainen käsitys tekemisen kautta.

Savan (1993) mukaan välittömät aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat kaiken taiteellisesti esteettisen kokemisen ja toiminnan lähtökohta. Siten aistimisen ja elämyksellisen kokemisen herääminen ja kehittyminen tulisi taata tietoisella taiteenopetuksella ja antamalla näille herkille kokemuksille riittävästi aikaa kehittyä.

Uusiin taiteellisiin tekniikoihin, materiaaleihin ja tietoihin tutustuminen edellyttää aistikoemuksia ja tunnepohjaista eläytymistä, jotta suorituksista ei tule ulkokohtaisia ja teknisiä harjoituksia. Kokemuksemme mukaan juuri ajankäytöllä on suuri merkitys. Lapsista on tärkeitä, että he pystyvät työskentelemään riittävän kauan yhtäjaksoisesti. Liian usein ja nopeasti vaihtuvat tehtävät hermostuttavat lasta. Olemme huomanneet näiden vuosien varrella, että tehtävien tulisi olla niin monipuolisia, että jokainen pystyisi löytämään aiheesta itseään innostavan alueen.

Projektien aikana opimme, että sisäinen motivaatio on työskentelyn kannalta keskeisessä asemassa. Kokemuksemme mukaan lapsille oli tärkeitä, että heidän tapansa toimia hyväksyttiin, oli sitten kysymyksessä runo, elokuva, valokuvakirja, savityö tai mikä tahansa toteuttamistapa. Perusasioiden opetteluun jälkeen lapset saivat syventää oppimisprosessiaan erilaisin tehtävin. Tehtävä saattoi lähteä lapsen omasta ehdotuksesta tai opettajan antamasta ideasta. Tärkeintä oli keskustella asiasta. Meidän tehtäväksemme jäi miettiä, miten ja kuinka paljon tehtävä edesauttaa oppimista. Löytyykö tehtävälle perusteet opetussuunnitelmasta? Syventävät tehtävät ovat erinomainen keino kehittää lapsen ongelmanratkaisu- ja suunnittelutaitoja, vastuunottamista, kokonaisuudenhallintaa, yhteistyötä toisten kanssa, tiedonhankintaa sekä järjestelykykyä. Tällainen työskentely innostaa suurinta osaa lapsia. Ne lapset, jotka eivät vielä ole valmiita tällaiseen työskentelyyn, oppivat huomaamattaan, sillä he seuraavat työskentelyprosessia sivusta ja imevät asioita mieleensä tietämättään. Vähitellen aratkin lapset rohkaistuvat tekemään omia suunnitelmiaan ja töitään. Luokkahuone oli turvallinen ympäristö kokeilla omien siipien kantavuutta. Tällaisessa opetuksessa on tärkeitä, että opettaja tuntee lapset ja työskentelee pääsääntöisesti heidän kanssaan. Miten tällaiseen toimintaan päästään, jos työskennellään ainejakoisesti niin, että opettaja vaihtuu joka oppitunti? Miten opetusta voitaisiin kehittää siten, että aine- ja luokanopettajat yhdessä suunnittelisivat ja toteuttaisivat oppimisprosesseja? Monet teoreetikot kuten Montessori ja Dewey ovatkin nähneet lapsissa ja nuorissa mahdollisuuden, jonka tämänhetkinen koulujärjestelmä on pääsääntöisesti unohtanut.

Savan (1993) mukaan tietoisien oppimisen kannalta taiteellisen työskentelyn tulee opetuksen tukemana edetä aisti- ja tunne-elämyksistä. Oppilaan tulee saada aikaa omaan ulkoisesti passiiviselta näyttäväseen kokemustensa ja tunteidensa kuunteluun ja niiden herättämien ajatusten pohdintaan. Tarvitaan siis yksilöllisen työskentelyn aikaa, jotta oppilas tulee jollakin tavalla tietoiseksi näistä kokemuksistaan. Kokemuksemme mukaan lasten kanssa täytyy keskustella paljon asioista, jotka voivat aikuisista tuntua itsestäänselvyyksiltä.

Tarvitaan siis kokemusten, omien tulkintojen ja suoritettujen ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia. Opettajan tehtävä on tukea tällaista todellista vuorovaikutus-

ta kysymyksillään ja omalla informaatiollaan asioista, jotta lapset voivat sijoittaa omat kokemuksensa laajempiin yhteyksiin. Usein vasta oman aktiivisen tekemisen kautta oppiva ihminen saa tiedon todella haltuunsa, sisäistää käsitteistön ja symbolisen maailman. Parhaimmillaan oma aktiivinen toiminta erilaisin taiteellisin välinein ja materiaalein merkitsee sisäisten, persoonallisten aisti-, tunne-elämysten ja mielikuvien muuttumista syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi. (Sava 1993.)

Fyysinen ympäristö vaikuttaa oppimiseen (äänillä, valaistuksella, lämpötilalla, istumisella ja ruumiinasennolla). Erilaiset emotionaaliset tarpeet ovat avainasemassa aivojen muistijärjestelmään. (Dryden & Vos 1997.) Opettajan esityksen tunnesisältö voi vaikuttaa suuresti siihen, miten lapset omaksuvat informaatiota ja uusia ajatuksia. Myös sosiaaliset tarpeet on huomioitava (työskentely yksin, työparina, ryhmässä, opettajan kanssa). Kokemuksemme mukaan näihin seikkoihin kiinnitetään koulussa liian vähän huomiota.

Taiteellisessa oppimisprosessissa ja myös muissa oppimisprosesseissa, materiaaliset (materiaalit ja konkreettiset välineet) sekä psyykkis-henkiset välineet ovat Savan (1993) mukaan välttämätön apuvälineistö, joiden käyttöä opetuksen tulee osana kokonaisvaltaista oppimistapahtumaa kaiken aikaa kehittää. Näitä materiaalisia välineitä ovat siis erilaiset konkreettiset välineet tietokoneista käsinkosketeltaviin materiaaleihin. Mentaalit välineet ovat psyykkisiä ja henkisiä toimintoja, joilla oppija prosessoi oppimaansa. Taiteellis-esteettisen oppimistoiminnan perimmäisenä tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Tällaiseen kehittyneeseen tietoisuuteen ja lisääntyneeseen ymmärrykseen kuuluvat myös valmiudet kantaa eettistä vastuuta itsestä, omista toiminnoista, toisista, kulttuurista ja luonnosta. Eettinen ja esteettinen arvottaminen ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa elämälle antautumisena ja sitä ylläpitävänä inhimillisen henkisen toiminnan aktiivisina muotoina. (Sava 1993.)

Kokemuksemme mukaan taidekasvatuksen kautta lähtevä kokemuksellinen opettaminen tuo mukanaan juuri esteettisen ja eettisen lähestymisen eri oppiaineiden opettamiseen. Tarkoitus on ohjata lapsia näkemään asiat sydämellään ja pohtimaan asioita. Kaikki mekaaninen suorittaminen ylhäältä annettuna käskyttämisenä on turhaa. Opittaviin asioihin on löydettävä henkilökohtainen sitoutumien. Niin kuin Pikku Prinssi sanoo, vain sydämellään näkee tärkeät asiat. Asiat, joilla ei ole kosketuspintaa eletävän elämän kanssa eivät jää mieleen. Ulkooppiminen ei koskaan saa aikaa syväoppimista, se raapaisee vain pintaa. Toimiva työparitoiminta oli perusedellytys kokemuksellisen oppimisen järjestämiselle opetuksessamme, jonka lähtökohtana oli taidekasvatus. Työparitoiminta mahdollisti toimivan ja tehokkaan verkoston luomisen sekä henkilökohtaisen kehittymisen opettajina. Olemme oppineet, että rajojen rikominen on mahdollista. Uudet tilanteet olemme oppineet näkemään mahdollisuuksina, em-

me uhkina. Kokemuksemme mukaan verkoston jäsenten väliseen reflektointiin on varattava riittävästi aikaa. Erilaiset persoonallisuudet on hyvä huomioida uusissa hankkeissa, koska osa ihmisistä vaatii enemmän aikaa uusien toimintomuotojen hyväksymiseen. Erityiskoulujen ja peruskoulujen yhteistyö on mahdollista. Yhteistyö kehitysvammaisten ja tavallisten lasten kanssa onnistuu, kunhan siihen luodaan tilaisuuksia kuten Erkki-projektissamme näytelmän muodossa. Projektit osoittivat, että lapset suhtautuivat luontevasti kehitysvammaiseen opettajaansa, joka oli oman alansa osaaja. Projektimme ovat myös osoittaneet, että yli hallintokuntien menevä yhteistyö on mahdollista. Verkoston luominen vaatii kuitenkin uskallusta ja työtä. Kokemuksemme mukaan yhteinen aika löytyy, jos asiaa pidetään riittävän tärkeänä. Asiat järjestyvät, jos siihen on todellista halua. Tilat, välineet tai välimatka eivät ole este. Tarvitaan innostuneita, työtä pelkäämättömiä ja ennakkoluulottomia ihmisiä toimintojen käynnistämiseen. Toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen edellyttävät kuitenkin kunnollisia resursseja. On opittava luottamaan yhteistyökumppaneihin ja heidän haluunsa viedä asioita eteenpäin. On myös uskallettava tunnustaa omien voimiensa rajallisuus. Kahden ihmisen panostus ei yksin riitä. Tarvitaan kaikkien osapuolten sitoutumista työskentelyyn. Ilman kannustavaa ja avarakatseista johtoa työskentely kaatuu lukuisiin käytännön esteisiin kuten resurssien puutteeseen ja henkiseen tahtojen taisteluun. Ilman johdon tukea työskentelystä tulee liian vaikeata ja raskasta. Työskentelystä häviää työnilo.

Hakkaraisen mukaan (2004) tutkimuksessa oppimisessa ja työskentelyssä osanottajien yhteisellä osallistumisella erilaisiin tutkimushankkeisiin, joihin kuuluu rajojen rikkomista opiskelijoiden välillä, oppilaitoksen muurien murtamista, uudenalaisten kenttätyö- ja aineiston keräämisprosessien liittämistä tieto-ongelmien ratkaisemiseen, on hyvin keskeinen merkitys. Tutkimustyö ei tapahdu ihmisen päässä, eikä sitä voi tuloksellisesti tehdä pelkästään kirjoja lukemalla, vaan konkreettisesti toimimalla, kokeilemisella, testaamisella ja käytännössä yrittämisellä on siinä merkittävä rooli.

## 5. Duo-opettaminen

Kokemuksemme mukaan kouluyhteisömme oli varsin erillään ympäröivästä yhteiskunnasta. Leinosen (2002) mukaan jokaisen koulun tarkoituksena on palvella ympäristöään ja yhteiskuntaa kouluttamalla kansalaisia. Tämän vuoksi on ympäristön tunteminen ja seuraaminen erityisen tärkeitä. Opettajat eivät kuitenkaan useinkaan innostu yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Esimerkiksi erään kollegamme mukaan tällaiset uudet yhteistyömuodot eivät liittyneet opetussuunnitelmaan ja sotkivat lukujärjestystä.

Itse koimme uudet avautuneet ovet eri organisaatioihin haastavana mahdollisuutena. Teke­mällä yhteistyötä eri tahojen kanssa saimme uuden näkökulman opettamiseen. Uusien yhteistyökumppaniemme mukaan yhteiset projektimme olivat paras tapa viedä eteenpäin eri hallintokuntien välistä osaamista ja tehostaa resurssien käyttöä. Aloitettuamme projektien myötä verkostoitumisen ja pienten toimivien tiimien kehittämisen kiinnostuimme entistä enemmän työpariajattelusta, duo-opettamisesta. Olimme käytännössä havainneet, että työparitoiminta oli tehokkainta ja tuloksellisinta toimintaa kouluyhteisön sisällä. Koulun ulkopuo­lelle suuntautuneet projektit synnyttivät verkoston ja uudet tiimit.

Tiimien yhteistyötä on tukittu paljon ja niistä on todettu seuraavaa. Tiimit ovat verraten pieniä, toimintokeskeisiä organisaatioyksiköitä, jotka on suunniteltu niin, että ne hoitavat itse omat asiansa. Hoidettavat asiat ovat päivittäisiä rutiineja, kuten päättämistä töihintulo- ja töistäläh­täajoista, tauoista ja töiden jakamisesta. Lisäksi tiimit voivat vastata myös tärkeimmistä toi­minnoista työpanoksista ja –tuoksista, laaduista, tuottavuudesta ja kustannuksista. Pitkälle viedyssä tiimityöskentelyssä tiimit asettavat itse omat budjettinsa, määrittävät palkat ja bo­nukset sekä palkkaavat ja irtisanovat tiimin jäsenet. (Wellins ym. 1991; Holpp 1993.)

