



TURUN
YLIOPISTO

TILANNESIDONNAISET
JA AUTENTTISET
OPPIMISYMPÄRISTÖT
TAIDEOPPIMISEN
MAHDOLLISTAJANA

Hanna Niinistö

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

SARJA - SER. C OSA - TOM. 507 | SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA | TURKU 2021



TURUN
YLIOPISTO

TILANNESIDONNAISET JA AUTENTTISET OPPIMISYMPÄRISTÖT TAIDEOPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

Hanna Niinistö

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Työn ohjaajat

Päivi Granö
Turun yliopisto

Jukka Husu
Turun yliopisto

Tarkastajat

Tarja Karlsson Häikiö
Göteborgin yliopisto

Marjaana Kangas
Lapin yliopisto

Vastaväittäjä

Tarja Karlsson Häikiö
Göteborgin yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kansikuva: Hanna Niinistö

ISBN 978-951-29-8325-4 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-8326-1 (Sähköinen/Pdf)
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)
ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu/Online)
Painosalama Oy, Turku, Suomi 2021

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

HANNA NIINISTÖ: Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana

Väitöskirja, 169 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)
Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tutkimus tarkastelee, millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä. Oppimisen ja opetuksen tutkiminen todellisen elämän tilanteissa, ympäristöissä ja yhteisöissä on tärkeää vallalla olevan oppimiskäsityksen, digitalisaation synnyttämän koulutuksellisen tilanteen ja nykyisten opetussuunnitelmien valossa. Aiheesta on perusopetuksen ja opettajankoulutuksen alueelta niukalti tutkimusta.

Väitöskirja koostuu yhteenveto-osasta ja kolmesta osatutkimuksesta, joissa (1) kuvataan tilannesidonnaisen taideoppimisen teoreettinen tausta ja keskeiset käsitteet, (2) selvitetään, miten sosiaalinen media oppimisympäristönä tukee opettajaopiskelijoiden taideoppimista sekä (3) tarkastellaan, millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen koetaan koulun ulkopuolissa oppimisympäristöissä.

Ensimmäinen osatutkimus perustuu aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Toisen osatutkimuksen tutkimusaineisto on kerätty Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön (nykyisen Rauman kampuksen) kuvataiteen perusopinnoista, joihin hakeutuu pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen-, luokan- ja käsityöopettajaopiskelijoita. Aineiston muodostaa opettajakoulutuslaitoksen kuvataiteen perusopinnoissa käytettyjen sosiaalisten medioiden ryhmien päivitykset luvuilla 2015–16 ja 2016–17. Kolmannen osatutkimuksen aineisto on peruskoulun 5.–6. luokan oppilaiden (N 46) opetuksen kehittämishankkeessa puolentoistavuoden aikana 2013–14 kirjoittamat päiväkirjat. Väitöstutkimus on laadullinen toiminta- ja kehittämistutkimus. Aineiston analyysissä käytetään sisällönanalyysin menetelmiä.

Väitöstutkimuksen perusteella autenttiset ympäristöt tukevat tilannesidonnaista taideoppimista. Autenttisissa oppimisympäristöissä tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy oppijan aktiivisuutena ja toimijuutena. Se kytkeytyy oppijan omaan elämämaailmaan. Oppiminen on kokemuksellista, syklistä ja yhteisöllistä. Taiteellinen tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa.

Tutkimus tuottaa uutta tietoa tilannesidonnaisesta taideoppimisesta, autenttisista oppimisympäristöistä ja siitä, millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy autenttisissa oppimisympäristöissä. Tutkimus syventää ymmärrystä oppimisympäristön didaktisesta merkityksestä.

ASIASANAT: Tilannesidonnainen taideoppiminen, taidekasvatus, autenttiset oppimisympäristöt, sosiaalisen median opetuskäyttö, opettajankoulutus, perusopetus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

Educational Sciences

HANNA NIINISTÖ: Situational and Authentic Learning Environments as Enablers of Art Learning

Doctoral Dissertation, 169 pp.

Learning, Teaching and Learning Environments Research (OPPI)

January 2021

ABSTRACT

The study examines how situated art learning manifests itself in a variety of authentic learning environments. Exploring learning and teaching in real-life situations, environments and communities is important because of the existent perception of learning, the educational situation created by digitalisation, and current curricula. There is little research on the subject in the field of basic education and teacher education.

The dissertation consists of three sub-studies, which (1) describe situated art learning theoretical background and key concepts, (2) explore how social media support teacher students art learning, and (3) examines how situated art learning is perceived in out-of-school learning environments and the summary section.

The first sub-study is based on previous research and literature. The research material of the second sub-study has been collected from the basic studies of Fine Arts of the Rauma unit of the Teacher Education Department of the University of Turku. The research material consists of updates from the social media groups used in the basic studies years 2015–16 and 2016–17. The material of the third sub-study is diaries written by the pupils 5.–6. grade (N 46) in the teaching development project during 2013–14. Doctoral research is qualitative action and development research. Content analysis methods are used in the analysis of the data.

Authentic environments support situated art learning. In authentic learning environments, situated art learning occur as a learner's activity and agency. It connects to the learner's own world of life. Learning is experiential, cyclical and communal. Artistic knowledge is built in interaction with the environment and the community.

Research provides new insights into situational art learning, authentic learning environments, and how situated art learning manifests itself in authentic learning environments. The research deepens the understanding of the didactic significance of the learning environment.

KEYWORDS: Situated art learning, art education, authentic learning environments, social media teaching, teacher education, basic education

Kiitokset

Väitöstutkimusprosessia kuvataan usein matkaksi. Matka-metafora kuvaa omaa prosessiani erityisen hyvin. Se on ollut fyysistä ja henkistä matkantekoa Helsingin ja Rauman sekä opettajankouluttajan, väitöstutkijan ja henkilökohtaisen elämän roolien ja maisemien välillä. Tutkimusmatkalla on sattunut ja tapahtunut.

Lähtökohta väitöstutkimukselleni lienee intohimoinen suhtautumiseni opettajankouluttajantyöhön. Pidän työstäni kuvataiteen didaktiikan yliopisto-opettajana ja haluan kehittää opetustani ja kehittyä ammatillisesti. Yliopistossa opetusta kehitetään tutkimusperustaisesti, joten tutkimalla työtäni osallistun myös laajempaan taidekasvatus-, opetus- ja opettajankoulutuskeskusteluun. Väitöstutkimukseni tutkimusaihe hahmottui Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä -hankkeen myötä 2013–14 ja kirkastui ohjaajani Päivi Granön ja kollegani Maija Eskon kanssa tuvan pöydän ympärillä ja auton ratissa käytyjen loputtomien keskustelujen ansiosta.

Kiitos Rauman kaupungille, Rauman taidemuseolle, Raumarsille, Merimuseolle ja Rauman moottorivenekerholle hedelmällisestä yhteistyöstä Merelle päin -hankkeessa. Kiitän Rauman kaupunkia ja Satakuntaliittoa hankkeen mahdollistamisesta rahallisesti. Tutkimusta ei olisi ilman hankkeeseen osallistuneita oppilaita, opettajia ja opettajaopiskelijoita eikä ilman kuvataiteen perusopintojen opiskelijoita ja kollegoja, jotka mahdollistivat aineiston keruun osana opintoja lukuvuosina 2015–16 ja 2016–17. Kiitos mukana olosta ja siitä, että sain tehdä tutkimusta yhdessä kuljetusta matkasta. Kiitos kaikille niille 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhlavuoden tahoille, joiden myötävaikutuksella kuvataiteen perusopinnot kytkeytyivät todellisen elämän tilanteisiin lukuvuonna 2015–16 ja joiden asiantuntemus auttoi eteen tulleiden asioiden ratkaisemisessa.

Erityinen ja lämmin kiitos ohjaajalleni professori Päivi Granölle asiantuntevasta, lempeästä ja rohkaisevasta ohjauksesta ja tärkeistä kysymyksistä tutkimuksen eri vaiheissa. Erityinen kiitos huolenpidosta ja kiinnostuksesta niin tutkimustani ja sen etenemistä kuin minua, jaksamistani ja tutkimuksen ulkopuolista elämääni kohtaan. Yhteiset tapaamiset ja puhelut ovat olleet minulle tärkeitä jakamisen, ajattelun kasaamisen ja uuden ymmärryksen hetkiä. Olet uskonut työni etenemiseen silloinkin, kun itse en ole ollut luottavainen. Kiitän lämpimästi toista ohjaajaani dekaani Jukka

Husua asiantuntevasta ohjauksesta, tarkkasilmäisistä huomioista ja katseeni ohjaamisesta tutkimuksen tekemisen peruskysymyksiin sekä huolellisesta kommentoinnista, joka suuntasi, rajasi ja terävöitti tutkimustani ja vei työtäni poikkeuksetta eteenpäin.

Haluan osoittaa lämpimät kiitokset esitarkastajilleni professori Tarja Karlsson Häikiölle ja dosentti Marjaana Kankaalle tarkasta paneutumisesta väitöskirjaani sekä korjausehdotuksista, jotka auttoivat käsikirjoituksen ja kokonaisuuden viimeistelyssä. Tarja Karlsson Häikiölle lämmin kiitos lupautumisesta vastaväittäjäkseni ja keskustelukumppanikseni. Tutkimukseni on artikkeliväitöskirja, joten kiitos tutkimusartikkelieni anonyymeille vertaisarvioijille kriittisestä ja rakentavasta palautteesta.

Erityiskiitokset ystävälleni Piia Ukuralle vapaa-ajan pyhittämisestä tutkimukselleni, tekstin oikoluvusta ja korjausehdotuksista, jotka tekivät tekstistäni luettavampaa. Turkka Ukuralle kiitos englanninkielisen tekstin viimeistelystä ymmärrettäväksi.

Olen tehnyt väitöstutkimusta työn ohessa ja työskennellyt tutkimusprosessin aikana kahdessa hienossa työyhteisössä: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Rauman kampuksella opettajankoulutuslaitoksella ja Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa opettajankoulutuslaitoksella. Molemmissa on ollut innostava ja kannustava ilmapiiri opettaa ja tutkia, ja olen saanut kokea olevani osa yhteisöä. Lämpimistä lämpimin kiitos Rauman kollega Maija Eskolle majatalon makeista unista, myötäelämisestä ja jakamisesta, toisin näkemisestä ja tekemisestä, rohkaisusta ja rohkeudestasi! Olen oppinut paljon. Lämmin kiitos Helsingin aineryhmälleni, kuviskollegoilleni, luottamuksen ilmapiiristä ja monipolvisista keskusteluista taidekasvatuksen ympärillä. Erityinen kiitos Seija Kairavuorelle yhteisistä inspiroitumisen hetkistä, taidekasvatuksen ydinkysymysten ja isomman kuvan hahmottamisesta, läsnäolosta ja jakamisesta sekä kannustamisesta tutkimusprojektin eri vaiheissa. Se on ollut arvokasta. Kiitän Leena Knifiä yhdessä puurtamisen ilosta, jaetuista toivon ja toivottomuuden tunteista ja aromipesämenetelmän ideoinnista tutkimuksen loppuunsaattamiseksi. Sinikka Rusaselle kiitos lämpimästä rohkaisusta ja asiantuntevasta luotsaamisesta varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksen äärelle ja äärellä. Kiitokset kollegoilleni yli oppiainerajojen niin Raumalla kuin Helsingissä. Kanssanne on ilo tehdä töitä, heittäytyä, oppia ja kehittää. Oma käsitykseni opettamisesta, oppimisesta, tutkimisesta, taiteesta ja taidekasvatuksesta on syventynyt ja laajentunut niin yhteisissä käytäväkeskusteluissa, lounailla, taidekerhoissa kuin opetuksen ja tutkimuksen parissa.

Rakkaat ystävät ja läheiset, olette mainioita matkakumppaneita. Kiitos kaikista niistä virkistävästä tapaamisista, hersyvistä keskusteluista, juoksulenkistä, sieniretkistä, lukupiireistä, mökkipäivistä, kulttuurin humusta, hervottomista ja hiljaisista hetkistä, päivistä ja illoista! Onni syntyy yhdessä eläen!

Lämpimistä lämpimin ja syvin kiitos rakkaalle perheelleni, juurilleni ja kivijalalleni, Perttelin kannatteleville voimilleni. Kiitos Riitta-äidille ja Pertti-isille ehtymättömästä rakkaudesta, huolehtimisesta ja tuesta. Olette kannustaneet opiskeluun, arvostaneet työntekoa, innostuneet hulluistakin ideoista ja osoittaneet, miten miltei kaikki on mahdollista ja miten paljon meistä välitätte. Kiitos Laura-sisko ja Willeveli pyyteettömästä rakkaudesta, rinnalla kulkemisesta ja tarpomisesta, tärkeiden hetkien ja elämän sävyjen jakamisesta ja kaikesta ilosta ja avusta! Kiitos, että olette!

Kiitos Nupulle, Toukolle ja Aapolle maadoittamisesta arkeen. Olette elämäni valoja, ehdottomasti tärkeintä ja rakkainta maailmassa!

Helsingissä 9.12.2020

Hanna Niinistö

Sisällys

Osajulkaisuluettelo.....	11
1 Johdanto	12
2 Taidekasvatus.....	17
2.1 Kuvataidekasvatuksen tutkimuskenttä.....	21
2.2 Tilannesidonnainen taideoppiminen	24
3 Oppimisen ympäristöt ja yhteisöt.....	29
3.1 Formaaliset ja informaalit oppimisympäristöt	30
3.1.1 Sosiaalinen media opetuksessa ja oppimisessa.....	32
3.1.2 Kolmas tila oppimisen ympäristönä	34
3.1.3 Tiedonrakentaminen taideoppimisessa	36
3.2 Oppimisen autenttisuus.....	38
3.3 Yhteisö tiedonrakentamisen ympäristönä.....	39
4 Tutkimuksen toteutus	41
4.1 Tutkimuskysymykset	41
4.2 Lähestymistapoina toiminta- ja kehittämistutkimus	41
4.3 Tutkimuskonteksti ja osallistujat	44
4.3 Tutkimussyklit ja tutkimusaineiston keruu.....	47
4.4 Aineiston analyysi	49
4.4.1 Teoreettisten lähtökohtien visualisointi	50
4.4.2 Sosiaalisen median aineistot.....	51
4.4.3 Päiväkirjat	55
5 Tulokset.....	56
5.1 Tilannesidonnaisen taideoppimisen taustaa (osatutkimus 1)	57
5.2 Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa (osatutkimus 2)	59
5.2.1 Sosiaalinen media tilannesidonnaisen taideoppimisen tukena	59
5.2.2 Syklistä, sitoutunutta ja yhteisöllistä taideoppimista.....	61
5.3 Taideoppiminen autenttisissa ympäristöissä (osatutkimus 3)	64
5.4 Johtopäätöksiä.....	65
6 Tutkimuksen arviointia	69
6.1 Uskottavuuden arviointia	69

6.2	Metodisten ratkaisujen arviointia	71
7	Pohdintaa	74
7.1	Kokemuksellista ja tilannesidonnaista opetuksen kehittämistä	74
7.2	Digitaalis-didaktista tarkastelua	77
7.3	Kestävän kasvatuksen ympäristö	81
	Lähteet	84
	Liitteet	101
Liite 1.	WhatsApp-ryhmän viestien määrällinen analyysi. WhatsApp-ryhmässä lähetettyjen viestien jakaantuminen kuukausittain lukuvuonna 2015–16	101
Liite 2.	WhatsApp-ryhmän viestien määrällinen analyysi. WhatsApp-ryhmän viestien jakaantuminen kuukausittain lukuvuonna 2016–17	102
Liite 3.	Facebook-ryhmän päivitysten määrällinen analyysi. Facebook-ryhmän päivitykset opintokokonaisuuksittain lukuvuonna 2015–16.	103
Liite 4.	Facebook-ryhmän päivitysten määrällinen analyysi. Facebook-ryhmän päivitykset opintokokonaisuuksittain lukuvuonna 2016–17.	104
Liite 5.	Lähiluvun aineistoesimerkki yhteisöllisen tiedonluomisen prosessista WhatsApp-ryhmässä.	105
	Alkuperäisjulkaisut	107

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Osatutkimusten tutkimuskysymykset, osallistujat ja aineistot.....	45
Taulukko 2.	Tutkimustulokset näkökulmittain.....	57

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Väitöstutkimukseni käsitteellinen ja teoreettinen kehys.....	16
Kuvio 2.	Väitöstutkimukseni kuvataidekasvatuksen tutkimuskentällä.....	22
Kuvio 3.	Väitöstutkimuksessa ilmenevä tilannesidonnainen taideoppiminen kytkeytyy Wengerin (1998) oppimisteorian osa-alueisiin	26
Kuvio 4.	Kolmas tila väitöstutkimuksessa.....	35
Kuvio 5.	Väitöstutkimuksen syklinen eteneminen.....	47
Kuvio 6.	WhatsApp-aineiston analyysin eteneminen.....	52
Kuvio 7.	Facebook-aineiston analyysin eteneminen.....	54
Kuvio 8.	Päiväkirja-aineiston analyysin eteneminen.....	55
Kuvio 9.	Ensimmäisen osatutkimuksen keskeiset käsitteet visualisoituna sanapilveksi.....	58
Kuvio 10.	Väitöstutkimuksessa hahmottuva taiteellisen taideoppimisen ja tiedonluomisen syklinen eteneminen.....	63
Kuvio 11.	Tilannesidonnainen taideoppiminen autenttisissa oppimisympäristöissä.....	65
Kuvio 12.	Taidekasvattajan opetuksen kehittäminen tilannesidonnaisen taideoppimisen syklinä	75

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin. Niihin viitataan tekstissä osatutkimus 1–3.

- Osatutkimus 1. Niinistö, H. (2016). Tilannesidonnaisen taidekasvatuksen suunta-
viivoja. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E.
Yli-Panula (toim.) Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkai-
suja, 11. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 360–
374.
- Osatutkimus 2. Niinistö, H. (2019). ”Hoidetaanks vielä tää jollain porukalla?” –
Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa. Teoksessa M. Rautiainen
& M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuonekontekstiin.
Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Helsinki:
Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 385–404.
- Osatutkimus 3. Niinistö, H. & Granö, P. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen
lapsen kokemuksena. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jo-
kela (toim.) Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina.
Rovaniemi: Lapland University Press, 181–202.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuinä on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Digitalisaatio on yksi yhteiskunnallisista megatrendeistä, ja käynnissä on laaja valtakunnallinen koulutus uudistus sekä koulutuksen digiloikka, jonka taustalta löytyy muun muassa hallituksen kärkihanke tavoitteenaan nykyaikaistaa oppimisympäristöjä ja hyödyntää digitalisaation ja uuden pedagogiikan mahdollisuuksia oppimisessa (Hallituksen julkaisusarja 10/2015). Euroopan parlamentti ja neuvosto (2006) ovat nostaneet digitaalisen osaamisen yhdeksi elinikäisen oppimisen kahdeksasta avaintaidosta. Opetuksen ja opettajankoulutuksen ajankohtaisiksi haasteiksi on eri tutkimuksissa esitetty opetus- ja oppimisympäristöjen muutos, opetuksen oppija- ja oppimislähtöisyys ja digitaalisten taitojen merkitys (mm. Erstad, 2010; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010; Smeds, Krokfors, Staffans & Ruokamo, 2010; Husu & Toom, 2016). Aihealueen tutkimus on kuitenkin vielä vähäistä ja sitä tarvitaan (Greenhow & Lewin, 2016; Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016; Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018; Kyllönen, 2020; Salomaa, Palsa & Malinen, 2017; Tømte, Enochsson, Buskqvist & Kårsten, 2015). Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan strategiaan ja toimenpideohjelmaan 2016–2020 on kirjattu tavoite kehittää oppimisympäristöjä ja tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä tulevaisuuden tarpeita ennakoiden. Tutkimuksessani rajaan teknologian opetuskäytön tarkastelun sosiaalisen median opetuskäyttöön. Opetuksen ja oppimisen välineet ja toimintaympäristöt ovat muuttuneet ja demokratisoituneet. Aikamme yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja koulutukselliset ilmiöt sekä digitaalisuuden synnyttämät koulutukselliset ja kulttuuriset muutokset vaikuttavat opetukseen ja haastavat opettajan ja opettajankouluttajan. Yhteiskunnalliset odotukset ja opetussuunnitelman tavoitteet (POPS, 2014) asettavat opettajuudelle ja opettamiselle vaatimuksia teknologian laaja-alaisesta hyödyntämisestä (Kyllönen, 2020). Vallalla oleva konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen käsitys oppimisesta (Kauppila, 2007; Krahenbuhl, 2016; Sjøberg, 2007; Säljö, 2004) korostaa oppijan ja ympäristön aktiivista roolia. Myös nykyiset opetussuunnitelmat ohjaavat oppimista laaja-alaiseen, aktiiviseen ja yhteisölliseen suuntaan (POPS 2014).

Väitöstutkimuksessani selvitän, *millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa oppimisympäristöissä*. Tarkastelen taideoppimista todellisissa

autenttisissa luonnon- ja rakennetuissa ympäristöissä, kulttuurilaitoksissa ja sosiaalisen median ympäristöissä sekä yhteisöissä. Kasvatustieteellinen väitöstutkimukseni paikantuu taidepedagogiikan ja taidekasvatuksen, erityisesti kuvataidekasvatuksen, tieteenalaan. Tutkimukseni on sidoksissa kuvataideopetuksen kehittämiseen opettajankoulutuksessa ja perusopetuksessa. Luonnehdin väitöstutkimustani ainedidaktiseksi tutkimukseksi, mutta tulokset ovat tarkasteltavissa laajemminkin opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Väitöstutkimukseni aihe on ajankohtainen. Se laajentaa ymmärrystä oppimisympäristöjen hyödyntämisen edellytyksistä ja mahdollisuuksista paitsi taidekasvatuksessa perusopetuksessa ja opettajankoulutuksessa, myös yleisemmin opetuksen ja oppimisen tukena.

Olen työskennellyt lähes viidentoista vuoden ajan opettajankouluttajana, pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen- ja luokanopettajaopiskelijoiden kuvataiteen didaktiikan parissa. Omakohtaiset kokemukseni kuvataideopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta opettajaopiskelijoille herättivät kiinnostukseni teoretisoida ja hahmottaa tutkimuksellisin ottein opetusta ja siihen kietoutuvia oppimisprosesseja. Havahduin kuvataideluokan ympärillä avautuvan Myllymäen ja Rauman kaupungin pedagogisiin mahdollisuuksiin monipuolisina kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin oppimisympäristöinä. Miksi toteuttaa opetusta luokassa kuvia katsellen tai koota havainnointimateriaaleja luokkaan, kun muutaman askeleen päässä on mahdollisuus aidossa ympäristössä ja yhteisössä tutkia samaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti eri aistein? Opetuksen jalkauttaminen luokkahuoneen ulkopuolelle autenttisiin ympäristöihin sai vahvistusta ohjaajani professori Päivi Granön näkemyksistä ja kollegani Maija Eskon ympäristöä resonoivasta tavasta opettaa opettajaopiskelijoita. Eskon luokanopettajaopiskelijoiden kuvataiteen didaktiikan ja käsityönopettajaopiskelijoiden tuotesuunnittelun opetus rakentuvat vaihtuvien teemojen ympärille. Yhteys opittavaan syntyy kulloinkin tarkoituksenmukaisessa ympäristössä omakohtaisen kokemuksen myötä.

Toteutimme vuosittain kuvataiteen perusopintojen kevätnäyttelyt yhteisvoimin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön (nykyisen Rauman kampuksen) opettajaopiskelijoiden ja Rauman taidemuseon henkilökunnan kanssa. Näyttelyiden toteuttamisessa korostui opintojen ja todellisen elämän limittyminen. Näiden omakohtaisten kokemusten ja havaintojen myötä kiinnostukseni suuntautui tilannesidonnaiseen oppimiseen (Lave & Wenger, 1991) ja oppimisympäristöihin sekä niiden merkitykseen taideoppimisessa. Merelle päin -opetuksen kehittämishanke, joka toteutettiin Rauman kaupungin kanssa yhteistyössä vuosina 2013–14, oli keskeinen tutkimusaiheen hahmottumisen, tutkimuksen käytännön toteuttamisen ja aineistonkeruun kannalta. Merelle Päin -hankkeessa kehitettiin perusopetukseen opetusmenetelmiä, jotka ohjasivat yhteisölliseen oppimiseen tavanomaisen luokan ja kouluympäristön ulkopuolella tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. 5.–6.

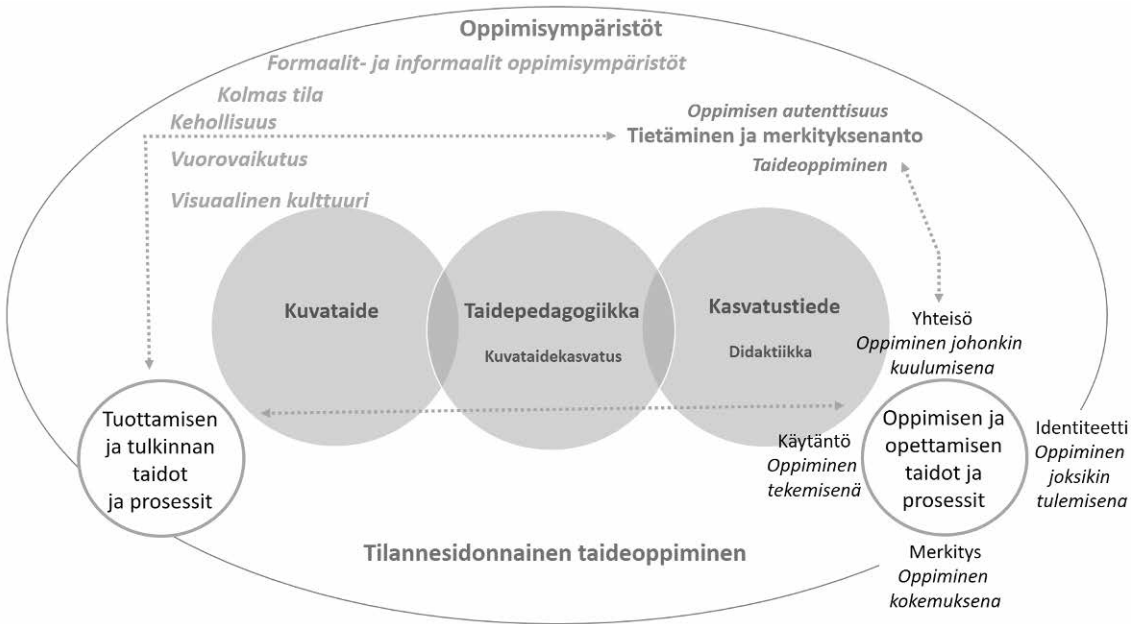
luokkalaisten oppilaiden Merelle päin -hankkeessa kirjoittamat päiväkirja ovat kolmannen osatutkimukseni aineisto (N 46) ja kiinnostävät tutkimukseni perusopetukseen. Väitöskirjani yhteenveto-osassa oppilaista puhuttaessa viitataan perusopetuksen oppilaisiin ja opiskelijoista tai opettajaopiskelijoista puhuttaessa korkeakouluopiskelijoihin. Yleisesti, kouluastetta erittelemättä, puhun oppijoista. Toisen osatutkimukseni aineisto, sosiaalisen median ryhmien päivytykset, keräsin Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön kuvataiteen perusopinnoista lukuvuosina 2015–16 ja 2016–17. Hyödynsimme kuvataiteen perusopinnoissa sosiaalisen median Facebook- ja Whatsapp-sovelluksia oppimisympäristöinä. Väitöstutkimuksessani teknologia on sekä opetuksen ja tutkimuksen kohde että opetuksen ja tutkimuksen toteuttamisen väline ja ympäristö.

Suomalainen opettajankoulutus on tutkimusperustaista, mikä tarkoittaa, että opettussisällöt ja opetusmenetelmien valinta ja kehittäminen perustuvat tutkimukseen (Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen, 2010). Korkeakouluopetuksen kehittämisessä ovat vallalla konstruktivistiset oppimiskäsitykset ja sosiokonstruktivismi (Enkenberg, 2000, 2004; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009; Säljö, 2004; Toom ym., 2010). Opetuksen tutkimusperustainen kehittäminen on kirjattu Opettajankoulutusfoorumin kehittämisohjelman 2016 strategiisiin linjauksiin (Opettajankoulutusfoorumin kehittämisohjelma 2016) ja Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan strategiaan ja toimenpideohjelmaan 2016–2020 (Kasvatustieteiden tiedekunnan strategia ja toimenpideohjelma 2016–2020). Opettajankouluttajat vaikuttavat opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, pedagogisiin valintoihin ja käytännön opetukseen sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen, joten heidän pedagogisesta ja tutkimusosaamisestaan huolehtiminen on ensisijaista (Husu & Toom, 2016). Opettajankouluttajan ammatillinen kehittyminen on elinikäistä oppimista ja se jatkuu koko ammatissa toimimisen ajan (Smith, 2003). Opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheissa on havaittavissa yhteneväistä etenemistä henkilökohtaisesta opettajaidentiteetin tarkastelusta kohti laaja-alaista pohdintaa siitä, miten kouluttaa tulevia opettajia (mm. Van der Klink, Kools, Avissar, White & Sakata, 2017). Mieke Lunenberg, Jurrien Dengerink ja Fred Korthagen (2014) havaitsivat kirjallisuuskatsauksessaan kuusi erilaista opettajankouluttajan ammatillista roolia, joista merkityksellisimpinä näyttäytyivät opettajien opettaja ja tutkija. Opettajankouluttajat tunnistavat tulevien opettajien opettamisen ammatillisista rooleistaan ja työtehtävistään tärkeimmäksi (Maaranen, Kynäslähti, Byman, Sintonen & Jyrhämä, 2018; Maaranen, Kynäslähti, Byman, Jyrhämä & Sintonen, 2019; Toom ym., 2010). Tutkimus on keskeinen ammatillisen kehittymisen mahdollisuus. Tutkimuksen ohella opettajankouluttajan ammatilliseen kehittämiseen vaikuttavat tuki, konteksti ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Konteksti on ikään kuin lähtökohta koko opetukselle ja sen suunnittelulle ja kehittämiselle. (Lunenberg, Dengerink ja

Korthagen, 2014.) Ammatillista kehittymistä tukee vertaisilta tai asiantuntijoilta saadun tuen lisäksi hyvien käytäntöjen jakaminen ja verkostoituminen muiden opettajankouluttajien ja yhteistyötahojen kanssa paikallisesti ja kansainvälisesti (Husu & Toom, 2016; Lunenberg, Dengerink ja Korthagen, 2014). Tutkimuksessani korostuu opettajankouluttaja opettajien opettajana ja tutkijana, mutta hän on myös välittäjä hahmottaessaan opettajankoulutuksen ja koulun todellisuuksia, kehittäjä opetusta kehittäessään sekä portinvartija opetuksen sisältöjä ja pedagogisia työtapoja valitessaan (Lunenberg, Dengerink ja Korthagen, 2014).

Väitöstutkimuksessani kehitän opetustani tutkimusperustaisesti. Opettajankouluttajana ominta aluettani on kuvataidekasvatuksen didaktiikka ja -pedagogiikka, joten tarkastelen aihealuetta taidekasvattajan ja taidekasvatuksen tutkijan näkökulmista. Taidekasvatuksen tutkijan on mahdollista hahmottaa tutkimustietonsa useammasta kuin yhdestä roolista (Kallio, 2010b). Tarkastelen prosesseja, joihin itse osallistun ja joissa intuitiivinen ja tutkimuksellinen opetuksen kehittäminen kulkevat rinnakkain ja toisiinsa kietoutuneina. Sovellan tutkimuksessani toimintatutkimuksellista lähestymistapaa, jossa on kehittämistutkimuksen piirteitä. Se on luonteva menetelmä, kun tutkin ja kehitän omaa opetustani, tutkimukseni kumpuaa käytännöstä ja pyrkimyksenäni on tuottaa käytännössä sovellettavaa tietoa (esim. Carr & Kemmis, 1983, 1986; Jokela & Huhmarniemi, 2020).

Väitöskirjatutkimuksessani on kolme osatutkimusta ja yhteenveto-osa. Yhteenvedon toisessa Taidekasvatus-luvussa ja kolmannessa Oppimisen ympäristöt ja yhteisöt -luvussa hahmotan tutkimukseni teoreettista ja käsitteellistä maailmaa, ja paikannan väitöstutkimukseni suhteessa aiempaan tutkimukseen. Taidekasvatus-luvussa avaam tilannesidonnaisen taideoppimisen taustaa, käsitteitä ja aiempaa tutkimusta. Oppimisen ympäristöt ja yhteisöt -luvussa laajennan teoreettista tarkastelua erilaisiin oppimisen ympäristöihin ja yhteisöihin. Tarkastelen tutkimusta ja teorioita, joissa pureudutaan tilallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kehollisuuteen taidekasvatuksessa. Kuvio 1 kokoaa ja visualisoi Taidekasvatus ja Oppimisen ympäristöt ja yhteisöt -lukuissa hahmottuvaa väitöstutkimuksen tieteenalaa, teoreettista taustaa ja käsitteitä sekä kuvaa niiden suhdetta toisiinsa. Kuvion lähtökohtana ovat Marjo Räsänen (2010) jäsenitys taidekasvatuksen tutkimuskentästä ja Etienne Wengerin (1998) oppimisen osa-alueet. Kuvaan niiden suhdetta tutkimukseeni tarkemmin toisessa ja kolmannessa luvussa.



Kuvio 1. Väitöstutkimukseni käsitteellinen ja teoreettinen kehys (mukaeltu Räsänen, 2010, 3; Wenger, 1998, 6).

Neljännessä Tutkimuksen toteutus -luvussa esittelen tutkimustehtävän tutkimuskysymyksineen ja kuvaan työni empiiristä osuutta, metodologisia valintoja, aineiston keruuta opettajankoulutuksen kuvataiteen opintokokonaisuuksista ja perusopetuksen opetuksenkehittämishankkeesta sekä avaan kunkin osatutkimuksen aineiston analyysia. Viidennessä Tulokset-luvussa esittelen tutkimukseni tulokset osatutkimuksittain. Määrittelen tilannesidonnaista taideoppimista, hahmotan taidekasvatuksen syklimäisesti etenevänä vuorovaikutuksellisena prosessina ja sosiaalisen median tilannesidonnaista taideoppimista tukevana ympäristönä sekä luon kuvaa autenttisen oppimisympäristön merkityksestä oppijalle ja oppimiselle. Edellä esitetyt näkökulmat kietoutuvat yhteen Johtopäätöksiä-alaluvussa, jossa vastaan päätutkimuskysymykseen ja kokoon, mitä uutta tutkimus on tuonut opetuksen kenttään. Kuudennessa luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta. Seitsemännessä Pohdintaa-luvussa kuvaan taidekasvattajan ja opettajankouluttajan tutkimusperustaista opetuksen kehittämistä ja laajennan tulosten tarkastelua digitaalisen didaktiikan ja keskevän kehityksen näkökulmiin.

2 Taidekasvatus

Tutkimukseni teoriaosassa tarkastelen taidekasvatusta tieteenalana ja tutkimusalana. Tutkimukseni teoreettinen kehys rakentuu taidekasvatuksen lisäksi Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991) näkemyksille tilannesidonnaisuudesta ja Wengerin (1998, 2004) ajatuksille sosiaalisen oppimisen osa-alueista. Lähtökohtana on tilannesidonnan ja taiteellisen oppimisen kokemuksellinen ja sosiaalinen luonne (Kolb 1984; Räsänen, 2008, 2015). Kuvaan tutkimuksessani taiteellista oppimista Räsänen (2008) jalanjäljillä taideoppimisena ja Vartoa (2014) mukailien taiteellisenä toimintana. Taiteen ja kasvatuksen yhteisiä piirteitä ja taiteen merkitystä kasvatuksessa ovat korostaneet niin Juho Hollo (1917) ja John Dewey (2010/1937) kuin Elliot W. Eisner (2002). Taidetta ja taidekasvatusta yhdistävä estetiikan tieteenala on mielletävissä myös taideopetuksen sisältöalueeksi. Kasvatus- ja koulutuskäytännössä esteettisellä kasvatuksella tarkoitetaan taidekasvatusta tai taito- ja taideaineita. (Räsänen, 2015.) Taidekasvatus nähdään sekä kaikkia taiteen aloja käsittelevänä tieteenalana että kuvataidekasvatuksena ja sen opetuksena (Sederholm, 1998). Yleissivistävässä koulussa taidekasvatuksen käsite on laaja ja tarkoittaa kaikkea sitä koulussa tapahtuvaa toimintaa, jossa taide ja taiteellinen ilmaisu ovat läsnä opettavana sisältönä tai muiden aineiden opetuksen välineenä. Koulun perinteiset taideaineet ovat kuvataide ja musiikki, taito- ja taidekasvatuksen aineryhmään sisältyvät niiden lisäksi liikunta, käsityö ja kotitalous. (Hyvönen, 2000.) Myös äidinkieleen ja kirjallisuuden sekä draamaan, jolla ei ole oppiainestatusta, liitetään taiteen ja taiteellisen ilmaisun merkityksiä ja ne sisällytetään eri yhteyksissä taito- ja taideaineisiin (POPS 2014; Räsänen, 2015). Tarkastelen tutkimuksessani taidekasvatusta kuvataidekasvatuksen ja -opetuksen näkökulmasta Aalto yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun Taiteiden laitoksen ja anglosaksisen tradition hengessä. Näin ollen käytän artikkeleissa ja yhteenveto-osassa kuvataidekasvatuksen synonyyminä taidekasvatusta.

