

Marjo Räsänen

TAIDE, TAITAMINEN JA TIETÄMINEN – KOKONAISSVALTAISEN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA¹

Kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitykseen sisältyy näkemys erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Taide- ja taitoaineita yhdistää oppimiskäsitys, jossa taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan. Näissä oppiaineissa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa ja oppimisen prosessia ja sen tulosta pidetään yhtä tärkeinä. Havainnollistan artikkelissani taide- ja taitokasvatuksen taustalla olevaa tiedonkäsitystä *integroivan (kuva)taideopetuksen* mallilla. Integroiva taideopetus tukeutuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa aistien, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta painottaa samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Kaikki tieto jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Havaintoihin, tunteisiin, muotoelementteihin ja kulttuuriseen tietoon liittyvät perustelut taiteellisen tietämisen luonteesta integroituvat näkemyksessäni taide- ja taitoaineista kulttuurikasvatuksena. Samalla integraation käsite laajenee koko kouluun. Opettajien yhteistyö on monitieteisen ja -kulttuurisen kasvatuksen keskeinen haaste, mutta syvälinen integraatio edellyttää, että kukin oppiaine säilyttää itsenäisyytensä. Taide- ja taitoaineiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja ne tarjoavat näkökulmia kaikkien kouluaineiden opetukseen. Näiden aineiden erityisominaisuuksia ovat aistisuus, toiminnallisuus ja metaforisuus; tämän lisäksi kukin niistä perustuu omaan, nonverbaaliseen käsitejärjestelmäänsä. Mielestäni kouluopetuksen yleiseksi tavoitteeksi tulisi nostaa eri oppiaineissa käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen ja niiden vaatimien lukutaitojen opettaminen.

Kokonaisvaltainen oppimisprosessi

Viime aikojen kasvatustieteiden keskustelussa taide- ja taitoaineita on kutsuttu lieventämään koulukulttuuriimme liittyviä suorituspaineita. Taide- ja taitoaineiden terapeuttisista vaikutuksista on puhuttu paljon, mutta niiden merkitys tiedonhankinnan kannalta on

¹ Ilmestynyt teoksessa Ropo, E. & Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.). *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009.* Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339-354. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-8011-9.pdf>

jäänyt vähemmälle huomiolle. Harvemmin on myös pohdittu sitä, miten nämä aineet voivat laajentaa muiden oppiaineiden tiedonkäsitystä tai miten taiteen ja taidon käsitteet liittyvät kaikkiin koulun oppiaineisiin. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjinä, on niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä selkiinnyttävä. Kysynkin tässä artikkelissa, millaista tietoa taide- ja taitoaineiden avulla saavutetaan. Etsin toisaalta näitä oppiaineita yhdistäviä piirteitä, toisaalta korostan niiden luonnetta itsenäisinä tiedonaloina.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien (LOPS 2003, POPS 2004) oppiainejaottelu sisältää implisiittisen, hengen ja ruumiin vastakkainasettelua heijastavan arvohierarkian ja perustuu kapeaan tiedonkäsitykseen. Taide- ja taitoaineet on erotettu muista oppiaineista ja niiden katsotaan edustavan käden tai kehon toimintaan liittyviä taitoja. Konkreettisia ja abstrakteja taitoja ei kuitenkaan voida tarkastella irrallaan toisistaan (Kojonkoski-Rännäli 1996). Taide- ja taitoaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys ei myöskään erottele taitoa ja taidetta toisistaan.²

Taiteen, taitamisen ja tietämisen suhde havainnollistuu hyvin kreikankielisen *tekhne*-käsitteen avulla. Käsitettä on alun perin käytetty monenlaisten osaamisen lajien yhteydessä aina hevoshoidosta runouteen. *Tekhne*-käsite tarkoittaa toisaalta käsityötaitoja ja taidetta, toisaalta käsittämistä ja tietämistä laajassa, perehtyneisyyteen viittaavassa merkityksessä. (Sihvola 1992, 14.) Myös nykykeskustelussa taito ymmärretään laajasti ja se liitetään lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan: puhutaan esimerkiksi liikkumisen, ajattelun ja hyvän elämän taidoista. Tyypillistä on kuitenkin se, että kehollisuuteen liittyviä taitoja arvostetaan vähemmän kuin henkisiä taitoja. Kasvatus tarvitseekin sellaista aistisuuden merkityksen huomioivaa ajattelua, joka kuuluu elimellisesti taide- ja taitoaineisiin. Ne edustavat kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, jossa tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot kytkeytyvät toisiinsa.³

Erilaisten tietämisen ja taitamisen muotojen yhdistämiseen perustuva kokonaisvaltainen oppimisprosessi asettaa haasteen kaikille kouluaineille. Se ei toteudu automaattisesti myöskään taide- ja taitoaineissa, joiden opetus tyypistyy usein suoritusluontoiseen toimintaan ja ajatteluun liittyvä luova osuus unohdetaan. Käsittääkseni keskeinen syy taide- ja taitoaineiden vähäiseen arvostukseen koulussa perustuukin niiden opetuksessa aiemmin vaikuttaneisiin ositetun prosessin käytäntöihin. Tällä on selvät yhtymäkohdat Arthur Eflandin (1976) koulutaiteeksi määrittelemään traditioon, jonka mukaan koulussa toteutetulla kuvataideopetuksella ei ole juuri mitään tekemistä sen

² Kokonaisvaltaisesta oppimisesta keskusteltiin vilkkaasti 1980-luvun lopulla ja opetushallitus julkaisi neljä tiedon- ja oppimiskäsitystä koskevaa kirjaa. Kehittelemäni kokemuksellisen taideoppimisen malli syntyi pitkälti tuolloin käydyn keskustelun innoittamana (ks. Räsänen 1993, 104–116). Tiedonkäsitys lienee yksi niitä peruskäsitteitä, joihin (syystä) palataan yhä uudelleen – niin on tapahtunut myös omassa ajattelussani (ks. Räsänen 2000, 2008a, 2009).