Tiimeistä käytävän keskustelun ytimenä on ajatus itseohjautuvasta tiimistä eli työntekijäryh­mästä, joka suuremmassa tai pienemmässä mittakaavassa suorittaa tehtäviä ja tekee pää­ töksiä, jollaiset perinteisesti kuuluvat yrityksen johdolle. Tiimit koostuvat ryhmistä ihmisiä, jotka työskentelevät yhteisen tavoitteen hyväksi. Jäsenillä saattaa olla eri roolit ja tehtävät tiimin toiminnassa, mutta heillä on haluttaessa mahdollisuus jakaa tai vaihtaa tehtävät erilailla keskenään. (Kharbanda & Stallworthy 1990; Gordon 1993.)

Katzenbachin ja muiden (1993) mukaan voidaan sanoa, että tiimi on pieni ryhmä ihmisiä (alle 20), joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään ja erikseen määriteltyihin suoritustavoitteisiin. Jäsenet työskentelevät sitoutuneesti yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja he ovat yhteisvastuussa tiimin saavuttamista tuloksista. (Katzenbach ym. 1993.)

Me emme ole tavanneet näiden vuosien aikana yhtään todella toimivaa tiimiä koulumaail­massa. Tiimiä käytetään työyhteisöissä usein hoitamaan organisaation järjestyksen ylläpitoa, kontrollia, hallintaa. Tiimit luodaan pienessä johtoryhmässä, ilman että ihmiset voivat vaikut­taa tiimien muodostumiseen. Johtoryhmät ajattelevat näin yksilöiden puolesta, ilman todellis­ta tietoa ihmisten osaamisesta, persoonallisuudesta tai motivaatioista. Tämän kaltaisesta tiimien muodostamisesta syntyy ongelmia. Ihmiset eivät halua sitoutua. He eivät tule kuul­luiksi ja alisuoriutuvat tehtävissään. Heidän erilaisia persoonallisuuksiaan ei oteta huomioon. Richard Sennettin (2002) antaa ymmärtää, että tiimityöskentelyssä unohdetaan sisäisen mo-

tivaation merkitys. Hänen mukaansa työskentely on pinnallista ja kommunikoinnista tulee itseisarvo sisällön kustannukselta. Työskentelyltä häviää pohja.

Toimimattomien tiimien tilalle löysimme ratkaisun duo-opettamisesta. Siinä toteutuvat monet tiimin keskeisistä ajatuksista, mutta kyse on työparista, joka työskentelee tiimin tavoin. Duo-opettamisessa kaksi opettajaa jakaa arjen käytännön opetuksen toteuttamisen, uuden opetusmateriaalin valmistamisen, projektien suunnittelun ja toteuttamisen, lisäopiskelun ylläpitämisen, rahan keruun uusille hankkeille, uusien verkostoyhteyksien luomisen uusien organisaatioiden kanssa, ideoiden hankkimisen sekä tilojen ja välineiden yhteisomistuksen. Työparin intressien mukaan se laajenee verkoston tarjoamiin ja työparille tärkeisiin kohteisiin ja yhteyksiin. Työparin intressit voivat olla erilaisia, mutta tämä antaakin työskentelyyn uusia näkökulmia. Uutta verkostoa luodessa on tärkeää itsehallinta (personal mastery), jolloin duo-opettaminen keskittyy vain toiminnoissa oleelliseen ja opetellaan näkemään todellisuus selvemmin ilman henkilökohtaista itsehujiausta. Sisäiset mallit (mental models) ohjaavat tapaa miten nähdä maailma. (Senge 1999.)

Duo-opettajuus on lähtenyt rikkomaan opettajan yksin tekemisen työkuultuuria. Kumpikin opettaja tuo erilaisen tavan nähdä ja tehdä sekä kokea asioita. Samalla kummankin vahvuudet ja osaamisen osa-alueet, kuten taidekasvatus, montessorilaisuus, kansainväliset työkokemukset sekä paikallinen osallistuminen, ovat syventäneet ja laajentaneet opetuksen kehittämistä ja verkoston laajentumista. Duo-opettajuus on rikastuttanut työnkuvaamme. Siinä ei opettajaa nähdä enää luokkahuoneen sisällä toimivana yksinäisenä ”kaikki tietävänä”. Opettajuus ymmärretään erilaisen ammatillisen osaamisen yhteispelinä ja vuorovaikutuksena.

Duo-opettajuuden kehittymistä voidaan jäsentää Tuckmanin (1965) prosessikuvauksella. Siihen liittyy muotoutuminen (forming), kuohunta (storming), sääntöjen muodostaminen (norming) ja tehokkaan suorituskyvyn vaihe (performing). Duo-opettaminen kehittyy kuin yksilön elämänkaari.

Duo-opettajuus syntyi pikkuhiljaa, intuition varassa (forming). Päädyimme sattumalta samaan työpaikkaan. Tutustuimme toisiimme työpaikalla. Projektimme kautta, joita vedimme yhdessä, tutustuimme toistemme työskentelymenetelmiin. Huomasimme arvostavamme samoja asioita opetuksessa, kuten vapautta, intuitiota ja vastuullisuutta. Keskustelimme paljon näistä asioista ja lähdimme ensin auttamaan toisiamme vastuullamme olevissa projekteissa. Vähitellen pyrimme antamaan toisillemme kaiken mahdollisen tiedon ja ryhdyimme valmistamaan opetusmateriaalia luokkiimme. Kaikki materiaali toisen luokassa oli toisen käytettävissä (norming). Työyhteisömme ei tukenut yhteistyötämme. Saamamme henkilökohtainen kritiikki oli ajaa meidät erilleen duo-opettajina (storming).

Oivalsimme kuitenkin, että emme voisi tyydyttää työyhteisömme tarpeita vaikka lopettaisimme yhteistyömme. Tämä vaihe oli meille raskas ja kriittinen. Sivuuuttuamme kuohunnan vaiheen siirryimme intuition varassa luomaan pelisääntöjä duo-opettajuudellemme. Duo-opettajuudessa toisesta tuli toisen peili tai pikemminkin heijaste. Käymämme keskustelu saattaa kuulostaa sivullisesta jopa joskus riitelyltä ja erittäin kiivaalta, mutta haemme koko ajan uutta, pyrimme ymmärtämään toistemme ajatuksia, organisaation toimintaa, opetusta ja sen kehittämistä sekä toisten kollegojen toimintaa. Työparina hakeuduimme opiskelemaan kumpikin tahoillemme, toinen montessorikasvatusta ja toinen taidekasvatusta. Ja lopulta syventääksemme työparityöskentelyämme päädyimme tekemään yhteistä tutkimustyötä.

Duo-opettajina haimme apuraha tutkimustyöllemme verkoston jäsenten avulla. Reflektioivan ja tutkivan työotteen kehittyminen on hidas prosessi, joka edellyttää aikaa sekä tietoista ohjausta ja ajallisia mahdollisuuksia tähän peilaukseen. Koulun kollektiivisessa kokonaisuudessa ei pelkkä itsereflektointi riitä. Olemme tulleet siihen tilanteeseen, että meidän on mietittävä koulun ulkopuolelle suuntautuvaa työskentelyä. Olemme todenneet, että koulu hitaana laitoksena ei tarjoa kehittymismahdollisuuksia eikä haasteita. Olemme huomanneet, että monet opettajat haluavat pääasiassa suorittaa ja säilyä muuttumattomana kuin hakeutua muutoksen tielle.

Tiimeihin liittyen on myös todettu, että hyvän tiimin luonteeseen kuuluu se, että otetaan huomioon jäsenten luonteenpiirteet ja heidän kykynsä työskennellä keskenään ja palvella toistensa tarpeita. (Schein 1977; Driskell ym. 1992.) Samaa mietimme usein myös duo-opettamisesta. Mitä yhteistä tai erilaista meissä on? Jotkin asiat tuntuivat todella erottavilta tekijöiltä, joita toinen ei vaan ymmärtänyt ja taas osa asioista oli meille itsestään selvää. Hakeuduimme persoonallisuusinventaarioon (Auvinen 2001) työnohjauksemme kautta. Teettämämme persoonallisuustyyppien analyysin avulla halusimme lisätä itseymmärrystämme ja oppia tunnistamaan kehitystarpeemme ja mahdollisuutemme. Analyysikin toi varsin hyvin esille erilaisuutemme, tapamme reagoida stressiin, ulkopuoliseen maailmaan ja toisiin ihmisiin sekä vahvuutemme. Tyyppikuvaukset koostuvat neljästä ulottuvuudesta: energian suuntaaminen, tiedon kerääminen, päätöksenteko ja ulkomaailmaan suhtautuminen. Neljän ulottuvuuden yhdistelmästä muodostuu tyyppi, jota kuvataan näiden ulottuvuuksien ja niiden polariteettien avulla. (Auvinen 2001)

Energian suuntautumisen suhteen toinen meistä on ekstravertti ja toinen introvertti. Introvertille on ominaista sisäinen maailma, ideat, reflektio ja syvyys. Tällainen ihminen nähdään tyynenä, keskittyneenä ja pidättäytyvänä. Hänestä on mukava olla yksin ja hän pitää yksinäistä tehtävistä. Introvertit pitävät parempana harvoja ja syvällisiä ihmissuhteita. Joskus he viettävät liian kauan aikaa reflektoiden eivätkä etene toimintaan riittävän nopeasti ja joskus

unohtavat tarkistaa muilta sopiiko heidän ideansa todella siihen, miten muut näkevät asian. Ekstraverttia kuvaa toimeliaisuus ja ulospäin suuntautuminen. Ekstravertista on mukavaa työskennellä ryhmissä. Joskus tällainen henkilö hyppää liian nopeasti toimintaan niin, ettei aikaa jää reflektoinnille ja joskus hän unohtaa pysähtyä selkiyttämään muille ideoitaan, jotka antavat toiminnalle merkityksen ja suunnan. Heitä kuvaa käsitteet ulkoinen maailma, ihmiset, toiminta ja laajuus. He ideoivat mielellään parempaa tulevaisuutta itselleen ja muille.

Työnohjaajan tekemistä analyyseista löysimme itsemme ja ne kuvaavat meitä hyvin duo-opettajina. Ekstraverttina toinen kerää tiedon refleктоimalla ympäristönsä kanssa ja toinen introverttina kuuntelemalla ja katselemalla ympäristöään. Se, että toinen ekstraverttina ryhtyy tehokkaasti ja nopeasti toimimaan ja toinen introverttina pysähtyy refleктоimaan mahdollistaa tehokkaan työskentelyn. Tämä erilaisuus mahdollisti tässä tutkimuksessa esiintyvien projektien käynnistämisen ja loppuunsaattamisen. Meitä yhdistävät piirteet ovat intuitiivisuus, tuntevuus ja spontaanius. Molempien intuitiivisuus mahdollistaa ongelmien nopeat ratkaisut. Olemme molemmat kiinnostuneita tekemään asioita, jotka ovat uusia ja erilaisia. Lähdemme liikkeelle kokonaisuuksista edeten yksityiskohtiin. Luotamme näkemykseen, symboleihin ja metaforiin. Feeling-ominaisuus tulee esiin siinä, että ihmiset otetaan huomioon päätöksenteossa. Tämä näkyi projekteissamme ihmiskeskeisyytenä ja todellisena sitoutumisena niihin. Tästä seurasi toisinaan liian tunteileva ja idealistinen suhtautuminen työhömmе. Suhtautumisen ulkomaailmaan mukaan joustavuus, avoimuus ja kaaoksen sietämisen kyky ovat meille duo-opettajina luovuuden ja kekseliäisyyden pelikenttä. Voidaankin todeta, että spontaanisuus tarjoaa meille duo-opettajina paljon mielenkiintoisia mahdollisuuksia, mutta tuo mukanaan valinnanvaikeuden. Tehty analyysi lisäsi itseymmärrystämme duo-opettajaparina. Tunnistamme nyt selkeämmin vahvuutemme ja heikkoutemme. Se antaa meille välineen kehittyä duo-opettajina. Miksi koulujen työyhteisöissä ei hyödynnetä persoonallisuusanalyysiä? Tuntemalla toistensa persoonallisuudet voitaisiin välttää monia turhia ristiriitoja ja kehittää opetusta ja yhteisöllisyyttä. Kokemuksemme mukaan se auttaa näkemään itsemme ilman itsehuijausta.