Suomalaiseen taidekasvatusajatteluun voimakkaasti vaikuttanut taidekasvatuksen teoreetikko Eisner (1972, 2002, 2004) on tutkinut taidekasvatusta ja -opetusta sekä sen suhdetta yleisesti kasvatukseen ja opetukseen. Hänestä taide voi avata ympäröivään todellisuuteen muista kasvatuksen sisältöalueista poikkeavan näkökul-

man, jossa havainto ja havainnointi ovat merkityksellinen osa kognitiivista prosessia. Taidekasvatuksessa on olennaista kehittää oppijan omakohtaista tutkivaa asennetta. Opetettavilla asioilla tulee olla merkitystä oppijalle itselleen, jotta opitusta asiasta tulee osa oppijan elämää ja se on sovellettavissa myös kouluympäristön ulkopuolella. (Eisner, 1972, 2002, 2004.) Samankaltaista tarkkaavaista vuorovaikutusta ympäristön kanssa peräänkuuluttaa Dewey, jonka ajatuksiin oppimisesta ja taidekasvatuksesta tutkimukseni teoreettinen lähtökohta kytkeytyy. Westerlund ja Väkevä (2010, 2014) esittävät Deweyn näkemyksillä taiteen ja taidekasvatuksen merkityksestä olevan arvoa tämän ajan taidepedagogisessa keskustelussa. Deweyn näkemysten pohjalta on perusteltu taidekasvatuksen ohella useita erilaisia pedagogisia suuntauksia. Muun muassa reflektiivisen ajattelun, kokemuksellisen oppimisen, tilannesidonnaisen oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mainitaan pohjaavan Deweyn ajatuksiin. (Miettinen, 1998.) Dewey (1915/1957) peräänkuuluttaa kokemuksellisuutta, sosiaalisuutta ja kontekstisidonnaisuutta oppimiseen. Hän kritisoi oppimisen irrallisuutta lapselle luonteenomaisesta toiminnasta ja lapsen sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. Hänen mukaansa lapsen neljää perusviettymystä, viettymystä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tutkimiseen, tekemiseen ja rakentamiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun, tulisi hyödyntää opetuksessa. (Dewey 1915/1957, 1938/1997.) Deweyn (1934/2010) mukaan taiteella on mahdollista luoda edellytykset kokonaisvaltaiselle kasvulle. Taidetta ei tule irrottaa omaksi saarekkeekseen vaan taiteen ja esteettisen kokemuksen tulisi olla kasvatuksessa keskeisessä asemassa. (Dewey, 1934/2010; Westerlund & Väkevä, 2009.) Deweyn mukaan taidepedagogiikan avulla yksilö voi hahmottaa itsensä kokemuksen jakamiseen kykenevänä yhteiskunnan jäsenenä (Westerlund & Väkevä, 2010). Kokemuksen käsite on keskeinen Deweyn ajattelussa. Hän kehittää ja perustelee sitä julkaisuissaan *Experience and nature* (1925) ja *Art as experience* (1934). Deweyn määrittelemään kokemukseen liittyy sekä ulkoisia ymmärtämään pyrkiviä että sisäistä täyttymystä ja merkityksellisyyttä synnyttäviä havaintoja ja tunteita. Dewey käyttää käsitettä ”an experience” ilmaisemaan erityislaatuista välitöntä ja kokonaisvaltaista tunnetta, jollaisina taidekokemuksia voidaan pitää. (Väkevä, 2004.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli pohjaa Deweyn ajatuksille. Kolbin *Experiential learning – experience as the source of learning and development* -teos (1984) saa kritiikkiä siitä, miten käytettyjä käsitteitä ei määritellä vaan niitä yhdistetään puutteellisin viittauksin palvelemaan tutkijan omia tavoitteita. (Miettinen, 1998.) Kritiikistä huolimatta Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on laajalti käytössä taidekasvatuksen (mm. Räsänen, 1993, 2000) ja aikuiskasvatuksen (kso. Miettinen, 1998) kentällä.

Deweyn ajatus limittää tiedollinen ja käytännöllinen opetus on ajankohtainen (Dewey, 1906; Miettinen, 1998). Deweyn pragmatistinen kasvatuserä painottaa käytäntöä merkityksen perustana ja tiedon rakentumista kokemuksista reflektoiden,

tekemällä oppien (*learning by doing*) (Dewey, 1957). Reflektiivisen ajattelun lähtökohta on hänen mukaansa vakiintuneiden totuttujen toimintatapojen häiriintyminen ja murtuminen (Miettinen, 1998). Opetus lähtee liikkeelle kysymyksistä, joita herää oltaessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Alhanen, 2013). Tilannesidonnaisuuden tausta-ajatuksia löytyy Deweyn *Experience and education* (1938/1997) -teoksesta sekä hänen alunperin luennoimistaan (1899) ja myöhemmin julkaistuista ajatuksistaan *The School and Society: being three lectures* (1907).

Taidekasvatuksen lähestymistavat ovat vaihdelleet aikakaudesta ja luokittelijasta riippuen. Uusia malleja on kehitetty täydentämään edellisen puutteita tai kulttuuristen-, taiteen- tai oppimisteorioiden muutosten seurauksena. (Efland, 1990, 1995; Pääjoki, 1999; Räsänen, 2008; Sava, 1993; Venäläinen, 2019.) Arthur Efland (1998, 2002, 2004) avaa taidekasvatuksen traditioita jäsentämällä niitä mallien ja virtausten avulla sekä visioimalla näkemyksiä taiteesta, kasvatuksesta ja oppimisesta. Hän pyrkii luomaan käytännön teoriaa taidekasvatuksen selkeyttämiseksi ja opetuksen tueksi. Efland tarkastelee taiteen opettamista behavioristisen ja yksilökeskeisen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tiedonkäsittelyyn perustuvan kasvatustradition näkökulmista. Hänen mukaansa taidekasvatusmallien taustalla on käsitys taiteesta mimeettisenä luonnon jäljittelynä, ekspressiivisenä luovana itseilmaisuna, formalistisena sekä esteettisenä ja pragmaattisena välinearvona. (Efland, 1998, 2002, 2004.) Mimeettisissä teorioissa taide nähdään havaintotodellisuuden jäljittelynä, ikkunana todellisuuteen. Ekpressiivisissä teorioissa keskiössä on taiteilija ja hänen ilmaisunsa, miten teos välittää taiteilijan arvoja ja tunteita ja mitä teos herättää katsojassa. Formalistisissa teorioissa taiteella on itseisarvo. Taide tuottaa esteettisiä kokemuksia ja sillä on oma universaali kielensä. Pragmatistisessa estetiikassa taide on väline vaikuttaa ja edistää tietoisuutta ja toimintaa sen lisäksi, että taide palvelee esteettisiä arvoja. (Räsänen, 2008.) Efland (1998, 2002, 2004) kytkee taidekasvatusmalleissaan nämä eri teorioista johdetut käsitykset taiteesta kasvatukseen näkemyksiin: mimeettiset teoriat behaviorismiin, ekspressiiviset yksilökeskeiseen, pragmaattiset teoriat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja formalistiset teoriat tiedonkäsittelyyn. Taidekasvatusmallit eroavat toisistaan erityisesti niissä toteutuvan vuorovaikutuksen luonteen perusteella. Opetusta ja sen toteutumista suuntaa se, painottuuko opettaja- tai lapsikeisyys, sosiaalisuuteen perustuva tai oppimisympäristöä painottava vuorovaikutusmalli. Yksikään malli ei ole itsessään oikea vaan niissä on toimivia ja toimimattomia käytäntöjä. Postmodernissa taidekasvatuksessa malleja yhdistellään eklektiivisesti (Efland, 1998, 2002, 2004; Räsänen, 2008). Niitä käytetään työkaluina hahmottamaan ilmiöitä ja niiden taustoja sekä syventämään keskustelua ja avaamaan uusia näkökulmia ja kysymyksiä (Eisner, 1991). Eisnerin, Deweyn ja Eflandin näkemykset ja eklektiivisyys ovat tunnistettavissa tutkimukseni taustalta ja opetuskäytännöistäni.

Postmoderni taidekasvatus pyrkii tunnistamaan, miten eri aikakausien suuntaukset näkyvät ja elävät vallitsevissa taidekasvatuskäytännöissä. Se lainaa, viittaa ja

kierrättää historiaa. Postmodernissa taidekasvatuksessa taide määritellään kulttuurista käsin. Sen tavoitteena on hahmottaa sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, joissa elämme. Postmoderni taidekasvatus rakentaa todellisuutemme symboleja sekä edistää sosiaalista ja kulttuurista ymmärrystä. Monitulkintaiseen tietoon suhtaudutaan kriittisesti. Postmoderni taidekasvatus pyrkii hahmottamaan todellisuutta valtakenteiden, tiedostamattomien vinoumien ja sosiaalisten rakenteiden avulla. Oppiminen edellyttää analyttisiä taitoja ja ymmärrystä kontekstista, josta tieto ja tulkintakerrokset nousevat. Opettaja ja opiskelija etsivät ratkaisuja kysymyksiin yhdessä. (Efland, Freeman & Stuhr, 1998.) Postmoderni maailma edellyttää valmiutta kohdata asioiden ja ilmiöiden ennakoimattomuutta ja hallitsemattomuutta. Uusien näkökulmien ja merkitysten tuottaminen sekä maailman toisin tarkastelu parantaa kykyämme kohdata ja toimia. (Malmivirta, 2011.) Taidekasvatuksen tutkijat ovat havainneet taidekasvatuksen nykysuuntauksille ominaisena muutoksen (Kallio-Tavin & Pullinen, 2015; Tavin & Tervo, 2018), yhteisöllisyyden (Atkinson, 2018; Rousell & Fell, 2018) ja kestävyuden näkökulmat (mm. Illeris, 2015, 2017; Suominen, 2015, 2016). Tutkimuksessani ovat esillä yhteisöllisyyden ja kestävyuden näkökulmat. Taiteen äärellä oppiminen mahdollistaa avoimuuden uudelle ja uuden muotoutumiselle (Atkinson, 2012). Nykytaidetta oppimisympäristönä tutkinut Päivi Venäläinen (2019) suhtautuu kriittisesti siihen, että postmodernille ajalle, taiteelle ja taidekasvatukselle nimetään tiettyjä piirteitä. Hänestä silloin ollaan askeleen jäljessä ilmiötä, joka on elävä ja muotoutuu ja saa uusia sisältöjä koko ajan. (Venäläinen, 2019.) Taide ja sen synnyttämä nautinto kiinnittyvät tekeillä ja muodostuvassa olevaan enemmän kuin fyysiseen taideteokseen tai sen ominaisuuksiin. Toiminta, kehollisuus ja prosessinomaisuus sekä vuorovaikutus kuuluvat taiteen kokemiseen, joka on luonteeltaan sekä sosiaalista että yksilöllistä. (Väkevä, 2004.) Taidekasvatus voi tarjota erityisen vapaan tilan yksilön toiminnalle, kysymyksille ja näkyväksi tulemiselle (Heikkilä, 2019).

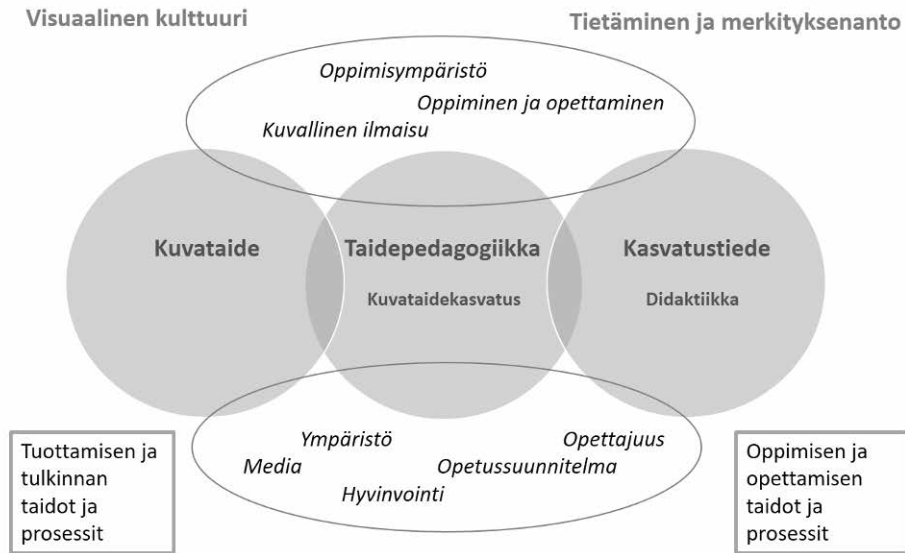
Taidekasvatus on moninaista, ja taidekasvatus ja tutkimus ovat sidoksissa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen tilanteeseen. Pohjoismaiden taidekasvatuksen painotuksissa ja niitä kuvaavissa käsitteissä on eroja. Tanskassa taidekasvatuksen kohteena ovat taiteelliset ja visuaalisen kulttuurin yhteisölliset kysymykset esimerkiksi muotoiluun ja ympäristönäkökulmiin liittyen. (Illeris, 2008; Varto, 2011b.) Norjassa taidekasvatuksen keskiössä ovat taide, muotoilu ja ympäristökysymykset. Ruotsalaisessa kuvataidekasvatuksessa keskitytään esteettisiin oppimisprosesseihin, kuvaan viestinä ja visuaalisen esittämisen, ajattelemisen ja vaikuttamisen luonteeseen. (Lindström, 2008; Varto, 2011b.) Kotimaisessa kuvataidekasvatuksessa taidetta pidetään kulttuurisesti tärkeänä (Varto, 2011b) ja kuvataidekasvatusta tarkastellaan suhteessa visuaaliseen kulttuuriin, kulttuurikasvatukseen sekä moninaisuuden ja taiteen kysymysten sidonnaisuuteen (Lindström, 2008; Räsänen, 2008, 2015;

Suominen, 2016; Tavin, 2015). Moniarvoiseen tiedon- ja taidonkäsitteeseen pohjautuvan taideoppimisen keskiössä on kulttuurinen näkökulma ja kuvataideopetus nähdään kulttuurikasvatuksena. Postmodernissa taidekasvatuksessa taide näyttäytyy kulttuurisena tuottamisena, joka sekä ammentaa kulttuurista että heijastaa sitä. Tavoitteena on ymmärtää kulttuurisia ja sosiaalisia maailmoja, joissa elämme. Kuvankäyttö, medialukutaito ja ympäristönlukutaito muodostavat kuvataiteen ytimen. (Räsänen, 2008, 2015.) Perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelmat ohjaavat oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Tavoitteita lähestytään tutkimalla oppilaiden omia kuvakulttuureja, ympäristön kuvakulttuureja ja taiteen maailmoja. Opetuksen perusta rakentuu oppilaiden kokemuksista. Oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan tuottamalla ja tulkitsemalla kuvia. Kuvataiteen opetus kehittää kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Traditioiden välittymistä ja uudistumista tuetaan vahvistamalla kulttuuriperinnön tunteesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen tavoitteena on rakentaa itseä ja ymmärrystä käytännön elämästä siten, että oppijan elämämaailma on keskiössä. Oppiminen tapahtuu omien kokemusten ja niistä syntyneiden havaintojen reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen avulla. Kokemuksia kertyy aistihavainnoista, joita syntyy ympäristöä tarkasteltaessa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kuvia tehtäessä tai tutkittaessa. Tavoitteena on irrallisten tietojen ja taitojen sijaan rakentaa laajempia tietorakenteita ja kognitiivisia kykyjä. (Räsänen, 2008.)

2.1 Kuvataidekasvatuksen tutkimuskenttä

Taidepedagogiikassa rakennetaan ymmärrystä taiteella kasvattamisen käytännöistä ja sen suhteesta muihin kasvatuksen osa-alueisiin. Taidekasvatuksen ilmiöitä voidaan tutkia ja selittää eri tieteenalojen näkökulmista, mutta taidepedagogiikassa niitä tarkastellaan juuri taidepedagogiikalle ominaisin kysymyksiin ja vastauksiin. Kuvataidekasvatus on itsenäinen tiedonala ja tutkimusalue taidepedagogiikan sisällä. (Varto, 2011a.) Suomessa kuvataidekasvatuksen tutkimus alkoi 1980-luvulla. Tutkimus on pureutunut kasvatustieteeseen, kulttuurintutkimukseen, taidetieteisiin ja taiteen tekemiseen liittyviin kysymyksiin. (Räsänen, 2012.) Tutkimuksissa on ollut myös metodologista kehittelyä (mm. Granö, 2013; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Jokela & Huhmarniemi, 2020; Keskitalo, 2006). Tutkimus on olemukseltaan niin monitieteistä ja -taiteista kuin itsenäistä ja omaäänistä. Taiteen läsnäolo synnyttää monimuotoisuutta tutkimuskysymysten asetteluun, metodologiaan ja tulosten esittämiseen. (Granö, 2015.) Kuvataidekasvatuksen käytännön ja tutkimuksen lähtökohtia ovat taideteoriat, oppimisenäkemykset, kuvallisen kehityksen teoriat sekä taidekasvatus- ja vuorovaikutusmallit (Räsänen, 2008, 2015). Kuvataidekasvatuksen

opettajankoulutustutkimus jakautuu historialliseen, kuvailevaan, kokeelliseen, teoreettiseen ja filosofiseen tutkimukseen, joilla kaikilla on omanlaisensa tutkimusmenetelmät (Thurber, 2004). Väitöstutkimukseni on kuvaileva ja empiirinen. Se pyrkii ymmärtämään tapahtumia, kokemuksia ja yksilöiden ja yhteisöjen prosesseja. Räsänen (2010) jäsentää kuvataidekasvatuksen tutkimusta alan kotimaisia tutkimuksia ja teoreettisia artikkeleita luokittelemalla. Räsänen (2012) hahmottaa kuvataidekasvatuksen itsenäisenä tiedonalana, joka sivuaa kasvatustieteiden ja kuvataiteiden tieteenaloja ja korostaa taiteellisen tiedon ja oppimisen erityislaatua. Räsänen (2010) hahmotteleman kuvataidekasvatuksen viitekehyksen pohjana on Lars Lindströmin (2008) esitys visuaalisten taiteiden tietopohjasta. Kymmenen vuoden aikana aihealuetta on tutkittu ja käsitteet ovat eläneet ja muotoutuneet, mutta tuoreetkin näkökulmat soveltuvat kuvataidekasvatuksen tutkimuksen viitekehykseen. Olen muokannut kuvion 2 Räsänen (2010) jäsentämän kuvataidekasvatuksen viitekehyksen pohjalta.



Kuvio 2. Väitöstutkimukseni kuvataidekasvatuksen tutkimuskentällä (mukaeltu Räsänen, 2010, 3).

Poimin Räsänen jäsenyyksestä kuvioon väitöstutkimukseeni liittyviä käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia. Väitöstutkimuksessani visuaalinen kulttuuri on taiteellisen toiminnan ympäristö ja tutkimisen kohde. Tarkastelen taideoppimista autenttisissa ympäristöissä perusopetuksen ja opettajankoulutuksen kontekstissa. Kehitän kuvataideopetusta tutkimusperustaisesti ja hahmotan opetukseen ja sen kehittämiseen liittyviä prosesseja.

Väitöstutkimukseni aihealueelta on julkaistu tutkimusta viime vuosina oppimisympäristöjen laajenemisesta nykytaiteen (Snellman, 2018; Venäläinen, 2019), sosiaalisen median (mm. Ersöz & Şad, 2018; Manninen, 2018) ja todellisen elämän ympäristöihin ja yhteisöihin (mm. Pechova, 2020). Lisäksi on tutkittu taidekasvatuksen yhteyksiä oppimiseen, hyvinvointiin ja yhteisöllisyyteen (Nevalainen, 2015) sekä kestävään kehitykseen (Foster, 2017; Illeris, 2017; Jónsdóttir, 2017; Karlsson Häikiö, 2020). Maria Huhmarniemi (2016) on selvittänyt väitöstutkimuksessaan, miten taiteen ja taideperustaisen tutkimuksen keinoin on mahdollista tarkastella ympäristökysymyksiä ja kehittää kuvataidekasvatusta ja opettajankoulutusta. Marika Oreniuksen (2019) väitöstutkimus pureutuu ammatilliseen kehittymiseen ja opettajuuteen taiteen ja taidekasvatuksen parissa.

Ainedidaktiikka on tieteenalan ja didaktiikan leikkaus, jossa kumpikin alue on tasaveroisesti edustettuna. Se on keskeinen osa opettajankoulutusta ja sitä pidetään didaktiikan ohella alan taustatieteenä. Ainedidaktiikalla on itsenäinen tutkimusintressi. Kuvataidekasvatuksen ainedidaktinen tutkimus paikantuu tiedonalan ja yleisen didaktiikan leikkauspisteeseen. Se on ollut maassamme melko vähäistä. (Kansanen, 2008a; Kansanen, 2008b; Räsänen, 2012.) Päivi Granö (2015) näkee kiinnostavana paitsi sen, mitä on tutkittu, myös sen, mitä ei ole. Viime vuosina tutkijoiden kiinnostus ainedidaktiikkaan on lisääntynyt ja tutkijat ovat avanneet kuvataideopetuksen luonnetta ja keskeistä sisältöä (esim. Räsänen, 2008, 2015), tarkastelleet kuvataidekasvatuksen ainedidaktisia ja pedagogisia kysymyksiä (mm. Cahnmann-Taylor & Sanders-Bustle, 2019; Kairavuori, 2019; Karvinen, 2003; Knif & Kairavuori, 2018; Lundh & Karlsson Häikiö, 2018; Snellman, 2018), varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki, 2014; Rusanen, Rintakorpi, Kuusela & Torkki, 2018) sekä oppimisen ja opettamisen käytäntöjä yhteisö- ja ympäristökasvatukseen ja kuvakulttuureihin liittyen (esim. Hiltunen, 2009, Huhmarniemi, 2016; Suominen, 2018; Venäläinen, 2019).

Luokanopettajankoulutuksen kontekstissa kuvataidekasvatuksen ainedidaktiikkaa on viime vuosina tarkasteltu yhteisöllisen tiedonrakentamisen (Kairavuori & Niinistö, 2020; Schlaack & Simpson Steele, 2018), monilukutaidon (Räsänen, 2013; Knif & Kairavuori, 2018; Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019), kestävyuden ja moninaisuuden (Kairavuori, 2019; Knif & Kairavuori, 2020), monialaisen oppimisen ja eheyttämisen (Aerila & Keskitalo, 2018; Juuti, Kairavuori & Tani, 2015; Kairavuori, Lindell, Autio-Hiltunen, Kähkönen & Lokka, 2014; Krakaur, 2017; Lindell, Kähkönen, Lehtinen, Lokka & Ratinen, 2020) sekä arvioinnin ja harjoittelunohjauksen (Kairavuori ym., 2019) näkökulmista. Kuvataidekasvatusta ovat varhaiskasvatuksenopettajankoulutuksen osalta tarkastelleet Jaakko Moilanen ja Pekka Mertala (2020), Tarja Karlsson Häikiö (2018a, 2018b) ja Sinikka Rusanen (2007). Tutkimuksissa on pureuduttu myös varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun valtaan, vas-

tuuseen ja tavoitteisiin (Karlsson Häikiö, 2017; Koivurova, 2010) sekä taidekasvatuksen mahdollisuuksiin kriittisen ymmärryksen herättäjänä suhteessa digitaalisuuteen (Dufva, 2018). Väitöstutkimus tarkastelee, mikä on ominaista taideoppimiselle, taiteelliselle tietämiselle ja kuvataiteen didaktiikalle suhteessa oppimisympäristöön.

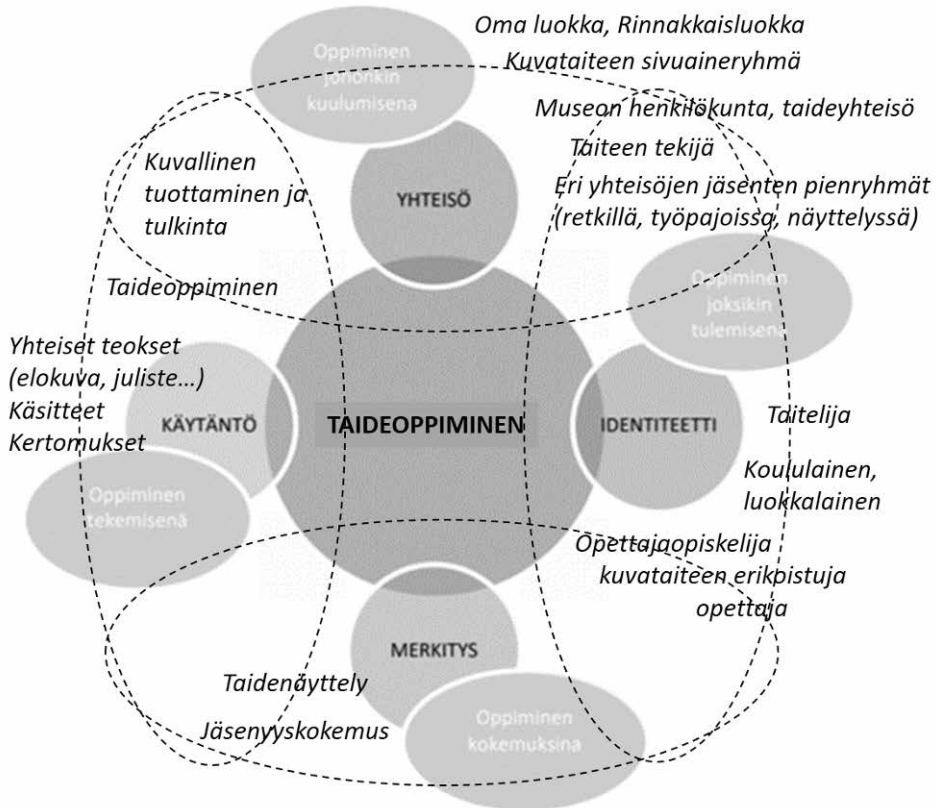
2.2 Tilannesidonnainen taideoppiminen

Vallalla oleva konstruktivistinen oppimisenäkemys (Krahenbuhl, 2016; Raustevon Wright & von Wright, 2003; Sjøberg, 2007; Tynjälä, 1999) näkee oppimisen oppijan aktiivisena tiedollisena toimintana, jossa hän tulkitsee havaintoja ja rakentaa uutta tietoa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa avulla. Näkemyksessä korostuu oppimisen sosiaalinen luonne. (mm. Kauppila, 2007; Tynjälä, 1999.) Vuosituhannen vaihteessa oppimisen konteksti-, kulttuuri- ja tilannesidonnaisuutta korostava sosiokulttuurinen suuntaus tuli mukaan konstruktivismikeskusteluun (Miettinen, 2000; Säljö, 2004). Se pohjaa Vygotskyn teorioihin ajattelun intersubjektiivisesta perustasta ja lähikehityksen vyöhykkeistä (Vygotsky, 1978) sekä kognitiivisen antropologian tutkimuksiin (Lave & Wenger, 1991). Oppiminen tapahtuu sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan toisten ihmisten ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa (Hickey, 1997). Oppiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja oppija on osa kontekstia. Oppimista tapahtuu ihmisille ominaisissa toiminnoissa eikä sitä ole rajattu tiettyyn tilanteeseen tai paikkaan.

Lave ja Wenger (1991) tutkivat oppimisen rakentumista mestari-kisälli-järjestelmässä. He havaitsivat oppimisen kytkeytyvän oppijan mahdollisuuksiin tarkkailla ja osallistua yhteisön käytäntöihin (*legitimate peripheral participation*) vähitellen laajentaen ja syventäen. Väitöstutkimuksen taustalla on Laven ja Wengerin ajatukset käytäntöyhteisöistä (*community of practice*). Käytäntöyhteisö kuvaa niin yksityis-, opiskelu- kuin työelämän yhteisöjä, jotka vuorovaikutuksessa toistensa kanssa oppivat ja syventävät osaamistaan heitä kaikkia kiinnostavasta aiheesta tai asiasta. Yhteisen tavoitteen suunnassa työskennellen rakentuu osaamista ja asiantuntijuutta. Prosessin aikana omaksutaan yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä opitaan toimimaan sovitusti. Syntyy yhteisiä käytäntöjä, jotka ylläpitävät sitoutumista yhteisön toimintaan sekä jaettua materiaalia, kuten käsitteistöä, työskentelyvälineitä ja tuotoksia. Yhteisö tukee ja arvostaa jäsentensä osallistumista. Se on sosiaalinen ryhmä, johon kuulutaan ja jonka jäseniä ollaan. Se mahdollistaa jäsenille merkityksellisyyden kokemuksia, joissa keskeistä on sitoutuminen toimintaan, yhteisön jäsenten väliset suhteet, jaettu tieto ja neuvottelu yhteisestä toiminnasta. Tutkimalla ja avaamalla osallistumisen tapoja, rakennetaan identiteettiä ja omistajuutta oppimiseen. Oppiminen on identiteetin luomista. Käsitys itsestä, ja omasta kehityksestä, muotoutuu ja kehittyy oman henkilökohtaisen historian ja yhteisön vuorovai-

kutuksessa. Olennaista on sosiaalistuminen yhteisöön ja vähitellen sen jäseneksi kasvaminen. Tilannesidonnainen oppiminen (*situated learning*) on osallistumisen prosessi, jossa omaksutaan yhteisön tietoa ja toimintakulttuuria. Oppiminen, ajattelu ja tietäminen rakentuvat jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ympäristöjen ja ihmisten kanssa. Oppija on oppimassa ja rakentamassa yhteistä ymmärrystä. Käytännön osallistuminen ja työskentely jäsentävät tietoa ja osaamista, ja sitouttavat vastuullisempiin työtehtäviin. Päämääränä on käytäntöjen omaksuminen ja yhteisön täysjäsenyys. (Besar, 2018; Cox, 2005; Hakkarainen, 2000; Kitchens, 2009; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998.) Tutkimuksessani määrittelen identiteetin ja merkityksen käsitteet Wengerin (1998) oppimisen osa-alueiden ja tilannesidonnaisuuden (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) pohjalta. Identiteettiä rakennetaan sekä taiteen ja yhteisön vuorovaikutuksessa että suhteessa niihin. Toiminta ja osallisuus tuottavat merkityksiä oppimisen ympäristöissä ja yhteisöissä.

Situationaalinen teoria on tutkijoiden keskuudessa yleisesti omaksuttu, mutta sen teoreettisia, metodologisia ja käytännön kysymyksiä on käsitelty ja kehitetty niukalti tutkimuskirjallisuudessa (Handley, Clark, Fincham & Sturdy, 2007). Kritiikkiä on esitetty muun muassa käytäntöyhteisöjen käsitteen määrittelyn epämääräisyydestä (Cox, 2005) ja siitä, miten tilannesidonnaisen oppimisen teoria jättää huomioimatta tai huomioi vain osittain oppimisen yksilölliset ulottuvuudet (Illeris, 2003). Arvostelua on herättänyt myös jyrkkä jako formaaliin ja informaaliin opetukseen, jolloin formaalin koulutuksen ja ohjauksen merkitys jää huomioimatta (Fuller, Hodgkinson, Hodgkinson & Unwin, 2005). Tutkimuksessani tarkastelen tilannesidonnaista oppimista perusopetuksessa ja opettajankoulutuksessa eli formaalissa koulutuksessa erityisesti informaaleissa oppimisen ympäristöissä ja yhteisöissä. Kuvio 3 visualisoi tilannesidonnaisen taideoppimisen ulottuvuuksia tutkimuksessani. Kuvion pohjana on Wengerin (1998, 6) hahmottelemat oppimisteoreettiset osa-alueet oppimista avaavine näkökulmineen. Olen lisännyt Wengerin hahmotelmaan, miten osa-alueet ja niihin kiinnittyvä oppiminen tulevat esiin tilannesidonnaisessa taideoppimisessä ja kuvannut katkoviivoin oppimisen prosessinomaista luonnetta.



Kuvio 3. Väitöstutkimuksessa ilmenevä tilannesidonnainen taideoppiminen kytkeytyy Wengerin (1998) oppimisteorian osa-alueisiin (mukaeltu Wenger, 1998, 6).

Kuvio 3 esittää, miten tilannesidonnainen taideoppiminen kytkeytyy tutkimukseni Wengerin sosiaalisen ja situationaalisen teorian osa-alueisiin. Tutkimukseni käytäntöyhteisöt muodostuvat muun muassa opiskelun, taiteen ja veneilyn ympärille. Esimerkki tällaisesta on Rauman taidemuseon keväänäyttelyn ympärille syntynyt opettajaopiskelijoiden, opettajankouluttajien ja museon henkilökunnan muodostama käytäntöyhteisö. Sen lähtökohtana on yhteinen tavoite, taidekasvatuksellisen keväänäyttelyn toteuttaminen ja jaettu vastuu tavoitteen toteutumisesta. Yhteisön jäsenet sitoutuvat näyttelyprojektin toteuttamiseen ja työskentelyyn. Syntyy yhteisiä tapoja toimia, merkityksellisyyden kokemuksia, ymmärrystä taiteesta, taidenäyttelyn toteuttamisesta ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta sekä kuulumisesta yhteisöön. Jäsenet jakavat osaamistaan ja arvostavat toistensa osaamista. Opiskelijoille mahdollistuu identiteetin rakentaminen taideyhteisössä, omakohtainen taiteilijaidentiteetin tarkastelu opettajuuden ja taidekasvattajuuden rinnalla. Opettajaopiskelijoijoi-

den toteuttamien työpajojen myötä yhteisöön kytkeytyvät myös perusopetuksen oppilaat. Kuviossa oppimisen prosessinomaisuutta kuvaavat toisiinsa kietoutuvat ellipsit.

Tilannesidonnaisessa oppimisessa opettaja toimii tiedon tuottajana, fasilitaattorina ja välittäjänä. Opiskelijoiden tieto ja ymmärrys vahvistuvat, kun he kokevat olevansa todellisia toimijoita käytäntöyhteisössä. Tiedonhankinta ja osallistuminen kytkeytyvät toisiinsa. (Besar, 2018.) Lave ja Wenger korostavat oppimisen sosiaalista vuorovaikutusprosessia, käytäntöä toiminnan lähtökohtana, omakohtaista kokemusta ja oppimisen mielekkyyttä. Ne ovat ominaisia myös taidekasvatuksen lähestymistavoille. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä on ollut suomalaisessa taidekasvatuksessa keskeinen ajattelun, tutkimuksen ja käytännön taideoppimisen suuntaaja (mm. Räsänen, 2000; Sava, 2007). Kolbin (1984) mukaan oppiminen etenee neljänä toisiaan seuraavana jaksona: konkreettinen kokeminen, abstrakti käsitteellistäminen, reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeilu. Räsänen (1993, 1997, 2000) on kehittänyt tämän pohjalta kokemuksellisen-konstruktivistisen taideoppimisen mallin, jossa aisti-, toiminta- ja käsitetieto yhdistyvät ja synnyttävät kokemustietoa. Se on hänen kehittämiensä visuaalisen kulttuurin monilukumallin taustalla. Visuaalisen kulttuurin monilukumallissa kulttuuri kytetään oppijan elämysmaailmaan taiteellisen toiminnan avulla. Erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten ryhmien välistä keskustelua edistetään ja kulttuurista ymmärrystä syvennetään tulkitsemalla ja tekemällä omia taiteellisia tuotoksia sekä vertailemalla tekijän ja kokijan kulttuureja. (Räsänen, 2015.)

Kolbin (1984) kehä ja näkemys taidekasvatuksesta kulttuurikasvatuksena sovituu Laven ja Wengerin ajatuksiin tilannesidonnaisesta oppimisesta. Väitöstutkimuksessani taidekasvatuksen ja tilannesidonnaisuuden rinnakkain tarkastelu vie Räsänen (2008, 2015) visuaalisen kulttuurin monilukumallin äärelle ja avaa monilukumallin ja Wengerin sosiaalisen ja situationaalisen teorian yhtymäkohtia. Tutkimuksessani visuaalisen kulttuurin monilukutaito rakentaa siltaa Laven ja Wengerin (1991) ajatuksista taiteelliseen oppimisprosessiin. Tilannesidonnaisessa oppimisessa ja Räsänen (2015) visuaalisen kulttuurin monilukumallissa hahmottuu yhteistä. Molemmissa oppimisen lähtökohtana on kokemus ja sen tarkastelu. Molemmissa korostuu käytännön merkitys oppimisprosessissa. Yhteisön rooli oppimisessa ei ole keskiössä Räsänen mallissa samalla tavoin kuin Lavella ja Wengerillä (1991), mutta molemmissa oppimisen nähdään rakentavan identiteettiä ja tuottavan valineita myös yhteisön jäsenyyteen. Malleissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, oppija on aktiivinen ja osallinen oppimiseensa. Oppimisen tutkijat (mm. Raustevon Wright, 1997; Tynjälä, 1999) esittävät kognitiivisen oppimisen olevan tilannesidonnaista ja taiteen yhteyksiä tutkiva Helena Sederholm (1998) näkee taiteen

itsessään tilannesidonnaisena. Kaikki oppiminen ei kuitenkaan ole tilannesidonnaista eikä sen pidäkään olla, tiedon hankintaa ja oppimista tapahtuu ennen ja jälkeen tilannesidonnaisen oppimistilanteen (Besar, 2018).

