



TAITEELLISET JA KOKEMUKSELLISET OPPIMISPROSESSIT

**Käyttöteoriaa ja käytäntöjä oman
opettajuuden vahvistamiseen**

Hannele Autti

**Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) AUTTI, Hannele	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 29	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi TAITEELLISET JA KOKEMUKSELLISET OPPIMISPROSESSIT Käyttöteoriaa ja käytäntöjä oman opettajuuden vahvistamiseen		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) PYLKKÄ, Outi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Työn tavoitteena oli kehittää taiteelliseen oppimisprosessiin ja kokemukselliseen oppimiseen nojaavia opetuskokonaisuuksia, joita voisi soveltaa eri opetusympäristöissä ja monenikäisten opiskelijoiden kanssa. Opetuskokonaisuuksien kehittämisen lisäksi paneuduttiin valittujen menetelmien taustalla oleviin ihmis- ja oppimiskäsityksiin tavoitteena vahvistaa oman opettajuuden käyttöteoriaa.</p> <p>Teoreettisena viitekehyksenä tarkasteltiin taiteellisen oppimisprosessin teoriaa sekä kognitiivista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä, joihin mainittu oppimisprosessiteoria nojautuu, sekä kokemuksellisen oppimisen menetelmää. Teoreettisella tarkastelulla pyrittiin rakentamaan ehyttä käyttöteoriaa opetusprosessisuunnittelun tueksi.</p> <p>Raportissa esitellään kaksi erilaista opetuskokonaisuutta, joissa molemmissa sovellettiin kokemuksellisen oppimisen menetelmiä. Molemmat nojaavat taiteellisen oppimisprosessin teoriaan. Ensimmäisenä opetusympäristönä oli Humanistinen ammattikorkeakoulu, jonne rakennetussa opetuskokonaisuudessa tavoitteena oli perehdyttää opiskelijat taide- ja kulttuurikasvatuksen työvälineisiin ja käytännön ohjaustyöhön. Toinen kokemuksellinen prosessi toteutettiin kahden erilaisen ryhmän, nuoriso-ohjaajaopiskelijoiden ja draamakasvattajien kanssa erilaisin tavoittein. Toteutetut opetuskokonaisuudet osoittivat, että kokemuksellisen oppimisen menetelmä on sovellettavissa hyvinkin erilaisiin opetustavoitteisiin, ja sillä voidaan tavoittaa varsin monipuolisia oppimistuloksia.</p> <p>Taiteellisen oppimisprosessin ja kokemuksellisen oppimisen menetelmien menestyksellä soveltaminen omassa työssä vaatii niiden taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten laaja-alaista ymmärrystä. Uuden opettajuuden kehittämisessä myös näillä menetelmillä on perusteltu paikkansa. Näiden menetelmien soveltaminen opettajan työssä on yksi keino kehittää omaa opettajuutta kohti uuden opettajuuden edellyttämään oppimisen ohjaajan asemaan.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Taiteellinen oppimisprosessi, kokemuksellinen oppiminen, oppimiskäsitys, opettajuus		
Muut tiedot		

JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU

KUVAILEHTI
Päivämäärä
19.12.2007

Author(s) AUTTI, Hannele	Type of Publication Development project report	
	Pages 29	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title ARTISTIC AND EXPERIMENTAL LEARNING PROCESSES Theory and practice to improve teacher's work		
Degree Programme Pedagogical studies for professional teachers		
Tutor(s) PYLKKÄ, Outi		
Assigned by		
Abstract <p>The aim of this project was to develop new artistic and experimental learning processes, which could be adapted in different teaching environments and with students of many ages. In addition, part of the work was to observe the ideas and conceptions of humanity and learning in ambition to improve teaching theory and practice.</p> <p>The main themes of the theoretical part of the study were the artistic learning process theory and both cognitive and constructive learning theories. In addition, the experimental learning process method was also observed.</p> <p>There are two different teaching cases presented in this report. Both of them lean on the artistic learning theory. In the first process the main goal was to lead the students to use different artistic and cultural methods in the groups they practice. The other project was actualized in two different groups, with drama teachers and with youth leader students, with different goals as well. All these teaching cases proved that the experimental learning process is very flexible and suitable in variable situations with variable learning groups and variable teaching goals.</p> <p>To apply the artistic and experimental learning processes successfully in your teaching you need to be very conscious of the learning theories beyond these methods. In developing new thinking of teaching these processes are anyway very usable. They are one way to develop your own teaching to guiding of learning process.</p>		
Keywords artistic learning process, experimental learning, learning conception, teaching		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

ALKUSANAT	2
1 POHJAA KEHITTÄMISTEHTÄVÄN VALINNALLE	3
2 KEHITYSTEHTÄVÄN TEOREETTINEN PERUSTA	4
2.1 Taiteellinen oppimisprosessi	4
2.2 Taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksia	5
2.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys	7
2.4. Konstruktivistinen oppimiskäsitys	8
3 HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU KEHITTÄMISHANKKEEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	8
3.1 HUMAK-työskentelystä metodien laboratorio	11
3.2 Kehitystehtävän eteneminen HUMAK:ssa	13
3.2.1 Kirjallisuuteen perehtyminen	13
3.2.2 Konkreettinen toteutus	14
3.2.3 Aikataulu	14
4 KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN MENETELMÄN HALTUUNOTTO	16
4.1 Taideteos herää eloon – opintokokonaisuuden tavoitteet	17
4.2 Kohderyhmät ja prosessin vaiheet	17
4.2.1 Taidemuseo ja oma teos	18
4.2.2 Ryhmäprosessi, uusi teos	19
4.2.3 Silta takaisin teokseen	19
4.2.4 Uuden ja vanhan yhteisnäyttely	20
5 KÄYTTÖTEORIANI JA OMAN OPETTAJUUTENI KEHITYSHAVAINTOJA	21
5.1 Yhteiskunnan haasteet ja eettisyyteen kasvattaminen	22
5.2 Opettajan muuttuva rooli	23
5.3 Oman opetuksen piirteitä – miten minä ajattelen?	24
LÄHTEET	29

ALKUSANAT

Tässä raportissa esittelen sitä prosessia, jonka olen käynyt oman opettajuuteni kehittämisessä opettajaopintojeni aikana. Esittelen Humanistisessa Ammattikorkeakoulussa toteuttamani ja suunnittelemani opintopaketin, koska olen siinä soveltanut runsaasti niitä opetusmenetelmiä, joita halusin työssäni kehittää. Lisäksi esittelen joitakin muita opetus- ja oppimisprosesseja, joissa myös olen erityisesti pyrkinyt hyödyntämään uusia menetelmiä. Näitä esittelemiäni prosesseja aion edelleen kehittää, ja rakentaa niistä entistä ehompia, sen vuoksi ne ansaitsevat tulla myös tässä esitellyiksi.

Teoreettisena viitekehyksenä esittelen taiteellista oppimisprosessia sekä kokemuksellisen oppimisen periaatteita sekä oppimiskäsityksiä, joihin nojaan. Asetin kehitystehtävän yleiset tavoitteet itselleni seuraavasti:

- Draamakasvatuksen yhteisöllisten menetelmien sekä niiden kanssa yhdistettävien taide- ja kulttuurikasvatusmenetelmien aiempaa syvempi ymmärtäminen.
- Menetelmien haltuunotto omiksi työvälineiksi sekä yhteisöpedagogien ammatillisessa koulutuksessa että muualla, esimerkiksi omassa taidekasvatuksellisessa ja vuorovaikutuskouluttajan työssä.

1 POHJAA KEHITYSTEHTÄVÄN VALINNALLE

Toimin muun muassa teatteri-ilmaisun, puheviestinnän ja ilmaisutaidon tuntiopettajana eri koulutusasteen oppilaitoksissa eri puolilla Pohjois-Karjalaa. Lisäksi annan vuorovaikutus- ja esiintymiskoulutusta erilaisille yhdistyksille ja yrityksille. Vaikka kehitystehtävää suunnitellessani valtaosa opetustyöstäni tapahtui Humanistisen Ammattikorkeakoulun Joensuun yksikössä, työkenttäni moninaisuuden vuoksi oli mielekkäämpää lähteä kehittämään omaa opettajuuttani kuin paneutua yksittäisen oppilaitoksen erityishankkeisiin.

Tässä työssä esittelen hankkeen, joka on kuitenkin tietyssä mielessä molempia – se on oman opetustyön kehittämistä mutta myös oppilaitokseen, lähinnä sen opetusohjelmaan suuntautuvaa kehitystyötä. Pääpaino on kuitenkin omien opetusmenetelmien monipuolistamisessa ja vahvistamisessa sekä uusien työtapojen haltuunotossa. Näin sen vuoksi, että tiedän tulevani soveltamaan niitä uusia työtapoja, joihin nyt olen perehtynyt ja joita myös käytännössä olen hyödyntänyt, myös tulevaisuudessa, eri oppilaitoksissa, monen ikäisten opiskelijoiden kanssa, aina kulloisenkin ryhmän tarpeisiin muokattuina.