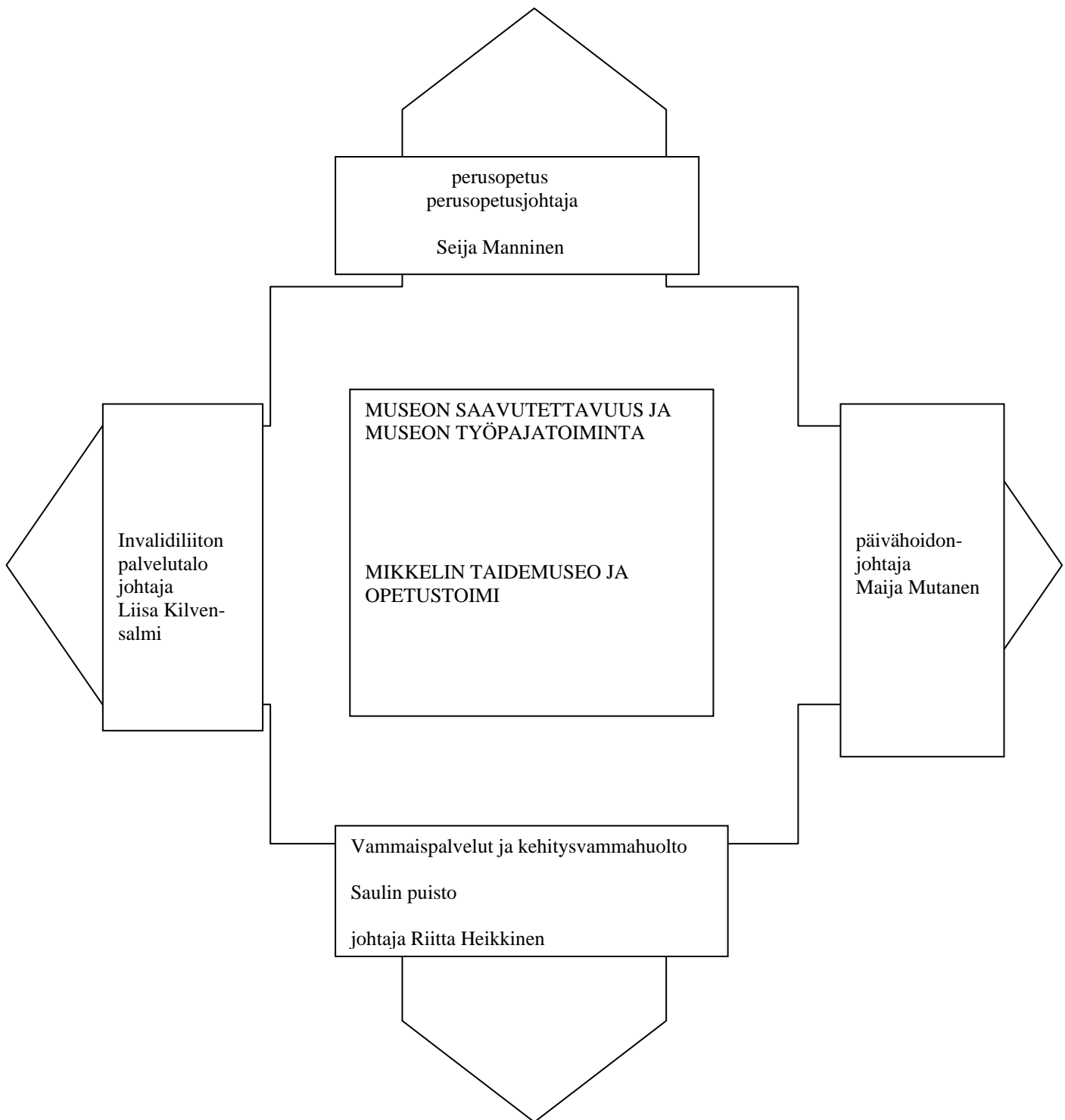
Projekteista saamamme kokemuksen myötä lähdimme kehittämään museon työpajatoimintaa. Lähdimme etsimään ympäristöä, jossa duo-opettajuus, yhteistyökumppaneiden kanssa saadut kokemukset ja taidekasvatus saisivat paikan kehittyä.

## 6. Museon työpajatoiminta ja verkoston rakentaminen

Projektien myötä olimme tehneet runsaasti yhteistyötä Mikkelin taidemuseon kanssa erilaisten näyttelyiden muodossa. Amanuenssi Anna-Maria Larikan mielessä oli jo kauan pyörinyt ajatus työpajatoiminnan aloittamisesta. Hän oli tutustunut tapaamme tehdä töitä jo aiempien vuosien aikana ja näki meissä mahdollisuuden kehittää museon toi-



mintaa. Olimme käynnistelleet työpajamuotoista kokeilua taidemuseossa Puistoja ja puutarhoja 2001 – näyttelyn yhteydessä. Tuosta saadut kokemukset saivat meidät kaikki ajattelemaan työpajatoimintaa uudesta näkökulmasta. Pohdiskelimme Larikan kanssa toiminnan kehittämismahdollisuuksia. Otimme yhteyttä keväällä 2001 kaupunkimme uutteen innovatiiviseen perusopetusjohtajaan Seija Manniseen. Pidimme myös hänen kanssaan palaverin työpajatoiminnan kehittämisestä. Keskusteluissamme nousi esille, että hän piti tärkeänä taidekasvatuksen tukemista ja kehittämistä Mikkelissä. Perusopetusjohtaja näki yhtenä syynä museon työpajatoiminnan kehittämiseen taideaineiden tuntimäärien vähenemisen perusopetuksessa. Hänestä oli myös tärkeätä, että toiminta oli suunnattu kaikille perusopetuksen lapsille. Museon keskeinen sijainti keskustassa mahdollisti laajan saavutettavuuden. Hän ymmärsi ylihallintokuntien menevän työskentelyn arvon sekä resurssien että lasten kannalta. Meistä tuntui ensimmäisen kerran, että meitä kuunneltiin ja työtämme arvostettiin. Teimme hankkeen esittelykierroksen kaupungin eri yksiköissä vammaishuollossa, päivähoitossa ja perusopetuksessa (kuvio 10).



kuvio 10. Työpajatoiminnan yhteistyökumppanit

Päivähoidonjohtaja Maija Mutanen kiinnostui myös uudesta yli hallintokuntien menevästä yhteistyöstä. Päivähoito lähti mukaan kustannusten jakamiseen maksamalla päivähoitoryhmien ohjaukuskustannukset. Perusopetus maksoi meidän työpajavetäjien palkat yhdessä päivähoidon kanssa ja museotoimenjohtaja Pirjo Julkunen lupasi taata materiaalikustannukset. Myös hänen asenteensa oli alusta asti innostunut ja kannustava. Neuvottelut etenivät nopeasti ja toiminta käynnistyi mutkattomasti syksyllä 2001. Näin

sai Mikkelissä alkunsa yli hallintokuntien menevä yhteistyö museon työpajatoiminnan muodossa. Larikka (Laitinen 2001) totesi työpajatoiminnan käynnistymisen yhteydessä, että vaikka kaupungin taloudellinen tilanne ei uusien toimintojen juuri mahdollista, niin voimavarat yhdistämällä voidaan aloittaa tällaista uutta toimintaa kuin työpajat Mikkelissä. Julkunen toteaa (Laitinen 2001) ”Omaa tilaa työpajoille ei ole vaan työtä tehdään museon eri tiloissa. Museon joskus tulevassa remontissa tila voidaan varata, mikäli toiminta käynnistyy hyvin.” Innostuimme uudesta hankkeestamme valtavasti ja halusimme tehdä työmme mahdollisimman hyvin. Emme itsekään tiedä, mistä saimme jälleen sen innostuksen voiman, joka kuljetti meitä eteenpäin. Jälleen kerran annoimme intuition ohjata elämäämme. Lupasimme lähteä kehittämään perusopetuksen ja museon kanssa yhteisen taidekasvatuksen luomista työpajoihin. Ensimmäisen toimintavuoden jälkeen huomasimme, että työpajatoimintaa tarvitaan Mikkelissä. Kokemuksista innostuneena lähdimme hakemaan uusia resursseja luomamme verkoston jäsenten avulla. Hankkeelle haettiin apurahaa ja se saatiin opetusministeriöltä (liite 3). Haimme samanaikaisesti opetusministeriöltä Lumipalloprojektirahaa museon työpajatoiminnan sivujen valmistamiseen internetiin. Työpajatoimintaa esittelevät sivut saavuttivat laajemman käyttäjäkunnan uuden teknologian avulla. Työtilaongelmaa pohdittiin ja toimivimmaksi vaihtoehdoksi osoittautui näyttelytilassa työskentely. Larikka (Runonen 2002) toteaa: ”Työpajatoiminta on ennen muuta pienryhmäohjausta, ei tehtailua. Luulen, että museokäynti on syvällisempi, kun lapset miettivät aktiivisesti, mitä täällä näkevät. Mutta, jos tällaista työtä halutaan tehdä, ei voida vedota siihen, ettei ole oikeita tiloja. Tässä nyt etsitään näitä yhteistyömahdollisuuksia.”



kuvio 11 Työpajatoiminnan ja verkoston ongelmaratkaisukehä (Kolb, ks. Kohonen 1989)

Mallissa painottuvat erilaatuiset tiedon ja kokemuksen prosessoinnit. Duo-opettajuudesta saamiemme kokemusten pohjalta lähdimme kehittämään yhdessä museotoimen kanssa työpajatoimintaa. Meillä oli uteliaisuus ja halu oppia uutta. Ensimmäisten työpajakokeilujen kautta verkosto laajeni. Verkoston jäsenten kanssa hankimme työpajatoiminnalle lisäresursseja ja ryhdyimme aktiivisesti opiskelemaan taidekasvatusta. Opiskelujen kautta selkeytyi teorian ja käytännön yhtymäkohdat. Kokemuksellinen oppiminen ja postmodernitaidekasvatus pyrittiin muuttamaan toiminnalliselle tasolle. Uuden tiedon ja työpajakokemustemme kautta ryhdyimme soveltamaan teoriaa käytäntöön ja luomaan pysyvää työpajatoimintaa museolle. Samalla pohdimme verkoston jäsenten kanssa työtiloja, opetussuunnitelmaa, resursseja ja työpajaa käyttävien oppilasryhmien optimaalisia kokoja. Työpajatoiminnalle luotiin tavoitteet samalla, kun asiakasverkostoa koottiin. Reflektoimme mahdollisuuksia, millä tavalla työpajatoiminta voisi Mikkeliissä täydentää monipuolisia kulttuuritarpeita. Tavoitteena oli alentaa lasten, nuorten, vammaisten ja muiden ryhmien kynnystä tulla museoon ja kokea taide yhdeksi osa-alueeksi inhimillistä elämää sekä saada taiteesta keino lisätä elämänlaatua. John Dewey (1934) puhuu siitä, että museot eivät saa olla tauluvarastoja, vaan taiteen on liityttävä elä-

mään luontevasti. Siellä käydään, viihdytään, tehdään ja kasvetaan ihmisenä. Omat kokemuksemme steriileistä, valkoisista huoneista, joissa ei saa puhua kuin kuiskimalla ja töistä, joihin ei saa missään nimessä koskea, ei voi olla tämän päivän museopedagogiikkaa. Taiteen tekemiseen osallistuva vie viestiä taidekasvatuksesta eteenpäin.