3 Oppimisen ympäristöt ja yhteisöt

Tilannesidonnaisen oppimisen taustalla on John Deweyn (1938/1997) näkemys koulun ulkopuolella tapahtuvien kokemusten merkityksestä oppimisprosessissa. Deweyn ajatuksiin pohjaavat myös paikan merkitystä oppimisprosessissa korostavat pedagogiset lähestymistavat (Lave & Wenger, 1991; Miettinen, 2000; Säljö, 2004). Perusajatus paikkalähtöisessä kasvatuksessa on kiinnittää opetus oppijan elinympäristöön ja hyödyntää lähiympäristöä opetuksessa. Ihmisen ja paikkojen vuorovaikutuksellinen suhde rakentaa ymmärrystä paikasta. (Hyvärinen, 2014; Preston, 2014.) Paikkalähtöistä kasvatusta määritelleen David A. Gruenewaldin (2003, 2008) mukaan kasvatuksen näkökulmasta olennaisia ovat yhteiskunnalliset, ideologiset, poliittiset ja ekologiset paikan ulottuvuudet. Paikat syntyvät ihmisten myötä ja ihmiset paikkojen. Vuorovaikutus ihmisten ja paikkojen välillä on kahdensuuntaista. Tämänkaltaisen ajattelun taustalla on maantieteen kulttuurisen käänteen myötä yleistynyt käsitys sosiaalisesti tuotetusta tilasta. (Gruenewald, 2003.) Ympäristöä voi lähestyä ihmisestä irrallisena, omakohtaisesti elettyä ja koettuna tai yhteiskunnallisena. Ensimmäisessä näkökulmassa ympäristöä tarkastellaan objektiivisesti irrallisena kokonaisuutena ja yleispäteviä määritelmiä tavoitellaan ilman henkilökohtaista tulkintaa. Toisessa lähestymistavassa korostuvat ihmisen omat eletyt yksilölliset merkitykset. Käsitys ympäristöstä rakentuu ajatusten, toiminnan ja kokemusten kautta. Kolmannessa näkökulmassa ympäristön käsite kiinnittyy yhteiskunnallisiin ja sosiaalisesti tuotettuihin ulottuvuuksiin, kuten valtaan ja vastuuseen ympäristöstä. (Suomela & Tani, 2004.) Tässä tutkimuksessa käsitys ympäristöstä hahmottuu ajatusten, toiminnan ja kokemusten avulla eli lähestymistapa on henkilökohtainen ja kokemuksellinen. Se avaa myös yhteiskunnallisen näkymän siihen, miten taiteen työtavoin ja oppimisympäristöjen valinnalla voidaan vahvistaa ekososiaalista sivistystä ja kulttuurisesti, sosiaalisesti ja ekologisesti kestävää tulevaisuutta.

Paikan käsite vakiintui suomalaisen taidekasvatuskeskusteluun paikkasidonnaisen ympäristö- ja yhteisötaiteen myötä 1990-luvulla (Hyry-Beihammer, Estola & Hiltunen, 2014). Anniina Suomisen (2016) toimittama Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia -teoksen artikkelit rakentavat historiallista ja pedagogista perustaa ja näkymiä ekososiaalista demokraatti-

suutta vahvistavalle taidekasvatukselle. Päivi Granön, Mirja Hiltusen ja Timo Jokelan (2018) Suhteessa maailmaan -julkaisu esittelee viimeaikaista kotimaista taidekasvatustutkimusta ja opetuksen kehittämistä erilaisissa oppimisympäristöissä.

3.1 Formaalit ja informaalit oppimisympäristöt

Oppiminen voi tapahtua *formaalissa*, virallisessa ja tavoitteellisessa koulutusympäristössä, jossa toiminta on säänneltyä. Se voi toteutua myös joustavammassa *non-formaalissa* ympäristössä, kuten kansalaisopistossa tai järjestön toteuttamana. Oppijan omista kiinnostuksen kohteista kumpuava *informaali* oppiminen on arkioppimista erilaisissa epämuodollisissa tilanteissa, yhteisöissä ja ympäristöissä. (mm. Eraut, 2000, 2004; Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen, 2015; Livingstone, 2001; Niinivaara, 2018; Soja 1996; UIL, 2012.) Informaali oppiminen kiinnittyy usein toimintaan, jossa päätavoite ei ole oppiminen (Beckett & Hager, 2002). Oppiminen tapahtuu nykyisin yhä enemmän formaalien oppimistilanteiden ulkopuolisissa arkielämän oppimiskokemuksissa (Kumpulainen ym., 2010). Mistään uudesta asiasta ei kuitenkaan ole kyse. Informaalia, epävirallista oppimista, hahmotteli aikanaan Dewey (1997/1938) ja muutama vuosikymmen myöhemmin Malcolm Knowles (1950) otti käyttöön käsitteen informaali oppiminen (Le Clus, 2011). Formaalin ja informaalin oppimisen tasot ja ympäristöt eivät ole selvärajaisia ja toisistaan irrallisia vaan limittyvät toisiinsa (Eraut, 2000, 2004; Livingstone, 2001). Informaalia oppimista voi tapahtua myös virallisessa koulutusympäristössä. Informaalille oppimiselle on luonteenomaista satunnaisuus, tahattomuus, joustavuus, jäsentymättömyys ja muilta oppiminen. Se on suurelta osin näkymätöntä, hiljaista tietoa. Opittua saatetaan pitää niin itsestään selvänä, ettei oppimista tunnusteta oppimiseksi. (Eraut, 2004.) Michael Polanyin (1966) hiljaisen tiedon käsite (*tacit knowledge*) kuvaa kokemusten kautta karttuvaa ei-sanallista tietoa, joka vaikuttaa meissä, mutta ei ole selkeästi ilmaistavissa. Se on subjektiivista ja kokemusperäistä (Nonaka, 1994). Ihminen tietää enemmän kuin osaa kertoa (Polanyi, 1966).

Väitöstutkimuksessani oppimisympäristöjen tarkastelun taustalla on Brengt G. Wilsonin (1996) määritelmä oppimisympäristöstä paikkana tai yhteisönä, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia voimavaroja ymmärtää ja kehittää asioita. Se on linjassa vallalla olevan sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen kanssa. Oppiminen ymmärretään kaikki kontekstit kattavana. (Hickey, 1997; Säljö, 2004.) Oppimisen ympäristöt voivat olla fyysisiä eli tilallisia ja paikallisia eli paikkoja, jotka tukevat oppimista. Fyysisten ympäristöjen lisäksi ympäristöt voivat olla myös sosiaalisia, kuten yhteisö tai oppimistilanteen ilmapiiri, tai teknologisia ja didaktisia ratkaisuja oppimisen tukemiseksi. Laajimmillaan oppimisympäristö on ympäröivä yhteiskunta ja koko maailma. (Kuuskorpi, 2012; Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luu-

kannel, Passi & Särkkä, 2007.) Näkökulmat eivät sulje pois toisiaan vaan ovat vaikutussuhteessa toisiinsa ja kokonaisuuden kannalta merkityksellisiä (Manninen ym., 2007). Tutkimuksessani keskityn taideoppimiseen fyysisissä, sosiaalisissa ja digitaalisissa ympäristöissä.

Kotimaisissa tutkimuksissa oppimisympäristöjä ovat tutkineet viime vuosina Marjaana Kangas tutkijakollegoineen luovan ja leikillisen oppimisen mahdollistavien oppimisympäristöjen (2010, 2017a) ja luokkahuoneen ulkopuolisissa ympäristöissä rakentuvan toimijuuden ja oppimisen näkökulmista (2017b, 2018). Marko Kuuskorpi (2012) ja Raija Kattilakoski (2018) tutkivat oppilaitosten fyysisiä oppimisympäristöjä, Kuuskorpi erityisesti niiden suunnitteluprosessia ja Kattilakoski toimintakulttuuria. Tiina Mäkelä (2018) on tarkastellut oppimista ja hyvinvointia edistävien oppimisympäristöjen yhteissuunnittelua. Erityisesti kuvataiteen näkökulmasta oppimisympäristöjä ovat tutkineet Päivi Venäläinen (2019) tarkastelemalla nykytaidetta ja Annamari Manninen (2018) tutkimalla ryhmäblogeja oppimisympäristönä. Manninen selvittää artikkelissaan, miten blogit toimivat kuvataiteen oppimisympäristönä osallistujien kokemana ja mitä ryhmäblogien käyttö voi antaa kuva- taidekasvatuksessa ja ilmiöpohjaisessa opetuksessa.

Oppimisympäristön käsite on laajentunut. Kattilakoski (2018) avaa oppimisympäristön rinnalle käsitteen oppimaisema, johon sisältyvät niin oppilaitoksen fyysiset tilat kalusteineen, tarvikkeineen ja teknologioineen kuin oppilaitoksen ulkopuoliset ympäristöt ja yhteisöt, jotka voivat olla fyysisiä tai virtuaalisia. Oppimaisema huomioi myös oppimisen ilmapiirin ja pedagogiikan. (Kattilakoski, 2018.) Oppimaisema rakentuu Andrew Harrisonin ja Les Huttonin (2014) mukaan oppimista tukevista elementeistä, joita ovat opetuksessa käytettävät tarvikkeet, laitteet ja kalusteet. Fyysinen monimuotoisuus syntyy kalustuksen muunneltavuudesta ja virtuaalinen opetuksessa käytettävän teknologian joustavuudesta. Oppimisen tila tarkoittaa oppilaitoksen fyysisiä tiloja. Lisäksi oppimaisema sisältää sekä formaalit että informaalit oppimisympäristöt, joita voivat olla oppilaitosten lisäksi esimerkiksi museot, kirjastot, media, koti tai lähiympäristö. (Harrison ja Hutton, 2014.) Oppimaisemaa voi tarkastella myös oppijan näkökulmasta oppimiskokemuksen kontekstina, jossa monella tavoin tapahtuva oppiminen on mahdollista muodollisesta epämuodolliseen ja fyysisestä virtuaaliseen (Dugdalen, 2009; Pelowski, Forster, Tinio, Scholl & Leder, 2017). Vaikka käytän väitöstutkimuksessani oppimisympäristön käsitettä, oppimaiseman käsite sopisi yhtä lailla kuvaamaan oppimisen ympärille hahmottuvaa todellisuutta.

Eri tutkijat tuovat esiin opetussuunnitelman, pedagogiikan ja oppimisympäristön yhteyden. Tarkoituksenmukaisten oppimisympäristöjen valinta, suunnittelu ja tavoitteet pohjaavat opetussuunnitelmaan eli ymmärrykseen siitä, mitä taitoja ja tietoja tavoitellaan, miten ne saavutetaan ja millä arvioinnin menetelmin oppimista tuetaan ja arvioidaan sekä mitä välineitä ja teknologiaa opetukseen ja oppimiseen tarvitaan. (Cleveland, 2011; Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri, 2010; Levenberg & Caspi,

2010; Pearlman, 2010.) Oppimiseen vaikuttaa, miten nämä kolme, pedagogiikka, ympäristö ja opetussuunnitelma ovat linjassa ja tukevat toisiaan (Cleveland, 2011). Olenaista on tunnistaa ja ottaa käyttöön uudet tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt, opetusmenetelmät ja välineet (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015; Smeds ym., 2010). On tärkeä rakentaa oppimista tukevia siltoja formaalien, non-formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen välille sekä luoda yhteyksiä ja tukea oppijoiden ja asiantuntijoiden vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri oppimisympäristöissä (Rajala, Hilppö, Lipponen & Kumpulainen, 2013). Kun oppiminen avautuu oppilaitoksen ulkopuolisiin ympäristöihin ja yhteisöihin, opettajalla on erityinen tehtävä sovittaa yhteen opetussuunnitelma, viralliset tavoitteet ja pedagoginen yhteistyö (Kumpulainen ym., 2010). Seuraavissa luvuissa tarkastelen digitaalisia ympäristöjä ja kolmatta tilaa oppimisen ympäristöinä.

3.1.1 Sosiaalinen media opetuksessa ja oppimisessä

Opetukseen ja oppimiseen integroidaan uusia ja traditionaalisia opetuksen muotoja ja niiden toteuttamisessa hyödynnetään teknologiaa (Graham, 2006; Tynjälä, 1999). Teknologia synnyttää uudenlaista yhteisöllisyyttä, yhteistyötä ja aktiivisuutta ja se näyttäytyy kiinteänä osana tulevaisuuden yhteisöllistä oppimista (Fullan & Langworthy, 2013; Harasim, 2012; Niemi & Multisilta, 2014). Opetuksen teknologisoituminen ja digitalisoituminen vaatii tutkimusperustaista digitaalisen didaktiikan kehittämistä (Jyrhämä ym., 2016; Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018; Salomaa, Palsa & Malinen, 2017; Tømte ym., 2015). Teknologinen kehitys on tuottanut erilaisia verkko-oppimisympäristöjä, jotka ovat oppimisen alustaksi suunniteltuja verkko-pohjaisia tietokoneohjelmistoja tai sovelluksia (Harasim, 2012). Alkuun verkkopohjaiset ympäristöt olivat erillisiä etäopiskelun tai vapaa-ajan ympäristöjä, mutta sittemmin ne ovat kehittyneet tukemaan toisiaan (Song & Lee, 2014).

Viime vuosina sosiaalista mediaa on alettu hyödyntää perinteisempien verkko-oppimisympäristöjen rinnalla. Sosiaalinen media on sanastokeskuksen määritelmän mukaan tietoverkkoja ja tietotekniikkaa hyödyntävä viestinnän muoto, jossa käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti tuotettua sisältöä ja luodaan ja ylläpidetään ihmisten välisiä suhteita (Sanastokeskus TSK 40, 2010). Sosiaalisessa mediassa yksilöt ja yhteisö rakentavat yhteisiä merkityksiä sisältöjen, yhteisöjen ja verkoteknologioiden avulla (mm. Kalliala & Toikkanen, 2009). Keskeisiä ovat sosiaalisen median sovellusten tarjoamat mahdollisuudet vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja yhteisöllisyyteen (Greenhow & Chapman, 2020; Jäkälä & Pekkola, 2011). Sosiaalista mediaa käytetään pääsääntöisesti vapaa-ajalla ja sen opetuskäyttö on sattunaisempaa (Mao, 2014). Näin ollen sosiaalisen median viihdekäyttö on tuttua, mutta sen hyödyntäminen yhteiskunnallisen osallisuuden ja vaikuttamisen välineenä

opiskelussa ja työelämässä on vieraampaa ja kaipaa harjoitusta (Pönkä, 2017). Kynnys sosiaalisen median palvelujen opetuskäyttöön on matala niiden helppokäyttöisyyden, edullisuuden, saatavuuden ja verkostoitumisen mahdollisuuksien vuoksi. Tiedon saaminen ja jakaminen on nopeaa ja työskentely joustavaa yli organisaatioiden ulottuvissa laajoissa verkostoissa. (Cuevas & Kohle, 2012; Purma, Leinonen & Toikkanen, 2011.) Sosiaalista mediaa voidaan käyttää tehokkaana oppimisympäristönä (Mao, 2014; Sobaih, Moustafa, Ghandforoush & Khan, 2016). Sosiaalisen median palvelujen opetuskäyttö laajentaa oppilaitoksen virallisten oppimisympäristöjen ja välineiden mahdollisuuksia (Kalliala & Toikkanen, 2009). Sosiaalisen median nähdään myös tukevan luovaa ja aktiivista arkioppimista ja lähentävän informaalia ja formaalia oppimista (Song & Lee, 2014).

Sosiaalisen median työkalut, yhdessä autenttisen oppimisen ja käytäntöyhteisöjen kanssa vahvistavat sitoutunutta yhdessä kehittymistä ja ovat tehokas ja motivoiva ympäristö työelämätaitojen kehittymiselle (Niinimäki & Tenno, 2010). Sosiaalisessa mediassa mahdollistuu tiedon, tuotosten ja tehtävien jakaminen sekä yhdessä työskenteleminen. Sosiaalisen median työkalut tukevat vuorovaikutusta, yhteisöllistä tiedonrakentamista, yhteisen työskentelyn suunnittelua ja ohjausta sekä opetuksen ja oppimisen tarkastelua. Vertaispalaute, tietämyksen jakaminen ja tieteellisen argumentaation ja keskustelun harjoittelu korostuvat sosiaalisessa mediassa. (Cooke, 2017; Cuevas & Kohle, 2012; Gao, Luo & Zhang, 2012; Jäkälä & Pekkala, 2011.) Tutkimukset osoittavat opiskelijoiden suhtautuvan niiden opetuskäyttöön positiivisesti (mm. Mao, 2014).

Käytettäessä sosiaalista mediaa opetuksessa, on ymmärrettävä sekä sen toimintaperiaatteet että pedagogiset sovellusmahdollisuudet (Cooke, 2017; McKnight, O'Malley, Horsley, Franey & Bassett, 2016). Edellisen lisäksi opettajalta edellytetään sisältöosaamista sekä kykyä kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen (Wihersaari, 2011). Toimiva vuorovaikutus edistää oppimista (Manninen, 2018). Allison Littlejohn (2020) tutki etäopetuksen tehokkuutta koronapandemian aikana ja havaitsi opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen haasteet siinä, miten opettaja pystyy havainnoimaan opiskelijan oppimista, reagoimaan siihen ja mukauttamaan opetustaan. Myös opiskelijoiden opiskelun tukeminen osoittautui vaikeaksi. Hänen mukaansa teknologia ei korvaa luonnollista kasvokkain tapahtuvaa havainnointia ja siihen reagointia. Olisi tärkeä tunnistaa tapoja havainnoida ja reagoida, antaa tukea ja palautetta myös verkkoympäristössä. Teknologiavälitteissä vuorovaikutuksessa on mahdollista havainnoida opiskelijoiden oppimista ja reagoida siihen, mutta se edellyttää mahdollisuuksia spontaaniin, vapaamuotoiseen vuorovaikutukseen verkossa. Opettajat tarvitsevat ohjausta teknologian käyttöön ja tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksen toteuttamiseen etäopetuksessa. (Littlejohn, 2020.) Sovellus itsessään ei siis luo vuorovaikutusta vaan se, miten sovellusta käytetään.

Sosiokulttuurinen näkemys tukee median osallistavaa ja yhteistyötä korostavaa toimintakulttuuria ja oppimista yhteisöllisissä verkkoympäristöissä (Lankshear & Knobel, 2011). Oppiminen ymmärretään sosiaalisesti rakentuneena prosessina ja opetus keskusteluna, vuorovaikutuksena ja yhdessä tekemisenä (Brown ja Adler, 2008). Yhteisöllisessä oppimisessa sosiaalinen media vahvistaa opiskelijoiden sitoutumista ja tyytyväisyyttä, ja tukee vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä ja suhteessa opettajaan ja jaettavaan tietoon (Ansari & Khan, 2020; Zhu, 2012). Tämänkaltaisessa sosiaalisen median mahdollistamassa oppimisen tilassa, osallisuuden kulttuurissa, korostuvat yhteistoiminnalliset ja luovat elementit (Jenkins, 2006; Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison & Weigel, 2006; Kupiainen & Sintonen, 2009). Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) ovat hahmotelleet osallisuuden kulttuuriin pohjautuvaa osallisuuden pedagogiikkaa, joka todentuu yksilöllisellä, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Yksilötasolla voimaannuttavat luovuus ja itseilmaisuus, innostava ja ryhmää vahvistava osallisuuden kokemus rakentuu yhteisöllisin toimintatavoin. Muutoksen ja vaikuttamisen tavoite toteutuu yhteiskunnallisena aktivoitumisena, jonka voi nähdä myös osallisuuden pedagogiikan kasvatuksellisenä tavoitteena. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

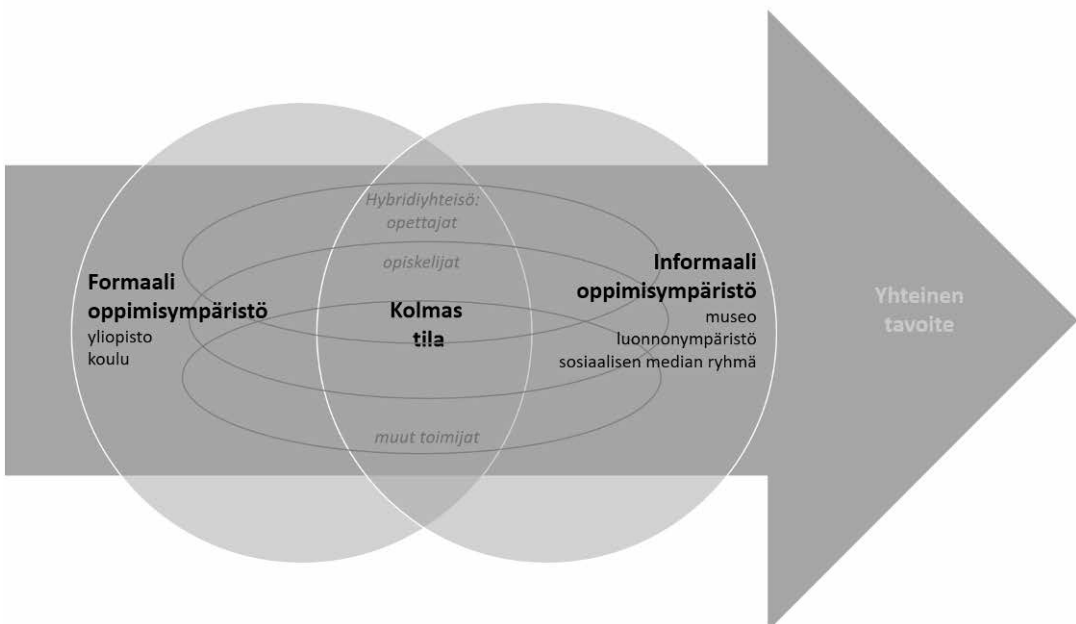
3.1.2 Kolmas tila oppimisen ympäristönä

Oppimisen ympäristöjä voi hahmottaa *third place* -käsitettä vasten informaaleina, formaaleina ja näiden väliin sijoittuvana niin sanottuna kolmantena tilana (Soja, 1996; Preston, 2014). Kolmannen tilan tarkastelun taustalla ovat Homi K. Bhabhan (1994) näkemykset kielten ja kulttuurien välisestä kanssakäymisestä ja asettumisesta kulttuurien väliin kyseenalaistaen ja uutta näkökulmaa etsien. Kolmatta tilaa on tutkittu taiteen näkökulmasta (Hannula, 2001; Pääjoki, 2004) ja taidekasvatuksen yhteydessä (Wilson, 2003; Räsänen, 2015). Mika Hannula (2001) hahmottaa kolmannen tilan kohtaamisena, dialogina, jossa on yritettävä kuunnella ja antaa toiselle mahdollisuus itsensä ilmaisuun. Käsite sallii joustavan tavan sekä määritellä että paikantaa teoreettisia ja taiteellisia näkökantoja. (Hannula, 2001.) Kolmannen tilan ajatus voi nousta taiteen esittämistapojen luonteesta ja uusien merkitysmaailmoja avautumisesta (Bhabha, 1994). Se vaatii siirtymistä tutulta tulkintapaikalta, mahdollisuutta omien käsitysten kyseenalaistamiseen (Pääjoki, 2004).

Kolmas tila on ikään kuin informaaleissa ympäristössä vapaa-ajalla ja formaalissa kouluympäristössä opitun yhdistävä silta tai tila (esim. Kulju, Kupiainen & Jyrkiäinen, 2018; Kupiainen, 2007; Niinistö & Ruhala, 2007; Pahl & Rowsell, 2005, 2010). Kolmatta tilaa voidaan tarkastella henkisenä, fyysisenä ja niiden välisenä välitilana (Soja, 1996), kuten Kate Pahl ja Jennifer Rowsel (2005, 2010) ovat tehneet avatessaan kolmatta tilaa lukutaitojen näkökulmasta, Reijo Kupiainen (2007) mediakasvatuksen näkökulmasta ja Pekka Mertala (2015) tutkiessaan esiopetusikäisten

kirjoitelmia. Leslie Maniotes (2005) näkee kiinnostavina kolmannen tilan sulautumat, joissa älyllinen, teoreettinen ja sosio-emotionaalinen oppiminen rakentuu yhdessä neuvotellen. Oppiminen ulottuu henkilökohtaisista yhteisöllisiin ja globaaleihin kysymyksiin. Osaamista jaetaan ja tietoa linkitetään virallisen oppimisympäristön ulkopuolelta. (Maniotes, 2005.)

Mertalan näkemykseen kolmannesta tilasta sisältyvät formaalin ja informaalin ympäristön sisäiset mikrokontekstit, joita voivat olla esimerkiksi vertaisryhmät, henkilöstö tai vapaa-ajan ryhmät, ja niiden väliset saman- tai erisuuntaiset suhteet. (Mertala, 2015.) Ken Zeichnerille (2010) kolmas tila näyttäytyy toimintana akateemisen ja käytäntöyhteisöjen tiedon yhdistymiseksi. Hän käyttää hybridyden (*hybridity*) käsitettä kuvaamaan yhteisöjä, joissa niiden jäsenet voivat työskennellä tasa-arvoisesti ja pohtia asioiden eri näkökulmia ilman vastakkainasettelua. Opettajankoulutuksessa hybridiyhteisö voi tarkoittaa esimerkiksi harjoittelukoulun lehtoreiden ja yliopistojen opettajankouluttajien tasa-arvoista työskentelyä opettajankoulutuksen kentällä tai kuten tässä tutkimuksessa, opettajankouluttajan, opettajaopiskelijan ja yliopiston ulkopuolisen yhteisön jäsenen työskentelyä yhteisen tavoitteen suunnassa aiempaa tasa-arvoisemmalla tavalla. (Zeichner, 2010.) Kuvio 4 visualisoi kolmatta tilaa väitöstutkimuksessani. Se havainnollistaa, miten formaalin koulu- tai yliopistoympäristön ja informaalin oppimisympäristön väliin sijoittuva kolmas tila mahdollistaa vuorovaikutuksen, toiminnan ja oppimisen Zeichnerin (2010) kuvaamissa hybridiyhteisöissä.



Kuvio 4. Kolmas tila väitöstutkimuksessa.

Väitöstutkimuksessani sosiaalinen media on epämuodollinen oppimisen ympäristö, kolmas tila, formaalin kouluoppimisen ja informaalin arkioppimisen välillä (Greenhow & Lewin, 2016). Sosiaalisen median ryhmissä syntyy Zeichnerin (2010) luonnehtimia hybridiyhteisöjä, joiden jäseniä ovat yliopisto-opettajat ja opettajaopiskelijat sekä yliopiston ulkopuolisten yhteistyötahojen jäsenet. Näissä digitaalisissa kolmansissa tiloissa opiskelijat, oppijat ja yliopiston ulkopuolinen maailma kohtaavat. Tutkimuksessani kolmannen tilan kaltaisena oppimisen ympäristönä hahmottuu sosiaalisen median lisäksi luonnon- ja kulttuuriympäristöt sekä taide (Bhabha, 1994; Pääjoki, 2004). Myös virallisen oppimistilanteen ulkopuolinen paikka tai hetki, kuten matkanteko tai evästauko, näyttäytyy vuorovaikutukselle ja oppimiselle otollisena kolmantena tilana (Illeris, 2017).

3.1.3 Tiedonrakentaminen taideoppimisessä

Eri tieteen- ja taiteenaloilla on omanlaisensa välineet käsitellä tietoa. Väitöstutkimuksessani tieto rakentuu taiteen menetelmin, välinein ja käsittein. Taidekasvatuksen taustalla on ajatus taiteesta erityisenä tietämisen tapana. Kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa taiteellisessa tiedonrakentamisessa nähdään eri tiedonhankinnantavat, kuten sana, kuva, liike tai ääni samanarvoisina ja toisiaan täydentävinä tapoina tutkia ja esittää tietoa. Keskeistä tiedonhankinnassa ja -rakentamisessa ovat aistimukset, havainnot ja tunteet, kokemusten kulttuurinen ulottuvuus sekä se, miten tietoa kyetään siirtämään uusiin tilanteisiin. Taiteellinen kognitio, kuten muidenkin tiedonalojen tiedonkäsittelytoiminta, perustuu käsitteellistämiseen. Taiteellinen tieto on kontekstisidonnaista, se muotoutuu, jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuurisin käsittein ja symbolein. Jotta taiteellista tietoa ymmärtää ja voi tuottaa, on hallittava näitä symbolijärjestelmiä. (Räsänen, 2008, 2015.) Taiteeseen ja oppimiseen liittyvät teoriat ja taiteelle ominaisen tiedonrakentamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on muotoutunut eri virtauksien ja tutkijoiden näkemyksistä.

Oppimisteorioissa on ollut vallalla positivistinen tieteen ihanne. 1900-luvun alun oppimisteorioissa erotettiin numeerisiin ja verbaalisiin symboleihin perustuva tiedonrakentaminen muulla tavoin, kuten kehollisiin ja kuvallisiin symboleihin, tapahtuvasta. Behavioristinen oppimiskäsitys positivistiseen tieteen ihanteeseen yhdistettynä määrittelee kognitiivisen alueen kapeaksi (mm. Efland, 2002; Kairavuori, 2007), jolloin esimerkiksi taiteellinen oppimiskokemus jää katveeseen. Kognitiivisen oppimisteorian virtaukset 1980-luvulla pyrkivät purkamaan kaksijakoisuutta ja nostivat keskusteluun tunteiden ja havaintojen merkityksen ja tiedon ja taidon yhteyden, vaikka toiminta ja kognitio erotettiin yhä toisistaan (mm. Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto, 1990). Kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa (Eisner 2002, Efland 2002).

Kiinnostus tiedonrakentamisen ja ajattelun erityisyyteen taiteissa on kasvanut 2000-luvulla. Tutkimuksissa on ollut kiinnostuksen kohteena sanattoman tiedon, tietämisen ja taitamisen, ajattelun ja toiminnan yhteydet sekä kehollisuus ja aistihavainnot tiedonkäsittelyssä. (Kairavuori, 2007.) Nykykäsitys tietämisestä ja tiedonrakentamisesta on vaikuttanut taidekasvatuksen perusteluihin ja tehtäviin, joita ovat määritelleet teoksissaan muun muassa Efland (2002) ja Eisner (1979, 2002). Eisnerin (1979, 2002) mukaan olennaista on luoda ympäristö, joka mahdollistaa myös ei-kielellisen, visuaalisen, auditiivisen, metaforisen ja kinesteettisen ajattelun ja tiedonmuodostuksen. Oppiminen rakentuu kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Oppiminen on kaikin aistialuein ja tietämisen tavoin tapahtuvaa maailman hahmottamista. Tieto rakentuu ihmisessä ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Efland, 2002; Eisner, 2002.)

Maurice Merleau-Ponty (1945/2014) korostaa havaintoa ja kokemuksellista kehon tarkastelua. Hänen mukaansa keho on kaiken perusta, niin maailmassa olemisen, havaitsemisen kuin oppimisen. Merleau-Pontyn (1945/2014) ohella myös George Lakoff ja Mark Johnson (1999) esittävät tietoisuuden ja mielen olevan pohjimmiltaan kehollista. Ajattelu rakentuu kehon vastaanottamalle, kuljettamalle ja tuottamalle informaatiolle, aivojen ja hermoston kuljettamalle ja tulkitsemalle tiedolle, ja ohjaa sitä, miten lopulta toimimme. Ajattelun työkaluina käyttämämme käsitteet ovat suurelta osin syntyneet kokemuksellisissa kehollisissa prosesseissa, jotka vaikuttavat tapaamme hahmottaa ja tulkita maailmaa. (Lakoff & Johnson, 1999.) Kotimaassa näkökulmaa on avannut esimerkiksi tanssin alueella Eeva Anttila (2011, 2013, 2017), nykytaiteen osalta Raisa Foster (2017), kuvataiteessa Inkeri Sava (1993, 2007) ja Marjo Räsänen (1993, 2000, 2010). Eeva Anttila (2013, 2017) esittää kehollisen tiedon syntyvän aistimuksista, havainnoista, elämyksistä, kokemuksista ja tunteista sekä niiden yksilöllisistä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa rakentuneista tulkinnoista ja merkityksenannoista. Kehollinen ympäristöä resonoina oppiminen synnyttää uudelleentulkintoja itsestä ja ympäristöstä. Muutamme aistihavainnot ajatteluksi, toiminnaksi ja tiedoksi kehon ja aivojen yhteistyöllä. (Jarvis, 2006; Räsänen, 2009.) Taiteelliset kokemukset voivat innostaa heittäytymään tuntemattomaan ja havahtumaan uudenlaiseen ymmärrykseen. Ne voivat vahvistaa kokonaisvaltaista kehollista maailmasuhdetta. (Foster, 2017.)

Aistien avulla havainnoimme ja jäsenämme asioita ja ympäristöä, mikä mahdollistaa toiminnan (Lehtinen, Tammisto & Toikka, 2005). Merkitykset muotoutuvat liikkuen ja toimien ympäristössä samalla sitä muuttaen. Ympäristöä havaitaan kuunnellen, katsoen, haistaen, tuntien iholla, lihaksilla ja liikkeellä. (Saarikangas, 2007.) Ympäristö edistää vuorovaikutusta ja oppimista ja on siten aktiivinen oppimisprosessissa (mm. Kangas ym. 2018; Preston, 2014). Suhde on vastavuoroinen ja tila syntyy yksilön kokemuksista ja tuntemuksista (Saarikangas, 2006). Suhde ym-

päristöön voi olla esteettinen, emotionaalinen tai eettinen, ja se voi muokata ja vahvistaa identiteettiä. Aistihavainnot ja kielelliset merkityssisällöt syntyvät esteettisistä tulkinnoista ja niiden synnyttämistä kokemuksista. (Ropo, 2008.) Ympäristö yksinään ei synnytä merkityksiä, vaan ne syntyvät käyttäjän ja kulttuurisen kontekstin kohdatessa. Yksityisistä kokemuksista syntyy yhteisesti jaettuja. Kokemukset kehkeytyvät vuorovaikutuksesta ja kulttuurisista merkityksistä, jotka kiinnittyvät aikaan ja paikkaan. Merkitykset muodostuvat yksilön kokemuksista ja tuntemuksista, jotka syntyvät kulttuurisessa kontekstissa nykyisyyden ja menneisyyden kohdatessa. (Saarikangas, 2006.) Dennis Atkinson (2012, 2018) tarkastelee taideoppimista tapahtumina, kohtaamisten yhdistelminä, jotka synnyttävät yhteisöllistä ja yksilöllistä toimintaa. Näissä tapahtumissa ja kohtaamisten yhdistelmissä muotoutuu merkityksiä. Hän puhuu oppimisen tapahtumista ja todellisesta oppimisesta. Niissä on merkityksellistä tiedon paikallisuus eli oppija toimii tietyssä tilassa ja ajassa. Oppimisprosessi on henkilökohtainen ja itsenäinen tila oppia. (Atkinson, 2012.) Myös Marika Orenius (2019) toi väitöstutkimuksessaan esiin, miten opettajan on mahdollista luoda tiloja tai tilanteita kohtaamiselle ja oppimiselle taiteen äärellä. Jakamalla ja tarkastelemalla rinnakkain omaa ja toisten töitä ja työskentelyä syntyy taiteen oppimisen tila yksin ja yhdessä eletäväksi. (Orenius, 2019.)

3.2 Oppimisen autenttisuus

Oppimisen autenttisuus näkyy oppimistehtävien kytkeytymisenä todelliseen maailmaan ja oppimisen merkityksellisyytenä oppijalle itselleen. Se, mikä lopulta on aitoa ja millaiset tehtävät tuottavat sitä oppimiseen, on muotoutumassa ja vaatii lisätutkimusta. (Radinsky, Bouillion, Lento & Gomez, 2001.) Jan Herrington kollegoineen (2008, 2010, 2012) on määritellyt autenttiselle oppimiselle yhdeksän periaatetta. Oppiminen on sidottu autenttiseen asiayhteyteen, todelliseen maailmaan ja sieltä kumpuaviin ongelmiin. Toiminta ja tehtävät kytkeytyvät aitoihin tilanteisiin. Oppiminen on yhteydessä asiantuntijoiden ajatteluun ja tietoon, mikä avaa tarkasteluun monipuolisia näkökulmia. Tietoa rakennetaan, reflektiota ja keskustelua tuetaan sekä asioita sanoitetaan ja ajattelua tehdään näkyväksi yhdessä. Opettaja on mukana tuke-
massa oppimisprosessia. Arviointi perustuu jatkuvan arvioinnin periaatteelle. (Herrington, Reeves & Oliver, 2010.) Mitä autenttisempia ja todentuntuisempia oppimisympäristöt fyysisesti ovat, sitä rikkaampia mielikuvia ja kokemuksia ne tuottavat. Autenttisuus vaikuttaa merkityksen luomisen prosessin monipuolisuuteen ja syvällisyyteen. (Ropo, 2008.) Oppimisen autenttisuus ei kuitenkaan edellytä oppimistilannetta aidossa fyysisessä ympäristössä (Herrington, 2008, 2012) vaan olennaista on oppimisympäristön kognitiivinen aitous (Herrington, Oliver & Reeves, 2003).

Alan Peacock ja Nick Pratt (2011) esittävät autenttisen oppimisen olevan tehokainta, kun ympäristö ja sen materiaalit tukevat toiminnallista oppimista. Näkökulma kiinnittyy Laven ja Wengerin (1991) ajatuksiin jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta tilannesidonnaisesta oppimisesta, jossa teoria ja käytäntö kulkevat käsikkäin ja opittua sovelletaan käytäntöön. Sekä tilannesidonnaisessa oppimisessa (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) että autenttisisessa oppimisessä (Herrington ym., 2010) tietoa rakennetaan yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muun yhteisön kanssa. Oppiminen ja työskentely kytkeytyvät molemmissa todellisen elämän tilanteisiin, ongelmiin ja yhteisöihin sekä oppijan omaan elämismaailmaan ja kokemuksiin. Autenttiset tilanteet eivät luo automaattisesti oppijalle oikeutusta eikä mahdollisuutta integroitua yhteisöön vaan opettajan on huolehdittava edellytyksistä niin oppimistilanteen ilmapiirin osalta kuin integroimalla kokemuksellinen tieto toimintaan ja oppimiseen. (Risku, 2016.) Tutkimukset osoittavat, että oppimisen ympäristöllä on mahdollista vaikuttaa opetustilanteen perinteisiin valtasuhteisiin, opettajan ja opiskelijoiden rooleihin. Näin on mahdollista vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta ja omaan elämis- ja kokemusmaailmaan kiinnittyvää konstruktivistista oppimista. (Kangas ym. 2018.) Väitöstutkimuksessani oppimisen autenttisuus näyttäytyy tilannesidonnaisena oppimisena ja kytkeytyy sekä oppimisympäristön kognitiiviseen että fyysiseen aitousen.