2 KEHITYSTEHTÄVÄN TEOREETTINEN PERUSTA

Tässä kehityshankkeessa perustan opetusmenetelmien valinnan pitkälti taiteellisen oppimisprosessin teoriaan. Lisäksi nojaan omassa ajattelussani kognitiivis-humanistiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tutkin etenkin kokemuksellisen oppimisen menetelmiä ja niiden soveltuvuutta erilaisiin opetus- ja oppimisprosesseihin. Esittelen edellä mainittujen teoriataustaa lyhyesti seuraavassa; kokemuksellista oppimista käsittelem tuonnempana esimerkkiprosessin yhteydessä.

2.1 Taiteellinen oppimisprosessi

Inkeri Sava käsittelee seikkaperäisesti oppimista yleensä ja erityisesti taiteellista oppimista artikkelissaan Taiteen perusopetuksen käsikirjassa, 1993. Taiteellinen oppiminen rakentuu hänen mukaansa kolmenlaisesta muutoksesta. Ensinnäkin oppiminen on määrällistä muuttumista, esimerkiksi ilmaisullisen taidon lisääntymistä, tietoa taiteenalojen terminologiasta, tekniikoista ja historiasta. Toisinaan se on myös vähenemistä: virheellisten tai maneeristen suoritustapojen tai väärin tietojen vähenemistä. (Sava 1993, 16.)

Toiseksi taiteellinen oppiminen on laadullista muuttumista. Tällöin pyritään aiempaa korkeatasoisempaan, persoonallisempaan tulkintaan. Saadaan valmiuksia entistä herkempään liikkeeseen, soittimen hallintaan tai vaikkapa viivan käyttöön. Kolmanneksi muutos on rakenteellista muuttumista. Rakenteelliset muutokset tapahtuvat luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Oppimisen aiheuttamat muutokset tapahtuvat omissa visuaalisissa, musiikillisissa, avaruudellisissa ajattelumalleissa koskien ulkoista maailmaa ja toisaalta omaa sisäistä toimintaa. (Emt. 16-17)

Oppiminen on syvimmältään sisäistä merkityksen muutosta eli transformaatiota. Se voi näkyä ulkoisesti taiteellisessa suorituksessa.

Oleellista on uuden näkökulman syntyminen todellisuuteen, itseen tai elämään yleensä. (Emt.17)

2.2 Taiteellisten oppimiskäsitysten suuntauksia

Seuraavassa esitellään avainsanoilla erilaisia taiteeseen liittyviä suuntauksia. Tämä on tarpeen Saven kokonaisvaltaisen taiteellisen oppimisen mallin ymmärtämiseksi.

1. ULKOAHOJAUTUVA TAITAVA SUORITUS, JÄLJITTELY

(Behavioristinen oppimiskäsitys)

- juuret luonnontieteellisessä ajattelussa
- taide todellisuuden jäljittelyä (Aristoteles)
- oppiminen tapahtuu jäljittelemällä
- suoritus ulkoisesti mitattavissa
- vain riittävällä mallisuorituksen toistamisella voi harjaantua taiteellisessa suoritustaidossa
- oppijalla passiivinen rooli, hän ei ole oman työskentelynsä subjekti
- ehdollistuminen – itseohjautuvuus, motivoituvuus vähäistä

2. TAITEELLINEN OPPIMINEN SOSIAALISENA JA KULTTUURISENA VUOROVAIKUTUKSENA

- oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä
- taiteella välineellinen arvo
- taide hyödyttämässä yhteiskunnallis-kulttuurisia arvopäämääriä
- ”taide ratkoo ongelmia”, taideopetus kehittää ongelmanratkaisutaitoja
- valistusnäytelmät, kirjallisuus väylänä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, taide hyödyllinen tapa käyttää vapaa-aikaa

3. TAITEELLINEN OPPIMINEN SISÄISENÄ, MENTAALISENA TOIMINTANA

Tässä Sava erottaa kolme eri suuntausta.

A. TAITEELLINEN OPPIMINEN ELÄMYKSINÄ JA LUOVANA ITSEILMAISUNA

- spontaanisuus
- lasta ei pidä ohjata, kaikki mitä lapsi tuottaa on tärkeätä
- avainsanoja itsensä toteuttaminen, vapaa valinta, yksilöllisyys
- taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisten kokemusten perusteella
- arviointi perustuu oppijan omiin kokemuksiin oppimisestaan

B. TAITEELLIS-ESTEETTISET KOGNITIOT OPPIMISEN KOHTEENA JA VÄLINEENÄ

- oppiva ihminen on tiedon aktiivinen käsittelijä
- taiteet tuottavat omilla keinoillaan ja alueillaan tietoa todellisuudesta
- uuden tiedon omaksuminen nykyisestä tiedosta riippuvaista
- oppiminen hierarkkista rakentumista yksinkertaisista monimutkaistuviin tietokokonaisuuksiin, skeemoihin
- aistitieto: taiteellis-esteettisen tiedon perustana aistit ja aistein hankittava tietous
- oppiminen taiteellisen aistiherkkyyden kehittymistä
- metakognitiiviset taidot: kyky tulla tietoiseksi omasta oppimis- ja tiedonkäsittelyprosessista
- suuntaus yksilökeskeisestä oppimisesta vuorovaikutukselliseen:
 - kokemusten jakaminen
 - vastuunjako oppimisessa
 - seuranta
 - lopputuotokset ja esitykset olennaista, mutta myös prosessi
 - asiantuntijuuden jako
 - ristiriidat rakentaviksi

C. TAITEELLINEN OPPIMINEN SYVÄHENKISENÄ TRANSFORMATIIVISENA TOIMINTANA

- muuntuminen
- jalostuminen
- uusi todellisuussuhde
- ymmärryksen lisääntyminen

Savan taiteellisen oppimisen malli rakentuu kaikkien näiden edellä esiteltyjen pohjalta. Hän näkee, että yhtä lailla jäljittely on tarpeellista siinä kuin syvähenkinen transformaatiokin. Taitotiedon yksi muoto on harjaantuminen jäljittelemällä. Elämys- ja ilmaisutiedon kehittyminen vaatii tunne-elämyksiä, tunne-elämykset ovat taiteellisen kokemisen välttämätön, mutta ei vielä oppimisen kannalta riittävä ehto kehittyä taiteellisesti. Tarvitaan oppimisprosessin pohdiskelua, käsitteellistämistä ja analysointia ennen kuin täydellistä oppimista tapahtuu. Taiteellinen toiminta on aina jossain muodossa sosiaalista tai kulttuurista vaihtoa taiteen tekijän ja vastaanottajan välillä. Oppimistilanteessa se on sitä aina myös opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan tehtävä on toimia tässä tukijana, asiantuntijana ja keskustelijana. Erilaiset prosessityöskentelyt ja portfoliot ovat yksi käytännöllinen opiskelun tie tässä oppimisvaiheessa. (Sava 1993, 36-37.)

Taiteellis-esteettisen oppimistoiminnan, kuten muunkin oppimistoiminnan perimmäisenä tavoitteena on lisätä oppijan 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, kulttuurista ja luonnosta. Eettinen ja esteettinen arvottaminen ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa elämälle antautumisena ja sitä ylläpitävänä inhimillisen henkisen toiminnan aktiivisina muotoina. (Sava 1993, 40.)

2.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiivinen käsitys ihmisen oppimistavasta korostaa ihmisen aktiivista roolia oman toimintansa ohjaajana. Ihminen on perusluonteeltaan tavoitteisiin suuntautuva tietojen, kokemusten ja ajatusten käsittelijä, joka asettaa itselleen päämääriä ja valitsee erilaisia toimintamalleja niiden saavuttamiseksi – osin tietoisesti, osin tiedostamatta. Oppiminen merkitsee erilaisen informaation prosessointia, joka alkaa huomion kohdistamisesta ja havaintojen tekemisestä ja päätty jäsentelyyn avulla uuden tiedon luomiseen. (Vuorinen 2001, 3.)

Tavoitteiden muodostumista ja toimintatapojen valintaa ohjaavat yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot, taidot ja asenteet, joiden muodostamia kokonaisuuksia kutsutaan skeemoiksi eli sisäisiksi malleiksi. Näiden avulla ihminen jäsentää uutta tietoa ja orientoituu uusiin tilanteisiin. Uusi tieto joko torjutaan tai sisäistetään, jolloin sisäinen skeema muuttuu. Näitä malleja ei voi siirtää sellaisenaan kirjasta tai opettajan päästä oppijan tiedoiksi ja taidoiksi. Sirpaletieto joka ei jäsenny sisäisiksi malleiksi, ohitetaan, torjutaan ja unohdetaan.

