Kohti kokonaisvaltaisempaa taidepedagogiikkaa

Monitaiteisten opettajien näkökulmia musiikin ja draaman integrointiin ja tavoitteisiin

Tutkielma (Maisteri)

20.1.2025

Sara Pollari

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	**Sivumäärä**
Kohti kokonaisvaltaisempaa taidepedagogiikkaa – Monitaiteisten opettajien näkökulmia musiikin ja draaman integrointiin ja tavoitteisiin	98 + 2

Tekijän nimi	**Lukukausi**
Sara Pollari	Kevät 2025

Aineryhmän nimi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Tutkimus tarkastelee taiteidenvälistä integrointia erityisesti musiikin ja draaman näkökulmasta sekä avaa keskustelua holistisen taidepedagogiikan ympärillä. Aihetta lähestytään taiteidenvälisen integroinnin ja holistisen kasvatusajattelun näkökulmista. Holistinen kasvatus tähtää ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun, ja integrointia pidetään holistisen kasvatuksen edellytyksenä. Taiteidenvälisyys hahmotetaan tutkimuksessa taidepedagogisena integrointina.

Holistinen taidepedagogiikka on synteesi taide-, musiikki- ja draamapedagogiikasta sekä holistisesta kasvatusajattelusta. Tutkimuksessa kehitelty holistisen taidepedagogiikan malli tarkastelee pedagogista tavoitteenasettelua viiden lähestymistavan (aihe, yksilö, ryhmä, yhteiskunta ja maailma) kautta ja toimii tutkimuksessa haastatteluaineiston analyysityökaluna.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, johon haastateltiin kolmea sekä musiikin että draaman opettamiseen kelpoista opettajaa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman eroista?
2. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman integroinnista, taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta?
3. Millä tavoin holistisen taidepedagogiikan tavoitteet ilmenevät haastateltujen opettajien taidepedagogisissa näkemyksissä?

Haastateltujen opettajien toiminnassa taideaineiden integrointi on luonnollinen osa omaa ammatillisuutta ja pedagogisia käytäntöjä. Heidän kuvauksensa pedagogisista käytännöistä osoittivat, että musiikilla ja draamalla on paljon kohtauspintoja mutta myös eroja. Opettajien näkemykset taidepedagogiikan tavoitteista olivat hyvin laaja-alaisia ja monin tavoin linjassa tässä tutkimuksessa hahmotellun holistisen taidepedagogiikan kanssa. Haastatteluissa esiin nousi tavoitteita suhteessa kaikkiin tässä tutkimuksessa nimettyihin pedagogisiin lähestymistapoihin: aiheeseen, yksilöön, ryhmään, yhteiskuntaan ja maailmaan. Erityisen paljon tavoitteita mainittiin yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja erilaisiin sosiaalisiin taitoihin liittyen.

Hakusanat

taidepedagogiikka, taidekasvatus, holistinen kasvatus, integrointi, tavoitteet, musiikkikasvatus, draamakasvatus, taiteidenvälisyys

Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään

20.1.2025

Sisällys

Sisällys ... 3

1 Johdanto ... 5

2 Holistinen kasvatus ja integrointi: tavoitteena kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä ... 10

2.1 Holistinen kasvatus ... 10

2.2 Integrointi holistisen kasvatuksen edellytyksenä ... 16

3 Taidepedagogiikan aloja ja tavoitteita ... 18

3.1 Musiikkipedagogiikka ... 23

3.2 Draamapedagogiikka ... 25

3.3 Taiteidenvälisyys taidepedagogisena integrointina ... 29

3.4 Taidepedagogisia lähestymistapoja ... 31

4 Holistinen taidepedagogiikka ... 36

4.1 Holistisen kasvatuksen tavoitteet taidepedagogiikassa ... 36

4.2 Holistisen taidepedagogiikan malli ... 39

4.2.1 Aihe ... 42

4.2.2 Yksilö ... 43

4.2.3 Ryhmä ... 44

4.2.4 Yhteiskunta ... 45

4.2.5 Maailma ... 45

4.2.6 Lähestymistavat ja tavoitteet ... 46

5 Tutkimusasetelma ... 49

5.1 Tutkimustehtävä ... 49

5.2 Tutkimuskysymykset ... 50

5.3 Laadullinen tutkimus ... 50

5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä ... 51

5.5 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä ... 53

5.6 Tutkimusetiikka ... 55
6 Tulosluku ... 57
6.1 Musiikin ja draaman eroja ... 58
6.2 Musiikin ja draaman integrointi ... 63
6.2.1 Musiikki draamassa ... 63
6.2.2 Draama musiikissa ... 64
6.2.3 Musiikin ja draaman yhteisiä piirteitä ... 65
6.2.4 Taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta ... 66
6.3 Taidepedagogiikan tavoitteet ja holistinen taidepedagogiikka ... 68
6.3.1 Aihe ... 69
6.3.2 Yksilö ... 70
6.3.3 Ryhmä ... 72
6.3.4 Yhteiskunta ... 76
6.3.5 Maailma ... 77
7 Johtopäätökset ... 79
8 Pohdinta ... 82
Lähteet ... 91
Liite 1 ... 99
Haastattelurunko ... 99

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa ollaan kokonaisvaltaisen eli holistisen taidepedagogiikan jäljillä. Aihetta lähestytään taiteidenvälisen integroinnin ja holistisen kasvatusajattelun näkökulmista. Tarkastelen taiteidenvälistä integrointia erityisesti musiikin ja draaman kohdalla sekä pyrin avaamaan keskustelua ja kehittämään ajattelua holistisen taidepedagogiikan ympärillä. Mikä eri taiteita, tässä tutkimuksessa erityisesti musiikkia ja draamaa, pedagogisissa konteksteissa yhdistää ja mikä erottaa? Millaista on taiteidenvälinen integrointi musiikin ja draaman kohdalla? Mitä ovat taidepedagogiikan tavoitteet, kun niitä tarkastellaan holistisen kasvatusajattelun läpi?

Olen itse saanut opiskella musiikkia ja teatteria sekä taiteellisista että pedagogisista näkökulmista. Haluni tutkia taiteidenvälisyyttä ja taiteiden integraatiota on herännyt mahdollisuudesta tarkastella sisältäpäin näiden molempien taiteiden maailmoja sekä niihin kiinnittyviä pedagogisia kulttuureita. Kiinnostus aihetta kohtaan on saanut vauhtia myös monitaiteiselta Sukset ristiin susirajalla -leiriltä, jolle osallistuin kesällä 2019. Viikon kestäneellä leirillä hypättiin luontevasti taidemuodosta toiseen: tanssista kirjoittamiseen, kirjoittamisesta kuvataiteeseen ja niin edelleen. Koin vahvasti, että taiteet olivat tuolla leirillä enemmän kuin osiensa summa ja että juuri taidemuodosta toiseen siirtyminen ruokki aivoja ja luovuutta aivan erityisellä tavalla. Tämänkaltaisia aidosti taiteidenvälisiä toimintaympäristöjä on taidekasvatuksen kentällä nähdäkseni vielä valitettavan vähän. Omiin kokemuksiini nojaten ajattelen, että draamalla ja musiikilla on paljon annettavaa toisilleen ja että taiteidenvälisessä pedagogiikassa on valtavasti tutkimisen ja kehittämisen varaa. Taiteidenvälisyys laajentaa näkökulmia, joten se voi myös olla askel kohti kokonaisvaltaisempaa taidepedagogiikkaa.

Taiteidenvälisyys kiinnittyy integrointiin, joka tarkoittaa yhteen liittämistä, yhtenäistämistä ja yhdistämistä (Puurula 1998, 15). Kasvatuksen kentällä integroiminen näkyy monin eri tavoin. Nykyisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa eri oppiaineiden yhteisten opintojaksojen muodostaminen on tehty helpommaksi, ja taiteidenvälisyys mainitaan niin perusopetuksen, lukion kuin taiteen perusopetuksenkin opetussuunnitelmien perusteissa. (LOPS 2019, POPS 2014, Opetushallitus 2017.) Myös esimerkiksi vuonna 2013 perustettu Taideyliopisto voidaan nähdä eräänlaisena suuren mittakaavan integraatioprosessina, jossa taiteet on korkeakoulukontekstissa pyritty tuomaan lähemmäs toisiaan.

Holistinen kasvatus tähtää ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun, ja integrointia pidetään holistisen kasvatuksen edellytyksenä (Miller 2019; Bautista ym. 2016; Campbell 2011; Dewey 2010/1934). Tässä tutkielmassa integrointi nähdään yhdistävänä ja yhteyksiä luovana käytäntönä, jonka avulla kasvatuksessa voidaan kulkea kohti kokonaisvaltaisuutta. Sekä integroinnissa että holistisessa kasvatuksessa oleellista on siirtyminen pirstoutuneisuudesta yhteyteen sekä yhteyksien tutkiminen ja luominen (Miller 2019, 16; Puurula 1998, 15).

Voidaan ajatella, että kohti kokonaisvaltaisuutta ja yhteyksiä liikutaan myös tutkimuksessa, jossa puhutaan esimerkiksi draama- tai musiikkipedagogiikan sijaan yleisesti taidepedagogiikasta (esim. Puurula 2000, Anttila 2011, Bresler 2011). Käsitteenä "taidepedagogiikka" suuntaa fokuksen taiteenalakohtaisen osaamisen lisäksi siihen, mikä taiteita pedagogisessa mielessä yhdistää. Jo 2000-luvun alussa Puurula (2000) kirjoitti, että taidekasvatus-termillä on "yhä yleisemmin" ryhdytty kuvaamaan laaja-alaista taidekasvatusta, joka kattaa musiikki-, kuvataide-, tanssi- ja draamakasvatuksen (Puurula 2000, 281; ks. myös Eisner 1998). Parikymmentä vuotta Puurulan kirjoitusten jälkeen taidekasvatus Suomessa on edelleen hyvin lokeroitunutta, vaikka (nyky)taiteen kentällä kurotellaan yli taiteiden rajojen. Taidekasvatus tapahtuu kouluissa oppiainerajojen sisällä ja taiteen perusopetuksessa valtaosin yhden taiteenalan parissa. Myös taideopettajien koulutus tapahtuu hyvin pitkälti toisistaan erillään, eikä taideopettajilla välttämättä ole juurikaan osaamista muiden taideaineiden alueilta. Lisäksi koulussa kaikille tarjottavia oppiaineita ovat taiteista vain musiikki, kuvataide ja käsityö.

Oman taustani lisäksi kiinnostus juuri draamaan tulee siitä, ettei draamalla ole kovin selkeää paikkaa suomalaisella taidekasvatuksen kentällä (Rusanen 2001). Joissain kouluissa ja lukioissa tarjotaan koulukohtaisena valinnaisaineena draamaa (tai ilmaisutaitoa), mutta useimmissa kouluissa draama ei ole oma oppiaineensa, vaan sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen (POPS 2014, LOPS 2019). Koska kaikki äidinkielen opettajat eivät ole draamaopettajia, draamaosaamista ei välttämättä löydy kaikista kouluista ensinkään. Lisäksi ajattelen omiin kokemuksiini nojaten, että draamalla ja musiikilla on paljon annettavaa toisilleen ja taiteidenvälisessä yhteistyössä on valtavasti tutkimisen ja kehittämisen varaa.

Huolimatta yleistaidepedagogisista kirjoituksista (esim. Puurula 2000, Anttila 2011), taidepedagogiikan käytännöissä ollaan yhä pitkälti kiinni taiteenalakohtaisessa pedagogii-

kassa, eli yleisen taidepedagogisen kirjoittelun ja todellisuuden välillä on kiinnostava ristiriita. Toki ”yleistaidepedagogista” kirjoittelua voi tulkita myös niin, ettei sillä välttämättä pyritä suoraan kohti taiteita integroivia käytäntöjä, vaan luodaan vain laveaa teoreettista pohjaa, jota eri taiteenaloihin kiinnittyvässä pedagogiikassa voidaan soveltaa. Tästä huolimatta taidepedagogiikka on yksittäisen taiteenalan pedagogiikkaa laajempi käsite, joka etsii yhteyksiä ja katsoo taiteen pedagogisia mahdollisuuksia taidemuotojen rajat ylittäen. Taidepedagogiikka-käsitteen integroiva, kohti holistisuutta kurkottava luonne resonoi ajattelussani, koska omassa taidepedagogisessa näkökulmassani korostuu halu etsiä eri taiteenalojen yhteisiä nimittäjiä eikä tukeutua vain jonkin taidemuodon sisäiseen logiikkaan ja arvomaailmoihin.

Yhden taiteenalan sisällä toimittaessa riskinä on, että jäädään oman alan ajattelutapojen ja traditioiden vangiksi (Karttunen 2020, 76–77). Puurulan (2000) mukaan taidepedagogiikka irtoaa kulttuurisista ja kielellisistä tulkinnoista operoidessaan vain yhdellä symbolikielellä (Puurula 2000, 285). Kyseenalaistava tai uudistava ajattelu ei ole helppoa, jos vuorovaikutus rajoittuu tiukasti saman alan osaajiin, joilla on samankaltainen suhde taiteenalaan (Karttunen 2020, 76–77). Taiteidenvälisyys rikastaa ja avaa ajattelua sekä nostaa esiin kysymyksiä eri taiteenalojen välisistä suhteista, traditioista ja työskentelytavoista (Karttunen 2020, 92). Taiteidenvälisessä pedagogisessa toiminnassa on vaikeampaa jäädä tiukasti kiinni vain yhden taiteenalan tietoihin ja taitoihin. Taidepedagoginen integrointi ja taiteidenvälisyys voivat tuoda näkyviin taidepedagogiikan yhteisiä ja yleisiä puolia.

Taidepedagogiikkaa tarkastellaan tässä tutkimuksessa integroinnin ja holistisen kasvatusajattelun kautta. Tutkimuksen keskiössä ovat monitaiteiset opettajat ja heidän näkemyksensä musiikin ja draaman integroinnista sekä taidepedagogiikan tavoitteista. Haastattelin tutkimusta varten keväällä 2022 kolmea opettajaa, joilla on kelpoisuus sekä musiikin että draaman opettamiseen ja jotka työssään toimivat molempien taideaineiden parissa. Haastatteluaineisto avaa näiden opettajien näkemyksiä taidepedagogisista käytännöistä, tavoitteista sekä integraation mahdollisuuksista. Ajattelen, että monitaiteinen tausta näkyy opettajien ajattelussa ja toiminnassa erityisenä osaamisena ja asiantuntemuksena. Haastattelukysymyksissä keskityttiin musiikin ja draaman eroihin ja yhtäläisyyksiin, integrointiin sekä tavoitteisiin. Haastatellut ovat työskennelleet pääasiassa koulu- ja lukiomaailmassa, mutta osalla heistä on kokemusta myös esimerkiksi instrumenttiopettamisesta sekä opettajien kouluttamisesta. Haastatteluissa oleellisiksi nousevat myös heidän kokemuksensa taidekasvatuksen korkeakouluopinnoista.

Tässä tutkimuksessa taideaineiden integrointia tarkastellaan erityisesti musiikin ja draaman kontekstissa, syvennytään taidepedagogiseen tavoitteenasetteluun sekä hahmotellaan holistista taidepedagogiikkaa. Koska kyseessä on musiikkikasvatuksen alan tutkielma, on tavoitteena myös hahmottaa, miten taiteidenväliset, integroivat ja holistiset pedagogiset näkökulmat voisivat laajentaa musiikkikasvattajan tai -pedagogin ammatillista osaamista. Tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä taideaineiden integraation mahdollisuuksista ja laajentaa keskustelua taidepedagogiikan tavoitteista haastateltujen opettajien ajatusten pohjalta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman eroista?

2. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman integroinnista, taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta?

3. Millä tavoin holistisen taidepedagogiikan tavoitteet ilmenevät haastateltujen opettajien taidepedagogisissa näkemyksissä?

Luvussa 2 avaan holismia ja integrointia pedagogiikan näkökulmasta. Tämän jälkeen luvussa 3 luon katsauksen sekä taidepedagogiseen että musiikki- ja draamapedagogiseen tutkimukseen. Luvussa 4 etenen kohti holistista taidepedagogiikkaa tarkastelemalla rinnakkain holistisen kasvatuksen sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteita. Teoreettisen tarkastelun päätteeksi hahmottelen luvussa 4.2 synteesin, jossa holistisen kasvatusajattelun ja taidepedagogiikan risteyskohdassa näkyväksi tulee holistinen taidepedagogiikka. Kokoan yhteen ja jäsennän holistisen taidepedagogiikan tavoitteita mallilla, jossa pedagogista todellisuutta tarkastellaan viiden eri lähestymistavan kautta. Nämä lähestymistavat ovat aihe, yksilö, ryhmä, yhteiskunta ja maailma, ja niiden avulla pyritään tuomaan holistisen kasvatusajattelun kokonaisvaltaisuus osaksi taidepedagogista tarkastelua ja tavoitteenasettelua. Mallin viisikerroksista jäsennystä käytetään tässä työssä myös haastatteluaineiston jäsentämiseen. Tätä seuraa tutkimusasetelma-luku, jossa esittelen tutkimuskysymykset ja -metodit. Luvun 6 analyysi jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen käsittelee musiikin ja draaman eroja sekä integrointia ja toinen haastateltujen opettajien taidepedagogista tavoitteenasettelua, jota tarkastelen suhteessa holistiseen taidepedagogiikkaan. Johtopäätöksissä kuvaan tiiviisti keskeiset tutkimustulokset, ja pohdinnassa avaan laajemmin keskustelua integrointiin, taiteidenvälisyyteen, monitaiteisuuteen ja holistiseen taidepedagogiikkaan liittyen sekä valotan ajatuksiani tästä tutkimusprosessista.

Taiteilla on edellytyksiä kasvattaa ihmistä kokonaisvaltaisesti. Puurula (1998, 2000) määrittelee taidekasvatuksen elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin perustuvaksi koko eliniän jatkuvaksi ihmisen kasvatukseksi kohti humaania, ihmiskunnan tulevaisuudesta aktiivisesti vastuuta ottavaa ihmistä (Puurula 1998, 12; Puurula 2000, 281). Taidemuodosta riippumatta taidekasvatus voi tarjota ihmiselle välineitä oman itsensä ja oman elämänsä ymmärtämiseen osana erilaisia kulttuurisia konteksteja (Räsänen 2011, 144).

2 Holistinen kasvatus ja integrointi: tavoitteena kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä

Kokonaisvaltaisuutta kasvatuksessa ja pedagogiikassa voi lähestyä monin tavoin. Tässä luvussa tarkastellaan kahta tapaa: holistista kasvatusta ja integrointia. Sekä holistisen kasvatuksen että integroinnin tavoitteina voidaan pitää ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. Käsitteet ovat osin päällekkäisiä, ja tässä tutkimuksessa integrointi nähdään holistisen kasvatuksen edellytyksenä. Nykyinen holistinen kasvatus pitää sisällään myös kriittisen pedagogiikan näkökulmia (Campbell 2011; Purpel 1999; Miller 2003).

2.1 Holistinen kasvatus

Holismi on filosofinen suuntaus, joka korostaa kokonaisuuden määräävää vaikutusta suhteessa sen osiin (MOT). Pohjimmiltaan holismissa on kyse kaikkien ilmiöiden keskinäisten kytköksien, kontekstien ja merkitysten tunnustamisesta (Miller 1992, 5–6). Holistinen kasvatus tähtää yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun, mikä tarkoittaa yksilön lukuisten eri puolien huomioimista, kun yksilöä kasvatetaan osaksi yhteiskuntaa. Nykyinen holistinen kasvatus on tiukasti kiinni todellisessa maailmassa ja näkee oppilaan kehityksen sosiaalisten, kulttuuristen ja henkilökohtaisten tekijöiden yhteenliittymänä. Holistisessa kasvatuksessa oppilaan minuus nähdään jatkuvasti muuttuvana, uusien kokemusten muovaamana sosiaalis-kulttuurisena konstruktiona. Holistinen kasvatus korostaa koulutuksen roolia henkilökohtaisessa muutoksessa, jonka seurauksena opiskelijat työskentelisivät yhteisen hyvän puolesta eivätkä eläisi individualistisesti vain omia päämääriään varten. (Miller 2005; Campbell 2011, 18–19.) Holistinen kasvatus kutsuu luomaan rauhan, oikeudenmukaisuuden, ilon ja rakkauden yhteisöjä (Purpel 2006, Shapiro 2006).

Holistisessa kasvatuksessa ollaan kiinnostuneita henkilön autenttisen persoonallisuuden täysimittaisesta ja kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Holismin henkilökeskeisyys ei kuitenkaan ole atomistista tai historiatonta, vaan se tunnustaa useita yksilöä laajempia merkityskonteksteja perheistä yhteisöihin, kulttuureista yhteiskuntajärjestyksiin ja edelleen biosfääriin ja universumiin. Holismi on radikaali, globaali, ekologinen ja henkinen näkökulma maailmaan ja kasvatukseen. (Miller 1992, 6.) Holistiselle kasvattajalle ehyt persoonallisuuden kehitys ja identiteetti ovat ensisijaisia suhteessa kulttuuriseen yhdenmukaisuuteen, taloudelliseen kilpailuun tai erilaisiin rooleihin, esimerkiksi kansalaisina tai

työntekijöinä. Koulutuksen tulisi humaanisti ja hoivaten kutsua esiin jokaisessa ihmisessä piileviä mahdollisuuksia ja potentiaaleja. (Miller 1992, 7.)

Holistinen kasvatusajattelu on yhteydessä holistiseen ihmiskäsitykseen. Filosofi ja psykologi Lauri Rauhalan (2005) paljon siteeratussa holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat:

1. tajunnallinen (psyykkis-henkinen olemassaolo)
2. kehollinen (olemassaolo orgaanisena tapahtumana)
3. situationaalinen (olemassaolo suhteina todellisuuteen) (Rauhala 2005, 32).

Rauhalan ajattelussa oleellista on kartesiolaisen keho–mieli-dikotomian purkaminen ja situationaalisuuden tuominen keskeiseksi osaksi ihmisyyttä. Hänen mukaansa ihmistä ei voida käsittää ilman maailmaa eli todellisuutta, jossa hän elää ja johon hän on suhteessa. Ihmisten elämäntilanteissa on usein yhteisiä piirteitä (maantieteellinen sijainti, kulttuuri jne.), mutta siitä huolimatta jokaisen ihmisen situaatio, eli kaikkien elämäntilanteeseemme vaikuttavien asioiden yhdistelmä, on aina ainutkertainen. (Rauhala 2005, 33–34.)

John P. Miller on kasvatustieteilijä, joka on urallaan syventynyt erityisesti holistisuuteen, opetussuunnitelmiin ja henkisyyteen. Hänen mukaansa nykyaikaisen holistisen kasvatuksen keskeiset elementit ovat tasapaino (*balance*), inkluusio (*inclusion*) ja yhteys (*connection*) (Miller 2019). Tasapainolla tarkoitetaan henkilön kaikkien eri puolien sopivaa suhdetta toisiinsa (Campbell 2011, 18). Miller (2019) kuvaa tasapainoa taulukossa 1 esitettyjen vastaparien kautta. Millerin mukaan vasemmanpuoleisen sarakkeen asiat ovat korostuneet länsimaissa ja länsimaisessa koulutuksessa oikeanpuoleisten asioiden kustannuksella. Hänen mukaansa epätasapaino, jossa toinen vastapareista korostuu, sairastuttaa kulttuureja ja instituutiota. (Miller 2019, 10–12.)

yksilö	ryhmä
sisältö	prosessi
tieto	mielikuvitus
rationaalinen	intuitiivinen
määrällinen arviointi	laadullinen arviointi
arviointi	ohjaaminen
teknologia	ohjelma
tekniikat/strategiat	visio

Taulukko 1: tasapaino ja vastaparit (Miller 2019, 10)

Inkluusiolla Miller (2019) viittaa erilaisten oppimisorientaatioiden yhdistämiseen autenttiseen oppimiseen pääsemiseksi. Holistisessa kasvatuksessa eri oppimisorientaatiot, siirtävä (*transmission position*), vuorovaikutteinen (*transactional position*) ja transformatiivinen oppiminen (*transformation position*), toimivat yhdessä. Siirtävälle oppimiselle on ominaista tietojen ja taitojen vastaanottaminen ja kartuttaminen. Vuorovaikutteisessa orientaatiossa oppiminen on vastavuoroisempaa, mutta vuorovaikutus on pääasiassa kognitiivista ja opiskelija on usein ongelmanratkaisijan roolissa. Transformatiivinen oppiminen tunnustaa ihmisen kokonaisuuden ja sen tavoitteena on ihmisen kokonaisvaltainen kehittyminen. Transformatiivisessa orientaatiossa opetussuunnitelmaa ja opiskelijaa ei nähdä erillisinä vaan toisiinsa kytkeytyneinä. (Miller 2019, 13–16.)

Miller (2019) korostaa, että holistisessa kasvatuksessa pyritään siirtymään pirstoutuneisuudesta yhteyteen ja ollaan kiinnostuneita yhteyksien tutkimisesta ja luomisesta. Opetus keskittyy yhteyksiin ja suhteisiin: älyn ja intuition suhteeseen, mielen ja kehon suhteeseen, yksilön ja yhteisön suhteeseen, tiedon eri osa-alueiden välisiin suhteisiin ja maailmasuhteeseen. Holistisessa kasvatuksessa näitä suhteita käsitellään siten, että opiskelijat saavat sekä tietoisuuden niistä että taitoja suhteiden muuttamiseksi tarvittaessa. (Miller 2019, 16.) Taiteen pedagogiset mahdollisuudet Miller nostaa esiin esimerkiksi keho–mieli-yhteyden ja erilaisten tietämisen tapojen kohdalla (emt. 17).

Laurel H. Campbell on pitkän linjan taidekasvattaja, käsityöopettaja ja tutkija, joka on urallaan syventynyt holistisen kasvatuksen näkökulmiin. Hänen artikkelinsa "*Holistic Art Education: A Transformative Approach to Teaching Art*" (2011) on toiminut merkittävänä lähteenä ja peilauspintana tässä tutkimuksessa hahmotellessani holistista taidepedagogiikkaa musiikin ja draaman näkökulmista. Campbellin (2011) mukaan holistinen taidekasvatus on lähestymistapa, ei tekniikka tai metodikokoelma. On kuitenkin seikkoja, joita kasvatuksen tulisi hänen mukaansa sisältää ollakseen holistista. Näitä ovat: itsetutkiskelu (*self-inquiry*), itseilmaisu (*self-expression*), henkilökohtainen transformaatio (*personal transformation*), empatian oppiminen toisia kohtaan, merkityksellisyyden tunteen edistäminen (*promoting a sense of purpose*) ja vastuuntunto muiden ja ympäristön hyvinvoinnista. (Campbell 2011, 23.)

Campbell (2011) luonnehtii holistisen kasvatuksen tavoitteita listaamalla, mihin holistinen kasvattaja toiminnallaan pyrkii. Hänen mukaansa holistinen kasvattaja edistää:

1. avoimuutta, luottamusta, hyväksyntää

2. eettisiä ja välittäviä suhteita sekä toisiin että luontoon
3. sosiaalista vastuuta ja demokraattisia periaatteita
4. henkilön/opiskelijan kaikkien ulottuvuuksien kehittymistä
5. yhteistyötä enemmin kuin kilpailua ja vertailua
6. yhteyttä ja keskinäisriippuvuutta ennemmin kuin vieraantumista ja itsenäisyyttä
7. vieraanvaraisuutta, harmoniaa ja rauhallista elämää yhteisössä
8. tasapainoa älyn ja intuition välillä
9. transformatiivista oppimista autenttisten kokemusten kautta. (Campbell 2011, 19.)

Holistinen kasvatus tuo yhteen kasvatuksen eri teoretisointeja ja luo kattavaa opetussuunnitelmaa, joka palvelee monia eri oppimistavoitteita. Tavoitteita ovat muun muassa kyseenalaistavaan tutkimiseen kannustaminen (*intellectual inquir*y), mielikuvituksen vaaliminen sekä sosiaalisen muutoksen ja ihmisten rauhanomaisen yhteiselon edistäminen. Koulutuksen tärkein tavoite on kuitenkin opiskelijoiden itseymmärryksen edistäminen. Itseymmärrys voi auttaa heitä hahmottamaan elämäänsä muovaavia sosiaalisia ja kulttuurisia voimia ja rakenteita, mikä taas mahdollistaa kasvun kohti itsestä ja yhteisöstä vastuuta kantavaa yksilöä. (Campbell 2011, 23.)

Holistisen kasvatuksen puolestapuhuja Ron Millerin (2003) mukaan holistinen näkökulma toimii parhaiten, kun kasvattajat toteuttavat yhtä aikaa myös kriittistä pedagogista otetta. Kriittiset holistiset kasvattajat edustavat näkemystä, jossa painotetaan suhteita toisiin, mutta tiedostetaan epätasa-arvoiset valta-asemat ja pyritään varmistamaan kaikkien osallisuus päätöksenteossa. Myös kasvatustieteilijä David E. Purpelin (1999) mukaan todellinen holistinen kasvatus huomioi intuitiivisen, luovan ja taiteellisen lisäksi laaja-alaisesti myös sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset kontekstinsa. Hänen mukaansa on oleellista tunnustaa ne tavat, joilla koulutusjärjestelmät luovat, ylläpitävät ja legitimoivat epätasa-arvoa ja sortoa. Purpel vaatii, että kasvatustoimijoiden on oltava täysin tietoisia poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista yhteyksistään. Hän peräänkuuluttaa holistisilta kasvattajilta sitoutumista näkemykseen sosiaalisesti oikeudenmukaisesta, rakastavasta ja iloisesta yhteisöstä. (Purpel 1999, 134–135.) Purpel ajattelee, ettei ylipäätään ole olemassa erikseen sellaisia asioita kuin “kasvatukselliset kysymykset”, vaan vain joukko moraalisia, hengellisiä, filosofisia, psykologisia, sosiaalisia ja kulttuurisia kysymyksiä, jotka saavat ilmaisunsa opetusympäristössä. Hänen mielestään on haitallista, jos

kasvattajat ajattelevat toimivansa vain kasvatuksen alueella eivätkä laajemmissa yhteyksissä, suhteessa kulttuuriin, yhteiskuntaan ja maailmaan. (Purpel 1999, 133.) Myös esimerkiksi bell hooksin (1994/2007) ajattelussa holistiset ja kriittiset pedagogiset ajatukset kietoutuvat toisiinsa. Hooksin kasvatusajattelussa intersektionaalinen feminismi ja antirasismi ovat luovuttamaton osa kriittistä pedagogiikkaa ja sen toteuttamista. (hooks 1994/2007.)

Holistisessa kasvatuksessa mielikuvitukseen on suhtauduttu myönteisesti. Purpel (1999) korostaa mielikuvituksen merkitystä kasvatuksessa ja erityisesti yhteiskunnallis-kulttuurisen muutoksen mahdollistamisessa. Hän pitää monia nykyisiä kriisejä "mielikuvituksen epäonnistumisina" (emt, 144, suomennos SP), kyvyttömyytenä kuvitella taloutta ilman köyhyyttä, kansainvälistä järjestelmää ilman väkivaltaa tai maailmaa, jossa kaikilla on riittävästi eikä kenelläkään ylellisesti yli oman tarpeen. Purpel haastaakin mielikuvituksen ulottumaan taiteita edemmäs yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin visioihin; kollektiiviseen miellyttävämpien elämäntapojen kehittämiseen ja luovempien yhteiskunnallisten instituutioiden suunnitteluun. (Purpel 1999, 144.)

Holistisen kasvatuksen kiistanalaisuus liittyy usein sen henkiseen tai hengelliseen (*spiritual*) ulottuvuuteen. Useimmat nykyiset holistista kasvatusta käsittelevät teoretisoinnit irrottavat henkisyyden uskonnosta. Henkisyys viittaa kysymiseen ja pohdintoihin arvojen ja tarkoituksen äärellä eikä niinkään valmiisiin vastauksiin. Se kiinnittää huomion kaiken keskinäisriippuvaiseen luonteeseen sekä eksistentiaalisiin kysymyksiin elämän merkityksestä ja tarkoituksesta. Holistisen kasvatuksen piirissä tietoisuus keskinäisriippuvaisuudesta nähdään väylänä sekä henkilökohtaiseen muutokseen (*personal transformation*) että sysäyksenä yhteiskunnalliselle muutokselle (*social change*). Campbellin (2011) mukaan oman henkisyyden tiedostaminen voi luoda yhteyden henkilökohtaisten ja sosiaalisten kontekstien välille ja siten muodostaa perustan oppilaiden eettiselle, sosiaaliselle vastuulle (*social responsibility*). Tämä mahdollistaa muutoksen narsistisista huolenaiheista kohti välittävien kansalaisten yhteisöä. (Campbell 2011, 18–19.) Nykytutkimuksessa henkisyys nousee esiin esimerkiksi syväekologisessa ajattelussa, joka tunnustaa ihmisen ja luonnon perustavanlaatuisen ja keskinäisriippuvaisen suhteen. Vastaavalla tavalla sosiologit ja psykologit kiinnittävät enenevissä määrin huomiota empatian ja yhteyksien merkitykseen. Nämä näkökulmat, monien muiden ohella, luovat pohjaa holistiselle kasvatukselle, jossa pyritään henkisen tietoisuuden (*spiritual awareness*) kautta kohti yksilöä muuttavia eli transformatiivisia kokemuksia. (Campbell 2011, 19.)