³ Seija Kojonkoski-Rännäli (1995) on tarkastellut käsityöopetusta *tekhne*-käsitteen avulla (mt. 56–65). Käsitteen yhteyksistä taide- ja taitokasvatukseen yleisemmin ks. Räsänen 2009.

enempää ammattitaitteen kuin oppilaan elämismaailman kanssa. Samalla tavalla voidaan puhua koulumusiikista ja koulukäsityöstä. Koulutaiteiden ja -taitojen opettaminen perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaat jäljittelevät opettajan tarjoamia malleja ja harjoittelevat taitoja irrallaan niiden sisällöllisistä ja kulttuurisista merkityksistä.

Taide- ja taitoaineiden nykyisissä opetussuunnitelmissa painotetaan kokonaisvaltaisen oppimisen merkitystä. Niiden mukaan oppilaan tulisi olla mukana kaikissa oppimisprosessin vaiheissa aina tuotteen ideoinnista sen valmistamiseen. Eräs taide- ja taitokasvatuksen keskeinen arvo onkin tässä toiminnan eheydessä ja kokonaisuudessa. Omin käsin tekeminen ja oman kehon hallinta kasvattavat oppilaan itsetuntoa ja luovat turvallisuuden tunnetta. Taide- ja taitoaineet edistävät oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymistä ja ovat hänen minäkuvansa kannalta tärkeitä. Taide- ja taitoaineita voidaankin syystä kutsua välineaineiksi, sillä niiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Ne edistävät luovuuden lisäksi muun muassa kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä ja yhteistyötaitoja.

Parhaimmillaan taide- ja taitoaineet auttavat selviämään arjen käytännöistä ja vaikuttavat syvällisesti erilaisiin elämäntaitoihin. Sen lisäksi, että nämä oppiaineet kehittävät käden taitoja, edistävät ne käsitteellistä ajattelua ja välittävät kulttuurista tietoa. Kun taide- ja taitoaineiden merkitystä tarkastellaan yhteiskunnan kannalta, korostuu niiden tavoitteissa kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, nähdä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja ennakoida niiden seurauksia. Taide- ja taitoaineet yhdistävät teorian ja käytännön toisiinsa, sillä ne edellyttävät ongelmien ratkaisua konkreettisissa tilanteissa. Lopputuloksen kanssa samanarvoinen on itse tekemisen prosessi, joka on moniaistinen ja multimodaalinen, erilaisia ilmaisukanavia yhdistelevä. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995, Säljö 2008.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys

Taide- ja taitoaineiden perusteita etsitään yleensä niiden taustalla olevilta taidon- ja taiteenaloilta. Koska kyse on monitieteisistä oppiaineista, tukea haetaan myös eri tieteenaloilta kuten sosiologiasta ja psykologiasta. Kasvatustiedettä on perinteisesti pidetty näiden aineiden tärkeänä tukitieteenä, mutta alan nykytutkimuksessa korostuu yleisen kulttuurintutkimuksen merkitys. Oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin edelleen taide- ja taitoaineiden kannalta keskeisiä. Tutkimuksen keskiössä on kunkin aineen oppimisprosessin luonteen selvittäminen. Tämä edellyttää keskustelua siitä, mikä on taiteen ja taidon suhde tietoon.

Uusin kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Niihin kuuluvat

muun muassa havaitseminen, muisti, ajattelu ja oppiminen. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Kognitiolla ei siis tarkoiteta pelkästään rationaalista tai käsitteellistä tietoa, vaikka oppimisessa voidaankin erotella esikäsitteellisiä ja käsitteellisiä vaiheita. (Vrt. Gardner 1983, Dorn 1999, Eisner 2002, Efland 2002.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä erilaisia tiedonhankinnan tapoja lähestytään samanarvoisina: kuvat, äänet ja liikkeet ovat yhtä arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin. Näkemys tukee nykyistä kasvatustutkimusta, jonka mukaan kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin ja siksi niitä kaikkia olisi kehitettävä koulussa. Enää ei pohditakaan, onko taide- ja taitoaineissa tapahtuva oppiminen kognitiivista vaan kysytään, mitä nämä aineet tuovat kognition kokonaisuuteen. Samalla kysytään, mitä ovat ne kognitiiviset kyvyt, joita ei voida kehittää muissa kuin taide- ja taitoaineissa tai toisaalta ne kyvyt, jotka kehittyvät myös muiden aineiden avulla. Taide- ja taitoaineiden välinearvojen rinnalla korostetaan tästä syystä niiden luonnetta uuden tiedon rakentamisena. Kuhunkin taide- ja taitoaineeseen liittyy erityistä ”olemustietoa”, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustalla on ajatus kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisen tavoitteena. Se korostaa tiedonalakohtaisuuden merkitystä. Esimerkiksi liikunnan ekspertin tieto ei välttämättä edistä kykyä tulkita kuvataidetta. Asiantuntijatiedon ohella puhutaan myös *transfer*-ilmiöstä, jolla tarkoitetaan kykyä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin. Oppiaineen sisällä tapahtuvan siirron lisäksi painotetaan yleisen transferin merkitystä. Tällöin viitataan eri aloja yhdistäviin tiedonmuodostuksen keinoihin. (Perkins & Salomon 1988.) Ainerajoja painottavassa opetuksessa yleinen siirto unohdetaan. Lokeroitunut opetussuunnitelma ja siihen liittyvä jaottelu teoreettisiin ja käytännöllisiin oppiaineisiin ei kuitenkaan enää toimi ja koulun haasteeksi onkin noussut toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen kaikkiin kouluaineisiin. Uusimmat opetussuunnitelmat vastaavat tähän haasteeseen eheyttävien aihekokonaisuuksien ja oppiainerajat ylittävän yhteistyön avulla.