3.3 Yhteisö tiedonrakentamisen ympäristönä

Tutkimuksessani *yhteisöllisen oppimisen* määrittely perustuu Pierre Dillenbourgin (1999), Marlene Scardamalian ja Carl Bereiterin (2006) ajatuksiin jaetuista merkityksistä ja uuden tiedon rakentamisesta vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa sekä Kai Hakkaraisen ja kumppaneiden (2004, 2013) ja Sami Paavolan ja kumppaneiden (2004) näkemyksiin trilogisesta oppimisesta. Tällöin yhteisöllisessä oppimisessa on eroteltavissa kolme metaforaa: tiedonhankinta, osallistuminen ja tiedonluominen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Hakkarainen, Paavola, Kangas & Seitamaa-Hakkarainen, 2013; Paavola, Lipponen, & Hakkarainen, 2004). Tiedonluomisen metaforassa olennaista on vuorovaikutuksessa tapahtuva kehittäminen ja ryhmän jäsenten osaamisen hyödyntäminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Vuorovaikutuksessa hyödynnetään kulttuurisia merkkejä, välineitä, menetelmiä ja käytäntöjä. (Enkenberg, 2000, Paavola, Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen, 2006.) Yhteisöllinen oppiminen kiinnittyy väitöstutkimuksessa tämänkaltaiseen sosiaaliseen tiedon luomiseen ja jaetun ymmärryksen rakentamiseen, joka on linjassa Laven ja Wengerin (1991) näkemysten kanssa. Ryhmän jäsenten sitoutuminen päämäärään, aktiivinen osallistuminen sekä ryhmään kuulumisen tunne nähdään yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä (Biasutti, 2011; Loh & Smyth, 2010; Repo, 2010), vaikka oppiminen ei vaadi kaikkien tasapuolista osallistumista (Vuopala, 2013). Kai

Hakkarainen (2017) kuvaa ihmisen älyllisen kapasiteetin kehittyvän vuorovaikutuksessa asiantuntijayhteisön käytäntöjen ja osaamisen kanssa. Kollektiivinen luovuus rakentuu yhteisöllisen osallistumisen välityksellä, joten on tärkeää päästä innovatiivisten yhteisöjen vuorovaikutukseen. Kun oppija pääsee osalliseksi oppimisen kokemuksista asiantuntijakulttuurissa ja saa tasolleen sopivaa tukea, hän voi oppia lähes mitä vain. (Hakkarainen, 2017.)

Opiskelijan *toimijuus (agency)* rakentuu yksilöllisistä tekijöistä, kuten hänen mahdollisuuksistaan vaikuttaa opintoihin, hänen suhteestaan opiskeluun, itseän opiskelijana ja tulevaan työhön sekä oppimistilanteen vuorovaikutussuhteista ja pedagogiikasta (Jääskelä, 2015). Toimijuutta syntyy, kun osallisilla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa työskentelyä omien kokemusten ja kysymysten pohjalta. Näin voidaan vahvistaa identiteetin rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. (Hiltunen, 2018.) Toimijuus siis viittaa yksilöihin ja heidän moninaisiin resursseihinsa sekä ympäristöön ja sen rajoituksiin. Se kiinnittyy tilanteeseen, kontekstiin ja valtaan. (Ronkainen, 2008.) Luovuutta ja yhteisöllistä ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä toimijuus näyttäytyy osana asiantuntijuutta (esim. Littleton, Taylor & Eteläpelto, 2012; Paloniemi & Collin, 2012). Tutkimuksessani toimijuus hahmotuu tilannesidonnaisuudesta ja siihen kytkeytyvästä pedagogiikasta käsin, se kytkeytyy oppimisen ympärille muotoutuneeseen vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa työskentelyä omakohtaisista kokemuksista lähtien.

Sitoutuneisuutta (engagement) on tutkimuksissa määritelty eri tavoin osallistumiseen, sitoutumiseen ja aktiiviseen toimintaan liittyvänä. Osallistuminen voi olla behavioraalista (*behavioral engagement*) toiminnallista sitoutumista, emotionaalista (*emotional engagement*) tunneperäistä sitoutumista, kuulumista yhteisöön tai kognitiivista (*cognitive engagement*) sitoutumista, joka näyttäytyy sekä opiskelulle annettavana arvona ja merkityksenä että opiskelijan omina opiskelustrategioina. (Connell, 1990; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004.) Tutkimuksessani sitoutuneisuus on behavioraalista, emotionaalista ja kognitiivista sitoutumista.

4 Tutkimuksen toteutus

Neljännessä Tutkimuksen toteutus -luvussa esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimukseni keskeiset menetelmälliset lähtökohdat. Kuvaan tutkimukseni toteuttamista tutkimusaiheen valikoitumisesta aineiston keräämiseen ja analyysiin. Esittelen tutkimukseni näkökulmat, tutkimuskysymykset ja aineistot osatutkimuksittain.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen väitöstutkimuksessani aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden sekä kahden empiirisen aineiston valossa taiteellista oppimisprosessia ja oppimisympäristön merkitystä oppimisessa. Tutkimukseni päätutkimuskysymys on: *Millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä?* Pääkysymystä ovat täsmentäneet tutkimusprojektin aikana alakysymykset, joihin pureduin kolmessa osatutkimuksessa:

Mitä on tilannesidonnainen taideoppiminen? Ensimmäinen osatutkimus hahmottaa tilannesidonnaisen taidekasvatuksen teoreettista taustaa ja keskeisiä käsitteitä, jotka jäsenyvät ja täsmentyvät tutkimusprosessin edetessä.

Miten sosiaalinen media oppimisympäristönä tukee opettajaopiskelijoiden taideoppimista? Toinen osatutkimus avaa sosiaalista mediaa oppimisen tukena ja pureutuu sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan tilannesidonnaiseen oppimisprosessiin.

Millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen koetaan koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä? Kolmas osatutkimus tarkastelee oppijan näkökulmasta oppimista autenttisissa tilannesidonnaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä.

4.2 Lähestymistapoina toiminta- ja kehittämistutkimus

Tutkimukseni lähtökohtana on käytäntö ja pyrkimyksenäni on kuvataideopetuksen kehittäminen. Tutkimukseni on toimintatutkimus (*action research*) ja siinä on kehittämistutkimuksen (*educational design research*) piirteitä. Molempien tutkimusmenetelmien lähtökohta on käytännössä. Tarkastelen tutkimuksessani opetusta ja sen kehittämistä taiteen kontekstissa. Tutkimukseeni kytkeytyvät taiteen toimintatavat,

tavoitteet ja käytännöt. Tutkimustani voi luonnehtia taideperustaiseksi toimintatutkimukseksi (*art-based action research*) (mm. Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Jokela & Huhmarniemi, 2020). Taideperustaista toimintatutkimusta on kehitetty kuvataidekasvatuksen, yhteisöllisen taidekasvatuksen ja soveltavan taiteen tiedonintressiin. Tutkimusaiheet sijoittuvat opettamisen, taiteen ja yhteisöjen välimaastoon. Käytäntö ja teoreettinen tutkimus ovat rinnakkaisia. Taideperustaisen toimintatutkimuksen avulla pyritään muuttamaan käytäntöjä ja tuottamaan perusteltua tietoa, ymmärrystä ja osaamista muutoksen tueksi. (mm. Hiltunen, 2009; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, Jokela & Huhmarniemi, 2020; Leavy, 2017.)

Taideperustainen toimintatutkimus on syklimäisesti etenevä tutkimus- ja kehittämisprosessi. Ensimmäisessä vaiheessa perehdytään tutkittavaan ilmiöön, asetetaan tavoitteet, suunnitellaan toimintaa ja hahmotetaan teoreettista taustaa. Seuraavassa käynnistetään työskentely ja mahdolliset kokeilut. Kolmannessa vaiheessa kootaan käytännön toimintaan liittyvä tutkimusaineisto, jota seuraavassa vaiheessa analysoidaan, käsitteellistetään ja tulosten valossa täsmennetään seuraavia kehittämistavoitteita. (Jokela & Huhmarniemi, 2020.) Taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on yhteneväisyyksiä kehittämistutkimuksen kanssa (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Kehittämistutkimus pyrkii löytämään laajempia yleistyksiä tai teoreettista ymmärrystä asiasta, toimintatutkimus pureutuu paikallisiin kysymyksiin ja kehittää käytännön ratkaisuja niihin. Toimintatutkimukselle on ominaista, että opettaja tutkii omaa opetustaan. (mm. Anderson & Shattuck, 2012; Juuti & Lavonen, 2013.) Tutkimusprosessin aikana roolini tutkijana, opettajankouluttajana ja hankekoordinaattorina vaihtelivat. Keräsin tutkimusaineiston hankkeista ja opintokokonaisuuksista, joiden suunnitteluun ja toteuttamiseen myös osallistuin. Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan minulla oli tutkijana aktiivinen ja toiminnallinen rooli yhdessä yhteisön jäsenen kanssa. Oman toiminnan reflektointi on keskeinen osa toimintatutkimuksen prosessia, jossa tutkimukseen osallistuvien asennoitumista, havaitsemista, tietämistä, uskomista, tuntemista ja toimintaa on arvioitu uudelleen. Suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja tarkasteluvaiheiden avulla tutkin aineistossa ilmenevää taiteellista toimintaa ja kehitin opetusta. Kukin vaihe oli perusta seuraavalle vaiheelle. (Carr & Kemmis, 1983, 1986; Heikkinen, Rovio & Syrjälä, 2006; Kemmis & McTaggard, 2005; Mezirow, 1995, 1998.) Tutkimusprojekti nivoutui opettajankouluttajan työhöni ja opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksen eri vaiheet ohjasivat ja kehittivät kuvataideopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia tutkimusajanjakson aikana.

Feng Wang ja Michael Hannafin (2005) hahmottavat kehittämisen tapahtuvan analyysi-, suunnittelu-, toteuttamis- ja kehittämisykleinä. Heidän mukaansa kehittämistutkimus on joustava metodologia opetuksen teorian ja käytännön kehittämiseen. (Wang & Hannafin, 2005.) Kehittämistutkimus on tutkijalle oppimistilanne, jossa ke-

hittäminen ja tutkiminen yhdistyvät teoreettisissa ja käytännön prosesseissa (Edelson, 2002, 2006). Edelsonin (2002, 2006) määritelmä sopii tutkimukseeni, jossa käytännön suunnittelu, toiminta ja arviointi nivoutuvat yhteen tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessani on käytännön kokeiluja, joissa olen itse osallisena. Tutkimus kumpuaa käytännöstä ja sen päämäärä, toimintatavat ja menetelmät muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Edelson, 2002, 2006.) Kun kyse on opetuksen tutkimuksellisesta kehittämisestä, olennaista on hahmottaa teoreettinen viitekehys (Edelson, 2004; 2006). Tutkimukseni viitekehysten perusta rakentui ensimmäisessä osatutkimuksessa. Se laajeni, syveni ja täsmentyi seuraavissa osatutkimuksissa ja yhteenveto-osassa. Kehittämistutkimukselle on ominaista pyrkimys laajempaan teoreettiseen ymmärrykseen (Anderson & Shattuck, 2012; Juuti & Lavonen, 2013), mutta ratkaisujen on toimitettava paikallisesti ennen niiden siirtämistä yleiseen kontekstiin (Wang & Hannafin, 2005). Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää taideoppimista ja taidekasvattajan ja opettajankouluttajan opetuksen kehittämisen prosessia paitsi henkilökohtaisella myös yleisemmällä tasolla.

Sosiaalinen media on yksi tutkimukseni tutkimus- ja aineistonkeruun ympäristö. Se on sekä opetuksen ja tutkimuksen kohde että niiden toteuttamisen ympäristö ja väline. Tutkin taideoppimista sosiaalisessa mediassa, verkkoon kietoutunutta vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä. Netnografiassa käytetään etnografisia tutkimusmetodeja verkkoyhteisöjen ja niiden vuorovaikutuksen tutkimiseen. Etnografiaan pohjautuvan menetelmän kehittyminen nousee teknologisen kehityksen synnyttämästä tutkimusympäristön muutoksesta. Netnografiassa tutkija asettuu tutkimaansa yhteisöön havainnoimaan sen toimintaa. Aineistonkeruu tapahtuu joko tutkijan havainnoinnin pohjalta tai yhteisön jäsenten tuottamana. Aineisto voi sisältää sanoja, kuvia, ääntä, audiovisuaalisuutta, verkkosivuja ja digitaalisia ratkaisuja. (Kananen, 2014; Kozinets, 2016.) Toisen osatutkimukseni aineisto muodostuu sosiaalisen median yhteisön jäsenten tuottamista päivityksistä ja viesteistä. Robert Kozinets (2016) hahmottaa sosiaalisen median tutkimuskontekstissa kulttuurin, yhteisön ja niihin samaistumisen olevan moninaista, ennakoimatonta ja muuttuvaa yhtenäisen ja pysyvän sijaan. Kulttuuriin ei niinkään liitytä vaan sitä omaksutaan. Tutkimalla kulttuurisia käytänteitä voi ymmärtää kulttuurin omaksumisen prosesseja. Sosiaaliset suhteet hän jakaa pysyviin identifikaatioihin ja satunnaisiin, ajallisesti rajallisiin kontekstisidonnaisiin suhteisiin, jotka perustuvat tiettyssä tilanteessa ja olosuhteissa jaettulle. Joukkoon kuulumisen tunteen myötä suhteet voivat muuttua pysyvämmiksi. Verkossa korostuvat kontekstisidonnaiset suhteet. (Kozinets, 2016.) Tutkimuksessani sosiaalisen median yhteisö muodostuu opiskelijoista, opettajista ja heidän kanssaan toimivista yliopiston ulkopuolisten yhteisöjen jäsenistä ja asiantuntijoista. Yhteisöön kuulutaan sekä sosiaalisessa mediassa että sen ulkopuolella, mikä saattaa vaikuttaa sekä sitoutumiseen että yhteisön jäsenten välisten suhteiden pysyvyyteen.

4.3 Tutkimuskonteksti ja osallistajat

Keräsin tutkimusaineistoa neljän lukuvuoden aikana, vuosina 2013–2017. Tutkimusaineiston kerääminen käynnistyi ja eteni opetuksen ja opetuksen kehittämisen ehdoilla. Varsinainen aineistonkeruusuunnitelmani oli ylimalkainen, ja se täsmentyi aineistonkeruun aikana. Monimuotoista aineistoa kertyi runsaasti. Aineisto sisälsi opettajien, opiskelijoiden ja oppilaiden muistiinpanoja oppimistilanteista, haastatteluja, valokuvia ja videodokumentaatiota sekä sosiaalisen median päivityksiä. Aineistoa ei kerätty ainoastaan tutkimusta varten vaan esimerkiksi opetukseen, toiminnan esittelyyn ja oppimateriaaleihin (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Lopullinen tutkimusaineisto muotoutui ja rajautui tutkimusprosessin edetessä ja tutkimuskysymysten kirkastuessa. Myös elämäni realiteetit ja aika- ja voimavarani tutkijana, opettajana, hankekoordinaattorina sekä vanhempana synnyttivät reunaehtoja tutkimuksen toteuttamiselle ja rajasivat aineistoa. Opetuspainotteisena yliopisto-opettajana työjärjestykseni ja opetuksen sijoittelu rytmittivät tutkimuksen tekoa ja vaikuttivat osaltaan lopullisen aineiston valintaan.

Väitöstutkimukseni ensimmäinen osatutkimus pureutuu aiempaan tutkimukseen. Kahden seuraavan osatutkimuksen aineisto on empiirinen. Toisen osatutkimuksen aineistoksi rajasin opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen perusopinnoissa käytettyjen sosiaalisen median ryhmien päivitykset ja viestit kahden lukuvuoden ajalta. Kolmannen osatutkimuksen aineistoksi valikoin perusopetuksen oppilaiden opetuksen kehittämishankkeessa puolentoista vuoden aikana kirjoittamat päiväkirjat. Taulukossa 1 on esitetty tutkimuskysymykset, tutkimukseen osallistajat ja käytetyt aineistot.

Taulukko 1. Osatutkimusten tutkimuskysymykset, osallistujat ja aineistot.

Osatutkimus	Tutkimuskysymykset	Osallistujat	Aineistot
1. OSATUTKIMUS Tilannesidonnaisen taidekasvatuksen suunta- viivoja	Mitä on tilannesidonnainen taideoppiminen?		Aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus
2. OSATUTKIMUS ”Hoidetaanks vielä tää jollain porukalla?” – Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa	Miten sosiaalinen media oppimisympäristönä tukee opettaja-opiskelijoiden taideoppimista?	Sosiaalisen median ryhmissä työskennelleet opiskelijat ja opettajat: Lukuvuonna 2015–16 - opettajaopiskelijat (N 12) - opettajankouluttajat (N 3) Lukuvuonna 2016–17 - opettajaopiskelijat (N 16) - opettajankouluttajat (N 3)	Kuvataiteen perusopintojen Facebook- ja WhatsApp-ryhmien päivitykset
3. OSATUTKIMUS Tilannesidonnainen oppimisen lapsen kokemuksena	Millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen koetaan koulun ulkopuolisissa ympäristöissä?	Merelle päin -opetuksen kehittämishankkeeseen 2013–14 osallistuneet perusopetuksen 5.–6. luokan oppilaat: - oppilaat (N 46)	Oppilaiden päiväkirjat (N 46)

Ensimmäisessä osatutkimuksessa selvitin, mitä tutkittavasta aiheesta tiedetään aieman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa, ja miten sitä on tutkittu. Tutkimuskysymysten suunnassa hahmottelin tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja avasin niitä kirjallisuuden avulla. Näin rakentui tilannesidonnaisen taidekasvatuksen ja taideoppimisen sekä väitöstutkimukseni teoreettinen tausta ja pääkäsitteet. Visualisoin keskeiset käsitteet tekstianalyysityökalulla toteutetulla sanapilvellä. Sanapilven aineistona oli ensimmäisen osatutkimuksen viimeistelty Tilannesidonnaista taidekasvatusta -artikkeli. Sanapilvi on yhteenveto-osan tulososiossa (Kuvio 9).

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön 25 opintopisteen laajuisissa ja lukuvuoden kestävässä kuvataiteen perusopinnoissa varhaiskasvatuksen- (ent. lastentarhan-), luokan- ja käsityöopettajaksi opiskelevat tutustuvat kuvataiteelle ominaiseen työskentelyyn, tiedonhankintaan ja arviointiin. Opintojen tavoitteena on opiskelijoiden kuvallisen ajattelun tukeminen ja kuvailmaisun keinoihin, materiaaleihin ja tekniikoihin perehtyminen. Opintojen virallinen digitaalinen oppimisympäristö on Moodle, jonne tallennetaan opintojaksojen sisällöt ja tavoitteet sekä keskeiset tehtävänannot ja materiaalit. Sen lisäksi lukuvuosina 2015–16 ja 2016–17 opintojaksoilla käytettiin yhteydenpitoon ja oppimisen tukena suljettuja WhatsApp- ja Facebook-ryhmiä. Sosiaalisen median sovellusten käyttö ja ryhmiin liittyminen oli opiskelijoille kuvataiteen opinnoissa vapaaehtoista. Niiden käyttö

muotoutui käyttäjien tarpeiden pohjalta. Lukuvuonna 2015–16 sosiaalisen median ryhmissä työskentelyyn osallistui 12 opettajaopiskelijaa ja kolme opettajaa. Lukuvuonna 2016–17 opiskelijoita oli 16 ja opettajia kolme. Yksi opettajista oli jäsenenä vain Facebook-ryhmässä. Jälkimmäisenä lukuvuonna yksi opiskelijoista oli mukana WhatsApp-ryhmässä, mutta ei Facebook-ryhmässä. Näiden sosiaalisen median ryhmien päivitykset kahden lukuvuoden ajalta ovat toisen osatutkimukseni aineisto.

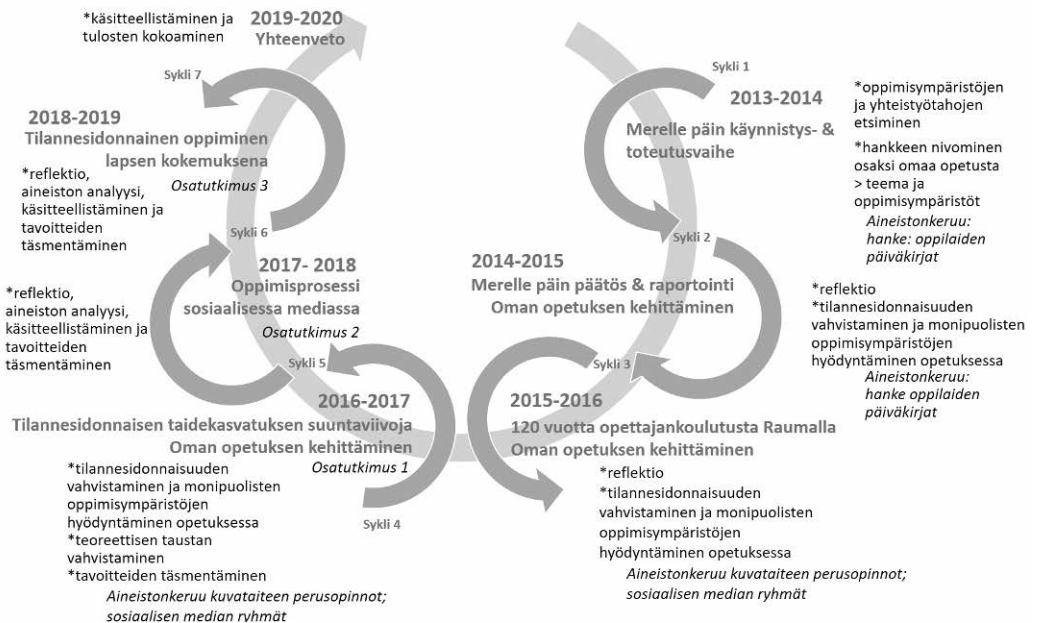
Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä -opetuksen kehittämishankkeessa 1.8.2013–31.12.2014 kehitettiin luokkahuoneen ulkopuolisia ympäristöjä ja merellisyyttä sekä paikallisia yhteisöjä hyödyntävää opetusta ja toimintakulttuuria. Olin mukana suunnittelemassa ja kehittämässä hanketta sekä koordinoin sitä. Seuraavaksi kuvaan hanketta yleisesti ja sen jälkeen rajaan tarkastelun tutkimukseni kontekstiin. Kaikkiaan opetuksenkehittämishankkeeseen osallistui kaksi perusopetuksen 5.–6. luokkaa, yhteensä 46 oppilasta ja kaksi luokanopettajaa. Opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajien kuvataiteen monialaisissa opinnoissa ja kuvataiteen perusopinnoissa merellistä teemaa käsiteltiin kuvataiteen työtavoin, välinein ja materiaalein. Opettajaopiskelijoiden kuvataiteen opetus toteutettiin monipuolisissa autenttisissa oppimisympäristöissä. Hankkeessa oli mukana lukuvuonna 2013–14 yhteensä 16 kuvataiteen perusopintojen opiskelijaa luokanopettajan-, lastentarhanopettajan- ja käsityönopettajan koulutusohjelmista ja 90 kuvataiteen monialaisiin opintoihin osallistunutta luokanopettajaopiskelijaa. Syyslukukaudella 2014 hankkeeseen osallistui 16 kuvataiteen perusopintojen opiskelijaa ja 115 luokanopettajaksi opiskelevaa. Myös muita oppiaineita ja luokanopettajaopiskelijoiden opintoja kytkettiin Merelle päin -teemaan ja opinnoissa hyödynnettiin monipuolisesti lähirantoja.

Tutkimuksessani rajaan Merelle päin -hankkeen tarkastelun erityisesti kuvataiteen perusopintojen ja perusopetuksen väliseen yhteistyöhön ja perusopetuksen oppilaisiin. Kuvataiteen perusopintojen opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat taiteellista toimintaa perusopetuksen oppilaille: taiteellista työskentelyä saaristossa syys- ja kevätretkellä, kierrätystaidepaja roskien siivouspäivänä, opastukset ja mediatyöpajat Laila Pullisen näyttelyyn, taidetyöpajat, joissa kehitettiin pedagogisia menetelmiä yhdessä oppilaiden kanssa Rantaudutaan-näyttelyyn, näyttelyn toiminnalliset opastukset ja työpajat Rauman taidemuseolla. Opettajaopiskelijoiden toteuttaman taiteellisen toiminnan lisäksi oppilaat tekivät muun muassa retkiä lähiympäristön kulttuuriympäristöihin ja museoihin. Lisäksi he osallistuivat Merimuseon ja Raumarsin taiteilija Bethany Michellin yhteisprojektiin ja suunnittelivat ja toteuttivat kuvituksen kaupungin luontopolun rasteille. Oppilaat kirjoittivat päiväkirjamerkintöjä retkistä ja oppimistilanteista luokkahuoneen ulkopuolella. Kirjoittamista ei ohjattu erityisin kysymyksin. Päiväkirjat (N 46) ovat kolmannen osatutkimukseni aineisto.

Merelle päin -hanke kiinnittyi käynnissä olleeseen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyöhön, jossa oppimisympäristöt laajenivat luokkahuoneen ulkopuolisiin ympäristöihin ja digitaalisten ympäristöjen hyödyntäminen ja teknologian merkitys korostuivat (POPS 2014). Hankkeen toteuttivat Rauman kaupungin kasvatus- ja opetustoimi ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö. Hankkeen rahoittivat Satakuntaliitto ja Rauman kaupunki.

4.3 Tutkimussyklit ja tutkimusaineiston keruu

Kuvio 5 esittää tutkimukseni etenemisen kronologisena myötöpäivään kulkevana syklinä, johon on kuvattu kunkin vaiheen ajankohta ja tutkimusprosessin sisällön ja etenemisen kannalta keskeinen toiminta.



Kuvio 5. Väitöstutkimuksen syklinen eteneminen.

Kuviossa 5 syklit 1–3 kulkevat oikealla ja syklit 4–7 vasemmalla puolella. Tutkimuksen eteneminen sykleittäin:

Sykli 1: Merelle päin -hankkeen suunnittelu- ja toteutusvaihe: Pehdyin tutkittavaan ilmiöön ja sen teoreettiseen taustaan. Suunnitteluvaihe käynnistyi opettajankouluttajakollegojen yhteistyönä. Rahoituksen varmistuttua suunnitteluun tulivat mukaan hankkeeseen osallistuvat perusopetuksen opettajat ja yhteistyötahot. Olenaisista oli kartoittaa ja saada mukaan paikalliset toimijat sekä suunnitella toiminta,

tavoitteet ja toteutus yhdessä. Tavoitteeksi hahmottui kehittää ja tutkia oppimista autenttisissa luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä ja yhteisöissä. Eri opintojaksojen ja oppiaineiden suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa ja sisältöjen ja oppimisympäristöjen valinnassa huomioitiin hankkeen teema. Toiminta perustui hankesuunnitelmaan ja opetussuunnitelmiin. Hankkeeseen osallistui kaksi perusopetuksen luokkaa opettajineen. Oppilaita oli kaikkiaan 46 ja he olivat hankkeen aikana 5.–6. luokkalaisten. Luokanopettajia oli mukana kaksi. Koordinoin hanketta ja toteutin suunniteltua toimintaa ja opetusta yhteistyössä opettajankouluttajakollegoiden ja perusopetuksen luokanopettajien kanssa. Opettajaopiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat ohjauksessani perusopetuksen oppilaille kokemuksellisesti-konstruktivistisia taideoppimisen tilanteita, joissa ympäröivää luonnonympäristöä ja visuaalista kulttuuria tutkittiin taiteen keinoin. Oppilaat kirjoittivat päiväkirjoihin muistiinpanoja työskentelystä erilaisissa ympäristöissä. Dokumentoin toteutusta kirjallisesti muistiinpanoin ja valokuvaten. Myös opettajat ja opettajaopiskelijat havaitsivat toteutusta ja kirjasivat muistiinpanoja ja kehittämisajatuksia.

Sykli 2: Merelle päin -hankkeen päätös, reflektointi ja raportointi sekä tutkimusaineiston koonti: Kokosin kolmannen osatutkimuksen aineiston, 5.–6. luokkalaisten oppilaiden hankkeen aikana kirjoittamat päiväkirjat. Kokosin, esittelin ja reflektoin hanketta ja sen käytännön toteutumista Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä -loppuraportissa (Niinistö, 2015a). Kirjoitin hankkeesta Kielikukon artikkelissa Merelle päin – oppimista erilaisissa ympäristöissä (Niinistö, 2015a). Hyödynsin raporttia, muistiinpanoja ja havaintoja kuvataideopetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä. Vahvistin tilannesidonnaisuutta ja autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä kuvataiteen monialaisissa opinnoissa ja kuvataiteen perusopinnoissa.

Sykli 3: Opetuksen kehittäminen ja tutkimusaineiston koonti: Hyödynsin kehittämishankkeen dokumentointeja, muistiinpanoja ja havaintoja opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä. Vahvistin tilannesidonnaisuutta ja monipuolisten autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä opettajaopiskelijoiden kuvataiteen opinnoissa. Kuvaan Vesitalous-lehden (Niinistö, 2016) artikkelissa kokemuksia Merelle päin -hankkeesta ja esittelen hankkeessa kehitettyä kulttuuri- ja ympäristökasvatuksen Polku merelle päin -toimintamallia. Vuosi 2016 oli 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhlavuosi. Se suuntasi kuvataiteen perusopintojen teemaa ja sisältöjä. Opiskelijat toteuttivat juhlavuoden visuaalisen ilmeen, näyttelyn ja elokuvan osana opintojaan. Keräsin toisen osatutkimukseni aineiston ensimmäisen osan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikön kuvataiteen perusopinnoista lukuvuonna 2015–16. Opinnoissa hyödynnettiin oppimisympäristöinä Facebook- ja WhatsApp-ryhmiä. Aineisto muodostui sosiaalisen median ryhmien päivityksistä ja viesteistä.

Sykli 4: Reflektiivinen tarkastelu, aineistonkeruu ja -analyysi, käsitteellistäminen ja tavoitteiden täsmentäminen: Hahmottelin teoreettista viitekehystä, vahvistin teoreettista taustaa ja tarkensin keskeisiä käsitteitä aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla. Raportoin ensimmäisen osatutkimukseni tulokset Tilannesidonnaisen taidekasvatuksen suuntaviivoja -artikkelissa. Opetuksen tutkimuksellista kehittämistä tuki syksyllä 2015 Rauman yksikössä käynnistynyt Oikeasti oppimaan -opetuksen kehittämishanke, jota koordinoin. Hankkeen puitteissa toteutimme ja vahvistimme Turun yliopiston strategisia painotuksia erityisesti oppimisympäristöjen ja teknologian hyödyntämisen näkökulmasta. Kehittämishankkeessa tuotimme ja kehittimme verkkoaineistoja ja täydennyskoulutuskokonaisuuksia. Kirjoitin opetuksen kehittämishankkeista ja niiden käytännön toteutuksista Oikeasti oppimaan! Yhdistää koululaiset ja yhteisön -artikkelissa (Granö, Aerila, Keskitalo, Rönkkö, Niinistö, Grönman & Esko, 2016). Keräsin toisen osatutkimukseni aineiston toisen osan lukuvuonna 2016–17 kuvataiteen perusopinnoissa hyödynnettyjen sosiaalisen median ryhmien päivityksistä.

Sykli 5: Reflektiivinen tarkastelu, aineiston analyysi, käsitteellistäminen ja tavoitteiden täsmentäminen: Tarkastelin sosiaalista mediaa taideoppimisen ympäristönä aineistonani sosiaalisen median päivitykset kahden lukuvuoden ajalta. Raportoin toisen osatutkimukseni tulokset Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa -artikkelissa.

Sykli 6: Reflektiivinen tarkastelu, aineiston analyysi, käsitteellistäminen ja tavoitteiden täsmentäminen: Selvitin oppilaiden Merelle päin -hankkeessa kirjoittamien päiväkirjojen avulla koulun ulkopuolisten autenttisten ympäristöjen merkitystä oppijan näkökulmasta. Raportoin kolmannen osatutkimukseni tulokset Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemuksena -artikkelissa.

Sykli 7: Käsitteellistäminen ja tulosten kokoaminen: Kokosin kolmen osatutkimuksen tulokset ja selvitin, millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä. Raportoin tutkimukseni tulokset yhteenveto-osassa.

4.4 Aineiston analyysi

Käytän tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Minulla tutkijana on ennakkotietoa ja -käsityksiä tutkittavasta aihealueesta, joten havainnot aineistosta eivät ole täysin objektiivisia eikä puhtaasti aineistolähtöinen analyysi ole mahdollinen. Valitsen myös tutkimukseni menetelmät ja käsitteet, mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistan esittelemällä ja arvioimalla aineistoa ja tekemiäni valintoja eri vaiheissa tutkimuksen etenemistä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteet luodaan aineistosta käsin, teorialähtöisessä analyysissä luokittelu perustuu aikaisempaan teoriaan, teoreettiseen viitekehykseen tai käsitejärjestelmään, joiden esiintymistä tarkastellaan. Aineiston laadullisessa tarkastelussa edetään aineistosta nousevista yksittäisistä havainnoista yleistyksiin tai niiden yhdistelmiin. Aineistosta saadaan yleiskuva lukemalla se aluksi läpi. Seuraavilla lukukerroilla aineistoa pilkotaan ja siitä poimitaan keskeisiä teemoja, aiheita ja käsitteitä. Niitä ryhmitellään ja luokitellaan etsien samankaltaisuuksia tai vertaillen eroavaisuuksia. Ryhmittelyn tuloksena syntyneet luokat nimitetään. Analyysiprosessi itsessään on systemaattinen, mutta syntynyt luokittelu joustava. Luokittelu elää ja kehittyy analyysin edetessä. Syntyneitä luokkia tarkastellaan aiempia tutkimuksia ja teoriaa vasten. Näin hahmottuu yleisempiä ilmiötä kuvaavia käsitteitä. (Alasuutari, 2001; Finfgeld-Connett, 2014; Krippendorff, 2013; Mayring, 2000; Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Ensimmäinen osatutkimus hahmotti tutkimuksen teoriataustaa aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta. Osatutkimuksen tulosten eli keskeisten käsitteiden ja teoriatausta vahvistamisessa käytin lopuksi tekstilouhintatyökalua, jonka toiminta perustuu määrälliseen analyysiin. Toinen ja kolmas osatutkimus olivat empiirisiä. Käytin niissä sekä määrällistä että laadullista sisällönanalyysia. Toisen osatutkimuksen sosiaalisen median päivitysten analyysissä selvitin määrällisen analyysin avulla päivitysten ja yhteisön jäsenten osallistumisen lukumäärää ja jakaantumista eri kuu-kausille ja opintokokonaisuuksiin (Liite 1–4). Laadullisen analyysin avulla pureduin päivitysten sisältöön. Kolmannessa osatutkimuksessa hahmotin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, mikä on oppijalle merkityksellistä autenttisissa oppimisympäristöissä opiskeltaessa. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin osatutkimusten aineistojen analyysimenetelmiä ja analyysin eri vaiheita.

4.4.1 Teoreettisten lähtökohtien visualisointi

Väitöstutkimuksessani on digitaalisen kehittämisen näkökulma, joten oli mielekästä tutustua digitaalisiin aineiston analyysityökaluihin. Viime vuosina on kehitelty uusia digitaalisia työkaluja tekstien analysointia varten. Uudet menetelmät eivät yksiselitteisesti tarjoa uusia tai parempia ratkaisuja aineiston tarkasteluun tai esittämiseen vaan niiden mahdollisuuksia ja rajoituksia on syytä pohtia kriittisesti. Tekstilouhinnan työkalu Voyant (<https://voyant-tools.org/>) on verkkopohjainen tekstianalyysityökalu. Voyant-sovellus on yksinkertainen käyttää, ja se toimii suurillakin aineistoilla, vaikkakin sillä on rajoituksensa tarkempaa analyysia tavoiteltaessa. Sovellus toimii verkossa, joten se on helposti saatavilla. Toisaalta verkkopohjaisuus saattaa aiheuttaa hankaluuksia sovelluksen käytettävyydessä ja aineiston tallentamisessa. (Kannisto, 2016.)

Sovelluksen helppokäyttöisyys ja visualisoinnin mahdollisuudet innoittivat kokeilemaan sitä tutkimuksen eri vaiheissa aineiston analyysin ja tulosten esittämisen tukena. Lopulta käytin sovellusta vain ensimmäisen osatutkimuksen loppuvaiheessa havaintojeni varmistajana. Syötin ensimmäisen osatutkimuksen Tilannesidonnaisen taidekasvatuksen suuntaviivoja -artikkelin tekstin Voyant-sovellukseen. Sovellus visualisoi ja esitti numeerisesti aineiston yleisimmät sanat. Estin sanat, joilla ei ollut analyysin kannalta merkitystä, jolloin aineistossa useimmin ilmenneet sanat, tutkimukseni keskeiset käsitteet, siivilöityivät aineistosta sanapilveksi. Aineistossa runsaslukuisesti esiintyneitä epäolennaisina poistettuja sanoja olivat esimerkiksi partikkelit. Analyysin avulla varmistin, että olin esittänyt ja avannut tutkimuksen keskeisimmät käsitteet, jotka myöhemmin tutkimuksen edetessä muotoutuivat ja täsmenntyivät. En pyrkinyt tuomaan uutta ymmärrystä aineistosta Voyant-työkalulla vaan vahvistamaan havaittua.

4.4.2 Sosiaalisen median aineistot

Sosiaalista mediaa voi tarkastella välineenä, lähteenä, paikkana ja kohteena (Laaksonen, Matikainen & Tikka, 2013). Koska tutkin sosiaalisen median opetuskäyttöä, oli sosiaalisen median sovellusten käyttö aineistonkeruun välineenä tarkoituksenmukaista. Tutkimuksessani kuvataiteen perusopintojen Facebook- ja WhatsApp-ryhmät ovat aineistonkeruun väline, verkossa tapahtuvan ilmiön tarkastelun lähde ja tutkimuksen paikka, jossa ryhmä ja tutkijaopettaja toimivat ja tekevät havaintoja. Luon kuvan verkossa olevasta kohderyhmästä ja sen toiminnasta osallistumalla itse toimintaan ja havainnointiin. Tämän kaltaiset piirteet ovat tyypillisiä netnografiselle tutkimukselle. (Kananen, 2014; Kozinets, 2010, 2016.) Tutkimustani voi näin ollen luonnehtia netnografiseksi.