Clark (1992) pohtii holistista kasvatusta ja sen opettajien koulutukselle asettamia tavoitteita filosofisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa koulutuksessa ei voida keskittyä ensisijaisesti kulttuurisesti vakiintuneiden tosiasioiden ja taitojen välittämiseen, vaan sen on vaalittava kontekstuaalista ajattelua, ekologista lukutaitoa ja joustavia, intuitiivisia tapoja tietää. Jotta opettajat voisivat vahvistaa näitä ominaisuuksia oppilaissaan, on ammatillisen koulutuksen tarjottava heille mahdollisuus tutkia omaa ajattelu- ja oppimistapaansa sekä pohtia elämänfilosofiaansa, koulutustaan, olemistaan ja toimintaansa maailmassa sekä pyrkiä ymmärtämään näitä kaikkia mahdollisimman laaja-alaisesti. Vain käsittelemällä elämän peruskysymyksiä, opettajat voivat alkaa löytää, tutkia ja hyödyntää ainutlaatuisia kykyjään ollakseen täydemmin inhimillisiä. (Clark 1992, 24; Miller 1992, 9.) Tämänkaltainen reflektiivinen ote on pohjoismaisessa opettajankoulutuksessa jo valtavirtaa (esim. Juntunen & Nikkanen & Westerlund 2013), mutta sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja taloudellisten tekijöiden entistä syvempi huomioiminen voi tehdä pedagogisesta reflektoinnista vieläkin kokonaisvaltaisempaa. Campbellin (2011, 19) mukaan henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten muutosten on oltava läsnä opettajien toiminnassa, jotta ne voivat toteutua myös opiskelijoissa.

Opettajien toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmat, ja opetussuunnitelmia määrittävät opetussuunnitelman perusteet, joka on opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys. Sen pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat ja näin ollen se määrittää koulutusta ja kasvatusta koko maassa. (POPS 2014.) Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatut arvoperustat ovat monin tavoin linjassa holistisen kasvatusajattelun kanssa. Vastuullisuutta, myötätuntoisuutta, yhteisöllisyyttä ja keskinäisriippuvuutta korostavissa arvopohjissa koulutuksen ja kasvatuksen tehtävä nähdään hyvin kokonaisvaltaisena. (ks. POPS 2014, 15–16; LOPS 2019, 16–17.) Molemmissa perusteissa puhutaan myös laaja-alaisesta oppimisesta, jolla voidaan nähdä yhteyksiä holistiseen kasvatusajatteluun (POPS 2014, LOPS 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan laaja-alaisen osaamisen lisääntyneestä tarpeesta, joka “nousee ympäröivän maailman muutoksista”. Perusteiden mukaan “ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista”. (POPS 2014, 20.) Tämä kirjaus puoltaa sekä holistista kasvatusajattelua että integrointia.

2.2 Integrointi holistisen kasvatuksen edellytyksenä

Integrointi on yhteen liittämistä, yhtenäistämistä ja yhdistämistä (Puurula 1998, 15). Käsitteen juuret ovat latinassa: *integrare* tarkoittaa entiselleen korjaamista, täydentämistä, uudistamista, eheyttämistä tai sulauttamista (Ruismäki 1998, 30). Kasvatuksessa integrointi voi kohdistua lukuisiin eri asioihin: opetuksen rakenteisiin, resursseihin, sisältöihin tai pedagogiikkaan (Puurula 1998, 18). Taiteiden integroinnilla (*arts integration)* viitataan usein tilanteisiin, jossa taiteita yhdistetään jonkin muunlaisen oppiaineen kanssa (ks. esim. Sanz-Camarero, Ortiz-Revilla & Greca 2023). Taiteiden keskinäistä integrointia voidaan lähestyä esimerkiksi taiteidenvälisyyden ja monitaiteisuuden käsitteillä, joita avaan tarkemmin luvussa 3.3. Myös taidepedagogiikka-termin käyttö voidaan nähdä integroivana tekona, koska se hahmottaa eri taiteet saman kokonaisuuden osina. Tätä keskustelua avaan tarkemmin luvussa 3.

Integrointi voidaan jakaa vertikaaliseen ja horisontaaliseen integrointiin. Vertikaalinen integrointi viittaa jonkin aihealueen, esimerkiksi oppiaineen, sisäiseen integraatioon ja horisontaalinen integrointi eri alueiden väliseen integraatioon. (Puurula 1998, 15–16.) Tässä tutkimuksessa integroinnilla viitataan pääsääntöisesti musiikin ja draaman keskinäiseen integrointiin, jota voidaan pitää horisontaalisena, vaikka draamalla ei olekaan samanlaista oppiainestatusta kuin musiikilla (POPS 2014).

Opetussuunnitelmien integroinnin teoreettiset juuret ovat progressivismissa ja konstruktivismissa. Progressiiviset filosofit, kuten John Dewey (2010/1934), pitävät integrointia holistisen kasvatuksen edellytyksenä. Heidän näkemyksensä mukaan soveltamalla eri tieteenalojen lähestymistapoja opiskelijoiden monitieteiset, todellisissa tilanteissa käyttökelpoiset tiedot ja taidot sekä ymmärrys ympäröivästä maailmasta kehittyvät. (Bautista ym. 2016; Dewey 2010/1934.) Walkerin (1996) mukaan integroiva kasvatus (*integrative education*) heijastelee reaalimaailmaa ja pyrkii ottamaan huomioon oppilaan kehon, ajatukset, tunteet, aistit ja intuition osana oppimiskokemusta. Koska integroivan kasvatuksen perusta on todellisessa maailmassa, se ei noudata oppiainerajoja. (Walker 1996.)

Integroiva opetussuunnitelma asettaa aiheen sijaan oppilaan opetuksen keskiöön (Bautista ym. 2016, 611). Tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen kehitys, jossa oppijaa tuetaan kokonaisena yksilönä käyttäytymistapoineen, tunteineen ja ajatuksineen (Puurula 1998; Ruismäki 1998, 41). Integrointi ei rajaudu vain opittavien asioiden uudenlaiseen yhdistelyyn tai ryhmittelyyn, vaan sen merkitys on paljon kokonaisvaltaisempi (Puurula

1998, 15–16). Toisinaan integroinnilla ja “integroivalla kasvatuksella” viitataan kasvatusnäkökulmiin, jotka ovat hyvin lähellä holistista kasvatusta. Holismi ja integrointi siis jakavat pedagogisia tavoitteita ja arvomaailmaa, minkä vuoksi samankaltaisiin pedagogisiin ja kasvatuksellisiin ajatuksiin viitataan kirjallisuudessa sekä holismin että integroinnin käsitteiden kautta (vrt. esim. Räsänen 2011).

Kirjallisuudessa integroinnin puolesta esitetään monia argumentteja. Integroinnin sanotaan muun muassa edistävän ajattelun taitoja sekä tekevän oppimisesta merkityksellisempää ja vähemmän sirpaleista. Integrointi voi myös lisätä opiskelijoiden motivaatiota ja autonomian tunnetta, koska opetusta voidaan järjestää opiskelijoiden kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Integroinnilla voisi tutkimusten mukaan olla vaikutusta myös opettajien motivaatioon, sitoutumiseen ja ymmärrykseen. (Bautista ym. 2016, Marshall 2005; Kelner & Flynn 2006; Marshall 2006.) Lisäksi integrointi voi raivata tilaa luovuudelle sekä korostaa kokemuksia ja elämyksiä osana oppimista (Ruismäki 1998, 41).

Suurin osa kouluista on koulutuksen historian aikana esittänyt tiedon itsenäisinä ja usein toisistaan eristettyinä akateemisina aihealueina. Kehittyneissä yhteiskunnissa tämä on vahvistanut lokeroituneen tietokäsityksen asemaa. Liiallinen eriytyminen voi olla haitallista merkitysten syntymisen, luomisen ja hahmottamisen kannalta (Parsons 1998, 103). Aihekeskeiset opetussuunnitelmat eivät myöskään usein onnistu kohtaamaan oppilaiden kiinnostuksen kohteita, motivaatiota ja huolia, jotka koskevat maailmaa tai heitä itseään. (Bautista ym. 2015, 610–611.) Kokonaisvaltaisuus ja integrointi ovat tärkeitä vastalääkkeitä yksipuolistuvalle asiantuntemukselle ja erikoistumiselle (Puurula 1998, 16; Walker 1996).

3 Taidepedagogiikan aloja ja tavoitteita

Taiteelle on monenlaisia määritelmiä, mutta tässä tutkimuksessa nojaan tutkija ja tanssipedagogiikan professori Eeva Anttilan (2011) laveaan luonnehdintaan, jonka mukaan taide on monipuolinen ja monimerkityksinen inhimillisen elämän ilmiö, joka tarjoaa vaihtoehtoisia näkökulmia inhimillisiin kokemuksiin ja todellisuuksiin. Taide voi myös haastaa, kyseenalaistaa ja täydentää olemassa olevaa tietoa, ymmärrystä sekä erilaisia käsityksiä maailmasta (Anttila 2011, 5, 10.)

Pedagogiikka tarkoittaa tapaa, jolla kasvatus tai opetus järjestetään, sekä tämän tavan näkemyksellisiä, kasvatuksellisia perusteita (Hellström 2008, 296; Tieteen termipankki 2024). Tämä tutkimus keskittyy näihin kasvatuksellisiin perusteisiin eli pedagogiikkaan, koska keskiössä ovat juuri opettajien ajatukset ja näkemykset. Anttilan (2011) määritelmän mukaan taidepedagogiikka on tieteenala, joka tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä inhimillistä merkityksenantoa ja kokemusta taiteeseen liittyvissä oppimistilanteissa. Hän myös pitää taidepedagogiikkaa kasvatuksellisena yläkäsitteenä. Anttilan mukaan taidekasvatus, -opetus ja -koulutus ovat yhteiskunnallisia, käytännöllisiä konteksteja, jotka ovat alisteisessa suhteessa taidepedagogiikkaan. (Anttila ym. 2011, 7.) Näistä syistä käytän tutkimuksessani pääasiassa termiä pedagogiikka esimerkiksi kasvatuksen tai opetuksen sijaan.

Taidepedagogiikka on termi, jonka voi katsoa viittaavan kaikkeen taidepedagogiseen toimintaan taidemuodosta riippumatta. Integroiva ja holismia kohti kurkottava ajattelu näkyy yleistaidepedagogisessa kirjoittelussa (esim. Anttila 2011, Bresler 2011, Puurula 2000). Kun akateemisella kentällä puhutaan esimerkiksi tanssi- tai musiikkipedagogiikan sijaan taidepedagogiikasta, on se tietoinen valinta, joka rakentaa yhteistä teoreettista pohjaa kaikelle taidepedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle. Fokus on tällöin taiteenalakohtaisen osaamisen sijaan siinä, mikä taiteita pedagogisessa mielessä yhdistää ja mitä "taidepedagogiikka" yleisesti ottaen on. Taidepedagogiikka-termin käyttöä voidaan siis pitää itsessään integroivana tekona, koska se sisältää implisiittisen oletuksen, jonka mukaan taidepedagogiikan eri muodoilla on niin paljon yhteistä, että taidepedagogiikasta voidaan kirjoittaa yleisesti. Termi suuntaa huomiota asioihin, jotka yhdistävät taidepedagogiikan eri muotoja, eikä välttämättä edes tunnista eri taidemuotojen väliin piirrettyjä rajoja.

Tässä tutkimuksessa taidepedagogiikka on keskeinen viitekehys, mutta sen ohella tarkastellaan erikseen myös musiikki- ja draamapedagogiikkaa, jotka ovat sekä taidepedagogiikan "alalajeja" että sen itsenäisiä osa-alueita.

Taidepedagogiikkaan voi taiteisiin kiinnittyvien tietojen ja taitojen ohella sisältyä myös lukuisten muiden asioiden oppimista. Seuraavaksi käyn läpi joitain tutkimuksia ja kirjoituksia, jotka valottavat taidepedagogiikan kokonaisvaltaisia ja yleisinhimillisiä mahdollisuuksia. Luovuuden puolestapuhuja, taidekasvatuksen professori Ken Robinson (1989, 10–12) tiivistää taidepedagogiikan yleiset tavoitteet kuuteen kohtaan:

1. Inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen. Akateemisessa maailmassa ja koulussa loogis-deduktiiviset tietämisen tavat usein dominoivat, ja muita älykkyyden tai tiedon muotoja saatetaan pitää vähempiarvoisina tai vähemmän oleellisina. Taide voi tuoda näitä muita muotoja osaksi opetusta ja laajentaa ymmärrystä maailmasta perustavanlaatuisilla tavoilla.

2. Luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen. Kyvykkyys ja sopeutumiskyky ovat oleellisia asioita elämässä, ja mikäli koulu vieraannuttaa käytännön maailmasta (*practical world*), jossa opiskelijat elävät, ollaan väärillä jäljillä. Luovaa ajattelua ja toimintaa tulisi edistää koulutuksessa, ja taideaineissa ne ovat keskeisessä asemassa.

3. Tunneilmaisun ja -herkkyyden kehittäminen. Järjen ja tunteiden erottamisessa on länsimaisessa ajattelussa pitkät perinteet. Taiteiden kautta voidaan tutkien ja ilmaisten jäsentää kokemuksia sekä niihin liittyviä tunteita ja ajatuksia.

4. Elämänarvojen pohtiminen. Tunteet ja arvot ovat kiinni toisissaan, joten tunteiden ja tunnetaitojen opettamisessa on aina kyse myös arvoista. Koulutuksen, joka pyrkii auttamaan oppilaita ymmärtämään maailmaa ja vaikuttamaan siihen, on autettava heitä myös tutkimaan omia ja muiden arvoja.

5. Kulttuuristen muutosten ja erojen ymmärtäminen. Taiteet ovat keskeinen osa kulttuurista ilmaisua, ja taidetoimintaan sekä taiteista nauttimiseen liittyy sekä henkilökohtaista että sosiaalista tarkkailua, analysointia ja arviointia. Taiteiden ymmärtäminen on myös keskeinen osa kulttuurista lukutaitoa ja ymmärrystä.

6. Taitojen ja havaitsemisen kehittäminen. Koulutuksen on tarjottava ideoiden lisäksi myös taitoa toimia maailmassa. Taiteiden parissa työskentely voi johtaa erilaisten ominaisuuksien ja taitojen kehittämiseen, joilla on sekä arvoa että soveltamispotentiaalia. (Robinson 1989, 10–12.)

Robinsonin (1989) näkökulmille löytyy tukea myös myöhemmästä taidepedagogisesta tutkimuksesta. Esimerkiksi Räsäsen (2010) ja Juntusen (2011, 2023) taidepedagogiikkaa käsittelevissä kirjoituksissa näkyy kokonaisvaltainen suhtautuminen tietoon ja monenlaisen tiedon arvostaminen, mikä haastaa loogis-deduktiivisten tietämisen tapojen ylivaltaa. Räsäsen mukaan taito- ja taideaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ja toimintaa ei nähdä toisistaan erillisinä (Räsänen 2010, 49). Taiteiden äärellä toiminta, oppiminen ja tiedon rakentaminen ovat kehollisia tapahtumia, jossa aistiminen, liike, tunteet ja ajattelu toimivat saumattomasti yhteistyössä. Jos nämä taiteellisen toiminnan ulottuvuudet tiedostetaan, voivat taideopetus ja taiteellinen toiminta auttaa ihmisiä löytämään yhteyden itseensä, kehollisuuteensa ja sitä kautta synnyttää esteettistä ja empaattista suhtautumista ympäröivään maailmaan sekä toisiin ihmisiin. (Juntunen 2011, 68–70; Juntunen & Partti 2022; Juntunen 2023.)

Kaikki tieto jäsennetään ja ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien kautta (Räsänen 2010, 48). Aistimusten ja havaintojen pohjalta luodaan symboleita, joilla pyritään kuvaamaan todellisuutta (Räsänen 2011, 132). Kyky viestiä erilaisten symbolijärjestelmien kautta kehittää ja laajentaa kulttuurista ymmärrystä ja toimintakykyä. Taiteissa on usein käytössä myös jokin muu symbolijärjestelmä kuin puhuttu kieli, mikä rikastaa niiden pedagogisia mahdollisuuksia. Esimerkiksi koulutieto perustuu perinteisesti pitkälti sanalliseen ja numeraaliseen ilmaisuun ja käsitteellistämiseen. Koulumaailmassa taito- ja taideaineet avaavat oppilaille uusia symbolijärjestelmiä sekä tarjoavat heille konkreettisia ja aistivoimaisia käsitteellistämisen tapoja. (Räsänen 2010, 54.)

Taiteissa tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot kytkeytyvät toisiinsa tavalla, joka voi rakentaa oppilaan minäkuvaa, kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja vaikuttaa myönteisesti oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymiseen (Räsänen 2010). Monet akateemisissa nykykäytännöissä hukkaan joutuneet tietämisen ja oppimisen tavat, jotka huomioivat kokonaisvaltaisesti oppilaiden kehomielet, ovat läsnä taiteissa. (Bautista ym. 2016, 614; Marshall 2005.) Räsäsen (2010)

mukaan taito- ja taideaineiden kautta voidaan edistää monia yleisiä kasvatuksellisia päämääriä, kuten autonomisuutta, kriittisyyttä, käsitteellistä ajattelua, relatiivisuutta, pitkäjänteisyyttä, yhteistyötaitoja ja kulttuurista ymmärrystä (Räsänen 2010, 50).

Breslerin (2011) mukaan taiteen vaikuttavuuden perusta on sen kyky saada ihminen syventymään, keskittymään ja kokemaan syvästi. Taide tarjoaa mahdollisuuksia ”uuden näkemiseen” ja uusiin tulkintoihin tarjoamalla virikkeitä, joita ei voi lokeroida tai kategorisoida ja joiden merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa kokijan kanssa. Syventyneiden kokemusten ja uusien tulkintojen kautta taide rakentaa ja rikastaa ymmärrystä maailmasta ja elämästä. Sen vaikutukset voivat ilmetä esimerkiksi emotionaalisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia väyliä pitkin. (Bresler 2011, 175–176.)

Jaskari ja Suokonautio (2014) kirjoittavat, että “taide on tärkeää, koska sen avulla voidaan tulla tietoisiksi tunne-elämän ilmiöistä”. Heidän mukaansa taideopetus on jopa ensisijaisesti tunnetaitojen opettamista. (emt. 222.) Taiteissa ollaan luonnostaan tunnekokemusten ja luovuuden äärellä, minkä vuoksi taidepedagogisin keinoin voidaan edistää tunnekasvatusta ja luovuuteen kasvamista (Ruokonen & Ruismäki 2013, 126). Taidepedagogiikka voi tukea oppilaiden persoonallisuuden kehitystä, avartaa heidän kokemusmaailmaansa sekä tarjota mahdollisuuksia luovan toiminnan ymmärtämiseen (Jakku-Sihvonen 2006, 6).

Taideopetuksen tehtävä on antaa eväitä niiden sosiaalisten ja kulttuuristen maailmojen ymmärtämiseen, joissa yksilöt elävät. Oppilaiden täytyy kokemuksellisesti kohdata taiteellisia representaatioita maailmasta, jotta he voivat ymmärtää niiden roolia merkitysten rakentajina. (Efland ym. 1998, 87–88.) Taiteen keinoin opiskelijat voivat saavuttaa paremman ja vivahteikkaamman ymmärryksen itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivän maailman menneisyydestä ja nykyisyydestä, mahdollisesti jopa tulevaisuudesta. Taide antaa välineitä asioiden monipuolisempaan havaitsemiseen ja analysoimiseen, minkä lisäksi se tarjoaa lukuisia keinoja itseilmaisuun sekä tunteiden ja ideoiden artikulointiin. (Bautista ym. 2016, 613.)

Kasvatustieteilijä Gert Biestan (2017/2020) mukaan taide erilaisine ilmenemismuotoineen on jatkuvaa pyrkimystä hahmottaa, mitä ja millaista on dialogi maailman kanssa. Hän toteaa, ettei tämä tee taiteesta kasvatusta, mutta osoittaa, että sekä taiteen että kasvatuksen ydinkysymys on: miten päästä dialogiin maailman kanssa ja pysyä siinä? (Biesta

2017/2020, 39–40.) Biestan mukaan tiedot ja taidot eivät ole taidekasvatuksen itseisarvoisia tavoitteita, vaan osa laajempaa kysymystä ihmisten olemisen ja elämisen edellytyksistä maailmassa ja maailman kanssa (emt. 87). Biesta on myös kritisoinut luovan itseilmaisun korostumista taidekasvatuksessa. Hänen mukaansa tämän kaltaisen ekspressivismin vaara on, että ilmaisun laatu unohtuu. Biesta sanoo oman taidekasvatusnäkemyksensä olevan eksistentiaalinen, jossa kasvatuksella pyritään edistämään sitä, että kaikki erilaiset ihmiset voivat olla ja elää maailmassa, joka tarjoaa vain rajalliset mahdollisuudet inhimillisten halujen toteuttamiseen. (emt. 87.) Taiteen tekeminen ei ole vain ulospäin, vaan myös sisäänpäin suuntautumista ja omien halujen tutkimista (emt. 32).

Foster, Salonen ja Sutela (2022) ovat tarkastelleet taidekasvatuksen maailmasuhdetta ekososiaalisessa kehyksessä. Ekososialisaatiolla tarkoitetaan ihmiskeskeisen sosialisaatiomallin laajennusta, jossa huomioidaan moninainen, sekä sosiaalisista että ekologisista suhteista muodostuva maailma (Keto & Foster 2021). Ekososiaalisessa kehyksessä taidekasvatuksen avulla pyritään "kauneuden ja hyvyyden taitoon" eli maailman moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen sekä kestävyystietoisemman ja kokonaisvaltaisemman elämänorientaation omaksumiseen. Oppilasta voidaan taidepedagogisin keinoin auttaa ymmärtämään oman olemisensa, toimintansa ja toisaalta toimimattomuutensa vaikutukset ja yhteydet kanssaolijoihin ja ympäristöön. (Foster, Salonen & Sutela 2022, 126–127.)

Anttila (2011) kirjoittaa, että taide voi myös kadota taidepedagogiikasta, jolloin on hänen mukaansa kyse "näennäisestä taidepedagogiikasta". Tällaista on hänen mukaansa esimerkiksi toiminta, jossa tarkoituksena on jonkin taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppiminen, mutta jossa syntyvä inhimillinen kokemus on etäällä taiteellisesta, aistisesta tai esteettisestä kokemuksesta. Esimerkiksi mekaaninen, ennalta määrättyyn lopputulokseen tähtäävä taidon harjoittaminen ei Anttilan mukaan näin ollen ole taidepedagogiikkaa ensinkään. (Anttila 2011, 6.)

Taidepedagogiikka avaa monenlaisia mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen kasvuun ihmisenä. Näitä mahdollisuuksia voi edellä mainittuihin tutkimuksiin (Robinson 1989, Efland ym. 1998, Jakku-Sihvonen 2006, Bresler 2011, Juntunen 2011, Räsänen 2011 & 2010, Jaskari & Suokonautio 2014, Bautista ym. 2016, Biesta 2017/2020; Foster, Salonen & Sutela 2022) nojaten tiivistää taidepedagogiikan tavoitteiksi seuraavalla tavalla:

1. Inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen

2. Luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen
3. Tunnetaidot, tunneilmaisun ja herkkyyden kehittäminen
4. Elämänarvojen pohtiminen
5. Yhteistyötaidot
6. Kulttuurin ja sen muutosten ja erojen ymmärtäminen
7. Taitojen havaitseminen ja kehittäminen
8. Symbolijärjestelmien ymmärtäminen ja esteettiset valmiudet
9. Kriittinen ajattelu ja autonomisuus
10. Syventyminen, keskittyminen
11. Dialogi maailman kanssa
12. Ekososialisaatio ja kestävyystietoinen elämänorientaatio

3.1 Musiikkipedagogiikka

Musiikkipedagogiikka on taidepedagogiikan osa-alue, jonka erityispiirre on musiikin ja musiikillisten elementtien läsnäolo. Yhtenäisyyden vuoksi ja Anttilan (2011) määritelmään nojaten (ks. luku 3) olen otsikoinut tämän luvun musiikkipedagogiikaksi, vaikka luvussa puhutaan paljon myös musiikkikasvatuksesta ja musiikinopetuksesta. Laveasti tulkittuna erilaisia ”musiikillisia” aspekteja kuten rytmiä, harmoniaa, intonaatiota voi löytää lukuisista asioista myös musiikin ulkopuolella. Toisinaan muut taidepedagogiikan muodot, esimerkiksi tanssi- ja teatteripedagogiikka, voivat tulla niin lähelle musiikkipedagogiikkaa, että on vaikeaa vetää rajaa niiden välille.

Musiikki on kiinni aisteissa, kehossa ja kokemuksessa, minkä vuoksi musiikinopetus on sisäsyntyisesti kehollista ja kokemuksellista (Hyvönen 2006, 54; Juntunen 2023). Soittaminen ja laulaminen ovat kehollista toimintaa, ja myös musiikin kuunteleminen aktivoi kehoa kokonaisvaltaisesti (Juntunen 2011, 61). Monia kehollisia prosesseja, kuten liikettä, tunteita ja olotiloja, voi myös käsitellä musiikin kautta (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 33–34). Yhtenä musiikinopetuksen keskeisenä tavoitteena voitaisiinkin pitää mielellis-kehollista läsnäoloa musisoinnissa ja musiikin kuuntelemisessa (Hyvönen 2006, 55). Juntunen (2011) kuitenkin kirjoittaa, että usein musiikinopetuksessa älylliset ja analyyttiset kyvyt nousevat ensisijaisiksi ja kehollinen tieto ja ilmaisu sekä eletyt kokemukset jäävät taka-alalle (Juntunen 2011, 68).

Musiikin tekeminen, soittaminen ja laulaminen tapahtuvat hyvin usein ryhmässä, minkä vuoksi musiikin kautta voidaan oppia sosiaalisia taitoja. Yhteismusisointi vaatii keskittymistä, valppautta ja toisten huomioon ottamista (Hyvönen 2006, 55). Se myös opettaa lukuisia ryhmätyötaitoja muiden kuuntelusta oman paikan ottamiseen (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–37). Hyvä ryhmädynamiikka ja turvallinen ilmapiiri ovat myönteisten vaikutusten edellytyksiä, mutta parhaimmillaan yhteismusisoinnissa ovat läsnä kiinnostus ja kunnioitus toisia kohtaan, luottamus, yhteiset oppimiskokemukset ja onnistumiset.

Musiikin avulla voidaan päästä uteliaaseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten lisäksi myös maailman ilmiöiden ja oman minuuden kanssa (Hyvönen 2006, 54). Leppäsen, Unkari-Virtasen ja Sintosen (2013) mukaan musiikkipedagogisin keinoin on myös mahdollista kehittää oppilaiden aktiivista osallisuutta ja kriittistä tietoisuutta. Kriittisinä kulttuurikasvattajina musiikinopettajien tulisi kasvattaa musiikkikulttuurien omaksumisen ohella myös niiden kriittiseen tarkasteluun ja uudistamiseen. Heidän mukaansa musiikinopetus voi edistää oppilaiden edellytyksiä tehdä eettisesti kestäviä ja esteettisesti tuoreita valintoja. (Leppänen & Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 322.)

Musiikkia voidaan käyttää myös mielialojen ja tunteiden hallintaan, määrittelemiseen, kannattelemiseen ja vahvistamiseen. Musiikkipedagogisin keinoin voidaan edesauttaa tunteiden reflektointia tuoden emotionaaliset elämykset kognitiiviseksi, mikä taas edistää tiedostamista, ongelmanratkaisua ja henkistä hyvinvointia. Emootiot ovat hyvin keskeisiä myös motivaation, luovuuden ja oppimisen kannalta. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 31–32.) Musiikillisen toiminnan äärellä voi myös syntyä kollektiivisia tunnekokemuksia, jotka ovat yhteydessä empatiakyvyn kehittymiseen, vastavuoroisen ymmärryksen ja yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistumiseen. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35–36). Musiikki voi toimia oikopolkuna tunteiden äärelle, mitä voi hyödyntää myös musiikkipedagogiikassa.

Musiikkipedagogisin keinoin voidaan musiikillisen toiminnan ohella lähestyä monia yleisinhimillisiä tavoitteita. Tässä luvussa esiteltyjen tutkimusten (Hyvönen 2006; Hairo-Lax & Muukkonen 2013; Leppänen & Unkari-Virtanen & Sintonen 2013; Juntunen 2011, 2023) perusteella tavoitteet voidaan tiivistää seuraavalla tavalla:

1. Musiikillinen toiminta, laulaminen ja soittaminen
2. Ongelmanratkaisutaidot

3. Mielellis-kehollinen läsnäolo
4. Kehollisuus
5. Kokemuksellisuus
6. Tunnetaidot ja empatia
7. Yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot
8. Aktiivinen osallistuminen ja kriittinen tietoisuus

3.2 Draamapedagogiikka

Draamapedagogiikan määrittely ei ole yksiselitteistä. Teatteri- ja draamakasvatuksen kentällä erilaisten termien käytöstä on käyty keskustelua vuosikymmenten ajan. Termeistä ei ole päästy yhteisymmärrykseen, vaan kentällä on edelleen käytössä monia päällekkäisiä käsitteitä. Yhtenäisen käsitteistön puute ja vakiintumaton kaanon ovat asettaneet haasteita draama- ja teatteripedagogisen ymmärryksen kehittymiselle ja tiedon tuottamiselle. (Heikkinen 2001; Heikkinen 2017.) Nojaan draaman ja draamakasvatuksen määrittelyssä pitkälti tutkija ja opettaja Hannu Heikkisen (2001, 2002, 2017) kirjoituksiin. Heikkinen (2002) hahmottaa draamakasvatuksen draamapedagogiikkaa laajemmaksi yläkäsitteeksi, mutta yhdenmukaisuuden vuoksi olen otsikoinut tämän luvun draamapedagogiikaksi, ja nojaan käsitteenmäärittelyssä edelleen Anttilaan (2011), joka pitää pedagogiikkaa kasvatusta laajempana yläkäsitteenä (vrt. Heikkinen 2002, 17; Anttila 2011, 7). Luvussa käytetään kuitenkin myös termiä draamakasvatus.

Heikkisen (2001, 2002) mukaan draama- ja teatteriteorioissa draama kuvataan pääsääntöisesti peruskäsitteenä, jonka yksi määrittäjä on teatteri (Heikkinen 2001, 85; Heikkinen 2002, 15). Toisissa yhteyksissä taas teatteri nähdään peruskäsitteenä, kuten "Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visiossa 2030" (Metsälä 2022, 25). Draamakasvatus terminä on kuitenkin yleistynyt varsinkin koulukontekstissa (Korhonen 2014, 13.) Tässä tutkimuksessa olen päättänyt käyttää termiä draama esimerkiksi teatterin tai ilmaisutaidon sijaan, koska haastatellut ovat opiskelleet nimenomaan draamakasvatusta ja merkittävä osa heidän työuristaan on tapahtunut kouluympäristöissä.

Heikkisen (2001) kirjoittaa draamakasvatuksen tarkoittavan kaikkea draamaa, jota tehdään kasvatuksellisissa konteksteissa, sekä koulussa että sen ulkopuolella (Heikkinen 2001, 85). Hänen draamakasvatus-käsitteeseensä sisältyvät sekä teatterin tekeminen että toisaalta draama metodina ja oppimisen välineenä (Heikkinen 2002, 13; Lehtonen 2000,

81). Heikkisen mukaan draamassa teatteri ei ole se, mitä ensisijaisesti opiskellaan, vaan teatterin maailmasta saadaan toimintatavat, muoto ja kieli työskentelyyn, jossa omaa tarinaa kerrotaan dialogisesti yhdessä muiden kanssa. Lopputulos ja prosessi ovat draamakasvatuksessa yhtä tärkeitä. (Heikkinen 2002, 117; Heikkinen 2017, 27–28.)

Draama on Heikkisen (2017) mukaan pedagogis-esteettinen oppiaine, joka ”käyttää olemisen muotoa tutkiakseen olemista ja näin ollen johtaa kohti abstraktiota” (emt. 52). Keskeistä draamassa on toiminta, jossa liikutaan fiktion maailmaan ja sieltä takaisin. (emt. 52.) Kokemus ja kokemuksen reflektointi ovat draaman keskiössä. Draamakasvatuksessa liikutaan sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kokemisen alueilla asioita tutkien, yhdistellen ja oivaltaen. Merkityksiä luodaan sekä tutkitaan ja tarinoita kerrotaan sanallisesti, kehollisesti, visuaalisesti ja spatiaalisesti. (Heikkinen 2002, 117; Heikkinen 2017, 11–13.) Draama sekä luo kokemuksia että antaa välineitä niiden tarkasteluun ja jäsentämiseen (Heikkinen 2017, 49–50).

Draaman pedagogiset tavoitteet ovat hyvin laaja-alaisia. Tavoitteiden painotus riippuu siitä, käytetäänkö draamaa taidekasvatuksellisessa kontekstissa vai opetusmenetelmänä. Viranko (1997) luettelee draaman yleistavoitteiksi kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot, joilla tarkoitetaan asian ymmärtämistä, oppimaan oppimista sekä ajattelun taitoja. Draama sisältää myös sosiaalisia tavoitteita, joita ovat muun muassa ilmaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi osa draamaa ovat affektiiviset tavoitteet ja taidot, joihin liittyvät tunteet, asenteet ja käsitykset. Kun draamaa käytetään menetelmänä, nämä asiat korostuvat, mutta ne ovat läsnä myös taidekasvatuksellisissa konteksteissa. Korostuneesti taidekasvatukselliseen draamaan liittyviä tavoitteita ovat muun muassa draamallisen ajattelun taidot, draaman teosta nauttiminen sekä ilmaisun taidot. (Viranko 1997, 121.)

Luovan draaman asiantuntija Ruth Heinig (1993, 5–14) tiivistää teoksessaan ”*Creative Drama for The Classroom Teacher*” draaman tavoitteet seuraavasti:

1. Kieli- ja kommunikaatiotaidot. Kommunikaatio draaman parissa on moninaista, esimerkiksi huomioiden jakamista, keskustelua ideoista ja erilaisista näkökulmista. Draama kannustaa kielen monipuoliseen käyttöön, kehittää itseilmaisua ja vuorovaikutustaitoja ja voi näin vahvistaa itsetuntoa.

2. Ongelmanratkaisutaidot. Koska konfliktit ovat draaman ytimessä, voi se kehittää monin tavoin ongelmanratkaisutaitoja. Draamassa voidaan etsiä vastauksia, ideoida, käyttää mielikuvitusta, luoda ja tutkia erilaisia ratkaisuja ja vaihtoehtoja, yhdistellä tietoa ja jopa uudelleen määritellä ongelmia.

3. Luovuus. Draama vaatii luovuutta ja kekseliäisyyttä ja on tätä kautta tärkeä tapa vapauttaa ja ruokkia oppilaiden luovaa potentiaalia.

4. Positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin. Kannustavassa ilmapiirissä ja ohjauksessa draama voi vahvistaa oppilaiden myönteistä minäkuvaa sekä kannustaa itseilmaisuun. Draamassa oppilaat voivat myös hypätä erilaisiin rooleihin (esimerkiksi älykäs tai rohkea henkilö), mikä voi laajentaa heidän käsitystään itsestään.

5. Sosiaalinen tietoisuus. Draama on elämisen harjoittelua. Sen kautta oppilaat voivat kokeilla olla ihmisiä tai asioita, joita he pitävät kiinnostavina tai merkittävinä. Draamassa on mahdollista kokeilla erilaisia yhteiskunnallisia rooleja ja tätä kautta identifioitua sekä löytää empatiaa muita ihmisiä ja ihmisryhmiä kohtaan. Draama on ryhmän taidetta, jossa on välttämätöntä toimia ryhmässä. Myönteinen sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyökykyisyys ovat draamassa prioriteetteja.

6. Empatiakyky. Draaman kautta oppilaat voivat nähdä maailman toisesta näkökulmasta. Tämä voi edesauttaa muiden empaattisempaa ymmärtämistä ja parempaa kommunikaatiota.

7. Arvot ja asenteet. Draamassa on kyse ihmisistä toiminnassa; elämässä elämää, tekemässä päätöksiä ja kohtaamassa näiden päätösten seurauksia. Draamassa oppilaat voivat turvallisesti tutkia erilaisten tekojen ja käyttäytymismallien seurauksia ilman, että niitä tarvitsee kohdata “oikeassa elämässä”. Näin oppilaat voivat saada kokemuksellista ensikäden tietoa siitä, miten tilanteissa voi toimia ja miten niissä kannattaisi toimia, jo ennen kuin he kohtaavat näitä tilanteita elämässään.

8. Teatteritaiteen ymmärtäminen. Draamassa oppilaat tulevat tutuiksi teatterin peruskäsitteiden (toiminta, konflikti, juoni, tunnelma jne.) kanssa keskustellen, leikkien ja ilmaisten. Draaman kautta voi oppia ymmärtämään paremmin ihmisiä ja heidän motivaatioitaan, käytöstään ja asenteitaan. (Heinig 1993, 5–14.)

Heikkinen (2001) määrittelee draamakasvatuksen kulttuurin luomisen ja tarkastelun tilaksi, jossa ei vain sopeuduta normeihin ja yhteiskunnan ajatteluun vaan luodaan erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia (Heikkinen 2001, 86). Draama tuo näkyviin yksilön tai ryhmän sen hetkistä suhtautumista maailmaan. (Heikkinen 2017, 52.) Eettiset kysymykset ovat keskeinen osa draamaa, jossa pyritään oman itsen sekä kulttuurin ja yhteisön ymmärtämiseen (Heikkinen 2017, 12–13). Näin draamaan on ikään kuin kirjoitettu sisään myös kulttuurin ja yhteisön kriittinen tarkastelu.

Draamakasvatuksen kautta voidaan oppia draamallista lukutaitoa eli draaman sekä dramatisoidun yhteiskunnan ymmärtämistä ja tulkitsemista (Heikkinen 2002, 117–118). Sosiaalisen median ja suoratoistopalveluiden aikakaudella draama on ihmisten elämissä läsnä yhä tiiviimmin, joten dramaattiselle ymmärrykselle on tarvetta. Heikkisen (2017) mukaan draamakasvatuksella voisi olla merkittävä rooli monilukutaidon edistämisessä. Monilukutaidolla tarkoitetaan kykyä hankkia, arvioida, yhdistää, muokata ja tuottaa tietoa eri muodoissa ja tilanteissa, ja se edistää kykyä ymmärtää ja tulkita maailmaa sekä yhteiskuntaa. Monilukutaitoon liittyy laaja-alainen käsitys tekstistä, jossa tekstiksi ymmärretään sanallisten, kuvallisten, numeeristen, auditiivisten ja kinesteettisten symbolijärjestelmien kautta ilmaistu tieto. Nämä kaikki voivat olla läsnä draamassa. (POPS 2014; Heikkinen 2017, 15–16.)

Toisin kuin musiikilla draamalla ei ole omaa symbolikieltä, johon sen voisi ankkuroida. Draamassa voivat olla läsnä niin kielelliset, liikkeelliset, musiikilliset kuin visuaalisetkin maailmat. Yksi draaman tavoite on teatterin ymmärtäminen kokonaisuutena, jossa monien taiteiden asiantuntemus kohtaa (Heinig 1993, 5–14; Viranko 1997, 200). Draaman rikkaus on sen keinovalikoiman laajuus, mutta se voi toisaalta tehdä draamatyöskentelyn määrittelystä ja rajojen hahmottamisesta vaikeaa.

Heinigin (1993), Virangon (1997) ja Heikkisen (2001, 2002, 2017) draamapedagogiset tavoitteet voidaan koota seuraavasti:

1. Kieli- ja kommunikaatiotaidot

2. Ongelmanratkaisutaidot
3. Luovuus
4. Positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin
5. Sosiaalinen tietoisuus
6. Arvot ja asenteet
7. Teatteritaiteen ymmärtäminen ja draamallinen lukutaito
8. Metakognitiiviset taidot
9. Vuorovaikutustaidot
10. Tunnetaidot ja empatia
11. Ilmaisun taidot
12. Kokemuksen reflektointi
13. Kulttuurin kriittinen tarkastelu

3.3 Taiteidenvälisyys taidepedagogisena integrointina

Tutkimus taideaineiden integraatiosta on suurelta osin keskittynyt kuvaamaan, miten jokin tietty taidemuoto voidaan integroida tietopohjaisten aineiden tai aihepiirien kanssa. Kysymys siitä, miten taiteita voisi integroida toistensa kanssa on jäänyt tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. (Marshall 2005; Bautista ym. 2016, 614.) Aihetta on tutkimuksessa lähestytty muun muassa taiteidenvälisyyden, monialaisuuden ja monimodaalisuuden käsitteiden kautta (esim. Karttunen 2020; Karjalainen-Väkevä 2024). Taiteidenvälisyys ja taidepedagoginen integrointi ovat yhteydessä holistiseen taidepedagogiikkaan (ks. luku 4), koska niissäkin pyritään taiteiden rajojen ylittämiseen, kohtauspintojen ja yhteyksien synnyttämiseen, kokonaisuuksien hahmottamiseen ja sitä kautta kokonaisvaltaisempaan taidepedagogiseen ajatteluun.

Taiteissa ajattelu, prosessointi ja toiminta tapahtuvat eri symbolijärjestelmien kautta. Kaikki symbolijärjestelmät ovat omanlaisiaan, joten myös ajattelu on eri symbolikielillä uniikkia. (Parsons 1998, 105–106.) Materiaalin täydellinen kääntäminen symbolikieleltä toiselle ei ole mahdollista. Emme esimerkiksi voi täysin kuvata kielellisesti näkemäämme ja toisaalta emme voi visualisoida kaikkia kielen synnyttämiä yhteyksiä ja assosiaatioita. Jokainen symbolikieli luo tietoa hiukan omalla tavallaan, joten jokaisella symbolijärjestelmällä on omaa, korvaamatonta annettavaa ymmärrykselle. Liikkuminen symbolikielestä toiseen voi synnyttää yhteyksiä ja oivalluksia, joiden syntyminen ei olisi muuten mahdollista. (Parsons 1998, 113.) Tästä syystä on valitettavaa, mikäli ajattelu rajoittuu

vain yhden symbolijärjestelmän sisälle tai yhteyksien rakentuminen mahdollistuu vain yhden taidemuodon kontekstissa (Parsons 1998, 105–106). Taiteilla on paljon yhteistä pedagogista potentiaalia, vaikka ne toimivatkin osittain eri symbolijärjestelmien kautta (Räsänen 2010, 54). Räsäsen (2011, 121) mukaan taiteidenvälisyys on elimellinen osa taiteellista monilukutaitoa eli eri tiedonaloilla käytettyjen symbolijärjestelmien ymmärtämistä ja niihin liittyvien lukutaitojen omaksumista. Parsons (1998) sen sijaan väittää, että onnistunut taidepedagoginen integrointi vaatii koko taiteenalakohtaisesta symbolijärjestelmäajattelusta luopumista (Parsons 1998; Puurula 2000, 285).

Toiminnassa, jossa eri taiteenlajit kohtaavat, osallistujat saavat käyttää myös sellaisia olemuksensa osa-alueita, jotka eivät ole heidän ”tavallisen”, eli esimerkiksi omaan taiteenlajiin kytkeytyvän, osaamisensa piirissä. Lisäksi taiteidenvälisyys voi herkistää, laajentaa ja uudistaa ajattelutapoja sekä harjoitus- ja työprosesseja (Karttunen 2020). Yhden taiteenalan sisällä toimittaessa riskinä on jäädä oman alan ajattelutapojen ja traditioiden vangiksi (Karttunen 2020, 76–77). Katseen suuntaaminen oman taiteenalan sisältä kohti muita taiteenaloja on jo jonkinlainen perspektiivin laajennus kohti maailmaa ja näkökulmien moninaisuutta. Räsäsen mukaan taiteidenvälisessä toiminnassa taidepedagogin ammatti-identiteetti laajeneekin taitojen opettajasta kulttuurityöntekijäksi (Räsänen 2011, 121). Taiteiden integrointi mahdollistaa taideopettajien välisen yhteistyön ja luo opettajille tilaisuuksia taiteidenväliseen oppimiseen (Marshall 2005; Bautista ym. 2016, 626).

Bautista ja työryhmä (2016) nostavat esiin asioita, joiden vuoksi eri taiteita integroiva opetus on mielekästä. Taiteiden integrointi purkaa lokeroitunutta taidekäsitystä ja kehittää opiskelijoiden kykyä tarkastella taidetta kokonaisvaltaisemmin. 2000-luvun taiteellisissa käytännöissä taidemuotojen rajat ovat entistä häilyvämpiä, sisältö korostuu suhteessa muotoon ja taiteilijat yhdistelevät eri taidemuotojen työtapoja, työkaluja ja ideoita. Integroiva taidepedagogiikka voi tarjota opiskelijoille oppimiskokemuksia, jotka kiinnittyvät nykytaiteen (postmoderniin) todellisuuteen. Taiteiden integraatio tarjoaa konkreettisen ja toteuttamiskelpoisen tavan lähestyä postmodernia taiteiden opetusta siirtämällä painopistettä muodosta merkitykseen. (Marshall 2005; Marshall 2006; Bautista ym. 2016, 614, 625–626.) Efland, Freedman ja Stuhr (1998) kirjoittivat jo 1990-luvulla, ettei taidekasvatus ole muuttunut postmoderniksi, mikäli se yhä edistää erottelua taiteen eri muotojen välillä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa taiteidenvälisyys mainitaan sekä musiikin että kuvataiteen kohdalla kaikilla vuosiluokilla (POPS 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS) taiteidenvälisyys mainitaan vain musiikin kohdalla, mutta myös esimerkiksi kuvataiteen kohdalla puhutaan monitieteisyydestä ja sanotaan, että "opiskelijat hyödyntävät eri taiteen- ja tieteenalojen näkökulmia heidän tuottaessaan ja tulkitessaan visuaalista kulttuuria" (LOPS 2019).

Taiteidenvälisyyteen liittyvä teoreettinen ymmärrys ja akateeminen käsitteistö ovat yhä hajanaisia. Määritelmiä on, mutta ne eivät ole yksiselitteisiä tai yleisesti hyväksyttyjä. (Augsburg 2017.) Taiteidenvälisyyden ohella tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä "monitaiteinen" silloin, kun puhutaan haastatelluista opettajista, jotka opettavat sekä musiikkia että draamaa. Monitaiteisuus ei ole taiteidenvälisyyden synonyymi, vaan viittaa tilanteisiin, joissa taiteet toimivat yhdessä, mutta pysyvät "omilla alueillaan". Taiteidenvälisyys taas viittaa tilanteisiin, joissa vaikututaan toisen taiteenalan ilmaisusta ja kommunikointitavoista. (Karttunen 2020, 88–89.) Tarkkaa määritelmällistä rajaa taiteidenvälisyyden ja monitaiteisuuden välille on kuitenkin vaikea vetää. Tässä tutkimuksessa monitaiteisuudella viitataan ennen kaikkea haastateltujen opettajien kahden taiteenalan (eli musiikin ja draaman) osaamiseen.

3.4 Taidepedagogisia lähestymistapoja

Taidekasvattaja Harold Pearse (1983, 1992) jäsentää taidepedagogista ajattelua kuvataiteen kontekstissa paradigman käsitteen kautta. Kasvatuksessa paradigmalla viitataan tietämisen ja toiminnan hahmotustapoihin. (Pearse 1983, 158; Clark 1996, 21). Taidekasvatuksen paradigmat kuvaavat taidepedagogisia ajattelutapoja ja niiden kautta voidaan ymmärtää alan toimintamalleja ja normistoja. Erilaiset hahmotus- ja lähestymistavat tuottavat erilaista pedagogista toimintaa ja todellisuutta sekä vaikuttavat tavoitteenasetteluun. Ymmärrys toimintaa ohjaavista ja niitä haastavista lähestymistavoista voi tuoda opettajille keinoja kriittiseen itsereflektioon (Pearse 1983, 162–163).

Pearsen (1983) jäsennyksen taustalla on Habermasin (1971) malli kolmesta, modernia ajattelua luonnehtivasta tietämisen tavasta. Nämä kolme tapaa ovat: 1) empiiris-analyyttinen, 2) tulkinnallis-hermeneuttinen, ja 3) kriittis-teoreettinen paradigma, ja ne on esitelty taulukossa 2. Pearsen (1992, 249–250) ja Clarkin (1996) kirjoitusten pohjalta nime-

tään vielä 4) rekonstruktionistis-postmoderni paradigma, joka esitellään taulukossa 3. Paradigmat esitellään tässä luvussa lyhyesti, koska tämä jäsennys luo osaltaan pohjaa mallille, jonka avulla holistista taidepedagogiikkaa ja taidepedagogista tavoitteenasettelua tässä tutkimuksessa tarkastellaan (ks. luku 4.2).

	Paradigma I Tekninen tietäminen	**Paradigma II Tilannekohtainen tietäminen**	**Paradigma III Kriittinen tietäminen**
Tietämisen tapa	empiiris-analyyttinen	tulkinnallis-hermeneuttinen	kriittis-teoreettinen
Ydintoiminta	työ	kommunikaatio	reflektio
Painotus	tuotokset, faktat, taidot, tekniikat	merkitys	kriittinen toiminta
Lähestymis-tapa	aihe	lapsi	yhteiskunta
Lopputulos	objektit, taidot, käyttäytymismallit, ymmärrettävyys	jokapäiväinen todellisuus	kriittinen tietoisuus

Taulukko 2: Tietämisen tavat taidekasvatuksessa I (Pearse 1983, 1992).

Empiiris-analyyttisen paradigman fokus on opittavissa asioissa. Taidekasvatuksessa tämä tarkoittaa taitoja, tuotoksia, tekniikoita ja tiedollista ymmärrystä. Toiminnan ytimessä on produktiivinen prosessi, jossa otetaan kognitiivisesti työskennellen haltuun erilaisia tietoja ja taitoja. Teknistä tietämystä, tehokkuutta, varmuutta ja ennustettavuutta arvostetaan, ja tietäminen nojaa faktoihin, yleistyksiin ja syy-seuraussuhteisiin. Lähestymistapa on aihekeskeinen ja arviointi perustuu lopputuloksiin. Jos opetuksessa halutaan ottaa huomioon esimerkiksi inhimillisen vuorovaikutuksen monimutkaiset alueet, törmää empiiris-analyyttinen paradigma rajoihinsa. (Pearse 1983, 159–160; Pearse 1992, 244–245.)

Tulkinnallis-hermeneuttinen paradigma voidaan nähdä oppijakeskeisenä. Tämän paradigman sisällä pedagogille ensisijaisia ovat oppilaan subjektiiviset ja intersubjektiiviset merkitykset ja kokemukset suhteessa taideteoksiin ja taiteelliseen toimintaan. Kommunikaatio, merkitysten jakaminen ja sosiaalinen todellisuus korostuvat. Tietäminen on tilannesidonnaista, ja erilaisia tulkintoja ja autenttista kokemusta arvostetaan. Ihmisen suhde

maailmaan nähdään reflektiivisenä ja kasvatus dialogisena prosessina muiden ja itsen kanssa. (Pearse 1983, 160–161; Pearse 1992, 244–245.)

Kriittis-teoreettisen paradigman keskiössä on reflektio, jota ihmiset harjoittavat suhteessa itseensä ja ympäröivään maailmaan. Voimaantuminen ja myönteinen inhimillinen kehitys ovat tämän paradigman perimmäisiä päämääriä. Oppiminen nähdään yhteiskunnallisesti latautuneena prosessina ja ymmärtäminen kriittisenä itsereflektiona, joka johtaa kriittiseen tietämiseen ja toimintaan. Kriittisen reflektion kautta pyritään tekemään näkyväksi ja kyseenalaistamaan kulttuurisia oletuksia, normeja ja itsestäänselvyyksiä ja tätä kautta rakentamaan oikeudenmukaisempaa maailmaa. Paradigman teoreettinen pohja on kriittisessä pedagogiikassa ja kriittisessä yhteiskuntateoriassa. (Freire 1970/2005; Pearse 1983, 161–162; Pearse 1992, 244–245.)

Pearsen (1992) ja Clarkin (1996) kirjoitusten pohjalta voidaan mukaan lisätä vielä 4) rekonstruktionistis-postmoderni paradigma (Pearse 1992, 249–250), joka on esitelty taulukossa 3. Postmoderni pakenee varmuutta ja yhtenäisyyttä, ja sitä leimaavat sirpaleisuus ja epävakaus (Aronowits & Giroux 1991). Toisaalta postmodernin hajanaisuus, moniarvoisuus ja kaiken kyseenalaistaminen luovat tilaa monimuotoisuudelle, luovuudelle ja uusille olemisen tavoille. Postmodernin rinnalla neljättä paradigmaa määrittää rekonstruktionismi. Clarkin (1996, 81; 1998) mukaan rekonstruktionistisen pedagogiikan ominaispiirteitä ovat:

1. opiskelun lähtökohtana on oppilaan oma maailma, oppilaiden arvostukset ja niiden tiedostaminen,
2. oppilaiden käsityksiä pyritään laajentamaan historiallisessa perspektiivissä, jotta he näkevät itsensä osana suurempaa traditiota,
3. poikkikulttuurinen perspektiivi on olennaista sen ymmärtämiseksi, että taide on monimuotoista, ihmisten aikaansaamaa ja säilyttämää,
4. opetuksen yhteydessä orientoidutaan tulevaisuuteen ja tarjotaan vaihtoehtoisia tulevaisuuden mahdollisuuksia sekä korostetaan muutosskenaarioita.

	Paradigma I Tekninen tietäminen	Paradigma II Tilannekohtainen tietäminen	Paradigma III Kriittinen tietäminen	Paradigma IV Postmoderni tietäminen
Tietämisen tapa	empiiris-analyyttinen	tulkinnallis-hermeneuttinen	kriittis-teoreettinen	rekonstruktionistis-postmoderni
Ydintoiminta	työ	kommunikaatio	reflektio ja toiminta	merkitysjärjestelmien tulkitseminen ja purkaminen
Painotus	tuotokset, faktat, taidot, tekniikat	merkitys	kriittinen toiminta	kyseenalaistaminen, luominen, keksiminen
Lähestymis-tapa	aihe	lapsi/oppilas	yhteiskunta	maailma, merkitysra-kenteet
Lopputulos	objektit, taidot, käyttäytymismallit, ymmärrettävyys	jokapäiväinen todellisuus	kriittinen tietoisuus	maailmaan osallistuminen

Taulukko 3: Tietämisen tavat taidekasvatuksessa II (Pearse 1983, 1992; Clark 1996, 22).

Rekonstruktionistis-postmodernissa ajattelussa sisältö ja merkitykset korostuvat suhteessa muotoon, mikä vaatii opettajilta kykyä sekä merkkijärjestelmien tulkitsemiseen että niiden purkamiseen. Rekonstruktionistinen opetussuunnitelma pyrkii kehittämään opiskelijoiden tietoisuutta vallalla olevista kulttuurisista arvojärjestelmistä, laajentamaan opiskelijoiden ymmärrystä ja arvomaailmaa altistamalla heitä erilaisille maailmankatsomuksille ja näkökulmille sekä haastamaan opiskelijat aktiivisesti luomaan oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta. (Pearse 1992, 249–251; Haynes 1995, 50; Clark 1996, 83; Viirret & Saksman 2001.)

Postmodernismi haastaa modernismia ja siihen kytkeytyviä ilmiöitä, kuten universalismia, länsikeskeisyyttä, patriarkaalisuutta ja kartesiolaisuutta. Modernismikritiikin lisäksi – tai sen myötä – postmoderni suuntaa huomion kohti marginaaleja ja moniarvoista todellisuutta, jolloin sen merkitys kietoutuu erilaisten tietämisen tapojen ja ihmisryhmien tasa-arvoistamiseen. Kun postmodernia tulkitaan tähän tapaan kulttuurikritiikkinä, on sillä selkeitä yhteyksiä oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta tavoitteleviin yhteiskunnallisiin liikkeisiin, kuten feminismiin ja antirasismiin. (Aronowits & Giroux 1991.)

Nykykeskusteluissa modernismia kritisoidaan myös ilman postmodernin haastavaa ja hajanaista käsitettä. Esimerkiksi Foster (2017) käyttää termiä nykytaidekasvatus kirjoittaessaan modernismin oletuksia haastavasta ekososiaalisesta taidekasvatustoiminnasta.

Postmodernismi kyseenalaistaa koko paradigma-ajattelun mielekkyyden ylittämällä perinteisten paradigmojen rajat (Pearse 1992). Myös seuraavassa luvussa esiteltävä holistinen taidepedagogiikka haastaa paradigma-ajattelua tuomalla yhteen eri paradigmojen lähestymistapoja ja tarkastelemalla pedagogista todellisuutta moniparadigmaattisesti ja holistisesti.

4 Holistinen taidepedagogiikka

Holistinen taidepedagogiikka kiinnittyy yhtä lailla sekä holistiseen että taidepedagogiseen kasvatusajatteluun. Siinä taidepedagogiikkaa, sen mahdollisuuksia ja tavoitteita tarkastellaan holistisen kasvatusajattelun läpi. Taidepedagogisessa nykykeskustelussa holistisen kasvatuksen tavoitteeksi katsotaan inhimillisen elämän fyysisten, emotionaalisten, kognitiivisten, sosiaalisten ja henkisten ulottuvuuksien yhdistäminen (Räsänen 2011, 137; Campbell 2011, 18). Holistisesta taidepedagogiikasta ei ole suomeksi kirjoitettu vielä erityisen paljon. Räsänen (2010, 2011) on tarkastellut kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa kognition, kognitiivisen oppimisteorian ja taiteellisen käsitteellistämisen näkökulmista, ja hänen kirjoituksensa ovat vaikuttaneet ajatteluuni. Tässä tutkimuksessa holistista taidepedagogiikkaa lähestytään kuitenkin ennen kaikkea tavoitteenasettelun ja pedagogisen reflektion näkökulmista. Tarkastelen tässä luvussa holistisen kasvatuksen ja taidepedagogiikan kohtauspintoja (luku 4.1) sekä esittelen holistisen taidepedagogiikan mallin (luku 4.2), jonka avulla holistista kasvatusajattelua voidaan soveltaa taidepedagogisissa konteksteissa tavoitteenasettelun kautta.

4.1 Holistisen kasvatuksen tavoitteet taidepedagogiikassa

Matkalla kohti holistista taidepedagogiikkaa on oleellista tarkastella holistisen kasvatuksen ja taidepedagogiikan kohtauspintoja sekä yhteisiä tavoitteita. Erityisesti Campbellin (2011) ja Millerin (2019) ajatusten pohjalta koottu lista holistisen kasvatuksen tavoitteista (ks. luku 2.1) jakaa monia asioita edellisissä luvuissa esiin nostettujen taidepedagogisten tavoitteiden ja näkökulmien kanssa. Taulukkoon 4 olen koonnut luvuissa 2.1, 3.1, 3.2 ja 3.3 esiin nostetut tavoitteet holistiseen kasvatukseen sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogiikkaan liittyen. Taulukossa olen pyrkinyt ryhmittelemään tavoitteita jossain määrin niin, että samankaltaiset tavoitteet ovat rinnakkain.

Holistinen kasvatus	Taidepedagogiikka	Musiikkipedagogiikka	Draamapedagogiikka
henkilön/opiskelijan kaikkien ulottuvuuksien kehittyminen	inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen	musiikillinen toiminta, laulaminen ja soittaminen	draamallinen lukutaito
tasapaino älyn ja intuition välillä	taitojen havaitseminen ja kehittäminen	ongelmanratkaisutaidot	teatteritaiteen ymmärtäminen
kyseenalaistava tutkiminen	luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen	mielellis-kehollinen läsnäolo	ongelmanratkaisutaidot
mielikuvituksen vaaliminen	syventyminen, keskittyminen	kehollisuus	luovuus
transformatiivinen oppiminen autenttisten kokemusten kautta	tunnetaidot, tunneilmaisun ja herkkyyden kehittäminen	kokemuksellisuus	metakognitiiviset taidot
avoimuus, luottamus, hyväksyntä	yhteistyötaidot	tunnetaidot ja empatia	itseilmaisu
yhteys ja keskinäisriippuvuus	kulttuurin ja sen muutosten ja erojen ymmärtäminen	yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot	kieli- ja kommunikaatiotaidot
yhteistyö	symbolijärjestelmien ymmärtäminen ja esteettiset valmiudet		kokemuksen reflektointi
vieraanvaraisuus, harmonia ja rauhallinen elämä yhteisössä	kriittinen ajattelu ja autonomisuus	aktiivinen osallistuminen ja kriittinen tietoisuus	tunnetaidot ja empatia
sosiaalinen vastuu ja demokraattiset periaatteet	elämänarvojen pohtiminen		vuorovaikutustaidot
eettiset ja välittävät suhteet sekä toisiin että luontoon	dialogi maailman kanssa		positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin
	ekososialisaatio ja kestävyystietoinen elämänorientaatio		sosiaalinen tietoisuus
			kulttuurin kriittinen tarkastelu
			arvot ja asenteet

Taulukko 4: Holistisen kasvatuksen ja taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteet

Holistinen kasvatus peräänkuuluttaa henkilön kaikkien ulottuvuuksien kehittymistä ja esimerkiksi Robinsonin (1989) määritelmän mukaan myös taidepedagogiikan tavoite on inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen (Robinson 1989, 10; Campbell 2011, 19). Tunteisiin, aisteihin ja kokemukseen keskittyvällä, toiminnallis-esteettisellä taidepedagogiikalla on mahdollisuus kehittää opiskelijaa hyvin kokonaisvaltaisesti. Taidepedagogiikassa voidaan älyn ja rationaalisuuden ohella keskittyä myös muihin tietämisen tapoihin, kuten kokemus- ja tunneperäiseen tietoon (ks. esim. Robinson 1989; Juntunen 2011). Tämänkaltainen rationaalisuutta laajemmalle ulottuva käsitys tiedosta voi rakentaa älyn ja intuition – eli sisäisen näkemyksen tai vaistonvaraisen tajuamisen – välistä tasapainoa, jota myös holistisessa kasvatuksessa korostetaan.

Kokemuksellisuus yhdistää holistista kasvatusta ja taidepedagogiikkaa. Rekonstruktionistinen taidepedagogiikka (ks. luku 3.4) nimeää opiskelun lähtökohdaksi oppilaan kokemuksellisen todellisuuden (Pearse 1992; Clark 1996; Puurula 2000), ja holistisessa kasvatuksessa transformatiivista oppimista tavoitellaan autenttisten kokemusten kautta (Campbell 2011). Oleellinen kysymys holistisen kasvatuksen suhteen on, kytkeytyykö opetus oppilaiden kokemukselliseen todellisuuteen sekä konteksteihinsa maailmassa (Räsänen 2010; Räsänen 2011; Campbell 2011). Kokemukselliset ja aistivoimaiset opetusmenetelmät ovat sekä holistisen kasvatuksen että taidepedagogiikan käytäntöjen mukaisia askeleita kohti tätä tavoitetta (ks. luvut 2 ja 3).

Tunne- ja läsnäolotaidot nousevat esiin niin taide-, musiikki- kuin draamapedagogiikankin kohdalla, ja ne ovat on osa kokonaisvaltaista ihmisenä kasvua, johon holistisessa kasvatuksessa pyritään. Myös luovuus ja mielikuvituksen vaaliminen nousevat esiin sekä holistisen kasvatuksen että taide- ja draamapedagogiikan kohdalla. (Robinson 1989, 10–12; Heinig 1993; Campbell 2011.)

Taidepedagogiikkaan liittyy sosiaalinen ulottuvuus, ja yhteistyö ja yhteyksien rakentaminen voidaan nähdä tavoitteina sekä holistisessa kasvatuksessa että taide-, musiikki- ja draamapedagogiikassa (esim. Heinig 1993, 5–14; Campbell 2011; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–37). Holistisen kasvatuksen tavoitteissa mainitaan monia sosiaaliseen ulottuvuuteen kiinnittyviä tavoitteita: välittävät suhteet toisiin ja luontoon, yhteistyö, rauhallinen ja harmoninen elämä yhteisössä, yhteys, keskinäisriippuvuus sekä avoimuus, luottamus ja hyväksyntä (Campbell 2011, 19). Toiminta musiikin ja draaman parissa on useimmiten jollain tapaa sosiaalista. Yhdessä musisoiminen vaatii vuorovaikutteista hereillä oloa ja kykyä kuunnella, ja draamatyöskentely tapahtuu lähes poikkeuksetta vuorovaikutuksessa muihin. Heinig (1993) ja Viranko (1997) nostavatkin sosiaaliset taidot draaman keskeisiksi tavoitteiksi (Heinig 1993, 5–14; Viranko 1997, 121). Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ovat läsnä musiikillisissa aktiviteeteissa monin tavoin (Hyvönen 2006, 54–55; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–37). Taidepedagogiikassa yhteys ja yhteistyö ovat usein toiminnan edellytyksiä, ja taiteella ylipäätään on usein jonkinlainen vuorovaikutteinen funktio, pyrkimys päästä dialogiin tai kontaktiin vallitsevan todellisuuden kanssa (vrt. Biesta 2017/2020). Vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot kiinnittyvät holistisen kasvatuksen yhteisöllisyyttä ja yhteyttä korostaviin ideaaleihin. Myös kommunikaatio ja itseilmaisu ovat taidepedagogiikan tavoitteita, jotka ovat yhteydessä vuorovaikutukseen ja yhteyksien rakentamiseen (Pearse 1983, 160–161; Pearse 1992, 244–24; Heinig 1993). Holistisessa kasvatusajattelussa yhteys, yhteisöllisyys ja yhteistyö

nähdään arvoina ja tavoitteina, ja näitä kohti kulkemisessa kommunikaatioon, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyvät taidot voivat toimia mahdollistajina.

Sosiaalinen vastuu, demokraattiset periaatteet, eettiset ja välittävät suhteet toisiin ja luontoon sekä aktiivinen pyrkiminen kohti oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta ovat nykyaikaisen holistisen kasvatuksen tavoitteita (Purpel 1999, Miller 2003, Campbell 2011). Taidepedagogiikassa ne nousevat esiin erityisesti kriittis-teoreettisen ja rekonstruktionistisen ajattelun kohdalla. Rekonstruktionistisessa pedagogiikassa orientoidutaan tulevaisuuteen ja pyritään tarjoamaan vaihtoehtoisia tulevaisuuden mahdollisuuksia. Myös taidepedagogiikassa vaikuttavat kriittisen pedagogiikan ja intersektionaalisen feministisen pedagogiikan näkökulmat resonoivat vahvasti holistisen kasvatuksen sosiaalisen vastuun ja demokraattisuuden tavoitteiden kanssa (Freire 1970/2005; Pölönen 2022). Robinsonin (1989) mukaan elämänarvojen pohtiminen on yksi taidepedagogiikan tavoitteista, ja vastaavaa linjaa myös Heinig (1993) draaman kohdalla. Arvojen ja asenteiden pohtiminen voi myös olla yhteydessä sosiaalisen vastuun ja demokraattisuuden kysymyksiin (Robinson 1989, Campbell 2011). Empatiakyvyn kehittyminen nostetaan esiin taidepedagogisessa tavoitteenasettelussa, ja silläkin voidaan nähdä yhteyksiä sosiaalisen vastuun kysymyksiin sekä mikro- että makrotasolla (Heinig 1993; Hairo-Lax & Muukkonen 2013).

Holistisen kasvatuksen ekologiset tulkinnat ja pyrkimys välittävään luontosuhteeseen resonoivat sekä taidepedagogiikan ekososiaalisten että dialogisuutta korostavien näkökulmien kanssa (Campbell 2011; Biesta 2017/2020; Foster, Salonen & Sutela 2022). Ekososiaalinen taidekasvatus on vahvastikin linjassa holistisen kasvatusajattelun kanssa tavoitellessaan kokonaisvaltaisempaa elämänorientaatiota ja laajempaa ymmärrystä elämän moninaisuudesta ja yhteenkietoutuneisuudesta (Foster 2017; Foster, Salonen & Sutela 2022).

4.2 Holistisen taidepedagogiikan malli

Holistisessa kasvatuksessa oppilaan kehitys nähdään henkilökohtaisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden yhteenliittymänä (Campbell 2011, 19). Campbellin (2011, 23) mukaan holistinen kasvatus tuo yhteen kasvatuksen eri teoretisointeja, ja Miller (2019, 13–16) kirjoittaa siitä, miten holistinen kasvatus yhdistää eri oppimisorientaatioita (ks. luku 2.1). Holistiselle kasvatusajattelulle on siis luonteenomaista tuoda yhteen eri näkökulmia. Holismin hengessä olen laatinut edellä esitellyn kirjallisuuden pohjalta mallin,

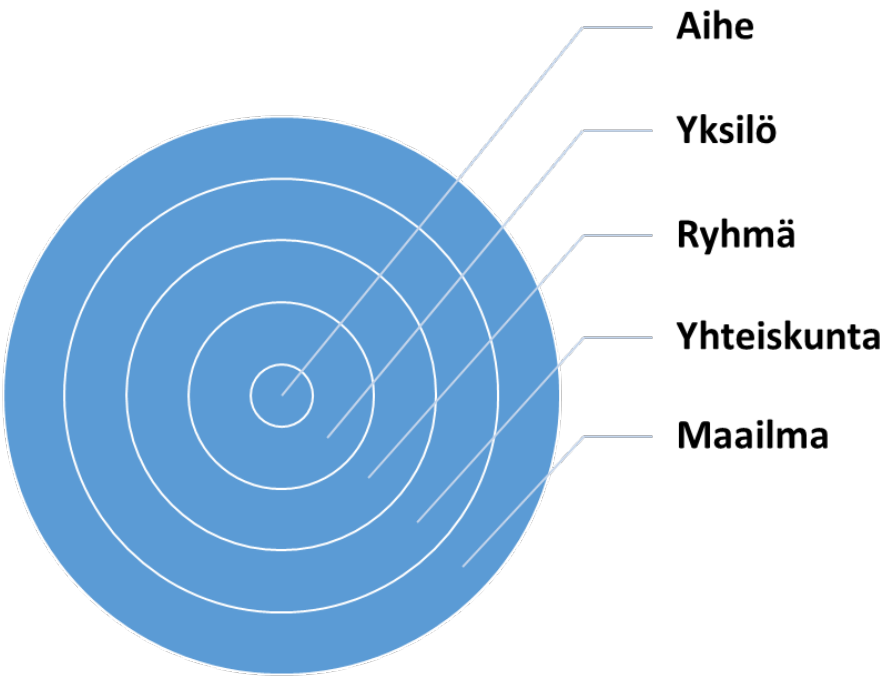
joka kokoaa yhteen taidepedagogiikan eri lähestymistapoja. Lähestymistavasta riippuen pedagogisen toiminnan fokus ja tavoitteet näyttäytyvät erilaisina (ks. luku 3.4, Pearse 1983, Clark 1996). Malli pyrkii jäsentämään holistista taidepedagogiikkaa sekä huomioimaan opetettavan aiheen ohella yksilöön kiinnittyvät, sosiaaliset, yhteiskunnallis-kulttuuriset ja eksistentiaalis-ekologiset tekijät holistisen taidepedagogiikan osina. Malli tarjoaa yhden näkökulman siihen, mitä kaikkea taidepedagogiikan holistinen tarkastelu pitää sisällään. Mallin kautta taidepedagogista tavoitteenasettelua on mahdollista tarkastella ja reflektoida kokonaisvaltaisemmin.

Holistisen taidepedagogiikan malli on kehys, jossa taidepedagogista tavoitteenasettelua tarkastellaan viiden lähestymistavan kautta. Mallissa keskitytään opetuksen tavoitteisiin, koska ne kiinnittyvät sekä pedagogisiin käytäntöihin että laajempiin keskusteluihin taidepedagogiikan merkityksestä ja mahdollisuuksista. Lähestymistavat pitävät sisällään 1) aiheeseen eli opiskeltavaan asiaan kiinnittyvät tavoitteet, 2) yksilön kasvuun ja kehitykseen kiinnittyvät tavoitteet (esimerkiksi tunnetaitojen oppiminen), 3) ryhmään ja vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet eli sosiaaliset taidot, 4) yhteiskunnallis-kulttuuriseen kontekstiin liittyvät tavoitteet, kuten kriittinen tietoisuus ja ymmärrys yhteiskunnallisesta todellisuudesta, sekä 5) maailmasuhteen rakentaminen, johon sisältyvät arvomaailmapohdinnat sekä kasvatuksen henkiset, ekologiset ja eksistentiaaliset ulottuvuudet ja tavoitteet (ks. luku 2.1; Biesta 2017/2020; Foster, Salonen & Sutela 2022). Mallin keskeinen tavoite on esittää eri lähestymistavat toisiinsa kiinnittyneinä ja yhtäaikaisesti läsnä olevina pedagogiikan "kerroksina" sekä luoda kehys, jossa taidepedagogiikan ja sen tavoitteiden tarkastelu voisi olla entistä kokonaisvaltaisempaa.

Lähestymistavat esitetään mallissa eri kategorioina, vaikka todellisissa pedagogisissa käytännöissä ne kiinnittyvät toisiinsa ja ilmenevät samanaikaisesti ja päällekkäin (esim. Pearse 1992; Nousiainen 1994, 56). Luokittelu kuitenkin helpottaa asioiden jäsentämistä ja hahmottamista, ja osatekijöiden ymmärtäminen on oleellista myös kokonaisuuteen tähtäävässä ajattelussa. Eri lähestymistapojen kategorisointi, verbalisointi ja visualisointi voi auttaa jäsentämään hyvin laaja-alaista holistista kasvatusajattelua sekä mahdollistaa pedagogisen toiminnan tarkastelun moninaisemmista näkökulmista. Vaikka malli sisältää kategorioita, se suhtautuu niihin kriittisesti ja joustavasti. Malli tavoittelee kokonaisvaltaisuutta, jotta sen kautta voitaisiin tarkastella pedagogista todellisuutta ja tavoitteenasettelua mahdollisimman totuudenmukaisesti. Eri lähestymistavat huomioiva tavoitetarkastelu voi mahdollisesti myös paljastaa piiloagendoja tai sokeita pisteitä pedagogisessa toiminnassa laajentamalla toiminnan tietoista reflektiota uusille alueille.

Mallille luo pohjaa luvussa 3.4 esiin nostettu, Habermasin (1971) ajatteluun nojaava, Pearsen (1983, 1992) ja Clarkin (1996) kirjotuksiin perustuva paradigmajäsennys, jossa lähestymistapoja taidepedagogiikkaan ovat: aihe, lapsi/oppilas (eli yksilö), yhteiskunta sekä maailma ja merkitysrakenteet (ks. luku 3.4, taulukko 3). Näiden lisäksi olen lisännyt malliin yksilön ja yhteiskunnan väliin kategorian "ryhmä", joka sisältää taidepedagogiikan sosiaalisiin taitoihin ja välittömään vuorovaikutukseen kiinnittyvät tavoitteet. Tätä lisäystä perustelevat lukuisat kirjoitukset ryhmän ja vuorovaikutuksen merkityksestä taidepedagogiikassa (esim. Viranko 1997; Hairo-Lax & Muukkonen 2013; Bautista ym. 2016). Perusteita löytyy myös tulkinnallis-hermeneuttisesta paradigmasta, jossa Pearsen (1983, 1992) luonnehdintojen mukaan sosiaalinen todellisuus, kommunikaatio, dialogisuus ja merkitysten jakaminen korostuvat (ks. luku 3.4). Voidaan ajatella, että tulkinnallis-hermeneuttisen paradigman piirteet jakautuvat tässä mallissa kahteen lähestymistapaan (yksilöön ja ryhmään). Vaikka malli muotonsa puolesta tukeutuu Pearsen (1983, 1992) ja Clarkin (1996) paradigmajäsennykseen ja lainaa lähestymistavat siltä, siinä ei muuten sitouduta tiukasti paradigmoihin, vaan niitä tulkitaan vapaammin yhdessä muun taustakirjallisuuden kanssa.

Tavoitteiden tarkastelua suhteessa näihin viiteen lähestymistapaan voidaan perustella myös sillä, että kaikki viisi lähestymistapaa ovat aina jollain tapaa läsnä pedagogisessa toiminnassa. 1) Aihe, jonka parissa työskennellään, 2) yksilö eli oppilas, 3) ryhmä eli välitön sosiaalinen konteksti, 4) yhteiskunta eli laajempi sosiaalis-kulttuurinen rakenne sekä 5) maailma eli yhteiskunnallisen tason ylittävä, eettinen, ekologinen ja eksistentiaalinen konteksti. Opettaja ei välttämättä tietoisesti ajattele pedagogisessa toiminnassaan operoivansa tai asettavansa tavoitteita näillä kaikilla tasoilla, mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteivät kaikki tasot olisi jollain tapaa pedagogisessa todellisuudessa läsnä. Pedagogisen toiminnan tietoinen reflektointi eri lähestymistavat huomioiden, esimerkiksi tavoitteenasettelun kautta, voi tarjota mahdollisuuksia pedagogisen toiminnan holistisempaan tarkasteluun.



Kuvio 1: Holistisen taidepedagogiikan malli

Malli on ehdotus siitä, miten holistista taidepedagogiikkaa voisi tarkastella ja jäsentää. Se tuo yhteen holistista sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogista ajattelua sekä pyrkii luomaan kokonaisvaltaisemman kehyksen taidepedagogiikan tavoitteiden tarkastelulle. Mallin visuaalisessa jäsennyksessä lähestymistavat on tuotu ympyrän kehälle (kuvio 1). Kuvassa lähestymistavat esitetään pedagogiikan "kerroksina", jotka ovat opetustilanteissa yhtäaikaisesti ja vuorovaikutteisesti läsnä. Kerrokset eivät itsessään tee tarkastelusta holistista, ellei niistä jokainen ole myös sisällöllisesti linjassa holistisen kasvatusajattelun kanssa. Seuraavaksi käyn läpi kaikki viisi lähestymistapaa suhteessa holistiseen kasvatusajatteluun ja taidepedagogiikkaan.

4.2.1 Aihe

Mallin keskeltä löytyvä taidepedagoginen lähestymistapa on *aihe* ja se viittaa nimensä mukaisesti opiskeltavaan aiheeseen. Arkiymmärryksessä aiheella viitataan siihen asiaan, jota oppimistilanteessa käsitellään tai opiskellaan. Tämän lähestymistavan keskiössä ovat siis opiskeltavaan aiheeseen liittyvät tiedot ja taidot. Taidepedagogiikassa aiheeseen kiinnittyviä tavoitteita ovat muun muassa taiteenalakohtaisten tietojen ja taitojen omaksuminen, musiikissa esimerkiksi soittaminen, laulaminen ja muu musiikilliseen toimintaan liittyvä osaaminen ja draamassa esimerkiksi draamallinen lukutaito (Robinson 1989; Heinig

1993, 5–14). Myös luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen, syventyminen ja keskittyminen sekä symbolijärjestelmien ymmärtäminen ja esteettiset valmiudet ovat aiheeseen kiinnittyviä tavoitteita taidepedagogiikassa. Draamapedagogiikan tavoitteista aiheeseen kiinnittyvät ilmaisun taidot, joihin kieli- ja kommunikaatiokyky myös liittyvät, sekä luovuus ja ongelmanratkaisutaidot.

Holistisesta näkökulmasta aiheen suhteen oleellinen kysymys on, mitä voidaan pitää osana taidepedagogiikan substanssisisältöä ja kuinka laaja-alaisesti "aihe" ymmärretään. Taidepedagogisissa konteksteissa, hyvin usein esimerkiksi draamassa, aiheena tai osana sitä voi olla jokin yleisinhimillinen taito, kuten vuorovaikutus tai itsetuntemus, jolloin ollaan jo muiden lähestymistapojen alueella (esim. Robinson 1983; Heinig 1993). Koska opiskeltavat aiheet eivät ole maailmasta ja oppijoista irrallisia, ne liittyvät aina jollain tavalla myös muihin lähestymistapoihin.

Aiheeseen liittyvä holistinen tarkastelu on pitkälti kiinni pedagogiikan laadullisissa kysymyksissä eli siinä, miten opetetaan. Holistisen kasvatuksen tavoitteista aihekeskeiseen lähestymistapaan ovat yhteydessä esimerkiksi älyn ja intuition välinen tasapaino, kokemuksellinen oppiminen, kyseenalaistava tutkiminen sekä mielikuvituksen vaaliminen, ja ne liittyvät tavoitteina enemmän opetuksen tapoihin kuin sisältöön. Holistisen aiheen käsittelyn suhteen keskeinen kysymys on, kytkeytyykö opetettava aihe oppilaiden kokemukselliseen todellisuuteen sekä konteksteihinsa maailmassa (Räsänen 2010; Räsänen 2011; Campbell 2011, 23). Taidepedagogiikassa kokemuksellisuus voi olla monin tavoin läsnä (esim. Efland ym. 1998, 87–88; Puurula 2000, 281; Hyvönen 2006, 54; Anttila 2011; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35–36; Heikkinen 2017; Juntunen 2023). Myös integrointi (ks. luku 2.2) on keskeinen käsite ja käytäntö pyrittäessä kohti holistista aiheen käsittelyä.

4.2.2 Yksilö

Seuraava lähestymistapa keskittyy *yksilöön* ja hänen kokonaisvaltaiseen kehitykseensä. Yksilöön keskittyvä lähestymistapa suuntaa huomion oppilaaseen sekä tämän kokonaisvaltaiseen kasvuun, merkitysrakenteisiin ja metakognitiivisiin prosesseihin. Holistisessa kasvatuksessa ollaan kiinnostuneita yksilön kaikkien ulottuvuuksien kehittymisestä. Monien aiheeseen kiinnittyvien tavoitteiden, kuten älyn ja intuition välisen tasapainon sekä transformatiivisen oppimisen voidaan nähdä liittyvän myös yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun. (Campbell 2011, 19.)

Taidepedagogiikan tavoitteista yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun liittyy inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen, jossa kurkotetaan kohti laaja-alaisuutta samaan tapaan kuin holistisen kasvatuksen tavoitteissa (Robinson 1989; Campbell 2011, 19). Yksilö-lähestymistavassa kokemukset ja tilannekohtainen (situationaalinen) tietäminen korostuvat, ja opettajan tehtävä on oppilaan (kokemus)maailman kohtaaminen. (Pearse 1983, 1992; Clark 1996; Rauhala 2005.) Kokemusten merkitys korostuu myös esimerkiksi Breslerin (2011) taidepedagogisessa ajattelussa. Kokemuksellisuus ja kokemuksen reflektointi ovat esillä musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteissa (Hyvönen 2006; Heikkinen 2017). Draaman kohdalla esiin nousevat myös esimerkiksi itseilmaisu ja metakognitiiviset taidot (Viranko 1997). Ihmisenä kasvu leimaa yksilöön keskittyvää lähestymistapaa hyvin kokonaisvaltaisesti, ja siihen sisältyvät monet taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan kohdalla esiin nousseet yleisinhimilliset taidot tunnetaidoista läsnäolon taitoihin (esim. Robinson 1989, 10–12; Heinig 1993, 5–14; Hyvönen 2006, 55; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 31–34; Jaskari & Suokonautio 2014).

4.2.3 Ryhmä

Kolmas ja neljäs lähestymistapa vievät pedagogisen fokuksen ihmisyyden sosiaalisiin ja yhteisöllisiin puoliin. Kolmas lähestymistapa on nimeltään *ryhmä* ja siinä fokus on välittömissä sosiaalisissa konteksteissa, sosiaalisissa taidoissa sekä niihin liittyvissä tavoitteissa. Tässä lähestymistavassa kommunikaatio, dialogisuus ja vuorovaikutus osana pedagogista toimintaa korostuvat (Clark 1996, 23). Valtaosan Campbellin (2011, 19) listaamista holistisen kasvatuksen tavoitteista voidaan katsoa kiinnittyvän tähän lähestymistapaan. Näitä tavoitteita ovat: avoimuus, luottamus, hyväksyntä, eettiset ja välittävät suhteet toisiin, yhteistyö, yhteys, keskinäisriippuvuus, vieraanvaraisuus ja harmonia yhteisössä (Campbell 2011, 19).

Lukuiset taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteet liittyvät ryhmä-lähestymistapaan. Näitä ovat muun muassa sosiaalisiin taitoihin, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin, yhteisöllisyyteen sekä sosiaalisen tietoisuuden heräämiseen liittyvät tavoitteet. (esim. Heinig 1993, 5–14; Viranko 1997, 200; Hyvönen 2006; Hairo-Lax & Muukkonen 2013.)

4.2.4 Yhteiskunta

Neljäs lähestymistapa on *yhteiskunta*, ja se korostaa kriittisyyttä suhteessa yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Clark 1996). Tässä näkökulmassa pedagogisen toiminnan toivottu lopputulos on kriittinen tietoisuus, joka synnyttää kriittistä toimintaa. Yleisemmin voidaan ajatella, että tähän lähestymistapaan sisältyvät erilaiset yhteiskunnallis-kulttuuriset taidot, kuten kyky hahmottaa ja tarkastella kriittisesti ympäröivää yhteiskunnallista todellisuutta. Lähestymistapa suuntaa huomion yhteiskunnallis-kulttuurisiin rakenteisiin, joita se pyrkii tekemään näkyviksi. (Pearse 1983, 161–162; Clark 1996.) Kriittinen pedagogiikka, intersektionaalinen feministinen pedagogiikka sekä muut oikeudenmukaisempaan todellisuuteen pyrkivät pedagogiset liikkeet kiinnittyvät tähän lähestymistapaan (Freire 1970/2005; Pölönen 2022).

Yhteiskunta-lähestymistapaa perustelee Purpelin (1999) näkemys holistisesta kasvatuksesta, joka huomioi ja tiedostaa laaja-alaisesti sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset kontekstinsa (Purpel 1999, 134–135; ks. myös Miller 2003). Lähestymistavassa on oleellista todellisuuden moninaisen luonteen sekä erilaisten näkökulmien rinnakkaiselon tunnustaminen. Pedagogille tämä tarkoittaa normien tunnistamista sekä tiedon ja vallan suhteen hahmottamista (Pearse 1983, 1992). Pedagogiikan tavoitteita ovat normien kriittinen tarkastelu, hegemonisten kulttuuristen narratiivien ja kyseenalaistamattomien oletusten esiin tuominen ja purkaminen (Clark 1996, 83). Campbellin (2011) listaamista holistisen kasvatuksen tavoitteista tähän lähestymistapaan liittyvät erityisesti sosiaalinen vastuu ja demokraattiset periaatteet (Campbell 2011, 19).

Taide-, musiikki- ja draamapedagogisista tavoitteista yhteiskunta-lähestymistapaan liittyvät ainakin kriittinen ajattelu ja tietoisuus sekä kulttuurin kriittinen tarkastelu ja sen muutosten ymmärtäminen (Räsänen 2010, Robinson 1989). Arvomaailmatarkasteluilla voidaan nähdä yhteyksiä yhteiskunnan ohella myös maailma- ja yksilö-lähestymistapaan (Robinson 1989; Heinig 1993, 5–14; Viranko 1997, 200).

4.2.5 Maailma

Vaikeimmin rajattava ja kokonaisvaltaisin pedagoginen lähestymistapa on *maailma*. Siinä keskitytään oppilaiden maailmasuhteeseen, merkitysrakenteisiin sekä tiedon (uudelleen)konstruoimiseen (Miller 1992; Campbell 2011; Biesta 2017; Miller 2019). Maa-

ilma-lähestymistapaan liittyvässä pedagogisessa toiminnassa ja tavoitteenasettelussa korostuvat merkitysjärjestelmien tarkastelu, maailmaan osallistuminen ja sen muovaaminen. Lähestymistavassa on kyse sekä maailmassa olemisesta että tavoista hahmottaa maailmaa. Keskeistä on kehittää oppilaiden tietoisuutta vallalla olevista kulttuurisista arvojärjestelmistä, laajentaa opiskelijoiden ymmärrystä ja arvomaailmaa sekä haastaa oppilaat aktiivisesti luomaan oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta (Pearse 1992, 249–251; Haynes 1995, 50; Clark 1996, 83; Viirret & Saksman 2001). Näissä tavoitteissaan lähestymistapa on hyvin lähellä yhteiskunta-lähestymistapaa.

Holistisen kasvatuksen näkökulmasta voidaan ajatella, että maailma-lähestymistapaan liittyvät myös kasvatuksen henkinen (*spiritual*) ulottuvuus sekä pedagogiikan eettiset ja eksistentiaaliset puolet (Campbell 2011; Biesta 2017/2020). Lähestymistapa kurkottaa ohi ihmiskeskeisyyden, minkä vuoksi siihen sisältyvät luontevasti ekologiset ja ekososiaaliset näkökulmat. Nykyaikaisessa holistisessa kasvatusajattelussa juuri ekologisilla näkökulmilla on yhteys kasvatuksen henkiseen ulottuvuuteen. Holistisen kasvatuksen tavoitteista maailma-lähestymistapaan kiinnittyvät ainakin yhteys, keskinäisriippuvuus sekä eettiset ja välittävät suhteet toisiin ja luontoon. (Campbell 2011, 18–19.) Taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteista lähestymistapaan liittyvät elämänarvojen ja asenteiden pohtiminen, autonomisuus, aktiivinen osallistuminen, dialogi maailman kanssa sekä ekososialisaatio ja kestävyystietoinen elämänorientaatio (Robinson 1989; Heinig 1993; Biesta 2017/2020; Foster, Salonen & Sutela 2022).

4.2.6 Lähestymistavat ja tavoitteet

Taulukossa 5 on vielä esitetty kootusti luvuissa 2.1, 3.1, 3.2, 3.3 ja 4.2 mainitut holistisen kasvatuksen sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteet ja keskeiset asiat luokiteltuina edellä esiteltyjen viiden lähestymistavan mukaan.

	Holistinen kasvatus	**Taidepedagogiikka**	**Musiikki-pedagogiikka**	**Draamapedagogiikka**
AIHE	tasapaino älyn ja intuition välillä transformatiivinen oppiminen autenttisten kokemusten kautta kyseenalaistava tutkiminen mielikuvituksen vaaliminen	taitojen havaitseminen ja kehittäminen luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen syventyminen, keskittyminen symbolijärjestelmien ymmärtäminen ja esteettiset valmiudet	musiikillinen toiminta, laulaminen ja soittaminen ongelmanratkaisutaidot kehollisuus kokemuksellisuus	draamallinen lukutaito luovuus ongelmanratkaisutaidot kieli- ja kommunikaatiotaidot ilmaisun taidot

YKSILÖ	yksilön/oppilaan kaikkien ulottuvuuksien kehittyminen	inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen tunnetaidot, tunneilmaisun ja herkkyyden kehittäminen	mielellis-kehollinen läsnäolo tunnetaidot ja empatia	metakognitiiviset taidot itseilmaisu kokemuksen reflektointi tunnetaidot ja empatia
RYHMÄ	avoimuus, luottamus, hyväksyntä yhteistyö vieraanvaraisuus, harmonia ja rauhallinen elämä yhteisössä	yhteistyötaidot	yhteisöllisyys ja sosiaaliset taidot	vuorovaikutustaidot positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin sosiaalinen tietoisuus
YHT. KUNTA	sosiaalinen vastuu ja demokraattiset periaatteet	kriittinen ajattelu kulttuurin ja sen muutosten ja erojen ymmärtäminen	kriittinen tietoisuus	kulttuurin kriittinen tarkastelu
MAAILMA	eettiset ja välittävät suhteet sekä toisiin että luontoon yhteys ja keskinäisriippuvuus	elämänarvojen pohtiminen dialogi maailman kanssa autonomisuus ekososialisaatio ja kestävyystietoinen elämänorientaatio	aktiivinen osallistuminen	arvot ja asenteet

Taulukko 5: Holistisen kasvatuksen ja taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan tavoitteet suhteessa lähestymistapoihin

Holistinen taidepedagogiikka on synteesi taide-, musiikki- ja draamapedagogiikasta sekä holistisesta kasvatusajattelusta. Olen pyrkinyt tässä tarkastelussa nostamaan esiin taide-, musiikki- ja draamapedagogiikkaa käsittelevästä kirjallisuudesta sellaisia asioita, jotka ovat linjassa holistisen kasvatusajattelun kanssa ja täydentävät sekä tukevat sitä. Taidepedagogiset näkökulmat myös tarkentavat, mitä holistisuus juuri taidepedagogiikan kohdalla voisi tarkoittaa. Alla olevaan taulukkoon 6 olen koonnut yhteen ja tiivistänyt edellä esitellyt holistisen kasvatuksen tavoitteet sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogiset tavoitteet holistisen taidepedagogiikan tavoitteiksi.

	Holistinen taidepedagogiikka
AIHE	taiteenalakohtaiset tiedot ja taidot luovan ajattelun ja toiminnan kehittäminen tasapaino älyn ja intuition välillä kehollisuus ja kokemuksellisuus transformatiivinen oppiminen autenttisten kokemusten kautta mielikuvituksen vaaliminen ilmaisun taidot ja kieli- ja kommunikaatiotaidot kyseenalaistava tutkiminen syventyminen, keskittyminen symbolijärjestelmien ymmärtäminen ja esteettiset valmiudet
YKSILÖ	yksilön kaikkien ulottuvuuksien kehittyminen inhimillisen älykkyyden koko kirjon kehittäminen metakognitiiviset taidot tunnetaidot, empatia, tunneilmaisun ja herkkyyden kehittäminen mielellis-kehollinen läsnäolo kokemuksen reflektointi itseilmaisu
RYHMÄ	avoimuus, luottamus, hyväksyntä sosiaaliset taidot, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot yhteisöllisyys, harmonia ja rauhallinen elämä yhteisössä positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin sosiaalisen tietoisuuden herättäminen
YHT.-KUNTA	sosiaalinen vastuu demokraattiset periaatteet kriittinen ajattelu ja tietoisuus kulttuurin ymmärtäminen sekä kriittinen tarkastelu
MAAILMA	eettiset ja välittävät suhteet sekä toisiin että luontoon yhteys ja keskinäisriippuvuus ekososialisaatio ja kestävyystietoinen elämänorientaatio elämänarvojen ja asenteiden pohtiminen aktiivinen osallistuminen ja autonomisuus dialogi maailman kanssa

Taulukko 6: Holistisen taidepedagogiikan tavoitteet suhteessa lähestymistapoihin

Taulukkojen 5 ja 6 tavoitteet perustuvat tässä tutkimuksessa käsiteltyyn kirjallisuuteen (ks. luvut 2 ja 3) ja listausta voisi laajemmalla kirjallisuuteen perehtymisellä kehittää ja syventää entisestään. Tässä tutkimuksessa malli tavoitteineen toimii analyysityökaluna, ja näihin tavoitteisiin peilaan haastatteluaineistossa esiin nousevia näkemyksiä taidepedagogiikan tavoitteista luvussa 6.3.

5 Tutkimusasetelma

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessani tarkastelen taiteidenvälistä integrointia sekä holistista taidepedagogiikkaa musiikkiin ja draamaan keskittyen. Puhuessani musiikista ja draamasta tarkoitan pääsääntöisesti musiikkia ja draamaa oppiaineina. Tutkimusta varten haastattelin opettajia, jotka ovat kelpoisia molempien oppiaineiden opettamiseen. Tarkoitus on lisätä kokonaisvaltaista taidepedagogista ymmärrystä näiden opettajien kokemusten ja ajatusten sekä taustakirjallisuuden kautta. Haastatellut taidepedagogiikan moniosaajat katsovat sekä musiikin että draaman maailmoja sisältä käsin, minkä vuoksi heidän ammatillis-kokemukselliset tietonsa, taitonsa ja käsityksensä valottavat taidepedagogiikkaa erityisellä tavalla. Tutkimalla molemmilla kentillä liikkuvia opettajia toivoin pääseväni lähemmäs taiteidenvälistä synergiaa ja löytäväni taiteiden rajat ylittäviä pedagogisia näkökulmia. Ymmärryksen kartoittaminen on hyödyllistä taiteidenvälisiä pedagogisia tilanteita ajatellen, mutta se voi tuoda ajattelua avartavia perspektiivejä taidepedagogiselle kentälle laajemminkin.

Haluni haastatella useamman taideaineen opettajia kumpuaa siitä, että uskon heillä olevan erityistä tietotaitoa ja näkemystä suhteessa taidepedagogiikkaan. Ajattelen, että heidän kauttaan voidaan päästä taidepedagogiikan tavoitteiden hahmottamisessa tasolle, joka ei ole riippuvainen jonkin yhden taidemuodon käytännöistä ja konventioista. Heidän voi olla kahden linssinsä takia helpompi hahmottaa, mikä liittyy spesifisti jonkin tietyn taidemuodon pedagogisiin käytäntöihin ja mikä taas on yhteistä taidepedagogiikalle laajemmin, taidemuodosta riippumatta. Heillä on myös näkökulmaa kahden taideaineen opettamiseen ja mahdollisuus omaan kokemukseensa nojaten vertailla musiikkia ja draamaa sekä hahmottaa eroja ja yhteyksiä niiden välillä. Opettajilla on myös käytännönläheistä ymmärrystä molempien taideaineiden opettamisesta sekä niiden integroimisesta toistensa kanssa. Yhteyksien ohella musiikin ja draaman erojen kartoittaminen tuntuu tärkeältä, koska erot tuovat näkökulmaa oppiaineiden välisen integroinnin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Olen tässä tutkimuksessa ollut kiinnostunut sekä arjen taidepedagogisista käytännöistä että haastateltujen taidepedagogiselle toiminnalleen asettamista tavoitteista.

Haastatteluaineiston lisäksi tutkimuksessani keskeiseksi muodostui teoreettinen tarkastelu holistisen kasvatusajattelun ja taidepedagogiikan rajapinnoilla. Tutkimustehtävä täydentyi, kun tuntui oleelliselta löytää keinoja jäsentää holistista taidepedagogista ajattelua ja tavoitteenasettelua. Näin osaksi tutkimuksen kokonaisuutta tuli holistisen taidepedagogiikan malli, jonka esittelin luvussa 4.2 ja jota käytän apuna haastatteluaineiston analyysissa. Malli on kirjallisuuden pohjalta luotu synteesi, jonka kautta haastateltujen taidepedagogista tavoitteenasettelua tarkastellaan. Tiivistän ja jäsennän mallin avulla haastatteluissa esiin nousseita taidepedagogisia tavoitteita.

5.2 Tutkimuskysymykset

1. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman eroista?
2. Mitä haastatellut opettajat kertovat musiikin ja draaman integroinnista, taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta?
3. Millä tavoin holistisen taidepedagogiikan tavoitteet ilmenevät haastateltujen opettajien taidepedagogisissa näkemyksissä?

5.3 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on sateenvarjokäsite, joka pitää sisällään lukuisia tutkimusperinteitä. Niitä yhdistää keskittyminen merkityksiin ja elämismaailman tutkimiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan ymmärtämään tai kuvaamaan tiettyä ilmiötä, tapahtumaa tai toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73–74).

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonhankinta on kokonaisvaltaista ja aineisto pyritään hankkimaan todellisissa tilanteissa. Tutkimusta tehdessä suositaan metodeja, joissa tutkittavien “oma ääni” ja näkökulmat pääsevät esiin. Tällainen metodi on esimerkiksi teemahaastattelu, jota käytin tässä tutkimuksessa aineiston keräämiseen ja jota avaan tarkemmin luvussa 5.4. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 164.) Laadullisessa tutkimuk-

sessa tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Tutkijan on otettava huomioon arvolähtökohtansa, koska arvot muovaavat sitä, miten lähestymme ja yritämme ymmärtää tutkittavia ilmiöitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Tämän tutkimuksen osalta avaan näitä aiheita tarkemmin tutkimusetiikkaa käsittelevässä luvussa 5.6.

Prosessimaisuus määrittää laadullista tutkimusta monin tavoin. Koska laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on ihminen (eli tutkija), voivat aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen eri vaiheet voivat tapahtua limittäin, jolloin tutkimuksen eri elementit muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa. Kun tutkijan ymmärrys aiheestaan tutkimuksen edetessä laajenee, voi se johtaa tutkimustehtävän tarkentumiseen tai jopa tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2018, 73–76.) Näin kävi myös omassa tutkimuksessani, jossa eri vaiheet limittyivät toisiinsa ja tutkimustehtävä sekä teoreettinen viitekehys tarkentuivat tutkimuksen edetessä.

5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimushaastattelun tarkoitus on päästä käsiksi haastateltavan käsityksiin, ajatuksiin, kokemuksiin ja tunteisiin ja tätä kautta tuoda haastattelijalle luotettavaa tietoa tutkimusongelmaan liittyen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41–43.) Haastatellessaan tutkija on itse osa tutkimusta, mikä asettaa haasteen tutkijalle. Tutkija ei voi täysin häivyttää itseään tai omia näkemyksiään, eikä kvalitatiivisessa tutkimuksessa voida päästä objektiivisuuteen. Haastatellessa on oleellista tiedostaa omat vaikuttimensa, asenteensa ja uskomuksensa, ja pyrkiä minimoimaan niiden vaikutus haastattelutilanteessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tämä tutkimus on laadullinen haastattelututkimus, johon haastattelin kolmea sekä musiikin että draaman opettamiseen kelpoista opettajaa. Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja jolla on vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Lisäksi on oltava vähintään 120 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot yhdessä opetettavassa aineessa ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset vastaavat opinnot muissa opetettavissa aineissa. (Asetus 986/1998, muutosasetus 865/2005, 10 §.) Haasta-

teltavien etsinnässä tärkein kriteerini oli muodollinen kelpoisuus sekä musiikin että draaman opettamiseen. Tällä rajauksella pyrin varmistamaan, että kaikilla haastateltavilla on ainakin muodollisesti yhteismitallinen ymmärrys musiikki- ja draamapedagogiikasta. Tutkimuksen fokuksessa on erityinen asiantuntijaryhmä, mikä jo itsessään rajaa merkittävästi mahdollisten haastateltavien joukkoa. Aloitin haastateltavien etsimisen toukokuussa 2021 Facebookin ”Mitä tehdä musatunnilla….” -ryhmästä, jossa 3.5.2021 oli 11 392 jäsentä. Löysin ryhmästä useita musiikin ja draaman opettamiseen kelpoisia haastateltavia, joista lopulta haastattelin kolmea. Käytän haastatelluista nimitystä “monitaiteinen opettaja”.

Toteutin tutkimukseni teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman eli avoimen haastattelun välimaastoon. Teemahaastattelussa edetään yksityiskohtaisten kysymysten sijaan teemojen varassa, mikä antaa haastateltavan omalle äänelle enemmän tilaa. Haastattelussa pyritään huomioimaan haastateltavien omat tulkinnat ja merkityksenannot. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Ennalta päätetyt teema-alueet käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa, mutta eri haastatteluissa saavat korostua eri asiat ja teemojen käsittelyjärjestys on vapaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Teemahaastattelun kohdalla on huomionarvoista, etteivät tutkijan ennalta asettamat teemat välttämättä ole samoja, jotka nousevat keskeisiksi aineistoa analysoitaessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa haastatteluissa käytiin läpi viisi teemaa (ks. liite 1), jotka olivat: 1) ennakkotehtävän avaaminen omin sanoin (ks. seuraava kappale), 2) haastatellun oma taidepedagoginen tausta, 3) taidekasvatuksen tavoitteet, 4) musiikki, draama ja monitaiteisuus sekä 5) ajatukset taidepedagogisesta kentästä ja kentän tulevaisuusnäkymät. Kysyin haastatelluilta myös, millaisia eroja musiikin ja draaman pedagogisissa opinnoissa on ollut, mikä voidaan lukea osaksi neljättä teemaa. Olin kiinnostunut musiikin ja draaman integroinnista, yhteyksistä ja eroista (teema 4) sekä taidepedagogisista tavoitteista (teema 3). Tämän lisäksi halusin saada tietoa haastateltujen taidepedagogisesta taustasta (teemat 1 ja 2) sekä heidän ajatuksistaan suhteessa taidepedagogiikan nykyisyyteen ja tulevaisuuteen (teema 5).

Olin kiinnostunut haastateltujen opettajien taidepedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta sekä heidän tavoistaan hahmottaa taidepedagogiikan kenttää, minkä vuoksi halusin saada heidän näkemyksensä esiin. Teemahaastattelu loi tilaa haastateltujen omalle äänelle,

minkä lisäksi annoin haastateltaville ennakkotehtävän, jossa pyysin heitä esimerkiksi ajatuskartan muodossa jäsentämään omaa pedagogista toimintaansa ja näkemyksiään (taide)pedagogiikasta. Tehtävän ohjeistus oli seuraavanlainen: “Ennen haastattelua toivoisin sinun laativan vapaamuotoisen ajatuskartan tai vastaavan, jossa lähdetään liikkeelle sanaparista: ”Minä (taide)pedagogina". Tämä toimii orientaationa aiheeseen ja lähtökohtana haastattelulle.” Näin haastattelussa voitiin aidosti lähteä liikkeelle haastateltavan omista jäsennyksistä ja ajatuksista. Jokainen haastattelu sai muotoutua vapaasti omanlaisekseen, kuitenkin niin, että kaikkien haastateltujen kanssa käsiteltiin kaikki viisi teema-aluetta unohtamatta taiteidenvälistä fokusta. Haastattelussa runkona toimi haastateltavien ennakkotehtävän lisäksi eteneminen käytännöistä kohti arvoja ja yksityisistä kohti yleisempiä taidepedagogiikkaan liittyviä hahmotuksia.

Tein haastattelut helmi–maaliskuussa 2022 ja tekstinkäsittelyohjelman litterointitoimintoa apuna käyttäen litteroin haastattelut joidenkin viikkojen sisällä haastattelutilanteista. Koska tutkimuksen keskiössä oli haastateltavien puheen sisältö eikä tapa, jolla he puhuvat, riitti litteroinnissa tarkkuustaso, jossa auki kirjoitettiin haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot ilman taukoja, ilmeitä, eleitä, äänenpainoja ja päälle puhumisia (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427–429). Tällä tavalla litteroitua aineistoa tuli noin 70 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Haastattelujen kestot vaihtelivat hiukan alle tunnista lähes kahteen tuntiin. Koska tutkimukseni keskittyy puheen sisältöihin, muokkasin litteroidessani selkeyden vuoksi virkkeitä helpommin luettavaan muotoon poistamalla joitain täytesanoja ja toistoja. Tämän pyrin tekemään siten, että merkitykset pysyivät samoina. Haastateltujen opettajien ajatukset ja (itse)reflektio ovat tutkimukseni keskiössä, minkä vuoksi halusin antaa myös analyysissäni merkittävästi tilaa haastattelemieni opettajien omalle äänelle, välillä pitkienkin lainauksien muodossa.

5.5 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Laadullinen sisällönanalyysi keskittyy siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo eli mistä haastateltavat puhuvat (Vuori 2021). Sisällönanalyysin tavoite on luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4; Vuori 2021). Se on niin lähellä teemoittelua, että usein niitä käytetään vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen (Vuori 2021). Teemoittelussa aineistoa jäsennellään keskeisten aiheiden eli teemojen alle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisällönanalyysi ei pohjaudu mihinkään tiettyyn teoreettis-metodologiseen ajatteluun, joten analyysille ei ole yhteisiä

sääntöjä, eivätkä sitä ohjaa mitkään tietyt menetelmälliset käsitteet (Vuori 2021). Pohjimmiltaan laadullisen tutkimuksen analyysissä onkin kyse keksimisen logiikasta, joilla tutkija löytää aineistostaan teemoja oman ymmärryksensä valossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113).

Laadullisessa tutkimuksessa suhde teoriaan voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Teoriasidonnaisessa analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissa lähdetään liikkeelle teoriasta, käydään empirian maailmassa ja palataan takaisin teoriaan eli esimerkiksi kokeillaan jotain teoreettista mallia käytännössä. (Eskola 2001; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein aineistolähtöistä analyysia, koska tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian testaaminen, vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). On kuitenkin tärkeää huomioida, ettei absoluuttisesti aineistolähtöistä tutkimusta ole mahdollista toteuttaa, koska tutkijalla on aina jotain ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja käytetyt käsitteet sekä menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tässä tutkimuksessa analyysissä on sekä aineistolähtöisiä (1. ja 2. tutkimuskysymys) että teorialähtöisiä (3. tutkimuskysymys) piirteitä (ks. luku 5.2). Musiikin ja draaman integrointia, eroja ja yhtäläisyyksiä sekä taiteidenvälisyyttä ja monitaiteisuutta tarkastellaan aineistolähtöisesti. Haastatellut opettajat kuvaavat, mikä oppiaineita yhdistää ja erottaa ja miten he käytännössä integroivat musiikkia ja draamaa toisiinsa. Myös taiteidenvälisyyttä ja monitaiteisuutta tarkastellaan aineistolähtöisesti haastateltujen kuvaamien kokemusten ja ajatusten kautta. Analyysia voisi pitää myös teoriasidonnaisena siitä syystä, että teoreettinen ymmärrys on jossain määrin vaikuttanut haastattelujen ja analyysin rakenteeseen. Pidän analyysia kuitenkin aineistolähtöisenä, koska ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys (ks. luku 5.2) on osoitettu suoraan haastatteluaineistolle, haastatellut nähdään tietoa tuottavina asiantuntijoina ja suhde teoriaan on väljä.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena voi myös olla teorian luominen tai vanhan teorian kehitteleminen “paremmaksi” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa olen kehitellyt synteesiä holistisen kasvatusajattelun ja taidepedagogiikan ra-

japinnoilla, mitä voidaan pitää eräänlaisena teoreettisena kehittelynä (ks. luku 4.2). Tutkimuksen teoreettiset näkökulmat muovautuivat kuitenkin merkittävästi vielä aineiston keräämisen jälkeen, joten tutkimuksen lopulliset teoreettiset tarkastelukulmat eivät ohjanneet vahvasti aineistonkeruuta tai haastattelujen rakennetta. Teoria ja analyysi rakentuivat tutkimuksessa limittäin, ja tutkimusaineisto vaikutti myös tutkimuksen teoreettisiin valintoihin ja holistisen taidepedagogiikan mallin muotoutumiseen.

Kolmas tutkimuskysymykseni koskee taidepedagogiikan tavoitteita ja holistista taidepedagogiikkaa, ja siihen liittyvää analyysia ohjaa luvussa 4.2 esitelty holistisen taidepedagogiikan malli. Tarkastelua voidaan näin pitää teorialähtöisenä, vaikkei se nojaakaan "valmiiseen" teoriaan, vaan tässä tutkimuksessa kehittelemääni synteesiin. Analyysissa haastateltujen opettajien luonnehdintoja taidepedagogiikan tavoitteista ja merkityksistä peilataan holistiseen taidepedagogiikkaan sekä luokitellaan viiden lähestymistavan alle.

5.6 Tutkimusetiikka

Pyrin tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka keskeisiä lähtökohtia ovat luotettavuus, rehellisyys ja yleinen huolellisuus tutkimuksen eri vaiheissa, avoimuus ja vastuullinen tiedeviestintä sekä oikeaoppiset viittauskäytännöt. Tutkimus suunniteltiin, toteutettiin ja raportoitiin tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (TENK 2023.) Pyrin rehellisyyteen avoimuuteen muun muassa kuvaamalla läpinäkyvästi tutkimus- ja ajatusprosessini vaiheita sekä kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaista prosessimaisuutta. Rehellisyyttä tavoittelen myös tutkimuksen kriittisellä reflektiolla pohdintaluvussa (ks. luku 8). Tutkimukseen liittyvät tietoaineistot tallennettiin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK 2023). Pyysin haastateltavilta kirjallisen suostumuksen liittyen haastatteluiden tekemiseen ja haastattelumateriaalin käyttämiseen osana maisterintutkielmaani. Tietosuojakäytäntöjen mukaisesti pseudonymisoin haastateltavieni tunnistetiedot sekä pidin tutkimusaineiston ja haastateltavien henkilötiedot erillään. Säilytin haastattelumateriaalit salasanoin suojatuissa kohteissa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen hävitän tutkimusaineiston.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden parantamisen keinoista ollaan suhteellisen yksimielisiä. Ensinnäkin tutkijan ja tutkittavan käsitteet tulisi pitää mahdollisimman hyvin erillään toisistaan, ja aineistoa analysoidessa koodausten ja kategorisointien tulisi olla hyvin perusteltuja ja auki kirjoitettuja. Haastatteluissa esitestaus ja harjoittelu parantavat

luotettavuutta, ja teinkin tässä tutkimuksessa harjoitushaastattelun ennen varsinaisia haastatteluita. Myös nauhoittaminen ja videoiminen parantavat tutkimuksen luotettavuutta, koska tallenteiden pariin voi palata ja ne ovat muistiinpanoja tarkempia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kaikki haastattelut tehtiin etänä ja nauhoitettiin kahdella laitteella.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin edistämään kriittisellä itsereflektiolla. Voidakseni tehdä haastattelut ja analysoida aineistoni mahdollisimman luotettavasti, minun on tutkijana tärkeää tiedostaa omat lähtökohtani suhteessa tutkimusaiheeseen (Laine 2001). Vaikka en ole itse opiskellut draamakasvatusta vaan teatteripedagogiikkaa, on tutkimusaiheeni minulle monin tavoin läheinen. Olen opiskellut musiikkikasvatusta vuosia ja taiteidenvälisyys on minua monin tavoin kiehtova aihe. Tutkimusaiheeni on valikoitunut ammatillisten kiinnostuksen kohteideni mukaan ja suhtautumiseni taiteidenvälisen osaamisen kehittämiseen on myönteinen. Ajattelen, että taiteilla on yhteisiä pedagogisia päämääriä ja että taidekasvatuksen yksi keskeinen tavoite on kasvattaminen ihmisyyteen, eikä esimerkiksi vain taidolliseen erinomaisuuteen. Näin ollen omat kokemukseni ja esiymmärrykseni tutkimusaiheestani ovat todennäköisesti jollain tapaa vaikuttaneet tutkimusprosessiin. Haastatteluissa pyrin kuitenkin hyvän tieteellisen käytännön mukaan tiedostamaan omat vaikuttimeni, jättämään omat näkemykseni taka-alalle ja antamaan tilaa haastateltavien kokemuksille ja näkemyksille (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pyrin myös välttämään ohjailevuutta haastattelutilanteissa.

6 Tulosluku

Tässä luvussa tarkastelen haastatteluaineistoni valossa musiikin ja draaman suhdetta toisiinsa sekä taidepedagogiikan tavoitteita. Puhuessani musiikista ja draamasta tarkoitan pääsääntöisesti musiikkia ja draamaa oppiaineina. Aloitan musiikin ja draaman eroista, mistä etenen yhteyksien ja integroinnin kautta kohti taiteidenvälisyyttä ja holistista taidepedagogiikkaa. Aluksi käsittelen haastateltavien näkökulmia musiikin ja draaman eroista. Tämän jälkeen käyn läpi asioita, joita musiikki voi aineistoni valossa antaa draaman opettamiseen ja draama musiikin opettamiseen. Seuraavaksi siirrytään seikkoihin, jotka aineistoni perusteella yhdistävät molempia oppiaineita. Tämän jälkeen käyn läpi aineistosta esiin nousevia opettajien näkökulmia suhteessa taiteidenvälisyyteen ja heidän monitaiteiseen taustaansa. Lopuksi analysoin opettajien näkemyksiä taidepedagogiikan tavoitteista sekä peilaan niitä holistiseen taidepedagogiikkaan.

Taulukossa 7 esitellään haastatellut, jotka kaikki ovat sekä musiikin että draaman opettamiseen kelpoisia opettajia. A tosin oli vielä haastattelun hetkellä viimeistelemässä draamakasvatuksen aineopintojaan. Haastateltavista kaksi oli opiskellut musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa ja yksi Sibelius-Akatemiassa. Kaikki olivat tehneet ensin musiikkikasvatuksen ja vasta sen jälkeen draamakasvatuksen opinnot.

Nimi	Aikaa valmistumisesta	Työkokemus	Työtehtäviä (muun muassa)
A	0–5 vuotta (musiikki ja draama)	alle 5 vuotta	musiikinopettaja, draamakasvattaja, instrumenttiopettaja
B	25–30 vuotta (musiikki ja draama)	20–25 vuotta	musiikinopettaja, ilmaisutaidon opettaja
C	25–30 vuotta (musiikki) 10–15 vuotta (draama)	20–25 vuotta	musiikinopettaja, draamaopettaja

Taulukko 7: Haastatellut

6.1 Musiikin ja draaman eroja

Kuvio 2: Musiikki ja draama erillisinä

Tässä luvussa keskitytään siihen, mitä eroja musiikin ja draaman välillä haasteltujen mukaan on. Käyn läpi haastateltujen ajatuksia suhteessa opetuksen tavoitteisiin, käytäntöihin sekä oppiaineen paikkaan suomalaisella koulutuskentällä. B puhuu ”ilmaisutaidosta” draaman sijaan, koska se on hänen opettamansa oppiaineen nimi. Käytän itse pääasiassa käsitettä draama, mutta haastateltuja referoidessa käytössä ovat heidän ilmaisunsa. Lopuksi avaan haastateltavien näkemyksiä musiikki- ja draamakasvatuksen korkeakouluopintojen eroihin liittyen.

Keskeisiä musiikin ja draaman eroja, jotka haastatteluissa nousevat esiin, ovat soittaminen, laulaminen ja muut selkeästi musiikilliset aktiviteetit. Kaikki haastatellut nostavat esiin, että musiikissa toiminta tapahtuu hyvin usein jonkin välineen, useimmiten jonkin instrumentin, kautta. A kertoo, että musiikintunneilla oppilaat yleensä haluavat soittaa eri instrumentteja, mikä taas ei lähtökohtaisesti kuulu draamaopetukseen. Myös C toteaa, että musiikissa ilmaisu tapahtuu pääasiassa jonkin välineen kautta, kun taas draamassa lähinnä omalla keholla. C kiinnittää ylipäätään kehollisuuden sekä kehon ja ilmaisun yhteyden erityisesti draaman opiskeluun. Tämä koskee myös toisten ihmisten kanssa tehtäviä harjoitteita, joissa ilmaisu kulkee suoraan ihmiseltä ihmiselle ilman välikappaleita.

B:n mukaan musiikissa on ”tosi paljon kaikkia kivoja musiikkijuttuja, jotka liittyy vaan musiikkiin ja siihen ei todellakaan tarvi eikä kannata sotkea ilmaisutaitoa ollenkaan”. B kertoo, että musiikissa tavoitteita voivat olla esimerkiksi jonkun rytmin, kappaleen tai rumpukompin oppiminen. Kappaleita tulisi hänen mukaansa voida harjoitella useampia kertoja niin, että oppilaat voivat nähdä kehittymisen ja harjoittelun tulokset. B mainitsee

musiikin ja draaman eroksi myös metelin, joka musiikintunneilla kuuluu asiaan. A:n mukaan musiikin erottavat draamasta soivat tuotokset, esimerkiksi biitit, omat biisit ja sävellykset. Hän toteaa, että draamassakin soivia tuotoksia voi syntyä, mutta näin ei välttämättä käy.

C kokee tulkinnanvapauden olevan suurempaa draamassa, kun taas musiikissa on selkeämmin yhteisesti sovittuja tapoja tulkita asioita. Draamassa haetaan C:n mukaan tulkintaa enemmän äärimmäisyyksien kautta ja musiikissa taas pyritään soittamaan ”a-osa tietyllä tavalla ja b-osa tietyllä tavalla”. C kertoo, että musiikissa “hirveän paljon” menee siihen, että pyritään lopputulokseen, joka esitetään itsellemme tai jollekin muulle. Draamakasvatuksessa taas ei hänen mukaansa “koskaan tarvitse tulla valmiiksi”, vaan ilmiöitä tutkitaan ja mietitään draaman avulla. Hänen mukaansa draamassa on enemmän tavoitteena keskeneräisyys ja musiikissa pyritään saamaan “jollain lailla valmiiksi joku juttu”. C myös korosti erikseen, että draamakasvatus ei ole itsessään esiintymistä. Hänelle draama ei tarkoita näyttelijänä olemista, vaan sitä, että tutkitaan ilmiöitä draaman kautta. C:lle draama on pedagoginen väline, jonka kautta voidaan opiskella mitä tahansa.

B kuvaa, että ilmaisutaito on ”herkempi” aine, jota opettaessaan hän laskeutuu vielä enemmän oppilaiden tasolle inhimilliseksi kuuntelijaksi. Hän kertoo, että tämä tekee ilmaisutaidon opettamisen henkisesti musiikkia kuluttavammaksi. B myös kokee, että ilmaisutaidon tunnit on valmisteltava ja suunniteltava huolellisemmin. Musiikissa on hänen mukaansa niin paljon eri vaihtoehtoja, että suunnitelmaa on helppo vaihtaa lennossakin. Ilmaisutaidossa täytyy olla voimakkaasti läsnä, huomioida tunnemaailmat herkästi ja aistia, mihin suuntaan ryhmä on valmis menemään. B myös kertoo, että toisinaan hänellä on ilmaisutaidon opettajana keskeneräinen ja riittämätön olo, joka liittyy oppilaiden korkeisiin odotuksiin, omaan epävarmuuteen draamaopettajana ja draaman paikkaan opetuksessa.

> *“No niillä oppilailla on aika kovat odotukset esimerkiksi lukiolaisilla, että ne kyllä haluaisi tehdä jo hyvin syvällisiä ja isoja juttuja ja sitten aikaa ei ole. Eihän niillä ole kuin yksi kurssi tai kaks kurssia. Ja jos ne haluaisi jonkun syvällisen näytelmän tehdä, niin sitten se tarkoittaisi sitä, että siitä pitäisi vapaa-aikana esimerkiksi meidän kokoontua treenaamaan, viikonloppuisin kokoontua treenaamaan tai sitten vaatia niiltä, että tiettyyn päivämäärään mennessä on kaikki vuorosanat ope-*

teltu, niin ei lukiolaisen niinku realiteetit ei kohtaa niiden niitä haaveita. Ja siinäkin mä koen sit huonommuutta että et jos ois niinku taitava draamaopettaja oikein viimeisen päälle niin se varmaan tekisi niitten kanssa siinä ajassa jonkun näytelmän." – B

A:n mukaan erot musiikin ja draaman tavoitteissa liittyvät soivaan materiaaliin, jolla on musiikissa selkeämpi rooli. B:n ja C:n mukaan tavoitteisiin tuo eroa se, että musiikkiin tarvitaan yleensä jokin väline. B ja C mainitsevat musiikin kohdalla tavoitteeksi tai arvokkaaksi asiaksi flow-tilan, jossa yhteissoitto rullaa. Draamassa tavoitteet ovat C:n mukaan korostuneesti ryhmäytymisessä ja ryhmätyöskentelyssä. Draama antaa myös eväitä ilmaista itseään kehollisesti ja kokonaisvaltaisesti, C kertoo. B:n mukaan ilmaisutaidossa tavoite tai merkitys oppilaalle voi olla, että saa rohkaisua omaan olemiseen. Musiikinopetuksen tavoitteeksi C mainitsee sen, että jokainen voisi nähdä itsensä musiikin harrastajana ja saisi jonkinlaiset musiikilliset perustaidot. Hän toivoo, että oppilaiden itsetunto ja itsetulkinnan rohkeus kasvaisivat musiikintunneilla. Musiikkisuhdetta oleellisempaa C:lle on, miten oppilaat pärjäävät elämässä.

C kiinnittää myös huomiota siihen, että oppiaineita on vaikea vertailla, koska niillä on niin erilainen asema koulutuksen kentällä. Draama ei ole tällä hetkellä oma oppiaineensa, minkä vuoksi musiikki ja draama ovat hyvin eriarvoisessa asemassa opetettavina aineina. Draama mainitaan opetussuunnitelmassa, mutta sille ei ole määritelty tavoitteita samalla tavalla kuin varsinaisille oppiaineille. Hänen mukaansa tästä johtuen draamakasvatuksen moninaisuus ei pääse kouluissa esiin, vaan draama tarkoittaa usein vain yksittäisiä harjoitteita. C:n mukaan draaman pitäisi tulevaisuudessa ehdottomasti olla oma oppiaineensa, koska sillä voisi olla niin paljon merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Myös B peräänkuuluttaa draamakasvatuksen koulutusta ja sitä, että draamakasvatus olisi ammattilaisten käsissä. Opettajien kannattaisi hänen mielestään mennä kursseille ja opettaa ilmaisutaidon asioita jo alakoululaisille. B uskoo, että jos lapset näyttelisivät, leikkisivät ja tekisivät rooliharjoitteita yhdessä, heistä tulisi parempia ihmisiä. He ymmärtäisivät itseään ja toisiaan paremmin ja oppisivat toimimaan yhdessä, mikä vaikuttaisi esimerkiksi luokkahenkeen.

Kaikki haastateltavat olivat kokeneet erot musiikki- ja draamakasvatuksen korkeakouluopinnoissa erittäin suurina. Huomionarvoista on, että B:n ja C:n opinnoista on kulunut jo useampi vuosikymmen, mutta A on tehnyt opintonsa viimeisen kymmenen vuoden aikana. A puhuu laajasti musiikki- ja draamakasvatuksen korkeakouluopintojen eroista.

Hänen mukaansa draamakasvatuksen opinnot ovat olleet ”parhaat opinnot *ever*” ja niissä on koko ajan oltu ”ytimessä”. Hän kuvaa draamakasvatuksen opintoja tosi toiminnallisiksi, ja niissä vuorovaikutus eli kuuntelu, läsnäolo ja dialogisuus ovat ”ihan koko ajan läsnä”. Musiikkikasvatuksen opinnoissa vuorovaikutus, kuuleminen, näkeminen, aistiminen ja havainnointi jäävät A:n mukaan piiloon teknisten taitojen alle. A:n mukaan musiikkikasvatuksen korkeakouluopinnoissa keskitytään paljon enemmän teknisiin kysymyksiin eikä kysytä tarpeeksi: ”Miksi sinä päädyit tämmöiseen pedagogiseen ratkaisuun? Mikä sinua ohjaa tekemään näin? Miksi?” A kertoo, että draamakasvatuksen opinnoissa kysyttiin koko ajan: ”Miksi? Mitä sä haluat tällä tehdä? Miksi sä valitsit tämmöisen pedagogisen harjoitteen? Miksi -- tehdään näin ja näin?”

> *”Niinku säkin kysyit, että miksi sä haluat opettaa taidetta tai alkupuolella kysyit, että mitä sä haluat niinku? Miksi sä haluat opettaa musiikkia ja ja draamaa? Ja miksi just niinku. Ja musta tuntuu että tosi monelle siellä [musiikkikasvatuksen opinnoissa] ei ole millään tavalla selvää, että miksi -- me ylipäätään tehdään tätä? Miksi musiikkia ja draamaa pitäis opettaa kouluissa? Miksi taiteita pitäis ylipäätänsä opettaa? Ei ne oo ikinä jotkut miettinyt tätä.” – A*

A:n mielestä musiikkikasvatuksen opinnoissa ei pohdittu taidekasvatuksen merkitystä riittävän laaja-alaisesti. Hänen mukaansa monille musiikkikasvatuksen opiskelijoille pohdinnat ja keskustelut siitä, miksi taiteita ylipäätään pitäisi opettaa, ovat aivan vieraita. A itse kokee vasta draamaopinnoissa pohtineensa, miksi taiteiden opetus on merkityksellistä, ja herännyt kysymään, miksei tästä keskustella musiikkikasvatuksen opinnoissa. A toteaa, ettei yhtä vastausta ole, mutta taideaineiden opettajilla tulisi olla valmiuksia perustella olemassaoloaan. Hänen mukaansa tulisi saada “pohja kuntoon” eli perusteluita sille, miksi taiteiden opetus on merkityksellistä.

Draaman löytäminen oli B:lle ”vastaus tavallaan niinku ihan valtavan isoon kysymykseen siihen, että -- nyt mä niinku ymmärrän enemmän sitä ketä mä opetan ja mä voin paljon kokonaisvaltaisemmin niin kuin lähteä sitä lasta tai nuorta rohkaisemaan”. B kertoo, että draamakasvatuksen opinnot antoivat hänelle henkilökohtaisesti paljon. Ne olivat ”tosi tärkeä juttu” henkisen kasvun kannalta ja niiden ansiosta hän uskaltaa itse olla aidompi. B:n mukaan draamaopinnot toivat syvyyttä opettajuuteen ja että ilman draamaa hän olisi ollut ihmisenä ”heiveröisempi” lähtemään opettajaksi. B kokee, että draaman opiskelu oli ”ehkä vielä isompi juttu kuin musiikin opiskelu”.

B muistelee, että musiikkikasvatuksen opinnot olivat hyvät, mutta niistä ”puuttui niinku semmoinen kontakti -- semmoinen ihmisläheisyys ja semmoinen ymmärrys niinku ihmisyyttä kohtaan”. Musiikissa ollaan B:n mukaan loppujen lopuksi aika yksin, käydään yksityistunneilla ja luennoilla. B mainitsee musiikkiopintoihin liittyen myös suorittamisen ja vertailun muihin.

Draamassa lähdetään B:n mukaan yhteisöllisestä näkökulmasta, jossa ollaan joukko ihmisiä, jotka nimenomaan haluavat ystävystyä toistensa kanssa. Draamakasvatuksen korkeakouluopinnoissa tehtiin suurin osa opinnoista yhdessä tai pienissä ryhmissä. B kokee, että hän tutustui paremmin ryhmäänsä draamakasvatuksen opinnoissa kuin musiikkikasvatuksen opinnoissa, vaikka draamaopinnot kestivät vain vuoden ja musiikkiopinnot monia vuosia. Hänen mukaansa draamakasvatuksessa korostuvat ajatukset siitä, että ”olemme toistemme voima” ja ”toisiamme varten”. Mitä enemmän uskaltaa avata itseään ja olla aito, sitä enemmän itse saa ja toisaalta sitä enemmän muut saavat sinusta, B kuvaa kokemuksiaan draamakasvatusopintoihin liittyen. B myös koki musiikkiopinnot draamakasvatusta pirstaleisimpina. Draamaopinnoissa tehtiin pidempiä projekteja, mentiin kohti suurempia linjoja ja hänen kokemuksensa mukaan asiat liittyivät selkeämmin toisiinsa. Draamaopintoihin kuului myös oman kasvutarinan kasaamista, jonka äärellä saattoi nähdä oman vahvistumisensa.

C kertoo, että musiikkikasvatuksen opinnoissa oli ainakin hänen aikanaan ”todella suorituskeskeistä”. C mainitsee myös vertailun, arvottamisen ja lokeroinnin puhuessaan musiikkikasvatuksen opinnoistaan. Sen sijaan ”draamakasvatuksessa joka ikisen harjoituksen jälkeenkin melkein niin kysyttiin palautetta ja miltä susta tuntui ja, miten sä koit tämän asian?”. Draamakasvatuksen opinnoissa pyrittiin hänen mukaansa koko ajan painottamaan sitä, että ”keskeneräisyys on se juttu” ja että ”moka oikeasti on lahja”. C toteaa draamakasvatusopintojen nostaneen itsetuntoa ja antaneen rohkeutta ja eväitä omaan opettajuuteen. Hän sanoo lähestyvänsä oppilaita rohkeammin draamaopintojen ansiosta.

A kertoo, että harjoitteluvuosi ja opettajankoulutuslaitoksen harjoittelukurssit osana musiikkikasvatuksen opintoja olivat valtavan merkittäviä, koska hänen mukaansa vasta siellä oltiin “asioiden ytimessä” ensimmäistä kertaa koulutuksen aikana. Siellä päästiin vuorovaikutukseen, taiteiden kautta oppimiseen ja siihen, mitä taidekasvattajana toimiminen oikein on. Musiikkikasvatuksen opinnoissa on hänen mukaansa paljon uudistettavaa.

6.2 Musiikin ja draaman integrointi

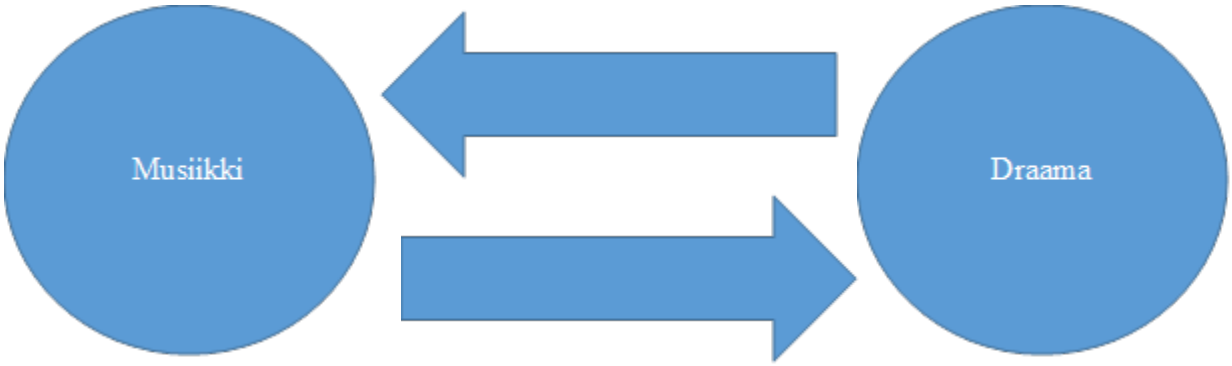
Tässä luvussa tarkastelen haastateltujen näkemyksiä musiikin ja draaman integroinnista. Ensin tarkastellaan musiikin integroimista draamaopetukseen ja draaman integroimista musiikinopetukseen ja sen jälkeen oppiaineiden yhtymäkohtia. Luvussa aloitetaan kevyemmästä integraatiosta, jossa oppiaineet kohtaavat opetustilanteissa, ja päädytään kohti syvempää integraatiota, jossa pyritään hahmottamaan musiikin ja draaman jaettuja piirteitä. Luvun lopuksi avaan haastateltujen ajatuksia ja kokemuksia taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta.

6.2.1 Musiikki draamassa

Kaikki haastateltavat integroivat musiikkia osaksi draamaopetusta. Heidän mukaansa musiikin rooli tunnelman luojana draamakonteksteissa on merkittävä. A:n mukaan taustamusiikilla voidaan luoda draamaharjoitukseen ”turvallisempi, vapautuneempi ympäristö” ja vaikuttaa ”fiilikseen tosi paljon”, mikä kannattaa tiedostaa ja käyttää hyväksi. Lisäksi A mainitsee musiikin käytön osana draamaa erilaisissa taiteellisissa tuotoksissa. Prosessidraamassa musiikki voi esimerkiksi rytmittää toimintaa, ja osana näytelmän dramaturgiaa musiikki voi merkittävästi tukea draaman kaarta, rakentaa intensiteettiä tai muovata tunnelmaa.

B mainitsee soittolistat merkittävänä musiikillisena tekijänä ilmaisutaidon opetuksessa. Hän kertoo, että ilmaisutaidossa on paljon harjoitteita, joihin kannattaa liittää musiikkia. Näitä ovat esimerkiksi alkulämmittelyt, monet leikit ja erilaiset kohtaamiseen liittyvät harjoitteet. Myös äänien, ääninauhojen ja ääniefektien tekeminen on B:n mukaan mahtava lisä ilmaisutaitoon.

C:n mukaan musiikki auttaa pääsemään tunnelmaan, rauhoittumaan tilanteeseen ja rentoutumaan. Hän mainitsee myös äänitehosteet ja musiikin käytön tunnetilojen ilmaisun taustalla. Lisäksi C nostaa esiin näytelmissä käytetyn taustamusiikin. C kokee, että koska musiikki on ”vanhempi” ja ”vahvempi” asia hänen elämässään ja hän on opettanut sitä kauemmin, se tulee draamaan mukaan ikään kuin automaattisesti.



Kuvio 3: Musiikki ja draama dialogissa

6.2.2 Draama musiikissa

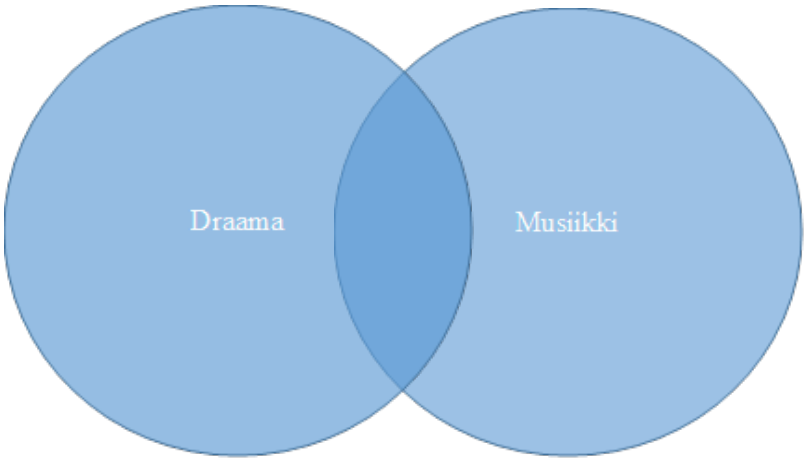
Kaikki haastatellut kertovat integroivansa draamaa osaksi musiikinopetusta. A kertoo aloittavansa musiikin tunnit usein ilmaisu- tai vuorovaikutusharjoituksilla eli draamaharjoituksilla. Hän sanoo tämänkaltaisen alkulämmittelyn vaikuttavan ”tunnin ilmapiiriin valtavasti”. Draamaharjoitukset toimivat myös ryhmäytymisharjoituksina.

B:n mukaan ilmaisutaidon lisääminen musiikkiin on yllyttämistä rohkeuteen ja ”että laulajat vaikka liikkuisi siinä laulaessaan tai – eläytyisivät, rentoutuisivat”. Myös C:n mukaan musiikin tunneilla draama liittyy musiikin esittämiseen ja tulkitsemiseen. Draamaharjoitteiden avulla voidaan ryhmäyttää ja toisaalta rentouttaa niin, että oppilaat uskaltavat ilmaista itseään paremmin. Draaman keinoin C kertoo voivansa auttaa oppilaita esiintymisjännityksessä, esiintymisessä ylipäätään sekä itsensä ilmaisussa ja tulkinnassa.

> *”[M]un on vaikea sitä [draamakasvatusta] niinku käytännön arjessa irrottaa siitä mun musiikin opettamisesta, koska se tulee niin kun niissä tilanteissa ehkä eri tavalla vaan, niin kuin minä opettaessa niin niin rohkaisen niitä ehkä pelleilemällä ehkä ehkä liioittelemalla itse jotakin hauskoja juttuja tai niin kuin... Vaikea vaikea hirveän vaikea sanoa että miten mä sitä niinku oikeasti käytännössä teen, mutta niinku mä meen niitten oppilaitten luokse että mä en pysy siellä pöydän takana, vaan mä meen niiden luokse ja mä niitä niinku siinä autan -- ja se draamakasvatuksen -- idea siitä oppilaan rohkaisemista on juuri sitä, että minä yritän kohdata niitä niin paljon kuin mahdollista. Että, että se ei ole semmoista luentotyyppistä opetusta.” – C*

C kertoo, että draama voi tuoda kehollisuutta osaksi musiikin opetusta. He olivat musiikin tunnilla esimerkiksi ”raamittaneet” toisensa (eli piirtäneet toistensa kehon rajat), mikä voi auttaa oman kehon hahmottamisessa. Tämän lisäksi C toteaa, että draamakasvatus antaa mahdollisuuksia tutkia ilmiöitä draaman kautta myös musiikissa.

6.2.3 Musiikin ja draaman yhteisiä piirteitä



Kuvio 4: Musiikki ja draama risteävät

> *”Se on ihan selkeä juttu, että draamakasvatus ja musiikin opetus on ihan eri asiat. Mutta mutta tota niissä on yhtymäkohtia. Eli se on vähän niinku kaks ympyrää, jotka on sulautunut osittain mennyt päällekkäin.”*
> *– C*

C sanoo, että tavoitteet ovat musiikissa ja draamassa pitkälti samanlaisia. Yhteisiä tavoitteita ovat hänen mukaansa esimerkiksi äänenkäyttö ja rohkaisu ilmaisuun. Hän nostaa esiin myös lämmittelyharjoitukset draamaa ja musiikkia yhdistävinä asioina. C toteaa, että draamakasvatusta voi integroida musiikin opiskeluun ja musiikkia voi integroida draamakasvatukseen “koko ajan”. Lisäksi C mainitsee musikaaliprojektit mahdollisuutena käyttää draamakasvatusta täysin musiikin rinnalla.

B:n mielestä musiikki ja ilmaisutaito ovat ”niin hyvä pari”, joita yhdistävät muun muassa luovuus ja ilmaisu. Hänen mukaansa molemmissa oppiaineissa tarvitaan myös uskaltautumista ja heittäytymistä sekä luottamusta kavereihin. Oman rohkeuden ja vapautuneisuuden kautta saa molemmista oppiaineista enemmän irti. Musiikissakin on hänen mukaansa pitkälti kyse siitä, miten rohkea on tarttumaan soittimeen, sekä siitä, ettei tarvitse hävetä. Myös C:n mukaan sekä musiikissa että draamassa annetaan paljon jotain omasta

itsestä ja persoonasta. Molemmissa oppiaineissa on C:n mukaan tärkeää myös oppia keskeneräisyyden sietämistä ja ymmärtää, että rosoinen voi olla “kliinistä” kiinnostavampaa.

A nostaa musiikin ja draaman yhteisiksi elementeiksi vuorovaikutuksen, yhteistyön, tunnetaidot, empatian, myötätunnon ja luovan tuottamisen. Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen leimaavat A:n ja B:n mukaan sekä draamaa että musiikkia. A:n mukaan sekä musiikissa että draamassa prosessi voi olla päämäärä, vaikka muissa haastatteluissa musiikkia pidettiin lopputulosorientoituneempana oppiaineena. B toteaa, että molempia aineita voidaan myös harjoitella ja treenata. Arjestaan B kertoo, että oppilaat musiikintunnilla saattavat kysyä ”näytelläänks me tänään?” ja kun hän vastaa kieltävästi, he kysyvät: ”no milloin me näytellään?”, mikä kertoo oppilaiden joustavasta suhtautumisesta oppiainerajoihin.

> *”[N]e rajat on silleen häilyviä, että niissä ollaan niin samojen asioiden kanssa tekemisissä, niin se on hirmu vaikea vetää rajaa, että nyt on musiikintunti tai nyt on draaman tunti, vaan nyt on tämmöinen joku taidetunti.” – A*

6.2.4 Taiteidenvälisyydestä ja monitaiteisuudesta

Kaikki haastatellut kertovat monen taiteenalan osaamisen olleen oleellinen osa kasvua opettajaksi ja omaksi itseksi. B kuvaa, että ”en minä olisi minä --, jos mulla ei olisi näitä molempia”. Monitaiteisuudesta kysyttäessä draama korostui jossain määrin, mikä johtuu ehkä siitä, että kaikille haastatelluille musiikki on ensin opiskeltu aine ja draama on se, joka on tehnyt opettajista “monitaiteisia”.

C kertoo monitaiteisuuden näkyvän opetuksessaan oman persoonansa kautta ja tulevan esiin itseilmaisussa. C:n mukaan draamakasvatusopinnoissa joutui tutkimaan itseään syvästi, ”pohjamudista asti”, mikä näkyy hänen itseilmaisussaan opettajana. Hän pyrkii olemaan aito ja oma itsensä, koska draamakasvatuksessakin hänelle on tullut isoksi asiaksi se, että epäaitous näkyy ja kuuluu välittömästi. Myös B kertoo, että draaman ansiosta hän uskaltaa olla aidompi ja puhua kaikista tunteista. Monitaiteinen tausta on antanut hänelle ”rohkean ja vapaan pään” ja uskallusta olla haluamansa kaltainen opettaja.

C kertoo monitaiteisen taustan vaikuttavan siihen, että fokus ei ole asioiden pikkutarkassa hiomisessa vaan oppilaissa. Draamakasvatus on antanut hänelle eväitä oppilaiden kohtaamiseen ja rohkeutta omana itsenä toimimiseen. C kertoo, että yksi suurimpia oivalluksia draamakasvatusopinnoissa oli, että "kukaan ei voi kohdata kuin yhden ihmisen kerrallaan". Tätä hän pyrkii pitämään koulumaailmassa punaisena lankana ja kohtaamaan oppilaat henkilökohtaisesti. C kokee, että hänen tehtävänsä on olla oppilaiden elämässä esimerkkinä ja tukena. Hänelle tärkeintä on oppilaan kohtaaminen, hyväksyminen sekä tasaarvoisuus. C:n mielestä monitaiteisuus liittyy siihen, että fokus on oppilaissa ja heidän kohtaamisessaan.

> *"Se on mun mielestä monitaiteellisuutta, että jos minä keskittyisin esimerkiksi musiikkiluokkalaisten kanssa, vaan silleen -- että nyt niinku pikkusen oli kuulkaas nyt ylävireinen c-kakkonen että nyt nyt hinkataan tätä sitten niinku kaks viikkoa niin jotenkin semmoinen ei ei niinku ole minulle ollenkaan semmoinen niin kuin tuttu asia, eikä myöskään mikään mun tavoite oo myöskään musiikkiluokkalaisista tai kestään oppilasta saada mitään ammattilaista, että niinku mun tehtävänä on olla niinku niitten siinä elämänvaiheessa semmoinen esimerkki ja tukipilari tavallaan, josta ne voi niin kuin, potkia vastaan tai sitten ottaa vastaan, että niinku. Että mun pitää olla sen verran vahva, että mä kestän, että ne inhoaa mua, ja mä kestän, että ne tykkää musta. Molempia nimittäin on. Eli tavallaan niinku se monitaiteellisuus tulee ehkä juuri siinä omassa, oman itsensä ilmaisussa eniten esille." – C*

A:n mukaan "lokeroinnin aika alkaa olla ehkä vähän ohi" ja hän toivoo, että oppilaat olisivat avoimia kaikelle taiteelle ja monenlaisille erilaisille taiteellisille kokemuksille. Myös B:n mukaan pitäisi tehdä paljon työtä, jotta oppilaat eivät lokeroituisi. Koulumaailman tulisi hänen mukaansa kuitenkin opettaa elämää eikä vain yhtä oppiainetta varten. A:lle monitaiteisuus kiinnittyy moniaistisuuteen. Hän puhuu erilaisista oppijoista ja siitä, miten moniaistisuus ja useamman taiteenlajin yhdistäminen voi helpottaa oppimista, kun toiminnassa on auditiivisia, visuaalisia ja kinesteettisiä laatuja. A myös toteaa, että taiteidenvälisyys "avaa semmoisia uudenlaisia tiehyitä ja polkuja aivoissa" sekä virittää uuden luomiseen ja uusien asioiden keksimiseen.

A mainitsee konkreettisina esimerkkeinä monitaiteisuudesta yhteistyöprojektit, joissa esimerkiksi musiikin tunnilla vierailtaisiin museossa, inspiroiduttaisiin maalauksista ja tehtäisiin niiden pohjalta äänimaisema. A myös toteaa, että teatteri itsessään jo yhdistää monia taidelajeja, koska usein läsnä ovat myös visuaaliset taiteet (esimerkiksi lavasteiden tai puvustuksen muodossa) ja musiikki tai äänitaide (äänisuunnittelun muodossa). B kertoo opettajana toteuttaneensa lukuisia näytelmä- ja musikaaliproduktioita, joissa on yhdistetty musiikkia ja draamaa. A korostaa, että musiikin ja draaman yhdistäminen on paljon muutakin kuin musikaalia, vaikka se usein tuleekin ensimmäisenä mieleen.

A mainitsee opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), jossa puhutaan oppiaineiden integroinnista ja ilmiöoppimisesta ja joka hänen mukaansa korreloi taiteidenvälisyyden ja monitaiteisuuden kanssa. Myös B mainitsee ilmiöoppimisen. A kertoo alkaneensa monitaiteisuuden kautta löytää ja nähdä enemmän vaihtoehtoja. Hän kokee, että monitaiteisuuden myötä kriittinen ajattelu ja uteliaisuus miksi-kysymysten vastauksia kohtaan ovat heränneet. Monitaiteisuus on auttanut häntä näkemään, kuinka paljon yhteistä eri taiteenlajeilla ja tieteenaloilla ja ihmisillä ylipäätään on.

> *"No tosi vaikea niinku erotella millään lailla että se [monitaiteinen tausta] näkyy. Niinku oikeastaan mun persoonan kautta ja niinkun sen kautta, sen kohtaamisasian kautta, että se ne asiat mitkä mulle on tärkeintä on juuri se oppilaan hyväksyminen, oppilaan kohtaaminen ja semmoinen tasa-arvoisuus ja semmoinen suvaitsevaisuus. Ja sitten sellainen että mä oon kiinnostunut oppilaasta." – C*

6.3 Taidepedagogiikan tavoitteet ja holistinen taidepedagogiikka

Tässä luvussa syvennytään taidepedagogiikan tavoitteisiin ja siihen, mitä taiteiden äärellä voi haastateltujen mukaan oppia. Haastateltavien näkemyksiä tavoitteista peilataan holistisen taidepedagogiikan tavoitteisiin. Tarkastelu tehdään luvussa 4.2 esitellyn holistisen taidepedagogiikan mallin mukaisesti, ja se jäsentyy viiden lähestymistavan kautta, jotka ovat aihe, yksilö, ryhmä, yhteiskunta ja maailma.

> *"Mitä sitten siinä taiteessa voidaan oppia, ja tähän mä käytin tietoisesti taide sanaa kattamaan kaikkea niinku musiikkia, teatteria, niinku ihan mitä vaan, tanssia, kuvataiteita, niinku että monia eri taiteiden*

lajeja, niin sitten täältä tuli tämmöisiä yhteistyö, vuorovaikutus, dialogisuus, synergia, no empatia ja myötätunto, sitä voidaan oppia taiteissa paljonkin ja just tunnetaitoja omien ja muiden tunteiden tunnistamista ja sitten niistä syntyviä reaktioita. Esteettisiä kokemuksia ja tämä on minusta upea, minkä mä löysin jostain, ehkä olikohan Eeva Anttilan tekstistä, että hetken merkityksellisyyden tunnustaminen on tosi läsnä - - taiteessa ja musta se on tosi, se on kauniisti ja hienosti sanottu, mutta se on totta." – A

6.3.1 Aihe

Aiheen holistisessa tarkastelussa on pitkälti kyse siitä, miten opetetaan. Oleellinen kysymys on: miten aihe kiinnittyy ympäröivään maailmaan ja oppilaiden elämään (Räsänen 2010, Räsänen 2011, Campbell 2011, 23). Aiheeseen kiinnittyvistä holistisen taidepedagogiikan tavoitteista haastatteluissa esiin nousivat ainakin kokemuksellisuus, luovuus, keskittyminen, syventyminen, taiteenalakohtaiset tiedot ja taidot sekä ilmaisun taidot (ks. luku 4.2.1 ja 4.2.6).

Kaikissa haastatteluissa oppilaiden kokemusmaailma nousee esiin myös puhuttaessa aiheeseen liittyvistä tavoitteista. Esimerkiksi C toivoo voivansa antaa oppilaille musiikilliset perustaidot ja edellytykset musiikkiharrastukseen, mutta hänelle oleellisinta on, että oppilaat saavat onnistumisen ja pystyvyyden kokemuksia. Tärkeintä ei ole aineen hallinta, vaan se, että oppilaat pärjäävät elämässä. A ilmaisee, että hänelle merkityksellisintä on yleisinhimillisten taitojen (kuten tunnetaitojen) opettaminen, vaikka myös taidollinen kehittyminen (esimerkiksi jonkin instrumentin hallinnassa) on tärkeää. A ei näe, että nämä sulkisivat toisiaan pois, vaan on "parasta", että näitä asioita voidaan oppia yhtä aikaa. Aiheeseen kiinnittyvät tavoitteet nivoutuvat yhteen muihin lähestymistapoihin liittyvien tavoitteiden kanssa.

Erityisesti A puhuu kokemuksellisuudesta. Hänen mukaansa taide saa maailman ja elämän tuntumaan. Hän sanoo, että taide voi avata silmät, auttaa näkemään ja herättää tunteita. A toteaa, että taide tekee maailmasta kauniimman paikan ja johdattaa esteettisten kokemusten äärelle. Hän korostaa, ettei esteettinen tarkoita vain tietyllä tavalla kaunista tai esimerkiksi tonaalista musiikkia, vaan esteettiset kokemukset voivat olla myös rumia.

Luovuus ja ilmaisu ovat läsnä haastateltujen puheissa. B:n omassa kokemuksessa taiteen merkitys kiinnittyy luovuuteen ja siihen, ettei tarvitse mahtua mihinkään tiettyyn muottiin. Hänen mukaansa taiteellisen tekemisen äärellä on lupa haaveilla ja innostua. B toivookin, että oppilaat löytäisivät tavan ilmaista itseään, mihin taide tarjoaa lukuisia erilaisia väyliä: musiikillisia, liikkeellisiä ja visuaalisia. Hänen mielestään on tärkeää, että on muitakin ilmaisutapoja kuin kirjoittaminen, joka ei välttämättä sovi kaikille. Ilmaiseminen nousee tavoitteena esiin myös C:n puheissa. Hän puhuu ilmaisemisen ja tulkitsemisen yhteydessä "koskettamisesta" ja sen merkityksestä. C:n mukaan musiikilla "kai ei ole mitään merkitystä", jos sillä ei pääse koskettamaan toista ihmistä. Teknisesti hienolla soitolla ei hänen mukaansa ole merkitystä, jos siinä ei ole sydäntä mukana. C:lle itseilmaisuun rohkaiseminen on opetuksen tavoite. Hän toivoo, että oppilaat uskaltaisivat antaa itsestään ja omasta persoonastaan pelkäämättä "särkymistä". Itseilmaisuun kiinnittyy myös äänenkäyttö, jota C pitää tavoitteena sekä musiikissa että draamassa. Erityisesti draaman kohdalla C mainitsee tavoitteeksi myös esiintymiskokemuksen. Lisäksi hän toivoo oppilaiden ymmärtävän kehon ja ilmaisun yhteyden sekä saavan eväitä tilan haltuun ottamiseen ja itsensä ilmaisuun myös kehollisesti.

B:n mielestä on "mahtavaa", että musiikin opetussuunnitelmaan on tullut mukaan musiikillinen keksintä ja säveltäminen. Hän toivoo, että kaikki voisivat kokea, että heillä on oikeus luovuuteen ja että kynnys luovaan tekemiseen madaltuisi. B kertoo, kuinka on itse saanut kokea hienoja asioita taiteen parissa ja toivoo voivansa tarjota hienoja kokemuksia myös oppilaille. Hän haluaisi siirtää kaikille kokemuksen siitä, että taiteen parissa kuka vain voi tulla näkyväksi.

B puhuu myös inhimillisyyden, ihmisyyden ja rauhoittumisen tärkeydestä koulumaailmassa. Hänen mukaansa rauhoittuminen ja musiikin kuuntelu ovat yhtä hyviä tavoitteita kuin se, että "oisin a-mollin opettanut niille kitaralla". Myös C toteaa musiikin auttavan rauhoittumisessa, rentoutumisessa ja tunnelmaan pääsemisessä.

6.3.2 Yksilö

Seuraava lähestymistapa keskittyy *yksilöön* ja hänen kokonaisvaltaiseen kehitykseensä. Holistisen taidepedagogiikan tavoitteista haastatteluissa mainittiin ainakin yksilön kokonaisvaltainen kehittyminen, kokemuksen reflektointi, itseilmaisu, tunnetaidot ja mielellis-kehollinen läsnäolo (ks. luku 4.2.2 ja 4.2.6; esim. Robinson 1989; Heinig 1993, 5–14; Campbell 2011, 19; Hairo-Lax & Muukkonen 2013).

Kaikissa haastatteluissa näkyy haastateltavien pyrkimys ja kiinnostus oppilaiden kokonaisvaltaista ihmisenä kasvua kohtaan. B kertoo päätyneensä draaman kautta ajattelemaan ihmisen kokonaisuutta, mikä on antanut hänelle opettajana paljon. Draaman ansiosta hän uskaltaa itse olla aidompi ja puhua kaikista tunteista. B kertookin "leimautuneensa" opettajaksi, jonka tunneilla jutellaan myös kuulumisista. Hän kokee voivansa draamaopintojen ansiosta rohkaista oppilaita paljon kokonaisvaltaisemmin ja ymmärtävänsä paremmin, keitä hän opettaa. Haastattelussa B käyttää sanaa “kasvutarina” puhuessaan oppilaiden kehityksestä ja pitää hienona asiana, että saa opettajana nähdä oppilaidensa “mielettömän matkan”. Myös C toivoo oppilaille mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen kasvuun, jossa esimerkiksi draama voisi hänen mukaansa auttaa.

A puhuu reflektiosta itsetutkiskelun ja hiljaisen dialogin käsitteiden kautta. A:n mukaan taiteen kautta voidaan oppia itsetuntemusta, ja hänen mukaansa taiteeseen liittyy aina oman äänen etsiminen ja vahvistaminen sekä itsetutkiskelu. Hiljaisessa dialogissa itsen kanssa pohditaan, kuka minä olen, mikä on minulle tyypillistä, minkälainen minä olen. B kertoo opetuksen tavoitteeksi sen, että oppilaat kulkisivat omaa polkua eivätkä vertaisi itseään muihin. Hän toivoo, että lapset antaisivat itselleen luvan löytää, oppia ja kokeilla uusia asioita koska ”kukaan muu ei voi antaa sitä lupaa, jos ei se lapsi anna itse itselleen”. B tahtoisi tarjota oppilaille “uteliaat silmät ja uteliaat kädet”. Hän toivoo, että oppilaat vapautuisivat ja pääsisivät kokemaan “ihmiseksi kasvamisen ilottelua”.

> *”[M]usta tuntuu, että aika moni lapsi on tosi surullinen, koska ne ei tiedä yhtään mitään, mitä ne on. Hirveän usein ne vastaa, ett emmää tiedä kun niiltä kysyy jotain haaveita tai -- vahvuuksia vaikka että mistä sä tykkäät niin en mä tiedä. Että kyllä siis taiteet, taidekasvatus -- niin voisi opettaa just näitä vähän näitä syvempiä asioita, jotka on hyvin inhimillisiä ja hyvin elämän kanssa käsi kädessä kulkevia asioita. Mutta se tarkoittaa sitä, että me vähän laskeudutaan sieltä jostakin auktoriteettien maailmasta. Mutta kuitenkin hyvällä, siis täytyyhän meillä olla niin kuin, niinku mä just koenkin, että paljon täytyy sitten lukea ja tässähän herää kysymys, että ollaanko me kohta terapeutteja me opettajat ja sitä vastaanhan tosi moni niinku tavallaan on. Eikä siis tarvitsekaan. Mut että sinne tulisi -- paikkoja sinne koulumaailmaan, missä lapset voi hengittää. Että ne riittää edes niillä tunneilla.” – B*

B puhuu siitä, miten tunnetaidot tulevat nyt "vyörymällä" koulumaailmaan. Hän iloitsee, että koulumaailma muuttuu inhimillisemmäksi ja että on viimein ymmärretty opettamisen olevan "ihan mahdotonta", jos tunteista ei välitetä. C puhuu empatiataidoista, joita erityisesti draamassa voi oppia. A toivoo oppilaiden oppivan tunnetaitoja, eli esimerkiksi tunteiden tunnistamista ja tunnesäätelyä. A:n mukaan on merkityksellisempää, että oppilaat oppivat tunnetaitoja kuin että he oppisivat esimerkiksi soittamaan "miksolyydisen tai overtone-asteikon niinku tähän ja tähän tempoon". A kuitenkin näkee, että samaan aikaan voi oppia sekä yleisinhimillisiä taitoja että musiikillisia taitoja ja että nämä asiat voivat tukea toisiaan.

> *"Musta se on merkityksellisempää, että sä niinku opit niitä tunnetaitoja kuitenkin. Aikamoista arvotusta. Aika rajuja sanoja, mutta toki se on upeeta. -- Mä uskon että ne niinku tukee toisiaan et -- se on myös tärkeätä oppia sitä taitoa niinku itsessään siitä taiteesta, mutta jotenkin, että tällä tavalla ehkä pieni semmoinen tai mä ajattelen, -- että maailmasta tulee parempi paikka, jos ihmiset oppisi tuommoisia taitoja enemmän. Ja sä samalla opit sitä miksolyydistä -- siis sehän on parasta. Juuri tässä onkin että samalla sä opit sitä upeeta instrumentin hallintaa tai -- niinku mitä ikinä. Mutta samalla sä opit tuommoisia taitoja, jotka tekee mun mielestä maailmasta paremman paikan." –A*

Läsnäolotaidot nousevat esiin haastattelussa A:n kanssa. Hän nostaa taidepedagogiikan tavoitteeksi "hetken merkityksellisyyden tunnustamisen" eli sen, että oppilaat ymmärtäisivät elävänsä ainutkertaista hetkeä. A toivoo, että oppilaat voisivat tarkastella hetkiä myös esteettisestä näkökulmasta. Taide on hänen mukaansa vastavoima irrallisuudelle ja sille, ettei "mikään tunnu miltään".

6.3.3 Ryhmä

Ryhmä-lähestymistavan fokus on vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa taidoissa sekä niihin liittyvissä ilmiöissä ja tavoitteissa. Ryhmä-lähestymistavassa korostuvat sosiaaliset taidot, vuorovaikutus, intersubjektiiviset merkitysrakenteet, empatia ja jokapäiväinen sosiaalinen todellisuus. Haastatteluissa holistisen taidepedagogiikan tavoitteista esiin nousivat muun muassa luottamus, hyväksyntä, aitous, avoimuus, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja yhteisöllisyys. (ks. luku 4.2.3 ja 4.2.6; esim. Heinig 1993, 5–14; Viranko 1997, 200; Hyvönen 2006; Campbell 2011, 19; Hairo-Lax & Muukkonen 2013.)

Kaikki haastatellut puhuvat luottamuksesta ja sen merkityksestä. Haastatteluissa esiin nousee sekä oppilaiden luottamus toisiinsa että opettajan ja oppilaan välinen luottamus. B kertoo, että luottamus ryhmään on oleellinen asia taideaineiden opiskelussa. Sekä B että C puhuvat siitä, että toivovat oppilaiden luottavan heihin. C kokee onnistuneensa työssään, kun oppilaat pitävät häntä lähestyttävänä.

> *"Opettajana niin mä toivon että -- oppilaat niinku luottaisi minuun. Semmoisen luottamuksen synnyttäminen. Niin sehän ei tapahdu hetkessä, että niidenkin pitää oppia tuntemaan minut ihmisenä. Ja sitten kun on paljon oppilailla -- opettajia. Saattaa olla toistakymmentä opettajaa eri opettaja viikon aikana. Niin niin miten miten just miten ne siellä musiikissa ja ilmaisutaidossa sitten oppisivat minuun luottamaan." -B*

A kertoo, kuinka pyrkii "aina antamaan uuden mahdollisuuden" oppilaille. Hän uskoo, että kun oppilaaseen luotetaan ja hänestä ajatellaan hyvää, oppilas alkaa lopulta käyttäytyä luottamuksen arvoisesti. Myös B:lle ja C:lle oppilaan kohtaaminen ja hyväksyminen ovat keskeisiä pedagogisia arvoja ja tavoitteita. B kertoo haluavansa säilyttää työssään "rakkauden silmälasit". Hän on huolissaan siitä, että lapset ja nuoret joutuvat miettimään, uskaltavatko he tehdä asioita ja kelpaavatko he. Sekä B että C toivovat, että ainakin taideaineiden tunneilla oppilaat uskaltaisivat ja kokisivat riittävänsä. C:lle yksi taidepedagogiikan tavoite on opettaa keskeneräisyyden sietämistä, hyväksymistä ja sitä, että "moka on lahja". Keskeneräisyyden sietämiseen liittyen B toteaa, että on välillä tärkeää puhua ääneen siitä, että koulussa opitaan ja opiskellaan eikä kukaan ole etukäteen valmis. Keskeneräisyyden sietäminen voisi hyvin kuulua myös yksilö-lähestymistapaan, ja se onkin hyvä esimerkki siitä, miten eri lähestymistavat risteävät.

Aitous ja avoimuus ovat tärkeitä arvoja haastatelluille. C kertoo draamakasvatuksen opettaneen hänelle, että epäaitous "näkyy ja kuuluu heti". Hän toivoo voivansa olla oppilaille tuki, joka pystyy vastaanottamaa oppilaiden tunnereaktiot ja jolle oppilaat uskaltavat näyttää tunteensa. A mainitsee avoimuuden myös suhteessa taiteen kuluttamiseen. Hän toivoo, että oppilaat oppisivat pois "muurien rakentamisesta" ja että oppilaat olisivat avoimia monenlaisille taide-elämyksille. Myös B toivoo, että oppilaat eivät lokeroidu.

A toteaa haastattelussa moneen otteeseen, että hänen pedagogiikkansa keskeinen arvo on "kuulluksi ja nähdyksi tuleminen". Hänelle se merkitsee hyväksytyksi tulemista, erilaisuuden hyväksymistä sekä mahdollisuuksia itseilmaisuun ja oman äänen etsimiseen. A

toteaa, että kuulluksi ja nähdyksi tuleminen voi olla pedagoginen tavoite missä vain oppiaineessa, mutta taiteen ilmaisullinen luonne ja sanaton kommunikaatio antavat siihen erityisiä ja muita oppiaineita laajempia mahdollisuuksia. A:n puheissa kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen liittyy myös se, että tulee hyväksytyksi eli tunnustetuksi yhteisön jäseneksi ja saa olla yhteisön jäsen "juuri semmoisena erilaisena omana itsenään".

Kaikki haastateltavat puhuvat kohtaamisen merkityksestä osana taidepedagogiikkaa. A sanoo läsnäolon olevan "hullun tärkeää" pedagogina toimiessa ja että on oltava aidosti ja keskittyneesti läsnä. Kaikki haastateltavat myös toivovat oppilaidensa oppivan empatiaa ja myötätuntoa. B toteaa, ettei ole pois keneltäkään, jos autamme toisiamme. Hän mainitsee tavoitteeksi myös sen, etteivät oppilaat vertailisi itseään toisiinsa. C pitää kohtaamista "punaisena lankana" koulussa ja pyrkii olemaan kiinnostunut oppilaista ja heidän kuulumisistaan, myös oppituntien ulkopuolella (ks. myös luku 6.2.4).

> *"Kyllä mä ajattelen, että jos mä kohtaan heidät ja puhun siitä. Kysyn, että mitä kuuluu? Niin että sillä olisi pidempi vaikutus niiden ihan omaankin polkuun että ne jotenkin ymmärtäisi, että et hei, mä voin sanoa jollekin mitä mulle kuuluu ja mä voin kans kysyä joltakin, että mitä sille kuuluu? Ja päästäkseen siihen, että lapsi tai nuori kysyy joltakin toiselta, elikkä että sillä on empatiaa toista kohtaan, niin se on jo valtavan iso asia." – B*

Holistinen taidepedagogiikka korostaa yhteistyötä, yhteisöllisyyttä, yhteyksiä, keskinäisriippuvuutta ja vuorovaikutusta (Heinig 1993; Viranko; 1997 Hyvönen 2006; Campbell 2011). Haastatteluissa nousee esiin valtava määrä vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä tavoitteita ja mahdollisuuksia. A listaa, että hänen mukaansa taiteissa voidaan oppia yhteistyötä, vuorovaikutusta, dialogisuutta, synergiaa, empatiaa ja myötätuntoa, tunnetaitoja sekä omien ja muiden tunteiden tunnistamista. Sekä A että B sanovat yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen liittyvän vahvasti opettamiinsa taideaineisiin.

A kertoo, kuinka taiteisiin liittyy muiden näkeminen ja huomioiminen ihan käytäntöjen tasolla. Sekä musiikkiin että draamaan liittyy paljon sellaista, missä on välttämätöntä olla kontaktissa toisten kanssa, jotta toiminta on ylipäätään mahdollista. Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tavoitteita molemmissa oppiaineissa. A:n mukaan yhdessä opitaan olemaan vain yhdessä olemalla ja taidetoiminta tuo yhdessä tekemisen äärelle. Esimerkiksi bändisoitto on impulssien antamista ja vastaanottamista, ja se vaatii muiden huomioimista, nä-

kemistä ja reaktiivisuutta. Sama pätee hänen mukaansa myös lukuisiin draamaharjoitteisiin. Draaman kohdalla tavoitteita ovat ryhmässä toimiminen ja ryhmäytyminen, ja haastateltavat käyttävät draamaa ryhmäytymiseen myös musiikin opetuksessa.

B kertoo kaipaavansa lisää yhteisöllisyyttä koulumaailmaan. Hän toivoo, että oppilaat ja opettajat saisivat olla persoonallisia ja "hullutella". B:n mukaan taideopetuksessa oppilas saa maistaa sitä, miltä tuntuu olla turvassa ja millainen on turvallinen yhteisö. Turvallisessa ympäristössä oppilas voisi lähestyä rauhassa myös hankalilta tuntuvia asioita niin, että joku kuuntelee. B toteaa, että taideaineiden parissa on mahdollista tehdä kuulumiskierroksia ja minäkuvaa vahvistavia harjoitteita.

B puhuu ilmapiirin merkityksestä oppimiselle ja toivoo, että ilmapiiri olisi sellainen, jossa uskaltaa kokeilla. Hänen mukaansa oppilaiden on todella vaikeaa näyttää muille epäonnistumisia, minkä vuoksi he eivät uskalla kokeilla asioita, joita eivät vielä osaa. B:n mukaan siihen auttavat sallivan ilmapiirin rakentaminen, tarpeeksi pienet askeleet kohti tavoitetta ja kannustaminen. Opettajana B pyrkii myös huolehtimaan, ettei kukaan joudu noloon tilanteeseen opetellessaan uusia asioita. Hän sanookin puuttuvansa tiukasti, jos joku huutelee tai “dissaa” toisia. B sanoo ilmapiirin rakentamisen olevan yksi tärkeimpiä asioita, mutta myös pitkäjänteistä työtä, jossa ei pidä antaa helposti periksi. Yksi holistisen taidepedagogiikan tavoitteista on positiivisen asenteen kehittäminen itseen ja muihin, mikä on keskeinen tekijä ilmapiirin kannalta (Heinig 1993; Campbell 2011).

Holistisessa kasvatusajattelussa korostetaan yhteistyötä ennemmin kuin kilpailua ja vertailua (Campbell 2011, 19). B ilmaisee huolensa siitä, että lasten ja nuorten maailma vaikuttaa olevan kauheaa kilpailua. Hän haaveilee “yhteisömeiningistä”, jossa kukaan ei "taistele" toistaan vastaan. C:n mukaan oppilaiden sosiaaliset taidot, kuten kyky ilmaista itseä sekä olla toisten oppilaiden ja aikuisten kanssa, ovat vuosien varrella koko ajan heikentyneet. Hän kokee, että oppilailla on hukassa käsitys siitä, miten toista ihmistä voidaan kohdella ja kohdata. Draamakasvatuksen avulla voi C:n mukaan opettaa muiden kanssa toimimista ja empatiataitoja, minkä lisäksi se antaa eväitä kokonaisvaltaiseen ihmisenä kasvuun.

> *“Koska siis siis ehdottomasti sen takia, että oppilaiden sosiaaliset taidot on koko aika heikentynyt vuosien siis todella siis mä pystyn sanomaan kuitenkin tosi pitkältä ajalta. Niin oppilaiden kyvyt niin kuin ilmaista itseänsä ja ja niin kuin olla sosiaalisesti toistensa kanssa ja aikuisten kanssa ja kenen kanssa tahansa, niin ne taidot on pienentynyt*

ihan hirveästi. Ja ja tietynlainen niin kuin käsitys siitä, että miten miten toista ihmistä voidaan kohdella ja miten sitä toista ihmistä voi kohdata? Niin se on niin kuin niin hukassa kun olla ja voi että että draamakasvatus kyllä tarvis todellakin nousta niin kuin oppiaineeksi juuri sitä kautta, että että niinkun oppilaat oppisi toimimaan muiden kanssa. Ja ja tuota niiden empatiataidot kasvais. Se on tosi iso ongelma nykypäivänä. Ja ja tuota, että heillä olisi niinku eväitä -- kasvaa kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi." –C

6.3.4 Yhteiskunta

Yhteiskunta-lähestymistavassa keskeisiä ovat kriittisen ajattelun taidot eli esimerkiksi kyky hahmottaa ja tarkastella kriittisesti ympäröivää yhteiskunnallista todellisuutta. Holistisen taidepedagogiikan yhteiskuntaan kiinnittyvistä tavoitteista haastatteluissa nousivat esiin muun muassa sosiaalinen vastuu, demokraattiset periaatteet, kriittinen ajattelu sekä kulttuurin ja sen muutosten ymmärtäminen ja kriittinen tarkastelu (ks. luku 4.2.4 ja 4.2.6; esim. Robinson 1989; Räsänen 2010; Campbell 2011, 19).

A nostaa esiin taiteen yhteiskunnallisuuden ja sen, että taiteen kautta voidaan vaikuttaa. Hän pitää merkittävänä sitä, että taide peilaa yhteiskuntaa ja paljastaa sekä epäkohtia että toimivia asioita. Taiteen kautta yhteiskunnalliseen todellisuuteen on mahdollista saada perspektiiviä ja uudenlaista näkökulmaa. Taide-elämyksen kautta on mahdollista oivaltaa henkilökohtaisesta elämästä tai yhteiskunnasta jotain, mikä olisi muuten jäänyt huomaamatta. Opettajana A haluaa käydä keskustelua yhteiskunnallisista ilmiöistä ja siitä, mistä taide kumpuaa. Hänen mukaansa tällainen keskustelu voi auttaa vallitsevan todellisuuden ja sen ristiriitojen hahmottamisessa sekä hyvään pyrkimisessä.

Kyseenalaistaminen ja ympäröivän kulttuurin kriittinen tarkastelu nousevat esiin B:n puheissa. Hän puhuu kyseenalaistamisesta ja toivoo voivansa rohkaista oppilaitaan mielipiteen ilmaisemisessa. B:n mukaansa taideaineiden äärellä voitaisiin myös kyseenalaistaa roolimalleja, joita maailma tarjoaa.

6.3.5 Maailma

Maailma-lähestymistavassa on kyse sekä maailmassa olemisesta että tavoista hahmottaa maailma. Siinä keskitytään oppilaiden maailmasuhteeseen, merkitysrakenteisiin sekä tiedon (uudelleen)konstruoimiseen. Henkinen (*spiritual*) ulottuvuus on myös osa lähestymistapaa ja voi tulla näkyväksi esimerkiksi oppilaiden maailmasuhteessa. Holistisen taidepedagogiikan maailmaan kiinnittyvistä tavoitteista haastatteluissa olivat läsnä ainakin elämänarvojen pohtiminen, aktiivinen osallistuminen ja autonomisuus, dialogi maailman kanssa, yhteys, ekososialisaatio, eettiset ja välittävät suhteet sekä toisiin että luontoon (ks. luku 4.2.5 ja 4.2.6; esim. Biesta 2017/2020; Foster, Salonen & Sutela 2022).

Monien haastateltujen mainitsemien tavoitteiden voidaan katsoa kiinnittyvän muiden lähestymistapojen ohella myös maailmaan. Yhteiskunta- ja maailma-lähestymistapa jakavat monia tavoitteita ja jossain määrin sekoittuvat toisiinsa. Esimerkiksi maailman tarjoamien roolimallien kyseenalaistaminen ja mielipiteen ilmaiseminen, joista B puhuu (ks. luku 6.3.4), liittyvät arvomaailmakysymyksiin ja ovat osa merkitysrakenteiden ymmärtämistä sekä niiden uudelleen muovaamista. Myös yksilön kasvuun tiiviisti liittyvät itsetuntemus ja itsetutkiskelu, jotka A nosti esiin (ks. luku 6.3.2), ovat yhteydessä arvojen pohtimiseen. Arvomaailmapohdiskelu voidaankin nähdä useat lähestymistavat läpäisevänä tavoitteena.

B ja C puhuvat haastatteluissa useaan otteeseen oppilaiden “rohkaisemisesta” (ks. myös luvut 6.3.1 ja 6.3.4), mikä voidaan nähdä kannustuksena aktiiviseen osallistumiseen. Erityisesti B:n puheissa myös uskaltaminen nousee esiin useita kertoja, ja rohkaisemisen tavoin sekin kytkeytyy aktiivisen osallistumisen mahdollisuuksiin. Lisäksi esimerkiksi itseilmaisulla sekä A:n mainitsemalla itsetutkiskelulla ja “oman äänen vahvistamisella” (myös luvut 6.3.2 ja 6.3.3) voidaan nähdä yhteyksiä autonomisuuteen ja aktiiviseen osallistumiseen.

Ekologiset näkökulmat ja välittävä luontosuhde eivät suoraan nouse esiin haastatteluissa. Monilla haastatteluissa mainituilla asioilla voidaan kuitenkin nähdä yhteyksiä ekologisiin ja ekososiaalisiin näkökulmiin. Esimerkiksi kaikissa haastatteluissa mainittu empatia voi edistää välittäviä suhteita myös ympäristöön ja kanssaolijoihin (vrt. Foster, Salonen & Sutela 2022, 127). A:n mukaan taide tekee maailmasta kauniimman paikan. Ekososiaalisessa taidekasvatuksessa hyvyyden ja kauneuden taidot ovat yhteydessä maailman moninaisuuden havaitsemiseen ja vaalimiseen (Foster, Salonen & Sutela 2022, 126). A puhuu

myös “hiljaisesta dialogista itsen kanssa” sekä dialogisuudesta yleisemminkin. Nämä voivat olla askeleita kohti dialogisuutta myös ympäröivän maailman kanssa (vrt. Biesta 2017/2020).

Pedagogiikan henkiset ja eksistentiaaliset näkökulmat ovat osa maailma-lähestymistapaa. A:n mukaan taide saa “maailman ja elämän tuntumaan”. A:n toteamukset hetkien merkityksellisyydestä ja maailman kauneudesta kiinnittyvät oppilaiden maailmasuhteeseen, ja niillä voidaan nähdä olevan yhteyksiä pedagogiikan henkisiin ulottuvuuksiin sekä yhteyden kokemuksiin.

7 Johtopäätökset

Haastattelemieni monitaiteisten opettajien toiminnassa taideaineiden integrointi on luonnollinen osa omaa ammatillisuutta ja pedagogisia käytäntöjä. Koulumaailmassa oppiaineiden välillä on selkeät rajat, jotka haastatellut toki tunnistavat, mutta heidän omassa ajattelussaan ja toiminnassaan rajat ovat häilyvämpiä ja taidepedagoginen osaaminen muodostaa kokonaisuuden, joka kiinnittyy tiiviisti omaan persoonaan.

Haastatteluissa esiin nousseita keskeisiä eroja musiikin ja draaman välillä ovat: laulamisen ja instrumenttien soittamisen rooli opetuksessa, suhde kehollisuuteen, asema taidekasvatuksen ja -koulutuksen kentällä sekä haastateltujen omat kokemukset musiikin ja draaman korkeakouluopinnoista ja oppiaineiden opettamisesta. Osa haastateltavista piti musiikkia lopputulosorientoituneempana oppiaineena kuin draamaa, jossa fokus on enemmän prosessissa. Haastattelujen valossa musiikki näytti operoivan draamaa enemmän teknisten tietojen, taitojen ja käsityöläisyyden alueella. Tästä esimerkkejä ovat haastateltavien kuvaukset musiikkikasvatuksen korkeakouluopinnoista, joissa korostuivat tekniset taidot ja “suorituskeskeisyys”. Musiikissa on myös paljon musiikillisia aktiviteetteja, kuten soittaminen, laulaminen ja musiikillinen tuottaminen, jotka eivät samalla tavalla ole läsnä draamaopetuksessa.

Haastateltujen kuvaukset pedagogisista käytännöistä osoittivat, että musiikilla ja draamalla on paljon kohtauspintoja. Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä musiikkia osana draamaopetusta ja toisaalta pitävät musiikin roolia draamaopetuksessa merkittävänä. Musiikki voi draamassa olla osa teosta, luoda tunnelmaa, rytmittää toimintaa ja rentouttaa. Haastateltavien mukaan draamaharjoitukset osana musiikin opetusta ryhmäyttävät, rentouttavat ja vaikuttavat myönteisesti ilmapiiriin. Draaman kautta voi löytyä heittäytymiskykyä ja helpotusta esiintymisjännitykseen. Myös kehollisuus voi draamaharjoitteiden kautta tulla selkeämmin osaksi musiikinopetusta. Musiikki on luonteva ja oleellinen osa draamaopetusta, ja draaman integroiminen musiikkiin voi edesauttaa monenlaisen musiikillisen toiminnan onnistumista esimerkiksi ryhmäyttämällä ja vähentämällä jännitystä.

Syvemmälle musiikin ja draaman integroinnissa päästään kartoittamalla niiden yhteisiä piirteitä. Sekä kirjallisuuden että haastattelujen valossa musiikin ja draaman tavoitteissa ja osin myös käytännöissä on yhteneväisyyttä. Haastateltujen mukaan musiikkia ja draa-

maa yhdistävät muun muassa luovuus ja luova tuottaminen, ilmaisu, heittäytyminen, äänenkäyttö, vuorovaikutus, yhteistyö, yhteisöllisyys, luottamus toisiin, tunnetaidot ja empatia.

Haastattelujen valossa on selvää, että haastateltavat pitävät monitaiteista taustaansa rikkautena. Kaikki haastateltavat totesivat monitaiteisuuden olevan oleellinen osa omaa opettajuutta ja että selkeää rajaa musiikki- ja draamaosaamisen välille on vaikea vetää. Draamakasvatusopinnot ja monitaiteisuus ovat antaneet rohkeutta toimia opettajana omannäköisellä tavalla, olla aito, kohdata oppilaat ja puhua tunteista. Yksi haastateltava kertoi, että monitaiteisuuden ansiosta fokus ei ole suoritusten pikkutarkassa hiomisessa, vaan oppilaissa. Monitaiteisuus ja moniaistisuus voivat myös helpottaa oppimista ja mahdollistaa erilaisten oppijoiden huomioimisen. Kriittinen ajattelu, uteliaisuus ja kyky nähdä yhteyksiä asioiden ja ihmisten välillä nousevat myös esiin monitaiteisuudesta ja taiteidenvälisyydestä puhuttaessa.

Haastateltujen opettajien näkemykset taidepedagogiikan tavoitteista olivat hyvin laajaalaisia ja monin tavoin linjassa tässä tutkimuksessa hahmotellun holistisen taidepedagogiikan kanssa. Kehittelemäni holistisen taidepedagogiikan malli tarkastelee pedagogista tavoitteenasettelua viiden lähestymistavan kautta ja tuo yhteen holistista kasvatusajattelua sekä taide-, musiikki- ja draamapedagogisia näkökulmia. Haastatteluissa nousi esiin tavoitteita suhteessa kaikkiin tässä tutkimuksessa nimettyihin pedagogisiin lähestymistapoihin: aiheeseen, yksilöön, ryhmään, yhteiskuntaan ja maailmaan. Erityisen paljon tavoitteita mainittiin yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja erilaisiin sosiaalisiin taitoihin liittyen.

Aihe-lähestymistapaan kiinnittyviä tavoitteita olivat muassa luovuus, ilmaisu, kokemuksellisuus ja kehollisuus. Holistisuus näkyi haastateltujen ajattelussa, jossa opiskeltavaan aiheeseen liittyviä tietoja ja taitoja voitiin edistää rinta rinnan yleisinhimillisten taitojen kanssa. Yksilöön liittyen haastatellut nimesivät tavoitteiksi esimerkiksi itsetuntemuksen, tunnetaidot ja läsnäolotaidot. Ryhmä-lähestymistapaan sisältyviä tavoitteita haastateltujen puheissa olivat muun muassa luottamus, hyväksyntä, aitous, avoimuus, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja yhteisöllisyys. Yhteiskuntaan liittyen haastatteluissa nousivat esiin kyky hahmottaa yhteiskunnallista todellisuutta sekä kyseenalaistaminen ja mielipiteen ilmaiseminen. Maailma-lähestymistapaan haastatteluissa mainituista tavoitteista kuuluivat esimerkiksi dialogisuus, aktiivinen osallistuminen sekä taiteen kyky tehdä maailmasta kauniimpi. Lisäksi mainituista tavoitteista esimerkiksi empatia, läsnäolotaidot ja

ympäröivän todellisuuden hahmottaminen voidaan lukea osaksi oppilaiden maailmasuhdetta. Osan tavoitteista voidaan katsoa olevan yhteydessä useisiin lähestymistapoihin.

8 Pohdinta

Tämä tutkimus lähti liikkeelle halustani tarkastella taiteidenvälistä integrointia sekä useampaa taideainetta opettavien opettajien pedagogista ajattelua. Taustalla vaikutti kiinnostukseni olla mukana kehittämässä taiteidenvälistä ymmärrystä sekä rakentaa siltoja edelleen suhteellisen lokeroituneelle taidekasvatuksen kentälle. Halusin haastatella kahden taideaineen opettajia, koska he kantavat mukanaan sekä musiikin että draaman maailmoja ja ovat näin eräänlaisia ruumiillistuneita esimerkkejä taiteidenvälisestä integraatiosta. Haastatteluissa integroinnin mahdollisuudet sekä musiikin ja draaman erot ja yhtäläisyydet tulivat monisanaisesti esiin. Integroinnin haasteita ja mahdollisuuksia käsiteltiin sekä käytäntöjen että periaatteiden tasolla. Tutkimukseni osoittaa, että musiikki ja draama voivat monella tavalla toimia yhdessä ja toistensa tukena. Oppiaineilla on paljon yhteistä ja niitä voi lukuisin tavoin yhdistellä toisiinsa. Toisaalta niillä on myös eroja ja ainakin tämän tutkimuksen valossa vaikuttaa siltä, että musiikkikasvatus voisi monin tavoin hyötyä draamakasvatuksen näkökulmista.

Integroinnin ohella olin kiinnostunut näiden monitaiteisten opettajien taidepedagogisesta ajattelusta ja tavoitteenasettelusta laajemmin. Jäljitin haastateltujen opettajien ajattelua kysymällä heiltä opetuksen tavoitteista ja esimerkiksi siitä, mitä he toivoisivat oppilaille ”jäävän käteen” heidän opetuksestaan. Haastatteluaineistosta nousikin oppiaineiden integrointia koskevien asioiden ohella valtava määrä kiinnostavaa materiaalia liittyen taidepedagogiikan tavoitteisiin, mahdollisuuksiin ja merkityksiin laajemmin. Tämä taidepedagoginen tavoitetarkastelu muodostui tutkimuksen toiseksi keskeiseksi kysymykseksi. Haastateltujen opettajien puheissa taidepedagogiikan tavoitteet ja merkitykset olivat hyvin laaja-alaisia, mikä yhdessä integroinnin kanssa johdatti minut holistisen kasvatusajattelun äärelle. Kokonaisvaltainen kasvu ihmisenä on holistisen kasvatuksen keskeinen päämäärä ja sen kaltainen kokonaisvaltaisuus nousi esiin myös haastatteluaineistossani. Holistisesta kasvatusajattelusta tuli tärkeä teoreettinen viitekehys tutkimukseeni. Integrointi hahmottuu tutkimuksessani yhtenä keinona kulkea kohti holistisuutta kasvatuksessa.

Kävi ilmi, että holistisessa kasvatusajattelussa on paljon piirteitä, jotka resonoivat taide-, musiikki- ja draamapedagogiikan kanssa. Tutkimuksen teoreettiset tarkastelut keskittyvät pitkälti näiden rajapintojen tutkimiseen sekä holistisen taidepedagogiikan hahmotteluun. Analyysissa (ks. luku 6.3) keskitytään tavoitetarkasteluihin, mutta halusin luvussa 2.1

avata holistista kasvatusajattelua myös tavoitteiden ulkopuolelta taustoittaakseni tutkimukseni lähtökohtia hiukan syvemmin.

Kuten Campbell (2011) toteaa, holistinen taidekasvatus ei ole tekniikka tai metodikokoelma, vaan lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen, jota jokainen opettaja muovaa ja tulkitsee omien kiinnostuksenkohteidensa sekä oppilaidensa tarpeiden läpi (Campbell 2011, 23). Holistisen kasvatuksen tavoitteet ovat hyvin laajoja ja kokonaisvaltaisia, minkä vuoksi voi olla vaikea hahmottaa, mitä niillä oikeastaan tarkoitetaan tai miten niitä voisi käytännössä tavoitella. Esimerkiksi Campbell (2011, 19) toteaa holistisen kasvattajan edistävän "henkilön kaikkien ulottuvuuksien kehittymistä", mikä on tavoitteena arvokas mutta voi nähdäkseni jäädä laajuudessaan epämääräiseksi. Tässä tutkimuksessa olen yrittänyt hahmottaa holistisen kasvatuksen laaja-alaisia tavoitteita ja pyrkinyt tekemään niitä lähestyttävämmiksi suhteessa taidepedagogiseen ajatteluun ja tavoitteenasetteluun. Taidepedagogiset näkökulmat ja tavoitteet ovat voineet tarkentaa sekä tuoda täydentäviä ehdotuksia siihen, mitä "kaikkien ulottuvuuksien kehittymiseen" sisältyy. Lyhyesti sanottuna tavoitteeni on ollut jäsennellä holistista taidepedagogiikkaa niin, että sen laaja toimintakenttä hahmottuisi selkeämmin ja sen soveltaminen pedagogisissa käytännöissä muuttuisi helpommaksi.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti minulla ei ollut tutkimuksessani varsinaista koeteltavaa hypoteesia, mutta tutkimusta tehdessäni tunnistin kuitenkin ennakkoajatuksia ja "työhypoteeseja" tutkimuksen taustalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Arvelin, että musiikilla ja draamalla on annettavaa toisilleen ja että molempia aineita opettavilla opettajilla on mahdollisuus kuvata tätä synergiaa erityisellä tavalla. Haastatteluaineisto vahvisti tätä näkemystä ja toi paljon näkökulmaa siihen, mikä oppiaineita yhdistää ja miten niitä voi käytännössä yhdistellä. Myös yllättäviä seikkoja nousi esiin esimerkiksi musiikin ja draaman eroista, joista nostona haastateltujen osin tiukkasanaisetkin näkökulmat oppiaineiden korkeakouluopintoihin liittyen. Ne tarjoavat mielenkiintoisia ja silmiä avaavia perspektiivejä oppiaineiden pedagogisiin – eli kasvatukselliseen perustaan kiinnittyviin – eroihin ja arvostuksiin (ks. Hellström 2008, 296). Oletin myös, että monitaiteisten opettajien näkökulma taidepedagogiikan tavoitteisiin olisi jollain tavoin laaja-alainen ja kurottaisi ohi tietyn taiteenalan "hallitsemiseen" liittyvien tietojen ja taitojen. Tutkimus tuki ennakko-olettamustani, koska kaikki haastatellut kuvasivat tavoitteita ja mahdollisuuksia hyvin laaja-alaisesti. Edelliseen liittyen myös ajatus taideaineiden yhteisistä, taiteiden rajat ylittävistä tavoitteista sai tukea haastatteluaineistosta.

Taidepedagoginen integrointi, taiteidenvälisyys ja monitaiteisuus kiinnittyvät holistiseen taidepedagogiikkaan, koska myös niissä pyritään (taiteiden) rajojen ylittämiseen, kohtauspintojen ja yhteyksien synnyttämiseen, kokonaisuuksien hahmottamiseen ja sitä kautta laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan taidepedagogiseen ajatteluun. Kuten Karttunen (2020) kirjoittaa, on yhden taiteenalan sisällä toimittaessa mahdollista jäädä kiinni vain oman alan näkökulmiin ja ajattelutapoihin (Karttunen 2020, 76–77). Katseen suuntaaminen oman taiteenalan sisältä kohti muita taiteenaloja on jo jonkinlainen perspektiivin laajennus ja katseen kääntäminen kohti maailmaa ja näkökulmien moninaisuutta. Myös haastatteluaineistossa nousi esiin monitaiteisuuden ja taiteidenvälisyyden merkitys näkökulmien avaajana. Taiteidenvälisyys kannustaa – ehkä jopa myönteisellä tavalla pakottaa – laajentamaan pedagogista ajattelua sekä tavoitteenasettelua aihekeskeisyydestä kohti taidepedagogiikan muita lähestymistapoja (esim. Räsänen 2011; Karttunen 2020). Holistinen taidepedagogiikka pyrkii huomioimaan taiteen moninaiset mahdollisuudet ja merkitykset.

Etsiessäni luontevaa ja kokonaisvaltaista tapaa hahmottaa ja jäsentää holistista taidepedagogiikka sekä sen tavoitteita syntyi holistisen taidepedagogiikan malli, joka tuo yhteen holistista kasvatusajattelua sekä taidepedagogisia näkökulmia ja tavoitteita. Malli syntyi työhön alun perin teoreettisten tarkastelujen sivutuotteena, mutta kasvoi analyysityökaluksi työn edetessä. Se tunnistaa viisi lähestymistapaa (aihe, yksilö, ryhmä, yhteiskunta, maailma), joiden kautta (taide)pedagogista tavoitteenasettelua ja reflektointia on mahdollista tehdä. Malli on synteesi jo olemassa olevasta pedagogisesta ajattelusta, mutta en löytänyt alan kirjallisuudesta jäsennystä, jossa pedagogiset lähestymistavat olisi esitetty tähän tapaan toisiinsa kietoutuvina "kerroksina". Lähestymistapojen rinnakkaisuuden tunnustava malli pyrkii hahmottamaan kokonaisuutta osatekijöiden kautta ja kannustaa tekemään pedagogista reflektointia kokonaisvaltaisesti suhteessa kaikkiin lähestymistapoihin. Oleellista ei siis ole kategorisointi, vaan tarkastelun laajentaminen ja myös eri lähestymistapojen yhteenkietoutuneisuuden hahmottaminen.

Mallissa pedagogiikka hahmottuu toimintana, joka on aina suhteessa kaikkiin lähestymistapoihin: aiheeseen, yksilöön, ryhmään, yhteiskuntaan ja maailmaan. Opettaja voi mallin avulla tarkastella toimintaansa ja asettaa tavoitteita yhtäaikaisesti suhteessa moniin eri lähestymistapoihin. Mallin avulla tavoitteenasettelussa on mahdollista huomioida pedagoginen todellisuus kokonaisvaltaisesti sen eri osatekijät huomioon ottaen. Tutkimuksessani tarkastelin haastattelemieni opettajien tavoitteenasettelua ja pedagogista ajattelua

mallin kautta. Heidän ajattelustaan löytyi yhteyksiä kaikkiin lähestymistapoihin, ja nähdäkseni he tarkastelivat taidepedagogiikkaa ja sen tavoitteita suhteellisen holistisesti.

Mallin holistinen ja integroiva ote näkyy myös siinä, että se käsittelee nimenomaan holistista taidepedagogiikkaa eikä esimerkiksi holistista musiikkipedagogiikkaa. Malli siis tuo taidepedagogiikan ja holistisen kasvatusajattelun lisäksi yhteen myös taide-, musiikki- ja draamapedagogista ymmärrystä. Tässä malli nojaa yleistaidepedagogiseen ajatteluun (esim. Puurula 2000; Anttila 2011) ja toisaalta on mukana rakentamassa sitä. Holistisen taidepedagogiikan malli vie myös huomiota kohti eri taideaineiden yhteistä maaperää. Moneen taideaineeseen liittyvät käsityöläisyys, tekninen osaaminen sekä taiteenalakohtaiset tiedot ja taidot ovat kiinteä osa taidepedagogiikan kokonaisuutta. Voidakseen olla holistista, on taidepedagogiikassa kuitenkin otettava huomioon myös muut pedagogiset lähestymistavat. Aiheissa taideaineet voivat erota toisistaan, mutta muihin lähestymistapoihin (yksilö, ryhmä, yhteiskunta ja maailma) kiinnittyvät tavoitteet voivat olla holistisessa taidepedagogiikassa samankaltaisia taidemuodosta riippumatta. Holistinen tarkastelu voi siis tuoda taideaineita lähemmäs toisiaan sekä tehdä näkyväksi niiden yhteistä ja jaettua toimintakenttää.

Sekä holistisesta kasvatusajattelusta että taidepedagogiikasta voidaan löytää näkökulmia, jossa pedagogiikan yhteiskunnallinen luonne korostuu. Eeva Anttilan (2008) mukaan pedagogisen ajattelun ja käytännön pitäisi olla herkästi suhteessa ympäröivään maailmaan eikä sulkea silmiä uusilta mahdollisuuksilta ja haasteilta tai toistaa vanhentuneita ajatus- ja toimintamalleja. Anttila peräänkuuluttaa kasvatusalan ammattilaisten kykyä hahmottaa yhteiskunnan ja koulun yhteyttä sekä harjoittaa omaa kriittistä tietoisuuttaan. (Anttila 2008, 22.) Nämä seikat nousevat esiin myös nykyaikaisessa holistisessa kasvatuksessa, joka kiinnittyy tiukasti yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin yhteyksiinsä (esim. Purpel 1999). Myös Campbell (2011) korostaa opettajien yhteiskunnallista roolia holistisessa kasvatuksessa kirjoittamalla, että henkilökohtaisen ja sosiaalisen muutoksen tulisi ensin näkyä opettajissa ja vasta sitten oppilaissa (Campbell 2011, 19). Oma näkemykseni on, etteivät pedagogiikka ja kasvatus koskaan ole irrallaan yhteiskunnallisesta todellisuudesta, joten niiden voidaan katsoa aina kiinnittyvän jollain tavalla politiikkaan ja arvokysymyksiin. Ajattelen, että ollakseen todella holistista on taidepedagogiikan huomioitava kasvatuksen yhteiskunnallisuus ja ulotettava pedagogisen toiminnan tietoinen reflektointi yhteiskunnallis-poliittisiin kysymyksiin ja vallitseviin normeihin.

Empiiriseen haastatteluaineistoon perustuvaksi maisteritutkielmaksi teoreettiset tarkastelut kasvoivat työssäni melko laajoiksi. Tarkasteluni holistisen kasvatuksen ja taidepedagogiikan rajapinnoilla sekä toisaalta pyrkimykseni löytää tapoja jäsentää holismin kaikenkattavuutta veivät paljon tilaa sekä työssä että ajatteluprosessissa. Koin kuitenkin, että holistisen taidepedagogiikan hahmottamiseksi ja määrittelemiseksi holististen ja taidepedagogisten näkökulmien rinnakkainen teoreettinen tarkastelu oli tarpeellista. Tuntui oleelliselta etsiä keinoa jäsentää holistista taidepedagogista ajattelua siten, että sen kokonaisvaltaisuudesta huolimatta olisi mahdollista hahmottaa sen eri toimintakenttiä sekä lähestyä pedagogisia käytäntöjä esimerkiksi tavoitteenasettelun kautta. Holistisen taidepedagogiikan mallia kehitellessäni olin välillä epävarma siitä, mitä kaikkea sen avulla voisi käsitellä ja miten sitä kannattaisi soveltaa. Tässä työssä malli on kuitenkin toiminut tärkeänä ajattelun kehyksenä, jäsentäjänä ja haastajana. Mallia ja siihen sisältyviä lähestymistapoja voisi tarkentaa ja perustella paljon laajemmin, ja erityisesti maailma-lähestymistapa kaikkine moneen suuntaan avautuvine näkökulmineen olisi kaivannut lisää kehittelyä ja tarkentamista. Empiiriseen aineistoon keskittyvän maisteritutkielman rajoissa tämän syvempi teoreettinen tarkastelu ja kehittäminen ei kuitenkaan ollut mahdollista. Joka tapauksessa malli on näytellyt tutkimuksessa tärkeää roolia analyysin jäsentäjänä, ja samalla osoittanut sovelluspotentiaalinsa tavoitetarkastelun apuvälineenä.

Tutkimuksessa esitelty malli on teoreettinen, ja sen suhde todellisiin pedagogisiin käytäntöihin voi vaikuttaa ohuelta tai kaukaiselta. Pedagoginen ajattelu ja reflektointi ovat kuitenkin pedagogisen toiminnan – ja erityisesti sen laajentamisen ja kehittämisen – oleellisia osia. Holistisen taidepedagogiikan malli on apuväline taidepedagogiikan holistisempaan tarkasteluun, ja sen käytännöllinen sovellusvoima on kiinni pedagogisen ajattelun haastamisessa, avaamisessa ja kehittämisessä. Malli kannustaa pohtimaan pedagogisen toiminnan tavoitteita ja merkityksiä laaja-alaisesti suhteessa eri lähestymistapoihin. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten tämänkaltaisen reflektion ja tavoitteenasettelun apuvälineen käyttäminen vaikuttaisi opettajien pedagogiseen ajatteluun ja sitä kautta käytännön toimintaan.

Mallin äärellä olen jatkuvasti törmännyt kategorisoinnin vaikeuteen. Tavoitteet kiinnittyvät eri lähestymistapoihin läpäisevästi eikä niiden jakaminen eri kategorioihin ole ollut yksiselitteistä. Tämä on toisaalta ollut mallin yksi tarkoituskin: osoittaa asioiden totaalinen yhteenkietoutuneisuus. Jos jokin tavoite tuntuu läpäisevän monet eri pedagogiset lähestymistavat, ymmärrys asioiden yhteyksistä ja keskinäisriippuvuuksista voi syventyä.

Pyrin tässä tutkimuksessa kuitenkin jollain tavalla jakamaan tavoitteet eri lähestymistapoihin, koska kategorioilla on kokonaisuuden hahmottamisessa ja tavoitteiden tarkastelussa keskeinen rooli. On oleellista ymmärtää, mitä kaikkea holistisessa pedagogisessa toiminnassa ja tavoitteenasettelussa tulisi ottaa huomioon. Jos opettajan käsitys kokonaisuudesta on suppea, voi opettaja ajatella opettavansa kokonaisvaltaisesti, vaikka pedagoginen ajattelu ja tavoitteenasettelu ei ylettyisi esimerkiksi teknisen tietotaidon siirtämistä pidemmälle. Malli pyrkii hahmottamaan taidepedagogiikkaa kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa mahdollisimman suuri osa ihmiselämään kiinnittyvistä asioista voisi tulla pedagogisissa tilanteissa jollain tapaa näkyviksi tai sopivalla tavalla ja riittävästi huomioiduiksi. Tämän tutkimuksen ehdottamassa holistisessa taidepedagogiikassa toimintaa ja tavoitteenasettelua tarkastellaan suhteessa eri lähestymistapoihin. Uskon, että tietoinen reflektio eri lähestymistavat huomioiden voi edesauttaa pedagogisen toiminnan kokonaisvaltaisempaa hahmottamista ja kehittämistä.

Opettaessaan siirtää aina eteenpäin enemmän asioita kuin kuvittelee. Yhä edelleen musiikinopettaja voi opettaa musiikkia, mutta hän voi tulla tietoiseksi niistä lukuisista muista asioista, joita käytöksellään, esimerkillään, opetustavoillaan ja mielipiteillään välittää oppilailleen. Jos tavoitteenasettelua tehdään eri lähestymistavat huomioiden sekä totuttuja malleja, ajattelutapoja ja mahdollisia piilotavoitteita aktiivisesti reflektoiden, jää toivottavasti hiukan pienempi osa pedagogisesta toiminnasta “automaattiseksi” tai tiedostamattomaksi (ks. esim. Leppänen & Unkari-Virtanen & Sintonen 2013).

Holistinen taidepedagogiikka kannustaa pedagogeja ja opettajia käymään keskustelua sekä pohtimaan laaja-alaisesti oman pedagogisen toimintansa keskeisiä kysymyksiä ja tavoitteita. Opettaja voi kysyä itseltään: mitä tulen opettaessani käsiteltävän aiheen ohella välittäneeksi esimerkiksi suhteestani maailmaan tai vuorovaikutukseen? Millaisia normeja, kulttuureja, toimintatapoja ja käsityksiä maailmasta siirrän eteenpäin opettaessani? Ovatko pedagogiset käytäntöni todella linjassa oman arvomaailmani kanssa? Miten pedagogiikkani resonoi aikamme globaaleissa kriiseissä? Millä tavalla pedagoginen toimintani huomioi oppilaiden sosiaalisen todellisuuden, maailmasuhteen tai kokonaisvaltaisen kasvun? Olenko pedagogiikassani pohtinut yhteiskunnalliseen lähestymistapaan kiinnittyviä kysymyksiä?

Pitkän tutkielmaprosessin aikana ajatteluni ehti kehittyä ja aueta moneen suuntaan. Kuten Kiviniemi (2018) toteaa, laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, jossa tutkimusongelma voi täsmentyä läpi tutkimuksen teon. Rajaaminen on kuitenkin äärimmäisen

oleellista, koska tutkijan näkemyksen kehittyessä tarkastelu voi laajentua koskemaan yhä uusia alueita. (Kiviniemi 2018, 73–87.) Aiheen tiukempi rajaus olisi voinut keventää matkaani tämän tutkimuksen kanssa. Toisaalta olen myös iloinen siitä laaja-alaisuudesta, jolla tutkimukseni taideaineiden integrointia ja holistista taidepedagogiikkaa päätyi käsittelemään. Aineistoni tarjosi niin paljon kiinnostavaa materiaalia sekä integrointiin että taidepedagogiikan tavoitteisiin liittyen, etten osannut jättää kumpaakaan osa-aluetta tutkimuksesta pois, vaikka se olisi voinut tehdä tästä tutkimuksesta "tiiviimmän paketin". Tutkimuskysymykseni kurottavat moneen suuntaan mutta liittyvät tiiviisti toisiinsa. Holismi ja integrointi kietoutuvat toisiinsa, ja integrointi on yksi keino kulkea kohti holistisuutta pedagogiikassa. Tämä näkyy tutkimuskysymyksissäni, joista kaksi ensimmäistä valottavat integroinnin haasteita ja mahdollisuuksia opetuksen käytännöissä ja kolmas keskittyy merkitys- ja arvopohdintoihin, joissa holistisuutta taidepedagogiikassa lähestytään tavoitetarkastelujen kautta.

Käytän tässä tutkimuksessa sekä taiteidenvälisyys- että monitaiteisuus-termiä. Aloittaessani tutkimusta ja tehdessäni haastattelut keväällä 2022 näiden termien ero ei ollut minulle selkeä enkä silloin löytänyt niille tarkkoja tai yleispäteviä määritelmiä. Tämä kertoo tarpeesta taiteidenvälisen termistön ja akateemisen kielen vakiinnuttamiselle ja kehittämiselle (ks. Augsburg 2017). Intuitiivisesti ymmärsin monitaiteisuuden monien taiteiden rinnakkaisena ja lomittuvana yhteistyönä. Vasta myöhemmin tutkimusprosessissa minulle selvisi monitaiteisuus-termin viittaavan tilanteisiin, jossa taiteet toimivat yhdessä mutta eivät "sekoitu" toisiinsa (esim. Karttunen 2020; 88–89; Keto-Tokoi 2024, 35–36). Näin ollen taiteidenvälisyys on lähempänä sitä, mitä yritin monitaiteisuus-termillä tavoittaa. Haastatteluissa käytössä oli lähinnä monitaiteisuuden käsite, vaikka todellisuudessa taiteidenvälisyys olisi ollut osuvampi termi. Haastatelluista opettajista puhuttaessa "monitaiteinen" tuntui kuitenkin mielekkäältä termiltä siksi, että heidän osaamisensa ei ole vain taiteidenvälistä tai taiteiden välissä, vaan kiinni kahdessa taiteenlajissa. Tiedostan kuitenkin, millaista hämmennystä näiden termien rinnakkainen läsnäolo tässä työssä voi tuoda, ja toivon tulevien tutkimusten kirkastavan ja selkeyttävän taiteidenvälisyyteen liittyvää käsitteistöä.

Tässä tutkielmassa olen kokeillut joitain tapoja hahmottaa holistista taidepedagogiikkaa, mutta hahmottelu on yhä alkuvaiheessa ja holistinen taidepedagogiikka kaipaa ehdottomasti lisää tutkimista sekä teoreettisen kehittelyn että käytännön toimintamallien suhteen. Koska taidepedagogiikalla selvästi nähdään olevan hyvin kokonaisvaltaisia pedagogisia

mahdollisuuksia, olisi oleellista selvittää, miten taidepedagogiikka voisi entistä paremmin hyödyntää tämän laaja-alaisen kasvatuksellisen potentiaalinsa. Toisaalta keskeinen tutkimuskohde voisi myös olla, missä määrin taidepedagogisissa käytännöissä ollaan jo holistisen kasvatuksen ja kokonaisvaltaisuuden äärellä. Ainakin tämän tutkielman haastattelut maalasivat kuvaa suhteellisen holistisesta taidepedagogisesta todellisuudesta. Oleellisia ja mielenkiintoisia jatkotutkimuskysymyksiä löytyy myös taiteidenvälisyydestä ja taideaineiden integroinnista. Tämä tutkimus tarjosi jo joitain näkökulmia, mutta yhä tarkemmin ja syvällisemmin voisi myös selvittää, mitä taiteidenvälisellä integroinnilla voidaan pedagogisesti saavuttaa. Lisäksi olisi tärkeää pohtia, miten taiteiden integrointia voisi kouluissa ja taiteen perusopetuksessa edistää. Ja toisaalta: miten taideopettajien koulutusta tulisi kehittää, jotta heillä olisi enemmän taiteidenvälistä osaamista ja ymmärrystä? Musiikin kohdalla jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi integroimalla draamaa osaksi musiikinopetuksen käytäntöjä ja tutkimalla opettajien ja oppilaiden kokemuksia tähän liittyen. Draamakasvatuksen kentällä jatkotutkimusta tarvittaisiin ainakin käsitteiden selkeyttämiseksi sekä tieteenalan vakiinnuttamiseksi. Kiinnostavaa tutkittavaa voisi löytyä myös draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan rajapinnoilta.

Taiteen ja taidepedagogisen toiminnan kautta voidaan parhaimmillaan päästä inhimillisen elämän ydinkysymysten äärelle ihmeellisiä oikoteitä pitkin. Taidepedagogiikka voi tuoda oman itsen ja tunteiden äärelle, rakentaa yhteisöjä ja yhteyksiä sekä synnyttää läsnäolon hetkiä ja elämyksiä hyvin pienellä tai olemattomalla materiaalisella kuluttamisella. Empatia sekä kyky kurottaa kohti toisia ja maailmaa ovat keskiössä, kun ratkotaan maailmanlaajuisia kriisejä ja tavoitellaan sosiaalisesti ja ekologisesti kestävämpää todellisuutta. Ajattelen, että taidepedagogiikan keinoin voidaan lukuisin tavoin uudistaa kulttuuria sekä rakentaa ja vahvistaa uudenlaisia ja kestävämpiä merkityksellisen elämän standardeja.

Toisaalta kulttuurimme kestämättömät piirteet voivat näkyä myös taidekasvatuksessa. Kilpailu, yksilökeskeisyys, paineet ja suorittaminen ovat individualistisen ja kasvupakkoisen kulttuurin ilmentymiä myös taidepedagogiikassa. Taide on inhimillisen kulttuurin vallattomimpia ja vapaimpia kenttiä, joka kommentoi, kritisoi, nostaa esiin, herättää tunteita ja on kokonaisvaltaisesti kiinni elämässä. Siihen suhteutettuna on erikoista, mikäli taide pedagogisissa konteksteissa menettää tämän luonteensa ja rajoittuu vain teknisten taitojen tai ennalta määrättyjen asioiden toistamiseen. Taiteidenvälinen integrointi ja taiteidenvälisyys avaavat keskustelua ja siirtävät näkökulmia aktiivisesti muodosta kohti sisältöä haastaen eri taidemuotoja reflektoimaan omia käytäntöjään ja omaa perinnettään.

Taiteidenvälisyys houkuttelee etsimään yhteistä nimittäjää sekä taidetoiminnan jaettuja sisältöjä ja mahdollisuuksia.

Taidepedagogiikka ei ole itsessään autuaaksi tekevä asia, vaan sen vaikutuksista maailmaan vastaavat sitä käytännössä toteuttavat opettajat, pedagogit ja kasvattajat. Jotta taidepedagogiikan keinoin voitaisiin edistää yleisiä kasvatuksellisia päämääriä, vaatii se nähdäkseni taideopettajilta kykyä nähdä nämä mahdollisuudet sekä halua ja taitoa kulkea niitä kohti. Tästä syystä on äärimmäisen oleellista, millaisia taidepedagogeja ja -opettajia koulutamme ja millaisia työkaluja heillä on taidepedagogiikan ja sen mahdollisuuksien hahmottamiseen. Vastakkainasettelu taidetaitojen ja yleisinhimillisten taitojen välillä on turhaa, koska ne kietoutuvat yhteen ja niitä voidaan edistää rinta rinnan. Tämä vaatii kuitenkin koulutukselta sitä, että taiteen kokonaisvaltainen kasvatuksellinen potentiaali hahmottuu opettajille ja pedagogeille entistä paremmin. Tässä tutkimuksessa hahmoteltu holistinen taidepedagogiikka on yksi tapa liikkua kohti kokonaisvaltaisuutta taidekasvatuksellisissa konteksteissa.

Taidekasvatuksella on taidemuodosta riippumatta yhteisiä pedagogisia päämääriä. Haluan ajatella, että tulevaisuuden taidepedagoginen kenttä ei perustu vastakkainasettelulle tai lokeroinnille, vaan avoimuudelle, moninaisuudelle ja ennakkoluulottomille visioille. Toivon, että tulevaisuuden taidepedagogiikka tuntee vahvuutensa, tarkastelee ennakkoluulottomasti tavoitteitaan ja tunnistaa erityiset mahdollisuutensa kulttuurin, pedagogisen kentän ja yhteiskunnan muovaajana. Uskon, että taidepedagogisin keinoin voidaan puuttua moniin nykypäivän ongelmiin, jos taidepedagogiikan moninaiset mahdollisuudet otetaan kokonaisvaltaisesti käyttöön. Se voi tuoda ihmiset yhteen sekä tarjota tiloja kokonaisvaltaiselle ihmisenä kasvulle, vapaalle luovuudelle, keskittymiselle, rauhoittumiselle, kriittisyydelle ja yhteyksien rakentamiselle.

Lähteet

Anttila, E. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 19–50.

Anttila, E. 2011. Johdanto. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 5–11.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. 1991. Postmodern education: Politics, culture, and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Voimaantulo: 01.01.1999; jätetty voimaan, ks. L 531/2017 142 § ja L 714/2018 64 §. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986. Luettu 4.5.2021.

Augsburg, T. 2017. Interdisciplinary Arts. Teoksessa The Oxford Handbook of Interdisciplinarity (toim.) R. Frodeman. Oxford: Oxford University Press, 131-143.

Bautista, A. & Tan, L. S. & Devi, Ponnusamy, L. D. & and Yau, X. 2016. Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of ‘space’. Journal of Curriculum Studies, 48 (5), 610–629.

Biesta, G. 2017/2020. Antaa taiteen opettaa – taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Taideyliopisto.

Bresler, L. 2011. Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima. Suom. E. Anttila. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 175–178.

Campbell, L. H. 2011. Holistic Art Education: A Transformative Approach to Teaching Art. Art Education 64 (2), 18–24.

Clark, E. T. 1992. A New Mission for Teacher Education as Expressed in an "Ideal" MAT Program. Teacher Education Quarterly, Vol. 19, No. 1, Holistic Teacher Education (Winter 1992), 15–33.

Clark, R. 1996. Art education. Issues in Postmodernist Pedagogy. NAEA.

Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. Suom. A. Immonen & J. S. Tuusvuori. Tampere: Niin & Näin. (Alkuteos julk. 1934.)

Efland, A. & Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus – Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Lievestuore: Yliopistopaino, Jyväskylä & ER-paino.

Eisner, E. 1998. Does experience in the arts boost academic achievement? (Reprint) Arts Education Policy Review, September/October 100 (1), 32–38.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Foster, R. 2017. Nykytaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, 18, 35–56.

Foster, R., Salonen, A. O., & Sutela, K. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. Kasvatus, 53, 2, 118–129.

Freire, P. 2005/1970. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino. (Alkuteos julk. 1970.)

Habermas, J. 1971. Knowledge and Human Interests. Boston, MA: Beacon.

Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus 16: 1, 29–46.

Haynes, D. 1995. Teaching postmodernism. Art Education 48 (5), 23–24, 45–50.

Heinig, R. 1993. Creative Drama for the Classroom Teacher. New Jersey: Prentice Hall.

Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus, 75–105.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina – Draamakasvatuksen vakava leikillisyys. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Heikkinen, H. 2017. Ajattele toimien – Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Tampere: Juvenesprint.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita / S. Hirsjärvi, P. Remes, P. Sajavaara. (1.–2. p.). Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

hooks, b. 1994/2007. Vapauttava kasvatus. Saarijärvi: Kansanvalistusseura. (Alkuteos julk. 1994.)

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.

Jakku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 6–9.

Jaskari, P. & Suokonautio, E. 2014. Kokemustiedon opetuksen lähtökohdat. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua – kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

Juntunen, M.-L. 2011. Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 57–73.

Juntunen, M.-L. 2023. Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Helsinki: Hansaprint Oy, 77–102.

Juntunen, M.-L. & Partti, H. 2022. Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. International Journal of Education & the Arts, 23(13). Saatavissa: http://doi.org/10.26209/ijea23n13.

Karjalainen-Väkevä, M. 2024. Monilukutaito musiikin oppiaineessa – Monimodaalinen lähestymistapa yläkoulun musiikin opetukseen. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences. Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/items/39384cca-3a24-4b47-a972-62b5cfb77b1b. Luettu 14.1.2025.

Karttunen, A. 2020. Monialaisuus, taiteidenvälisyys ja etiikka Taideyliopiston yliopistopedagogiikassa. Teoksessa H. Kauppila & K. Lehikoinen (toim.) Toiminnasta sanoiksi – puheenvuoroja oman työn kehittämisestä taidealojen yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 75–95.

Kelner, L. B., & Flynn, R. M. 2006. A dramatic approach to reading comprehension: Strategies and activities for classroom teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.

Keto, S. & Foster, R. 2021. Ecosocialization– an ecological turn in the process of socialization. International Studies in Sociology of Education 30 (1–2), 34–52. Saatavilla: https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826. Luettu 14.1.2025.

Keto-Tokoi, S. 2024. Taiteidenvälinen pedagogiikka ekososiaalisen sivistyksen edistäjänä – Kolmen yliopistossa toimivan opettajan kokemuksia. Maisteritutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Korhonen P. 2014. Soveltavasta teatterista ja teatterilähtöisistä menetelmistä – mitä tänään ajattelen. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus 2.0. Draamatyö, 13–30.

Koski, M. 2009. Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtonen, J. 2000. Draama, yhteiskunta ja niiden organisointi. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 79–82.

Leppänen, T., Unkari Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H.

Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–348.

Marshall, J. 2005. Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 46, 227–241.

Marshall, J. 2006. Substantive art integration = exemplary art integration. Art Education, 59, 17–24.

Metsälä S. 2022. Esittävien taiteiden kasvatuksen ja koulutuksen visio 2030. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. Saatavissa: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7676/Esittavien_taiteiden_kasvatuksen_ja_koulutuksenvisio_2030_2022_b.pdf Luettu 19.12.2022.

Miller, J. P. 2019. The holistic curriculum (3rd ed.). University of Toronto Press.

Miller, R. 1992. Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. Teacher Education Quarterly , Winter 1992, Vol. 19, No. 1, Holistic Teacher Education (Winter 1992), 5–13.

Miller, R. 2003. Education for a culture of peace. Encounter 16 (1), 25–30.

MOT kielitoimiston sanakirja: hakusana *holismi* ja *holistinen*. 2023. Kielikone Oy. https://www.sanakirja.fi/kotus/finnish-finnish. Luettu 10.8.2023.

Nousiainen, M. 1994. Ajatusmallit draamakasvatuksen taustalla. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. – Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 46–57.

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma perusteet 2017. Helsinki: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Helsinki: Next Print Oy.

Parsons, M. 2004. Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), Handbook of research and policy in art education (pp. 775–794). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Publishers.

Parsons, M. J. 1998. Integrated Curriculum and Our Paradigm of Cognition in the Arts. Studies in Art Education 39 (2), 103–116.

Pearse, H. 1983. Brother can you spare a paradigm? The theory beneath the practice. Studies in Art Education 24 (3), 158–163.

Pearse, H. 1992. Beyond paradigms: Art education theory and practice in a postparadigmatic world. Studies in Art Education 33 (4), 244–252.

Purpel, D. E. 2006. Foreword. Teoksessa H. S. Shapiro (kirj.) Losing heart: The moral and spiritual miseducation of Americas children. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Purpel. D. E. 1999. Social Transformation and Holistic Education: Limitations and Possibilities. Counterpoints. Vol. 102, Moral Outrage IN EDUCATION (1999), 133–149.

Puurula, A. 1996. Taidekasvatus elinikäisen oppimisen perustana. Teoksessa M. R. Mustonen (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Educa 96, 131–135.

Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi – Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 9–27.

Puurula, A. 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. Kasvatus – Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 31 (3): 280–288.

Pölönen, M. 2022. Kohti antirasistista draamaopetusta – Hahmotelmia valkoisen opettajan työkalupakkiin. Teoksessa A. Elonheimo, S. Miettinen, H. Ojala, T. Saresma & W. Ahmed (toim.) Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Robinson, K. 1989. The arts in schools: Principles, practice and provision. Calouste Gulbenkian Foundation.

Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi – Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 29–47.

Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–129.

Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.

Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 47–60.

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Synnyt 3: 48–61. https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2010?preview=/70792358/71010502/rasanen.pdf. Luettu 3.12.2020.

Räsänen, M. 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–148.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus. Luettu 17.4.2022.

Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. 2023. The place of the arts within integrated education. Arts Education Policy Review, 2023 (9): 1–12.

Shapiro, H. S. 2006. Losing heart: The moral and spiritual miseducation of Americas children. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tieteen termipankki 3.4.2024: Kasvatustieteet: pedagogiikka. (Tarkka osoite: https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka.)

TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko (toim.) Aplodeja etsijöille – Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Rauma: Painorauma Oy, 107–166.

Viirret, T. L. & Saksman L. 2001. Postmodernismi ja poststrukturalismi – sirpaleiden koontia. Teoksessa Østern A.-L. (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa – Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 75–83.

Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. Luettu 4.11.2024.

Walker, D. 1996. Integrative Education. ERIC Digest, Number 101. ED390112.

Liite 1

Haastattelurunko

Ennakkotehtävä: Vapaamuotoinen ajatuskartta tai muu vastaava, jossa lähdettäisiin liikkeelle sanaparista: "Minä (taide)pedagogina". Tehtävän ohjeistuksessa mainitaan kiinnostus monitaiteisuuteen tai taiteidenvälisyyteen.

Haastattelun teemat 1–5. Alakysymykset ovat apukysymyksiä, joihin tukeudun tarvittaessa.

1. Ennakkotehtävän avaaminen omin sanoin
    a. Mitä kartassa/kuvassa on?
    b. Mikä on oleellista? Mikä vähemmän oleellista?
    c. Mitkä asiat liittyvät toisiinsa? Miten?
    d. Onko jotain jäänyt pois?
    e. Lisäisitkö vielä jotain?

2. Oma taidepedagoginen tausta
    a. Missä olet opiskellut?
    b. Miksi päädyit opiskelemaan sekä musiikkia että draamaa? Miten päädyit taidepedagogiksi?
    c. Mitä olet tehnyt taidepedagogina? Millaisia töitä? Mitä ja missä opetat nyt? Kuinka kauan olet työskennellyt taidepedagogina?
    d. Mitä musiikki/draama/pedagogiikka merkitsevät (sinulle)? Kerro kolme sinulle tärkeintä asiaa musiikki-/draamapedagogiikassa?

3. Taidekasvatuksen tavoitteet
    a. Mitä haluaisit oppilaiden ennen kaikkea oppivan opetuksessasi?
    b. Mitkä ovat sinulle 3–5 tärkeintä asiaa/tavoitetta opettaessasi?
    c. Miten pyrit käytännössä kohti näitä tavoitteita? Kerro esimerkkejä!
    d. Miten monitaiteisuus näkyy opetuksessasi? Miten se vaikuttaa tavoitteisiin? Kerro käytännön esimerkkejä.
    e. Mitkä tavoitteet ovat yhteisiä musiikille ja draamalle? Missä ne eroavat?

4. Musiikki, draama ja monitaiteisuus
    a. Mitä yhteistä ja mitä eroa musiikilla ja draamalla
        i. käytännön opetustilanteissa (kerro esimerkkejä)?
        ii. tavoitteissa ja arvomaailmassa eli siinä, mihin pyritään (kerro esimerkkejä)?
    b. Miten määrittelet itsesi (musaope, draamaope, taideope tms.)?
    c. Miten piirrät rajan musiikin ja draaman väliin? Näetkö rajaa niiden välillä?
    d. Mitä hyötyä/haittaa/seurauksia taiteiden (musiikin ja draaman) integroinnista voi sinun mielestäsi olla? Kerro käytännön esimerkkejä.

5. Ajatukset taidepedagogisesta kentästä ja kentän tulevaisuusnäkymät
    a. Millaista tulevaisuuden taidekasvatuksen tulisi olla sinun mielestäsi ja miksi?
    b. Millaisiin tavoitteisiin tulevaisuuden taidepedagogiikalla tulisi sinun mielestäsi pyrkiä ja miksi?

6. Millaisia eroja musiikin ja draaman pedagogiopinnoissasi on (ollut)?

7. Miksi haluaisit tulla kutsutuksi tutkimuksessa ammatillisen osaamisesi perusteella?

8. Jotain lisättävää?