Kognitiivinen taideoppimiskäsitys korostaa yksilön aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta se painottaa samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Tieto on sidoksissa kontekstiinsa, ja se jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Kun taide- ja taitoaineiden opetuksessa painotetaan kognition merkitystä, otetaan sen lähtökohdaksi sekä yleiseen kulttuurintutkimukseen että kuhunkin taiteen- ja taidonalaan liittyvät, jatkuvassa muutostilassa olevat käsitteet, arvot ja toimintatavat. Opiskelussa keskitytään yksittäisten tietojen välittämisen sijaan tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Tällaisessa konstruktivistisessä lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuvaa kriittistä oppimista. Opetuksen sisällön lähteenä on oppilaan oma kokemusmaailma ja siihen liittyvät

yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Oppimisen tavoitteeksi nousee erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Tällöin korostuu taide- ja taitoaineiden merkitys kommunikaationa ja kulttuuristen arvojen ja traditioiden välittäjänä.⁴

Kulttuurin lukutaidot

Koulun oppiainejaon yleisenä perusteluna pidetään sitä, että kukin aine edustaa taustanaan olevan tiedonalan kautta erilaista tapaa lähestyä todellisuutta. Oman tiedonalan keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen määrittelemine sekä kyky johtaa niistä selkeitä opetussuunnitelmalliset tavoitteet on jokaisen oppiaineen elinehto.⁵ Niiden tukemana opettaja tarjoaa oppilaille aineelleen ominaisia välineitä teoretisoida arjen kokemuksia. Sen sijaan että koulu hukuttaa oppilaat informaatiotulvaan, olisi sen autettava oppilaita muodostamaan yksityistapauksista erilaisia teorioita eli tapoja selittää ja esittää maailmaa. Irrallisen faktatiedon sijaan opetuksessa korostetaan tällöin tietämistä prosessina.⁶

Kun kouluopetuksen yleiseksi tavoitteeksi asetetaan abstrakti ajattelu ja käsitteellistäminen, nousee kunkin oppiaineen keskeiseksi sisällöksi siinä käytetyn symbolijärjestelmän luonteen ymmärtäminen. Kun useimmissa aineissa operoidaan kirjaimista muodostuvan, sanallisen käsitejärjestelmän avulla, tulisi myös muut symboliset esittämistavat nähdä tasa-arvoisina verbaalisen kanssa. Tällöin sanat, numerot, äänet, liikkeet ja kuvat ymmärretään merkityksiä kantavina symboleina, jotka vaativat oman lukutaitonsa.⁷ Laaja-alaisen käsitteellisen ajattelun nostaminen kouluopetuksen

⁴ Yksilö luo koko elämänsä ajan narratiiveja (tarinoita), joiden avulla hän määrittelee suhdettaan muihin ja maailmaan. Laajassa merkityksessä *narratiivi*-käsite viittaa kaikkeen ihmisen sanalliseen, symboliseen tai sosiaaliseen ilmaisuun. Taide- ja taitoaineissa kulttuurista identiteettiä rakennetaan tutkimalla erilaisia rituaaleja, tansseja, lauluja, pukuja, esineitä, kuvia jne., joiden avulla välitetään traditioita ja jotka sitovat yksilön ryhmään. (Ks. Räsänen 2008a.) Efland tukeutuu kognitiivisen taideoppimisen määrittelyssään Jerome Bruneriin (1986), jonka mukaan on olemassa kaksi toisistaan poikkeavaa tapaa jäsentää kokemuksia, paradigmaattinen ja narratiivinen (Efland 2006, 7–8).

⁵ *Käsite* voidaan määrittellä ajattelun luomaksi abstraktiksi hahmoksi. Sillä tarkoitetaan esineelle tai asialle ominaisten piirteiden kokonaisuutta. Kyseessä on merkitys- ja asiayhteys tai ajattelukonstruktio, jonka avulla tiedon sisällyksestä tulee yhtenäinen ja jäsentynyt. Käsitteiden verkostoista muodostuu loogisia käsitejärjestelmiä. Käsitteitä opitaan aluksi käytännön esimerkkien avulla, jonka jälkeen oppija kykenee kuvaamaan prosesseja ilman että suorittaisi niitä. Käsitteenoppimisen korkeimmassa vaiheessa käsitteitä sovelletaan aidoissa elämäntilanteissa. (Kouki 2008, 839–841.)

⁶ Hannele Koivunen (1998) tukeutuu Michael Polanyiin (1973) todetessaan, ettei tietoa ja tietämistä tulisi käyttää synonyymeinä. Hänen mukaansa *tieto* on liian staattinen käsite ja se tulisi määrittellä aktiiviseksi *tietämisen* prosessiksi. (Mt. 207.) Inkeri Sava (1998, 105) määrittelee tiedon tietämisen tuotteeksi. Antti Karisto puolestaan korostaa tiedon ja *informaation* eroa. Hän viittaa Ilkka Niiniluotoon (1989) sanoessaan informaation olevan vasta tiedon raaka-ainetta ja tiedon olevan ”---siivilöityä ja joillakin kulttuurisilla merkityksillä varustettua informaatiota: tieto on selityksiä, tulkintoja, arvioita, ymmärrystä” (Karisto 2008, 64).