Analysoin sosiaalisen median ryhmien aineistoa sekä määrällisesti että sanallisesti kuvaillen ja eritellen (Mayring, 2000; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siirsin ja tallensin aineiston sosiaalisen median sovelluksista tekstimuotoisiksi tiedostoiksi. Ensimmäisessä vaiheessa erittelin tekstimuotoon tallentamaani sosiaalisen median ryhmien keskusteluaineistoa määrällisesti. Käytin analyysityökaluina tekstinkäsittely- ja pdf-lukuohjelman hakutoimintoja ja laskureita. Määrällisellä erittelyllä ilmeni sosiaalisen median keskustelujen ja päivitysten lukumäärä ja jakaantuminen eri kuu-kausille ja opintokokonaisuuksiin (Liite 1–4) sekä opettajien ja opiskelijoiden aktiivisuus ja roolit sosiaalisen median vuorovaikutustilanteissa.

Toisessa analyysivaiheessa lähestyin sosiaalisen median aineistoa laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Etenin aineiston huolellisesta lukemisesta aineistoyksikön valintaan, tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen pilkkomiseen ja pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja luokitteluun sekä käsitteellistämiseen eli luokkien nimeämiseen (mm. Alasuutari, 2001; Fingfeld-Connett, 2014; Krippendorff, 2013; Mayring,

2000; Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luin aluksi aineistokokonaisuuden, kuvataiteen perusopintojen WhatsApp-ryhmien viestit, huolellisesti läpi. Näin sain yleiskuvan aineistosta. Valikoin analyysiyksiköksi yksittäisen viestin tai osan siitä. Pilkkomisvaiheessa pelkistin aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisen alle- ja yliviihtäen sekä värikoodaten. Näistä pelkistyksistä etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joita yhdistelin, erottelin ja ryhmittelin. Yhdistelin ryhmiä luokiksi. Jatkoisin luokkien tiivistämistä ja abstrahointia, ja lopulta nimesin ryhmät sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Analyysin edetessä tarkentui, miten sosiaalisen median WhatsApp-ryhmä tukee taideoppimista. Ryhmässä ratkotaan akuutteja asioita yhdessä työskennellen. Ominaista on reaaliaikaisuus. Kuvio 6 kuvaa WhatsApp-ryhmistä kerätyn aineiston laadullisen sisällönanalyysin vaiheittaista etenemistä.

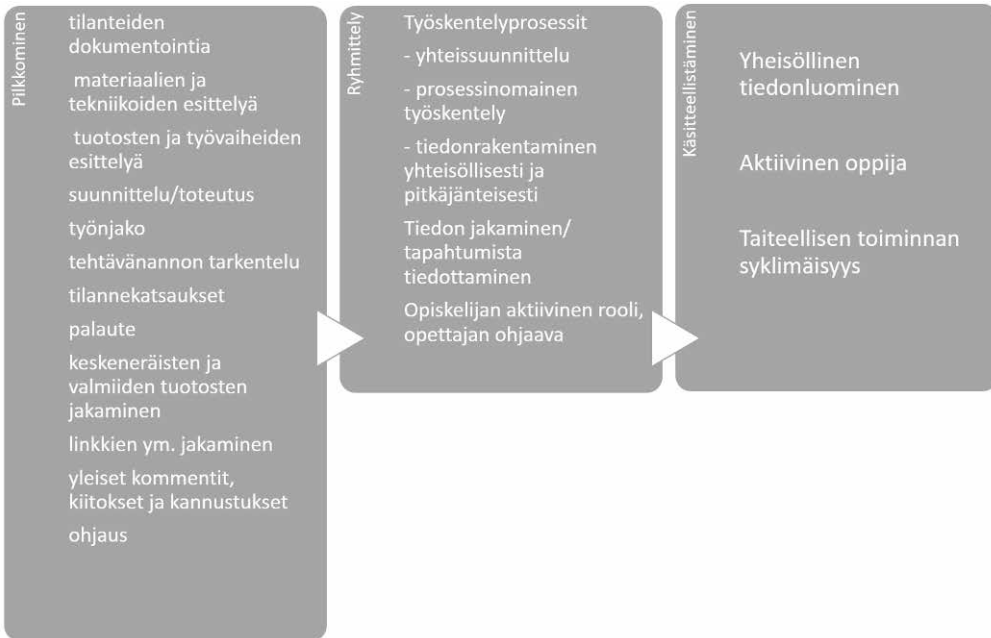


Kuvio 6. WhatsApp-aineiston analyysin eteneminen.

Selvitin WhatsApp-ryhmälle ominaisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen lisäksi niiden luonnetta. Ensimmäisessä vaiheessa käytin määrällisessä sisällönanalyysissä

pdf-lukuohjelman hakutoimintoja ja laskureita selvittääkseni, miten paljon päivityksiä tai viestejä yksittäinen opiskelija oli lähettänyt. Jatkoisin analyysia laadullisen sisällönanalyysin keinoin pilkkomalla ja ryhmittelemällä viestejä sisällön perusteella. WhatsApp-viesteistä hahmottui aikatauluun, hyväksyviin ja kiittäviin kommentteihin sekä työskentelyyn liittyvät ryhmät. Lisäksi hahmottui työskentelyn kolme alaryhmää: työskentelyn käynnistäminen, käytännön organisointi ja koonti. Kolmannessa vaiheessa tarkastelin ryhmiä suhteessa yksittäisiin viesteihin ja niistä rakentuviin viestiketjuihin. Käytin analyysissa horisontaalia aikajanaa, jossa aikatauluun, hyväksyntään ja työskentelyyn liittyvät ryhmät muodostivat kolme vertikaalista tasoa. Sijoitin opiskelijoiden ja opettajien viestit ajankohdan mukaan kronologisesti aikajanelle ja sisällön perusteella yhteen kolmesta ryhmästä vertikaalitasolla. Työskentelyyn liittyvässä ryhmässä tarkensin, käynnistettiinkö, organisoitiinko vai koottiin viestissä toimintaa. Nimesin opiskelijat ja opettajat numero- ja kirjainkoodein. Viimeisessä vaiheessa yhdistin määrällisen ja laadullisen analyysin hahmottaakseni opiskelijoiden aktiivisuutta ja sen luonnetta. Näin opiskelijoilla hahmottui kolmenlaista aktiivisuutta, käynnistävää ja eteenpäin vievää, kommentoivaa ja kannustavaa ja passiivista, mutta myötäilevää. Nimesin aktiivisiksi generaattoreiksi ne opiskelijat, jotka käynnistivät ja edistivät toimintaa. Opiskelijat, jotka eivät olleet aloitteellisia, mutta myönteisin kommentein hyväksyivät ja tukivat työskentelyä, nimesin kommentoijiksi. Toimintaa pääosin sivusta seuranneet opiskelijat nimesin passiivisiksi myötäilijöiksi.

Selvitin Facebook-ryhmän työskentelylle ominaisia piirteitä laadullisen sisällönanalyysin avulla. Facebook-aineiston analyysissä luin aluksi aineiston eli kuvataiteen perusopintojen Facebook-ryhmien päivitykset huolellisesti läpi ja muodostin kokonaiskäsityksen aineistosta. Ryhmittelin ja luokittelin pilkkomisen ja pelkistämisen myötä aineistosta nousseita teemoja. Käsitteellistämisvaiheessa peilasoin niitä teoriaa vasten. Näin hahmottui Facebook-ryhmän työskentelylle ja oppimisprosessille ominaisia piirteitä: oppija on aktiivinen, tiedonluominen yhteisöllistä ja taideoppiminen sykkistä. Kuviossa 7 on esitetty Facebook-aineiston analyysin vaiheet.



Kuvio 7. Facebook-aineiston analyysin eteneminen.

Jatkoin sosiaalisen median ryhmien aineiston analyysiä lähiluvun (Pöysä, 2015) avulla. Aineistosta siivilöityi lukukertojen myötä tietyn aiheen ympärillä lyhyen ajan sisällä käytyjä intensiivisiä keskusteluja. Valikoin aineistosta viisi rajatussa ajassa ja rajatusta aiheesta käytyä tiivistä keskustelua. Tihentymät olivat edustavia esimerkkejä oppimisprosessin etenemisestä. Kahdessa tihentymässä opiskelijat työstävät WhatsApp-ryhmässä keväistä taidekasvatusnäyttelyä, yhdessä tihentymässä näyttelyä rakennetaan Rauman taidemuseoon ja toisessa suunnitellaan taidenäyttelyn avajaisia. Kolmessa tihentymässä työstetään 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhluvuoden visuaalista ilmettä, juhla julistetta ja -elokuvaa. Käytin näiden viiden tihentymän analyysissä lähilukua. Lähiluku-menetelmälle ominaiseen tapaan luin rajatun aineiston useaan kertaan. Kullakin lukukerralla tarkistin ja syvensin omia tuloksiani siitä. Aineistossa tuli lähtökohtaisesti olla kaikki tutkimukseni kannalta kiinnostava. Lukukertojen myötä yksityiskohdista rakentui kokonaisuus ja kokonaisuusmerkitys. (Pöysä, 2015.) Lähiluvun aineisto oli ikään kuin ikkuna taiteelliseen toimintaan ja -oppimisprosessiin. Yhteenveto-osan liitteissä on lähiluvun aineisto-esimerkki tiedonluomisen prosessista WhatsApp-ryhmässä (Liite 5).

4.4.3 Päiväkirjat

Selvitin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin (mm. Alasuutari, 2001; Fingfeld-Connett, 2014; Krippendorff, 2013; Mayring, 2000; Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018) avulla, mikä on lapselle merkityksellistä ja mieleenpainuvaa erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä opiskeltaessa, ja mitä autenttinen oppimisympäristö ja tilannesidonnaisuus tuottavat oppimiseen. Analyysin vaiheet olivat samat kuin sosiaalisen median aineistoa analysoitaessa. Luin aluksi päiväkirja-aineiston läpi. Kokonaisuuden hahmotuttua valikoin analyysiyksiköksi oppilaan kirjoittaman virkkeen, lauseen tai osan siitä. Kuviossa 8 on kuvattu analyysin etenemisen vaiheet.



Kuvio 8. Päiväkirja-aineiston analyysin eteneminen.

Ensimmäisessä vaiheessa pilkoin ja pelkistin aineistosta merkityksiä synnyttäneitä tilanteita, jotka alleviivasin. Seuraavassa ryhmittelyvaiheessa värikoodasin nämä alleviivaukset sen mukaan, millaisesta tilanteesta oli kyse, ja mikä synnytti merkityksellisyyden. Hahmotin tällä tavoin eri teemoja ja ryhmiä, jotka nimesin. Käsitteellistämisen vaiheessa tarkastelin syntyneitä ryhmiä teoriaa vasten ja loin se pohjalta yleisempiä käsitteitä hahmottaakseni oppimisen merkityksellisyyttä oppijan näkökulmasta. Käsitteiksi muodostuivat oppimisympäristö ja yhteisö, kehollinen oppiminen ja aktiivinen oppija.

5 Tulokset

Tulokset-luvussa vastaan tutkimustehtävään ja esitän tutkimukseni tulokset. Luvussa 5.1 avaan tilannesidonnaista taideoppimista (osatutkimus 1). Luvussa 5.2 kuvaan, miten sosiaalinen media tukee opettajaopiskelijoiden taideoppimista (osatutkimus 2). Luvussa 5.3 esitän, millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen koetaan koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä (osatutkimus 3). Viimeisessä 5.4 Johtopäätöksiä -luvussa kokoan tuloksia ja niiden pohjalta tehtyjä päätelmiä ja vastaan päättämiskysymykseen: Millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä? Esitän tulokset näkökulmittain kootuna taulukossa 2.

Taulukko 2. Tutkimustulokset näkökulmittain.

Näkökulmat	Tulokset
Tilannesidonnainen taideoppiminen	Tilannesidonnaisen taideoppimisen käsite- ja teoria-tausta: <ul style="list-style-type: none"> - sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys - taidekasvatus kulttuurikasvatuksena - visuaalinen kulttuuri - kokemuksellinen oppiminen - tilannesidonnainen oppiminen
Sosiaalinen media taideoppimisen tukena	Omaehtoinen tavoitteellinen työskentely pohjaa <ul style="list-style-type: none"> - yhteisölliseen tavoitteiden- ja tehtävänasetteluun - syklimäiseen oppimisprosessiin. Sosiaalinen media oppimisympäristönä tukee <ul style="list-style-type: none"> - tilannesidonnaista oppimista - yhteisöllistä tiedonluomista - toimijuutta ja oppijan aktiivisuutta.
Autenttinen oppimisympäristö	Oppijalle on merkityksellistä <ul style="list-style-type: none"> - toiminta kokemukseen yhdistettynä - yhteisö ja siinä toimiminen - aktiivinen suhde ympäristöön. Autenttinen ympäristö ja tilannesidonnaisuus tuottavat <ul style="list-style-type: none"> - toimijuutta, oppijan aktiivisuutta - ympäristön aktiivista roolia - kehollista oppimista - toimintaa, joka kokemukseen yhdistettynä tuottaa tietoa (kokemuksellisuus/konstruktivismi).
Autenttinen oppimisympäristö tilannesidonnaisen taideoppimisen tukena	Autenttisisissa oppimisympäristöissä tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy <ul style="list-style-type: none"> - oppijan toimijuutena ja aktiivisuutena - demokraattisina oppimisen käytänteinä - kokemuksellisuutena - oppijan omaan elämismaailmaan kytkeytyneenä - tieto ja identiteetit rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa.

Taulukko 2 kokoaa keskeiset tutkimustulokset, joita kuvaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

5.1 Tilannesidonnaisen taideoppimisen taustaa (osatutkimus 1)

Ensimmäinen osatutkimus rakentaa aiempien tutkimusten valossa *käsitteellisen ja teoreettisen taustan väitöstutkimukselle ja tilannesidonnaiselle taideoppimiselle*. Se paikantaa, taustoittaa ja avaa tutkimuksen käsitteellistä maailmaa taidekasvatuksen ja kulttuurin näkökulmasta. Väitöstutkimukseni yhteenvedon toinen Taidekasvatusluku perustuu ensimmäisessä osatutkimuksessa hahmottuneelle ymmärrykselle tutkimuksen viitekehystä. Luku on siten luettavissa sekä teoreettisia lähtökohtia

Ensimmäisessä osatutkimuksessa teoreettinen tarkastelu johdatti Laven ja Wengerin (1991) ja Wengerin (1998) sosiaalisen ja situationaalisen oppimisen teorioihin ja niiden ajatuksiin oppimisesta ja oppimisen tilasta. Niissä yksilön kokemuksiin ja oppimiseen vaikuttavat tekijät voivat olla konkreettisia, henkisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia. Oppiminen nähdään osallistumisen prosessina, jossa on keskeistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyys. (Lave & Wenger, 1991.) Taidekasvatus-käsitteen tarkastelun myötä hahmottui yhteistä sosiaalisen ja situationaalisen teorian (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) ja visuaalisen kulttuurin monilukumallin (Räsänen, 2008, 2015) välille. Kolbin (1984) ajatukset oppimisen kokemuksellisuudesta ja näkemys taidekasvatuksesta kulttuurikasvatuksena ovat linjassa paitsi Räsänen myös Laven ja Wengerin (1991) ajatusten kanssa. Räsänen (2009, 2015) monilukumallissa näyttävät Wengerin (1998) neljä oppimisen osa-aluetta. Tutkimukseni perusteella tilannesidonnaiselle taideoppimiselle on ominaista *omakohtainen kokemus ja sen tarkastelu (merkitys), omakohtaisen työskentelyn kytkeminen oppijan elämismaailmaan (käytäntö), vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen ja oppijan osallisuus oppimiseensa (yhteisö) sekä identiteetin rakentaminen suhteessa itseen ja yhteisöön (identiteetti)*. Tilannesidonnainen taideoppiminen on *kokemuksellista, kytkeytyy omaan elämään ja kumpuaa käytännöstä. Siinä tieto, taito ja ymmärrys sekä oma ja yhteisön identiteetti rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa*.

5.2 Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa (osatutkimus 2)

Toinen osatutkimus ja ”Hoidetaanks vielä tää jollain porukalla? – Oppimisprosessi sosiaalisessa mediassa -artikkeli selvittää, *miten sosiaalinen media oppimisympäristönä tukee opettajaopiskelijan taideoppimista*.

5.2.1 Sosiaalinen media tilannesidonnaisen taideoppimisen tukena

Määrällinen aineiston analyysi osoittaa, että kommunikointia sosiaalisen median ryhmissä synnyttävät erityisesti tilannesidonnaiset oppimistilanteet. Kaksikolmasosaa kaikista sosiaalisen median ryhmissä käydyistä keskusteluista tai päivityksistä kiinnittyvät oppimistilanteisiin, joissa on tilannesidonnaisia piirteitä. Tällaisina oppimistilanteina näyttävät esimerkiksi 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhluvuoden työskentely ja Rauman taidemuseolla toteutetun taidekasvatuksellisen näyttelykokonaisuuden suunnittelu ja toteuttaminen. Työskentely niin juhluvuoden kuin näyttelyn parissa kiinnittyy aitoihin yliopiston ulkopuolisiin ympäristöihin, ongelmiin ja yhteisöihin, jolloin oppiminen on näiden yhteisöjen sosiaalisiin käytän-

töihin kasvamista ja yhteisöllisen identiteetin rakentamista. Tutkimukseni perusteella sosiaalisen median ryhmä voi oppimisympäristönä tukea tilannesidonnaista oppimista. Työskentely sosiaalisen median ryhmissä aktivoituu situationaalisissa oppimistilanteissa.

Tutkimukseni perusteella *aktiivisuus sosiaalisen median ryhmässä tuottaa taideoppimista*. Aktiivisuuden vaihtelu opiskelijoiden välillä on suurta. Esimerkiksi WhatsApp-ryhmässä aktiivisimmat lähettivät lukuvuoden aikana lähes 300 viestiä ja passiivisimmat alle 20 viestiä. Aktiivisuuteen saattaa vaikuttaa erinäiset asiat, esimerkiksi opiskelijan henkilökohtaiset medialaitteet, tottumus käyttää median sovelluksia tai persoonallisuudenpiirteet. Sosiaalisen median ryhmissä aktiivisimmat opiskelijat olivat aktiivisia toimijoita myös lähiopetuksena toteutetuissa ryhmätapaamisissa ja passiivisimmat opiskelijat passiivisia. Opiskelijoissa on tutkimuksen perusteella kolmenlaisia toimijoita. Aktiiviset generaattorit käynnistävät, kokoavat ja luovat uutta. Kommentoijat osallistuvat aktiivisten generaattorien alulle panemisiin keskusteluihin ja edistävät työskentelyprosesseja. Passiiviset myötäilijät seuraavat pääosin sivusta ja osoittavat hyväksynnän satunnaisin myönteisin kommentein. Edellä esitetty ryhmittely saa tukea Charlene Lin ja Josh Bernoffin (2008) ryhmitteystä, joka luokittelee verkkokäyttäjät aktiivisuuden perusteella luojiin, kriitikoihin, keräilijöihin, liittyjiin ja katsojiin. Luoijat ovat aktiivisia toimijoita ja luovat sisältöä sosiaaliseen mediaan, kriitikot kommentoivat ja muokkaavat ja keräilijät seuraavat, tallentavat ja järjestelevät muiden tuottamaa sisältöä. Liittyvät liittyvät sosiaalisen median palveluihin ja luovat niihin profiilin, jota ylläpitävät, mutta eivät aktiivisesti itse osallistu toimintaan. Katsojat seuraavat, lukevat ja katsovat muiden tuottamaa sisältöä. Lisäksi on joukko, joka ei kuulu mihinkään edellisistä ryhmistä. (Li & Bernoff, 2008.) Väitöstutkimuksessani aktiivisiksi generaattoreiksi luonnehdituissa on yhteisiä piirteitä Linin ja Bernoffin luovien ja kriitikoiden kanssa, kommentoijilla on samankaltaisuutta keräilijöiden kanssa ja passiivisilla myötäilijöillä puolestaan liittyjien ja katsojien kanssa.

Taideoppimisen näkökulmasta merkityksellistä on aktiivisten generaattorien luovuutta ja yhteisöllistä ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä esiin tullut toimijuus. Sitä voi luonnehtia vertaisryhmän asiantuntijuutena (ks. Littleton, Taylor & Eteläpelto, 2012; Paloniemi & Collin, 2012). Taideteoin aktiiviset generaattorit pyrkivät edistämään ja muuttamaan asioita sekä aktivoivat muita mukaan, mikä edistää paitsi yksilöllistä myös taideoppimisen yhteisöllistä luonnetta ja sen synnyttämiä voimavaroja (ks. Hiltunen, 2018). *Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus synnyttävät tilan taideoppimiselle. Opiskelijat oppivat toisiltaan ja toisten prosesseista avautuu uusia näkymiä omaan työskentelyyn.* (ks. Orenius, 2019.) Taideoppimisessa *korostuu oikeassa olemisen sijaan mahdollisen näkeminen ja opiskelijoiden halu ymmärtää ilmiötä ja toinen toisiaan* (ks. Heikkilä, 2019).

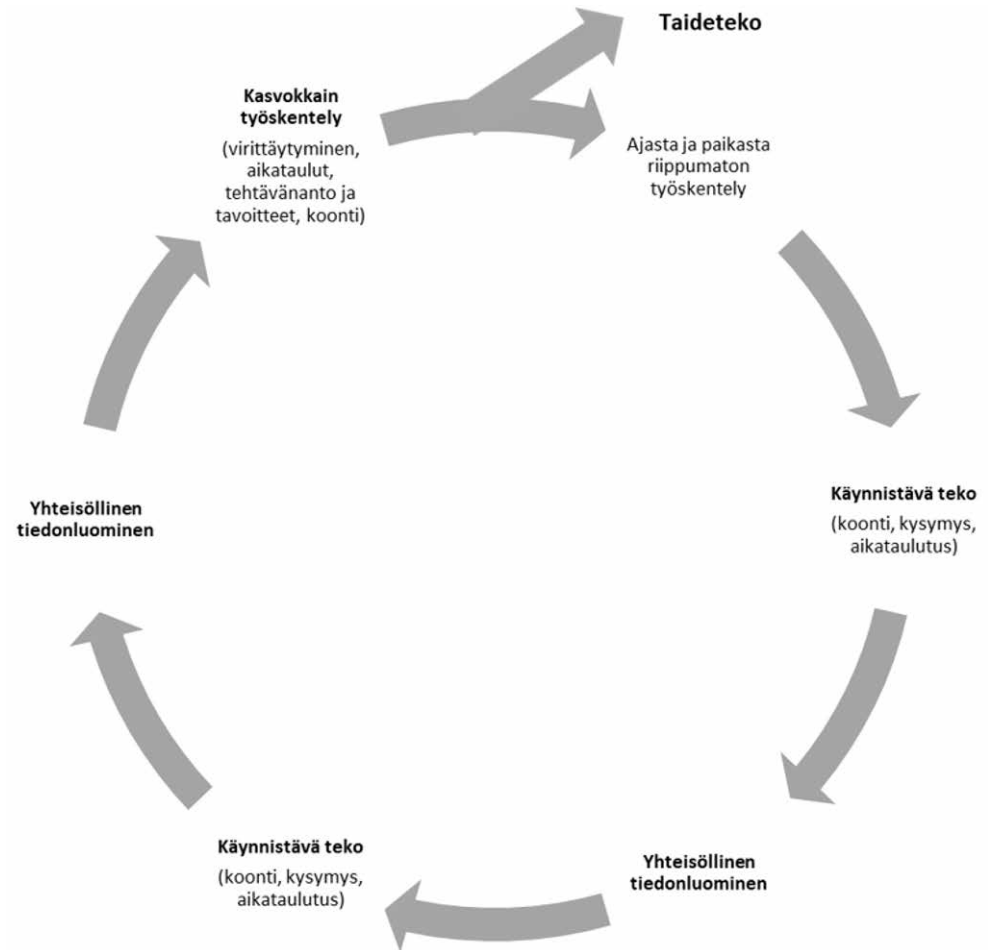
Taiteen avulla voi saada otteen katoavaisesta, kuten ajatuksista, ideoista tai kuvista, joista on vaikea saada kiinni ja käsitellä, työstää tai tarkastella, ellei niitä sidota materiaaliin tai muuhun aistittavaan muotoon (Eisner, 2002). Oppimisprosessissa käytössä ovat kuvataiteen konkreettiset materiaalit ja välineet, kuten, kamera ja tietokone, joiden käyttö harjaantuu prosessissa. Samalla harjaantuvat taidot toteuttaen kuvataiteellisia tuotoksia, kuten valokuvia, elokuvia tai julisteita. Myös henkiset valmiudet kehittyvät, kun opiskelijat arvioivat, refleктоivat ja käsitteellistävät sekä kokemuksiaan että taidetta, ja liittävät ne laajempaan taiteen tai kulttuurin kehykseen. (ks. Räsänen, 2008; Sava, 1993.) Yhteisö, johon kuuluvat opiskelijoiden lisäksi opettajat ja yhteistyötahot, sitoutuu yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan. Vuorovaikutuksen sävy on myönteinen ja kannustava. Prosessissa rakentuu niin henkilökohtaisia kuin yhteisöllisiä merkityksiä ja ymmärrystä taiteen maailmasta sekä siellä toimimisesta. *Reflektionin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksessa havainnot ja kokemukset muuntuvat yhteisiksi käytännöiksi, toiminnassa hyödynnettäviksi sanallisiksi ja kuvallisiksi käsitteiksi, tiedonrakentamisen ja ilmaisun välineiksi. Tapahtuu tilannesidonnaista taideoppimista. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998.) Opiskelijoille rakentuu tietoa ja ymmärrystä taiteesta ja sen työtavoista, ympärivästä moninaisuudesta ja itsestä suhteessa taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin.*

5.2.2 Syklistä, sitoutunutta ja yhteisöllistä taideoppimista

Väitöstutkimukseni perusteella taideoppiminen sosiaalisessa mediassa voi muuntua aktiivisuutta, luovaa työskentelyä ja taidetehtäviä synnyttäväksi yhteiseksi oppimista- ja taideopettamiseksi, taidetehtäviksi ja -tehtäviksi, joiden avulla on mahdollisuus tarkastella maailmaa eri näkökulmista. Jotta tämänkaltaisen oppiminen toteutuu, oppimiskäsityksen on tuettava oppijan osallistamista (Manninen, 2018). Tutkimuksessani konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle perustuva taidekasvatus tuotti sosiaalisen median ryhmässä taideoppimista, jossa toteutui kolme sitoutumisen ulottuvuutta; oppijan oli mahdollista sitoutua toimintaan, kokea kuuluvansa yhteisöön, kyetä käyttämään hänelle itselle otollisia oppimisen tapoja sekä nähdä opiskelu ja oppiminen merkityksellisenä (ks. Connell, 1990; Fredricks ym., 2004). Tutkimuksen perusteella sosiaalisen median ryhmät vahvistavat sitoutumista. Tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa ja tavoitteita ja tehtyä pyritään ymmärtämään yhteisvoimin. Sosiaalinen media edistää yhteisöllisyyttä ja tukee osallistumista ja aktiivisuutta (Greenhow & Chapman, 2020). Opettaja luo puitteet, tiloja ja kohtaamisia oppimiselle (Orenius, 2019), ohjaa ja innostaa. Opettaja toimii Michael Fullanin (2013) ja Martti Hellströmin kollegooneen (2015) kuvaamana oppimisen fasilitaattorina, seuraa sivusta ja ohjaa tarvittaessa tai pyydettyäessä. *Oppiminen demokratisoituu, syntyy oppiva yhteisö* (Aarnio, 2009; Aarnio & Enqvist, 2016), jonka oppimista ja toimintaa

ohjaavat tavoitteet ja sisällöt kirkastuvat dialogissa (Heikkilä, 2019; Saastamoinen, 2011) ja hahmottuvat kollektiivisinä kysymyksinä (Biesta, 2006).

Tutkimuksessani taideoppiminen käynnistyy yhteisesti ja pääsääntöisesti lähiopetuksessa. Aluksi virittäydytään aiheeseen, selvitetään aikataulut, tehtävänanto ja tavoitteet eli mitä ollaan tekemässä, miten ja miksi. Yhteisen käynnistämävaiheen jälkeen opiskelijat valitsevat sopivimman tilan ja ajan täsmentää tavoitteita ja edistää prosessia itsenäisesti ja muiden kanssa. Tutkimukseni perusteella työskentely siirtyy sosiaalisen median ryhmiin opiskelijälähtöisesti, kun työskentelyä käynnistettäessä onnistutaan luomaan puitteet opiskelijan kyvykkyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukselle eli Decin ja Ryanin (2002) itseohjautuvuusteorian mukaiselle perustarpeiden tyydyttämiselle. Sosiaalisen median ryhmässä yhteisöllisen tiedonluomisen ja taiteellisen toiminnan käynnistää pääsääntöisesti opiskelija. Käynnistävä teko on esimerkiksi työskentelyn kokoava keskustelunaloitus, aikataulullinen huomio tai kysymys, jolla kutsutaan muut mukaan pohtimaan tai edistämään haluttua asiaa. *Sosiaalisen median ryhmä mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman työskentelyn useamman opiskelijan kesken.* Sosiaalisen median ryhmät mahdollistavat *työskentelyn suunnittelun, tehtävien jakamisen, aikatauluttamisen ja työstämisen sekä tavoitteellisen työskentelyn kokoamisen ja esittelyn.* Tarvittaessa sosiaalisen median ryhmässä neuvotellaan kasvokkain tapaamisen ajasta ja paikasta. Kommenteissa on kannustava ja työskentelyä myönteisin ehdotuksin ja kysymyksin eteenpäin vievä sävy. Kuvio 10 kuvaa, miten sosiaalisen median ryhmissä ja kasvokkain tapahtuva taiteellinen toiminta ja työskentely etenevät vuorotellen toisiaan seuraavina sykleinä. Tämänkaltainen syklinen eteneminen on ominaista taideoppimiselle (Kolb, 1984; Räsänen, 2000) ja työskentelyssä on parhaimmillaan flow-tilan kaltaisia upoutumisen piirteitä (Csikszentmihalyi, 1997; Uusikylä, 2012).



Kuvio 10. Väitöstutkimuksessa hahmotettava taiteellisen taideoppimisen ja tiedonluomisen syklinen eteneminen.

Tutkimukseni perusteella taideoppimista ohjaavat taiteelliselle työskentelylle asetetut tavoitteet ja aikataulut sekä oppimisen halu ja jäsenyyskokemus. Siinä lomittuvat ja vuorottelevat formaalin oppimisen sopimukset ja rakenteet, kuten aikataulut ja tavoitteet, ja sosiaalisen median vapaus. Toiminnan sisällöt ja tavoitteet kirkastuvat dialogissa. Työskentelyssä toteutuvat ajasta ja paikasta riippumaton osallistuminen, opiskelijakeskeisyys ja yhteisöön kuuluminen. Osaamisen vahvistaminen tapahtuu taitojen harjoitteluna ja kehittämisenä, teorian ja käytännön vuorotteluna, osin tietoisesti osin tiedostamatta. Koska vastuu oppimisesta on oppijalla, toimintaa suuntaa henkilökohtainen motivaatio. Sitoutuneisuus on tarkoituksellista, suunnitelmallista ja itseohjautuvaa ja näyttäytyy toimintaan ja yhteisöön sitoutumisena sekä opiskelun merkityksellisyytenä.

5.3 Taideoppiminen autenttisissa ympäristöissä (osatutkimus 3)

Kolmas osatutkimus avaa oppijan näkökulmasta oppimistilanteita autenttisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Se selvittää, *millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen koetaan koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä*. Tässä yhteydessä oppimisympäristön autenttisuus tarkoittaa sekä kognitiivista että fyysistä aitoutta (Herrington, 2008, 2012; Herrington, Oliver & Reeves, 2003).

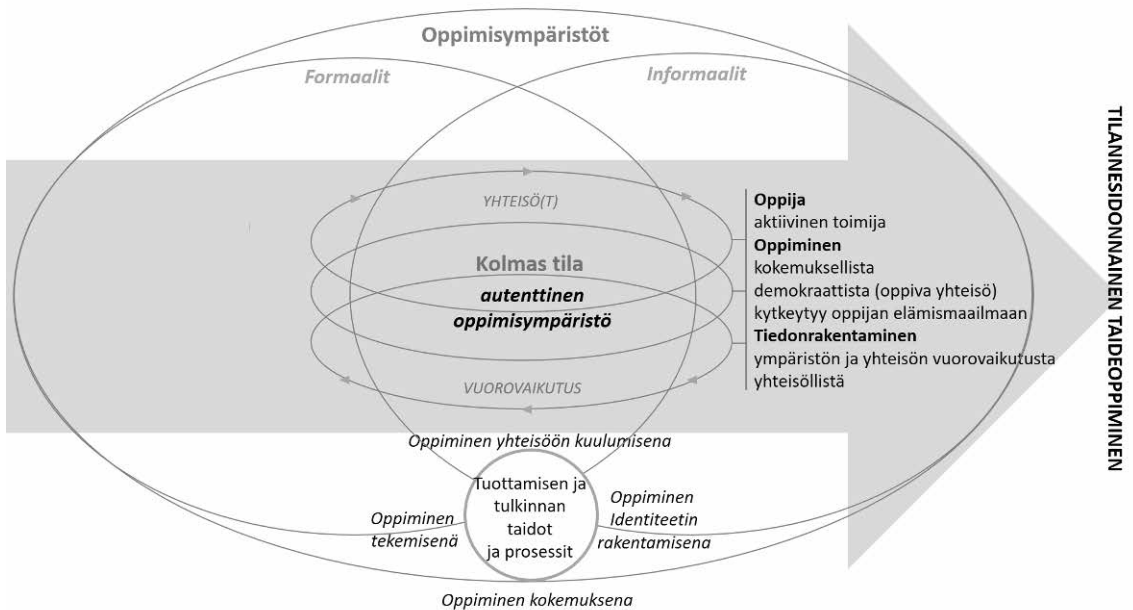
Tutkimukseni perusteella virallisen oppimisympäristön ulkopuoliset autenttiset ympäristöt ja yhteisöt *rohkaisevat eri aistein tapahtuvaan havainnointiin, keholliseen oppimiseen ja vuorovaikutukseen ympäristön ja yhteisön kanssa. Näkö- ja tuntoaistien ohella myös kuulo-, maku- ja hajuaisti aktivoituvat* (ks. Anttila, 2013, 2017; Efland, 2002; Eisner, 2002; Saarikangas, 2007). Ympäristöt ja niihin kiinnittyvät yhteisöt tukevat kokonaisvaltaista kehollista oppimista, kehollisen tiedon havainnointia ja tietoisuutta siitä. Havaintoja tulkitaan ja niitä kuvataan itseen, muihin ja ympäristöön liittyvinä havaintoina, aistimuksina ja tuntemuksina rikkain, jopa runollisin kielikuvin.

Kolmas tila (Greenhow & Lewin, 2016; Preston, 2014; Soja, 1996), joka sijoittuu informaalin ja formaalin oppimisen väliin, *aktivoi suhteen ympäristöön ja herkistää aistit havainnoille*. Tällaiset opetuksen ja virallisten tavoitteiden ulkopuoliset hetket, kuten liikkuminen paikasta toiseen tai eväiden syöminen, tukevat oppimista (Illeris, 2017). Toiminta ja kehon aistimukset tuottavat fyysisten ja sosiaalisten kokemusten rakentamaa tietoa (Anttila, 2013, 2017; Saarikangas, 2007). *Teoreettinen tieto aistihavaintoihin ja elämykseen yhdistettynä vahvistaa ymmärrystä*. Autenttiset oppimisympäristöt ja kolmas tila tukevat sosiokonstruktivistista oppimista.

Tutkimukseni perusteella tilannesidonnaisessa taideoppimisessä toteutuu kolme Wengerin (1998) käytäntöyhteisön osatekijää, yhteinen tavoite, ja sen tavoittelu yhteisvoimin, sekä ponnistelussa syntyvä yhteinen materiaali ja yhteisöön kuuluminen. Tutkimusaineistossa korostuu *yhteisöön kuulumisen tuottama mielihyvä*, joka syntyy esimerkiksi venekunnan toimintaan osallistumisesta ja veneilytaitojen karttumisesta tai veneilyyn liittyvinä käsitteiden oppimisesta. Myös oman teoksen löytyminen taidenäyttelyn ripustuksesta ilahduttaa, toisaalta koetaan pettymyksen tunteita, kun oma työ ei olekaan esillä näyttelyssä. Rauman moottorivenekerholaisten veneen miehistöön tai Rauman taidemuseossa esillä olleen opettajaopiskelijoiden Rantaudutaan-näyttelyn taiteilijoihin kuuluminen näyttäytyi oppilaille *merkityksellisenä jäsenyykokemuksena*. Mirja Hiltunen (2009) luonnehtii vastaavaa toiminnallisena yhteisöllisyytenä ja sosiaalisena yhteisyytenä.

5.4 Johtopäätöksiä

Kokoan luvussa tutkimukseni tuloksia ja niiden pohjalta tekemiäni päätelmiä aiemmat tutkimukset huomioiden sekä vastaan tutkimukseni pääkysymykseen: *Millaisena tilannesidonnainen taideoppiminen näyttäytyy erilaisissa autenttisissa oppimisympäristöissä?* Olen lähestynyt päätutkimuskysymystä kolmessa osatutkimuksessa ja yhteenveto-osassa. Tutkijat ovat tunnistaneeet opetuksen ja opettajankoulutuksen haasteiksi oppimisympäristöjen ja opetuksen muutoksen, oppija- ja oppimislähtöisyyden ja digitaalisten taitojen merkityksen korostumisen. Aihealueelta kaivataan tutkimusta. (mm. Erstad, 2010; Greenhow & Lewin, 2016; Husu & Toom, 2016; Kumpulainen ym., 2010; Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018.) Tutkimukseni rakentaa ymmärrystä erilaisista oppimisympäristöistä ja siitä, miten autenttiset ympäristöt (Herrington, Reeves & Oliver, 2010) tukevat oppimista. Tutkimukseni tuottaa uutta tietoa tilannesidonnaisesta taideoppimisesta autenttisissa oppimisympäristöissä. Tutkimukseni perusteella tilannesidonnaisessa taideoppimisessä korostuu oppija- ja oppimislähtöisyys. Kuviossa 11 kokoan tutkimustuloksia päätutkimuskysymyksen suunnassa.



Kuvio 11. Tilannesidonnainen taideoppiminen autenttisissa oppimisympäristöissä.

Kolmannen tilan kaltaiset autenttiset oppimisympäristöt tukevat tilannesidonnaista taideoppimista. Kuviossa 11 havainnollistan tilannesidonnaisen taideoppimisen

ominaisuuksia ja rakentumista autenttisisissa fyysisissä, digitaalisissa ja sosiaalisissa oppimisympäristöissä. Tutkimuksessani autenttisia fyysisiä oppimisympäristöjä ovat kulttuuri- ja luonnonympäristöt, kuten museo, taidenäyttely, vene, merenranta tai saari. Autenttisia digitaalisia oppimisympäristöjä ovat sosiaalisen median sovellukset, Facebook tai WhatsApp. Autenttisiin fyysisiin ja digitaalisiin ympäristöihin kiinnittyvät yhteisöt ovat tutkimukseni sosiaalisia oppimisympäristöjä.

Tutkimukseni perusteella autenttisten oppimisympäristöjen sisälle syntyy uusia kolmansia tiloja. Kolmas tila voi kehkeytyä luonnonympäristössä esimerkiksi nuotiolla eväshetken ympärille tai paikasta toiseen siirryttäessä. Kolmas tila voi rakentua myös taiteen äärellä (Sederholm, 1998) taiteen ilmaisutavoista tai merkityksistä, jotka avautuvat vuorovaikutuksessa taiteen kanssa tai osallistujien kesken (Bhabha, 1994). Kolmas tila voi syntyä kyseenalaistamalla ja katsomalla asiaa, materiaalia tai teosta uudesta näkökulmasta, hieman toisin (Pääjoki, 2004), avoimena dialogisena tilana, jossa ei ole oikeaa vastausta (Hannula, 2001). Tutkimuksessani opiskelijoiden yhdessä toteuttama juhlavuoden juliste tai elokuva hahmottuu kolmantena tilana. Myös näyttelyn rakentamista ja 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhlavuotta voi tarkastella kolmannen tilan kaltaisena välitilana. Tämänkaltaisissa kolmannen tilan hetkissä ja tilanteissa oppiminen on kokemuksellista ja avointa. Se kytkeytyy aitoihin oppijan elämismaailman asioihin. Oppija aktivoituu ja ottaa vastuuta oppimisestaan. Tietoa ja osaamista, tuottamisen ja tulkinnan taitoja, rakennetaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa.

Sosiaalisen median ryhmä tukee oppijan aktiivisuutta ja osallisuutta. *Toimijuus, sitoutuminen ja yhteisöllinen tiedonluominen korostuvat.* Aktiivisuus sosiaalisen median ryhmässä synnyttää taidekasvatuksellista pääomaa. Se on kykyä tuottaa, tarkastella ja käsitteellistää taidetta ja kulttuuria sekä kokemuksia siitä. *Taiteellinen tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa aiemman tiedon perustalle. Se on yhteisöllistä tiedonrakentamista* (Dillenbourg, 1999; Scardamalia & Bereiter, 2006), joka kytkeytyy tilannesidonnaisiin (Lave & Wenger, 1991) todellisen elämän tilanteisiin, ongelmiin ja yhteisöihin. Tutkimukseni perusteella tilannesidonnaiselle taideoppimiselle on ominaista *oppijan aktiivisuus, luova tiedonrakentaminen ja taide-teot.* Se mahdollistaa *ympäröivän visuaalisen kulttuurin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelun eri näkökulmista taiteen välinein ja käsittein.* Toiminnan tavoitteet ja sisällöt tarkentuvat *vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa.* Oppiminen on sosiaalisesti rakentuva prosessi, kun opetus on keskustelevaa, vuorovaikutteista ja siinä korostuu yhdessä tekeminen (Brown ja Adler, 2008; Lankshear & Knobel, 2011). Toimiva vuorovaikutus, myös vapaamuotoinen, on keskeinen oppimisen edistäjä. Sen rakentumista on tuettava pedagogisesti ja teknologian keinoin. (Littlejohn, 2020; Manninen, 2018.)

Tutkimukseni vahvistaa aiempien tutkimusten käsitystä siitä, että *taideoppiminen on kokemuksellinen syklinen prosessi* (Kolb, 1984; Räsänen, 2000), jossa tavoitteet, aikataulut, oma motivaatio ja jäsenyyskokemus suuntaavat taideoppimista. Taideoppimisessa toteutuu *ajasta ja paikasta riippumaton aktiivisuus, toimijuus ja yhteisöön kuuluminen*. Parhaimmillaan rakentuu *oppiva yhteisö*, jolla on yhteinen päämäärä ja jonka jäsenet osallistuvat aktiivisesti päämäärän edistämiseen. Yhteisesti hahmotetut tavoitteet ja reunaehdot työskentelylle luovat lähtökohdat omaehtoiselle sitoutuneelle taiteelliselle toiminnalle, vuorovaikutukselle ja yhteisölliselle tiedonrakentamiselle digitaalisessa ympäristössä. Sosiaalinen media voi vahvistaa sitoutumista ja tyytyväisyyttä ja tukea vuorovaikutusta (Ansari & Khan, 2020; Zhu, 2012). Tutkimuksessani tavoitteiden ja sisältöjen täsmentäminen tapahtuu kasvokkain, joten tutkimukseni perusteella lähiopetuksella on paikkansa sitoutuneessa omaehtoisessa oppimisprosessissa. *Taiteellinen toiminta ja tiedonrakentaminen etenevät vuorotellen digitaalisessa ympäristössä ja kasvokkain, toiminnan vaihe ja tavoite määrittelevät kulloinkin tarkoituksenmukaisen oppimisen ympäristön ja ajankohdan*.

Autenttisissa oppimisen ympäristöissä ja tavoitteellisen toiminnan ulkopuolelle jäävissä hetkissä *oppijan ja ympäristön suhde aktivoituu* (Kangas ym., 2018; Preston, 2014; Soja, 1996), mikä *rohkaisee aistihavaintoihin ja vahvistaa kehollista oppimista ja oppimistilanteessa rakentuvaa vuorovaikutusta. Tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa yhteisön jäsenten ja ympäristön kanssa. Tiedon yhdistyminen omakohtaiseen kokemukseen vahvistaa ymmärrystä*. Syntyy hiljaista tietoa, joka varastoituu kehoomme (Polanyi, 1966). Kun oppiminen on kontekstuaalista ja oppija ymmärtää tiedon käyttötarkoituksen, on oppiminen merkityksellistä ja mielekästä (mm. Entwistle, 1998; Kangas ym. 2018). Tutkimukseni tuottaa tuoretta tietoa oppilaiden kokemuksesta opiskeltaessa autenttisissa oppimisympäristöissä. Tutkimukseni perusteella autenttiset ympäristöt itsessään herkistävät aistit ja vahvistavat kehollisuutta oppimisessa. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta tutkimus syventää ymmärrystä ympäristön aktiivisesta roolista oppimisprosessissa ja siitä, miten autenttisissa ympäristöissä oppimisessa *havainnot ja aistisuus korostuvat* (Merleau-Ponty, 1993).

Oppimisen kannalta on merkityksellistä, että opetussuunnitelma, didaktiikka ja oppimisympäristö tukevat toisiaan (Cleveland, 2011). Tutkimuksessani hahmottunut käsitys tilannesidonnaisesta taideoppimisesta vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsitystä, jossa oppija on aktiivinen toimija. Oppiminen on monimuotoista ja siinä ovat keskeistä kieli, kehollisuus ja aistit. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilöiden, yhteisöjen ja ympäristöjen kanssa tekemällä, ajattelemalla, suunnittelemalla, tutkimalla ja arvioimalla. Oppimisen ilo ja oppijan oma motivaatio ovat olennaisia. (POPS 2014.) Niin perusopetuksessa kuin opettajankoulutuksessa *on tärkeä hahmottaa oppimisympäristön didaktinen merki-*

tys opetusta suunnitella, toteutettaessa ja arvioidessa. Opettajaopiskelijoille autenttisissa ympäristöissä toteutettu opetus voi parhaimmillaan tuottaa omakohtaisia kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä ja niiden merkityksestä oppimiseen ja valmiuksia suunnitella opetusta, jossa oppimisympäristö ja didaktiikka tukevat toisiaan.

6 Tutkimuksen arviointia

Luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta aiheen ja tutkimusmenetelmien valinnan, aineiston hankinnan ja tutkimuksen toteuttamisen näkökulmista. Noudatan tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia, rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta sekä huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset. Tutkimuksellisin valinnoin ja raportoinnilla kuvaan kattavasti tutkittavaa ilmiötä, jotta siitä välittyy mahdollisimman totuudenmukainen kuva. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiset periaatteet (TENK, 2019) ovat ohjanneet tutkimukseni tekoa kaikissa vaiheissa.

Tutkimusta lukiessa lukijalle pitäisi tulla todentuntuisuuden tunne ja luottamus siihen, että tutkijan tutkimuksessa kuvaamat asiat ovat, kuten hän esittää. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen tutkimusväline ja luotettavuuden ja uskottavuuden kriteeri. Pyrkimys on, että hänen tutkimuksessa esittämänsä kuvaukset tai väitteet ovat totuudenmukaisia ja perusteltuja. Laadullisen tutkimuksen pätevyyden tarkastelu kohdistuu koko tutkimusprosessiin. (mm. Cohen, Manion & Morrison, 2007; Eskola & Suoranta, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Esitän uskottavuuden tueksi tutkimuksen eri vaiheet ja niihin liittyvät valinnat läpinäkyvästi ja rehellisesti osatutkimusten artikkeleissa ja tutkimukseni yhteenveto-osassa.

6.1 Uskottavuuden arviointia

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, opiskelijat ja opettajat olivat tietoisia tutkimuksesta. Tiedotin tutkittavia tutkimuksen aiheesta, aineistonkeruun toteutustavasta ja aineiston käyttötarkoituksesta sekä arvioidusta aikataulusta. Huomioon kysymykset tutkittavien suostumuksesta ja yksityisyyden suojasta tutkimuksen eri vaiheissa. Perusopetuksessa toteutetun kehittämishankkeen ollessa osa tutkimusprojektia, suostumus tutkimuksen tekemiseen tarvittiin koulun rehtorilta ja tutkimukseen osallistuvilta aikuisilta ja lapsilta sekä heidän huoltajiltaan. Hanke käynnistettiin ja toteutettiin tiiviissä yhteistyössä koulun kanssa. Tutkimuseettisesti oli olennaista, että niin lapsilla kuin huoltajilla oli mahdollisuus vaikuttaa hankkeeseen ja tutkimukseen osallistumiseen (Kallio, 2010a; TENK, 2019). Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista ja osallistuneilta kysyttiin suostumus. Alussa kerroin osallistuville oppilaille tulevasta hankkeesta ja esittelin sitä vanhempainillassa oppilaiden

huoltajille. Huoltajilta kysyttiin lupa lapsen osallistumiseen ja dokumentointiin sekä lapsesta otettujen kuvien ja videotallenteiden ja lasten tuotosten käyttämiseen opetus- ja tutkimusaineistona sekä niihin liittyvissä julkaisuissa. Kaikkien hankkeeseen osallistuneiden lasten huoltajat allekirjoittivat luvan. Opetuksen kehittämishankkeen päättyessä esittelin kokonaisuutta ja jatkoajatuksia opettajille, oppilaille ja huoltajille. Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat ja opettajat olivat myös tietoisia tutkimuksesta ja aineistonkeruusta, ja heiltä kysyttiin suostumus.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden, opiskelijoiden ja opettajien anonymiteetin suojaamiseksi en käytä osatutkimusten artikkeleiden aineistoesimerkeissä oppilaiden, opiskelijoiden eikä opettajien nimiä vaan nimien sijaan viitataan heihin yleisesti sanoilla opettaja, opiskelija, oppilas tai oppija. Kun on tarpeen eritellä, kenestä tietystä tutkittavasta on kyse, käytän sosiaalisen median aineistossa opettajista lyhennettä ope ja kirjainta erottelemaan opettajat toisistaan opiskelijoita kuvaan o ja numero -yhdistelmällä. Päiväkirja-aineiston aineistoesimerkeistä olen poistanut tai muuttanut oppilaiden ja opettajien nimet. En nimeä myöskään koulua, josta aineisto on kerätty.

Olin perehtynyt tutkimusalueeseeni opettajankouluttajan työni kautta sekä ennen tutkimusprosessia että sen aikana. Suunnittelemani opetus pohjautui opetussuunnitelmiin, tutkimukseen sekä kokemukseeni suunnitella, toteuttaa ja arvioida kuvataiteen didaktiikan opetusta tuleville opettajille ja hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä sen toteuttamisessa. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuivat yhteistyössä opettajankouluttajakollegojen ja perusopetuksen opettajien sekä yhteistyökumppaneiden, kuten Rauman kaupungin, Rauman taidemuseon ja Rauman moottorivenekerhon kanssa. Yhteistyössä yliopiston opettajien ja muiden tahojen kanssa tapahtuneen opetuksen kehittämisen voi olettaa vahvistaneen tutkimuksessa toteutettujen opetuskokonaisuuksien pedagogisten ratkaisujen laatua, mikä lisää osaltaan tutkimuksen pedagogisen toteutuksen uskottavuutta. Esittelin opetuksen kehittämistä ja raportoin kehittämistyön tuloksia kasvatustieteen konferensseissa sekä ammatillisissa ja tieteellisissä julkaisuissa tutkimusprosessin aikana. Tutkimusprosessin aikainen vuorovaikutus tiedeyhteisön kanssa edesauttoi tutkimuksen aikataulussa pysymistä ja aineistojen ja menetelmien valintaa. Se laajensi myös omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja sen moninaisuudesta.

Kasvatustieteellinen tutkimus asettuu taidepedagogiikan ja kuvataidekasvatuksen tieteenalaan ja kiinnittyy opettajankoulutukseen ja ainedidaktiikkaan sekä perusopetukseen. Hahmotan ja raja-an tutkimusaiheen kannalta keskeisiä käsitteitä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Käsitteiden vieläkin tiukempi tarkastelu suhteessa omaan tieteenalaan olisi lisännyt luotettavuutta ja yksinkertaistanut tutkimuksen raportointia. Tulososiossa osoitan aikaisempiin aihealueen tutkimuksiin viitaten ja tutkimusten välille siltoja rakentaen tulosten saavan tukea ilmiötä aiemmin tarkastel-leista tutkimuksista.

6.2 Metodisten ratkaisujen arviointia

Toimintatutkimuksessa ja kehittämistutkimuksessa on samanlaisia piirteitä (Anderson & Shattuck, 2012; Cole, Purao, Rossi & Sein, 2005; Jokela & Huhmarniemi, 2020; Pernaa, 2013). Molemmissa kehitetään tutkimuskohdetta todellisessa ympäristössä. Erona on se, että toimintatutkimuksessa tavoitteena on kehittää paikallisesti toimivia ratkaisuja ja kehittämistutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan kokonaisvaltaisemmin ja kehitetään teoria tai malli ilmiön hahmottamiseksi. (Anderson & Shattuck, 2012; Pernaa, 2013.) Tutkin ja kehitän toimintaa taiteen kontekstissa toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan, joten tutkimusmenetelmäksi valikoitui luontevasti taiteellinen toimintatutkimus (Jokela & Huhmarniemi, 2020). Tutkimuksessani sekä tutkija että tutkittavat ovat aktiivisina subjekteina ja toimijoina mukana tutkimus- ja muutosprosessissa. Vuorovaikutus tutkijan, opettajien, oppilaiden ja opettajaopiskelijoiden kanssa on oppimistapahtumissa aktiivista ja välitöntä, mikä mahdollisti minulle tutkijana pääsyn lähelle tutkittavaa ilmiötä ja osaksi oppimistilanteen käytännön vuorovaikutusta. Itselläni on moninaisia rooleja tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olin mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa hankkeita ja opetusta, joista keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston. Moninaiset roolini vaikuttavat tutkimusprosessin edetessä tutkimusaiheen muotoutumiseen, aineistonkeruuseen ja analyysimenetelmien valintoihin. Tutkimukseni nivoutuu vahvasti opetukseen ja opetus tutkimukseen. Tutkimus vaikutti opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, ja opetus puolestaan tutkimuksen näkökulmiin, menetelmiin ja aineistoihin. (Carr & Kemmis, 1983, 1986; Kemmis & McTaggard, 2005; Mezirow, 1995, 1998.) Olen huomionnut tutkimuksessani tämän tutkijan subjektiviteetin ja teen näkyväksi ja perustelen, miten olen tutkijana vaikuttanut tutkimuksen etenemiseen sen eri vaiheissa.

Keräsin tutkimusaineistot laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan todellisissa tilanteissa (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Eskola & Suoranta, 2005; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2016) perusopetuksen opetuksenkehittämishankkeesta ja opettajankoulutuksen kuvataiteen perusopintojen opintokokonaisuuksista. Runsas, osin suunnittelemattomasti hankkeiden ja opetuksen sivutuotteena syntynyt aineisto sisälsi opettajien, opiskelijoiden ja oppilaiden muistiinpanoja oppimistilanteista, haastatteluja, valokuvia ja videodokumentaatiota sekä sosiaalisen median päivityksiä. Parhaimmillaan runsas aineisto voisi tuottaa autenttista kerroksellisuutta ja moninäkökulmaisuutta, mutta väitöstutkimuksessani näin ei käynyt. Koska tein tutkimusta opetustyön ohessa, tutkimusajanjaksot rytmittyivät opetuksen mukaan. Pääsääntöisesti ne olivat lyhyitä intensiivisiä sessioita esimerkiksi tietyn aineiston analyysin tai artikkelin parissa. Käytettävissä oleva rikkonainen tutkimusaika loi reunaehjoja tarkoituksenmukaisen aineiston ja menetelmien valinnalle. Rajasin aineistoa ja valikoin tutkimusmenetelmiä osatutkimusten tutkimuskysymysten kirkastuessa ja

tutkimustehtävän selkiytyessä. Se, että tutkimus muotoutui prosessin aikana, mahdollisti toisaalta tutkimuskysymysten, aineistojen ja valittujen menetelmien kriittisen tarkastelun eri vaiheissa ja lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Aineistonkeruun ja -hallinnan huolellisempi etukäteissuunnittelu olisi edesauttanut tutkimuksen johdonmukaista toteuttamista ja raportointia.

Toisen osatutkimuksen aineistoksi valikoin kuvataiteen perusopintojen sosiaalisen median ryhmien päivitykset. Ne ovat ikään kuin ikkuna oppimisprosessiin, joka ei tapahdu opettajan silmien edessä vaan aikaan ja paikkaan sitomattomasti informaaleissa ympäristöissä. Aineiston ulkopuolelle rajasin esimerkiksi opiskelijoiden ja opettajien yhteisen videoidun reflektiokeskustelun, joka olisi osaltaan tuonut opiskelijoiden näkökulmaa tarkasteluun. Kolmannen osatutkimuksen aineistoksi valikoin oppilaiden opetuksen kehittämishankkeessa kirjoittamat päiväkirjat. Päiväkirjojen avulla on mahdollista tarkastella, millaisena oppijat kokevat tilannesidonnaisen taideoppimisen koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Perusopetuksesta kerätty aineisto kiinnittää tutkimuksen opettajankoulutuksen ohella koulukontekstiin ja tuo tarkasteluun lapsen äänen ja osallisuuden näkökulman. Se, että päiväkirjojen kirjoittamista ei erityisesti ohjattu, antoi oppilaalle vapauden kirjoittaa juuri niistä asioista, joista itse halusi. Tämä vahvistaa oppilaan ääntä tutkimuksessa. Toisaalta tämänkaltainen avoimuus synnyttää kronologista kerrontaa tapahtumista ja saattaa yksipuolistaa aineiston sisältöä. Dokumentoin hankkeen aikaisia oppimistilanteita valokuvaten, myös opettajat ja oppilaat kuvasivat työskentelyä. Dokumentointi visualisoi ja tallensi oppimistilanteissa tapahtunutta ja päiväkirjoihin kirjattua itselleni, tutkimukseen osallistuneille ja opetuksen kehittämishankkeesta ja tutkimuksen aihealueesta kiinnostuneille. Käytin valokuvia myös oppilaiden ryhmähaastatteluisissa. Haastattelin oppilaita aineistonkeruuvaiheessa valokuvaperustaisin teemahaastatteluin. Rajasin valokuvadokumentaatiot ja valokuvaperustaiset haastatteluaineistot tutkimuksessa käytetyn aineiston ulkopuolelle tutkimukseni muotoutuessa ja osatutkimusten kysymysten täsmentyessä. Saman tutkimuskysymyksen tarkastelu eri aineistojen valossa vahvistaa tehtyjä tulkintoja (Tuomi & Sarjajärvi, 2018), joten lasten haastattelut ja aineistonkeruun aikana syntynyt kuvallinen aineisto päiväkirjatekstien rinnalla olisi saattanut lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Niiden, kuten videoitujen reflektiokeskustelujen käyttö tutkimusaineistona, olisi voinut vahvistaa moninäkökulmaisuuutta ja tutkimuksen aineisto- ja analyysitriangulaatiota (Tuomi & Sarjajärvi, 2018) osatutkimuksissa 2 ja 3. Vaikka en käyttänyt valokuvadokumentaatioita, videoituja haastatteluja ja reflektiokeskusteluja tutkimuksen varsinaisena aineistona, ne olivat merkityksellisiä opetuksen kehittämisen näkökulmasta. Ne mahdollistivat käytännön reflektoinnin ja uudelleen tarkastelun opetusta kehittäessäni ja ilmiöitä käsitteellistäessäni.

Laadullisen tutkimuksen tavoite on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, joten olen pysynyt tulkinnoissani tutkittavassa ilmiössä ja sen käsitteissä. Tutkimustulokset ovat

tutkijan tulkintojani aineistosta. Analyysivaiheessa havainnoin aineistoja mahdollisimman tarkasti, mitä helpotti se, että tunsin aineiston oppimistilanteista ja aineistojen keräämisestä ja muokkaamisesta lähtien. Toisaalta tämänkaltainen tuttuus saattaa myös sokeuttaa ja harhauttaa. Käytin tutkimuksessani laadullista sisällönanalyysiä eri muodoissa. Aineiston lähiluku ja netnografia sekä saman aineiston määrällinen ja laadullinen analyysi (osatutkimus 2) rikastivat metodologista toteutusta ja tukivat aineistosta tehtyjä tulkintoja. Sosiaalisen median tutkimusetiikan ymmärrys on vielä yleisesti niukkaa eikä hyviä vakiintuneita tutkimuskäytänteitä ole juuri kehitelty (mm. Fält, 2016; Isomäki, Lappi & Silvennoinen, 2015). Väitöstutkimuksessani käytin kokeilevalla otteella perinteisiä menetelmiä sosiaalisen median ryhmistä kerätyn aineiston tallennuksessa ja analyysissä. Aineiston alkuperäisen kerroksellisuuden säilyttäminen oli haastavaa verkkopohjaisen sisällön tallennusmuodon muuttuessa tekstitiedostoksi. Huomioin aineiston ominaispiirteet ja varmistin läpinäkyvyyden tutkimuksen eri vaiheissa (Fält, 2016). Esimerkiksi Facebookin keskustelujen rihmastomaisuuden tallentumiseksi avasin päivitysten kaikki kommentit alkuperäisessä sovelluksessa ennen kopiointia tekstitiedostoksi. Tavoitteeni oli näin tallentaa aineisto ikään kuin kerroksellisena polkuna, joka sisältää tekstiä, kuvia ja linkkejä. Vaikka huomioin sosiaalisen median ominaislaadun, kerroksellisuuden ja rihmastomaisuuden, en sitä välttämättä kaikissa tutkimuksen vaiheissa tavoittanut tai kyennyt tallentamaan ja raportoimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Väitöstutkimukseni toisen ja kolmannen osatutkimuksen raportoinnissa vahvistin tulkintojani empiiristen aineistoesimerkkien avulla. Tällä tavoin esittelin lukijalle aineistosta tulkittua, havainnollistin tulkintoja ja etsin niille vahvistusta.

Tutkimusperustainen opetuksen kehittäminen tuottaa ymmärrystä opettajankouluttajan opetuksen kehittämisen prosessista. Tutkimukseni avaa näkymiä tilannesidonnaisen taideoppimisen, autenttisten oppimisympäristöjen ja sosiaalisen median mahdollisuuksista. Tutkimus ei pyri laajaan yleistettävyyteen, mutta tutkimusasetelma ja tulokset ovat sovellettavissa muissakin tilanteissa ja ympäristöissä. (mm. Eriksson & Koistinen, 2014; Eskola & Suoranta, 2005.)

7 Pohdintaa

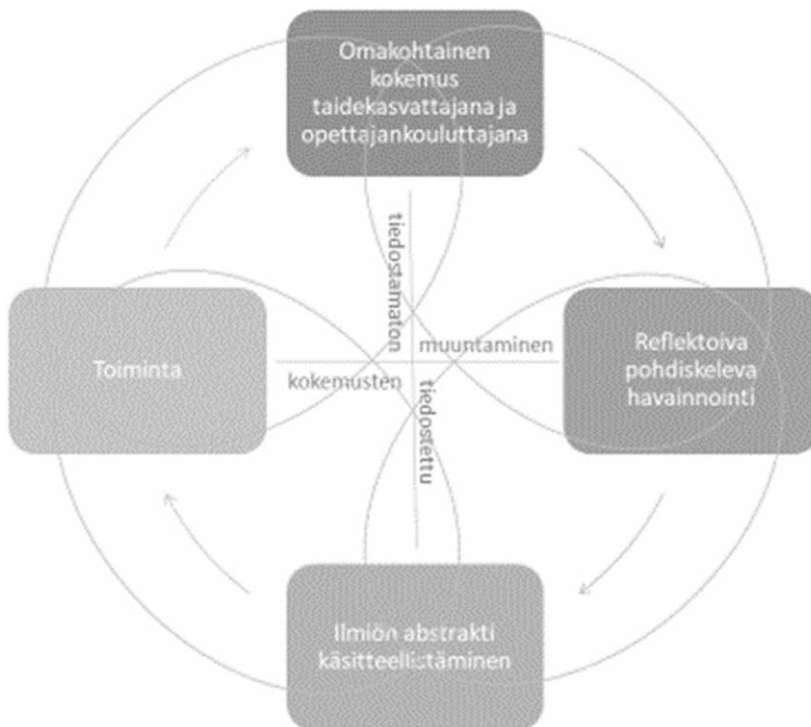
Aiemmissä luvuissa olen esitellyt tutkimukseni taustan ja tavoitteet, käyttämiäni tutkimusmenetelmiä ja -aineistoa, esittänyt tutkimukseni tulokset ja niihin liittyvät johdopäätökset sekä arvioinut tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta. Yhteenvedon viimeisessä Pohdintaa-luvussa kokoan tutkimusprosessin aikana kertynyttä ymmärrystä aihealueelta ja tarkastelen tutkimusta ja sen tuloksia tuoreesta näkökulmasta. Näin muodostan yleisempää ymmärrystä tuloksista ja rakennan siltaa tutkimustulosten ja ajassamme vallitsevien yhteiskunnallisten teemojen välille. Tutkimukseni kiinnittyy kuvataidekasvatukseen ja kytkeytyy ajankohtaisiin kysymyksiin opetus- ja oppimisympäristön muutoksesta, oppimislähtöisestä, osallistavasta pedagogiikasta ja digitalisaatiosta (Jordman ym., 2015) sekä kestävyuden teemoista (mm. Jónsdóttir, 2017; Suominen, 2016). Tuloksia voi tarkastella yleisemmin opetuksen ja oppimisen kehyksessä. Luvussa 7.1 avaan opettajankouluttajan ja taidekasvattajan tutkimusperustaista opetuksen kehittämisen prosessia. Luvussa 7.2 tarkastelen kuvataiteen digitaalista ja didaktista kehittämistä opettajankoulutuksessa ja luvussa 7.3 suuntaan tulevaisuuteen ja hahmotan kestävästä kasvatuksesta näkökulmaa.

7.1 Kokemuksellista ja tilannesidonnaista opetuksen kehittämistä

Tutkimukseni hahmottaa ja tekee näkyväksi, miten taidekasvattaja ja opettajankouluttaja kehittää tutkimusperustaisesti opetustaan, kun tietämisen tapana on taide ja taiteen tekeminen. Työni opettajankouluttajana taidekasvatuksen parissa pohjaa tutkivaan reflektiiviseen opettajuuteen, tarpeeseen kyseenalaistaa ja perustella omia valintoja opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin ympärillä. Työskentelyäni ohjaa voimakas pyrkimys kehittää opetusta, opettajankoulutusta, kuvataiteen didaktiikkaa sekä tulevien opettajien valmiuksia taidekasvattajina varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Intuitiivinen ja analyyttinen tutkimusperustainen opetuksen kehittäminen ovat kulkeneet rinnakkain ja toisiinsa kietoutuneina, ajoittain tiedostaen, mutta usein myös tiedostamatta. Mira Kallio (2010b) näkee intuitiivisen tiedon ja valinnat taiteessa yhtä tärkeinä kuin harkitut valinnat. Hänen mukaansa yllätyksellisen sietäminen, tunnistaminen ja paljastaminen tarjoavat mahdollisuuden

luoda uutta tietoa. (Kallio, 2010b.) Toimintatutkimukselle ominaiseen tapaan tutkimuskysymyksen muotoutuivat, suuntautuivat ja kirkastuivat tutkimusprosessin edetessä. Taideperustainen tutkimus mahdollistaa luovan ajattelun ja luovalle työskentelylle ominaisen harhailun. (Jokela & Huhmarniemi, 2020.) Kehitän opetusta taidekasvattajana ja opettajankouluttajana intuitiivisesti ja tutkimusperustaisesti teoria ja käytäntö kietoutuen.

Tutkimuksessani opetuksen kehittämisen prosessi resonoi väitöstutkimuksen teoreettista taustaa vasten. Taidekasvattajan ja opettajankouluttajan opetuksen kehittäminen hahmottuu taideoppimiselle ominaiseen tapaan kokemuksellisenä, syklisesti etenevänä (Kolb, 1984; Räsänen, 2000) ja situationaalisenä. Siitä ovat löydettävissä Etienne Wengerin (1998) keskeiset oppimisen elementit: Kokemus taidekasvatuksen ja opettajankouluttajan työn merkityksellisyydestä ja siitä, että työyhteisö ympärillä jakaa näkemyksiä ja käytänteitä, jotka sitouttavat toimintaan tavoitteiden suunnassa. Yhteisön jäsenet eli kollegat, opiskelijat ja muut yhteistyötahot vahvistavat ja arvostavat toinen toistensa toimintaa, osaamista ja osallistumista sekä edesauttavat toistensa kasvua niin yksilönä kuin osana yhteisöä. (Wenger, 1998.) Kuvio 12 kuvaa opetuksen kehittämistä taideoppimisen syklinä.



Kuvio 12. Taidekasvattajan opetuksen kehittäminen tilannesidonnaisen taideoppimisen syklinä (mukaeltu Kolb, 1984).

Kuviossa 12 taidekasvattajan ja opettajankouluttajan opetuksen kehittäminen näyttyy tilannesidonnaisena taideoppimisen kaltaisena syklinä. Se käynnistyy käytännön kokeilusta, omakohtaisesta kokemuksesta ja kokemuksen reflektoinnista. Se on käytännöstä kumpuavan kokemuksen tarkastelua ja peilaamista. Havaittu päätyy saman tien kokeiltavaksi käytännössä ja synnyttää uusia kokemuksia peilattavaksi. Käytännön reflektiivinen kehittäminen saattaa tarkoittaa reflektion tulosten kokeilua käytännössä ja uudelleen tarkastelua yhteen tai useampaan kertaan ennen teoretisointia ja käsitteellistämistä. Opiskelijapalaute, omat ja kollegojen havainnot sekä yhteiset keskustelut ovat reflektoinnin ydintä ja synnyttävät ajatuksia, jotka jalkautuvat käytäntöön parhaimmillaan heti seuraavana aamuna tai vähintään seuraavaan opintojaksoon tai -kokonaisuuteen. Yhteisöllä on keskeinen merkitys prosessin eri vaiheissa. Käsitteellistämistä vaiheessa ilmiö, näkökulma, teoria tai menetelmä tarkentuu. Opetuksen kehittämishankkeissa käsitteellistäminen on osa suunnitteluprosessia. Suunnitelmissa aiempi tutkimustieto, kokemukset ja niihin liittynyt reflektio saavat käsitteellisen muodon ja yksilöidyt tavoitteet ennen kuin suunnitelma toteutetaan käytännössä.

Tutkimuksessani sekä Merelle päin -hanke että Turun yliopiston Oikeasti oppimaan -opetuksellinen kehittämishanke vahvistivat teorian viemistä käytäntöön. Opetuksen ja oppimateriaalien suunnittelu pohjasi tutkimuksessa havaittuun. Merelle päin -hankkeessa tuotin koordinaattorin roolissa kehittämisen yhtenä tuloksena pedagogisen Polku merelle päin -aineiston perusopetukseen. Aineisto jaettiin kaupungin peda.net-ympäristössä. Oikeasti oppimaan -hankkeessa tuotin yhteistyössä kollegojen kanssa tilannesidonnaista oppimista esittelevän verkkosivuston ja siihen liittyviä täydennyskoulutuskokonaisuuksia. Nämä ovat esimerkkejä siitä, miten opetuksen kehittäminen konkretisoitui ja jalkautui käytäntöön. Tämänkaltaisen intuitiivisuudesta ja kokemuksellisuudesta ponnistava opetuksen kehittäminen jatkui koko väitöstutkimusprosessin ajan kietoutuneena tutkimukseen. Väitöstutkimuksessa tutkimukselliset kontribuutiot, kuten konferenssiesitys tai artikkeli olivat tärkeitä abstraktin käsitteellistämisen tilanteita ja vaiheita, joissa teoria, menetelmät tai näkökulma kirkastuivat. Vailla tutkimuksellisia kytkentöjä intuitiivisen ja kokemuksellisen kehittämisen vaara on, että se jää kokemuksellisreflektiiviselle kehälle, kunnes tekee tilaa seuraavalle kokeilulle eikä sykli etene täyteen mittaansa.

Tutkimusprosessi mahdollisti opettajankouluttajalle pitkäjänteisen tutkimusperustaisen opetuksen kehittämisen. Tutkimukseni piirtää yhdenlaisen opettajankouluttajan opetuksen kehittämisen polun, jota voi tarkastella sekä henkilökohtaisena etenemisenä että yleisemmin. Henkilökohtaisella tasolla se tarkoittaa ja vahvistaa käsitystä itsestäni opettajankouluttajana ja taidekasvattajana, jolle teoretisointi tapahtuu käytännön kautta. Peilattessani väitöstutkimukseni tuloksia Lunenbergin ja kumppaneiden (2014) ajatuksiin opettajankouluttajan ammatillisesta kehittämisestä, tunnistan henkilökohtaisia ominaisuuksia, jotka tukevat ammatillista kehittymistäni:

avoimuus uudelle, halu jakaa opittua ja osallistaa opiskelijoita sekä kehittää teknologista osaamistani. Tutkimusprosessin myötä tunnistan opettajankouluttajan vahvuuksinani herkkyyden ajassa oleville ilmiöille, rohkeuden tarttua niihin, kokeilla ja ottaa selvää, mielellään yhdessä asiasta kiinnostuneiden kanssa. Kun tarkastelen tuloksia henkilökohtaista tasoa yleisemmin, opettajankouluttajan ammatillista kehittymistä näyttää tukevan tutkimus, vuorovaikutus, verkostoituminen ja käytänteiden jakaminen niin kollegoiden kuin yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteisö ja kollegojen tuki ovat tärkeitä. (Husu & Toom, 2016; Maaranen ym., 2018; Maaranen ym., 2019.)

7.2 Digitaalis-didaktista tarkastelua

Tarkastelen tutkimustuloksia sosiaalisen median opetuskäytöstä ja digitaalisesta didaktiikasta kuvataidekasvatuksen kontekstissa pyrkien ymmärtämään aihealuetta laajemmin. Kehittyvä mediakulttuuri luo paitsi uudenlaisia pedagogisia näkymiä, myös uudenlaisia mahdollisuuksia opetuksen ja oppimisen tarkasteluun ja tutkimiseen. Opetuksessa käytettävä teknologia tuottaa monenlaista tietoa käyttäjistä ja heidän käyttäytymisestään. Syntyvä tieto voi olla kiinnostavaa sekä tutkimuksellisesti että opetustapahtumaan osallistuville. (Durall, Leinonen, Gros & Rodriguez-Kaarto, 2017.) Tutkimuksessani *sosiaalisen median ryhmät tekevät näkyväksi opetustapahtuman luonnetta ja oppimisprosessia*. Itselleni tutkijana ja opettajankouluttajana sosiaalisen median sovellukset mahdollistavat niin opetuksen, oppimisen kuin oman työn tutkimisen kannalta kiinnostavan pääsyn informaaliin työskentely- ja oppimisprosessiin ja siihen liittyvään vuorovaikutukseen, joka jää helposti näkymättömäksi.