### Taiteen kohtaaminen työpajassa

Työpajatoiminnan suunnittelu ja vetäminen käynnistyi meiltä duo-opettajina luontevasti. Toimintamme opetukselliset periaatteet työpajassa ovat samat kuin luokkatyöskentelysämme. Toiminta lähtee liikkeelle työpajakävijöistä, lapsista ja nuorista. Oppiminen lähtee myös työpajoissa liikkeelle omakohtaisesta kokemuksesta. Keskeistä on pohdiskeleva havainnointi, joka muuttuu käsitteellistämiseksi ja aktiiviseksi toiminnaksi (Kolb 1984). Kokemuksemme mukaan monesti aktiivinen toiminta auttaa lapsia ymmärtämään käsitteitä, joilla ei ole kosketuspintaa lapsen elämässä. Myös työpajatoimintamme opetus perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla, vaan ihmisen omilla kokemuksilla ja ajattelurakenteilla on suuri merkitys oppimisessa. Oppimistilanteessa ei siis voida museossakaan lähteä siitä, että ohjaaja kaataa tietoa ja kaikki oppivat samalla tavalla. (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Myös museossa on huomioitava erilaiset oppijat ja oppimistyyli (Dryden & Vos 1997; Prashing 2000). Havaintojemme mukaan yksipuolinen museokierros, jossa kävijällä on vain kuuntelijan osa, ei sovi suurimmalle osalle kävijöistä. Tällainen passiivinen rooli ei välttämättä innosta museossa käymiseen. Tämä on havaittavissa lasten ja nuorten keskuudessa. Museon olisi pystyttävä tarjoamaan sellaisia kokemuksia, että sinne halutaan palata yhä uudestaan. Oppimisen kannalta museo tarjoaa monia mahdollisuuksia. Museo työpajatoimintakeskuksena antaa sellaiset olosuhteet, että kävijä on tekemisissä siinä ympäristössä olevan taiteen kanssa ja hänellä on mahdollisuus käsitellä tätä tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Parhaimmillaan taiteellis-esteettinen kokemus on vuoropuhelua, jossa oppilaiden taiteelliset kokemukset ja tulokset liittyvät toisiinsa (Sava 1993). John Falkin ja Lynn Dierkingin (1992) mukaan museokokemukseen vaikuttavat henkilökohtaiset, sosiaaliset ja fyysiset olosuhteet. Se, miten kävijä otetaan vastaan ja millaiseen ympäristöön hän tulee, on tärkeitä. Samoin kuin luokkatyöskentelyssä on myös työpajatyöskentelyssä pohdittava oppimiseen liittyviä kysymyksiä mitä, miksi ja miten opetetaan. Kokemuksemme mukaan työpajassa kävijät vievät eteenpäin juuri sitä viestiä, miten heidät kohdattiin työpajassa. Olivatko vetäjät ystävällisiä tai kiinnostuneita kävijöiden mielipiteistä ja kokemuksista. Lisäksi lapsiryhmien tuojat ovat pitäneet tärkeänä, että työpajoissa opitaan myös uusia taitoja ja tietoja taidekokemuksen lisäksi. Kuopion taidemuseossa vetämässämme koulutustilaisuudessa nousi esille, että työpajavetäjien tulisi perehtyäkin etukäteen työpajaan tulevien ryh-

mien tarpeisiin. Onko kysymyksessä historian vai kuvataiteiden opettaja, joka tuo ryhmäänsä työpajaan tai museoon? Museon mieltämien eri oppiaineiden opetuksen lähtökohtana onkin uusi näkemys. Museoon voi tulla tekemään äidinkielen kirjoitelmia tai pitämään historian tunteja. Kaikki on mahdollista.

Jessica Davisin ja Howard Gardnerin (1999) mukaan on olemassa viisi erilaista oppimislähtökohtaa, ikkunaa, jotka liittyvät museoon. Ne ovat narratiivinen, kvantitatiivinen, tosiasioihin keskittyvä, esteettisyyteen keskittyvä ja kokeilua painottava oppiminen. Kokemuksemme mukaan työpajoihin tulevien oppilasryhmien lapsilla on hyvinkin erilaisia motiiveja ja odotuksia vierailusta, samoin kuin on heidän opettajillaan. Toiset lapset haluavat kuulla tarinoita ja kertomuksia taiteilijoista tai maalauksien synnystä. Toiset taas ovat kiinnostuneita veistosten painosta, taiteilijoiden iästä, betonin valmistuksesta, kuljetuskustannuksista tai vaikkapa kultauksen hinnasta. Olemme myös havainneet, että varsinkin nuorisoryhmät pohtivat taiteen merkitystä jo syvällisemmin. Miksi tämä on taidemuseossa tai onko tämä muka taidetta, ovat nuorten kommentteja. Neljäs ryhmä on kiinnostunut tunteiden kuvaamisesta. Pienet lapset kertovat heti pelkonsa ääneen tai sitten silittävät esillä olevaa taideteosta spontaanisti. Myös omiin muistoihin vetoavat näyttelyt ruokkivat tuomaan esille omia tuntemuksiaan. Kuitenkin kokemuksemme mukaan viides ryhmä, kokeilijat, kuvaa hyvin monia työpajassa kävijöitä. Varsinkin ala-asteikäisten ja erityislasten kohdalla omakohtainen tekeminen on keskeisessä asemassa. Lapset ovat suurin käyttäjäryhmä museoissa, koska opettajat ja hoitajat kuljettavat heidät sinne. Miten näistä lapsista saadaan aktiivisia museokävijöitä myös aikuisina? Mikä merkitys tähän on työpajatoiminnalla?

### Työpajatoiminnan tulevaisuus

Työpaja voi järjestää päivittäin tapahtuvaa taidekasvatusopetusta eri ryhmille aluksi iltapäivisin. Kun toiminta saadaan käyntiin, tarkoitus on tarjota palvelua kokopäiväisesti. Työskentelyä syvennetään laajan opetusmateriaalin avulla, joka sisältää peleistä kokeellisiin työpisteisiin. Lisäksi apuna käytetään internetiin tekemäämme opetusmateriaalia. Työpajan käyttäjien ikäjakauma pyritään saamaan mahdollisimman laajaksi. Tavoitteena on, että jatkossa toiminta on avointa kaikille. Asiakkaat saavat valita ryhmänsä ja työskentelyaikansa non-stop periaatteella.

Museon työpajassa olisi aina ohjaaja neuvomassa tekniikoissa (liite 4). Työpaja voisi myydä koulutuspalveluja myös museon ulkopuolella oleville ryhmille. Jokainen kohde määrittelisi itse, miten palvelu käytännössä järjestetään. Työpajan päämääränä olisi myös tarjota opiske-

lijoille tiedollisia ja taidollisia kokemuksia, joiden varassa he voivat kehittää itseään. Palveluiden ostamisesta ovat kiinnostuneet useat tahot.

Työpajassa voitaisiin suunnitella työpajan omia tuotteita, kuten koruja tai astioita ja kehitellä tuotemerkki. Työpajatoiminta voisi rakentaa asiakkaiden töistä kuvataidenäyttelyitä. Nämä näyttelyt tarjoaisivat museon tiloissa uuden kulttuuripalvelun, joka omalta osaltaan ohjaisi ihmisiä käymään näyttelyissä. Tällä hetkellä työpajatoiminta on elossa oleva hanke, mutta samalla joudumme koko ajan miettimään, mitkä voisivat olla uhkana työpajatoiminnan jatkumiselle? Mitä käytäntö on meille opettanut asiakkaiden tarpeista? Ovatko käyttäjämäärät lisääntyneet? Miten työpajatoimintaa voisi laajentaa edelleen?

Suurin uhka toiminnan jatkumiselle ovat taloudelliset ja fyysiset resurssit. Työpajatoiminta tapahtuu tilassa, joka rakennetaan joka kerta uudelleen. Pöydät ja tuolit kannetaan, tavarat haetaan. Työskentelyn päätyttyä tavarat piilotetaan jälleen komeroihin. Palkkaus on myös saatava asianmukaiseksi. Kolmas seikka on tarvikemäärärahat. Suurimman osan tavaroista saamme lahjoituksena eri liikkeistä. Oppimateriaalien hakinnassa on kysymys meidän vetäjien aktiivisuudesta, kuinka paljon jaksamme käydä pyytämässä lahjoituksia eri paikoista. Toiminta on siis riippuvainen vetäjien innokkuudesta panna itsensä likoon tärkeäksi näkemänsä asian puolesta.

Joka vuosi on tullut uusia asiakkaita työpajavarauslistalle. Ensimmäisenä toimintavuotena oli 300 käyttäjää, nyt niitä on jo 600 ja toimintaa on vain yhtenä keskiviikkona kahden tunnin ajan. Näillä resursseilla kävijämäärät eivät voi enää kasvaa. Uusien resurssien luominen onkin ensiarvoisen tärkeätä, sillä päiväkotien ja koulujen kokemukset työpajatoiminnasta ovat tuoneet yhä uusia asiakkaita työpajoihin. Mikkelin taidemuseon luoma työpajatoimintamalli on herättänyt kiinnostusta myös muissa kaupungeissa. Kuopion kaupunki on perustamassa taidemuseon yhteyteen työpajatoimintaa. Kävimme pitämässä Kuopiossa koulutustilaisuuden Mikkelin mallin pohjalta. Manninen ja Mutanen totesivat Kuopiossa museon työpajatoiminnan olevan hankkeen, joka säilyy ja jota tullaan kehittämään edelleen. Larikka totesi työpajatoiminnan olevan hyvä esimerkki yhteistyöstä ja kehittämisen arvoinen idea. Tälle löytyy hyvät perusteetkin. Työpajatoiminta saavuttaa suuren joukon ihmisiä päivähoidosta peruskouluun. Sen pariin pääsevät kaikki taidekasvatuksesta innostuneet ihmiset. Se ei siis ole lyhyen aikaa kestävä projekti vaan pysyväksi tarkoitettua toimintaa.

Edellä esitelty työpajatoiminta on toimiva esimerkki tehokkaasta verkostotyöskentelystä. Kokemuksemme mukaan sen edellytyksenä on toimiva duo-opettajuus, joka auttaa verkoston luomisessa ja kehittämisessä. Yksiköiden johtajat ovat ratkaisevassa asemassa uuden toiminnan käynnistämässä ja verkoston luomisessa. Toiminnan käynnistämiseen ei riitä, että

on kaksi innokasta vetäjää, vaan myös johdon on haluttava uuttaa toimintaa. Esimiehet turvaavat taloudelliset ja toiminnalliset edellytykset. Yli hallintokuntien tapahtuvassa hankkeessa on onnistumisen kannalta tärkeätä esimiesasemassa olevien henkilöiden rohkeus etsiä uusia toimintamalleja. Jokainen verkoston jäsen on tärkeässä asemassa uuden toiminnan kehittämisessä, sillä jokainen osapuoli tuo mukanaan asiantuntemuksensa. Kokemuksemme mukaan uudistustarpeet voivat olla erilaisia, kuten palkan maksaminen eri hallintokunnassa olevalle työntekijälle tai perusopetuksen opettajan työskenteleminen museolla. On oltava uskallusta rikkoa rajoja ja kyseenalaistaa asioita. Perinteisesti ajatellaan, että työntekijä työskentelee vain tietyssä pisteessä. Opettajia ei kannusteta työskentelemään yhdessä eri hallintokuntien kanssa. Kouluuyhteisössä on vierasta, että opettajat aloittavat uusia ja erilaisia toimintamalleja kuten tarjoamalla omaa ammattitaitoaan toisen hallintokunnan käyttöön maksua vastaan. Kokemuksemme mukaan tällöin jätetään paljon ammattitaitoa ja resursseja hyödyntämättä. Ainoana perusteluina tavallisesti on, ettei näin olla ennen tehty. Vaatiikin rohkeutta, voimia, itseohjautuvuutta ja hyvää duo-opettajuutta, jotta jaksaa viedä hankkeita lävitse. Verkoston kanssa työskennellessämme olemme huomanneet, että yhteistyö erilaisten ihmisten kanssa on rikkaus. Uudet toimintamallit ja yhteistyökumppanit antavat myös uutta intoa työskentelyyn. Työskentely täytyy kuitenkin suunnitella ja toteuttaa hyvin yhdessä. Sengen mukaan (1999) ”thinking globally acting locally” yhteinen visio ohjaa toimintaa ja vain silloin kun se on organisoitu. Työpajatoiminta oli esimerkki paikallisesta kehittämistyöstä, joka loi uuden toimintatavan yli hallintokuntien. Luotu verkosto kehitti oman vision, strategian ja tavoitteet sekä käynnisti uuden toimintamuodon Mikkelin taidemuseon työpajatoiminnan.

## 7. Pohdiskelu

Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvata, minkälaisin menetelmin voidaan toteuttaa prosessioppimista eri oppiaineissa lähtökohtana taidekasvatus ja miten opetus oli mahdollista toteuttaa opetussuunnitelmallisesti. Tavoitteena oli myös kuvata projekteista saatuja kokemuksia yksilöinä, työparina ja verkostossa. Miten luomamme paritiimityöskentely syntyi, toimi ja kehittyi? Mitä opimme verkoston kanssa työskentelystä? Toimintatutkimuksellinen ote auttoi jäsentämään monilukuisia projekteja. Ero perinteiseen toimintatutkimukseen on se, että tässä tutkimuksessa on kyse jälkikäteen tapahtuvasta jäsentämisestä.