⁷ Lingvistiikasta, erityisesti semiotiikasta peräisin olevat kielen ja lukutaidon käsitteet on nykyään omaksuttu lähes kaikista oppiaineista käytyyn keskusteluun: puhutaan esim. musiikin, historian ja uskonnon lukutavoista. Itse käytän kuvataideopetukseen liittyvän visuaalisen kulttuurin tulkinnan yhteydessä käsitettä *monilukutaito*. Kytken käsitteen monikulttuurisuuteen ja sisällytän siihen koko materiaalisen kulttuurin diskursiivisen tarkastelun. (Räsänen 2008a.) Monilukutaito-termiä voitaisiin käyttää myös puhuttaessa kulttuurin ymmärtämisestä koko sen laajassa merkityksessä (vrt. engl. multiliteracy).

päätavoitteeksi asettaa opettajille suuria haasteita. Se edellyttää, että lineaarisen lukemisen rinnalla harjoitellaan taide- ja taitoaineille tyypillisiä nonlineaarisen lukemisen tapoja. Niiden avulla voidaan esimerkiksi matematiikkaan liittyvä abstrahointi ja kirjoitettu kieli kytkeä taiteisiin.

Taide- ja taitoaineita on yleisesti perusteltu tunnekasvatuksen ja merkityksellisen toiminnan avulla. Käsitteellistämisen osuutta näissä oppiaineissa on sen sijaan pohdittu vähemmän. Sana *käsittäminen* samoin kuin sen englanninkielinen vastine *grasp* (tarttua) kuvaavat hyvin taide- ja taitoaineisiin liittyvää, käden ja mielen yhteistyölle perustuvaa ymmärtämistä. Sana ilmentää sitä kiinteää yhteyttä, joka vallitsee ihmisen henkisen ja fyysisen olemuksen välillä. Kehollisuuteen perustuva toiminta synnyttää elimellisen suhteen ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tällainen kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla saadulla tiedolla. Vaikka toiminta on keskeinen taide- ja taitoaineisiin liittyvä erityispiirre, ei niiden tiedonkäsitystä tulisi kuitenkaan perustella ruumiin ja älyn erotteluun perustuvalla dualismilla. Kehollisuutta ei voida lähestyä irrallaan abstraktista ajattelusta ja kulttuurista. Kun tietämistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, kysytään millaista ajattelua käsin tekeminen ja muu kehollinen toiminta edustavat. Miten käsitteellistäminen näissä aineissa tapahtuu ja millaisia symbolijärjestelmiä niissä käytetään?

Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognitiivisten teorioiden valossa, tarkastellaan niissäkin tapahtuvaa oppimista käsitteellisenä (visuaalisena, auditiivisena, kehollisena) ajatteluna ja symbolien avulla tapahtuvana ilmaisuna. Oppiminen näissä aineissa tarkoittaa kykyä löytää ilmiöiden välisiin suhteisiin liittyviä erityislaatuja, huomata kuvitteellisia mahdollisuuksia ja tulkita metaforisia merkityksiä.⁸ Taideteoksen tuottaminen ja tulkinta edellyttävät hienovaraista erottelukykä ja suhteiden ymmärtämistä, symbolijärjestelmien tunnistamista ja kykyä tulkita erilaisia merkkejä. Tällainen näkemys purkaa käsitystä, jonka mukaan taide- ja taitoaineisiin liittyvä toiminta olisi konkreettista mutta ei abstraktia ja emotionaalista mutta ei älyllistä. (Vrt. Arnheim 1954, Goodman 1976.)

Käsitteellisessä ajattelussa on tiedon- ja taiteenalakohtaisia eroja. Kokonaisvaltainen taide- ja taitoaineiden oppimisprosessi etenee intuitiivisesta, tunteille ja ympäröivästä maailmasta tehdyille havainnoille (sosiaalisille, materiaalisille jne.) perustuvasta ajattelusta päätöksentekoon. Ilmiöiden abstrahointi tapahtuu ja ongelmanratkaisun tulokset ilmaistaan eri taiteenalojen materiaalien ja symbolijärjestelmien avulla. Sanat ja muut kulttuuriset symbolit voivat liittyä taiteelliseen ajatteluun, mutta ne eivät ole välttämättömiä. Taiteessa on kyse henkilökohtaisesta merkityksenannosta, jonka tulos ei ole

⁸ *Metaforat* voivat olla kuvallisia tai sanallisia – ne syntyvät analogisen ajattelun avulla siten, että ilmiötä verrataan keskenään. Metaforiin perustuvassa oppimisessa ”jonakin näkeminen” liittyy läheisesti ”toisin näkemiseen”. Ne liittyvät olennaisesti narratiiviseen tiedonmuodostukseen. (Ks. Efland 2002, Eisner 2005.) Niin taide kuin tiedekin operoivat metaforilla, jotka ovat kulttuurisesti sovitut symbolit ja laajempia ja laajempia.

tiedossa etukäteen vaan muotoutuu prosessissa. (Dorn 1999, 128–131.) Taideopetuksessa edetään käytännöllisestä, taitoperusteisesta osaamisesta käsitteellistämiseen siten, että ”resepteistä” siirrytään reflektioon ja metakognitioon. Noviiisista ja taiteen kuluttajasta kehittyäksesi ekspertti ja taiteen tuottaja.

Kunkin taide- ja taitoaineen välttämättömyyttä erillisenä oppiaineena voidaan perustella sillä, että jokaisessa niistä opetellaan erilaisten symbolisten muotojen tuottamiseen ja tulkintaan perustuvaa käsitteellistä ajattelua. Kun perinteinen koulutieto tukeutuu sanalliseen tai numeraaliseen käsitteellistämiseen, ovat taide- ja taitokasvatuksessa käytetyt käsitteet konkreettisia ja aistivoimaisia.⁹ Niitä voidaan katsella, kuunnella ja koskea. Tällainen käsitteellistäminen ei kuitenkaan tarkoita pelkkää ilmaisukeinojen harjoittelemista, vaan eri taidon- ja taiteenalojen symbolijärjestelmät sidotaan konteksteihinsa. Tällöin taidetta ja taitojen oppimista lähestytään symbolien avulla tapahtuvana käsitteenmuodostuksena ja kulttuurisen tiedon omaksumisena. Tästä näkökulmasta taide- ja taitoaineiden opettajista voidaan puhua kulttuurikasvattajina.