Tutkimuksessani esiintyvälle taideoppimiselle on tutkimusaineiston perusteella ominaista paitsi syklämäisyys, myös oppijan toimijuus, sitoutuneisuus ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen. Autenttiset informaaliset, fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt vahvistavat tämänkaltaista oppijan aktiivisuutta ja osallisuutta oppimiseensa. Ne tukevat myös taideoppimiselle ominaisia henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä tiedonrakentamisen tapoja ja uppoutumista. Tutkimukseni osoittaa informaalin ja formaalin oppimisympäristön rajapinnan ja sosiaalisen median ryhmien kaltaisen kolmannen tilan olevan otollinen omaehtoiselle dialogiselle taideoppimiselle ja vahvistavan ajatusta yhteisen tavoitteen merkityksestä. Yhteisesti luodut tavoitteet ja reunaehdot rakentavat pohjan digitaalisissa ympäristöissä tapahtuvalle taideoppimiselle ja tiedonluomiselle. Prosessi on joustava. Tavoite ja sisältö kirkastuvat vuorovaikutuksessa oppimisprosessin edetessä.

Historiaa vasten tilanne opetuskentällä on uudenlainen. Demokraattiset käytännöt ja dialogisuus syrjäyttävät hierarkisia rakenteita ja ihmiskäsitys nojaa ajatukseen ihmisen tiedollisesta uteliaisuudesta ja tarpeesta ymmärtää merkityksiä. Väitöstutkimuksessani opettaja luo toiminnan edellytykset, auttaa tavoitteiden saavuttamisessa

ja kantaa eettisen vastuun oppimistilanteen vuorovaikutuksesta. (Fullan, 2013; Hellström ym., 2015; Saastamoinen, 2011.) Opettajan ja opiskelijan roolien muutos on herättänyt huolta opettajan ammatillisen kompetenssin murenemisesta ja opetuksen laadusta (Hahl, Järvinen & Juuti, 2015). Taidekasvatuksessa ja -opetuksessa opetuksen sisällöt ja tavoitteet täsmentyvät dialogissa (Heikkilä, 2019; Saastamoinen, 2011). Taidekasvatuksella ja sen tutkimuksella voidaan tuottaa laajempaa ymmärrystä oppimisesta ja opettamisesta alati muuttuvassa maailmassa.

Opettajien teknologinen osaaminen rakentuu sekä teknisestä osaamisesta että pedagogisista taidoista. Teknologiset taidot vaikuttavat pedagogisiin taitoihin. (Almerich, Orellana, Suarez-Rodríguez, DíazGarcía, 2016.) Teknologinen osaaminen vaikuttaa opettajien ammatilliseen kehitykseen ja siihen, miten opettajat käyttävät teknologiaa opetuksessaan (Tambunan, 2014). Opetuksen parissa toimivia kannustetaan kehittämään opetustaan ja digipedagogista osaamistaan, jotta he kykenevät toimimaan nopeasti kehittyvässä ja muuttuvassa toimintaympäristössä (mm. Opettajankoulutusfoorumin kehittämisohjelma 2016; Schleicher, 2015; Tambunan, 2014). Opettajilla on tarve, halu ja kiinnostus uuden teknologian hyödyntämiseen opetuksessa, mutta sitä hillitsee epävarmuus omasta osaamisesta ja pelko työmäärästä (Tanhua-Piironen, Viteli, Syvänen, Vuorio, Hintikka & Sairanen, 2016). Useissa tutkimuksissa esitetään huoli valmistuvien opettajien digitaalisen osaamisen valmiuksista (Ranieri, Bruni & Kupiainen, 2018; Salomaa, Palsa & Malinen, 2017; Tømte ym., 2015). Teknologia ja sen käytön harjoittelu tulisi sisällyttää opettajankoulutusohjelmaan laajasti opintojen eri vaiheissa (Sutton, 2014). Lähdin kokeilemaan sosiaalisen median ryhmien opetuskäyttöä digipedagogiselle kehittämiselle tyypilliseen tapaan kokeilevalla otteella. Itseni lisäksi myös tutkimukseen osallistuneet muut opettajat ja opettajaopiskelijat saivat tutkimusprosessin aikana käytännön kokemusta teknologian opetuskäytöstä ja vahvistusta digitaaliseen osaamiseensa opettaessaan ja opiskellessaan sosiaalisen median työkaluin.

Lähtökohtaisesti WhatsApp ja Facebook ovat vapaa-ajan sovelluksia. Kun sovellus on käytössä vapaa-ajalla, kynnys osallistumiseen ja hyödyntämiseen opintojen ympäristönä näyttää madaltuvan. Vapaa-ajan sosiaalisen median verkostoissa jaetaan tietoa ja keskustellaan, mutta verkoston jäsenille ei useinkaan synny yhteisiä tavoitteita, tuotoksia tai ponnistelua niiden eteen (Pönkä, 2017). Tutkimukseni perusteella yhteisiä ja yhdessä täsmennettyjä tavoitteita ja työskentelyä tavoitteiden suunnassa syntyy, kun sosiaalista mediaa hyödynnetään opetuksessa pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla (Ansari & Khan, 2020). Tutkimuksessani käytetyt sosiaalisen median ympäristöt ovat ajallemme ominaisia sovelluksia, mutta tuloksia voi peilata digitaalisiin oppimisympäristöihin ja teknologian ja sosiaalisen median opetuskäyttöön laajemmin. Tutkimustulosten perusteella on mielekäs pohtia, *miten tämänkaltainen aktivoiva informaali välitila on mahdollista hyödyntää opetuksessa tai tuottaa formaaleihin teknologisiin oppimisympäristöihin*. Tutkimukseni tuottaa

uutta kiinnostavaa näkökulmaa digitaalisten sosiaalisen median sovellusten mahdollisuuksista *tukea oppimista erityisesti tilannesidonnaisissa tilanteissa ja vahvistaa ymmärrystä oppijan aktiivisuudesta ja omaehtoisesta sitoutuneisuudesta työskentelyyn* näissä prosesseissa. Toisaalta tutkimuksessani korostuu myös lähiopetuksen merkitys, mikä on olennaista ottaa huomioon hybridi- ja etäopetusta suunniteltaessa.

Tutkimukseni tulokset osoittavat opetusta ja oppimista vahvistavien digitaalisten oppimisympäristöjen, menetelmien ja välineiden valinnan olevan tärkeä osa opetuksen suunnittelua ja toteutusta (Jahnke, Olsson, Norqvist & Norberg, 2014). Kokoaan tutkimuksessani kehkeytynyttä didaktista ymmärrystä digitalisaation mahdollisuuksista opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppimisympäristön valinnassa suhteessa Aarnion ja Enqvistin (2016) kehittelemään pedagogiseen DIANA-malliin ja Jahnken, Olssonin, Norqvistin ja Norbergin (2014) luonnostelevaan digitaalis-didaktiseen malliin. DIANA-malli suunniteltiin alkujaan verkkoympäristössä tapahtuvaan oppimiseen. Mallia on tutkittu ja siitä on kehitetty digiajan kokonaisvaltainen pedagoginen, toiminnallinen työkalu ja kehys, joka tukee dialogista oppimiskulttuuria ja jonka avulla on mahdollista rakentaa osaamista erilaisissa oppimisympäristöissä. Mallin kolme kulmakiveä kiinnittyvät tutkimukseni tuloksiin: *Yhteisen perustan luominen yhdessä oppimiselle* on olennaista sitoutuneen omaehtoisen jatkotyöskentelyn kannalta. Keskeistä on *autenttisuuden mahdollistaminen oppimisessa*. *Dialogisin työtavoin tehostetaan oppimista*, jossa *teoria ja käytäntö kiedotaan yhteen*. (Aarnio & Enqvist, 2016.)

Tutkimustulosten tarkastelua Jahnken, Olssonin, Norqvistin ja Norbergin (2014) luonnostelevan digitaalis-didaktisen mallin avulla:

Mallin 1. tasolla pureudutaan opetustilanteen vuorovaikutussuhteisiin eli *opettajan, oppijan ja sisällön vuorovaikutukseen* (Jahnke ym., 2014). Väitöstutkimuksessani vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa korostuu ja oppiminen näyttäytyy yhteisöllisenä tiedonrakentamisena. Tutkimukseni keskeinen havainto on vapaa-ajalta tutun sosiaalisen median *joustavuus kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineenä* (Wuorisalo, 2010; Manninen, 2018) ja *vuorovaikutusta ja henkilökohtaista ja yhteisöllistä oppimista vahvistavana ympäristönä*. Digitaalisessa ympäristössä oppijan omakohtaiset havainnot ja kokemukset muuntuvat yhteisöllisessä tiedonluomisen prosessissa sanallisiksi ja kuvallisiksi käsitteiksi, tieto rakentuu yhdessä. Samalla kehittyvät myös sekä henkilökohtaiset että yhteisöllisen reflektoinnin ja tuottamisen taidot. Tällaisessa työskentelyssä korostuvat monilukutaitoon liittyvät näkökulmat niin oman sisällöntuottamisen kuin tulkintataitojen osalta (Räsänen, 2008). Tämänkaltaisen digitaalisten ympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa vastaa aiemmissa tutkimuksissa esitettyyn pedagogiseen haasteeseen tukea oppijan kehittymistä tiedon omaksujasta tiedon tuottajaksi (Crompton, Burke & Gregory, 2017).

Mallin 2. tasolla tarkastellaan *tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin kokonaisuutta* oppimisympäristöjen, välineiden ja työtapojen suhteen (Jahnke ym., 2014).

Olennaista on valita ja rakentaa oppimista tukeva ympäristö, joka palvelee opiskelijaa yksilönä ja yhteisönä. Tämä vaatii pedagogista ymmärrystä ihmisistä, yhteisöistä ja toimintakulttuureista, ja niiden tarkoituksenmukaisesta yhdistelemisestä teknologian mahdollisuudet huomioiden (Rasi, Keskitalo, Vuojärvi, Kangas, Ruokamo, & Siklander, 2018). Tutkimukseni auttaa tunnistamaan tarkoituksenmukaisia etä- ja hybridiopetuksen oppimisympäristöjä, menetelmiä ja välineitä (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015; Smeds ym., 2010). Tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön valinta on tärkeä osa opetuksen didaktista suunnittelua ja toteuttamista. Sen avulla on mahdollista tukea oppimista, vaikuttaa tiedonhankinnan ja -rakentamisen tapaan, opetusmenetelmien valikoitumiseen, arviointiin sekä oppijan ja opettajan rooleihin.

Mallin 3. tasolla tarkastellaan *didaktisia olosuhteita* (Jahnke ym., 2014). Teknologian opetuskäytön kehittäminen vaatii pedagogista tukea teknologian pedagogisten mahdollisuuksien hahmottamiseksi ja teknistä tukea varmistamaan tekninen toimivuus sekä sovellusten käyttöehtojen ja tietosuojan soveltuvuus opetuskäyttöön (mm. Littlejohn, 2020; Oksanen & Koskinen, 2012; Siemens & Weller, 2011). *Pedagoginen ja tekninen tuki teknologian opetuskäyttöä kehitettäessä tulisi olla jokaisen opettajan ja opettajankouluttajan oikeus.* Tähän tulisi löytää tulevaisuuden digitaalista didaktiikkaa tukevia ratkaisuja koulutuksen järjestäjän ja valtakunnan tasolta. Väitöstutkimukseni vahvistaa omaa digitaalis-didaktista osaamistani kaikilla kolmella tasolla, joten sillä on vähintäänkin yksittäisen opettajankouluttajan tasolla merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisessä. Tutkimusprosessin aikana toimintatutkimuksellinen ote jalkautti tuloksia opettajankoulutuksen käytäntöihin ja vahvasti opetuksen tutkimusperustaista kehittämistä ja teknologian ja erilaisten oppimisympäristöjen pedagogista hyödyntämistä laajemminkin opettajankoulutuksessa.

Miten tunnistaa ja ottaa käyttöön tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt, opetusmenetelmät ja välineet, ja miten sovittaa yhteen opetussuunnitelma, viralliset tavoitteet ja pedagoginen yhteistyö, kun oppiminen avautuu informaaleihin ympäristöihin ja yhteisöihin? Kysymys konkretisoitui maaliskuussa 2020, kun Suomessa tehtiin päätös siirtyä suurelta osin etäopetukseen koronavirustilanteen aiheuttaman poikkeustilan vuoksi. Eri kouluasteilla otettiin digiloikkia peninkulmasaappain, kun koulut ja oppilaitokset luopuivat nopealla aikataululla lähiopetuksesta ja etsivät uusia tapoja toimia. Koulujen ja oppilaitosten ovien lähes täydellinen sulkeutuminen ja opetuksen siirtyminen etäopetukseksi oli ennen kokematon tilanne, jossa uusien pedagogisten ratkaisujen ja tarkoituksenmukaisen opetusteknologian valintaan ja halluunottoon ei juuri jäänyt aikaa. Kuten tämäkin tutkimus osoittaa, lähiopetus ei ole muutettavissa etäopetukseksi sellaisenaan vaan vaatii uudelleen pohdintaa niin sisältöjen, pedagogisten työtapojen, käytettävän teknologian kuin aikataulujen osalta. Sen lisäksi, että opettaminen muuttuu didaktisesti, myös opettajan ja opiskelijan roolit ja identiteetti muuttuvat. Oppimisen siirtyessä verkkoon, opettajan pedagoginen,

sisällöllinen ja tekninen osaaminen yhdistyvät, ja kannustajan ja ohjaajan rooli korostuvat. Oppijan aktiivisuus ja osallisuus sekä sitoutuminen toimintaan yhteisen tavoitteen suunnassa vahvistuvat. Yhteistyö ja osaamisen jakaminen korostuvat niin opettajilla kuin oppijoilla. (Matikainen, 2020.) Kun vapaa-ajan ja työ- ja opiskeluympäristö ovat yksi ja sama, vapaa-aikaan ja opiskeluun käytettävä aika saattaa olla liukuva. Aikaan ja paikkaan sitomaton etäopetus ja -oppiminen nostaa esiin niin ajankäytön rajaamiseen ja hyvinvointiin (mm. Matikainen, 2020; Opetushallitus, 2020) kuin tietoturvaan, yksityisyyden suojaan, tekijänoikeuksiin ja käyttöehtoihin (mm. Siemens & Weller, 2011) liittyviä kysymyksiä.

Etäopetuksessa oppimisen ympäristöt laajenevat formaalin oppimisympäristön ulkopuolelle autenttisiin ympäristöihin, opettajan kontrollin ulottumattomiin, koteihin, pihoihin, lähimetsiin ja digitaalisiin ympäristöihin. Oppiminen näyttäytyy kaikki kontekstit kattavana. Tutkimustulosteni valossa *etäopetustilanteessa on olennaista kiinnittää oppiminen oppijan ympäristöön, yhteisöihin ja todellisen elämän ongelmiin, jolloin oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön kanssa ja omakohtainen kokemus rakentaa oppimisen mielekkyyttä, merkityksellisyyttä ja vahvistaa ymmärrystä*. Tutkimukseni tulokset osoittavat lähiopetuksella olevan keskeinen tehtävä yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen luomisessa myös verkkoympäristöissä opiskeltaessa. Koronaepidemian aiheuttamassa etäopetustilanteessa opettajilta ja opiskelijoilta kuultiin, miten lähiopetuksen arvo ja merkitys uudessa tilanteessa kirkastuivat (Kairavuori, 2020). Eri tavoin toteutetut lähi-, etä- ja hybridiopeutusjärjestelyt moninaisissa oppimisympäristöissä ovat pandemian myötä todellisuuttamme. Tutkimukseni tuottaa vallitsevaan tilanteeseen uutta ja ajankohtaista tietoa autenttisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksista oppimisen tukena.

7.3 Kestävän kasvatuksen ympäristö

Tutkimukseni perusteella ympäristöllä on merkitystä oppimisprosessissa. Tutkimukseni osoittaa oppimisympäristön vaikuttavan oppijan ja ympäristön välille syntyvään suhteeseen. Autenttisissa oppimisympäristöissä oppijan ja ympäristön välille rakentuu aktiivinen vuorovaikutussuhde, mikä virittää aistit, tukee konstruktivistista oppimista ja rakentaa parhaimmillaan kestävästä ympäristösuhdetta ja ekososiaalista sivistystä. Ympäristön aktiivinen rooli oppimistilanteessa, oppimisympäristöjen autenttisuus ja tilannesidonnaisuus synnyttävät kokemuksellista, kehollista ja yhteisöllistä oppimista ja tietoa. Ympäristöhuolen aikakaudella keskeinen pedagoginen kysymys on, miten tätä tietoa on mahdollista hyödyntää sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ekologisesti kestävässä tulevaisuuden rakentamisessa. Tutkimukseni vahvistaa ymmärrystä siitä, että opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä on keskeistä huomioida ympäristöt, yhteisöt ja niiden erilaiset pedagogiset resurssit. Antti Rajalan

(2016) toimijuutta painottava pedagoginen malli voisi tukea tilannesidonnaisen taideopetuksen ja laajemminkin kestävänsä kasvatuksen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Siinä toimintakulttuurin kehittäminen on opetuksen uudistamisen lähtökohta ja pedagogiikkaa kehitetään jatkuvana matkana yhdessä oppijoiden kanssa. Opetus ja oppiminen perustuvat oppijoiden sitoutuneisuuteen ja toimijuuteen. Opetus kiinnittyy niin formaaliin koulutusorganisaatioon kuin sen ulkopuolisiin järjestelmiin ja yhteisöihin. (Rajala, 2016.)

Nykyisten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaan ja toimintakulttuuriin on kirjattu ekososiaalisen sivistyksen ajatus. Opetus perustuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. (POPS 2014.) Raisa Foster, Arto O. Salonen ja Sami Keto (2019) esittävät toiveikkaan näkymän siitä, miten juuri ekososiaalisella sivistyksellä rakentuu vastuullinen suhde ympäristöön ja maailmaan. Aikana, jolloin kiperät globaalit kysymykset odottavat vastauksia ja konkreettista toimintaa, on olennaista pohtia taidekasvatuksen ja oppimisympäristöjen merkitystä kestävänsä tulevaisuuden näkökulmasta. Suomalaisessa taidekasvatuksessa on käsitelty tämänkaltaisia kysymyksiä ja kuvataidekasvattajat ovat olleet aktiivisesti mukana kehittämässä taidekasvatusta suhteessa vastuulliseen toimintaan ympäristön suojelemiseksi. (Suominen, 2016.) Ajatus taiteen ja luonnon yhteydestä sekä keholisuuden ja kokemuksen merkityksestä teoreettisen ajattelun käynnistäjänä ja mahdollistajana on noussut maassamme taidekasvatuksen kontekstissa esiin jo lähes vuosisata sitten Lilli Törnuddin taidekasvatusajattelussa (Muukka-Marjovu, 2018a, 2018b). Ajankohtainen kysymys on, miten taidekasvatus (mm. Foster, 2017; Karlsson Häikiö, 2020; Suominen, 2015, 2016), taidekasvatus kestävänsä kehitykseen (*art education for sustainable development*, AESD) (ks. Illeris, 2017; Jónsdóttir, 2017) sekä tarkoituksenmukainen oppimisympäristö ja yhteisö (mm. Karlsson Häikiö, 2018a) vahvistavat vastuullisen ympäristösuhteen kehittymistä ja kestävänsä tulevaisuuden rakentumista 2020-luvulla. Taideperustaisella ympäristökasvatuksella, paikkasidonnaisella taidekasvatuksella ja ekososiaalista oikeudenmukaisuutta korostavalla taidekasvatuksella on kaikilla omat, toisistaan eroavat taustat ja painotukset (Suominen, 2016). Väitöstutkimukseni ei asetu yksiselitteisesti niistä mihinkään, mutta löytää rajapintaa kaikista, esimerkiksi miten paikkasidonnaisessa taidekasvatuksessa ympäristö rakentaa fyysisiä, sosiaalisia ja kulttuurisia kokemuksia tai miten taideperustainen ympäristökasvatus korostaa aistiherkkyiden kehittämistä ja oma-kohtaisesta kokemuksesta pedagogisena lähtökohtana (Hiltunen, 2009; Pohjakallio, 2016; Suominen, 2016).

Tutkimukseni perusteella autenttisten oppimisympäristöjen ja yhteisöjen tuottama kehollinen herkistyminen ja kehollisten havaintojen ja tietoisuuden vahvistuminen *tukevat monipuolista ympäristönlukutaitoa ja voivat olla rakentamassa tasa-painoista ja vastuullista ympäristösuhdetta*. Autenttiset ympäristöt herkistävät aistit, ohjaavat vuorovaikutukseen ympäristön ja yhteisön kanssa ja synnyttävät kehollista

oppimista. Tämä luo toiveikkaan näkymän, miten *oppimisympäristöjen valinnalla on mahdollista vaikuttaa ympäristösuhteeseen*. Se, miten tässä ja aiemmissa tutkimuksissa on todettu myönteisten luonnossa syntyneiden tunnekokemusten olevan yksi ympäristöystävällisen käytöksen edellytyksistä (mm. Ojala, 2012; Palmer, 1998), antaa suuntaa vastuullista ympäristösuhdetta tukevien ympäristöjen valinnalle opetusta suunniteltaessa.

Tutkimuksessani aktivoituvat kestävään tulevaisuuteen luotaavat sosiaalisen, ekologisen ja kulttuurisen kestävyuden näkökulmat. Epäviralliset oppimisympäristöt ja sosiokulttuuriset menetelmät luovat pohjan yhteisölliselle, tutkivalle, kokeilevalle ja aktiiviselle oppimiselle ja oppijan toimijuudelle. Ne tarjoavat mahdollisuuksia keksimiseen ja löytämiseen yhdessä työskennellen. (mm. Hiltunen, 2009; Huhmar-niemi, 2016; Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015; Kangas, 2010; Kangas ym. 2018; Malaguzzi, 1987; Nevalainen, Juvonen & Ruismäki, 2014.) Taiteen keinoin on mahdollista ilmaista paitsi itseään, myös tulkita, tehdä näkyväksi, välittää ja tiedottaa asioista sekä peilata tunteita yhteisön jäsenten kanssa. Osallisuus taiteessa tukee toimijuutta. (Hiltunen, 2018.) Taidekasvatuksessa kestävä kehityksen näkökulmasta sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyyden tukeminen ovat keskeisiä toimintatapoja (Jónsdóttir, 2017; Illeris, 2017), jotka avaavat taideoppimisen mahdollisuudet sosiaalisen kestävyuden vahvistamisessa. Luottamus tulevaisuuteen on edellytys kestäväälle kehitykselle. Luottamusta lisää ekososiaalinen sivistys, jonka perustana on vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys. (Salonen & Bardy, 2015.) Kestävään kasvatukseen on maailmanlaajusten ilmasto- ja terveystieteiden myötä avautunut tulevaisuudennäkymä, jossa vastuullisuudella, kohtuullisuudella ja ihmistenvälisyydellä on aivan erityinen merkitys. Kasvatuksellisesti kestävä ekososiaalisen sivistyksen ja luottamuksen rakentaminen on yksi opettajan ja opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä 2020-luvulla.

Väitöstutkimus rakentaa pohjaa sekä nykyiselle opetukselleni että sen kehittämislle tulevaisuutta vasten. Tutkimukseni tulokset lujittavat ymmärrystä aihealueelta laajemminkin, vaikka ne eivät ole laajasti yleistettäviä. Ne vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia, esittävät autenttisten oppimisympäristöjen, sosiaalisen median ja teknologian opetuskäytön positiivisia puolia sekä tarjoavat konkreettisia menetelmällisiä ja didaktisia välineitä kestävä kasvatukseen ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimusasetelma on siirrettävissä toisiin tilanteisiin. Tutkimukseni tunnistaa aiemman tutkimuksen tavoin tarpeen jatkotutkimukselle ja -kehittämislle sekä opettajien ja opettajankouluttajien digipedagogiselle tuelle. Tutkimusprosessin viimeistelyvaiheen poikkeustilan ja etäopetukseen siirtymisen ja sitä seuranneen opetus- ja koulutusalan muutoshätkän tilan myötä tutkimusaihe ja -tulokset näyttäytyvät erittäin ajankohtaisina. Aihealueelta tarvitaan yhtä lailla käytännönläheistä yksittäisten ilmiöiden tarkastelua kuin pitkäkestoista opetukseen, oppimiseen ja opettajankoulutukseen laajemmin kiinnittyvää seuranta- ja vaikuttavuustutkimusta.

Lähteet

- Aarnio H. (2009). Oppivan yhteisön rakentaminen. Teoksessa J. Helander (toim) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy, 41–50.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. (2001). Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. *Kehittyvä koulutus* 2/2001. Opetushallitus.
- Aarnio, H., & Enqvist, J. (2016). Uudistettu DIANA-malli kehikseksi digiajan oppimiselle. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 18(3), 39–48. <https://journal.fi/akakk/article/view/84877> (Luettu 9.12.2020)
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Almerich, G., Orellana, N., Suarez-Rodríguez, J. & DíazGarcía, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110–125.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Ansari, J.A.N., Khan, N.A. (2020). Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environment*, 7(9). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00118-7> (Luettu 23.11.2020)
- Anttila, E. (2017). *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. <http://disco.teak.fi/anttila/>. (Luettu 5.6.2019)
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Edita Prima.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima, 151–173.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: the new, emancipation and truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5–17.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Cham: Springer Nature Palgrave McMillan.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
- Besar, P. (2018). Situated Learning Theory: the key to effective classroom teaching? *HONAI: International Journal for Educational, Social, Political & Cultural Studies*, 1(1), 49–60. Bandung, Indonesia: Minda Masagi Press. https://www.researchgate.net/publication/327530821_Situated_Learning_Theory_The_Key_to_Effective_Classroom_Teaching (Luettu 7.6.2020)
- Bhabha, H. K. (1994). *Location of culture*. Lontoo: Routledge.
- Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57(3), 1865–1875.

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Brown, J. S., & Adler, R. P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail and learning 2.0. *Educause Review*, 17–32. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0811.pdf> (Luettu 5.6.2019.)
- Canhmann-Taylor, M. & Sanders-Bustle, L. (2018). *Art-Informed Pedagogies in the Preparation of Teachers in the United States*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-376> (Luettu 24.4.2020)
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Cleveland, B. W. (2011). *Engaging spaces: innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. Väitöskirja. Faculty of Architecture, Building and Planning. The University of Melbourne. https://peabody.vanderbilt.edu/departments/tl/teaching_and_learning_research/space_learning_mobility/Cleveland_Engaging_Spaces.pdf (Luettu 9.12.2020)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, R., Puroo, S., Rossi, M., & Sein, M. K. (2005). Being Proactive: Where Action Research Meets Design Research. Teoksessa D. Avison, D. Galletta, & J. I. DeGross (toim.) *ICIS International Conference on Information Systems, Las Vegas, USA, December 11-14, 2005*. Association for Information Systems (AIS), 325–335. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.83.956&rep=rep1&type=pdf> (Luettu 24.6.2020)
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. Teoksessa D. Cicchetti & M. Beeghly (toim.) *Self in transition*. London: The University of Chicago, 61–97.
- Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22(1), 255–269. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-015-9444-y> (Luettu 24.6.2020)
- Cox, A. (2005). What are communities of practise? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), 527–540. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165551505057016?casa_token=sqw0KADyR-NQAAAA:Enqj1aD1XmBp12LZH0356v2uiQkYGdF7t95tRN3HY7GEhPa_2fHAMnS0G7LGTPe0im3oukxmh0kwPA (Luettu 27.1.2020)
- Crompton, H., Burke, D. & Gregory, K. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110(1), 51–63.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity. flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Cuevas, A. & Kohle, F. (2012). Social Media: Changing the way we teach and changing the way we learn. 6th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. *INTED2012 Proceedings*, 221–226.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1907). *The School and Society: being three lectures by John Dewey supplemented by a statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1915/1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. (1925/1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications Inc.
- Dewey, J. (1934/2010). *Taide kokemuksena*. Tampere: niin& näin.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

- Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf> (Luettu 8.5.2018)
- Dufva, T. (2018). *Art education in the post-digital era - Experiential construction of knowledge through creative coding*. Väitöskirja. Aalto yliopisto publication series. Doctoral Dissertations 72. Helsinki: Unigrafia.
- Dugdalen, S. (2009). Space Strategies for the New Learning Landscape. *EDUCAUSE Review*, 44(2), 51–63.
- Durall, E., Leinonen, T., Gros, B., & Rodriguez-Kaarto, T. (2017). Reflection in Learning through a Self-monitoring Device: Design Research on EEG Self-Monitoring during a Study Session. *Designs for Learning*, 9(1), 10–20.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 105–121.
- Edelson, D. C. (2006). What we learn when we engage in design: Implications for assessing design research. Teoksessa J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.) *Educational Design Research*. Abingdon, Oxon: Routledge, 156–165.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College.
- Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. Teoksessa R. Neperud (toim.) *Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism*. New York: Teachers College Press, 25–40.
- Efland, A. (1998). *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- Efland, A. (2004). Emerging visions of art education. Teoksessa E. W. Eisner & M. D. Day (toim.) *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge, 691–700.
- Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner E. W. & Day, M.D. (2004). (toim.) *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge.
- Enkenberg, J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7–33.
- Enkenberg, J. (2004). Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus -taitava opettaja*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7–21.
- Entwistle, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. Teoksessa J. Forest (toim.) *University Teaching. International Perspectives*. New York and London: Garland Publishing, 74–112.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153032> (Luettu 10.3.2020)
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 56–70.

- Ersöz, Y. & Şad, S. N. (2018). Facebook as a Peer-Assessment Platform: A Case Study in Art Teacher. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(4), 740–753. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249991.pdf> (Luettu 24.6.2020)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394, 10–18.
- Fincham, R., Handley, K., Clark, T. & Sturdy, A. (2007). Researching Situated Learning. *Management Learning*, 38(2). DOI: 10.1177/1350507607075774 (Luettu 9.12.2020)
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of Content Analysis to Conduct Knowledge-Building and Theory-Generating Qualitative Systematic Reviews. *Qualitative Research*, 14(3), 341–352. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794113481790> (Luettu 25.2.2020)
- Foster, R. (2017). Nykyaikadekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 18, 35–56.
- Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. (2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Fullan, M. (2013). The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNing Landscapes*, 6(2), 23–29. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/Commentary-Learning-Landscapes-New-Pedagogy.pdf> (Luettu 16.6.2019)
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Toward a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Washington, USA: Collaborative Impact. http://www.newpedagogies.nl/images/towards_a_new_end.pdf (Luettu 27.1.2020)
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68.
- Fält, K. (2016). Someaineistojen arkistointi ja jatkokäyttö kaatuvat useimpien alustojen käyttöehtoihin. *Tietoarkisto-lehti*, 45 (2). http://www.fsd.uta.fi/lehti/fi/45/some_data.html (Luettu 13.9.2018)
- Gao, F., Luo, T. & Zhang, K. (2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 1055–1055.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Teoksessa C. J. Bonk & C. R. Graham (toim.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. <file:///C:/Users/hniinist/Downloads/bl-handbookch1.pdf> (Luettu 9.12.2020)
- Granö, P. (2013). Visuaalisuus kokemuksena ja tietämisenä paikan tutkimuksessa. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus: johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 67–77.
- Granö, P. (2015). Kuvataidekasvatuksen tutkimustoiminta Lapin yliopistossa. Teoksessa M. Hiltunen, E. Härkönen & T. Jokela (toim.) *25 vuotta kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, C 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Granö, P., Aerila, J., Keskitalo, A., Rönkkö, M-L., Niinistö, H., Grönman, S. & Esko, M. (2016). Oikeasti oppimaan! Yhdistää koululaiset ja yhteisön. Teoksessa M. Soini & T. Merisuo-Storm. (toim.) *Mikä mäki! Tiedäks snää?: 120 vuotta opettajankoulutusta Rauman Myllymäellä*. Rauma: Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajina*. Rovaniemi: Lapland University Press.

- Greenhow, C. & Lewin, L. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning, *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. DOI: 10.1080/17439884.2015.1064954 (Luettu 9.12.2020)
- Gruenewald, D. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 619–654.
- Gruenewald, D. A. & Smith, G. A. (2008). Making Room for the Local. Teoksessa D. A. Gruenewald & G. A. Smith (toim.) *Place-Based Education in the Global Age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, xiii-xxiii.
- Hahl, K., Järvinen, H.M., & Juuti, K. (2015). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 291–310.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84–98.
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37 (1), 47–56. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/199529> (Luettu 16.12.2018)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen K, Paavola S., Kangas, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Sociocultural perspectives on collaborative learning. Towards collaborative knowledge creation. Teoksessa C. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C.K. Chan & A. O'Donnell (toim.) *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge, 57–73.
- Hallituksen julkaisusarja 10/2015. *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015.
- Handley, K., Clark, T., Fincham, R. & Sturdy, A. (2007). Researching Situated Learning Participation, Identity and Practices in Client – Consultant Relationships. *Management Learning*, 38(2), 173–191. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: Sage Publications. [file:///C:/Users/hni-inist/Downloads/Researching_Situated_Learning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hni-inist/Downloads/Researching_Situated_Learning%20(1).pdf) (Luettu 7.6.2020)
- Hannula, M. (2001). *Kolmas tila - väärinymmärtäminen eettisenä lähtökohtana*. Kuvataideakatemia.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Lontoo: New York: Routledge.
- Harrison, A. & Hutton, L. (2014). *Design for the Changing Educational Landscape: Space, Place and the Future of Learning*. New York: Routledge.
- Heikkilä, E. (2019). *Ehkä-taide ehkä-kasvatus: kasvatus ja vallan mahdollisuus nykytaiteen toimintatapojen valossa*. Väitöskirja. Aalto University publication 67. Helsinki: Unigrafia.
- Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E. & Syrjäjä, L. (2006). *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Shalberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into-kustannus.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59–71.
- Herrington, A. & Herrington, J. (2008). What is authentic learning environment? Teoksessa A. Herrington & J. Herrington (toim.) *Authentic Learning Environments in Higher Education*, 1–14, Information Science Publishing. https://www.researchgate.net/publication/252870294_What_is_an_Authentic_Learning_Environment (Luettu 27.1.2020)
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York & London: Routledge.
- Herrington, J. (2012). A Matrix of authentic learning. “Real or realistic, authentic or academic?” <http://authenticlearning.info/AuthenticLearning/Matrix.html> (Luettu 15.5.2020)
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2010). *A guide to Authentic Learning*. London & New York: Routledge.
- Hickey, D. T. (1997) Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175–193.

- Hiltunen, M. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisessa ympäristössä. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 45. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039> (Luettu 26.9.2017)
- Hiltunen, M. (2018). Taidevaihte – aikalaistaiteen toimintatapoja soveltamassa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avajaina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 83–108.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. (1917). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Porvoo: WSOY.
- Huhmarniemi, M. (2016). *Marjamatkoilla ja kotipalkisilla: Keskustelua Lapin ympäristökonflikteista nykyaikaisen keinoin*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 324. Lapin yliopisto. Turenki: Hansaprint.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Hyyry-Beiehammer, E. K., Estola, E. & Hiltunen, M. (2014). *Paikka ja kasvatus*. Lapin yliopistokustannus. Vantaa: HansaPrint. [file:///C:/Users/hniinist/Downloads/Eeva_Kaisa_Hyry-Beiehammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_\(toim.\)_Paikka_ ja_kasvatus_LUP_pdfA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hniinist/Downloads/Eeva_Kaisa_Hyry-Beiehammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_(toim.)_Paikka_ ja_kasvatus_LUP_pdfA%20(3).pdf) (Luettu 20.9.2019)
- Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. K. Hyyry-Beiehammer, M. Hiltunen ja E. Estola (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Vantaa: Lapin yliopistokustannus, 9–30. [file:///C:/Users/hniinist/Downloads/Eeva_Kaisa_Hyry-Beiehammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_\(toim.\)_Paikka_ ja_kasvatus_LUP_pdfA%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hniinist/Downloads/Eeva_Kaisa_Hyry-Beiehammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_(toim.)_Paikka_ ja_kasvatus_LUP_pdfA%20(3).pdf) (Luettu 20.9.2019)
- Hyvönen, L. (2000). Onko taidekasvatus rajatilassa? Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000, osa I*. Tutkimuksia 224. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 37–57.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167–178.
- Illeris, H. (2008). Between visual arts and visual culture. Themes in Danish studies 1995–2008. Teoksessa Lindström, Lars (toim.) *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Swedish Research Council, 80–94. http://pure.au.dk/portal/files/365/Nordic_visual_arts_education.pdf (Luettu 1.4.2019)
- Illeris, H. (2015). Searching for environmental Sustainability: Art Education for sustainable Development (AESD) in Nordic Art Education. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto University publication series Art + Design + Architecture 5. Helsinki: Aalto ARTS Books, 278–293.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment: Potentials of participatory art for art education for sustainable development (AESD) InFormation. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166> (Luettu 18.8.2020)
- Isomäki, H., Lappi T.-R. & Silvennoinen, J. (2015). Verkon etnografinen tutkimus. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino.
- Jahnke, I., Olsson, A., Norqvist, L. & Norberg, A. (2014). Digital Didactical Designs – Reimagining Designs for Teaching and Learning. Stockholm: *Conference Proceedings of ICED 2014*. https://dSPACEcris.eurocris.org/bitstream/11366/476/1/eunis2014_submission_14.pdf (Luettu 12.9.2018)
- Jarvis, P. (2006). Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. *Lifelong Learning and the Learning Society*, 1. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York & Lontoo: New York University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: MacArthur

- Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (Luettu 27.1.2020)
- Jokela, T.; Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal for Education through Art*, 11(3), 433–448.
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & J. Paasovaara (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja C, katsauksia ja puheenvuoroja, 66. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 38–66.
- Jónsdóttir, Á. B. (2017). *Artistic actions for sustainability: potential of art in education for sustainability*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis, 355. Turenki: Hansaprint.
- Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneitz, A. & Vauras, M. (2015). Oppimisympäristöt ja -menetelmät: Nykytilan kuvaus ja kehittämisehdotukset. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 76–83.
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2013). Design-tutkimukseen osallistuvien opettajien rooli tutkimuksen eri vaiheissa. Teoksessa J. Pernaa (toim.) *Kehittämistutkimus opetusallalla*. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–68.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Didaktiikan kirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jäkälä, M. & Pekkala, S. (2011). Mitä on sosiaalisen median sosiaalisuus? Teoksessa T. Aaltonen-Ogbeide, P. Saastamoinen, H. Rainio & T. Vartiainen (toim.) *Silmät auki sosiaaliseen mediaan*. Tulevaisuusvaliokunta, Eduskunta, 94–111. <https://tivia.fi/wp-content/uploads/2014/03/Silm%C3%A4t-auki-sosiaaliseen-mediaan-2-painos-PDF.pdf> (Luettu 29.4.2020)
- Jääskelä, P. (2015). Toimijuuden kautta uudistuvaan asiantuntijuuteen. Teoksessa P. Jääskelä & M. Kokko (toim.) *Pedagogiset kokeilut jakoon. Polkuja interaktiiviseen yliopisto-opetukseen*. Interaktiivinen opetus ja oppiminen -hanke. Jyväskylän yliopisto. <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/mtt> (Luettu 26.12.2020)
- Kairavuori, S. (2007). Taidekasvattajan paluu kognitiiviseen käännteeseen. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virtanen & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet: ainedidaktinen symposium 9.2.2007* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, B 77, 299–307.
- Kairavuori, S. (2019). Lasten oikeudet kuviin! Teoksessa P. Venäläinen, J. Lindholm, S. Kairavuori, T. Pusa & S. Ylönen (toim.) *Jälkikuvia, kuvan jälkiä: Lasten ja nuorten taiteen tallentaminen ja tutkiminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto, 39–62.
- Kairavuori, S. (2020). Toisinkatsomisen harjoituksia. <https://flamma.helsinki.fi/fi/group/ajankoh-taista/uutinen/-uutinen/toisin-katsomisen-harjoituksia/11255574> (Luettu 29.4.2020)
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. (2009). *Sosiaalinen media opetuksessa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kallio, K. (2010a). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka Nuorisotutkimusseura julkaisuja* 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 163–187.
- Kallio, M. (2010b). Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt / Origins*, 4, 15–25.
- Kallio-Tavin, M. & J. Pullinen, J. (2015) (toim.) *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Kananen, J. (2014). *Netnografia. Verkkoyhteisöjen tutkiminen oppinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kangas, M. (2010). *The School of the Future. Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Acta Universitatis Lapponiensis 188. Rovaniemi: University of Lapland.