Uuden tiedon täytyy siis voida sitoutua johonkin jo olevaan. Jos oppijalla on jo olemassa asiasta monipuolinen ja joustava sisäinen skeema, hänellä on edellytykset oppia myös yksittäisistä kokemuksista ja näennäisistä tiedon sirpaleista. Uusi skeema rakentuu aina riippuvuussuhteessa aiempiin sisäisiin malleihin ja niiden kokonaisuuksiin. Siten jokaisella oppijalla on erilainen pohja, jokainen oppija rakentaa itselleen erilaisen mallin silloinkin, kun

ryhmällä on yhteiset rakennusaineet. Opettajan tehtävä on luonnollisesti tarjota rakennusaineita näiden skeemojen muodostamiseksi. Hänen on syytä myös kannustaa rakentamaan erilaisia sisäisiä malleja, eikä pyrkiä omien malliensa kloonaukseen. Mitä pidemmälle opiskelija etenee, sitä merkittävämmäksi nousee oppijan ominaislaatu, hänen luovuutensa ja erikoislaatunsa. (Vuorinen 2001, 5-6.)

2.4. Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys on Patrikaisen mukaan kognitiivisen koulukunnan uusi tulokas. Sen mukaan oppijan oma tiedonprosessointi ja ajattelu on oppimisen lähtökohta. Konstruktivismissa painotetaan kokonaisuutta ja siihen liittyvän suunnitelman merkitystä. Kokonaisuus muodostuu osista, jotka on tunnettava. Opiskelija on uuden tiedon etsijä, joka kokoaa näitä tiedon osia. Perinteinen opetustilanne muuttuu uuden tiedon ja uuden ongelman työstämisprosessiksi. Oppilaan omaehtoista informaation etsintää ja käsittelyä korostetaan. Oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa oppija rakentaa sisäisen tai mentaalisen rakennemallin tiedosta ja muodostaa henkilökohtaisen tulkinnan kokemuksestaan. Jotta näin voisi tapahtua ja jotta siirtovaikutus ulottuisi myös koulutilanteiden ulkopuolelle, oppiminen tulee sijoittaa virikkeelliseen kontekstiin ja oppimisympäristöön, todellisiin tilanteisiin. (Patrikainen 1999, 155.)

3 HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU KEHITTÄMISHANKKEEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Oman opetustyön kehittämiseen pyrin

- 1) rakentamalla uutta 5 ov:n laajuista opintokokonaisuutta Humakin yhteisöpedagogiopiskelijoille ja

- 2) perehtymällä kirjallisuuden ja eri alojen asiantuntijoiden avulla etenkin niihin taide- ja kulttuurikasvatuksellisiin menetelmiin, jotka ovat olleet itselleni vielä suhteellisen tai täysin uusia
- 3) rakentamalla itselleni pedagogista käyttöteoriaa, jossa pyrin yhdistämään ihmis- ja oppimisteoriat, joihin opetuksessani nojaan, konkreettisiin jo tuttuihin ja prosessin aikana oppimiini uusiin opetusmenetelmiin

Koska kehittämistyö etenkin alkuvaiheessaan keskittyi juuri Humakissa tapahtuvaksi, esittelen seuraavassa kyseistä opintokokonaisuutta. Humakin Joensuun yksiköstä valmistuu yhteisöpedagogeja. Tutkinto on humanistisen alan ammattikorkeakoulututkinto laajuudeltaan 140 ov, kestoltaan n. 3,5 vuotta. Koulutusohjelman nimi on Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma.

Joensuun koulutusyksikkö profiloituu ennaltaehkäisevään ja sosiaalisesti vahvistavaan työhön monialaisissa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön toimintaympäristöissä. Yksikön erityisiä painopistealueita ovat osallistavat työtavat, sosiaalipedagogiikka ja kehittävä työote. Koulutusyksikön opiskelija voi valita sosiaalisen vahvistamisen ammatilliset suuntautumisopinnot. Lisäksi koulutusyksikössä järjestetään aikuisten tutkintoon johtavaa koulutusta sekä erityiskasvatukseen painottuvia erikoistumisopintoja. (Humak, 2004-2005)

Tulevien yhteisöpedagogien on suoritettava ohjaus- ja vuorovaikutusopintoja yhteensä 20 ov. Valittavana on muun muassa erityiskasvatuksen, liikunta-terveyskasvatuksen, seikkailukasvatuksen ja taide- ja kulttuurikasvatuksen opintoja. Kehitystehtäväni osana suunnittelemani teemajakso Taide- ja kulttuurikasvatuksen osallistavat menetelmät kuuluvat viimeksi mainittuihin.

Alla opinto-oppaan mukainen teeman yleinen esittely:

Taide- ja kulttuurikasvatuksen osallistavat menetelmät 5 ov
Tavoite:

Opiskelija laajentaa ymmärrystään taide- ja kulttuurikasvatuksesta, sen merkityksestä, toimintaympäristöistä sekä siinä käytettävistä välineistä. Hän perehtyy erilaisiin osallistaviin menetelmiin ja saa valmiudet suunnitella, toteuttaa ja arvioida tavoitteellista, erityisesti yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen tähtäävää kulttuurista toimintaa.

Sisältö:

- osallistava pedagogiikka ja sen sovellukset taide- ja kulttuurikasvatuksessa
- taide- ja kulttuurikasvatuksen osallistavat menetelmät ja toimintaympäristöt
- yhteisöllisyyttä edistävän taidekasvatuksellisen prosessin suunnittelu, toteutus ja arviointi

Teemassa toimi vastuopettajana lehtori Erja Anttonen, jonka kanssa hahmottelimme yhteistyössä teeman sisältöjä ja joka myös vastasi osasta opetuksesta tai sen järjestelyistä muille asiantuntijoille. Minulla oli teemassa 80 opetustuntia. Kaikkiaan kontaktitunteja teemassa oli 130.

Humakin koulutusohjelmien opintojen rakennetta on muokattu huomattavasti viime vuosina. Tämä nimenomainen opintopaketti eli teema oli toteutettu aikaisemmin vain yhden kerran, edellisenä keväänä. Tuolloin teema piti sisällään huomattavasti vähemmän kontaktiopetusta, samoin sen sisällöt suuntautuivat hieman kapeammin yhteisöllisiin metodeihin. ”Kentällä” toteutettava hanke oli myös suppeampi. Vastapainoksi teema sisälsi enemmän mm. teoriaorientaatiota. Teema tavallaan haki muotoaan.

Alkusyksystä 2004, kun mietimme Humakissa lehtori Erja Anttonen ja yliopettaja Jatta Herrasen kanssa teeman tämänsyksyistä toteutusta, päätimme painottaa nimenomaan käytännön taidekasvatuksellisten menetelmien osuutta sekä opetuksessa että opiskelijoiden omissa yhteisöhankeissa. Tämän opintokokonaisuuden keskeisenä sisältönä olisi nimenomaan ohjata opiskelijat käytännön työskentelyyn erilaisten ryhmien kanssa, antaa avauksia eri työmetodien mahdollisuuksista, avata polunpäitä eri menetelmiin. Opiskelijoiden omaa valintaa olisi sitten se, minkä työtavan kukin kokee omakseen, ja mistä lähtee etsimään lisää tietoa ja syventää omaa osaamistaan. Minun osuudekseni teemassa tulivat luonnollisesti

erilaiset teatterin keinoja hyödyntävät menet, kuten improvisaatioteatteri, yhteisö- ja foorumiteatteri, prosessidraama ja miniteatteri, sekä toisena keskeisenä alueena opiskelijoiden konkreettisten omien yhteisöhankkeiden ohjaus.

3.1 HUMAK-työskentelystä metodien laboratorio

Omat kehitystehtävälle määrittelemäni tavoitteet kulkivat erittäin antoisalla tavalla käsi kädessä HUMAK:iin suunnittelemani opintokokonaisuuden kanssa. Suunnitellessani opetusohjelmaa perehdyin laajasti etenkin uusiin menetelmiin, joita tulimme hyödyntämään opintokokonaisuudessa. Koko opetusjakso muodosti siten tämän kehitystehtävän näkökulmasta ikään kuin työskentely- ja kehityslaboratorion. Selvitän seuraavassa ajatustani.

Edellä mainitsemani yhteisöhankkeet toteutettiin teeman aikana Niittylahden koululla iltapäiväkerhossa, jossa tuolloin oli 25 pääosin ensimmäisen luokan oppilasta. Minun tehtäväni oli ohjata opiskelijoita näiden pienten projektien sisältösuunnittelussa ja toteutuksessa. Opiskelijat sovelsivat käytännössä valitsemaansa työtapaa. He työskentelivät kolmen tai kahden hengen ryhmissä, ja iltapäiväkerholaiset jaettiin pienryhmiin heidän ohjaukseensa. Opiskelijoilla oli jo tässä vaiheessa takanaan muita ryhmäohjaukseen liittyviä opintoja, ja valtaosalla myös käytännön kokemusta, joten aivan pystymetsästä heidän ei tarvinnut ryhmätilanteeseen astua.

Erityisen mielenkiintoiseksi omalta kannaltani nämä yhteisöhankkeet teki se, että yhteisenä, lähtökohtaisena metodina päätimme käyttää sadutusta. Sadutushan oli minullekin uusi työtapa, ja olen voinut perehtyä siihen vain kirjallisuuden avulla. Sadutuksen lisäksi kukin opiskelijaryhmä sovelsi jotakin muuta metodologiaa, ja työsti näin eteenpäin lasten omia tarinoita esimerkiksi esityksiksi tai kuviksi. Valittuja toimintatapoja testattiin ensin opiskelijaryhmissä. Näin menetelmät tulivat tutuiksi opiskelijoille, ja saatoimme jo ennen varsinaista tilannetta lasten kanssa tarkkaan analysoida ja arvioida erilaisten menetelmien toimivuutta lasten kanssa työskenneltäessä. Itselläni on myös runsaasti kokemusta lasten kanssa

toimimisesta, erilaisista toiminnallisista menetelmistä monen ikäisten kanssa sekä siinä määrin tietoa kehityspsykologiasta, että saatoinkin jakaa tätä tietämystäni opiskelijoille. Toisaalta myös valtaosalla opiskelijoista oli kokemusta mm. monenlaisen kerhotoiminnan vetämisestä, joillain myös opettajakokemusta jonkin verran. Siten tämä työskentelytapa oli kannaltani mainio laboratorio yhtäältä tutkia uusien toimintamuotojen kehittelyä ja niiden soveltamista yhteen muiden työmuotojen kanssa ja toisaalta tarkastella niiden toimivuutta käytännössä ja saada välitön palaute sekä opiskelijoilta että lapsilta.

Uskon, että teatteri-ilmaisun opetuksessa laajemmaltikin sadutuksella on runsaasti mahdollisuuksia. Sitä voidaan käyttää kaikenikäisten kanssa, ja sen kautta voidaan nostaa tarkasteluun juuri niitä asioita, jotka kutakin ryhmää ja yksilöä askarruttavat. Sadutus voi olla myös teemojensa suhteen ohjailtua – tämä antaa ymmärtääkseni valtaiset sovellusmahdollisuudet metodin soveltamiseen esimerkiksi prosessidraaman tai ylipäätään vuorovaikutuskoulutuksen yhteydessä käytettäväksi. Lisäksi työskentäni on viime vuosina laajentunut koko ajan ns. yhteisöllisiin ja osallistaviin projekteihin. Oman käyttöteorian ja ylipäätään tietotaidon vahvistaminen tällä saralla on sen vuoksi sekä välttämätöntä että erittäin kiinnostavaa.

Toimintaani tässä kehityshankkeessa ohjasi siis kahtalainen näkökulma ja orientaationi oli kahdensuuntainen: sekä tuottaa käyttökelpoinen työtapo opiskelijoille, tuleville yhteisöpedagogeille, että toisaalta löytää omaan taidekasvatukselliseen opetustyöhön uusia muotoja – itse asiassa kouluttajana työskentelen itsekkin jatkuvasti useissa toimintaympäristöissä.

Ja vielä on hyvä syy palata jo omaamani käyttöteorian ja työtapojen tutkimiseen: Jotta voi välittää metodin työvälineeksi toiselle, sen täytyy olla itsellä todella hyvin hallussa. Niinpä osa omasta kehitystehtävästäni liittyy juuri jo periaatteessa tuttujen työtapojen syvempään ymmärtämiseen ja haltuunottoon – aina voi ymmärtää enemmän ja laajemmin.

3.2 Kehitystehtävän eteneminen HUMAK:ssa

Joistain metodeista, joihin nyt erityisesti halusin paneutua, kuten foorumiteatterista ja yhteisöteatterista sekä tarinateatterista ja musiikillisista työpajakeinoista minulla on kokemusta useista opetusympäristöistä. Olen opiskellut niitä teatteripedagogiikan koulutuksen yhteydessä ja muilla kursseilla sekä hyödyntänyt joitain niistä aiemmissa isoissakin taidekasvatushankkeissa. Tieto oli kuitenkin taas haettava aktiiviseksi, tutustuttava viime vuosien yhteisöhankkeisiin, joissa ko. menetelmiä on sovellettu, jututettava paikallisia asiantuntijoita.

3.2.1 Kirjallisuuteen perehtyminen

Etenkin sadutus oli minulle uusi alue. Siitä on kuitenkin saatavissa hyvää kirjallisuutta, sekä aiheeseen johdattavaa että tutkimuksellista. Myös kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen perehtyminen oli tarpeen. Halusin vahvistaa ymmärrystäni kunkin metodin taustalla vaikuttavista ihmis- ja oppimiskäsityksistä. Pääosin jo tiesin niiden nojautuvan humanistiseen ihmiskäsitykseen ja kokemuksellisen oppimisen lähtökohtiin, mutta esimerkiksi foorumiteatteri hyödyntää kiinnostavasti myös PBL-ajatuksia.

Sadutus on menetelmä, jonka idea on toimia voimaannuttavana prosessina. Se sopii kaikenikäisille, ja sillä voidaan käsitellä mitä moninaisimpia asioita. Sitä voidaan käyttää pohjana esimerkiksi taiteelliselle oppimisprosessille tai vaikkapa työpaikan vuorovaikutustilanteiden analyysille. Sadutuksessa annetaan sadutettavalle mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan. Saduttaja eli sadun muistiinmerkitsijä aloittaa toteamalla: ”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sinä sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä jos haluat. Sadun kertojalla on tekijänoikeus tarinaansa. Satua ei arvioida eikä kommentoida sellaisenaan, mutta se voi toimia pohjana vaikkapa kuvataiteellisissa tai ilmaisullisissa

projekteissa tai vaikkapa keskustelunavaajana erilaisten toimintaympäristöjen ongelm pohjaisessa työyhteisökehittämisessä. Sadutusta on tehty 1970-luvulta alkaen ja sen on todettu muun muassa vahvistavan sadutettavien itsetuntoa ja kokemusta ryhmään kuulumisesta.

3.2.2 Konkreettinen toteutus

Valmistelin omat opetustuntini kustakin teemasta niin syväluotaaviksi ja ymmärrystä lisääviksi kuin mahdollista. Lisäksi valmistelin yhdessä opiskelijoiden kanssa näiden toteuttamat yhteisötyöpajat Niittylahden koululla iltapäiväkerholaisten kanssa. Kunkin opiskelijapienryhmän valitsemiin työtapoihin perehdyttiin ryhmän kanssa tarkemmin. Pyrin keskustelemaan ilmapiiriin, joka mahdollisti vuorovaikutuksellisen oppimisen, ja toisaalta antoi minulle tilaisuuden arvioida jatkuvasti opetuksen tavoitteiden toteutumista ja menetelmien soveltuvuutta. Opiskelijat laativat käytännön perehdytyksen lisäksi myös kirjalliset työt metodeista, joita aikoivat soveltaa.

Osallistuin itse niihin oppimistuokioihin, joita veti joku toinen asiantuntija, ja asetuin myös itse reilusti oppijan asemaan (esimerkiksi sadutus ja musiikilliset keinot työpajatoiminnassa). Pyrin hyödyntämään yhteisötyöskentelyssä sekä oman jo vahvan osaamiseni tiettyjen metodien osalta että tämän sekä minulle että opiskelijoille uuden tiedon.

Havaintopäiväkirjan avulla tutkin oman ymmärrykseni syventymistä sekä opiskelijoiden kehittymistä. Tutkin myös metodivalintojeni toimivuutta ja pyrin pohtimaan eri työtapojen mielekkyyttä sekä sovellusmahdollisuuksia erilaisissa työympäristöissä ja erilaisten, eri-ikäisten opiskelijoiden parissa.

3.2.3 Aikataulu

Opetussuunnittelutyö käynnistyi syyskuussa 2004, ja suunnittelutapaamisia vastuuopettajan sekä pääopettajan kanssa pidettiin loka-marraskuussa

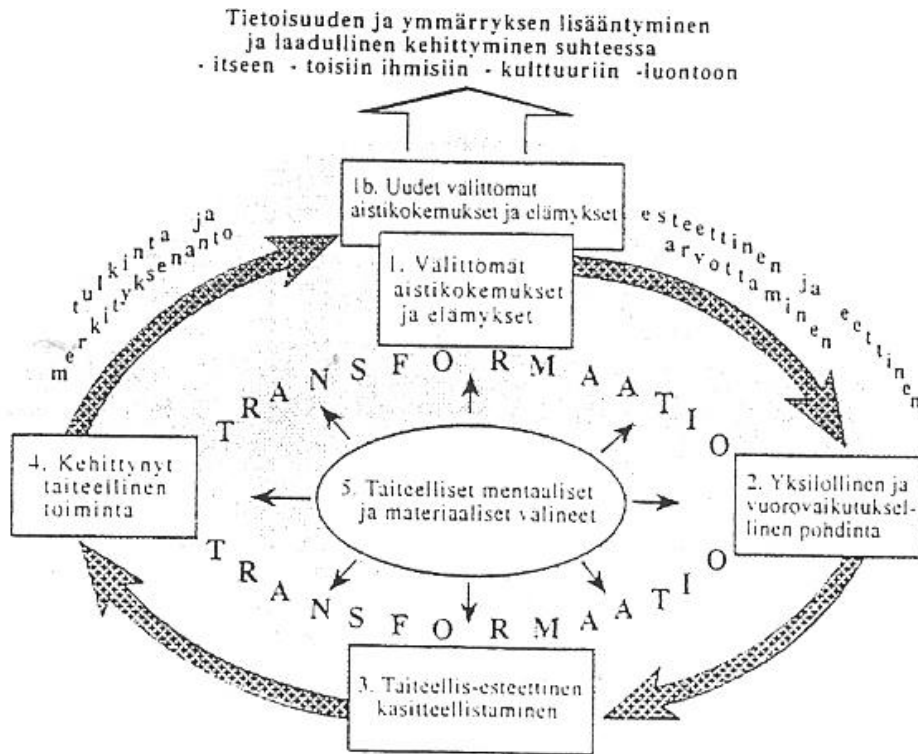
kolme. Kontaktiopetuksen jakso toteutui 15.11.-15.12.2004. Kontaktijaksolla perehdyttiin siis musiikin käyttöön työpajatoiminnassa, forumteatteriin, tarinateatteriin, sadutukseen, yhteisöteatteriin ja sen erilaisiin toteutuksiin maakunnassa ja muualla sekä draaman käyttöön oppimismenetelmänä integroituna muuhun opetukseen.

Yhteisötoiminta iltapäiväkerhoissa huipentui lasten, vanhempien ja opiskelijoiden yhteiseen toimintailtaan 9.12. Opiskelijat toteuttivat tuolloin lasten kanssa toteutetun sadutuksen, kuva- ja teatterityöpajojen pohjalta interaktiivisen seikkailun. Sekä lapset että heidän vanhempansa osallistuivat seikkailuun, joka toteutettiin luonnossa Niittylahden opiston ympäristössä. Seikkailu päättyi sisätiloihin opistolle, johon oli koottu lasten saduttamalla laatimia tarinoita, niihin liittyviä kuvakertomuksia, naamioitöitä ja muita tuotoksia. Nämä kaikki olivat siis syntyneet työpajoissa, joita opiskelijani lapsille vetivät.

Seuraavalla eli viimeisellä kontaktiviikolla koottiin yhteen opittu, koettu ja havaittu. Analysoitiin menetelmien sopivuutta ja toimivuutta, refleктоitiin omaa oppimista sekä ohjaajana toimimista, pyrittiin tarkastelemaan tehdyn prosessin jälkeen omia kehityspisteitä ja vahvuusalueita. Tunti korvattiin teemaseminaarilla, jossa vielä pyrittiin kasvattamaan teemaryhmätöillä opiskelijoiden osallistavan pedagogiikan ymmärrystä. Oman opetustyöni kehittäminen jatkui teeman jälkeen reflektoinnilla, havaintojen auki kirjoittamisella, ja metodien soveltamisella uusien opiskelijaryhmien parissa ja uusilla foorumeilla.

4 KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN MENETELMÄN HALTUUNOTTO

Kokemuksellisen oppimisen perusta on ns. Kolbin kehä. Alla Savan esittelemä versio siitä.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisprosessin kaavio. (Sava 1993, 38)

Kokemuksellinen oppimisprosessin noudattaa siis jatkuvasti liikkeessä olevaa kehärakennetta, jossa välitön omakohtainen kokemus muuntuu henkilökohtaisen tulkinnan ja merkityksenannon kautta pohdiskeluvaksi havainnoinniksi. Tässä vaiheessa on merkittävää kollektiivinen vuorovaikutus oppimisryhmässä. Tätä vaihetta voi tiedon lisääntymisen kautta seurata ilmiön abstrakti kasitteellistaminen, ns. tiedostetun ymmärtämisen vaihe. Tätä kautta muotoutuu oma näkemys aiheesta, ja on mahdollista siirtyä tuottamaan omia tulkintoja, omaa aktiivista toimintaa. Tämä vaihe on jälleen reflektion kohteena, ja suunta on kohti uutta, uusi opittu mukana. Voidaan astua uusin eväin jälleen välittömään omakohtaiseen kokemusvaiheeseen. Tätä prosessia pyrin tutkimaan ja soveltamaan tässä kehityshankkeessa siten, että siitä muodostuisi minulle oma vahva osaamisalue.

Esittelen seuraavassa esimerkin kokemuksellisen oppimisen kokeiluistani. Prosessin nimi oli Taideteos herää eloon. Kyseessä oli taiteellinen oppimisprosessi Joensuun taidemuseon kokoelmien pohjalta mm. ilmaisukasvatuksen metodeja hyödyntäen.

4.1 Taideteos herää eloon – opintokokonaisuuden tavoitteet

Asetin kokemuksellisen oppimisen prosessille seuraavanlaiset väljät tavoitteet, joita voisin soveltaa minkä oppijaryhmän kanssa tahansa myöhemmin. Määrittelin tavoitteet seuraavasti nojautuen kokemuksellisen oppimisen rakenteeseen: ”Opiskelijat oppivat katsomaan taideteosta monesta näkökulmasta. He oppivat myös käyttämään esimerkiksi kuvaa virikkeenä luovaan työskentelyyn. Taideteos ”herää eloon” esitettynä uutena tarinana, uutena visuaalisena/auditiivisena maailmana, uutena kokemuksena. Omasta kokemuksesta rakennetaan myös siltaa takaisin itse teokseen, sekä siihen, miten teos suhteutuu omaan taidehistorialliseen todellisuuteensa. Opiskelija saa tietoa ja ymmärrystä taidehistoriasta ja sen kulttuurisidonnaisuudesta. Hän oppii uutta taiteen tavasta hahmottaa maailmaa ja saa siitä eväitä oman maailmansa jäsentämiseen.”

4.2 Kohderyhmät ja prosessin vaiheet

Prosessi on sovellettuna toteutettu pohjoiskarjalaisten draamakasvattajien kanssa sekä Pohjois-Karjalan opiston nuoriso-ohjaaja-opiskelijoiden kanssa. Painopiste draamakasvattajien kanssa oli tutkia taiteen mahdollisuuksia lähtökohtana erilaisten ilmiöiden ja kokemusten tulkkina. Draamaa käytetään usein eri oppiaineisiin sidottuna opetusmenetelmänä, ja tässä linkit voivat kiinnittyä vaikkapa historiaan, taidehistoriaan, yhteiskuntaoppiin, taidekasvatukseen, kuvataiteeseen, sosiaalikasvatukseen jne. Minkälainen preteksti saattaisi syntyä taideteoksen pohjalta ja mihin kaikkeen se voisi taipua? Tätä pohdimme draamakasvattajien kanssa.

Nuoriso-ohjaajien kanssa painopiste oli kulttuurisen tietouden kasvattamisessa sekä ilmaisukasvatuksen menetelmien harjoittamisessa. Koko paketti liittyi heillä ilmaisutaidon opintojaksoon, jonka sisällön sain suunnitella tuttuun tapaan vapaasti.

4.2.1 Taidemuseo ja oma teos

Kokemuksellisen prosessimme ensimmäinen vaihe piti sisällään seuraavat teemat:

- välitön omakohtainen kokemus
- henkilökohtainen tulkinta ja merkityksenanto

Vieraillaan Joensuun taidemuseossa, jossa on mainiot valikoimat taidetta, ja etenkin nk. Kultakauden taidekokoelma on sangen edustava.

Jokainen ryhmän jäsen valitsee **yhden teoksen, joka erityisesti puhuttelee häntä.**

Teoksen pohjalta kirjoitetaan **tarina**, joka voi vapaasti liittyä teoksen herättämiin mielikuviin tai itse teokseen, sen mahdolliseen fiktiiviseen maailmaan.

Sitten toteutetaan uudenlainen museokierros, joka rajoittuu vain näihin opiskelijoiden valitsemiin teoksiin. Kierretään ryhmänä kaikkien teosten luona, ja jokainen saa vuorollaan toimia kunkin teoksen oppaana. Katsotaan teos, kuullaan siitä tarina, ja mikäli opiskelija haluaa, hän voi myös kertoa omasta ensimmäisestä kokemuksestaan teoksesta tai siitä miksi juuri tämä teos häntä puhutteli.

Kuvataan valitut teokset myöhempää käyttöä varten.

Tämä vaihe tarvitsee työaikaa noin neljä oppituntia, hivenen riippuen siitä, miten syvällisesti ryhmä tehtävään paneutuu.

Tässä vaiheessa olisi mahdollista myös rajoittaa taideteosten valintaa esimerkiksi tiettyyn genreen tai aikakauteen, mikäli halutaan painottaa taidehistorian osuutta paketissa. Näin olenkin ajatellut, jos minulle vielä tulee opetettavaksi esimerkiksi aiemmin Humakissa opettamani taidehistorian 2 ov:n opintojakso. Tuolloin vierailisimme useammin museossa ja keskittyisimme kullakin kerralla tiettyyn kulttuuriin, aikakauteen tai teemaan. Joensuun taidemuseolla on mainiot kokoelmat myös esim. ortodoksista taidetta sekä Egyptin ja Kiinan taidetta.)

4.2.2 Ryhmäprosessin tuotoksena uusi teos

Tämä vaihe sisälsi seuraavat kokemuksellisen oppimisprosessin vaiheet:

- pohdiskeleva havainnointi
- kollektiivinen vuorovaikutus
- aktiivinen toiminta

Valitaan näistä teoksista, joista on jo kuultu tarina, joitakin, tai vaihtoehtoisesti valitaan joku yhteinen teema. Teema voi olla tarpeen valita myös siinä vaiheessa, kun ensin on valittu kuvat. Jaetaan ryhmä pienryhmiin, jotka sitten työstävät jostakin kuvasta tai teemasta uuden yhteisen teoksen. Teos voi olla pienimuotoinen näytelmä, runoesitys, valo- tai ääni-installaatio tms. Tämä työvaihe toteutetaan omissa opiskelutiloissa. Taltioidaan myös näitä teoksia mahdollisuuksien mukaan videolle, digikameralle tai ääninauhalle.

Nuoriso-ohjaaja-opiskelijat valitsivat joitakin kuvia, joiden pohjalta syntyi hyvin erilaisia esityksiä. Yksi ryhmä teki rokkibiisin abstraktin maalauksen pohjalta, yksi runoesityksen, nähtiin kuvaelma kuolemasta ja yksi tilateos, johon liittyi valomaailma ja asetelma. Draamakasvattajaryhmämme lähti työstämään muutamaa tarinaa eteenpäin, teemoiksi nousivat vanhuksen yksinäisyys, läheisen kuolema, parisuhde.

Työskentelyaikaa vaaditaan taas vähintään neljä tuntia. Nuoriso-ohjaajien kanssa opetusjaksoja oli kaksi, joista toisella kerralla koettiin ja katsottiin muiden tuotokset. Tapaamiskertojen välillä ryhmät työstivät teoksiaan itsenäisesti.

4.2.3 Silta takaisin teokseen

Kolmannessa työskentelyvaiheessa siirryttiin seuraaviin prosesseihin:

- ilmiön abstrakti käsitteellistäminen
- analyysi
- reflektio
- aktiivinen toiminta

Etsitään kustakin alkuperäisestä teoksesta tietoa.

Sijoitetaan teos historialliseen perspektiiviin ja kulttuuriin. Etsitään tietoa aikakaudesta, tyyliuunnasta, taiteilijan historiasta, teoksen syntyhistoriasta, mahdollisesta teoksen kohteesta.

Tämä tehdään parityönä, koska keskustelu parin kanssa usein auttaa huomioimaan sellaisia asioita, jotka yksin tehdessä saattavat jäädä huomiotta. Jokainen esittelee ensimmäisessä vaiheessa valitsemansa teoksen tässä historiallisessa perspektiivissä muulle ryhmälle. Tämä vaihe voidaan tehdä 1. vaiheessa otettujen valokuvien kanssa tai sitten toteuttamalla uusi museovierailu.

Nuoriso-ohjaajien kanssa teimme vaiheen kuvien kanssa. Draamakasvattajien kanssa emme toteuttaneet tätä vaihetta tämmöisenään, vaan teemojen pohjalta jatkettiin sillan rakentamista pikemminkin tarkasteltavaan ilmiöön kuin alkuperäisteokseen, jota kuitenkin hyödynnettiin visuaalisena ja mielikuvamateriaalina.

Keskustellaan, jaetaan havaintoja teoksista, sekä niiden luomista ensivaikutelmista että sitten haetun tiedon kautta muokkautuvista näkemyksistä.

4.2.4 Uuden ja vanhan yhteisnäyttely

Neljäs vaihe on kokemuksellisen oppimisen rakenteen mukaisesti jälleen toiminnallinen seuraavine teemoineen:

- aktiivinen toiminta
- reflektio

Rakennetaan näyttely, jossa vielä asetetaan nämä teokset vuoropuheluun keskenään. Muokataan omasta tuotetusta materiaalista näyttelymateriaalia, käytetään sekä informatiivista ainesta että oman taiteellisen prosessin materiaalia.

Nuoriso-ohjaajien kanssa ehdimme käytettävissä olevan ajan puitteissa rakentaa vain suunnitelman tästä toteuttamatta jääneestä yhteisnäyttelystä. (Jouduimme rakentamaan kurssin alkuvaiheessa ohjelmaa erääseen tapahtumaan, ja osa tunteista kului siihen.) Mukana olisivat olleet kaikki kuvat valituista teoksista, osa omista tarinoista, runoja, pieni taidehistoriallinen tiivistelmä teoksista sekä ääninauhamateriaalia ja valoteos. Opiskelijoilta nousi ajatus siitä, että näyttelystä pitäisi tehdä kiertävä, ja sillä voisi viedä uudenlaista taiteen katsomis- ja kokemistapaa eteenpäin.

Kun seuraavan kerran toteutan tätä pakettia, otan näyttelyn, vaikka se suuritöinen olisikin, ehdottomasti mukaan, ja pyrin integroimaan kurssin muiden oppiaineiden kanssa siten, että opiskelijat voisivat myös viedä näyttelyn muiden nuorten nähtäväksi ja olla mukana sitä esittelemässä. Draamakasvattajaryhmämme ei myöskään tehnyt näyttelyä, mutta sen osallistujat ovat vieneet prosessimme aikana syntyneitä teema-aihoita itsenäisesti eteenpäin ja soveltaneetkin niitä omassa opetuksessaan.

Kaiken kaikkiaan prosessit olivat antoisia. Vapaamuotoisen draamakasvattajaporukkamme kanssa syntyi myöhemmin kiinnostavia keskusteluja, kun Joensuun kaupunginteatteriin tuli ohjelmistoon Virginie, näytelmä, joka väljästi pohjautuu Edelfeltin maalauksen syntyhistoriaan. Tästähän oli oikein tekijänoikeusjupakkakin. Virginien katsominen teatterissa olisikin ollut luonteva jatko tähän pakettiin, sehän on vähän meidän prosessimme tapaan taideteos taideteoksesta, mutta valitettavasti minulla ei ollut opetusta nuoriso-ohjaajille enää tuolloin. Ylipäättään mielestäni esimerkiksi taidemuseoiden ja maakuntamuseoiden olemassaoloa hyödynnetään opetuksessa aivan liian vähän ja kapeasti. Tällaisen paketin voisi aivan hyvin toteuttaa niin alakoululaisten kuin ammattiopiskelijoidenkin kanssa, sopivasti soveltaen.

5 KÄYTTÖTEORIANI JA OMAN OPETTAJUUTENI KEHITYSHAVAINTOJA

Seuraavassa esittelen vielä koko kehityshankkeeni aikana eteenpäin viemääni ajattelua opetusmenetelmistä, oppimiskäsityksistä ja hyvän opettajuuden ja ohjaajuuden luonteesta. Yhteiskunnan jatkuva muutos vaatii muutosta myös opettajuudessa; tämä muutos on kuitenkin oltava tietoista ja sillä on oltava perusteltu sidoksensa ihmis- ja oppimiskäsityksiin, joihin ohjaaja ja opettaja voi nojautua.

5.1 Yhteiskunnan haasteet ja eettisyyteen kasvattaminen

Opetussuunnitelman kehittämisen perustana on nykyään, ja on ollut ennenkin, yhteiskunnallinen muutosprosessi. Muutoksen ennakoiminen tai muutokseen sopeutuminen asetettiin kasvatuksen ja oppimisen tavoitteiksi jo 70-80-luvuilla. Nykyään puhutaan nk. uudesta opettajuudesta, jossa opettaja pohjaa opettajuutensa yhteiskunnalliseen nykytilanteeseen, myös tulevaisuudenvisioihin. Niin opettajan kuin oppilaan on pystyttävä paitsi ymmärtämään menneisyyttä ja nykyisyyttä, myös konstruoimaan tulevaisuutta. Tässä prosessissa kasvaminen globaaliin eettiseen tietoisuuteen on välttämätöntä, koska maapallon keskeiset ongelmatkin ovat ja tulevat olemaan perusluonteeltaan eettisiä.