Kun koko koulua tarkastellaan kulttuurin osana, nousee opetussuunnitelman keskiöön eri tiedonalojen välinen yhteistyö.¹⁰ Jotta tämä yhteistyö tapahtuisi kunkin oppiaineen ominaislaatu kunnioittaen, olisi kunkin aineen kyettävä osoittamaan ne ominaisuudet, jotka erottavat sen muista ja joita ilman oppilaan todellisuuskäsitys ei ole kokonaisvaltainen.¹¹ Taide- ja taitoaineiden erityisasemaa koulussa voidaan perustella sillä, että ne a) perustuvat aistitiedolle, b) edistävät metaforista ajattelua ja c) kehittävät kehon kieleen perustuvien symbolien avulla tapahtuvaa käsitteellistämistä.

Integroiva taideopetus

Taide- ja taitoaineita yhdistävään tiedonkäsitykseen sisältyy näkemys kokonaisvaltaisesta oppimisprosessista ja erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Nämä kaksi ulottuvuutta ilmenevät eri tavoin kussakin aineessa. Esimerkkinä taide- ja taidekasvatuksen taustalla olevasta laajasta tiedonkäsityksestä toimikoon tässä kuvataideopetus, jota olen havainnollistanut integroivan taideopetuksen mallilla (Räsänen 2008a). Olen pelkistänyt

⁹ Sava (1998) puhuu taiteesta *käsite- ja mielikuvatietona*. Hän viittaa Reasonin ja Hawkinsin (1988) näkemyksiin puhuessaan käsitteellistämisen kahdesta tiestä. Selittäminen perinteisenä käsitteellistämisen muotona tarkoittaa kokemusten luokittelua ja teorianmallien muodostamista. Tällainen yleistämiseen pyrkivä käsitteenmuodostus pyrkii kokonaisuuksien hallitsemiseen. Sanallis-teoreettisen polun rinnalla kulkee taiteen metaforinen tie. Tällä reitillä kokemukset muunnetaan tarinoiksi, tansseiksi, maalauksiksi jne. (Mt. 117–118.) Kokonaisvaltainen oppiminen tarvitsee molempia tutkimisen ja maailman hahmottamisen teitä. Siinä tiede ja taide kohtaavat niin että ne rikastavat toisiaan.

¹⁰ Tiedonalojen välisen yhteistyön mahdollisuuksista sekä opetuksen integroinnin tasoista ks. Räsänen 2008a.

¹¹ Koulun tarkasteleminen kulttuurikasvatuksen näkökulmasta asettaa vallitsevat oppiaineluokitukset uuteen valoon. Tulisiko kunkin oppiaineen vastata tietystä kulttuurin osa-alueesta ja jos, niin millaiseen jaotteluun silloin tukeuduttaisiin? Kuvataide-oppiaineen nimeä on ehdotettu vaihdettavaksi *visuaaliseksi kulttuuriksi*. Ehdotuksen taustalla olevan, vastaanottajan havaintotoimintoihin perustuvan näkemyksen mukaisesti olisi tällöin myös käsityö ja liikunta/tanssi sisällytettävä visuaaliseen kulttuuriin. Tekijän tiedonhankinnan näkökulmasta kaikkia mainittuja oppiaineita yhdistää kehollisuus, jonka voidaan katsoa olevan myös (auditiivista kulttuuria edustavan) musiikin perusta.

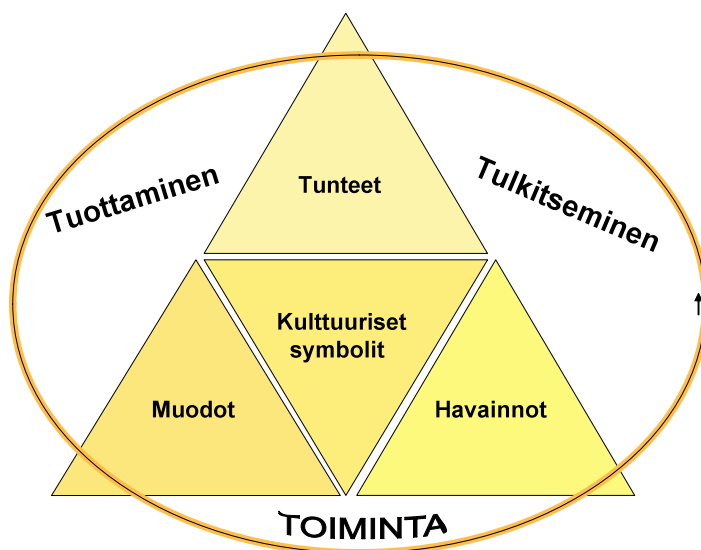
kuvataideopetuksen käytännöt neljään taidekasvatusmalliin, jotka perustuvat erilaisille taide- ja oppimiskäsityksille. Kannustan opettajaa kokoamaan malleista omiin käytäntöihinsä sopivan kokonaisuuden, jossa eri näkemykset integroituvat.¹²

Integroivan kuvataideopetuksen malli tarjoaa jäsenyyksen, jonka avulla voidaan lähestyä myös muita taide- ja taitoaineita. Malli sisältää neljä toisiaan täydentävää tiedon ulottuvuutta (Kuvio 1).¹³ Tietäminen voi perustua havainnoille, tunteille, kunkin taiteen- ja taidonalan käsitejärjestelmää edustaville muodoille tai muille kulttuurisille symboleille. Näistä lähtökohdista syntyy tietoa, joka ilmenee kunkin taiteen- ja taidonalan produktina. *Havaitsemisen* merkitystä painottava opettaja katsoo, että tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Kun opettaja korostaa *tunteiden* osuutta tietämisessä, uskoo hän sisäisen todellisuuden tutkimisen ja ilmaisemisen auttavan oppilasta löytämään oman paikkansa maailmassa. Opetus voi myös painottua *muotoon*. Tällöin muodot, olivat ne sitten liikkeitä, ääniä tai vaikkapa värejä, muodostavat sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden avulla ulkoista ja sisäistä todellisuutta tutkitaan ja esitetään. Kun taide- ja taitoaineita lähestytään *kulttuurisena tietämisenä*, korostetaan opetuksessa erilaisten taidon- ja taiteenalakohtaisten symbolijärjestelmien opiskelun ohella muiden (moni)kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua.¹⁴