Tutkimukseemme liittyy useita kerroksia; me tutkijat yksilöinä, duo-työparina, työyhteisön jäseninä, opettajina luokissa, verkoston jäseninä. Lisäksi siinä nousevat esiin projektit, opetusmenetelmät ja taidekasvatus. Tutkimuskenttä on siis laaja. Alun perin lähdimme hakemaan vahvistusta omille käsityksillemme taidekasvatuksesta ja opetusmenetelmistä. Taidekasvatuksen histori-



asta löytyi monia ajattelijoita, jotka vahvistivat käsityksiämme taidekasvatuksesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Oli mielenkiintoista huomata kuinka esimerkiksi Cowley (1934) puhui lasten potentiaalisten taitojen häviämisestä standardoinnin ja yhä teknistyvien opetusmenetelmien vuoksi. Herääkin kysymys, miten lasten taidot ovat muuttuneet, mitkä taidot ovat hävinneet vuosien kuluessa? Aikaamme kuvaavat kuitenkin samanlaiset kysymykset opettamisessa; suorituskorostuneisuus, jatkuva mittaaminen ja taideaineiden tuntien alasajo. Mihin johtaa jatkuva suorittaminen lasten ja opettajien kohdalla? Juha Siltalan (2004) kirjoitukset vahvistivat omia kokemuksiamme koulumaailmasta. Opettajien työyhteisöt ovat kompleksisia. Mitä viestittää se, että vuonna 2003 alle 40-vuotiaista opettajista yli puolet mietti tosissaan ammatinvaihtoa? Siltala (2004) toteaa, että levollinen tunnelma on keskeinen työväline niille, jotka opettavat ja auttavat muita. Tästä on kysymys myös lasten kohdalla. Lapsille olisi annettava tilaa ja rauha kasvaa. Taiteilijoiden ottaminen mukaan opetukseemme oli yksi tapa osoittaa lapsille, kuinka taide voi merkitä ihmiselle jotakin hyvää, olla selviytymiskeino elämässä. Kokemuksemme mukaan koulumaailma unohtaa edelleenkin situationaalisen yksilöllisyyden, jossa korostuu ihminen kokonaisuutena, jolla on mieli, keho, tunne ja järki. Jos unohdetaan lapsen situationaalisuus, niin opetuksesta tulee helposti liian tietopainotteista, ulkokohtaista. Tällöin jää helposti käyttämättä aistimaailma kaikkine kokemuksineen. Lapsen luonnollinen toimimis- ja ilmaisutapa kärsii. Kokemuksemme mukaan opetuksen pirstaloiminen erillisiin oppiaineisiin ja niiden jakamisesta tunteihin on keinotekoisia. Keinotekoinen tuntisidonnaisuus häiritsi meitä ja löysimme montessorimenetelmästä toimintatavan opetuksen joustavampaan rytmittämiseen ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamiseen. Montessorin ajatusten pohjalta loimme oman tavan opettaa opetussuunnitelmaa noudattaen. Tässä työskentelyssä keskeiseen rooliin nousi opetussuunnitelman oppiaineiden jakaminen viikkotavoitteisiin, joiden sisältöön ja toteuttamiseen lapset saivat vaikuttaa. Kokemuksemme mukaan montessoripohjainen menetelmä sopi hyvin sekä tutkimuksemme esiteltyjen projektien toteuttamiseen että duo-opettajuuden kehittämiseen. Menetelmä mahdollisti lapsen yksilöllisen huomioimisen kannustamalla omiin valintoihin, vastuunottamiseen ja taiteen kohtaamiseen. Sen avulla lapsi johdatettiin taiteen pariin tavallista useammin. Kokemuksemme mukaan kognitiivis-konstruktivinen oppimiskäsitys, johon liittyy holistisuus ja kokonaisvaltaiseen opetukseen pyrkiminen oppiaineiden eheyttämisen kautta mahdollistuu tavassamme toteuttaa montessorimenetelmää. Menetelmällinen valinta ei ollut helppo toteuttaa perinteisessä keskisuudessa peruskoulussa. Kokemuksemme mukaan työyhteisön ennakkoluulot erilaista työskentelyä kohtaa tekivät työstä raskaan. Olemme pohtineetkin, miten saataisiin luotua sallivampi ja rennompi työilmapiiri kouluihin. Kokemuksemme mukaan rehtorilla on merkittävä vaikutus työilmapiiriin; kannustaako se yrittämään yksilöinä, työpareina vai onko tarkoitus toimia kumileimasimena visioille, joihin sitoutuminen on usein pinnallista. Olemme havainneet, että opettajien erilaisia persoonallisuuksia ei osata hyödyntää. Kokemuksemme mukaan virhei-

den tekemisen ja erilaisuuden pelko koulumaailmassa tekevät työskentelystä raskaan sekä lapsille että opettajille. Niille, jotka lähtevät etsimään vaihtoehtoja saatetaan hymähdellä merkitsevästi. Eisner (1979) toteaa: ”Ellei koulu pysty ymmärtämään opettajan kykyä kasvaa, on turha kuvitella paljon oppilaan mahdollisuuksista kasvaa.”

Meidän kohdallamme vanhemmilta ja verkoston kautta saatu positiivinen palaute auttoivat kuitenkin jaksamaan. Havaintojemme mukaan puutteellinen infrastruktuuri vaikeuttaa työn kehittämistä jatkuvasti. Opetusvälineiden hankkiminen ja valmistaminen on kallista. Koulu ei tukenut opetusta helpottavien välineiden hankkimisessa, koska erilaisten opetusvälineiden merkitystä tai tärkeyttä ei nähty. Käytimmekin paljon omia resurssejamme materiaalien ja välineiden hankkimiseen. Projekteihin saamamme rahoitus mahdollisti osittain haluamiemme opetusvälineiden ja opetusmateriaalien hankkimista luokkiimme. Menetelmällinen valinta mahdollisti duo-opettajuuden, jolloin tilat, opetusvälineet ja osaaminen olivat tehokkaassa käytössä vetämisämme taidekasvatusprojekteissa. Taidekasvatus antoi meille uudenlaisen lähestymistavan opiskeltaviin asioihin. Projektien kautta huomasimme, että taiteen pystyi liittämään mihin tahansa opiskeltavaan asiaan. Taide ei jäänyt erilliseksi asiaksi, vaan oli osa luokkien lasten elämää moninaisen työskentelyn kautta. Tarkastellessamme jälkikäteen tehtyjä projekteja, huomasimme niissä monia postmodernin taidekasvatuksen piirteitä. Postmodernin taidekasvatuksen piirteistä pienet kertomukset, vallan ja tiedon kytkentä, dekonstruktio ja kaksoiskoodaus toistuivat niissä usein. Kokemuksemme mukaan duo-opettajuus ja sen kautta tapahtunut verkostoituminen lisäsivät postmoderneja piirteitä projekteissamme. Projekteissa toistuivat eri kulttuureita edustavien lasten välinen keskustelu taiteen kautta. Taide ja lasten elämä haluttiin yhdistää kokemuksellisen oppimisen avulla. Lasten kokemukset otettiin huomioon suunnitellessa oppimiskokonaisuuksia. Kokemuksemme mukaan postmoderni-käsitteen sisältämien ideoiden tuominen koulumaailmaan on tietyiltä osin kuitenkin hankalaa; kaaos ja ennustamattomuus uuttaa järjestystä luovina voimina ovat koululle vieraita asioita ja toimintamalleja. Jälkikäteen työskentelyämme jäsentäessämme ymmärrämme, että tapamme opettaa, ajatella ja tehdä töitä saattoi olla vieras ja hämmennystä aiheuttava koulumaailmassa, joka on pääasiallisesti tottunut säilyttämään, siirtämään ja ylläpitämään asioita.

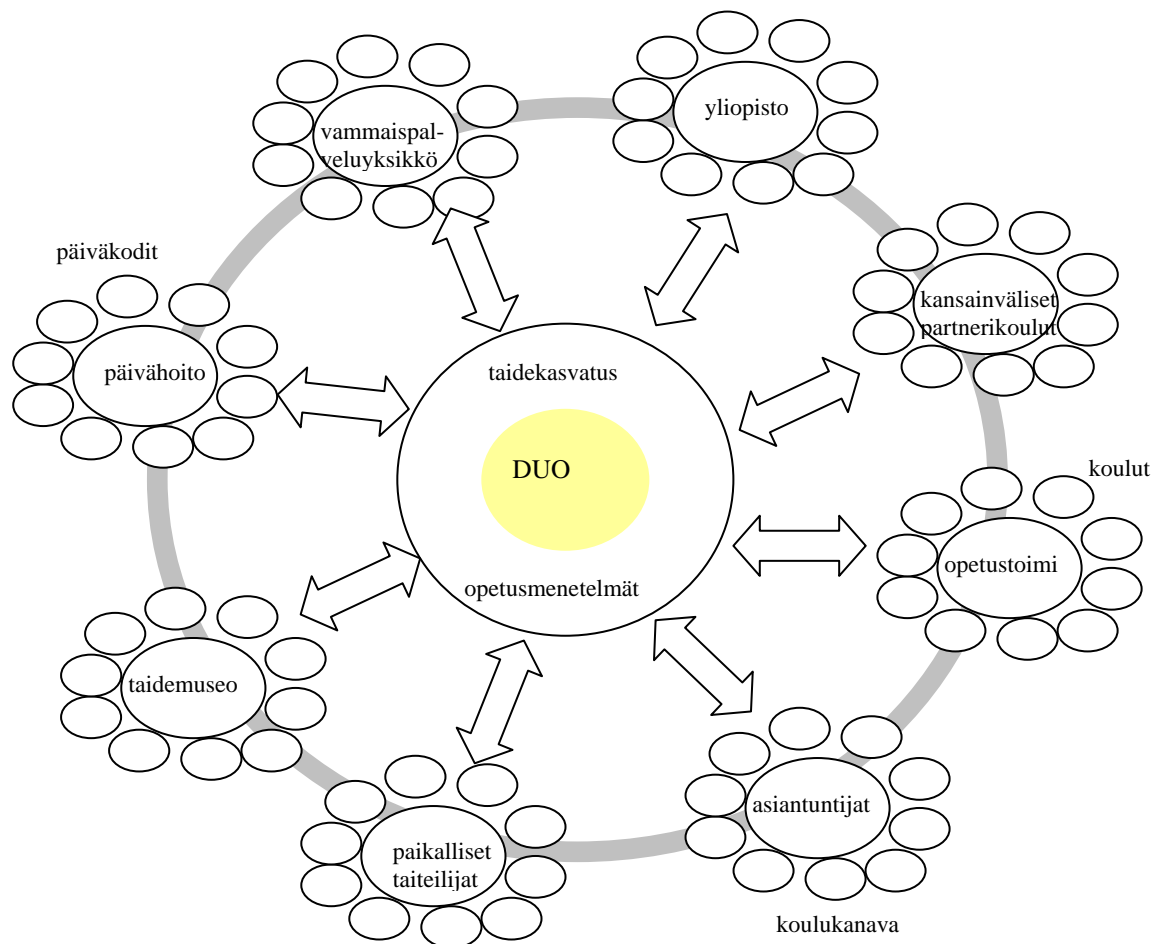
Kolbin kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä toistuvat neljä sykliä eivät projekteissamme olleet selkeärajaisia. Lasten kohdalla välittömien kokemusten kertominen ja pohdiskeleva havainnointi oli luontevaa projektin alussa. Sen sijaan ilmiön abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta eivät selkeästi noudatelleet Kolbin esittämää kokemuksellisen oppimisen mallia. Lasten ilmiön abstrakti käsitteellistäminen tapahtui usein vasta aktiivisen toiminnan jälkeen. Havaitsimme, että lapset ymmärsivät abstrakteja käsitteitä paremmin työskentelyn jälkeen, kun heillä oli kädessään varsinainen lopputulos. Pohdimme abstraktin käsitteellistä-

misen vaikeutta ja totesimme, että asian prosessointi riippuu lapsen kehitystasosta, iästä, motivaatiosta. Lasten kokemusten hyödyntäminen on tärkeää oppimisen kannalta. Se, että lasten kokemuksia arvostetaan ja hyödynnetään oppimisprosessissa tukevat oppimista. Sisäisen motivaation merkitys olisi aina hyvä muistaa oppimisprosessissa. Työskentelyn aikana on pysähdyttävä pohtimaan asioita riittävän usein, jotta tekemisestä ei tule pelkkää suorittamista. Asioiden täytyy koskettaa lapsen kokemusmaailmaa. Kokemuksemme mukaan luokkiemme lapset oppivat ja osasivat asioita samalla tavoin kuin rinnakkaisten luokkien lapset, vaikka työskentelimme erilaisella menetelmällä. Palaute lapsilta, kodeilta ja verkoston jäseniltä oli myönteinen ja innostava.