Tämä ajatus eettisyyden sisällyttämisestä tärkeimpään kasvuprosessiin velvoittaa opettajaa. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta oman sisäisen todellisuutensa rakentamisessa. Tämä edellyttää oppilaan henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaaliin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Tavoitteena on siten oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Tällä tiellä keskeisiä ovat eettiset valinnat arvot ja arvostukset, joten opettajan ihmiskäsitys ja hänen pedagogisen ajattelunsa laatu vaikuttaa voimakkaasti siihen millaiseen ajatteluun hän oppilaita kasvattaa.

Tulevaisuuden ja kenties nyky-yhteiskunnassakaan keskeistä ei ole asioiden muistaminen ja mieleen painaminen, vaan ajattelu ja ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen. Niinpä opettajan on rakennettava opetussisällöistä riittävän kompleksisia ja moniulotteisia, jotta ne haastavat ja inspiroivat sekä opettajan että oppilaiden ajattelua todellisuudessa vaadittavalla tavalla. Siten nykyiset opetussuunnitelmat sisältävät, tai ainakin niiden tulisi sisältää, useita tasoja. Näitä tasoja ovat perusopetussisällöt, opetusmenetelmät perusteluineen, oppimis- ja ihmiskäsitykset perusteluineen.

Nykyajattelun mukaan opetuksen ja opetussuunnitelmien perustana on myönteinen ihmiskäsitys. Oppilasta tulisi pyrkiä kehittämään kaikin tavoin tasapainoiseksi persoonallisuudeksi. Opetus nähdään dynaamisena prosessina, jossa aiemmin tarkasti määritellyt taito- ja tietotavoitteet nivoutuvat joustavasti laajempiin kasvatuksellisiin, persoonallista kasvua tukeviin tavoitteisiin.

5.2 Opettajan muuttuva rooli

Opettajien olisi siis ensiarvoisen tärkeää oivaltaa, että kasvatuksen avulla voidaan tulevaisuutta muokata halutunlaiseksi. Eri kouluasteilla tarvitaan tulevaisuuskasvatusta paitsi tulevaisuudessa tarvittavien taitojen, myös tulevaisuustietoisuuden kehittämiseen. Tulevaisuuskasvatuksessa voidaan nähdä kaksi päämäärää, kulttuurinen kompetenssi ja tulevaisuustietoisuus. Juuri kulttuurisen kompetenssin alueeseen kuuluu kyky tehdä perusteltuja, eettisesti kestäviä arvovalintoja. Tämä on arvo-osaamista: valmiutta ymmärtää omia tarpeita ja kykyä asettaa arvoja ja arvostuksia tärkeysjärjestykseen. Koska arvojen ja arvostusten priorisoinnissa täytyy suhteuttaa omat pyrkimykset toisten intresseihin, ei voida välttää eettisiä kysymyksiä. Tästä näkökulmasta opettajan oma arvomaailma, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys nousevat erittäin tärkeään rooliin kasvatus- ja opetusprosessissa.

Opettajan pedagoginen ajattelu puolestaan rakentuu siitä pedagogisesta käyttötiedosta, jota hän työssään hyödyntää sekä opettajan uskomuksista ja käyttöteorioista. Se on siis lopulta aktiivista ymmärrystä siitä, millaisina opettajina pidämme itseämme tiettyine aikomuksinemme, asenteinemme ja tunteinemme. Opettajan pedagoginen ajattelu on vuorovaikutteisen opetus-oppimisprosessin keskeinen elementti. Opetus-oppimisprosessi on siis todellakin vuorovaikutteinen prosessi. Opetustapahtumassa ovat läsnä sekä opetus että oppiminen. Opetustapahtuma on vuorovaikutusilmiö, joka tapahtuu kielen sekä ilme- ja elekielen avulla. Puhuessaan opettaja jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ihmisenä ja oppijana ja käsityksiään

oppilaalle merkityksellisestä tiedosta. Siten siis opetustilanne vaikuttaa ihmispersoonallisuuteen kokonaisvaltaisesti, samassa tilanteessa on läsnä niin opetus kuin kasvatustakin. Kasvatustapahtuman taustalla puolestaan on aina jokin ihmiskäsitys, joka osaltaan ohjaa kasvatustapahtumaa. Nykyään yhä enemmän keskiöön nousut opettajuuden laadullinen tutkimus onkin erittäin tärkeää: on tärkeää tietää ja tiedostaa, millaisia ääneen lausumattomia odotuksia ja uskomuksia opettajilla on, koska ne ilman muuta vaikuttavat opettajan toimintaan opetustilanteessa.

Uuden opettajatutkimuksen perustana on konstruktivistinen näkökulma. Siinä opettaja nähdään reflektiivisenä, ajattelevana ja harkitsevana toimijana, ammattilaisena, joka tekee valintoja ja antaa asioille omia merkityksiään, siis kokemuksen karttuessa rakentaa omaa pedagogista käyttöteoriaansa. Hän oppii kokemuksistaan arvioimalla niitä kriittisesti ja suhteuttamalla ne aikaisimpiin tietoihinsa. Hän pyrkii kehittämään omaa ajatteluaan globaalisti ja eettisesti kestäväan suuntaan, ja ymmärtää olevansa jatkuvasti paitsi opettajan, myös kasvattajan, ohjaajan ja kanssaoppijan roolissa.

Tällainen jatkuvasti kehittyvä opettaja haluaisin itse olla, ja tällaisista opettajista minulla on myös oppijan näkökulmasta parhaita kokemuksia. Jos opettaja pohtii opettajuuttaan, oppimista ja kasvatuksellisia näkökulmia, hän todennäköisesti myös pyrkii kehittämään itseään, oppimisympäristöjä ja vuorovaikutustaitojaan oppilaiden kanssa. Tällöin hän myös itse asettuu uuden opettajuuden edellyttämään oppimisen ohjaajan asemaan, ja toisaalta on myös itse vuorovaikutuksellisessa tilanteessa oppijana ja kasvajana. Elämä on elinikäistä oppimista, eikä tällä tiellä voi koskaan onneksi olla valmis.

5.3 Oman opetuksen piirteitä – miten minä ajattelen?

Omalla kohdallani tässä kehityshankkeessa tutkimaani ja soveltamaani kokemuksellista oppimista tapahui aikanaan yliopistouralla ja toisaalta ylipäätään aikuisiällä puhtaimmillaan joillakin puheviestinnän kursseilla sekä

ylioppilasteatterissa uuden harrastuksen parissa. Nämä positiiviset kokemukset toiminnan, tekemisen ja tuntemisen kautta syntyvistä oivalluksista ja oppimisesta ovat ohjanneet myös omaa opettajuuttani. Ensimmäiset puheilmaisuksen kurssini pidin yliopistolla 80-luvun lopussa, samoin ohjasin tuolloin ensimmäiset näytelmäni. Jälkikäteen tuolloisia opetusrunkojani ja työtapoja tarkastellessani voin kyllä havaita opetukseni pohjautuneen jo tuolloin humanistiseen ihmiskäsitykseen. Se on ollut jopa jokseenkin tietoista. Oppimiskäsityksistä minulla ei ole ollut ainakaan opettajuuteni alkuvuosina juuri mitään tajua, vaikka olenkin rakentanut opetustuokioni suhteellisen kognitiivis-konstruktivistisessä hengessä. Kokemuksellisen oppimisen joitain piirteitä voin myös havaita työskentelyssäni alusta pitäen näihin päiviin saakka.

Olen toiminut tuntiopettajana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, HUMAKissa, usean vuoden ajan, ja perehtynyt myös oppilaitoksen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiin. Nimensä mukaisesti HUMAK nojaa humanistiseen arvomaailmaan ja ihmiskäsitykseen. HUMAKin opinto-oppaassa todetaan opetuksen pohjautuvan humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija on itseohjautuva, aktiivinen, vastuuntuntoinen ja päämäärätietoinen, ja hänellä on halu persoonalliseen kasvuun. Opiskelija vastaa itse valinnoistaan ja ammatillisten vahvuksiensa kehittämistä, opettajien rooli on ensisijaisesti ohjata oppimista ja tukea kehitystä. Opinto-oppaassa todetaan vielä, ettei HUMAKissa ole yhtä ainoa oikeaa tapaa opettaa, mutta löytävän, keksivän ja tutkivan oppimisen merkitystä korostetaan. Jokainen opiskelija saa oman HOPS-ohjaajansa jo opintojen alussa. Käytännössä opiskelijat on siis jaettu oppilaitoksessa työskenteleville opettajille, ja näillä on velvollisuus käydä henkilökohtaisia HOPS-keskusteluja kunkin opiskelijan kanssa.

Periaate itseohjautuvuudesta on toki hyvä, mutta käytännössä se harvoin toteutuu opintojaan aloittelevilla opiskelijoilla. Toki koulutuksen aikana opiskelijat kasvavat tässä taidossa varmasti kaikki, jotkut jopa erinomaisesti, ja ovat valmistuessaan persoonallisen ammattitaidon hallitsevia elinikäiseen oppimiseen sitoutuneita ammattilaisia. Olen itse huomannut, että vaikka tätä

itseohjautuvuutta ja omaa oivallusta jatkuvasti korostetaan, on opettajalla kuitenkin pitkään myös rooli siltojen ja oivalluspolkujen rakentajana eri opintokokonaisuuksien ja ammattitaidon osa-alueiden välille. Opiskelija on ehkä tottunut aiemmassa koulutuksessaan ns. palastietoon ja yksittäisten osa-alueiden haltuunottoon, mutta kokonaisuuksia harva osaa hahmottaa vielä toisenakaan opintovuonna. Pyrkimys itseohjautuvuuteen jo opiskeluaikana antaa kuitenkin mielestäni opiskelijoille hyvät eväät ammattikentälle siirryttäessä.

Arvioinnissa HUMAKissa on taustalla kehityssuuntautunut arviointimalli. Huomion kohteina arvioinnissa ovat suunnitteluun ja kommunikaatioon liittyvät valmiudet sekä teknisiin taitoihin ja arviointiin liittyvät valmiudet. Näiden kykyalueiden hallinnasta syntyy monipuolinen ammatillinen ymmärrys ja toimintataito. Kehityssuuntautuneessa arviointimallissa näitä kykyjä suhteutetaan toiminnan tasoon tai näkökulmaan määrittelemällä oppijan kulloinkin saavuttamaa tasoa seuraavalla asteikolla: aloittelija, kehittynyt aloittelija, pätevä suoriutuja, etevä tekijä ja asiantuntija. Asiantuntijan toiminnalle on ominaista erittäin syvällinen oman itsensä ja toimintansa ymmärrys. Arviointi on sanallista, ja sen tulee olla oppijan kannalta realistista ja eteenpäin vievää. Olen siis joutunut tekemään tätä sanallista arviointia jo useiden vuosien ajan, ja voin sanoa sen olevan myös opettajalle erittäin kasvattavaa ja vaativaa. On osattava todella tarkastella kutakin oppijaa persoonana, yksilöllisenä oppijana. Ja koska tarkastelun kohteena ovat paitsi ammatilliset valmiudet myös persoonan kehitys mm. oppimisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta, on vaikea edes ajatella jotakin muuta kuin humanistista ihmiskäsitystä tällaisen arvioinnin taustalle. Siten työskentely HUMAKissa on osaltaan vahvistanut myös omaa käsitystäni ihmisyyden laadusta, oppimisesta ja kasvamisesta.

Ammatillisissa, eli **teatteripedagogiikan** opinnoissani on painottunut luonnollisesti kokemuksellisuus. Oma keho on instrumentti, joka kätkee sisäänsä valtavan tunnemuistin, ymmärryksen ja jokaisen henkilökohtaisen, oman näköisensä kokemuksen maailmasta, oivalluksen sen merkityssuhteista, mahdollisuuksista, onnesta ja pettymyksistä. Teatteri- ja

draamailmaisussa liikutaan siis toisaalta hyvin henkilökohtaisilla alueilla, mutta myös inhimillisesti ajateltuna yleismaailmallisilla kentillä – ihmisyydessä ja kokemuksellisuudessa on kaikkialla samankaltaisuuksia, jopa lainalaisuuksia. Nämä yhteiset mahdollisuudet, yksityiset yleiset totuudet mahdollistavat ylipäätään teatterin taidemuotona. Tällä samalla alueella liikkuu myös teatteri- ja ilmaisuopetus, inhimillisyyden ymmärtämisen kentällä.

Vain kaikkein yksityisimmän voi jakaa, on sanonut eräs kouluttajani vuosia sitten puhuessaan teatterin merkityksellisyydestä, sen tavasta vaikuttaa meihin ihmisiin. Allekirjoitan lauseen täysin, ja uskon sen tavallaan toimivan pohjana myös draamatyöskentelyssä ja itse asiassa myös muussa taidekasvatuksessa. Tämä ajatus puolestaan suorastaan huutaa kokemuksellisuutta toimintamalliksi, mutta ei sulje pois myöskään konstruktivistista eikä kognitiivista otetta. Kokemuksen kautta syntyvä oivallus on voitava purkaa yhteisesti, sanallisesti, jotta sillä voi selittää jotakin ilmiötä ja että sitä voi käyttää maailman jäsentämisen välineenä.

Vaikka näin jokainen oppija rakentaa toiminnallisen työskentelyn kokemuksiansa kautta omaa todellisuuskuvansa, siis konstruoi omaa malliaan maailmasta, yhteisesti jakamalla synnyttämme oppimistilanteissa myös kognitiivisen prosessin kautta jonkin tuloksen. Se on ryhmän, oppijoiden ja opettajan tai ohjaajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyvä sosiaalinen tuote, yhteinen oppimistulos. Oma tiedonkäsitykseni on siis konstruktivistinen, uskon tiedon omakohtaisuuteen ja suhteellisuuteen. Ihmiskäsitykseni on humanistinen ja opiskelijaa ohjaava otteeni lähinnä humanistinen. Koen oppijan ja ohjaajan vuorovaikutussuhteen erittäin merkityksellisenä. Kuitenkin ajattelen oppimisprosessin olevan parhaimmillaan myös hyvin sosiaalinen prosessi. Ajattelen yksilöllisten kokemustemme olevan jossain määrin jaettavissa siten, että on mahdollista löytää yhteisiä oivalluksia inhimillisestä todellisuudesta. Oppimiskäsitystäni voi näin ollen luonnehtia kognitivistis-humanistiseksi, vaikka tunnistan kyllä konstruktiviisiakin piirteitä siinä.

Kaiken kaikkiaan nämä äsken mainitut oppimiskäsitykset mielestäni sisältävätkin paljon samansuuntaista arvomaailmaa, pohjautuvathan ne samalle humanistiselle perustalle. Lisäksi on toki huomioitava sekin piirre itsessäni ja varmaan yleisemminkin opettajuudessa, että nämä oppimiskäsitysten painotukset vaihtelevat myös opetettavan materiaalin suhteen samassa opettajapersoonassa. Tarkoitan sitä, että esimerkiksi käsitellessäni esimerkiksi taiteen tuotannon rakenteita ja pohtiessani opiskelijoiden kanssa esimerkiksi erilaisten kulttuurituotteiden sopivia kohderyhmiä tai toteutustapoja otteeni voi olla varsin konstruktivinen, kun taas työstäessäni vaikkapa rasismia käsittelevää näytelmää opiskelijoiden kanssa voin nojautua huomattavasti enemmän kokemuksellisen oppimisen menetelmiin ja toisaalta otteessani opettajana painottuu kognitivistis-humanistinen oppimiskäsitys.

Omassa opettajuudessaani pohdin tätä nykyä mm. kykyäni kohdata erilaisia ihmisiä, erilaisia tapoja käsitellä tietoa ja kokemuksia. Pysin lisäämään ymmärrystäni erilaisten opetusmenetelmien taustalla vaikuttavista arvomaailmoista, ja haluan saada lisää eväitä erilaisten ilmiöiden käsittelyyn. Arvioin jo omaavani jonkinlaista taitoa ryhmän käsittelyssä. Pystyn myös jossain määrin tunnistamaan oppilaistani selkeästi kinesteettiset, visuaaliset ja auditiiviset tyypit. En ole ollenkaan varma siitä, osaanko huomioida näitä sinänsä erittäin merkittäviä maailmanhahmotustapoja riittävästi opetuksessani, ja osaanko todella tukea kunkin henkilökohtaista oppimisprosessia mielekkäällä tavalla. Sen jo kuitenkin tiedän, etten näissä asioissa voi koskaan tulla valmiiksi, aina on uutta opittavaa. Onneksi itsekkin uskon elinikäisen oppijuuden mahdollisuuteen, ja siihen, että se sisäinen oppija on aina pidettävä vähän nälkäisenä, ihan itse.

LÄHTEET

Helenius, Aili & Jääliinoja Päivi – Sormunen Helena. 2000. Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena.

Hiltunen, Mirja & Jokela, Timo. 2001. Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Vantaa: VSL Opintokeskus.

Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia daamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Karlsson, Liisa. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karlsson, Liisa. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydyssä. Helsinki: Stakes.

Korhonen, Pekka & Östern, Anna-Lena (toim.). 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena.

Krappala, Mari – Pääjoki, Tarja. 2003. Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön. Helsinki: Stakes.

Lehtonen, Jaakko – Lintunen, Jarmo (toim.). 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sava, Inkeri. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Sivonen, Seppo (toim.). 2002. Yhteisö kehittämisen kentällä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Tarianateatteri Mielikuva (toim.). 1999. Tarinateatteri. Helsinki: Tarinateatteri Mielikuva –kannatusyhdistys.

Teerijoki, Pipsa (toim.) 2000: Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tuomikoski, Paula. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja Jää.

Väyrynen, Pirjo. 1993. Taide ja ihmisen kehitysprosessi. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Östern, Anna-Lena. 2001. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.