¹² Mallistani löytyy yhtäläisyyksiä Arthur Eflandin (1983/1998) kehittämään opetussuunnitelmamalliin ja hänen myöhempiin ajatuksiinsa postmodernista taidekasvatuksesta (Efland, Stuhr & Freedman 1996/1998). Efland ehdottaa hahmottelemiensa taidekasvatusmallien eklektistä yhdistämistä. Mikko Ketovuoren (2008a) mielestä myös musiikkikasvatuksen tulisi perustua erilaisten paradigmojen yhdistelyyn. Hän liittää ne Stephen Pepperin (1942) teoriaan maailmanhypoteeseista ja katsoo myös Eflandin opetussuunnitelmamallilla olevan yhteyksiä Pepperin teoriaan. (Ketovuori 2008b.) Myös aiemmin kehittämäni kokemukselliskonstruktivistisen taideoppimismallin (Räsänen 1993, 1997, 2000) lähtökohtana oleva David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä tukeutuu Pepperin näkemyksiin.

¹³ Käyttämäni termi *taidetieto* liittyy läheisesti *taidotiedon* käsitteeseen. Se puolestaan perustuu Gilbert Rylen (1949) erotteluun *know that* ja *know how*. Termillä taitotieto voidaan tarkoittaa tietoa, joka saavutetaan taidon harjoituksen avulla (vrt. tekemällä oppiminen). Sitä käytetään kuitenkin yleisemmin kuvaamaan taitoa koskevaa tietoa, eräänlaista ”metataittoa”, joka mahdollistaa taitojen kehittämisen. (Niiniluoto 1992, 53.) Kyseessä on siis se tiedollinen ulottuvuus, joka liittyy myös tekne-käsitteeseen. Sen erityinen muoto on nk. tekijän tieto, taitavan käsityöläisen ja opettajan tieto toimintansa päämääristä.

¹⁴ Käsitteeni monikulttuurisuudesta tukeutuu Gollnickin ja Chinnin (1983) kulttuuri-identiteetin jäsenyykseen, jossa yksilöä lähestytään monien rinnakkaisten viiteryhmiin jäsenenä. Sen mukaan erilaiset mikrokulttuurit (ikä, uskonto, etnisyys, luokka, kieli, sukupuoli jne.) muodostavat yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevan makrokulttuurin. (Ks. Räsänen 2008a, 252–256.)



Kuvio 1. Taidetieto

Taide- ja taitoaineissa aistimista ja tuntemista pidetään tietämisen perustana.¹⁵ Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsitelyssä havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon. Nämä tiedon muodot todentuvat toiminnassa eli erilaisten produktien tuottamisessa ja tulkitsemisessa. Näkemys painottaa taiteen luonnetta *tietämisen prosessina*. Niin kuvataiteen oppimiseen kuin muihinkin taide- ja taitoaineisiin liittyvän tietämisen erityislaatu on siinä, että tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa eikä sen edellytetä olevan sanallistettavissa. Tieto rakentuu tekemisen kautta siten, että aistihavainnot muunnetaan (kuvalliseksi, keholliseksi jne.) ajatteluksi ja toiminnaksi. Taide- ja taitoaineissa on kyse kehon ja aivojen yhteistyönä tapahtuvasta merkityksenannosta. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten produktien tuottamista että kykyä tulkita muiden tekemiä tuotteita, kuvia ja muita esityksiä.¹⁶

Taidetiedon luonnetta havainnollistava kuvioni sisältää käsityksen taiteesta sekä tietämisen lähteenä ja tuloksena että tutkimisen tapana. Havainnot, tunteet, muodot ja muut kulttuuriset symbolit voivat olla taiteellisen toiminnan lähtökohta, mutta näitä

¹⁵ Tässä yhteydessä käytetään usein termiä *esteettinen tieto*. Aistitiedon merkitykseen viittaa jo taiteiden perusteita tutkivan tieteenalan nimitys: estetiikka-termin pohjana on kreikankielinen aisteja tarkoittava käsite *aisthesis*. Kunkin taiteenalan voi ajatella painottavan erilaisia aistialueita, mutta varsinkin nykytaiteessa niiden väliset rajat ovat liudentuneet. Moniaistisuus kuuluu ihmisen tapaan havainnoida arjen ilmiöitä, mutta taiteesta puhutaan silloin, kun nämä havainnot synnyttävät jotain arkikokemuksesta poikkeavaa. Arkihavainnon ja esteettiseksi elämäykseksi kutsutun kokemuksen erojen määrittely on työllistänyt esteetikkoja tiedonalan syntyajoista lähtien.