Projektit, joissa työskentelyssämme oli havaittavissa selkeää suuntautumista ja työskentelyn ohjautumista teoreettiseen suuntaan vuosien varrella, kutsutaan tutkimussuuntautuneiksi projekteiksi. Työskentelymme alkuvuosien projektit olivat interventio- ja toimintasuuntautuneita projekteja. Saamiemme kokemusten mukaan projektityöskentelyn edellytyksenä oli hankkeeseen osallistuneiden ihmisten sisäinen motivaatio, menetelmälliset ratkaisut, riittävät resurssit, duo-opettajuus ja kattava verkosto. Kokemuksemme mukaan muiden opettajien sitoutuminen työskentelyyn vaihteli, koska he eivät itse olleet käynnistäneet kyseisiä projekteja, eivätkä näin ollen välttämättä nähneet projektien antia samalla tavoin kuin me vetäjät. Kolbin kokemuksellisen mallin mukaan myös projektiin osallistuvilla opettajilla tulisi olla aikaa ja mahdollisuus asioiden eriaikaiseen prosessointiin. Tähän prosessointiin ei ollut aikaa eikä resursseja. Lisäksi on muistettava, että ihmisten sisäinen motivaatio ja elämäntilanteet ratkaisevat kuitenkin sen, miten ja mihin halutaan sitoutua. On hyväksyttävä, ketään syyllistämättä se, että ihmisillä on oikeus valita. Saamamme palautteen mukaan hankkeisiin osallistuville olisi myös maksettava tehdystä työstä, jotta he kokisivat, että heidän työpanostaan arvostetaan ja sillä on merkitystä työyhteisölle. Jälkikäteen tarkasteltuna projekteihin olisi pitänyt löytää sisäisesti motivoituneita opettajia, joilla olisi ollut käytössään riittävät taloudelliset ja ajalliset resurssit. Lisäksi olisi pitänyt kannustaa myös muita opettajia työskentelemään työpareina projektin parissa, niin että erilaista osaamista ja erilaisia taipumuksia olisi voitu hyödyntää tehokkaammin projektin hyväksi. Projektien aikana olisi myös täytynyt varata riittävästi aikaa opettajien keskinäiseen reflektointiin.

Projektit tarjosivat meille keinon syventää oppimisprosesseja erilaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. Luokkatyön menetelmällinen kehittäminen ja taidekasvatus opetuksen syventämisen välineenä olivat työskentelyn lähtökohtina. Tutkimussuuntautuneissa projekteissa verkostotyöskentely ja duo-opettajuus saavuttivat tehokkaan suorituskyvyn vaiheen. Duo-opettajuuden kehittämisen myötä kontaktit verkostossa alkoivat hakea pysyvämpiä toimintamuotoja. Alussa työskentely keskittyi pääasiassa yksittäisiin hankkeisiin eri yhteistyötahojen kanssa. Vuosina 1998–

2002 tekemiemme projektien ansiosta syntyi verkosto. Verkosto (kuvio 12) muodostui suhteista erilasiin organisaatioihin ja asiantuntijoihin. Siihen kuuluivat museotoimi, opetustoimi, keskussairaala, eri alojen asiantuntijat, koulut, päivähoito, EU projektimaat ja vammaishuolto. Alkuvuosina verkostotyöskentely käynnistyi ulkopuolisten tahojen ottaessa yhteyttä meihin. Tällaisissa projekteissa tavoitteet lähtivät yhteydenottajista kuten sairaalasta tai teatterista. Projektien myötä oivalsimme yhteistyön merkityksen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Opetus saatiin luontevasti liitettyä ympäröivään yhteiskuntaan. Tästä verkostosta yhdeksi merkittäväksi kehittäjäksi nousi Mikkelin taidemuseo ja opetustoimi. Vähitellen verkoston jäsenistä museo, perusopetus ja päivähoito ryhtyivät etsimään yli hallintokuntien menevää yhteistyötappaa tekemämme ehdotuksen pohjalta. Kaikista verkoston jäsenistä tämä oli järkevää resurssien yhdistämistä. Tämä yhteistyö loi pohjan museon työpajatoiminnalle. Verkostotyön kehittäminen vaatii selkeää käsitystä jokaisen osapuolen tavoitteista, jotta pystyy hahmottamaan oman toimenkuvansa verkoston kehittäjänä. Lisäksi se vaatii eri osapuolilta rohkeutta ja innovatiivisuutta etsiä, kyseenalaistaa ja löytää uusia ratkaisuja. Verkostotyöskentelystä olemme oppineet, että on kyettävä luopumaan oman reviirin varjelusta ja oman edun tavoittelusta. Ongelmien ilmetessä niihin on pyrittävä löytämään nopea ratkaisu. Henkilöiden erilaisuus olisi kyettävä näkemään toimintaa rikastuttavana ja innovatiivisuutta lisäävänä mahdollisuutena. Kokemuksemme mukaan verkoston ollessa laaja ja vaikeasti tavoitettavissa etäisyyksien vuoksi, on siedettävä, että tuloksia ei synny nopeasti.



kuvio 12. Verkosto ja Duo-opettajuus

Työmme kehittämisen lähtökohdat olivat duo-opettajuudessa. Duo-opettajuus toimii itseohjautuvuuden periaatteella. Olemme kulkeneet muutoutumisen, kuohunnan, sääntöjen muodostumisen kautta tehokkaan suorituskyvyn vaiheeseen. Tässä itsetuntemuksen lisäämisessä oli tärkeässä keskiössä työnohjaus, joka auttoi meitä tunnistamaan vahvuutemme ja heikkouksemme. Se antoi välineen kehittyä duo-opettajina. Työyhteisöt eivät edelleenkään tue duo-opettajuutta, vaikka se on tehokas työmuoto ja tärkeätä työssä jaksamisen ja kehittymisen kannalta. Eräs kollegamme myönsi, että jos hän haluaa saada jotakin aikaa ja tehokkaasti, niin hän tietää kenen kanssa tällöin työskentelee. Miksi duo-opettajuutta ei siis tueta ja siihen kannusteta tiimityön rinnalla? Kokemuksemme mukaan on tärkeätä tunnistaa omat henkilökohtaiset rajansa ja mahdollisuutensa ja pitää kiinni omista toimintatavoistaan ja erilaisuudestaan. Tutkimuksessa mukana olleiden projektien ja verkoston syntymisen edellytys oli kuitenkin toimiva duo-opettajuus. Itsetuntemus toi syvemmän tietoisuuden duo-opettajuuteen. Maritta Mäki-Oppaan (Tarsalainen 2004) mukaan kaikki alkaa ihmisten omasta minäkuvasta, siitä kuinka hyvin tunnisi-

taa omat tunteensa. Toistemme löytäminen työparina auttoi meitä alkuvuosina hahmottamaan jatkuvan reflektoinnin avulla sen psykofyysisen kokonaisuuden, jota koulu ja opettajanhuone ylläpitivät ja elivät. Huomasimme, että ihmisten käsitykset työn kehittämisestä ja tekemisestä olivat hyvin erilaisia. Miten opettajien erilaisuutta opittaisiin arvostamaan ja hyödyntämään?

Tämän tutkimustyön myötä nousee esille muitakin kysymyksiä. Miten opetusta voidaan kehittää laajemmin menetelmällisesti? Miten taidekasvatusta voitaisiin hyödyntää laajemmin opetuksessa yleisellä tasolla? Kuinka museot saadaan liitettyä mukaan erilasiin oppimisprosesseihin? Mikä merkitys on museon työpajoilla? Miten voidaan kehittää yli hallintokuntien tapahtuvaa yhteistyötä? Miten luokkatyön menetelmällinen kehittäminen ja taidekasvatus opetuksen syventämisen välineenä vaikuttavat opettamiimme lapsiin? Miten työparityöskentelyä, duo-opettamista voidaan kehittää työyhteisöissä tiimityöskentelyn rinnalla? Miten ainesidonnaista opiskelua voidaan kehittää myös yläasteella niin, että oppiminen olisi jatkuva ja kehittyvä prosessi?

Jälkikäteen tarkasteltuna projektit toivat paljon hyvää elämäämme, mutta ne myös osoittivat meille rajamme. Opimme, että kehittämämme menetelmä toimii sekä luokissa lasten kanssa että duo-opettajina. Tiedostamme tarkemmin omat persoonalliset kykymme ja rajoituksemme. Lisäksi tiedostamme vahvemmin sen, että edelleenkin muutoksen tärkein lähtökohta on sisäinen motivaatio. Tämän tutkimustyö antaa työllemme teoreettiset kehykset. Se, että voimme työskennellä vapautuneesti, vailla pelkoa, on tärkeätä lasten kannalta, sillä me opettajathan olemme koulussa lapsia varten. Anneli Mäki-Oppaan (1993) mukaan opettajien tulisi aina pitää esillä hyviä puolia lapsesta ja antaa hänelle läheisyyttä. Nähdä lapsi kokonaisuutena. Voimme olla toiselle terapeutteja aina kun tapaamme toisen ihmisen ja suostumme kuuntelemaan häntä. Ihmiset kaipaavat rinnalla kulkijoita. Kokemuksemme mukaan sekä opettajat että lapset tarvitsevat rinnalla kulkemista. Jokainen haluaa tulla kuulluksi ja tuntea, että häntä tarvitaan työyhteisössä ja luokassa. Jan-Erik Ruthin (1987) mukaan opettaja voi parhaiten tukea lasten luovuutta avoimella ja ymmärtävällä asennoitumisella. Jos opettaja antaa omalla toiminnallaan ja innostuksellaan lapselle äylyllisiä virikkeitä ja jos hänellä on empaattinen kyky eläytyä lapsen ajatusmaailmaan, lapsi omaksuu aktiivisen, kognitiivisen asenteen. Kysymys on opettajan halusta ja kyvystä sitoa oppiaines arkielämän mitä moninaisimpiin tilanteisiin. Katariina Sulosen (2004) mukaan omaa opetustaan rohkeasti kyseenalaistamalla ja muuttamalla jokainen opettaja voi saada työhönsä sellaista muutosvoimaa, että työtään jaksaa tehdä alati innostuen ja oppilaista välittäen. Sulosen mukaan, jos opetussuunnitelmatyö on vain teknistä toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia, opetus ei uudistu eikä opettaja voimaannu. Tämä tutkimustyö on kertomus meidän voimaantumisestamme opetussuunnitelman kehittäjinä ja toteuttajina omissa luokissamme. Duo-opettajuus on ollut siinä voimavaramme. Kirsi Pyhällön (2004) mukaan keskustelevalle, oppijan ajatusmaailmasta lähtevä opetus edellyttää aikaa ja rauhaa. Kokemuksemme

mukaan meillä on siihen mahdollisuus. Kari Uusikylän (2000) mukaan opettajan työ vaatii pedagogista rakkautta, sydäntä, jokaisen oppilaan näkemistä arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalin tukeminen ja omien lahjojen löytäminen on opettajan vastuulla. Sydämen lisäksi opetustyö vaatii päättä, ajattelukykyä - teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteen sovittamista hyvin erilaisissa opetustilanteissa. Olemme oppineet, että oman sydämensä kuuntelu vaatii rohkeutta ja epävarmuuden sietämistä. On uskallettava lähteä etsimään vaihtoehtoja opiskelujen kautta.

Terttu Gröhn ja Inkeri Sava (1991) esittävät, että itse opetustoiminta on intuitiivista ja sitä ohjaa paine tilaisuuden menettämisestä. Minkä tilaisuuden? Kokemuksemme mukaan voimme todeta, että teoreettinen työnsä haltuunottaminen ja opetussuunnitelmasta lähtevä opettaminen antavat opettajalle aikaa. Turha kiire häviää, kun pysähtyy miettimään opetustaan miksi, mitä ja miten pohjalta. Oivallus siitä, että olemme luokassa auttamassa lasta vastuullisen ajattelun tielle, on vapauttava. Emme ole vastausten antajia tai virheiden etsijöitä. Olemme lapselle tukijoita, rinnalla kulkijoita. Ohittamisen (Gylen 1999) asemesta meillä on mahdollisuus, oikeastaan velvollisuus, pysähtyä erilaisuuden edessä tässä postmodernissa ajassa. Pysähtymistä voidaan opettaa sekä luokassa että taidemuseossa. Kokemuksellinen opettaminen ja postmoderni taidekasvatus antavat mahdollisuuden intuitiiviseen taiteen kokemiseen. Marjo Räsänen (2000) puhuu hiljaisesta tiedosta. Hiljaista tietoa ei synny ilman kokemuksia.

Tämä tutkimus on kehityskertomus, siitä kuinka kasvoimme näkemään taidekasvatuksen, duo-opettamisen, voimaantumisen, itseymmärryksen ja itseohjautumisen arvon kriisien kautta. Oman työn kriittinen pohtiminen tai kokemusten jakaminen työtoverien kanssa ei ole kuulunut koulujen toimintakulttuuriin. Meidät se pelasti. Henkilökohtaiset kokemuksemme antavat yhden uuden näkökulman opettamiseen.

## Lähteet

- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Akatiimi , Helsinki.
- Auvinen, S. 2001. 16 persoonallisuustyyppiä. Työkirja. Innotiimi Products.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education, knowledge and action research. Falmer, London.
- Clark, R. 1996 Art Education. Issues in postmodernist pedagogy. National Art Education Association. Reston, Virginia.
- Clark, G., Day, M. & Greer, D. 1987. Discipline-based art education: Becoming students of art. Journal of Aesthetic Education, 21, , Summer: University of Illinois Press.
- Cowley, M. 1934. Exile's return. Viking Press, New York.
- Dewey, J. 1934/1980. Art as Experience. New York, Perigee Books.
- Dewey, J. 1938. Education Through Art.
- Dewey, J. 1915/1957. Koulu ja yhteiskunta Otava, Helsinki.
- Dewey, J. 1929/1999. Pyrkimys varmuuteen Gaudeamus, Helsinki.
- Doll, W. E. Jr. 1993. A Post-Modern Perspective on Curriculum. Teachers College, Columbia University, New York
- Driskell, J. & Salas, E. 1992. Collective behavior and team performance , Human factors.
- Dryden, G. & Vos, J. 1997. Oppimisen vallankumous, ohjelma elinikäistä oppimista varten WSOY, Juva
- Efland, A. 1990. A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York, NY: Teacher College Press
- Efland, A. 1995 Change in the conceptions of art teaching. Neperud, W.R. ( toim.) *Context, content and community in art education*. Teachers College Press, 25-40, New York
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr P. 1998. Postmoderni taidekasvatus, eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan
- Eisner, E. W. 1979. The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs. Mcmillan, New York
- Eisner, E. W. 1988. The Role of Discipline- based Art Education in America´s Schools. The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Valtion koulutuskeskus, Julkaisu - sarja B nro 17, 1981
- Engeström, Y. 1983. Oppimistoiminta ja opetustyö. Tutkijaliiton julkaisusarja 24, Helsinki
- Gordon, I. 1993. Tämän päivän tiimit. Yritystalous, Helsinki
- Gröhn, T & Sava, I. 1991. (toim.) Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmällisiä ja käytäntöjä pohdintoja, julkaisu 3. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Helsingin yliopisto
- Gylen, M. 1999/4 Ohittamisen ohittamattomuus, postmoderni katsomisen tapa ja nykytaiteen mahdollisuudet. Synteesi, taiteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti
- Habermans, J. 1986 Kotkavirta, J. & Sironen, E. (toim.) Moderni, keskeneräinen projekti *Moderni/postmoderni* Gummerus, Jyväskylä
- Hainstock, E. 1986. Essential Montessori .USA: Library of Congress Cataloging- in Publication Data.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen, järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä WSOY, Porvoo
- Hargreaves, A.1994. Changing teachers, changing times. Teachers work and culture in the postmodern age Cassell London
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H & Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). Siinä tutkija missä tekijä, toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena, Jyväskylä



- Heinänen, P. 1980. Kehitysvammaisten opetuksen integroiminen normaaliopetukseen. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 5/1980. Kehitysvammaliitto, Helsinki
- Holpp, I. 1993. Tiimit vai laatujohtaminen? Yritystalous, Helsinki
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. WSOY, Juva
- Hyytiäinen, A. 2003 Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi, opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka, Rovaniemi
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen, Gummerus Jyväskylä
- Jameson, F. 1986. Postmodernismi eli kulttuurin logiikka myöhäiskapitalismissa Kotkivirta, J. & Sironen, E. (toim.) *Moderni/postmoderni* Gummerus, Jyväskylä
- Jeffmar, M. 1998; nettimateriaali. <http://www.sampo2002.oulu.fi/lassijaleevi/mielikuvituksenjaluovuudenkehitys.html> – 28k
- Jencks, C. 1986. What is Post-Modernism? Academy Editions/St. Martins Press
- Jylhä 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja (72). Kehitysvammaliitto ry, Helsinki
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajan koulutuksen aikana, Kasvatus tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A nro 35, Jyväskylä
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus ja koulutuskeskus
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita, opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Gummerus, Jyväskylä
- Kazenbach, J. & Smith, D. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. 2. painos, Weilin+Göös
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Hyvä itsetunto. WSOY, Juva
- Kharbanda & Stallworthy 1990
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yksilöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä, toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Atena, Jyväskylä
- Klechtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers professional development. *Teaching & Teacher* Vol. 9, No 5/6
- Kohonen, V. 1989. Eräitä ajatuksia opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä yhteistoiminnallisena oppimisena. Teoksessa Yrjönsuuri, Yrjö (toim.): *Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun*. Kouluhallitus
- Kohonen, V. 1990. Koulun sisäisen kehittämistyön tehostamisesta yhteistoiminnalliseen oppimiseen. *HARLE-LEHTI* 1/1990
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning, Experiences as the Source of Learning and Development*. New Jersey
- Kummerow, J.M. 1998 *Uses of Type in Career Counseling MBTI® Manual, A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator®*. Toim. Briggs Myers, I. et al. Third Edition. CPP inc., Palo Alto, California
- Kuula, 1999. Toimintatutkimus. Vastapaino, Tampere
- Laitinen, S. 2001. Taidekasvatustyöpajoja taidemuseoon. Länsi-Savo. 21.09.2001
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning*. Cambridge University Press, New York
- Lave, J. 1993/1996. *The practice of learning*. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding practice. perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lave, J. 1991/1993. *Situated learning and communities of practice*. Teoksessa L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition*. University of Pittsburgh, Learning research and development center
- Lawrence, G. & Martin, C. 2001 *Building People, Building Programs. A Practitioner's guide to for introducing the MBTI® to individuals and organizations*.

- Center for Applications of Psychological Type. Gainesville, Florida
- Leinonen, N., Partanen T., & Palviainen, P. 2002. Tiimiakatemia. Gummerus. Jyväskylä
- Leistinen, L., & Saarnivaara, M. 2002. Kohtaamisia ja ylityksiä. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä
- Letiche, H. 1988. Interactive experiential learning in enquiry courses. Teoksessa Nias, J. & Groundwater –Smith, S.(eds). The Enquiring teacher Supporting and Sustaining teacher reasourch. The Falmer Press, London
- Liotard, J-F. 1985. Tieto Postmodernissa yhteiskunnassa. Gummerus, Jyväskylä
- Liotard, J-F. 1989. Mitä postmoderni on? Kotkavirta, J. & Sironen, E. (toim.) *Moderni/Postmoderni* Gummerus, Jyväskylä
- Moberg, S. 1984. Poikkeaviako oppilaita normaaliluokille. Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia nro 17
- Montessori, M. 1918/1991. The Advanced Montessori Method I, Spontaneous Activity in Education Clio Press, Oxford
- Montessori, M. 1916/1991. The Advanced Montessori Method II. Clio Press, Oxford
- Montessori, M. 1948a. The Discovery of the child. Theosophical Publishing House
- Montessori, M. 1948b/1994. To Educate the Human Potential Clio Press, Oxford
- Montessori, M. 1949. The Absorbent Mind. Dell, New York
- Mäenpää, T. 1989. Toimintatutkimus kouluväkivallan ja nuorten päihteidenkäytön ennaltaehkäisemisessä. Turun ja Porin lääninhallituksen julkaisuja no 16.
- Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä, auttava terapeutin kasvatusta, Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna, Oulun yliopisto
- Mäkinen. E. 2001. Taideaineista kasvaa henkinen pääoma. Kotiliesi. 28.12.2001
- May, W.T. 1993. "Teachers-as- researchers" or action research: What is it, and what is it for art education. *Studies in Art Education* 34, 114-126.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. WS Bookwell Oy, Juva
- Puurula, A. (toim.) 1996. Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatusta, taito- ja taideaineiden opetuksen integroitsemisenaari 19.3.1999. Helsingin yliopisto
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen: Uusi opettajuus. Helsingin yliopisto
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus, yliopistopaino, Helsinki
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. Oppiminen ja koulutus. 3. painos. WSOY, Juva
- Rauste – von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. WSOY, Juva
- Rugg, H. & Shumaker, A. 1928. The childcentered school. World Book , New York
- Runonen, Carmen. 2001. Taidekasvatusta rönsyilee monenlaisissa muodoissa. Länsi-Savo. 10.05.2001
- Runonen, Carmen. 2002. Erilaisuuden voima päättää EU:n taidekasvatushankkeen. Länsi-Savo 08.05.2002
- Runonen, Carmen. 2002. Museon eloa ja uusia käyttäjiä. Länsi-Savo. 21.12.2002
- Ruoppila, I. 1987. Luovien kykyjen kehittäminen opetuksessa, Hakkarainen, P. (toim.). Luovien kykyjen kehittäminen opetuksessa
- Ruth, J-E. 1987. Luovuuden kehitys elämänkaaren aikana, Hakkarainen, P. (toim.) *Luovien kykyjen kehittäminen opetuksessa*.
- Räsänen, M. 2000. Sillanrakentajat. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylän yliopisto.
- Saarnivaara, M. & Sava, I. 1998. Me tutkimme. Yliopistopaino Jyväskylä & ER- paino, Jyväskylä
- Sahlbeg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin?, Yliopistopaino, Helsinki
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY, Juva
- Sava, I. & Linnansaari, H. 1990. Helsingin peruskoulun toiminta- ja työmuodot

- ja niiden kehittäminen 1988-1991, kehittämistoiminnan lähtökohdat. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A2:1990
- Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) 1990. Helsingin peruskoulun toiminta- ja työmuodot ja niiden kehittäminen 1988-1991. Kehittämistoiminnan lähtökohdat. Helsingin kaupungin hankintakeskus, Helsinki
- Sava, I. & Linnansaari, H. (toim.) 1991. Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2:1991
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. (toim.). Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto, Helsinki
- Sava, I. 2000. Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa. Helsingin kaupungin painatuskeskus, Helsinki
- Schein, E. 1977. Organisaatiopsykologia. Jyväskylä
- Sederholm, H. 1998. Starting to Play with Arts Education, Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. University printing House, Jyväskylä
- Senge, P. 1990 The Art & Practice of Learning Organization Currency Doubleday New York
- Senge, P. & al. 1999 The Challenges to Substaining Momentum in Learning Organizations, A Currency Book
- Siekkilän kolon opetussuunnitelma 1995 - , Mikkeli
- Siltala, J. 2004 Työelämän huonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Otava Keuruu
- Sulonen, K. 2004. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä, kohteena peruskoulun kotitalouden opetus, yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsinki
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Turun yliopisto
- Suojanen, U. 2002. Toimintatutkimus. (www-materiaali)  
[http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatutkimus/Luettu 11.10.2003](http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatutkimus/Luettu%2011.10.2003))
- Svensson, E. 2003. Museo kaikille. Gladius Oy, Kirjapaino Oy West Point
- Tarsalainen, A. 2004. Opettajan ja kasvattajan terve minäkuva. Opettaja lehti. 12.03.2004
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequence in small-group. Psychological bulletin
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia, inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. WS Bookwell Oy, Juva
- Wellins, R, Byham W & Wilson, J. 1991. Empowered teams; creating self-directed work groups that improve quality, productivity and participation. Jossey Publishers, San Francisco
- Wolff, J.1985. Aesthetics and the sociology of art. Allen & U

Tehdyt työt Hug me – projektin yhteydessä

1. Kiertävä nukkenäyttely. Jokaisessa projektimaassa valmistettiin EO (emotional objects). Lapset suunnittelivat itse hahmonsia ja toteuttivat ne. Lapset valmistivat hahmoista ohjekirjan, jotta eri maiden lapset saattoivat valmistaa heidän ohjeidensa mukaan samanlaisen nukken. Tärkeätä oli, että lapset saivat itse suunnitella hahmonsia ja toteuttaa sen. Lisäksi lapset ottivat kuvia, siitä mitä tekivät ompelemiensa hahmojen kanssa.
2. Valokuvakirjat; lapset kuvasivat kotinsa ja tekivät valokuvakirjoja. He kirjoittivat tekstit Englanniksi. Lisäksi lapset valitsivat kirjaan mieluisimman ruokareseptinsä, jotta projektimaiden lapset saattoivat kokeilla heidän suosikkireseptiään. Kirjaan kuvattiin myös, mitä tehtiin EO:n kanssa.
3. Lämpimät värit; lapset valmistivat huovuttamalla syksynlehtiä, joista koottiin lehti-verkko näyttelyyn.
4. Valon merkitys ihmisille; lapset valmistivat valaisimia. Geometriassa käytiin lävitse erilaisia muotoja. Valaisimet tehtiin erivärisiksi; lämmin – kylmä, vastavärit.  
  
Näyttelyssä oli erivärisiä huoneita, joissa toteutettiin vastaväriperiaatetta ja lisäksi haluttiin antaa vaikutelma värin voimakkaasta vaikutuksesta meihin: eli oli olemassa punainen, valkoinen, keltainen ja oranssi huone.
5. Minulle tärkeä; kipsinauhareliefi lapselle tärkeistä asioista.
6. Rakastunut; millainen tunne on ensirakkaus, paperimassareliefi rakastuneesta.
7. Videot; lasten tekemiä elokuvia eri aiheista
8. Kirjat; teko-ohjeet nukeista, kodeista, päivästä EO;n kanssa.
9. From a distance; kasvoreliefi, mehiläisvaha muotti lapsen omista kasvoista. Joukkokuvana; kaukaa katsottuna olemme kaikki samanlaisia.
10. Muotoillut tuolit; mikä saa ihmiset iloisiksi? Sirkus. Lapset valitsivat itseään kiinnostavan aiheen tuoleihin; eläimet.
11. Nukke: suunnittele nukke, jonka haluaisit saada.

## Liite 2 Luentosarja

## Liite 3

Erkki-projektin oppilastyöt tehtävästä, mikä on kaunista? Alla olevassa luettelossa on 19 oppilaan työt esiteltynä lyhyesti. Tekstistä käy selville työn nimi, materiaali, tekotapa ja mahdollinen muu työtä kuvaava asia, kuten runo tai mielikuva.

1. Syksyn lehtiä pudonneena maahan; kipsi, paperimassa, veistos  
Runo  
Syksyn tanssivat lehdet  
Kerran massaani tupsahti tää nippu kauniita lehtiä  
Ja värejäkin vaikka mitä.  
Mun lempiväri on, arvaa mikä?  
Se oranssi on, siis väri tosi kaunis.
2. Nalle kipsinauhasta ja paperimassasta kartongin päällä, kaksikulotteinen  
Runo  
Nalle-karhu  
Minusta se on kaunis, siksi koska se asuu luonnossa ja minusta luonto on kaunis.
2. Kynttilä kipsinauhasta ja paperimassasta kartongin päälle, kaksikulotteinen  
Runo  
Kynttilä luo tunnelmaa.  
Minusta kynttilä on kaunis, koska se on tunnelmallinen.  
Se on rauhallisuuden merkki minulle.
4. Aurinko, pieniä leppäkerttuja kipsinauhasta ja paperimassasta kaksikulotteinen  
Runo  
Leppäkertun lento.  
ilta hiipii hämärään ja taivaan tähdet tuikkii.  
Yön pimeys perään luikkii, aamuauringon suureen syliin, turvaisaan suojaasaan.  
Tuo leppäkertun lento, kun salama sydäntä säikyttelee.
5. Puulaatikon sisällä sydän, jossa roikkuvat sormukset ja kukkakimppu
6. Puulaatikon sisällä kipsinauhasta muotoiltu kukka  
Kukka to mieleen kesän ja kesässä on paljon ihania kukkia.  
Kukat ovat ihania.  
Tekemäni taulu on tarkoitettu seinälle tauluksi.
7. Kolmiulotteisesti hevonen kipsinauhasta
8. Kaksi sydäntä savesta kolmiulotteisesti
9. Yksi sydän korkokuvana reliefinä savesta
10. Hevonen kolmiulotteisesti savesta
11. Lahjapaketti savesta

Kaunis on minusta luonto, ja niin edelleen, mutta minä tein asiani synttäreistä, koska synttärit ovat kaunis ja hieno asia, koska siellä juhlitaan jonkun synttäreitä. Ja se on riemukasta etenkin sille, jolla on ne synttärit, koska hän saa ne lahjat. Ja siitä minulle tuli synttärit mieleen, koska se on lämmin asia. Se herättää minussa lämpimiä ajatuksia ja myös hauskoja ajatuksia.

#### 12. Savesta tehty pommi

Tämä minun työni on kaunis asia, koska minä halusin, että se on kaunista. Olisin voinut tehdä pistoolinkin mutta grenade eli suomeksi kranaatti oli helpompi vaikka siinä kesti kaksi tuntia. No mitä kaunista sillä voi tehdä? Sitä voi vaikka pitää koristeena hyllyssä. Mihin se on tarkoitettu? Sotimiseen. Se on tarkoitettu sotimiseen.

#### 13. Lahja savesta

Lahjansaanti on mukavaa, koska en tiedä, mitä siellä on ja muutenkin mukavaa. Lahjassa voi olla mitä tahansa. Minun mielestä se on kaunis, koska siinä voi olla erilaisia värejä sun muuta mukavaa. Minä pidän kun saan lahjoja, koska siellä on kaikkea kivaa. Minä sain playstationin synttärilahjaksi ja se oli mukavaa.

#### 14. Kaksi lintua paperiliisteristä pesässä munien kanssa

Runo

Lintu

Lintu lentää.

Lintu on luonto.

Lintu on kaunis ja linnulla on upeat värit siivissä.

Lintu

Lintu on kaunis paikka ja eläimet on kaunis osa luontoa.

#### 15. Savinen kaksiulotteinen akvaarioreliefi

#### 16. Kipsinauhareliefi matemaattisista muodoista

#### 17. Luonnon sydän savesta

Minusta se on kaunis, koska luontokin on kaunis. Luonnon sydän heikkenee kaikenlaisista saasteista, eli pitäkäämme huolta metsistämme!

#### 18. Kaivo savesta

Tämä on kaivo. Tämä on tarkoitettu, että ihmiset saisivat juoda vettä. Tämä on tärkeä, koska ilman vettä maailmassa ei olisi elämää.

#### 19. Kakku savesta

Synttärkakku voi olla miten hieno tahansa. Kakku maistuu tosi hyvältä. Siinä voi olla hienoja koristeita ja siinä on kynttilöitä. Kakku voi olla pyöreä, neliskanttinen tai ihan minkä haluaa, kun vain käyttää mielikuvitusta. Kakku voi olla mansikka, suklaa, karkki, kahvi, jäätelö ja kermavaahdokakku.

## Liite 4

### Persoonallisuusanalyysi

MBTI® – analyysin/ indikaattorin (The Myers-Briggs Personality Type Indicator®)<sup>1</sup> tarkoitus on ollut tarkastella tutkijoita yksilöinä ja työparina, heidän tyyppinsä taustalla olevia näkemyksiä uravalinnasta, heidän työpareina huomioon otettavaa erilaisuuttaan/samankaltaisuuttaan ja käydä keskustelua heidän kanssaan näiden merkityksestä duo-opettamiseen ja yhteistyöhön. Tutkijoiden kanssa käyty keskustelu on ollut oleellinen osa tätä prosessia. Tutkijoista toinen on ENFP ja toinen on INFP.

Tyyppi-kuvaus on yhdistelmä niistä polariteeteista joita suosii neljällä eri ulottuvuudella, energian suuntaamisen, informaation keruun, päätöksenteon ja ulkomaailmaan suhtautumisen ulottuvuuksilla. Kullakin ulottuvuudella on kaksi polaritettia, joista meillä on taipumusta preferoida toista. Neljän eri ulottuvuuden yhdistelmästä muodostuu oma tyyppi, jota kuvataan näiden polariteettien kirjaimilla.

1. Ekstravertti – Introvertti –ulottuvuus kuvaa sitä miten suuntaat energiaa ja huomiota – ulos ihmisiin ja maailmaan (E) vai sisään päin, sisäiseen maailmaan (I).
2. Miten kerää informaatiota, intuitiivisesti (N) nähden kokonaisuudet vai aistien ja faktojen kautta (S) nähden yksityiskohdat ja faktat. Miten tekee päätöksiä, ajattelemalla ja loogisesti (T) vai miltä tuntuu ja mikä on tärkeää (F).
3. Neljäs ulottuvuus kuvaa sitä miten suhtautuu ulkomaailmaan joko järjestelmällisesti (J), ajatellen (T) tai tuntien (F) tai olemalla ja elämässä mieluummin prosessissa (P) käyttäen aisteja(S) tai intuitiota (N).

Persoonallisuusanalyysin on tehnyt työnohjaaja Marja-Leena Kukkurainen.

## Liite 5

### Opetusministeriön apuraha

## Liite 6

### Tekniikkaluettelo, museon työpajatoiminta

| Tekninen osa-alue       | Opetettavat kokonaisuudet  | Aiheen tarkennettu kuvaus  |
|-------------------------|--|--|
| Grafiikka               | Monotypia<br>Puupiirros<br>Puukaiverrus<br>Akvatinta<br>Mezzotinta<br>Pehmeäpohja<br>Kovapohja<br>Muovi<br>Offsetlevy<br>- | Jokaisesta tekniikasta työ   |
| Öljyväri                | Valmis pohja<br>Itsevalmistetut pohjat<br>Lasi<br>Muut erikoispohjat   | Omat ideat<br>Taidejäljennöksiä  |
| Akvarelli               | Laveeraus<br>Märkäpohja<br>Kuivapohja<br>Suolan käyttö<br>Paperin käsittely<br>Tehosteet<br>Lasi                           |  |
| Savi                    | Muovailu<br>Makkaratekniikka<br>Levytekniikka<br>Erilaiset poltot,<br>mm.rakupoltto<br>Dreijaus                            | Korut<br>Esineet<br>Astiat<br>Kukkopilli<br>Marionetti   |
| Kipsi                   | Kipsivelli<br>Kipsinauha<br>Kovan kipsin työstäminen   | Mehiläisvahavalu<br>Valuhiekan avulla kohokuvan valmistus<br>Rautalankavartaloisen hahmon vartalon peittäminen kipsinauhalla<br>Veistos<br>Kipsille maalaus<br>Puolinaamari kipsinauhasta<br>Sulkakynä |
| Paperimassa ja liisteri | Paperimassan valmistus, käyttö, säilytys<br>Paperisuikaleiden mahdollisuudet   | Paperimassakehys<br>Kanaverkkorakenteiset Rakenteet<br>Esineen liisteröinti<br>Keppinukke<br>Purkkinukke<br>Styrox- pohjaiset nuket<br>Tuolin tai muun esineen Pa-                                     |



|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
|                    |  | perimassaverhoilu<br>Veistokset<br>Marionetti                               |
| Posliinimaalaus    | Perustekniikat<br>Sokeriväri<br>Öljyt<br>Raapetyöt<br>Erikoistekniikat                             | Koru<br>Esineet<br>Astiat   |
| Lasi               | Lasin sulattamisen tekniikat<br>Hiekkavalun käyttö<br>Rouhe<br>Palat<br>Levyt<br>Pullot<br>Esineet | Koru<br>Veistos<br>Astiat<br>Peilin valmistus                               |
| Piirtäminen        | Hiili<br>Kynät, piiritimet<br>Tussin valmistus<br>Fiksatiivin käyttö                               | Luonnoksia<br>Nestemäisen tussin valmistus                                  |
| Valokuvaus         | Perustekniikat   | Fotogrammi<br>Oman kameran valmistus<br>Mustavalkoisen valokuvan valmistus  |
| Video              | Perustekniikat   | Oma video   |
| Puu                | Kaiverrus  | Eri tekniikkaan yhdistäminen<br>-liisteri                                   |
| Kivi               | Kivimaalaus<br>Hiontakone<br>Lasin kanssa yhdessä käytettynä                                       | Maalaaminen eri värein<br>Korut. Kipsikivikorut                             |
| Valutyöt; tina ym. | Tina<br>Betoni<br>Kipsi  | Korut<br>Veistokset   |
| Huovutus           | Perustekniikat<br>Märkähuovutus<br>neulahuovutus   | Kiven huovutus<br>Korujen valmistaminen<br>Laajemman kokonaisuuden huovutus |
| Kasvivärjäys       | Luonnon materiaalit  | Kangas  |

|               |   |                                 |
|---------------|---|---------------------------------|
|               | -sienet<br>-marjat<br>Kemialliset värit                                 | Paperi                          |
| Taidehistoria | Joka kokonaisuudessa mukana   |                                 |
| Sekatekniikat | Erialaisten materiaalien yhdistäminen                                   | Kollaasit<br>Muovit<br>Metallit |
| Värit         | Väreistä paljon opetusmateriaalia<br>Pelit<br>Kortit<br>Nettimateriaali | Teoria mukana koko ajan         |

## Liite 7

Työpajatoiminnan palveluista kiinnostuneet tahot.

Reumasäätiön sairaala, Heinola  
Savon vammaissäätiö, Mikkeli  
Savisillan palvelukoti, Mikkeli  
Saulinpuiston palvelukoti, Mikkeli  
Päiväkoti Rölli, Mikkeli  
Anttolanhovi, Anttola  
Montessori päiväkoti, Mikkeli