- Kangas, P. M., Hyvönen, P. T., Randolph, J. & Ruokamo, H. M. A. (2017a). Teachers' Engagement and Students' Satisfaction with the Playful Learning Environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274–284.
- Kangas, P. M., Kopisto, K., Löfman, K., Salo, L. & Krokfors, L. (2017b). "I'll take care of the flowers!": Researching agency through initiatives across different learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, (17)1, 82–91.
- Kangas, M., Vuojärvi, H. R. & Siklander, P. (2018). Hiking in the wilderness: Interplay between teachers' and students' agencies in outdoor learning. *Education in the North*, 25(3), 7–31. https://www.researchgate.net/publication/329963630_Hiking_in_the_wilderness_Interplay_between_teachers_and_students_agencies_in_outdoor_learning_Education_in_the_North_Special_issue_Perspectives_on_Spaces_for_Teaching_and_Learning (Luettu 20.6.2020)
- Kannisto, M. (2016). Uusi, chompi, paras? Digitaaliset tekstilouhinnan työkalut televisiotutkimuksessa. *Lähikuvaa*, 1, 62–70.
- Kansanen, P. (2008a). Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä*. Osa 1., 19–32.
- Kansanen, P. (2008b). Onko didaktiikka kadonnut? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatustieteen tutkimuksia; 38. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 145–160.
- Karlsson Häikiö, T. (2017). Posthumanismi kasvatustieteessä – esiopetuksen jäljillä. *Tieteessä Tapahuu*, 35(5). <https://journal.fi/tt/article/view/65832> (Luettu 9.12.2020)
- Karlsson Häikiö, T. (2018a). The Atelier as a Potential Space. Teoksessa T. Karlsson Häikiö & K. G. Eriksson (toim.) *Art-Based Education: An Ethics and Politics Relation. Making Narratives*. University of Gothenburg, Gothenburg: HDK, 71–90.
- Karlsson Häikiö, T. (2018b). Art-Based Projects as Cultural Tools for Promoting Sustainability in Preschool and Compulsory School. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.) *Relate North Art & Design for Education and Sustainability*. Rovaniemi: Lapland University, 52–78.
- Karlsson Häikiö, T. (2020). Aesthetic Learning Processes in Early Childhood and Early Years Education; Reflections on Educating for Sustainable Development and use of Visual Tools and Materials. *Techne Series A*, 27(2), 15–30.
- Karvinen, H. (2003). *Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä; kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 248.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan strategia ja toimenpideohjelma 2016–2020. Turun yliopisto.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 616. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 559–603. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Keskitalo, A. (2006). *Tien päällä ja leirissä: matkanteon kokemuksesta taideteokseksi*. Väitöskirja. Lapin yliopistokustannus, Acta Universitatis Lapponiensis 108.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2015.1114506.
- Kitchens, J. (2009). Situated pedagogy and the situationist international: Countering a pedagogy of placelessness. *Educational Studies*, 45(3), 240–261.

- Knif, L. & Kairavuori, S. (2018). Moninaisen todellisuuden tutkijat - monilukutaitoa ja nykytaidetta alkuopetuksessa. Teoksessa S. Rusanen, K. Rintakorpi, M. Kuusela & K. Torkki (toim.) *Mun kuvista kulttuuriin: Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Knif, L. & Kairavuori, L. (2020). Student Teachers Building a Sustainable Future Through Constructing Equality in Visual Arts Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 74–90. DOI: 10.2478/dcse-2020-0008
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education: a guide for administrators, leaders, and teachers*. New York: Association Press.
- Koivurova, A. (2010). *Kuvien rajat: toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuinnin sosiaalisessa tilassa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 263.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Kozinets, R. (2010). *Netnography: Doing Ethnographic Research Online*. SAGE Publications.
- Kozinets, R. (2016). *Netnography: Redefined 2nd edition*. London: Sage.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered education and constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 89(3), 97–105.
- Krakaur, L.E. (2017). *Arts integration for understanding: deepening teacher practice in and through the arts*. University of Maryland. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/19930>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. (2010). Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) *InnoSchool: välittävä koulu: oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. Espoo: Painotalo Casper.
- Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. (2015). *Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016*. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765> (Luettu 27.1.2020)
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. (2018). *Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla> (Luettu 25.6.2020)
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15628>. (Luettu 25.10.2019)
- Kupiainen, R. (2007). *Collaborative literacy and media education*. Esitelmä Pohjoismaisessa Media-kasvatus.nyt -konferenssissa Vaasassa 10.–11.5.2007.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusikorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laaksonen, S.-M., Matikainen, J., & Tikka, M. (2013). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino.
- Lakof, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: Guilford Press.
- Le Clus, M. A. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355–373.
- Lehtinen, S., Tammisto, K. & Toikka, H. (2005). VäriSaurus – Aikuisten kehitysvammaisten osallistaminen ja värien käyttö multisensorisessa tilassa. Teoksessa T. Ala-Opas & M. Sirkkola (toim.) *Sosiokulttuurinen multisensorinen työ – kokemuksia vammaistyöstä*. Hämeenlinna: HAMK, 25–38.
- Levenberg, A. & Caspi, A. (2010). Comparing Perceived Formal and Informal Learning in Face-to-Face versus Online Environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (IJELLO)*, 6, 323–333.
- Li, C. & Bernoff, J. (2008) *Groundswell: winning in a world transformed by social technologies*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Lindell, A., Kähkönen, A-L., Lehtinen, A., Lokka, A. & Ratinen, I. (2020). Näkymätön näkyväksi: opettajaopiskelijoiden uskomuksia ja aikomuksia luonnontieteen ja kuvataiteen ilmiölähtöisestä oppimisprojektilta. Teoksessa M., Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 161–180.
- Lindström, L. (2008). Issues in visual arts education. Teoksessa L. Lindström (toim.) *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Swedish Research Council, 15–30.
- Lindström, L. (2008). Mediated action and aesthetic learning. Themes in Swedish Studies 1995–2008. Teoksessa L. Lindström (toim.) *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Swedish Research Council, 52–79. http://pure.au.dk/portal/files/365/Nordic_visual_arts_education.pdf (Luettu 1.4.2019)
- Littlejohn, A. (2020). Seeking and sending signals. Remodelling teaching practice during the Covid-19 crisis. *Contemporary Issues In Education*, 40(1), 56–62. <https://doi.org/10.46786/ac20.8253> (Luettu 9.12.2020)
- Littleton, K., Taylor, S. & Eteläpelto, A. (2012). Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts. *Vocations and Learning*, 5(1), 1–4.
- Livingstone, D.W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. *Wall Working Paper*, 21. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformal-learning.pdf> (Luettu 23.11.2020)
- Loh, J. & Smyth, R. (2010). Understanding Students' Online learning Experiences in Virtual Teams, in MERLOT. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 335–342.
- Lundh, K. & Karlsson Häikiö, T. (2018). Appropriation: Working with Art-based Learning and Enhancing Artistic Knowledge in Teacher Education. Teoksessa T. Karlsson Häikiö & K. Eriksson (toim.) *Art-based education: an ethics and politics of relation*. Making Narratives. University of Gothenburg. Gothenburg: HDK, 177–200.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Maaranen, K., Kynäslahti, H., Byman, R., Sintonen, S., & Jyrhämä, R. (2018). “Do you mean besides researching and studying?” Finnish teacher educators’ views on their professional development. *Professional Development in Education*, 46(1), 35–48, DOI: 10.1080/19415257.2018.1555184
- Maaranen, K., Kynäslahti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher Education Matters: Finnish Teacher Educators’ Concerns, Beliefs, and Values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211–227.
- Malaguzzi, L. (1987). *The Hundred Languages of Children*. Modena: Coptip.
- Malmivirta, H. (2011). *Taide siltana sosionomiksi (AMK) kasvamiselle: Toimintatutkimus taide- ja ilmaisuvälineiden kehittämisestä postmodernin taidekasvatuksen suuntaan Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa vuosina 2001–2004*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press.

- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Manninen, A. E. (2018). ”Opittiin oikeista ihmisistä”: Kansainväliset ryhmäblogit oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 203–225.
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study of high school students’ technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213–223.
- Matikainen, J. (2020). *Etäopetus ei ole lähiopetusta etänä*. <https://jannematikainen.wordpress.com/2020/03/23/etaopetus-ei-ole-lahiovetusta-etana/> (Luettu 9.4.2020)
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20. https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis (Luettu 9.12.2020)
- McKnight, K., O’Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J. & Bassett, K. (2016). Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194–211.
- Merleau-Ponty, M. (2014/1945). *Phenomenology of Perception*. [Phénoménologie de la perception]. Great Britain: Routledge.
- Mertala, P. (2015). Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & viestintä*, 38(1), 40–56.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistuvan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, L. Lehto & L. Ahteenmäki-Pelkonen (toim.) *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Mikkor, 17–37.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185–198.
- Miettinen, R. (1998). Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus*, 18(2), 84–97. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/92491> (Luettu 24.6.2020)
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus*, 4, 276–292.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moilanen, J. & Mertala, P. (2020). The meaningful memories of visual arts education for preservice generalist teachers: What is remembered, why, and from where? *International Journal of Education & the Arts*, 21 (12). DOI: 10.26209/ijea21n12.
- Muukka-Marjovu, A. (2018a). Suomalaisen taidekasvatuksen synnyillä opettaja Lilli Törmuddin matkassa. *Kasvatus & Aika*, 13(1), 19–35. <https://doi.org/10.33350/k&a.69803> (Luettu 28.1.2020)
- Muukka-Marjovu, A. (2018b). *Taidetunteen kasvattaminen Lilli Törmudd taidekasvatuksen maailmoja luomassa*. Väitöskirja. Aalto-yliopiston julkaisusarja Doctoral Dissertations 132/2014. Aalto-yliopisto Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Mäkelä, T. (2018). *A design framework and principles for co-designing learning environments fostering learning and wellbeing*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 603. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nevalainen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and School as Learning Environment for Art. *International Journal of Education through Art*, 10(1), 7–22.
- Nevalainen, S. (2015). *Focusing on arts education from the perspectives of learning, wellbeing, environment and multiprofessional collaboration: evaluation research of an arts education project in early childhood education centres and schools*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Research Report 373. Helsinki: Hansaprint.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teoriat. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 194–236.

- Niemi, H. & Multisilta, J. (2014). Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi, H. & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.
- Niinimäki, J. & Tenno, T. (2010). Sosiaalisen median edut ja haasteet ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) *Sosiaalinen media ja verkostoituminen*. Helsinki: OKKA, 111–127.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1:2007, 123–136.
- Niinistö, H. (2015a). Merelle päin – oppimista erilaisissa ympäristöissä. *Kielikukko*, 1–2, 41–48.
- Niinistö, H. (2015b). (toim.) *Merelle päin – merellinen Rauma oppimisympäristönä*. Loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Niinistö, H. (2016). Oppimista merellisissä ympäristöissä. *Vesitalous*, 2, 13–17.
- Niinivaara, J. (2018). Oppimisympäristöt opettajien ja opiskelijoiden silmin. *Developing Feedback and Assessment Practices in Language Teaching*. Language Centre Publications 7. Helsinki: The University of Helsinki Language Centre.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, (5)1, 14–37
- Ojala, A. (2012). *What makes us environmentally friendly? Social psychological studies on environmental concern, components of morality and emotional connectedness to nature*. Väitöskirja. Publications of the Department of Social Research. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Oksanen, K. & Koskinen, M. (2012). Sosiaalinen media opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 13.
- Opetushallitus (2020). Tukea poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tukea-poikkeuksellisiin-opetusjarjestelyihin> (Luettu 24.4.2020)
- Opettajankoulutusfoorumien kehittämisohjelma 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Orenius, M. (2019). *Eletyt tilat kuvataiteilijan työssä ja opetuksessa*. Doctoral Dissertations 1/2019. Helsinki: Unigrafia.
- Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. (2019). Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 297–318.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, 557–576.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”Trialoginen” tiedonluomisenmalli. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 147–180.
- Pahl, K. and Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Pahl, K. and Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. New York: Teachers College Press.
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2012). Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and learning*, 5(1), 23–40.
- Peacock, A. & Pratt, N. (2011). How young people respond to learning spaces outside school: A sociocultural perspective. *Learning Environments Research*, 14(1), 11–24. https://www.researchgate.net/publication/226165683_How_young_people_respond_to_learning_spaces_outside_school_A_sociocultural_perspective (Luettu 7.1.2020)
- Pearlman, B. (2010). Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills. Teoksessa J. A. Bellanca & R. S. Brandt (toim.) *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, 116–147.

- Pechova, Z. (2020). The Real Life Experience of Visual Art in Czech Extracurricular and Co-curricular Education. *Athens Journal of Education*, 7(2), 203–218. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250317.pdf> (Luettu 24.6.2020)
- Pelowski, M. & Forster, M. & Tinio, P. & Scholl, M. & Leder, H. (2017). Beyond the Lab: An Examination of Key Factors Influencing Interaction with ‘Real’ and Museum-based Art. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 11(3). DOI 10.1037/aca0000141. (Luettu 2.12.2020)
- Pernaa, J. (2013). Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Pernaa (toim.) *Kehittämistutkimus opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–26. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/127650174/2013_Pernaa_KT_tutkimusmenetelmana_KT_kirja.pdf (Luettu 24.6.2020)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 23.9.2018)
- Pohjakallio, P. (2016). Ympäristö, kasvatusta, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatusta ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Aalto-yliopiston julkaisusarja. Helsinki: Unigrafia, 56–68.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Preston, J. (2014). Students’ imaginings of spaces of learning in Outdoor and Environmental Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14, 172–190.
- Purma, J., Leinonen, T. & Toikkanen, T. (2011). Avoimen oppimisen neljä tulevaisuutta sosiaalisessa mediassa. Teoksessa T. Aaltonen-Ogbeide, P. Saastamoinen, H. Rainio & T. Vartiainen (toim.) *Silmät auki sosiaalisessa mediaan*. Tulevaisuusvaliokunta, Eduskunta, 146–163. http://web.eduskunta.fi/dman/Document.ppx?documentId=fu14511100_536687&cmd=download (Luettu 16.12.2018)
- Pääjoki, T. (1999). *Reittejä taidekasvatusta kartalla: taidekasvatusta merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Campus kustannus.
- Pääjoki, T. (2004). *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Humanities 28. Jyväskylä: University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13418/9513919978.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 8.12.2020)
- Pönkä, H. (2017). Sosiaalisen median ryhmät, yhteisöt ja verkostot pintaa syvemmltä. Esitys 2.11.2017. <https://harto.wordpress.com/2017/11/08/sosiaalisen-median-ryhmat-yhteisot-ja-verkostot-pintaa-syvemmalta-esitys/> (Luettu 8.12.2020)
- Pöysä, J. (2015). *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2013). Expanding the Chronotopes of Schooling for the Promotion of Students’ Agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.) *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University Press, 107–125.
- Rajala, A. (2016). *Toward and agency-centered pedagogy: a teacher's journey of expanding the context of school learning*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 395. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/162742/towardan.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 28.1.2020)
- Radinsky, J., Bouillion, L., Lento, E. & Gomez, L. (2001). Mutual benefit partnership: A curricular design for authenticity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 405–430.
- Ranieri, M., Bruni, I. & Kupiainen, R. (2018). Digital and media literacy in teacher education: Findings and recommendations from the European project e-MEL. *Italian Journal of Education Research*, 11(20), 151–166.
- Rasi, P., Keskitalo, T., Vuojärvi, H., Kangas, M., Ruokamo, H. & Siklander, P. (2017). Oppimisympäristöt, osielämä ja teknologia. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 17–34.

- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Repo, S. (2010). *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto.
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12–28.
- Ronkainen, S. (2008). Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointivaltio ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73(4). <https://www.julkari.fi/handle/10024/101398> (Luettu 21.9.2019)
- Ropo E. (2008). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Jyväskylä: Gummerrus, 38–47.
- Rousell, D. & Fell, F. (2018). Becoming a Work of Art: Collaboration, Materiality and Posthumanism in Visual Arts Education. *International Journal of Education through Art*, 14 (1), 91–110. <http://e-space.mmu.ac.uk/619021/> (Luettu 15.5.2020)
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Väitöskirja. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta: Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Rusanen, S., Rintakorpi, K., Kuusela, M. & Torkki, K. (2018) (toim.) *Mun kuvista kulttuuriin – kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Räsänen, M. (1993). *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa*. Lisen-siaattityö. Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia, 4. Helsinki.
- Räsänen, M. (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Jyväskylä: Gummerus.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: *Taideteollisen korkeakoulun julkaisu*, B 90.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 28–39.
- Räsänen, M. (2010). Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini-Ikonen (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65636/978-951-44-8011-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 2.1.2020)
- Räsänen, M. (2012). Kuvataiteet ja kasvatus – tutkimuskentän ääriviivoja. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. https://www.researchgate.net/publication/279183423_Kuvataiteet_ ja_kasvatus_-_tutkimuskentan_aariviivoja (Luettu 20.9.2019)
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Saarikangas, K. (2006). *Eletyt tilat ja sukupuoli: asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 1099. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarikangas, K. (2007). Asuinpaikoista kotiseuduiksi. Pääkaupunkiseudun kerrotut ja eletyt lähiötilat 1950-luvulta 1970-luvulle. Teoksessa S. Knuutila & U. Piela (toim.) *Menneisyys on toista maata*. Kalevalaseuran vuosikirja 86. Helsinki: Kalevalaseura, 101–126.
- Saastamoinen, R. (2011). Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima, 13–15.

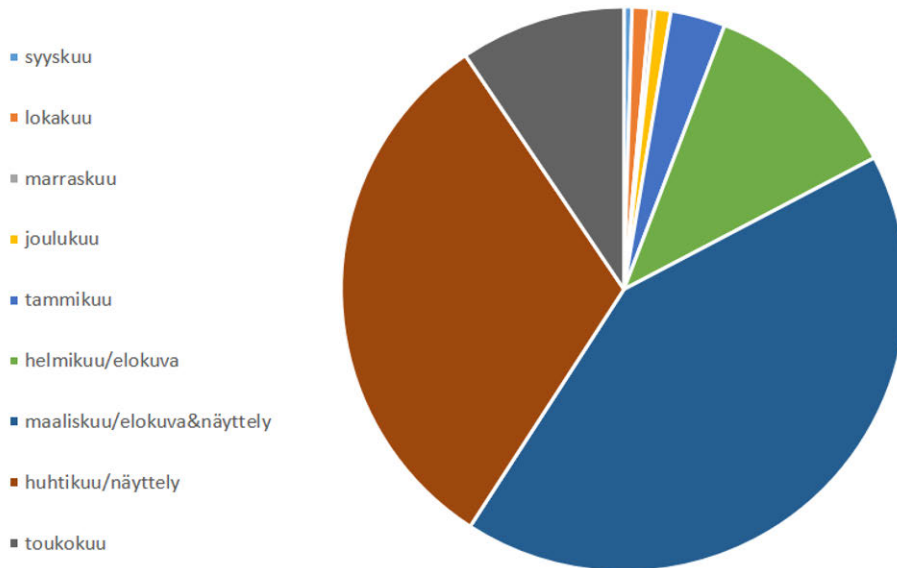
- Salomaa S., Palsa L. & Malinen V. (2017) (toim.) *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuis-
kasvatus*, 35(1), 4–15.
- Sanastokeskus TSK 40. (2010). Sosiaalisen median sanasto. Sanastokeskus TSK.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perus-
opetuksen käsikirja*. Suomen Kuntaliitto: Opetushallitus.
- Sava, I. (2007). *Katsommeko – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*.
Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and
social modes of contemporary art*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto ja taidekasvatuksen
laitos.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Te-
oksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge
University Press, 97–118.
- Schlaack, N. & Simpson Steele, J. (2018). The collaborative residency project: The influence of co-
teaching on professional development in arts integration. *International Journal of Education & the
Arts*, 19(11). <https://doi.org/10.18113/P8ijea1911>
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners Strong Leaders, Confident Teachers*, Inno-
vative Approaches. International Summit on Teacher Profession. OECD Publishing.
- Siemens, G. & Weller, M. (2011). The Impact of Social Networks on Teaching and Learning. *Revista
de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 164–170.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v8i1.1076> (Luettu 25.11.2020)
- Sjöberg, S. (2007). Constructivism and learning. Teoksessa P. Peterson, E. Baker, B. & McGaw (toim.)
International Encyclopaedia of Education 5. Oxford: Elsevier, 485–490. [https://www.re-
searchgate.net/publication/285884326_Constructivism_and_learning](https://www.researchgate.net/publication/285884326_Constructivism_and_learning) (Luettu 23.11.2020)
- Smeds, R., Krokfors, L., & Ruokamo, H., & Staffans, A. (2010). *InnoSchool - välittävä koulu. Oppi-
misen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. Espoo: Painotalo Casper Oy.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal
of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Snellman, M. (2018). *Kaikuja pimeästä-hämärästä metsästä. Affekti nykyaikaisen oppimisen äärellä ja
subjektiviteetin ekologia(ssa)*. Väitöstutkimus. Aalto University publication series Doctoral Dis-
sertations, 181. Helsinki: Unigrafia.
- Sobaih, A., Moustafa, M., Ghandforoush, P. & Khan, M. (2016). To use or not to use? Social media in
higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior*, 58, 296–305.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cam-
bridge, UK: Blackwell.
- Song D. & Lee J. (2014). Has Web 2.0 revitalized informal learning? The relationship between Web
2.0 and informal learning. *Journal of computer assisted learning*, 0266–4909.
- Suomela, L. & Tani, S. (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäris-
tökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–57.
- Suominen, A. (2015). Ecojustice, Democracy, Eco Justice Education, and Art Education. Teoksessa M.
Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish Art Education*. Aalto University pub-
lication series Art + Design + Architecture 5/2015. Helsinki: Aalto ARTS Books, 246–259.
- Suominen, A. (2016). Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä
ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatus
ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Aalto-yliopiston julkaisusarja.
Helsinki: Unigrafia, 8–19.
- Suominen, A. (2018). Apptivism, Farming and EcoJustice Art Education. Teoksessa R. Foster, J.
Mäkelä & R. Martusewicz (toim.) *Art, EcoJustice, and Education. Intersecting theories and prac-
tices*. Lontoo: Routledge.

- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- Tambunan, H. (2014). Factors Affecting Teachers' Competence in the Field of Information Technology. *International Education Studies*, 7(12), 70–75. DOI: 10.5539/ies.v7n12p70
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A. & Sairanen, H. (2016). *Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016.
- Tavin, K. (2015). The Future of International Art Education: (Un)reasonable Doubt. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversation on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto University, 158–187.
- Tavin, K. & Tervo, J. (2018). How Soon Is Now? Post-Conditions in Art Education. *Studies in Art Education*, 59(4), 282–296. DOI: 10.1080/00393541.2018.1509263 (Luettu 22.4.2020)
- TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Thurber, F. (2004). Teacher education as a field of study in art education. Teoksessa E. W. Eisner & M. D. Day (toim.) *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge, 487–522.
- Tømte C., Enochsson A.-B., Buskqvist U., Kårstein A. (2015). Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online. *Computers & Education*, 84, 26–35.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- UIL (2012). Unesco guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varto, J. (2011a). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala. Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima, 17–34.
- Varto, J. (2011b). Puheenvuoro. Minne olemme menossa? Keskenäistä pohdintaa taidekasvatuksen tavoitteista ja keinoista. *SYNNYT / ORIGINS*, 2, 64–80.
- Varto, J. (2014). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima, 17–34.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 93–105.
- Venäläinen, P. (2019). *Nykytaide oppimisen ympäristönä – Näkemyksiä nykytaiteesta, oppimisesta ja niiden kohtaamisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä: JYU Dissertations.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2010). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.)

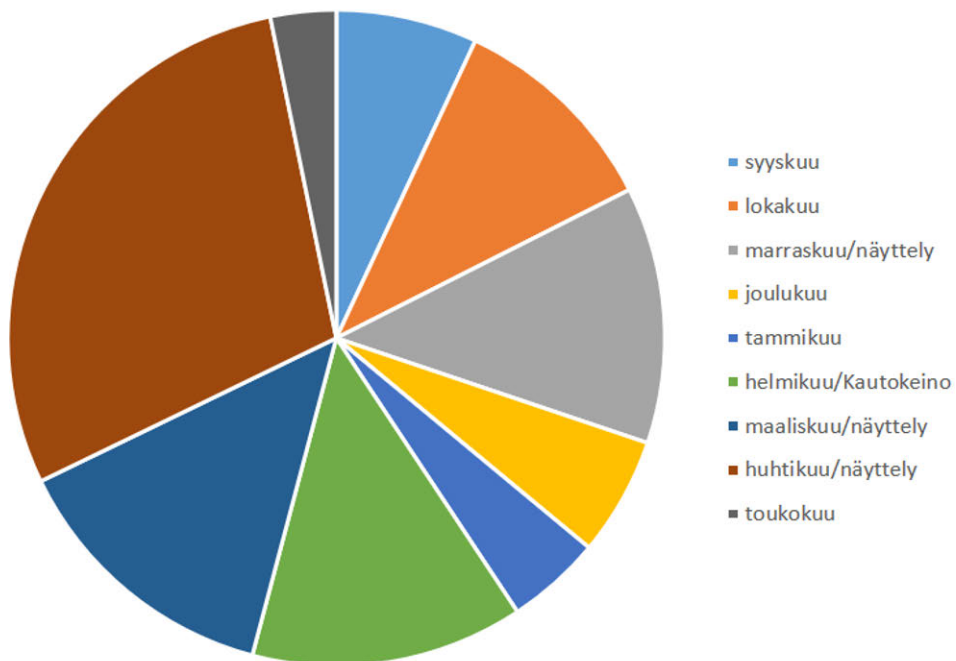
- Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40, 35–56.
- Westerlund, H. & Väkevä, L (2014). Kasvatuksen taide ja kasvatustaiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, 40. Helsinki: Edita Prima, 35–54.
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print Tampere. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 16.12.2018)
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design.* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- Wilson, B. (2003). *Three sites for visual cultural pedagogy: honoring students' interests and imagery.* Pennsylvania State University. http://ed2013.media-net.com.tw/uploadfile/periodical/582_107-142.pdf (Luettu 16.12.2018)
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1990). *Tiedonkäsitys.* Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus.* Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta University Oulu.
- Wuorisalo, J. (2010). Sosiaalinen media oppimisen tukena – matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja.* EU: UNIPress, 87–102.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella.* Tampere: Vastapaino.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 127–136.

Liitteet

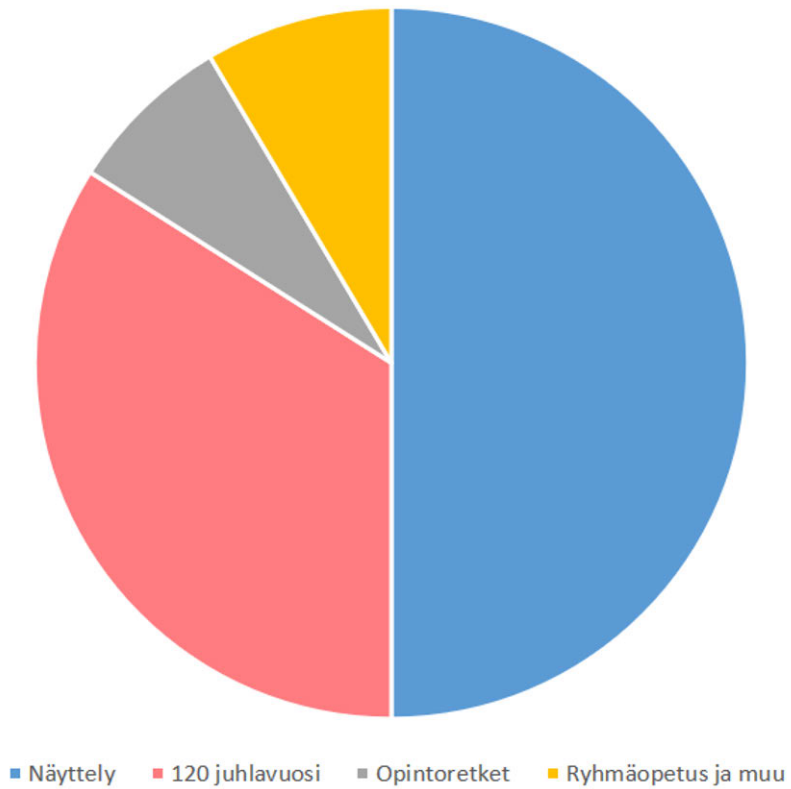
Liite 1. WhatsApp-ryhmän viestien määrällinen analyysi. WhatsApp-ryhmässä lähetettyjen viestien jakaantuminen kuukausittain lukuvuonna 2015–16 .



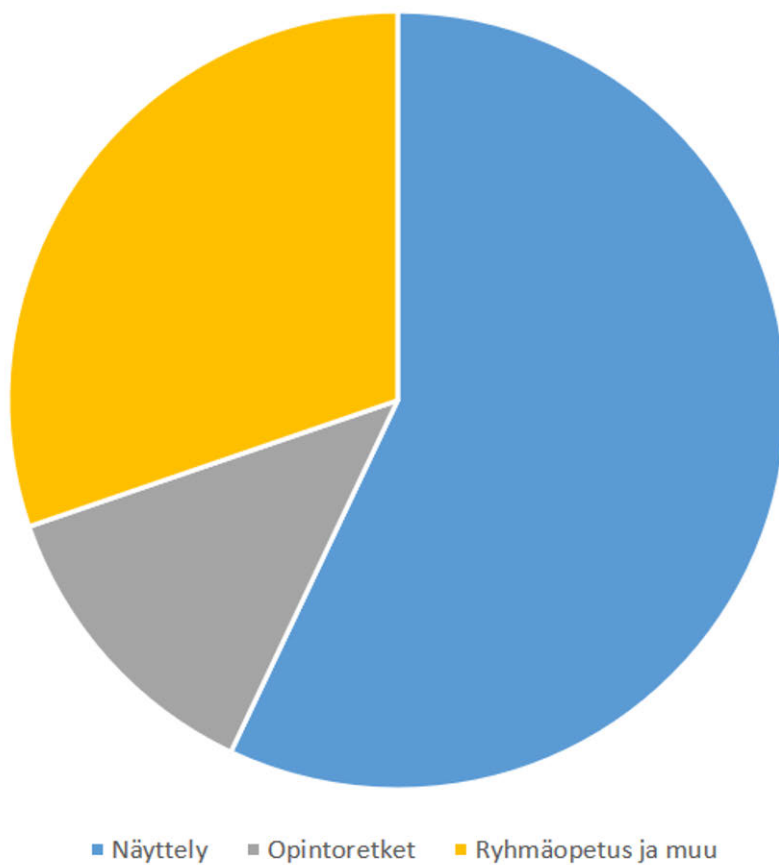
Liite 2. WhatsApp-ryhmän viestien määrällinen analyysi. WhatsApp-ryhmän viestien jakaantuminen kuukausittain lukuvuonna 2016–17.



Liite 3. Facebook-ryhmän päivitysten määrällinen analyysi. Facebook-ryhmän päivitykset opintokokonaisuuksittain lukuvuonna 2015–16.



Liite 4. Facebook-ryhmän päivitysten määrällinen analyysi. Facebook-ryhmän päivitykset opintokokonaisuuksittain lukuvuonna 2016–17.



Liite 5. Lähiluvun aineistoesimerkki yhteisöllisen tiedonluomisen prosessista WhatsApp-ryhmässä.

18.42.08: "O4, sulla oli semmonen sinisävyinen, vähän höyheniä muistuttava maalaus. Kokeillaanko miltä se näyttäis huhtikuun julisteen taustana? Vai onko se varattu johonkin muualle tai vaan pelkästään näyttelyyn? 😊" O3

18.51.06: "No, tota... 😊 Siis tarkoittiko sä sitä räikeämpää, joka on lastulevyille maalattu vai se vanerilevyille maalattu liilasävyinen? Mulla on niin monta "kiehkuratyötä." 😊" O4

18.52.50: "Hmmm. Sulla oli ainaki tulostettuna se ja me ihasteltiin sitä sillon viikko sitte ku oltiin evakossa :)" O3



18.55.51: O4

18.56.07: "Juuu!" O3

18.59.04: "Joo. Ei oo mitään suurempaa suunnitelmaa... Voihan sitä kokeilla. 😊 jos sitä sit päättää käyttää niin joudutaan ottamaan varmaan järkkärillä parempi kuva. Sun sähköpostissa pitäisi olla se kännykkäkamerakuva, aikoinaan lähetetty, niin voit testata sopiiko. Onko vielä tallessa? 😊" O4

19.02.37: "Okei, on se sitte mulla mailissa. ei ollu vissii sillon tunnilla esillä tämä ku ei ollu tallennettu mun koneelle." O3

19.04.40: "Ei ollutkaan, joo... 😊" O4

2.3.2016 19.06.24: "Tosta tulee mieleen hienoja asioita, riikinkukon sulkia ja revontulia :)." O5

2.3.2016 19.13.37: "Kiitos, O5. Väriä elämään. 😊" O4



19.35.28: O3

19.54.01: "👉" OpeB

19.57.56: "Miltä se näyttäisi toisinpäin eli 180 astetta ympäri. Toi oranssi juttu oikealle? En tiedä... Kaaret menisivät tavallaan oikealle... Nyt se on periaatteessa siis väärin päin, mitä ite aatellut ripustusta. 😊" O4



20.04.04: O3

20.09.57: "Mun mielestä toka parempi, ehkä johtuu siitä että ite mieltänyt sen niin päin... 😊 mun mieleen enemmän. mutta teidän päätös, mitä sitten teette... 😊" O4

- 2.3.2016 20.13.42: "Jos näyttelyyn tulee niin ripustus on toi toka! 😊 mutta laita vaikka sähköpostia, jos päädytte mun työhön, niin kuvataan se järkkärillä sitten..." O4
- 20.22.14: "Juu. mä uskon ett tuossa on ainekset taustaan nii vois kuvata heti järkkärillä. Saa valosamman ja tarkemman. Myös noita symboleja voi järjestellä uudestaan niin että tuo tausta pääsee oikeuksiinsa. Ja kuunnellaan taustan tekijää, tottakai 😊." O3
- 20.29.05: " Okei. 😊 pitäisikö koululta lainata sit järkkäri ja kuvata se..? Ehditkö katsoa sen mun kanssa? 😊 mä oon aika huono noitten kans... 😊 " O4
- 20.29.24: "Juu, tottakai!" O3
- 20.31.10: "Katotaanko ens ke 9.3 kun on kup2:ta?" O4
- 20.31.57: "Sen jälkeen..." O4
- 20.34.46: "Sopii. Muistuta mua 😊." O3
- 2.3.2016 20.36.47: " 🖤 " O4
- 2.3.2016 23.05.31: "Näyttää tosi upealta! Ja hienoa, että näyttely työ taustalla. Voisiko tota lainata myös blogiin ja kutsuun? Olisi samaa linjaa..." O6
- 3.3.2016 8.29.04: "O3 on melkonen velho näissä :)" O5

Lähiluvun aineistoesimerkissä opiskelijat työstävät 120 vuotta opettajankoulutusta Raumalla -juhluvuoden julistesarjaa. Keskustelun käynnistää julistetta taittavan opiskelijan kysymys mahdollisuudesta käyttää toisen opiskelijan työtä julisteen pohjana. Sosiaalisessa mediassa tapahtuvassa työskentelyssä opiskelijan O3 kysymys käynnistää julisteen työstämisen opiskelijakaverin O4 kanssa molempien osaamista hyödyntäen. Muilta opiskelijoilta ja opettajalta tulee kannustavaa palautetta. Kellon-aika havainnollistaa työskentelyn etenemistä ajallisesti. Kahden tunnin aikana, kello 18.42 ja 20.36, välillä julisteen ulkoasua kehitellään ja sovitaan sen viimeistelyyn vaadittavan kuvausession ajankohdasta. Myös ideointi näyttelyn kokonaisilmeestä käynnistyy. Sen jälkeen keskustelu jatkuu vielä muutamalla positiivisella hyväksyvällä ja kiittävällä kommentilla.