¹⁶ Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa (Räsänen 1993, 1997, 2000) kuvaan taiteellista oppimisprosessia havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun elämys muunnetaan sanalliseksi ja kuvalliseksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppilaan arkeen.

käsitteitä voidaan käyttää kuvaamaan myös toiminnan ilmentymiä. Taide- ja taitoaineille ominainen toiminta liittyy olennaisesti ihmisen kehollisuuteen, joka puolestaan kytkeytyy aistimiseen. Molemmissa on kyse ns. hiljaisesta tiedosta.¹⁷ Olipa taidetieto eksplikoitua tai äänetöntä, ilmenee se aina toiminnassa. Kyse voi olla joko tuottavasta (maalaaminen, tanssiminen jne.) tai tulkitsevasta (katsominen, kuunteleminen jne.) toiminnasta. Kuviossa havainnot ja tunteet edustavat hiljaista tietoa, joka voidaan muuntaa taiteelliseksi symboleiksi. Taiteilijan ja muotoilijan käsi käsittää ja tanssijan keho ajattelee ilman sanoja (tekijän tieto). Myös teoksen vastaanottajan tieto voi olla hiljaista, aisteihin ja havaintoihin perustuvaa ymmärrystä. Niin tekijän kuin tulkitsijankin nonverbaalia tietoa voidaan myöhemmin reflektoida ja se on sidottavissa erilaisiin kulttuurisiin käsitteisiin ja symboleihin. Teoksen tai tuotteen välittämän taidetiedon verbalisointi ei ole välttämätöntä, mutta sanat avaavat usein taiteellisiin käsitteisiin uusia sisältöjä.

Kun taide- ja taitoaineiden opetusta tarkastellaan tietämisen näkökulmasta, pidetään havaintoja, tunteita, muotoelementtejä ja kulttuuria yhtä arvokkaina tiedon ulottuvuuksina. Kun neljää tiedon lajia lähestytään aidosti tasaveroisina, ei niitä voida erottaa toisistaan. Tähän liittyy se integroivan, kokonaisvaltaisen opetuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää oppilaille erilaisia käsityksiä taitamisesta ja tietämisestä. Tämä tapahtuu siten, että opetussuunnitelma rakennetaan erilaisten tietämisen tapojen vuorottelulle ja lähestymistapoja vaihdellaan tehtäväkohtaisesti. Näin havainnollistetaan myös taide- ja taitoaineiden moniulotteisia tehtäviä koulun kokonaisuudessa. Taidetiedon muotoja kuvaavan kolmion päälle hahmottuva ellipsi edustaa kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä ja sitoo tietämisen tuottamiseen. Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taide- ja taitoaineista niin voimallisen oppimisen muodon.

Taideopetusmalliini sisältyvä integraation käsite koskee sekä oppiaineen sisäistä että eri tiedonalojen välistä integraatiota. Siinä on kyse erilaisiin taidetiedon muotoihin tukeutuvien taidekasvatusmallien yhdistelyn lisäksi myös taidemaailman eri osa-alueiden yhdistelemisestä. Integrointi koskee paitsi taide- ja taitoaineiden opetussuunnitelmissa esitettyjä sisältöalueita myös perusopetuksessa mainittujen aihekokonaisuuksien (POPS 2004) puitteissa tapahtuvaa eheyttävää opetusta. Näiden lisäksi siinä on kyse oppimiseen ja kulttuuri-identiteetin kehittämiseen liittyvien näkemysten integroinnista, jotka kytkeytyvät myös monikulttuurisen maailman asettamiin vaatimuksiin. Integroiva kuvataideopetus

¹⁷ Koivunen (1998) tukeutuu Polanyiin (1958) todetessaan, että taiteeseen hiljaisena tietona (tacit knowledge) sisältyy ”kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen, ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on, vaikkei sitä voida ilmaista verbaalisin käsittein” (mt. 204). Sava (1998) pitää aisteja ja tunteita taiteellisesti esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineenä. Hänen mukaansa emootioilla itsellään on kognitiivinen eli tietävä puolensa (mt. 111) Tässä mielessä (tiedostamattomistakin) tunteista ja havainnoista voidaan puhua tietona eikä pelkästään (käsitteellistety) tiedon lähteinä (vrt. Arnheim 1954). Puhe hiljaisesta ja kehollisesta tiedosta liittyy länsimaista ajattelua ravistelevaan epistemologiseen kriisiin. Usko kaikille yhteiseen todellisuuteen on murtunut ja universaalien tiedon asemesta korostetaan kontekstin merkitystä. (Vrt. Anttila 2006.)

näyttäytyy tällöin lähestymistapana, jossa taiteet tarjoavat haasteita niin koulun muille oppiaineille, kasvatuksen tutkimukselle kuin yhteiskunnalliselle keskustelullekin.

Taide- ja taitoaineet haastavat kouluoppimisen

Integroivan taideopetuksen malli tarjoaa välineen, jonka avulla opettaja voi kehittää omia käytäntöjään. Malli on käyttökelpoinen myös taide- ja taitoaineiden yhtäläisyyksien ja niitä erottavien ominaisuuksien analysoinnissa. Se tarjoaa näkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella näiden aineiden suhdetta koulun muihin oppiaineisiin. Integroivaan taideopetukseen sisältyvä käsitys neljästä, tasa-arvoisesta tietämisen tavasta perustuu näkemykseen, jonka mukaan lapset ja nuoret tarvitsevat 1) mahdollisuuksia kokea maailma aistivoimaisesti, 2) tuntea ja ilmaista tunteita, 3) tutkia ja käsitteellistää maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla ja 4) ilmaista ja lukea monikulttuurisia merkityksiä. Kaikkien kouluaineiden tulisikin olla sekä aivojen, kehon että sydämen aineita.

Kokonaisvaltaisuus, esteettisyys ja luovuus eivät ole taide- ja taitoaineiden yksityisomaisuutta, vaan ne kuuluvat jokaiseen aineeseen. Juho Hollo (1917) puhuu kasvatuksesta taiteeseen, taidetta varten ja taiteen avulla, ja hänen mukaansa opetusta tulisi kokonaisuudessaan lähestyä kasvatuksen taiteena.¹⁸ Kun taitavasta opetuksesta puhutaan Hollon ajatuksia mukailien opetuksen taiteena, kannustetaan opettajaa suhtautumaan oppituntiin samalla intensiteetillä kuin taideteokseen. Perinteisestä, yksilökeskeisestä taidenäkömyksestä poiketen ”opettajataiteilija” voi tukeutua nykytaiteeseen, jolle on ominaista taiteidenvälisyys ja todellisuuden tutkiminen eri tiedonalojen menetelmillä. Tällaiseen taidekäsitteeseen tukeutuva oppimistapahtuma ei pohjaudu opettajan esitykseen, vaan muistuttaa enemmänkin yhteisötaidetta niin, että ”oppimisteos” syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Opetuksen taide voidaan kytkeä myös luovuuden käsitteeseen. Kun opetusta lähestytään luovuuden ja leikin näkökulmista, korostuu muun muassa tunteiden, aistimellisuuden ja huumorin merkitys oppimisessa. Luokkahuone ymmärretään tällöin improvisaatiolle ja yllätyksille avoimeksi ympäristöksi ja opetuksen tavoitteet muuttuvat tilanteen mukaan. Opetuksen muotoa ja sisältöä ei eroteta toisistaan: se miten sanotaan, välittää sitä mitä sanotaan. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että kiinnitetään huomiota opetuksen rytmittämiseen ja ajoitukseen. Havainnollistaminen ja elämyksellisyys ovat keskeisiä piirteitä opetuksen taiteessa. Opettajataiteilija luo puitteet ja ottaa avoimesti vastaan oppilailta tulevat ideat. Hän luopuu yksittäisten faktojen välittämisestä ja huomioi mielikuvituksen ja aistien roolin tiedon henkilökohtaisen merkityksen muodostumisessa.

Luovuus ei ole elämyksellisyyden synonyymi, vaan se viittaa myös laajempiin, yhteisön kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Juhlapuheista päätellen yhteiskuntamme ei

¹⁸ Englanninkielisessä kirjallisuudessa ”hollolaista” lähestymistapaa vastaavassa jaottelussa käytetään termejä *about art, in art, with art, through art* (Sullivan 2005). Taiteesta oppimisen välineenä ja taiteellisesta tutkimuksesta ks. Räsänen 2008a, 139–144 ja Räsänen 2008b.

kehity ilman luovuutta ja koulun tasolla lähes kaikkien aineiden opettajat puhuvat luovuuden kehittämisestä. Luovuudesta katsotaan olevan kyse varsinkin silloin, kun toteutetaan joitakin arkikäytännöistä poikkeavia toimintatapoja. Koulussa järjestetyillä luovuustempauksilla on kuitenkin taipumus jäädä irrallisiksi tapahtumiksi, joita ei sidota mihinkään. Jotta erilaisilla luovuuden nimissä tapahtuvilla projekteilla olisi merkitystä koulun tiedonkäsityksen muuttamisessa, luovuus tulisikin nähdä osana laajempaa kulttuurikäsitettä. Tämä tarkoittaa muun muassa taide- ja taitoaineisiin liitetyn epämääräisen luovuuskäsityksen romuttamista.

Meidän tulisi lakata puhumasta yleisestä luovuudesta ja tarkastella niitä keinoja, joita kukin tiedonala tarjoaa luovuuden edistämiseen. Aivan samalla tavoin kuin integraatio edellyttää itsenäisten oppiaineiden yhteistyötä, myös yleinen luovuus on itsenäisten osiensa summa. Jotta luovuudella olisi yhteiskunnallista merkitystä, on eri alojen luovat voimat kytkettävä toisiinsa ja tarkasteltava niitä kulttuurisina ilmiöinä. Luovuusmyytin purkamisen edellyttää myös sitä, että taide- ja taitoaineita tarkastellaan muustakin kuin välinearvojen näkökulmasta. Myytti taide- ja taitoaineiden yleishyödyllisestä luonteesta olisi romutettava ja niitä tulisi tarkastella uuden tiedon luomisena. Tämä ei tarkoita luopumista taide- ja taitoaineisiin liittyvistä ”hyödyttömistä” itseisarvoista kuten aistinautunnoista ja kauneuden elämyksistä. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa kunkin oppiaineen tiedonalakohtaiset ja välineelliset arvot yhdistyvät.

Lähteet

- Anttila, E. 2006. Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja 39.
- Arnheim, R. 1954. *Art and visual perception*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dorn, C. M. 1999. *Mind in art. Cognitive foundations in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Efland, A. 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37–44.
- Efland, A. 1983/1998. *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. (Käännös V. Wuori ja M. Räsänen.) Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste. (Curriculum inquiry in art education: A models approach. Ohio State University, Department of Art Education, opintomoniste.)
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1996/1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (Käännös V. Wuori ja M. Räsänen.) Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. (Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: The National Art Education Association.)
- 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.
- Eisner, E. 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Goodman, N. 1976. *Languages of art*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Hollo, J. 1917 (2. p.). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Helsinki: WSOY.
- Karisto, A. 1998. Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Ketovuori, M. 2008a. Between Scylla and Charybdis. Teoksessa *Europäische Perspektiven 1. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen Studienjahr 2007/2008*. Wien: Pädagogischen Hochschule Wien.
- Ketovuori, M. 2008b. *Musiikkikasvatuksen neljä paradigmaa*. Esitys Kasvatustieteen päivillä 27.11.08 Turussa.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja C 109.

- Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa S. Tella (toim.) *Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kouki, E. 2008. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen lukiossa. Teoksessa Kallioniemi, A. (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 299.
- LOPS 2004. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niiniluoto, I. 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Perkins, D. & Salomon, G. 1988. Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22–31.
- POPS 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, M. 1993. *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia 4.
- Räsänen, M. 1997. *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, M. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- Räsänen, M. 2008a. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Räsänen, M. 2008b. Multiculturalism and arts-based research. Themes in Finnish studies 1995–2006. In L. Lindström (Ed.) *Nordic visual arts education in transition*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro ym. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutumisesta tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Sihvola, J. 1992. Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Säljö, R. 2008. Den materiella kulturen och vårt kunskapande. Teoksessa K. Borg & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundet.