

Taidelähtöinen dialogioppimisen prosessi –

Taidetuokioilla päiväkodin
vuorovaikutusta ja hyvinvointia edistämässä

Päivi Kimmo

Pro Gradu -tutkielma

Kasvatustiede (yleinen ja aikuiskasvatus)

Kasvatustieteen laitos

Helsingin Yliopisto

Ohjaaja Hannele Niemi

Maaliskuu 2013

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Taidelähtöinen toiminta dialogioppimisen tukena	2
1.2 Dialoginen oppiminen Taidetuokio-menetelmään perustuvissa Taidetuokioissa ...	3
2 Taidelähtöisen dialogisen oppimisen paikantaminen kasvatustieteen kenttään ja työyhteisöön	6
2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa	7
2.2.1 Konstruktivistinen näkökulma taidekasvatukseen ja taideterapiaan.....	8
2.3 Työssäoppiminen.....	10
2.3.1 Työssäoppiminen yhteisöjen jaettuna osaamisena.....	10
2.3.2 Oppimisen vertauskuvat ja välittyneisyys työyhteisöjen oppimisessa.....	11
2.3.3 Oppimisen siirtovaikutus.....	12
2.3.4 Taidelähtöinen dialoginen työssäoppiminen	12
2.3.5 Taidelähtöiset prosessit	14
3 Dialogin monet määrittelyt	16
3.1 Mitä dialogi on?.....	16
3.2 David Bohm ajattelusta ja dialogista	19
3.1.1 Teoria ajattelun kollektiivisesta ja sosiaalisesta perustasta Bohmin dialogiteorian taustalla	19
3.1.2 Bohmilainen dialogi	21
3.2 William Isaacsin dialogiteoria organisaatioiden kehittämisessä	23
3.2.1 Keskustelun kentät ja dialogiprosessi	25
3.2.2 Keskustelulle suotuisan ilmapiirin luominen.....	27
3.3 Dialogitaidot.....	28
3.4 Reflektio dialogissa	30
3.5 Mahdollistajan rooli ja tehtävät dialogissa	33
3.6 Yhteenveto taustateorioiden käytöstä tässä tutkimuksessa.....	34
4 Tutkimuskonteksti ja tutkimustehtävä	36
4.1 Työhyvinvointi ja päiväkodin perustehtävä Taidetuokioiden aihepiirinä	36
4.2 Taidetuokiot aineistonkeruussa	37
4.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	40
5 Tutkimuksen toteutus	42

5.1 Tutkimusasetelmana laadullinen tapaustutkimus	42
5.2 Tutkimusympäristö ja osallistujat.....	43
5.2.1 Helsinkiläinen kunnallinen päiväkotitutkimusympäristönä	44
5.2.2 Tutkimusryhmä	45
5.3 Aineisto ja aineiston keruumenetelmät.....	45
5.3.1 Dialogi ja dialoginen haastattelu.....	46
5.3.2 Osallistuva havainnointi	47
5.3.3 Tutkimuspäiväkirja	47
5.3.4 Lomakekysely	47
5.4 Aineiston analysointimenetelmät	48
5.4.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä ja viitekehyksenä	49
5.4.2 Pientarina-analyysi sisällönanalyysin tukena	50
5.5 Aineiston analyysiprosessi.....	54
6 Tulokset	58
6.1 Minkälaista dialogia Taidetuokioiden tuottavat? (Kysymys 1).....	58
6.1.2 Taidetuokioiden tuottavat kahdenlaista dialogia ja suuren joukon pientarinoita..	59
6.1.3 Mistä teemoista taidetuokioiden keskusteltiin?	64
6.1.4 Mistä aiheista ryhmädialogeissa keskusteltiin eniten?.....	67
6.1.5 Tarinoiden ja muun puheen teemojen sekä kiinnostavuuden keskinäinen vertailu	72
6.1.6 Yhteenveto ja pohdintaa dialogin tyypeistä sekä sisällöstä.....	75
6.2 Miten dialogi muuttuu oppimisprosessin aikana? (Kysymys 2)	79
6.2.1 Taidetuokioiden ilmapiiri	80
6.2.2 Ilmapiirin muutoksen tarkastelu PNN*-luokitteluanalyysin avulla.....	85
6.2.3 Reflektiotaitojen kehittyminen NPCS-luokitteluanalyysin näkökulmasta.....	92
6.2.4 Kuuntelu- ja reaktioiden viivästämistaitojen kehittyminen.....	98
6.2.5 Yhteenveto ja pohdintaa dialogin muuttumisesta prosessin aikana.....	99
6.3 Taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessille (Kysymys 3).....	106
6.3.1 Taiteen merkityksestä oppimisprosessille	106
6.3.2 Yhteenveto ja pohdintaa taidelähtöisen työskentelyn merkityksestä.....	110

6.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	113
7 Tutkimuksen arviointia	118
7.1 Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi	119
7.2 Eettiset kysymykset	123
8 Pohdinta	126
8.1 Uuden ymmärryksen kehittyminen ryhmässä	127
8.2 Tutkimuksen yhteys oppimisen teorioihin	128
8.2.1 Välineellisyys oppimisessa ja oppimisen vertauskuvat	128
8.3 Oppiminen ja kehittyminen tutkimusryhmässä.....	131
8.3.2 Opitun siirtäminen muihin konteksteihin – siirtovaikutus	131
8.3.3 Refleksiivisyyden kehittyminen prosessin aikana	133
8.3.4 Oppimisen ohjaus ja mahdollistajan rooli Taidetuokioissa.....	135
8.4 Dialogiproessin tarkastelu Isaacsin kenttäteorian näkökulmasta.....	136
8.5 Taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessille.....	141
8.6 Taidetuokiot työhyvinvointia edistämässä.....	142
8.6.1 Paineiden purkua ja tarinat tunteiden tulkkina	142
8.7 Tutkimuksen merkityksestä ja jatkotutkimusehdotuksia	143
Lähteet.....	145
Liite 1.....	150
Liite 2	151

1 Johdanto

Hyvät kommunikointikyvyt ovat yksi onnistumisen edellytys nykytyöyhteisöissä, joissa sekä toiminta että ajattelu ovat sirpaloituneita ja joissa erilaisuus, erilainen ajattelu sekä kommunikointi ja tulkinnat aiheuttavat helposti väärinymmärryksiä ja vieraantumista, jopa konflikteja yksilöiden tai ryhmien välille. Monet näistä ongelmatilanteista voitaisiin kokonaan välttää parempien vuorovaikutustaitojen avulla. Dialogioppimisteoreetikot David Bohm (1996) ja William Isaacs (2001) ehdottavat vuorovaikutuksen parantamisen keinoiksi kykyä kuunnella kiireettömästi ja aidosti toisen sanoma sekä viivästä ja reflektoiden tutkia omia ajatuksia ennen kuin niistä tulee itsestäänselvyyksiä tai ne johtavat ristiriitoihin. Edellä kuvatut piirteet toteutuvat dialogissa, jota tässä tutkimuksessa tuetaan taidelähtöisillä menetelmillä. Tutkittava ilmiö on taidelähtöinen dialogioppiminen pienryhmässä työyhteisössä.

Toimivassa dialogissa toisen kunnioittaminen vertaisena, tasa-arvoisessa ilmapiirissä käyty avoin vuorovaikutus, irtoaminen kulttuuristen sopimusten ja valtarakenteiden sokeasta noudattamisesta ja omien mielipiteiden puolustamisesta auttavat etäännyttämään tavanomaisesta ajattelusta ja paljastamaan ajattelun taustalla vaikuttavia olettamuksia. Parhaimmillaan seurauksena on aivan uudenlaisten näkökulmien löytäminen sekä yhteinen ymmärrys. Dialogin voima on erilaisten näkökulmien saamisessa yhteiseen pohdintaan ja kollektiivisen tietoisuuden kehittämisessä uudelle tasolle. Taidelähtöisillä menetelmillä on paljon yhteistä dialogimenetelmien kanssa, kuten esimerkiksi kyky etäännyttää arjesta ja edistää toisin näkemistä. Siten menetelmät täydentävät ja voimistavat toisiaan.

Tämä tutkielma syntyi halusta löytää keinoja työyhteisöjen vuorovaikutuksen parantamiseen kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä siten, että taiteella olisi oleellinen merkitys prosessissa. Pohdinta tuotti idean vuorovaikutuskoulutuksesta, jossa yhdistyvät dialogioppiminen ja taidelähtöinen työskentely. Kehitin idean pohjalta Taidetuokio-menettelmän, joka konkretisoitui kolmessa kolmen tunnin mittaisessa Taidetuokiossa tämän tutkielman aineiston keruun yhteydessä. Taidetuokio-menettelmässä taidelähtöiset menetelmät nähdään välineenä ja dialogioppimisen tukena, mutta myös muutoksen mahdollistajana. Tsoukas (2009) on tehnyt välineellistämisen näkökulmasta tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisen tutkimusehdotuksen. Hän (mt.) on ehdottanut lisä-

tutkimusta työkalujen merkityksestä vuorovaikutuksen ja jaetun ymmärryksen kehittämisessä. Tämä tutkielma pyrkii syventämään edellä mainittuja tutkimusalueita taidelähtöisillä välineillä tuetun dialogioppimisen näkökulmasta.

Tutkielma on laadullinen sosiaaliskonstruktivistinen tapaustutkimus. Aikuisoppimista tutkitaan yhteisöllisen ja taidelähtöisen dialogioppimisen näkökulmasta työyhteisössä pienryhmässä. Sekä Taidetuokio-menetelmää että tutkimusta taustoittava teoreettinen viitekehys perustuu dialogioppimisen, reflektion, taidekasvatuksen, taideterapian ja taidelähtöisen soveltamisen teorioihin. Pääpaino on dialogioppimisessa, mutta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, mitä taiteellisten menetelmien käyttö merkitsee dialogiprosessin kannalta. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1) Minkälaista dialogia Taidetuokiot tuottavat?, 2) Miten dialogiprosessi muuttuu oppimisprosessin aikana? ja 3) Mikä on taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessissa? Aineiston analysointiin on käytetty sekä aineistolähtöistä että teoriapohjaista sisällönanalyysiä, jonka tukena on hyödynnetty narratiivista pientarinatutkimusta. Analyysimenetelmiä on käytetty tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan monipuolisesti soveltaen.

Tutkimusraportin rakenne etenee siten, että aluksi käydään läpi taidelähtöisen dialogioppimisen suhde oppimiseen yleisesti sekä erityisesti työssä oppimiseen. Seuraavaksi kuvataan lyhyesti dialogin historiaa ja tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta oleelliset dialogiteoreetikot David Bohm ja William Isaacs sekä dialogin suhde refleksiivisyyteen. Tutkimustehtävän kuvauksesta siirrytään tutkimuksen toteutukseen, jossa ensimmäiseksi tuodaan esiin tutkimuksen analyttinen soveltaminen. Lopuksi kuvataan tulokset, viedään ne teoreettiseen keskusteluun ja pohditaan löydösten merkitystä.

1.1 Taidelähtöinen toiminta dialogioppimisen tukena

Tässä tutkimuksessa tutkitaan dialogioppimisprosessissa tapahtuvaa muutosta ja tutkimuksen aineiston keruussa dialogin tukena hyödynnetyn taidelähtöisen toiminnan merkitystä tässä oppimisprosessissa. Taidelähtöinen toiminta on erilaisten taiteellisten menetelmien, kuten esimerkiksi draaman ja musiikin, soveltamista työelämän kehittämiseen. Taidelähtöisessä toiminnassa painottuvat tavoitteista riippuen joko oppiminen

laajasti nähtynä, yhteisöllisyys, sosiaalinen vuorovaikutus tai terapeutin työtapa. Myös voimaantumisen käsite liitetään usein taidelähtöisyyteen. (Ks. Korhonen 2009 Taika-hanke¹.) Taidelähtöisyys merkitsee tässä tutkimuksessa kuvataiteen, kehon muistia aktivoivien harjoitusten ja rentoutuksen hyödyntämistä.

Taidetuokioiden käytännön työskentelyssä hyödynnetään taideterapialle tyypillisiä työtapoja. Terapiaa Taidetuokioidet eivät kuitenkaan ole, sillä ohjaajan ei tarvitse olla terapeutti. Taideterapia on asiakkaan, terapeutin ja taiteen väliseen kolmiosuhteeseen perustuva yksilö- tai ryhmäterapiamuoto, jossa hyödynnetään erilaisia taiteenlajeja, esimerkiksi kuvataidetta, musiikkia tai draamaa, ja johon ei liity taiteellisia tavoitteita. Taideterapia pohjautuu ajatukseen, jossa asiakkaan taiteellisen, symbolisen itseilmaisun ja tulokintaprosessin avulla pyritään edistämään henkilön kasvua, kehitystä, tasapainoa ja eheyden saavuttamista. (Rankanen, Hentinen & Mantere 2007.)

Taidelähtöisessä työskentelyssä osallistujat eivät yleensä ole taiteen ammattilaisia, kuten he eivät tässäkin tutkimuksessa ole. Ohjaaja sen sijaan on vähintäänkin opiskellut alaa.² (Ks. Korhonen 2009.) Taidelähtöinen toiminta tuottaa usein taideteoksia, mutta useimmiten tärkein on tekemisen prosessi kuten tässäkin tutkimuksessa.

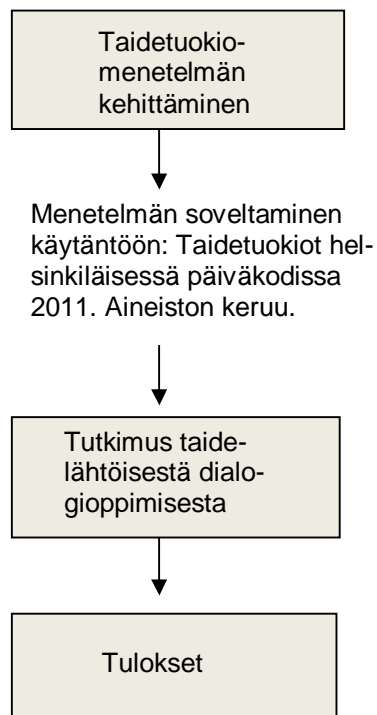
1.2 Dialoginen oppiminen Taidetuokio-menetelmään perustuvissa Taidetuokioissa

Taidelähtöisiä menetelmiä sovelletaan tässä tutkimuksessa dialogioppimisen virittämiseen Taidetuokioissa. Käytännön työskentely perustuu Taidetuokio-menetelmään, jonka tavoitteena on opettaa ja juurruttaa käytäntöön dialogista vuorovaikutusta sekä samanaikaisesti luoda dialogisin taidelähtöisin keinoin uutta, yhteistä ymmärrystä työyhteisöissä, pienryhmässä pohdinnan alla olevassa asiassa tai ongelmassa. Taidetuokioidet on tarkoitettu pienryhmille (maksimi 10 osallistujaa), sillä taiteellista työskentelyä on hankala toteuttaa suurissa ryhmissä. Menetelmän kehittämisessä on hyödynnetty sekä dialogioppimisen että taidelähtöisen oppimisen teoriaa.

¹ Taika-hankkeessa on tutkittu taidelähtöisten menetelmien käyttöönottoa, toimintaa ja vaikutuksia erilaisissa työyhteisöissä. Taikan sivut ovat osoitteessa www.taikahanke.fi/etusivu. Termi taidelähtöinen on käytössä esimerkiksi juuri Taika-hankkeessa. Muita vastaavia termejä ovat taidetaustainen ja taideavusteinen.

² Itse olen suorittanut kolmevuotisen kuvataiteilijan tutkinnon.

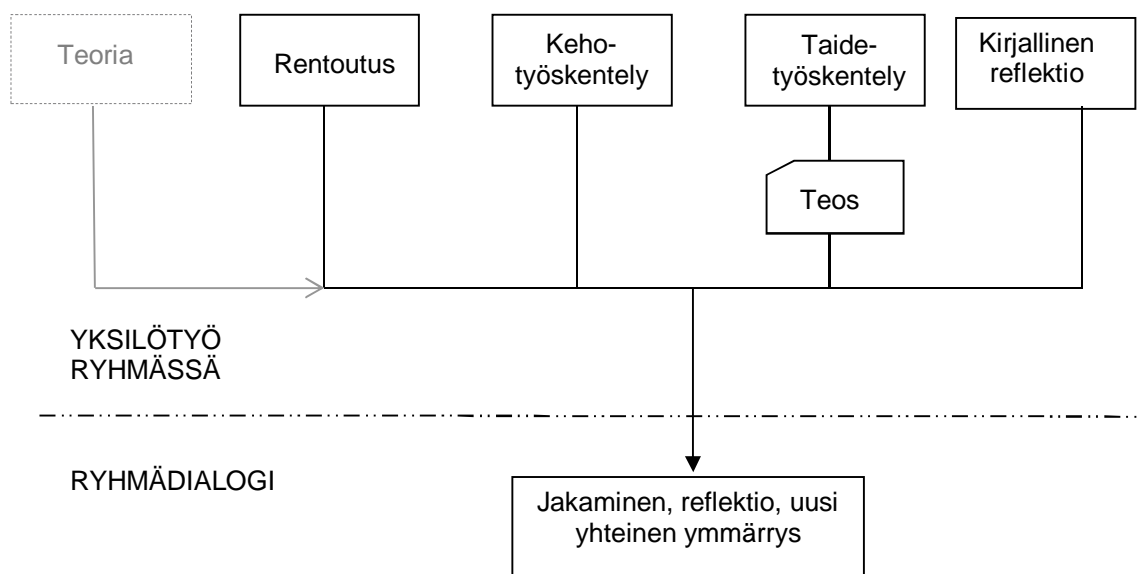
Tutkimuksen aineiston keruuta varten järjestettiin menetelmän mukaisesti kolme Taide-tuokiota helsinkiläisessä päiväkodissa päiväkodin henkilökunnalle. Kaksi ensimmäistä tuokiota pidettiin viikon välein. Toisen ja viimeisen tuokion välillä oli kaksi viikkoa, jotta opittu ehdittiin kunnolla sisäistää. Taidetuokio-menetelmän ja tämän tutkimuksen suhde on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Taidetuokio-menetelmän ja tämän tutkimuksen suhde.

Menetelmässä työskentelylle sovitaan jokin väljä aihepiiri työn suuntaamiseksi. Tavoitetta ei määrätä, sillä dialogi tuottaa parhaiten uutta ajattelua, kun päämäärä on avoin (Bohm 1996 ja Isaacs 2001). Tämän tutkimuksen aineiston keruun aihepiiri oli työhyvinvointi ja päiväkodin perustehtävä, mutta menetelmä on yleiskäyttöinen eli sitä voidaan hyödyntää lähes mihin aihepiiriin tahansa ja hyvin moniin tarkoituksiin. Menetelmän harjoituksia joudutaan modifioimaan aihekohtaisesti, joskin ne ovat melko yleiskäyttöisiä ja helposti muokattavissa.

Taidetuokioiden rakenne on identtinen. Rakenne on taideterapiasta omaksuttu (Rankanen, Hentinen & Mantere 2007, 91–97)³ ja siinä on erotettavissa seuraavat vaiheet: aloitus, virittäytyminen, taidetyöskentely, jakaminen, liittäminen ja lopetus. Päivän aihe alustetaan aluksi lyhyellä teoriajaksolla. Teoria liittyy joko dialogitaitoihin tai sovittuun aihealueeseen. Työskentely käynnistetään rentoutumalla. Sen jälkeen tehdään jokin päivän aiheeseen sopiva harjoitus, jossa aktivoidaan kehon muistia. Seuraavaksi joko maalataan tai muovavillaan sovitusta aiheesta. Jokainen reflektoi työskentelyään kirjoittamalla. Työskentelytapoja havainnollistetaan kuviossa 2. Lopuksi kokoonnutaan yhdessä valmiiden teosten ääreen kertomaan niistä ja keskustelemaan dialogin periaatteiden mukaisesti. Scharmer ja Kaeufer (2010) sekä Takanen ja Petrow (2010) ovat soveltaneet samantyyppistä lähestymistapaa omassa käytännön työssään. Heidän työnsä perustuu Taidetuokioita usein huomattavasti pitkäkestoisempiin interventioihin.



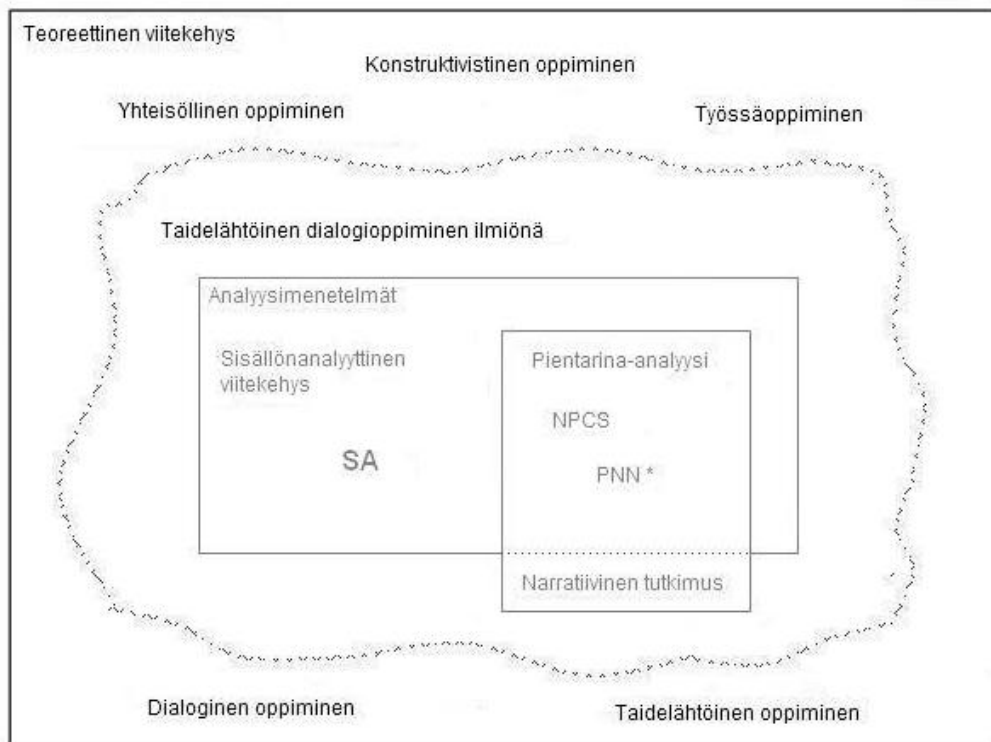
Kuvio 2. Taidetuokioiden työskentelytavat.

Seuraavaksi tutkielman teoriataustassa kuvataan ensin laajempi konstruktivistisen yhteisöllisen työoppimisen viitekehys ja lopuksi perehdytään varsinaiseen dialogiteoriaan.

³ Kirjoittajien käyttämä teoria pohjautuu Knillin, Levenin ja McNiffin ekspressiiviseen taideterapiaan. Ks. esimerkiksi Knill, P. J., Levine, E. G., Levine, S. K. (2005). *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy. Toward a Therapeutic Aesthetics*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

2 Taidelähtöisen dialogisen oppimisen paikantaminen kasvatustieteen kenttään ja työyhteisöön

Taidelähtöinen oppiminen ja dialoginen oppiminen ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa tässä tutkimuksessa. Oppimista tarkastellaan helsinkiläisen päiväkodin kolmen peräkkäisen taidelähtöisen dialogioppimistapahtuman (Taidetuokio) prosessina. Oppimistapahtuma tähtää jaetun, uutta luovan ymmärryksen rakentamiseen tasa-arvoisessa ja avoimessa, toinen toista kunnioittavassa hengessä. Oppiminen tapahtuu työyhteisössä pienryhmässä. Tutkimus sijoittuu aikuiskasvatuksen ja työssä oppimisen alueelle konstruktiviseen, yhteisölliseen viitekehykseen. Oppiminen nähdään tämän opinnäytteen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti osallistumisena sosiaalisen yhteisön käytäntöihin toiminnassa (Sfard 1998). Oheinen kuvio havainnollistaa teorian ja ilmiön suhdetta.



Kuvio 3. Tutkittavan ilmiön ja teorian suhde tässä tutkimuksessa.

Tutkittava ilmiö on taidelähtöinen dialogioppiminen, jossa taide on paitsi oppimisen väline myös arvo sinänsä ja transformaation mahdollistaja työhyvinvoinnin aihepiirissä (von Brandenburg 2009, Darsø 2004; Tsoukas 2009).

Tässä tutkimuksessa Taidetuokio-menetelmän ja Taidetuokioita koskevan tapaustutkimuksen rajat sekä teoreettiset lähtökohdat ovat osittain päällekkäiset. Tämä ja seuraavat teorialuvut pohjustavat ymmärrystä sekä Taidetuokio-menetelmän taustalla vaikuttavista tekijöistä, että tutkittavasta ilmiöstä. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 38)⁴ toteavat, että teoriaan pohjaava aihealueen hahmottaminen on hyödyllistä erityisesti silloin, kun tapaustutkimuksen konteksti ja sen ilmiön rajat eivät ole selvät kuten tässä tutkimuksessa. Aluksi luodaan katsaus konstruktiiiviseen, yhteisölliseen oppimiseen.

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa

Tämä tutkimus on taustafilosofialtaan konstruktivistista, yhteisöllistä tutkimusta. Tässä kuten nykyään yhä useammin muutoinkin, oppiminen nähdään konstruktiivisena ja aktiivisena yksilöllisenä tiedonluomisprosessina tai holistisena jakamisen ja osallistumisen prosessina, mihin oppijoiden sosiaaliset ja kulttuuriset taustat liittyvät oleellisesti (Niemi 2009, 2). Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan syvälinen oppiminen mahdollistuu osallistumalla yhteisön toimintaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Häkkinen & Arvaja 1999; Tsoukas 2009), mikä on myös tämän tutkimuksen lähtökohta. Sosiaalisesta oppimisesta käytetään erilaisia nimityksiä, esimerkiksi yhteisöllinen, yhteistoiminnallinen tai kollaboratiivinen oppiminen. Kaikkia edellä mainittuja yhdistää näkemys, jossa ”oppiminen on jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa” (Häkkinen & Arvaja 1999). Määritelmä sopii hyvin yhteen tämän tutkimuksen dialogimääritelmän sekä Taidetuokioiden vuorovaikutusoppimisen tavoitteiden kanssa. Vuorovaikutuksessa tapahtuva sosiaalinen oppiminen tuottaa kokonaan uutta tietoa, eikä ainoastaan välitä olemassa olevaa (mt.). Oppiminen tapahtuu aina kognitiivisten, emotionaalisten ja motivationaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa (mt.; Niemi 2009).

⁴ Kirjoittajat viittaavat tekstissään Meyeriin: Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods* 13:4, 329–352.

Seuraavissa luvuissa käsitellään tämän tutkimuksen kannalta oleellisia dialogisen ja taidelähtöisen oppimisen teorioita. Ensiksi kuvataan Marjo Räsänen (2008)⁵ konstruktivistista integroivan taidekasvatuksen mallia täydennettynä taideterapianäkemyksillä. Räsänen (mt.) ajattelussa kiteytyvät ne teoreettiset ajatukset, joiden varaan Taidetuokioiden taiteellinen työskentely rakennettiin. Käytännön työ puolestaan perustuu pitkälti taideterapiaan.

2.2.1 Konstruktivistinen näkökulma taidekasvatukseen ja taideterapiaan

Taide nähdään Taidetuokioissa taidekasvatuksen tapaan erityisen tietämisen tapana (ks. Räsänen 2008, 75). Räsänen (2008) integroivan taidekasvatuksen mallissa korostuu tietämisen ja oppimisen tapojen sekä toisaalta tuotoksen ja moniaistisen, erilaisia ilmaissukanavia yhdistelevien prosessien samanarvoisuus ja tietämyksen kulttuurinen perusta.⁶ Räsänen (mt.) omaksumassa kognitiivisessa⁷ oppimiskäsityksessä kuva, ääni, liike ja sanat tulkitaan yhtäläillä merkityksiä kantaviksi symboleiksi. Taidetuokioiden taide työskentely perustuu tähän symbolien samanarvoisuuteen. Lisäksi halutaan saada yhteys yksilön kokemusmaailmaan, jota myös Räsänen mallissa korostetaan. Katsotaan, että oppiminen on tehokasta, kun erilaiset, samanarvoisina kohdeltavat tietämisen ja oppimisen tavat saavat mahdollisuuden ilmetä toiminnassa. (Räsänen 2008; Räsänen 2010, 56–57.) Räsänen (2008) taidekasvatusta koskevia pohdintoja, kuten myös ekspressiivisen taideterapian (Rankanen ym. 2007) ja taidelähtöisen oppimisen materiaalia on hyödynnetty Taidetuokio-menetelmän kehittämisessä.

Räsänen (2008) kognitiivisessa mallissa erilaiset tietämisen tavat – tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisu, esteettiset kyvyt ja motoriset taidot – ovat samanarvoisia. (Räsänen 2008, 286; 2010, 48–49; 54.) Kokonaisvaltainen oppimisprosessi etenee intuitiivisesta, tunteisiin ja havaintoihin perustuvasta ajattelusta päätöksentekoon. Kokonais-

⁵ Räsänen (2008) tukeutuu teoriassaan Eflandiin ja Eisneriin. Katso esimerkiksi 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.

⁶ Tämä tutkimus ei sisällä kulttuurin tutkimusta. Tässä pitäydytään pienryhmän sisäisen prosessin tutkimukseen.

⁷ Räsänen (2008) ajatuksia on hyödynnetty Taidetuokio-menetelmän kehittämisessä, mutta kognitiivinen oppiminen ei kuulu tämän tutkimuksen aihepiiriin. Taidetuokio-menetelmässä kaikki oppimisen tavat (sanat, kuva, ääni, keho, aistimukset jne.) ovat samanarvoisia kuten kognitiivisessa oppimiskäsityksessä.

valtaisessa tiedonkäsityksessä havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen sekä kulttuuriseen tietoon ja todentuvat toiminnassa tiedon rakentumisena (Räsänen 2010, 53–54.) Tunteiden merkitys on taiteellisessa prosessissa keskeinen, sillä tunteiden avulla muut tiedon muodot saavat henkilökohtaisen merkityksen (Räsänen 2008, 75).

Kognitiivinen tietokäsitys painottaa olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista (vrt. Bohm 1996). Ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuu kriittistä oppimista. (Räsänen 2010, 51–52.) Taiteellinen oppiminen yhdistää miellyttävällä tavalla teorian ja käytännön. Käytännöstä edetään käsitteellistämiseen, reflektioon ja meta-kognitioon. Samalla käytäntö ja reflektio vuorottelevat synnyttäen yhä uusia merkityksiä. (Räsänen 2008, 102–109; Räsänen 2010, 53–54.) Tämän toiminnan käytäntöön soveltamisesta on esimerkkinä Taidetuokioiden toimintatapa, jossa taideteoksia ensin reflektoidaan kirjallisesti ja myöhemmin jaetaan kokemus yhteisessä dialogissa.

Kehon ja aivojen yhteistyön vähittäinen muotoutuminen taiteellisen prosessin kuluessa on Taidetuokio-menetelmän ydin. Käytännön työskentelyssä tiedon rakentuminen toiminnassa on aistihavaintojen muuntamista taiteellisiksi symboleiksi. Se on kehon ja aivojen yhteistyönä tapahtuvaa henkilökohtaista, omiin kokemuksiin perustuvaa merkityksenantoa, jonka tulokset eivät ole etukäteen tiedossa, vaan ne muotoutuvat prosessin kuluessa. (Räsänen 2008, 48; 53–56.) Ekspressiivinen taideterapia (Rankanen ym. 2007, 42–43), johon Taidetuokioiden käytännön taidetyöskentely pitkälti perustuu, painottaa samoja asioita: taide on aistien, tunteiden, kehollisuuden ja kokemuksen maaperää. Taidetuokioissa pyritään saamaan kokonaisvaltaisesti yhteys kaikkiin edellisiin sekä lisäksi vielä sanattomaan tietoisuuteen.

Keho ja liike huomioidaan vahvasti Taidetuokioiden harjoituksissa. Sekä kehon käyttö, aistimukset, reflektointi että verbalisointi ovat tärkeässä asemassa ja nivELYvät taidetyöskentelyyn kuten taidekasvatuksessa ja taideterapiassa. Ekspressiivinen taideterapia huomioi ihmisen fyysisenä ja psyykkisenä kokonaisuutena. Kehon ja liikkeen merkitys on terapiaprosessissa suuri, sillä elämän tärkeimmät kokemukset ovat usein kiinnittyneinä vain kehollisiin aistikokemuksiin tai sanattomiin visuaalisiin muistikuviin. (Rankanen ym. 2007, 42–43.) Myös taito- ja taideaineiden toiminta liittyy oleellisesti ihmisen kehollisuuteen, joka puolestaan kytkeytyy aistimiseen. Kehollisuus synnyttää aistimellisen ja elimellisen yhteyden ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tätä koke-

muksellista, hiljaista tietoa ei voi korvata sanoilla tai ajattelulla, mutta sitä voidaan ilmaista taiteellisina symboleina. Havainto- ja tunnetiedon sekä aistimusten ja kehollisen symbolisen tietämyksen sanallistaminen ei ole välttämätöntä, sillä taiteelliset käsitteet ovat konkreettisia ja ilmaisuvoimaisia. Verbalisointi ja reflektointi antavat kuitenkin mahdollisuuden laajentaa taiteellisten käsitteiden sisältöä. (Räsänen 2010, 53–57; ks. myös Rankanen ym. 2007.) Käsitteiden laajentaminen reflektion ja verbalisoinnin välityksellä on Taidetuokio-menetelmän ja käytännön työn ydinaluetta.

Taidekasvatuksesta ja konstruktivistisesta näkökulmasta siirrytään selvittämään työssäoppimisen lähtökohtia. Työssäoppiminen on oleellinen taustakonteksti tässä tutkimuksessa aineiston keruun työelämäyhteyden takia.

2.3 Työssäoppiminen

Yhteiskunnan ja työelämän nopea muuttuminen sekä monimutkaistuvat työtehtävät ovat lisänneet kiinnostusta työssä oppimista kohtaan. Oppiminen aineellistuu työpaikoilla parempien käytäntöjen sekä materiaalisten että sosiaalisten innovaatioiden luomisena ja ongelmien ratkaisuna (Tynjälä 2008, 150). Organisaatiot haluavat huolehtia työvoimansa kykyjen kehittymisestä, mutta tehtävä on haastava erityisesti siksi, että yritysten henkilöstö on monella tapaa heterogeenista ja oppimista tapahtuu erilaisissa yhteisöissä yhtä aikaa: ryhmissä, organisaatioissa, verkostoissa, kumppaneiden kesken, alueiden välillä, kotimaassa ja kansainvälisissä yhteyksissä. (Tynjälä 2008.)

Työssäoppimista tarkastellaan ensin pohtimalla tapahtuuko oppiminen yksilössä vai yhteisössä. Seuraavaksi kuvataan oppimisen vertauskuvia ja välittyneisyyttä oppimisessa sekä opitun siirtämistä toisiin yhteyksiin. Lopuksi pohditaan lyhyesti ensin taideläh- töistä oppimista ja sen jälkeen dialogioppimista työyhteisöissä.

2.3.1 Työssäoppiminen yhteisöjen jaettuna osaamisena

Tämä tutkimus on yhteisöllisen työssäoppimisen tutkimusta, jossa yksilön ja organisaation oppimisen erottaminen toisistaan on ollut haasteellista. Tutkimuksessa on perinteisesti korostunut yksilönäkökulma (Gergen, Gergen & Barrett 2004, 39). Dialogia tutki-

nut Vähämäki (2008, 199–200) ei pidä yksilön ja yhteisön oppimisen erottelua välttämättömänä kuten ei tämäkään tutkimus, sillä oleellista ei ole yhden yksilön kasvu ja kehitys vaan yksilöiden välinen vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen laatu. Yksilön ja yhteisön oppimista ei tässä tutkimuksessa eritellä – kun yksilö oppii, oppii myös yhteisö ja päinvastoin. Lisäksi oppimista tutkitaan ainoastaan ryhmätasolla. Hannele Niemi (2009)⁸ toteaa, että tieto ei ole yksilön omistamaa, vaan se on sosiaalisesti jaettua, ja syntyy sosiaaliin toimintoihin osallistumalla. Oppiminen rakentuu yhteisöjen jaetun osaamisen varaan (Niemi 2009, 2; 7) kuten tässä tutkimuksessa.

2.3.2 *Oppimisen vertauskuvat ja välittyneisyys työyhteisöjen oppimisessa*

Oppimisen vertauskuvat (Sfard 1998) ovat kiinnostava kehys tämän tutkimuksen kannalta, sillä niiden avulla on mahdollista konkretisoida tutkimuksen oppimisenäkökulmaa. Tässä luvussa esitetyistä oppimisen vertauskuvista hankintavertauskuva voidaan yhdistää bohmilaiseen dialogiin, joka korostaa skeemojen ja mentaalisten mallien (oletukset ja uskomukset) purkamisen merkitystä. Purkamisen tarpeellisuuden voisi ajatella merkitsevän pyrkimystä irrottautua hankintavertauskuvasta ja siirtyä kohti osallistumisvertauskuvaa, joka korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa kuten dialogi ja tämäkin tutkimus. Tiedonluomisvertauskuva on tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava pyrkimyksessään uutta luovaan, välineelliseen oppimiseen, sillä taidelähtöistä toimintaa hyödynnettiin välineen tapaan tämän tutkimuksen aineiston keruussa.

Anna Sfardin (1998) pohdinnat sisältävät edelliset kaksi oppimisen metaforaa eli vertauskuvaa, jotka soveltuvat myös asiantuntijuuden kehittymiseen työyhteisöissä. Yhtäältä *hankintavertauskuva* näkee oppimisen tiedonhankintana, jossa korostuvat tietorakenteet (skeemat ja mentaaliset mallit) ja jossa tietoa siirretään sekä konstruoidaan mielen sisällä monologisesti. Toisaalta oppiminen voi tapahtua *osallistumisvertauskuvan* mukaisesti osallistumalla sosiaalisen yhteisön käytäntöihin toiminnassa, jossa toimijan ja ympäristön välinen vuorovaikutus korostuu (ks. myös Lave ja Wenger 1991). Anna Sfardin

⁸ Niemi viittaa tekstissään Coleen ja Reynoldsiin: Cole, M. (1991). Conclusion, in L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.), *Perspectives on Socially Shared Cohesion for Europe*. Cheltenham: Edward Elgar. Reynolds, R. E., Sinatra, G. M. & Jetton, T. L. (1996). Views of Knowledge Acquisition and Representation: a continuum from experience centered to mind centered, *Educational Psychologist*, 31 (2), 93–104.

(1998) oppimisen vertauskuvista sopii tähän tutkimukseen parhaiten vuorovaikutusta korostava dialoginen osallistumisvertauskuva. Siinä oppiminen tapahtuu osallistumalla sosiaalisen yhteisön käytäntöihin toiminnassa, kuten tässä taidelähtöinen toiminta dialogioppimisen kontekstissa.

Edellisten rinnalle kolmanneksi on ehdotettu dialogista tiedonluomisvertauskuva, joka pyrkii uusien käytäntöjen kehittämiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004). Dialogissa korostuu tiedon muodostuksen välittyneisyys välittävien kohteiden kautta (Paavola & Hakkarainen 2008, 70–71; Vygotsky 1978), joka on tässä työssä kiinnostava taiteen välineellisen hyödyntämisen vuoksi. Taidelähtöiset menetelmät työvälineinä ja muutoksen mahdollistajina tukevat dialogioppimista tämän tutkimuksen tiedonkeruussa. Engeströmin (1987) toiminnan teoria ja Nonaka ja Takeuchin (1995) tiedonluomisteoria ovat esimerkkejä dialogisesta oppimisesta (mt.).

2.3.3 Oppimisen siirtovaikutus

Oppimisen siirtovaikutuksen – opitun soveltaminen johonkin toiseen tilanteeseen – merkitys korostuu työelämäyhteyksissä erityisesti kumppanuusverkostoissa ja organisaatio-ajaja ylittävissä (Tuomi-Gröhn 2000). Työssäoppimisen näkökulmasta uuden tiedon siirtäminen käytäntöön toisissa konteksteissa on tärkeä oppimisen ja opitun juurtumisen edellytys, jota esimerkiksi dialogisuutta tutkinut Vähämäki (2008) korostaa. Myös Heikkilä & Heikkilä (2001) painottavat opitun siirtämisen merkitystä dialogioppimisessa.

2.3.4 Taidelähtöinen dialoginen työssäoppiminen

Ryhmässä tapahtuvan dialogioppimisen tärkein tavoite on kaikkien dialogiin osallistuvien aktiivinen osallistuminen jaetun tietämyksen konstruointiin. (ks. esim. Burbules 1993.) Ajatuksella on yhteys organisatorisen oppimisen vuorovaikutteisuutta painottaviin teoreetikkoihin. Vähämäen (2008, 24) mukaan organisatorisen oppimisen painopiste on dynaamisissa vuorovaikutteisissa prosesseissa, joissa oppiminen nähdään jatkuvana toimintana. Roman (2005) ja Sarja (2000) ovat tutkineet dialogioppimisen proses-

sinomaisuutta ammatillisissa käytänteissä. Dialogia hoitotyön kontekstissa tutkineen Sarjan (2000, 31) mukaan käsitys todellisuuden luonteesta voi vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen. Teleologisen oppimisenäkemyksen mukaan dialogia tarkasteltaessa oletetaan dialogin johtavan ennalta määriteltyyn, lopulliseen ratkaisuun. Eiteleologisessa, yhteisymmärrykseen pyrkivässä vuorovaikutuksessa sen sijaan lähtökohdaksi on tasavertainen ja vastavuoroinen osallistuminen sovitun aihepiirin sisällön uudelleen rakentamiseen kuten tässä tutkimuksessa ja Bohmin (1996) sekä Isaacsin (2001) dialogiteoriassa.

Dialogioppimiseen liittyvänä mahdollisena uhkana Vähämäki (2008, 98) viittaa muun muassa Romaniin (2005) todetessaan, että onnistunut dialogi on haasteellinen ja harvinaisen yritysympäristössä, jossa pyritään nopeisiin tuloksiin. Lisäksi oppimisprosessilla voi olla myös ei-toivottuja seurauksia (Black 2005; Sarja 2000; Vähämäki 2008). Dialogista voi esimerkiksi tulla liian arkista ja tavanomaista eikä toivottuihin tuloksiin motivaation ja innostuksen hiipuesssa päästä (Vähämäki 2008, 209). Dialoginen tai taiteellinen oppiminen eivät siten aina johda toivottuun lopputulokseen (Vähämäki 2008; Taylor & Ladkin 2009) ja niitä kohtaan voi syntyä vastustusta (Blomqvist-Suomivuori 2001; Isaacs 2001; Taylor & Ladkin 2009). Onnistuminen edellyttää vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä, johon sekä dialogisessa että taidelähtöisessä oppimisessä pyritään. Tunteet ja niiden ilmaiseminen ovat keskeisiä tässä prosessissa (Rankanen ym. 2007).

Finemanin (1993) mukaan tunteiden ilmaisemiseen ei työpaikoilla kannusteta eivätkä työpaikat ole luonnollisia tunteiden ilmaisemisen paikkoja (ks. myös Black 2005), sillä tunteet eivät kuulu mielikuvaan rationaalisuudesta. Yrityksissä tunteet peitetään mielellään rationaalisuuden kuoren alle, niistä vieraannutaan ja samalla erkaannutaan paitsi tunteista (Fineman 1993) myös kokemuksista ja kehollisuudesta (von Brandenburg 2009, 48–49), jolloin taidelähtöisen oppimisen soveltaminen voi olla haasteellista työyhteisöissä. Toisaalta taidetyöskentelyn kyky muodostaa yhteys tunteisiin on työyhteisöjen kannalta merkittävä juuri edellä mainitusta syystä. Darsø (2004) korostaa Marjo Räsäsen (2008) tapaan taiteen avulla oppimisen kykyä käynnistää kokemuksellisen ja emotionaalisen oppimisen prosessi, jota myös Taidetuokioissa tavoitellaan. Tavoitteena on vähentää rationaalisuuden ja tunteiden osoittamisen erillisyyttä. Taidetuokioiden työskentelyssä tunteet ovat keskeisessä roolissa.

2.3.5 Taidelähtöiset prosessit

Taidetuokio-menetelmässä ja Taidetuokioiden käytännön toiminnassa dialogiprosessi ja taiteellinen prosessi etenevät samanarvoisina rinnakkain. Siten taidelähtöisiin prosesseihin liittyvä teoreettinen tieto liittyy tässä tutkielmassa paitsi aineiston keruun kontekstiin, myös taidetyöskentelyn merkityksen tutkimukseen. Taiteellisia prosesseja työelämäyhteyksissä tutkineet Taylor ja Ladkin (2009) painottavat muun muassa hiljaisen tiedon vapauttamisen, kehollisuuden ja reflektoinnin merkitystä taidelähtöisen työskentelyn yhteydessä. Kaikki edellä mainitut ovat relevantteja myös Taidetuokio-menetelmän näkökulmasta, kuten aikaisemmin on todettu, mutta ainoastaan refleksiivisyyttä tutkitaan tässä tutkimuksessa. Taylor ja Ladkin (2009) ovat määrittäneet neljä erilaista taiteellista prosessia työyhteisöissä hyödynnettäväksi: taitojen siirtäminen, heijastaminen, ydinolemuksen etsiminen ja taiteen tekeminen. Katso seuraava kuvio.

Erityistapaus	Taiteen tekeminen	Heijastamistekniikat
Yleismaailmallinen	Taitojen siirtäminen	Ydinolemuksen löytäminen
	Taideprosessi	Taideteos

Kuvio 4. Taidelähtöisten prosessien typologia Taylor ja Ladkinin (2009) mukaan.⁹

Taitojen siirtämisessä opetellaan taiteellisia taitoja, jotta niitä voidaan soveltaa omassa työyhteisössä. Heijastamistekniikat mahdollistavat sisimpien ajatusten ja tunteitten käsittelyn, jolloin mahdollistuu sellaisenkin tiedon vapauttaminen, jota sanoilla ei tavoiteta. Ydinolemuksen etsimisessä tavoitellaan syvempien merkityksien ja yhteyksien löytymistä asioiden välille ja päästään kokonaisvaltaiseen yhteyteen tunne- ja aistimussekä kehollisen tietämyksen kanssa (Taylor & Ladkin 2009.) Ydinolemuksen etsimisen

⁹ Kuvion harmaata laatikkoa ei hyödynnetä Taidetuokio-menetelmässä.

prosessi muistuttaa Bohmin (1996) ajatuksia tietoisuuden kehittymisestä. Taiteen tekemisen prosessi puolestaan mahdollistaa syvällisen itseilmaisun, tasapainottaa ja lisää yhteisöllisyyttä (Taylor & Ladkin 2009.), jonka ominaisuutensa vuoksi sen voi ajatella soveltuvan dialogin kaltaisen ryhmäprosessin tueksi. Taidetuokioissa hyödynnetään kaikkia edellä mainittuja prosesseja, joskaan taitojen siirtämistä ei tavoitella. Tämän tutkimuksen painopiste on dialogiproessin tutkimuksessa.

Edellä on paikannettu tämä tutkielma konstruktivistisen, yhteisöllisen työssäoppimisen viitekehykseen. Teoreettisesta viitekehyksestä muotoutuu perustelut ja kehys sekä Taidetuokio-menetelmälle että tälle tutkimukselle, sillä ilman toista ei ole toista. Seuraavaksi paneudutaan tarkemmin dialogiteoriaan, joka on tämän tutkimuksen tärkein taustateoria. Teoria määrittelee Taidetuokioissa sovelletun dialogin piirteet ja toimii tutkimuksen taustateorianaan dialogiproessin, dialogityyppien, dialogitaitojen, reflektion ja ilmapiirin osalta.

3 Dialogin monet määrittelyt

Tässä tutkielmassa dialogi käsitetään kasvokkain tapahtuvaksi, dialogin piirteitä noudat-
tavaksi vuorovaikutukseksi pienryhmässä. Tutkimuksen taustateoriana hyödynnetään
David Bohmin ja William Isaacsin ajattelua. Siten dialogin määrittely on luontevaa
aloittaa Bohmin (1996) näkemyksistä.

3.1 Mitä dialogi on?

Bohmille (1996, 6) dialogi on merkitysten virtaa, jonka pohjalta ryhmässä voi syntyä
uutta luovaa, jaettava ymmärrystä. Sana dialogi tulee alun perin kreikkalaisesta sanasta
dialogos, jossa logos = sana ja dia = läpi. Dialogi on siis merkitysten virtaa ihmisten
läpi, keskuudessa tai välillä. Se on yksilön ajattelua vahvempaa ja merkittävämpää,
kollektiivista yhdessä ajattelemista, missä on läsnä merkitysten luomista edellyttävä
hiljainen taso. Se on ajattelun tutkimista tasavertaisessa, auktoriteettivapaassa ilmapii-
rissä. (Mt., 6–16; Isaacs 2001.) Osallistujien tulee osoittaa rentoa, tuomitsematonta
uteliaisuutta, tavoitteenaan nähdä asiat niin tuoreesti¹⁰ ja selvästi kuin mahdollista ja
kuunnella ennakkoluulottomasti (Bohm 1996, ix; 6). Toisten mielipiteitä kuunnellaan ja
pohditaan niiden merkityksiä tekemättä välittömiä johtopäätöksiä eli ajatuksia viiväste-
tään (mt.).

Tässä tutkimuksessa määritellään dialogi Bohmin näkemysten pohjalta seuraavasti:

*dialogi on ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen muoto, jonka avulla
syntyy uutta yhteistä ymmärrystä.*

Määrittelyssä sekä vuorovaikutus että ymmärrys voivat kehittyä kaikilla seuraavilla
tasoilla: eksplisiittinen, implisiittinen, hiljainen, tiedostamaton, taiteellinen, kognitiivi-
nen, kehollinen, aistimellinen, tunteellinen, jaettu ja kokemuksellinen.

¹⁰ Myös taiteelle on ominaista nähdä asiat tuoreesti, uusin silmin. Taiteelle on ominaista keksiminen, mieli-
kuvitus, inspiraatio ja improvisaatio. (Nussbaum 2011; Rankanen ym. 2007; Räsänen 2008: Taylor &
Ladkin 2009).

Dialogi mahdollistaa uuden ymmärryksen syntymisen ryhmässä (Bohm 1996) ja dialogiin sisältyy aina keskeneräisyyden ajatus¹¹ (Isaacs 2001; ks. myös Bohm 1996). Laajasti määriteltynä dialogi voidaan nähdä ihmisten väliseksi merkityksen, tarkoituksen ja ymmärryksen etsimiseksi. Dialogisessa suhteessa ymmärryksellä tarkoitetaan yhteisen pohtimisen avulla löydettyä uutta yhteistä ajatusta. (Mönkkönen 2007, 56–57, 94; Isaacs 2001.) Dialogi voidaan nähdä myös vastavuoroisena suhteena, jossa yksikään keskustelun osapuoli ei dominoi tilanteen kulkua, aiheita tai tulkintaa (Seikkula & Arnkil 2009, 83).

Arkiajattelussa dialogi samaistetaan usein kahdenkeskiseen kasvokkain tapahtuvaan keskusteluun (Aarnio 1999, 32). Esimerkiksi Markovà (1990) määrittelee dialogin ”kahden tai useamman ihmisen väliseksi, symbolien välityksellä tapahtuvaksi kasvokkaiseksi kommunikaatioksi”. Tutkijan kielenkäytössä keskustelu ja dialogi tarkoittavat kuitenkin eri asioita. Arkikeskustelussa oman näkökannan esiin tuominen sekä väittely ja sen voittaminen ovat määräävässä asemassa (Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001). Dialogissa sen sijaan kaikki voittavat. Dialogi voidaan määrittää myös sen mukaan mitä se ei ole: dialogi ei ole tavanomaista keskustelua, sopimusten tekemistä, ongelmanratkaisua, väittelyä, viihtymistä tai terapiaa. (Bohm 1996, 6–7.)

Dialogissa ei pyritä ongelman ratkaisuun tai tiettyyn tavoitteeseen, joskin nämä ovat mahdollisia suuremman ymmärryksen ja vuorovaikutuksen seurauksena joko dialogin aikana tai myöhemmin. (Bohm 1996, 6–9; 16–19; 32–38; ks. myös Isaacs 2001 ja Heikkilä & Heikkilä 2001.) Myös Burbules (1993) tekee eron tavallisen keskustelun ja dialogin välillä. Dialogin tavoitteena on uuden tiedon syntyminen tasavertaisessa vuorovaikutuksessa, keskinäisen sitoutumisen ja yhteisen löytämisen ilmapiirissä hyveitä, tunteita ja kognitiivista ymmärrystä unohtamatta.

Nykyihminen ei enää hallitse dialogisia vuorovaikutustaitoja, vaikka ne ovat tuttuja jo muinaisesta Kreikasta ja alkuperäiskansojen kokoontumisista (Bohm 1996; Isaacs 2001). Dialogin juuret juontavat antiikin filosofiaan Platonin, Aristoteleen ja Sokrateen aikoihin (Isaacs 2001). Kiinnostus dialogioppiiin virisi uudelleen 1990-luvulla siirryttäessä kohti transmodernia sirpaleista ja yksilöllisyyttä korostavaa yhteiskuntaa (Wi-

¹¹ Myös taiteeseen sisältyy keskeneräisyyden ajatus (Darsø 2004, 40; Rankanen ym. 2007, 11–19).

hersaari 2010). Myös David Bohmin ja William Isaacsin aktiivisin dialogiteoreettinen ja käytännön työ sijoittuivat 1990-luvulle. Bohm (1996) näki sirpaloituneisuuden nyky-yhteiskunnan keskeisenä ongelmana. Hän katsoi, että perinteiset yksilön kehittymistä edistävät menetelmät eivät riitä, vaan tarvitaan kollektiivista kehittymistä.

Dialogisuusajattelun keskeisinä taustahahmoina voidaan pitää Buberia, Bakhtinia sekä Freiren kriittistä pedagogiikkaa (Wihersaari 2010). Freire (2005) liittää dialogisuuteen toivon näkökulman sekä kriittisen ajattelun. Buberin teos *Minä ja sinä* vuodelta 1923 kuvaa aidon kohtaamisdialogin ideaalin Minä–Sinä -suhteen, jonka vastaparina on monologinen, objektivoiva Minä–Se -suhde (Buber 1993). Black (2005) käyttää buberilaisesta dialogiajattelusta termejä yhteys, toiseus ja henkisyys sekä väittää näiden piirteiden puuttuvan Bohmin (1996) teoriasta. Mielestäni piirteet toteutuvat myös bohmilaisessa dialogissa kollektiivisen tietoisuuden ja yhteisen ymmärryksen, syvällisen kuuntelun ja keskinäisen kunnioituksen kautta.

Monologisen suhteen ja dialogin välisen eron ymmärtäminen on oleellinen tämän tutkimuksen kannalta, sillä taideterapiasta omaksuttu terapeutin työtapana synnyttää monologista kerrontaa, joka on tarkoituksenmukaista teosten käsittelyssä oman mielen sisällön esille saamiseksi. Per Linellin (1998) mukaan monologinen vuorovaikutus on puhujan ja kuulijan välistä tiedon siirtoa (*transfer*) ja sen tavoitteena on, että kuulija on pystynyt saamaan selville puhujan ajatuksen muuttumattomana¹². Henkilö voi olla niin kiinnittynyt omiin mielipiteisiinsä, ettei huomaa toisten läsnäoloa. Tätä kiinnittymistä Bohm (1996) kutsuu olettamuksien ylläpitämiseksi ja Markovà (1990, 6–11) monologiseksi dialogiksi. Monologin ja dialogin eroa on toisinaan vaikea havaita. Kohtelias puhe ja väittelyt ovat usein monologisia. (mt.)

Seuraavassa perehdytään tarkemmin Bohmin (1996) ja Isaacsin (2001) dialogiteoriaan sekä reflektion merkitykseen oppimisessa. Reflektio on tässä tutkimuksessa keskeinen dialogitaito kuuntelun ja ajattelun viivästämisessä ohessa. Dialogitaidot on määritelty Bohmin (1996) pohjalta. Taitoja opetettiin teoriassa ja sovellettiin Taidetuokioissa paitsi Bohmin (mt.) myös Isaacsin (2001) ideoiden mukaisesti. Taidetuokioiden ilmapiiri pyrittiin rakentamaan Bohmin (1996) näkemyksiä kunnioittaen ja tietoisena hänen ajatte-

¹² Vrt. tiedonhankintavertauskuva (Sfard 1998).

lua koskevista pohdinnoistaan. Ilmapiiriä koskeva käsitteistö sen sijaan on omaksuttu Isaacsilta (2001).

3.2 David Bohm ajattelusta ja dialogista

David Bohm (1917–1992) on teoreettinen fyysikko, jonka kiinnostus buddhalaisuuteen ja yhteistyö psykoterapeutti DeMaren¹³ kanssa johti kehittämään dialogista teoriaa länsimaisen dualistisuuden ja fragmentoituneisuuden vastapainoksi. David Bohm esitteli dialogia koskevaa ajatteluaan 1996 ilmestyneessä teoksessaan *On Dialogue*. Bohmin (1996) dialogiteorian takana on omaperäinen teoria ajattelun rakenteesta. Bohmin (mt.) ajattelua koskevien pohdintojen ymmärtäminen on oleellista hänen dialogiteoriaansa sisäistämiseksi ja Taidetuokioiden dialogien lähtökohtien ymmärtämiseksi, sillä Taide-
tuokioiden teoriaosuuksissa opeteltiin käymään dialogia Bohmin ajatusten pohjalta.

Seuraavassa tarkastellaan syvemmin ajattelun sosiaalista perustaa ja olettamuksia.

3.1.1 Teoria ajattelun kollektiivisesta ja sosiaalisesta perustasta Bohmin dialogiteorian taustalla

Bohmin (1996) mukaan ajattelu on alkuperältään sosiaalistumisen myötä syntynyttä, kollektiivista ja kulttuurisidonnaista. Siksi ihmisen mentaalisten, jäykkien ajatusmallien sekä olettamusten purkaminen on oleellista kaikessa kasvussa ja kehityksessä. Dialogi mahdollistaa sen. Bohmilainen olettamusten ja uskomusten purkaminen on ikään kuin sisään rakennettuna Taidetuokio-menetelmässä, sillä sekä dialogilla että taidelähtöisillä menetelmillä on kyky vapauttaa sisäistä, usein piilevää tietoa ja siten samalla myös olet-
tamuksia. Olettamuksia ei kuitenkaan tutkita vaikka aineksia olisi.

Sosiaalisessa kanssakäymisessä syntyneet olettamukset toimivat vääristävinä suodattimina todellisuuden ja tulkintojen välissä. Ne vaikuttavat siihen miten koemme ja tulkitsemme asioita ja mitä vaihtoehtoja valitsemme. Olettamukset toimivat ikään kuin tark-

¹³ Bohmin pohdinnat tuntuvat sopivan hyvin yhteen myös ekspressiivisen taideterapian (Rankanen ym. 2007) ajattelun kanssa. Yhteensopivuus on mahdollisesti seurausta psykoterapeutti DeMaren vaikutuksesta Bohmin ajatteluun.

kailjoina itsemme sijasta, mikäli emme tiedosta niitä. Ne kokoavat ja valitsevat huomaamattamme vain tärkeänä pitämänsä informaation. (Bohm, 69–70.) Varsinainen havainto suodattuu aikaisempien kokemustemme ja kulttuurisen oppimisen tuloksena värittyneeksi ja vajavaiseksi representaatioksi¹⁴. Havainnon ja representaation välillä on yhteys, mutta se on tiedostamaton. Prosessin muuttaminen voi olla mahdotonta. Siihen voi kuitenkin saada kontaktin ymmärtämällä, että myös representaatiot ovat mielen luomia, ja että ne voivat olla epätosia. (Mt., 55–57.)

Yhteiskuntamme ja kulttuurimme tai mielipiteemme eivät Bohmin (1996) mukaan ole objektiivisia totuuksia. Ne ovat ihmisen mielen luomia ja perustuvat usein olettamuksiin ja uskomuksiin (mt., 51; 88). Tässä Bohmin ajattelun voidaan katsoa olevan yhteneväistä tämän tutkimuksen konstrukttiivisen taustafilosofian kanssa. Bohmin (mt., 19; 28) mielestä yhteiskunta ja kulttuuri ovat nykyisin sekavassa tilassa. Ajattelu on sirpaloitunut, se ei tavoita kokonaisuutta, on abstraktia ja erottelee mieluummin kuin yhdistää, eikä kykene tiedostamaan omaa toimintaansa. (Mt., 9; 38; 49.) Alakulttuurien uskomukset ja niistä johtuva puolustautumistarve aiheuttavat konflikteja (mt., 10–11). Yhteisten merkitysten löytäminen ja hyvät vuorovaikutustaidot auttaisivat korjaamaan näitä ongelmia (mt., 29; 46).

Bohm (1996) korostaa toistuvasti yksilöllisten ja kollektiivisten sekä kulttuuristen uskomusten paljastamisen tärkeyttä. Dialogin avulla voidaan saavuttaa olettamusten taustalla vaikuttavat ajatukset. (Bohm 1996, 8–9.) Olettamusten kyseenalaistaminen saattaa aiheuttaa voimakasta pelkoa (mt., 9) varsinkin yritysympäristössä. Vastapainoksi ryhmän pitää oppia tuntemaan toisensa ja luottamaan toisiinsa. Luottamuksellisessa ilmapiirissä mahdollistuu asioiden jakaminen ryhmässä (vrt. Isaacs 2001). Dialogi on tila, jossa ajatukset voidaan jakaa ja jossa ajattelu voi tulla tietoiseksi. (Bohm 1996, 16–17.) Taidetuokioissa taidelähtöisellä työskentelyllä pyritään vapauttamaan sekä tiedostamattomaksi että piilevää materiaalia dialogin käyttöön, jotta tämä dialogissa itsessäänkin ilmevä tapahtuma nopeutuisi ja rikastuisi. Piilevä, hiljainen tieto pyritään vapauttamaan dialogin käyttöön uudenlaisen tietämyksen synnyttämiseksi. Tästä tutkimuksesta piilevä, hiljainen ja tiedostamaton tieto on rajattu pois.

¹⁴ Representaatio on mielen ulkopuolista todellisuutta edustava mielikuva tai mielen sisältö (Bohm 1996).

Bohm (1996) näkee ajattelun hidastamisen (*suspension*) olevan keino edellä kuvattujen ongelmien voittamiseen. Hidastamisella on yhteys reaktioiden viivästämiseen, joka on määritelty yhdeksi tämän tutkimuksen dialogitaidoksi. Hidastaminen tekee mahdolliseksi tarkkailla ajattelua sen kuluessa (vrt. toiminnan aikainen reflektio). Toisia arvostavan ja kuuntelua painottavan dialogin ilmapiirissä, ilman pöytää ringissä istuen, keskustelu väkisinkin hidastuu ja antaa tilaa reflektiolle eli oman ja toisten mielten sekä ympäristön tarkkailulle. (Mt. 1996.) Hidastaminen tuo esiin kaksi asiaa. Ensinnäkin huomataan, että ajattelu tuottaa fyysiset reaktiot. Siitä syystä fyysiset reaktiot eivät ole niin merkittäviä, kuin jos ne olisivat syntyneet itsekseen. Toiseksi huomataan, että ajatukset vaikuttavat tunteisiin ja päinvastoin. Molemmat edelliset ovat merkittävässä roolissa taidetyöskentelyssä, joten tässä Bohmin ajattelu kytkeytyy taidelähtöiseen työskentelyyn. Ajattelu ja tunteet ovat itsesäätelvä prosessi, ”minä” ei säätele niitä. ”Minä” ei myöskään tuota tai koe niitä. Hidastaminen mahdollistaa oman ja toisten ajattelun tarkkailun ja osallistuvan tietoisuuden kehittymisen. Ajattelun hidastaminen ei kuitenkaan ole helppoa, sillä se ei ole meille luontaista. Bohm väittää, että oikeastaan kaikki ihmisen ongelmat johtuvat siitä, ettei ajattelumme ole tietoinen seurauksistaan.¹⁵ (mt., 21–24; 73–83.)

Ajattelun hidastaminen ja reaktioiden viivästäminen kytkeytyvät yhteen tässä tutkimuksessa ja konkretisoituvat yhdessä dialogitaidoista. Bohmin ajattelua selventävän johdannon jälkeen kuvataan bohmilaisen dialogin periaatteet.

3.1.2 Bohmilainen dialogi

Bohmin (1996) mukaan dialogi sopii erinomaisesti yhteiskunnallisten ristiriitojen ratkomiseen, mutta sillä on vielä syvempi merkitys: ihmiskunnalla on sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti mahdollisuus kohottaa tietoisuuden luonnetta – tähän pyritään bohmilaisella dialogilla. (mt., 46.) Dialogi paljastaa ihmiselle tyypillistä ryhmäkäyttäytymistä, jota hallitsee omien näkemysten puolustaminen, kilpailumentaliteetti, tiettyjen

¹⁵ Toisin kuin ajattelu, kehomme on heti tietoinen siitä liikuttameko me itse jotain kehon osaa, vai liikuttaako joku toinen sitä. (Bohm 1996, 24; 74–75.) Tätä Bohm (1996) kutsuu proprioseptioksi (= self perception). Kehon osalta termi merkitsee asento- ja liikeaistiin perustuvaa tapahtuman aikaista tietoisuutta kehon toiminnasta. Keho siis havaitsee oman liikkeensä ja on tietoinen intention ja toiminnan yhteydestä toisiinsa (mt., 24; 74–75.) Ajattelulta tämä kyky puuttuu, mutta Bohm (mt., 81) uskoo, että ajattelun proprioseptio on mahdollista ja että kyky voidaan saavuttaa hidastamalla ajattelua dialogin keinoin.

aiheiden välttely ja salailu, kohtelias keskustelu ja konfliktien välttely, piiloiset arvot ja asenteet sekä kulttuurierot. Ihmiset identifioivat itsensä mielipiteisiinsä, olettamuksiinsa ja ennakkoluuloihinsa. (Mt., 7–13; 29.)

Dialogissa löydetään aiemmin tunnistamattomia tarkoituksia ja olettamuksia, vahvoja tunteita ja muuta yllätyksellistä. Muun muassa tässä taiteellisilla menetelmillä (Darsø 2004; Rankanen ym. 2007; Räsänen 2008) ja bohmilaisella dialogilla on yhtenevyyksiä. Dialogissa valitaan puolia ja tapahtuu polarisoitumista. Tämä kuuluu prosessiin ja kannattelee dialogia sekä johdattelee sitä tuntemattomille alueille (Bohm 1996, 19; 33). Taiteelliset työskentelytavat vaikuttavat samansuuntaisesti. Ryhmän kesken jaettuina ja käsiteltyinä nämä erilaiset näkökulmat edesauttavat suuremman ymmärryksen syntymistä ja dialogin kehittymistä (mt., 15).

Taidetuokio-menetelmän dialogit käydään pienessä ryhmässä maksimissaan kuukauden kuluessa useissa jaksoissa Taidetuokioiden aikana. Vaikka bohmilainen dialogi on suunnattu suurille ryhmille Bohm (1996, 29) myöntää, että dialogin hengen voi tavoittaa pienissäkin ryhmissä tai yksin. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 178–184) toteavat, että dialogin kesto voi vaihdella muutamasta minuutista, lyhyeen tai keskipitkään dialogiin riippuen aiheen vaativuudesta, osallistujista ja tilanteesta. Bohmilainen, isoissa ryhmissä toteutettu, alun perin yhteiskunnallisten ristiriitojen käsittelyyn tarkoitettu dialogi on hidas prosessi. Prosessi voi kestää jopa 1–2 vuotta tai enemmän. (Mt., 19; 15; 26.) Bohmin (1996) mukaan kahtakymmentä pienemmät ryhmät eivät ole tarpeeksi monimuotoisia kulttuuristen vaikutusten esille saamiseen. Pienryhmissä korostuvat henkilökohtaiset suhteet ja vuorovaikutuksella on taipumus pysyä kohteliaana. (Mt.)

Dialogia käydään ringissä ilman pöytää. Rinki mahdollistaa suoran kommunikaation eikä suosi ketään. (Bohm 1996, 15; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001.) Mistä tahansa aiheesta voidaan keskustella. Toisaalta kaikki lausumat alistuvat ryhmälle. (Bohm 1996, 17; 39.) Siksi lausumiaan on oltava valmis perustelemaan. Dialogimuoto (tavoitteen puuttuminen, ringissä istuminen jne.) vuorovaikutuksessa on vieras nykyihmiselle, ja johtaa helposti erilaisiin ahdistumisiin ja turhautumisiin (mt., 39) kuten taiteellinen työskentelykin (ks. esim. Taylor & Ladkin 2009). Silti dialogille ei Bohmin (1996) mukaan ole syytä määrittää sääntöjä. Dialogin periaatteet on kuitenkin käytävä aluksi läpi, jotta ihmiset ymmärtävät mistä on kysymys (mt., 30). Tähän tarvitaan fasilitaattoria eli

mahdollistajaa. Henkilöä, joka auttaa dialogin alkuun. (Mt., ks. myös Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001.)

William Isaacs (2001) on soveltanut Bohmin ajattelua organisaatiokontekstiin. Bohm (1996, 17) pitää yritysten hyödyn tavoittelua dialogin kannalta ongelmallisena. Tosin dialogia voi hänen mukaansa (mt.) käydä myös rajoitetummin eli tarkoitus- tai tavoitehakuisesti, mutta vapaa dialogi on ehdottomasti parempi tapa. Tavoitteiden asettaminen synnyttää välittömästi olettamuksia siitä, mikä on hyödyllistä ja rajoittaa dialogin kehittymistä, sillä käsitys hyödyllisyydestä on jokaisella erilainen. Tavoitehakuinen dialogi synnyttää olettamuksia, jotka on selvitettävä dialogin alussa. Tietoisuus niiden olemassaolosta auttaa asioiden läpi käymistä. Dialogia kannattaa silti Bohminkin (mt., 45) mukaan hyödyntää ja opetella myös yrityksissä, jotta työyhteisöjen sisäisestä kommunikatiosta tulisi tiedostavampaa.

Seuraavassa tarkastellaan Isaacsin dialogiteoriaa. Hänen ominta ajatteluaan on dialogisen, turvallisen tilan ilmapiiriä kuvaava ”säiliö”-käsite. Isaacs on kuvannut myös dialogiprosessin vaiheittaista etenemistä ja dialogitaitoja. Isaacsin merkitys on Taidetuokioiden käytännön toteutuksen kannalta keskeinen.

3.2 William Isaacsin dialogiteoria organisaatioiden kehittämisessä

Isaacs (2001, 86) lainaa Bohmin (1996) ajatuksia, kun hän listaa ajattelutapojemme puutteiksi abstrahoinnin, kollektiiviset uskomukset, päähänpinttymät ja puolustautumisen. Toisaalta Bohm (mt.) korostaa Isaacsia enemmän ajatusten hidastamisen ja ajatusten havainnoinnin merkitystä. Isaacs (2001) kirjoittaa dialogista edistääkseen sen soveltamista yrityksissä ”hyvän, toden ja kauniin” nimissä. Isaacs (mt.) kuvaa dialogia yhteiseksi oppimisprosessiksi, tavaksi ajatella ja tutkia yhdessä. Dialogi on pyrkimystä ymmärtää itseä ja toisia, sen sijaan että yrittäisimme saada muut ymmärtämään meitä. Isaacsin (2001) mielestä kaikki sekä yksityis- että työelämän epäonnistumiset johtuvat kyvyttömyydestämme puhua ja ajatella yhdessä varsinkin kriisitilanteissa. (mt., 24–30.) Gergen, Gergen ja Barrett (2004) ovat vielä jyrkempiä korostaessaan vuorovaikutussuhteiden toimivuuden roolia työyhteisöissä. He (mt.) perustavat väitteensä sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden mukaisesti siihen, että työyhteisössä yhteisten merkitys-

ten muodostaminen rakentuu vuorovaikutuksen varaan. (Mt.). Ilman yhteisiä merkityksiä, ei ole yhteistä ymmärrystä.

Dialogi ei Isaacsin (2003, 26) mukaan ole keskustelua perinteisessä mielessä eli oman näkemyksen esiintuomista sekä jakautumista voittajiin tai häviäjiin eikä kompromissien tekemistä. Dialogi on pohjimmiltaan merkitysten virtaa (*a flow of meaning*) (mt., 19). Isaacs (2001) määrittelee *dialogin keskusteluksi, jossa on ydin, mutta jossa ei valita puolta*. Huomio on siirrettävä näkemyseroista sellaiseen mitä ei vielä ole. (Mt., 39–40.) Myöhemmin Isaacs (2003, 25) täsmentää määrittelyään seuraavasti: ”a sustained collective inquiry into the processes, assumptions, and certainties that compose everyday experience”. Hän siis painottaa kollektiivisen pohdinnan merkitystä arkipäivän kokemuksiin liittyvissä prosesseissa, niihin sisältyvissä oletuksissa ja itsestään selvyyksissä. Isaacs noudattaa määritelmässään bohmilaisia näkemyksiä, mutta määrittelee dialogin paljon tarkemmin kuin Bohm (1996).

Käytännön työssään Isaacs (2001, 31) on havainnut, että keskustelun tärkeimmät kohdat ovat ne, joista kukaan keskustelijoista ei ollut tietoinen ennen dialogia. Scharmer (2001) on kehittänyt tätä ajatusta vielä lähemmäs tiedostamattoman ilmentämistä. Scharmerin (2001, 146–147) mukaan keskustelun on oltava riittävän monipuolista, jotta päästään käsiksi erilaisiin tiedon lajeihin. Tähän pyritään myös Taidetuokioissa, joissa tavoitteena on holistinen näkemys (Räsänen 2008) ihmisen osallistumisesta vuorovaikutukseen. Taidetuokioissa herätellään sekä keho että mieli avautumaan dialogiin. Isaacs (2001, 69; ks. myös Bohm 1996) puolestaan viittaa Polanyin (1967) hiljaisen tiedon käsitteeseen; ihmisten ajattelun ongelmat saavat alkunsa hiljaisen tiedon tasolta. Dialogin avulla on mahdollista saada esiin ihmisten näkymätön, sisäinen todellisuus ja päästä aitoon vuorovaikutukseen, jossa puolustuskeinoja ei tarvita (Isaacs 2001, 58). Edellisessä viitataan Bohmin (1996) vastaaviin ajatuksiin, mutta myös taiteellisilla menetelmillä katsotaan olevan tällaisia voimia (Rankanen ym. 2010; Räsänen 2008; Taylor & Ladkin 2009). Esimerkiksi ryhmätaideterapiassa osallistujat voivat valita miten ja mistä puhuvat ja puhua rauhassa, jolloin puolustautumiseen ei ole tarvetta.

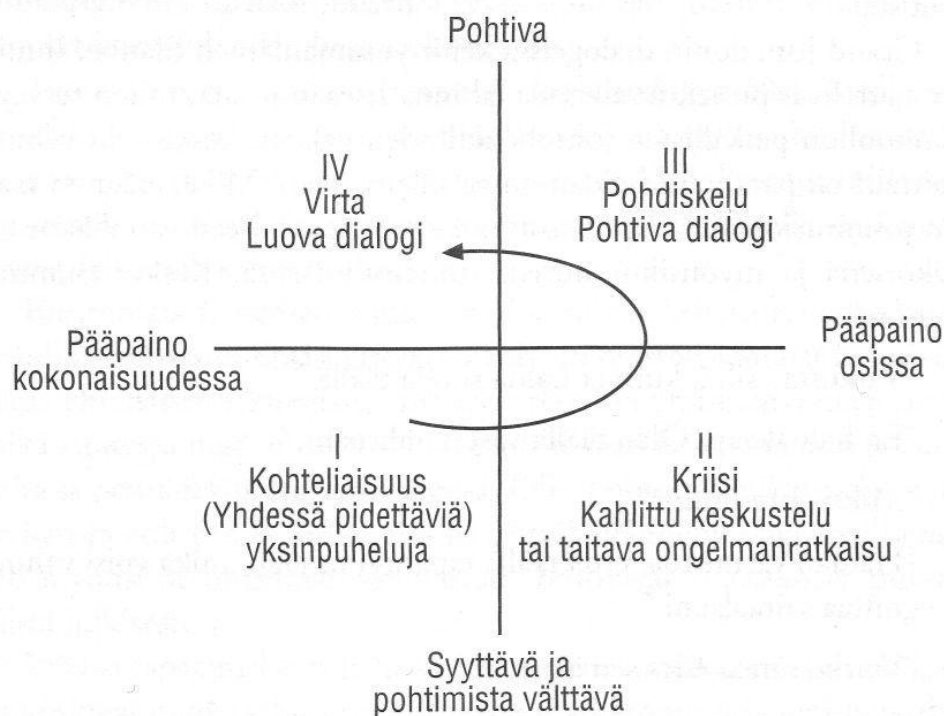
Isaacs (2001) korostaa Bohmin (1996) tapaan, että ihmiselle on luontaista tukeutua kaikissa tilanteissa muistinvaraisiin, usein haitallisiin toimintamalleihin. Vaikka havaitsemme, että vanhaa mallia ei voi soveltaa uudessa tilanteessa, pitäydymme siitä huoli-

matta helposti vanhassa ja puolustamme mielipidettämme voimakkaasti. (Isaacs 2001, 24–30.) On tutkijoita, jotka pitävät väittelyä tietyin ehdoin hyödyllisenä dialogin kannalta (Gergen, Gergen & Barret 2004; Roman 2005). Isaacsin (2001) mielestä väittely ei kuulu dialogiin, vaikka puolustautuminen ja omista näkemyksistä tiukasti kiinni pitäminen usein johtavat väittelyyn. Omien vankkojen mielipiteiden muodostamisen lykkääminen ja kärsivällinen odottaminen voivat sen sijaan johtaa pohtivaan ja luovaan dialogiin, jossa on yhdessä mahdollisuus saavuttaa jotain paljon suurempaa, kuin yksilön omin voimin koskaan. (Bohm 1996; Isaacs 2001, 59–66; Scharmer 2001.)

Tavanomaisen keskustelun tarkoituksena on päätöksenteko. Dialogin tarkoituksena on herättää oivalluksia, joiden pohjalta on mahdollista tarkistaa kannanottoja ja ennakkokäsityksiä kuuntelemalla toisia kunnioittavasti, puhumalla avoimesti ja välttämällä liian nopeaa mielipiteen muodostamista. (Isaacs 2001, 63–65.) Keskustelussa ongelma pilkotaan osiin, dialogissa keskitytään kokonaisuuteen. Neuvottelussa pyritään sopimukseen, dialogi sen sijaan tavoittelee uutta ymmärrystä, joka toimii perustana myöhemmälle toiminnalle. (Mt., 39–40; ks. myös Bohm 1996, 18.) Ryhmässä on oltava valmiutta kestää epämääräisyyttä sekä olla pyrkimättä aukottomaan ongelmanratkaisuun. (Mt., 96–188.) Epämääräisyyksien sietoon Isaacs (mt.) on kehittänyt oman kenttäkäsitteensä sekä ”säiliön” eli hyvän ilmapiirin käsitteen. Näitä kuvataan seuraavassa luvussa dialogiprosessin yhteydessä.

3.2.1 Keskustelun kentät ja dialogiprosessi

Dialogin kehittyminen etenee Isaacsin (2001) mukaan prosessina. Isaacs (mt.) ja Scharmer (2001) ovat kehittäneet dialogisen keskustelun nelivaiheisen mallin. Keskeiset käsitteet prosessissa ovat turvallinen säiliö eli ilmapiiri ja keskustelun kentät. Tässä tutkimuksessa ilmapiirin tutkimisella on merkittävä osuus. Keskustelun nelikenttää tutkitaan lähinnä refleksiivisyyden kehittymisen näkökulmasta, mutta myös hiljaisuuksien laatuja (Isaacs 2001; Scharmer 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009) sivutaan. Hiljaisuudet muuttuvat nelikentällä dialogin kehittyessä vaivautuneisuuden kokemuksesta syvälliseksi, pohtivaksi yhdessäoloksi, jossa hiljaa oleminen ei ole ongelma (Isaacs 2001).

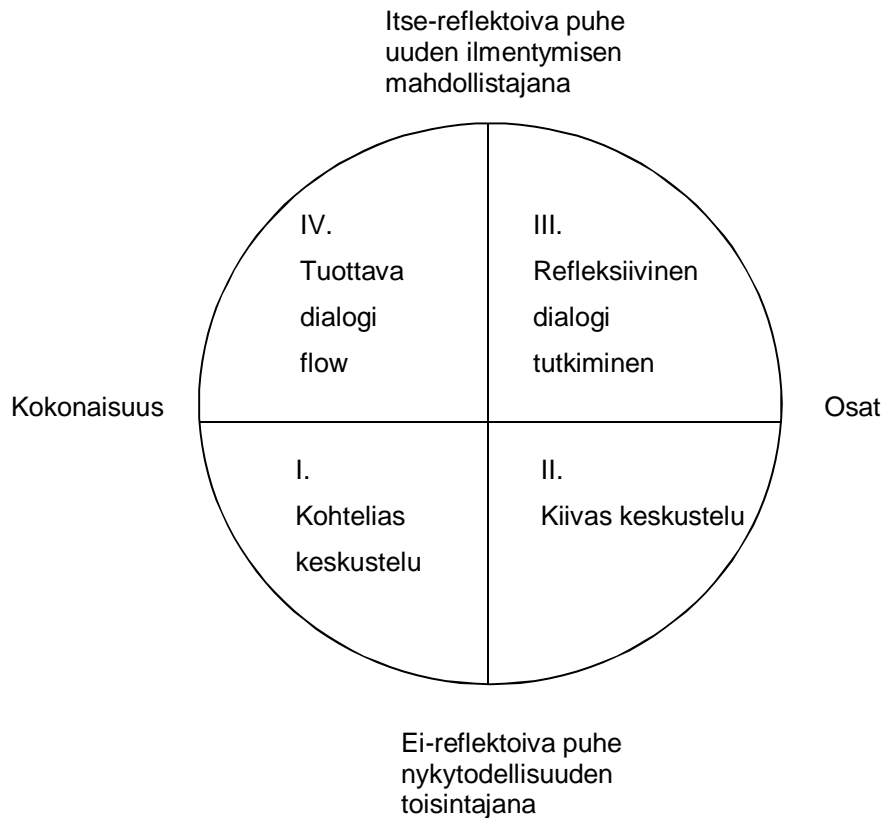


C. Otto Scharmerin (1998) mukaan

Kuvio 5. Dialogin nelikenttä Isaacsin teoksesta (2001, 256).

Dialogin nelikentällä liikutaan kriisien kautta syyttelystä ja pohtimisen välttelystä pohtivaan keskusteluun ja osien painottamisesta kokonaisuuksien painottamiseen. (Isaacs 2001, 256; Scharmer 2001, 145–147.) Scharmer (2001) on myöhemmin nimennyt syyttävän, pohtimista välttävän ulottuvuuden uudelleen nimittäen sitä ”ei-reflektioivaksi, nykytodellisuutta toisintavaksi puheeksi”, joka on hyvä kuvaus ensimmäisen kentän puheesta. Pohtivan ulottuvuuden hän on korvannut itse-reflektioivalla puheella. Vaikuttaa siltä, että Scharmer (mt.) painottaessaan itse-reflektiota, ottaa etäisyyttä Bohmin (1996) kollektiivisen pohdinnan korostamiseen. Scharmerin (2001) termivalinnat ilmentävät, että kahdella ensimmäisellä kentällä ei reflektoida vaan lähinnä kuvaillaan nykytilannetta. Kolmannella ja neljännellä kentällä reflektion merkitys näyttää hänellä olevan yhtä suuri kuin Isaacsilla (2001). Scharmerilla (2001) reflektointi mahdollistaa ”uuden ilmentymisen”. Tämä ilmentymisen prosessi on hänen (mt.) mielestään mahdollinen ainoastaan luovan prosessin kautta. Scharmer (mt.) onkin kehittänyt taidelähtöisiä menetelmiä luovuuden aktivoimiseksi keskustelun kentillä (ks. myös Scharmer & Kaeufer

2010). Scharmerin pohdiskelut ja käytännön kokemus vahvistavat, että taiteellisten menetelmien yhdistäminen dialogioppimiseen on mielekästä.



Kuvio 6. Sharmerin nelikenttä (2001)

Taidetuokio-menetelmässä kriisien ja konfliktien merkitystä ei painoteta. Sen sijaan taidelähtöisellä työskentelyllä pyritään rikastamaan dialogiprosessia ja antamaan keinoja purkaa esimerkiksi paineita. Menetelmässä panostetaan suotuisan ilmapiirin rakentamiseen Isaacsin (2001) tapaan. Myös keskinäinen kunnioitus ja hyväksyminen sekä dialogitaidot ovat omiaan ennaltaehkäisemään kriisejä. Isaacs (mt.) ehdottaa, että luottamuksen ja turvallisuuden tunteet ja hyvä ilmapiiri auttavat ryhmää selviytymään kriiseistä ja olemaan avoimia. Seuraavassa luvussa avataan Isaacsin (mt.) turvallisen ilmapiirin muodostamisen eli säiliön (*container*) käsitettä.

3.2.2 Keskustelulle suotuisan ilmapiirin luominen

Taidetuokioissa tuetaan luottavaisen ilmapiirin syntymistä, sillä dialogiprosessin onnistumisen kannalta on oleellista luoda turvallinen ilmapiiri, jossa dialogi voi rauhassa

kehittyä. Isaacs (2001, 50; 251) käyttää näistä suotuisista oloista nimitystä säiliö (*container*). Säiliö on pyrittävä luomaan mahdollisimman turvalliseksi, jotta se kestää paineita ja luomisen paloa. Säiliö on tasapainossa, kun huomioidaan ihmissuhteet sekä selvitetään ristiriidat ja kun osallistujien vuorovaikutus on luottamuksellista ja rentoutunut. Säiliössä vallitsee tunnetason läheisyys. (Mt. 250–251.) Sen sijaan, että vellottaisiin voimakkaissa tunteissa, pyritään voimistamaan huomiokykyä ja herkkyyttä. Parhaimmillaan siitä seuraa uuden yhteyden muodostuminen kadonneeseen tunnekapasiteettiin, tasapaino ja vahvistuminen (mt. 65) kuten myös taideterapiassa (Rankanen ym. 2007). Dialogissa ei syytellä, salailla, ei karteta ongelmia eikä viihdytä liikaa, sillä ne jarruttavat dialogia. (Isaacs 2001, 242.) Myös Bohm (1996) korostaa, että liiallinen viihtyminen ei ole hyvästä.¹⁶

Säiliöajattelu on Isaacsin ominta aluetta, vaikka myös Bohm (1996) painottaa luottamuksellisen ilmapiirin merkitystä. Tämän tutkimuksen kannalta ilmapiirin käsite on keskeinen. Isaacsin (2001) kuvaaman säiliön kehittyminen etenee seuraavasti. Aluksi säiliössä on epävakautta ja osallistujien luottamus toisiaan kohtaan on vähäistä. He eivät vielä tunne toisiaan ja vuorovaikutusta hallitsee kohteliaisuus. Seuraavassa vaiheessa alkaa ilmetä paineita ja konflikteja osallistujien pitäytyessä vanhoissa uskomuksissaan ja totunnaisessa ajattelussa. Mikäli he kuitenkin ovat valmiita viivästämään ja reflektoimaan ajatteluaan, on mahdollista yhdessä tutkia mikä on johtanut ryhmän polarisaatioon ja fragmentaatioon. (Mt. 232–287.) Säiliö mahdollistaa syvän, muutoksiin johtavan kuuntelemisen (mt., 239). Lopulta säiliössä alkaa esiintyä luovuuden virtaa, kun erilaisuus hyväksytään ja keskustelu muuttuu vähitellen yhteiseksi ajatteluksi. Innostus ja uteliaisuus kasvavat, kun myönnetään muiden näkökulmien oikeutus. Samalla avautuu yhteisen löytämisen kautta suurempi ymmärrys. (Mt. 232–287.)

3.3 Dialogitaidot

Keskeiset dialogitaidot on tässä tutkimuksessa määritetty lähinnä Bohmiin (1996) nojaten. Tärkeimmiksi dialogitaidoiksi nostetaan *kuunteleminen, reaktioiden viivästäminen*

¹⁶ Taidetuokioissa erityisesti työhyvinvoinnin konteksti edellyttää ainakin toiminnan painopisteen olevan hyvinvoinnissa ja jonkinasteisessa viihtymisessä. Olen silti samaa mieltä liiallisen viihtymisen vaaroista. Taiteen keinoin on kuitenkin mahdollista tuoda vaikeitakin asioita keskusteluun lempeällä tavalla (Rankanen ym. 2007).

ja reflektointi. Isaacs (2001, 96) puolestaan nimeää dialogin perustaidoiksi kuuntelun, kunnioituksen, odottamisen ja suoran puheen. Paineen alaisena emme yleensä pysty ottamaan vastuuta omasta toiminnastamme, pohtimaan tilannetta objektiivisesti tai soveltamaan näitä taitoja, vaan puolustamme rankasti omaa mielipidettämme ja etsimme syyllisiä. Taitojen kehittäminen vaatii harjoittelua. (Mt., 96–185.) Suoran puheen merkitystä ei tässä tutkimuksessa vähätellä, vaan avoimuus on Taidetuokio-menetelmässä tavallaan sisäänrakennettuna – omista teoksista on äärimmäisen vaikea olla puhumatta suoraan. Kaikkia edellä mainittuja taitoja myös opetettiin ja niitä oli tilaisuus harjoittaa Taidetuokioissa.

Kuuntelu. Dialogin edellytys on syvällinen ja ennakkoluuloton kuuntelemisen taito (Bohm 1996, 2–3). Pitää kuunnella toisia, mutta myös itseä ja omia reaktioita sekä tunteita. Kuunteleminen on kokonaisvaltaista: kuunnellaan paitsi sanoja, myös kehon kieltä, ilmeitä ja eleitä sekä ilmapiiriä ja piiloisia merkityksiä. Kuuntelu edellyttää sisäistä hiljaisuutta, jota puheen tauot mahdollistavat. Dialogissa kuunnellaan paitsi yksin, myös yhdessä, osana suurempaa kokonaisuutta. (Isaacs 2001, 98–121.) Taidetuokioissa korostettiin taukojen merkitystä puheessa, sillä tauot antavat tilaa sekä kuuntelulle että reflektoinnille.

Viivästäminen. Bohm (1996) puhuu ajattelun hidastamisesta, Isaacs (2001) odottamisesta. Odottaminen on asioiden rauhassa tutkailua ja pidättäytymistä välittömästä ongelman ratkaisusta (mt., 156–157). Viivästäminen taito mahdollistaa omien usein pinttyneiden käsityksien ja automaattisten reaktiomallien torjumisen. Tällöin omia tuntemuksia voi havainnoida hiljaisuudessa ja antaa tilaa reflektiolle sekä uudenlaisten ajatusten tai reaktioiden syntymiselle. Isaacsille (mt., 145) viivästäminen on ”suunnan vaihtamista, pysähtymistä, askelen taaksepäin ottamista, asioiden katsomista uusin silmin”. Tauot ja tarkentavat kysymykset ovat hyvä keino viivästää omia reaktioita (mt., 157), samoin tauot puheessa. Viivästämistä on kahdenlaista: pinnan alla olevien prosessien paljastamista ja uusien mahdollisuuksien luomista (mt.). Myös taiteella on kyky näihin molempiin (Rankanen ym. 2007; Räsänen 2008).

Bohmille (1996) ajatuksien, reaktioiden, impulssien ja arvostelun lykkääminen tai hidastaminen on dialogin perusosaamista. Toisista ihmisistä ja oman kehon reaktioista muodostuu ikään kuin peili, josta voi nähdä ajattelun tulokset. Normaalisti ärsyttävä

mielipide tai käytös aiheuttaa meissä voimakkaan tunnereaktion ja toimimme sen mukaisesti. Dialogissa sen sijaan ajattelua hidastetaan, jolloin havaintojen merkitys ehtii avautua ja reaktio jää tulematta. (Mt., 20–25.) Jos pystymme tähän kollektiivisesti, voimme pysyä esimerkiksi yhteisessä vihan tunteessa ja tutkia sitä sen sijaan, että riitelisimme (mt., 33). Tunteita ei kuitenkaan pidä tukahduttaa, vaan niitä lykätään, jotta pystytään katsomaan koko prosessia ja olemaan viemättä refleksinomaisesti syntyviä toimintaimpulsseja käytäntöön (mt., 76–77). Tavoitteena on ymmärtää toisen ajattelua ilman arviointia tai pikaisia johtopäätöksiä (mt., 20).

Reflektio. Omien ajatusprosessien tarkkailu mahdollistaa niiden muuttamisen. Bohmin (1996) mukaan todellinen tarkkailija ovat oikeastaan uskomukset, joita meillä on asioista ja ihmisistä. Reflektoinnin voi ajatella olevan ajatusten syntymisen tarkkailua (mt.). Ajattelun hidastaminen on keino antaa tilaa reflektiolle. Dialogin aikainen reflektio on kasvun ja kehittymisen väline. Reflektio lisääntyy Isaacsin (2001) nelikentällä dialogitaitojen ja dialogiprosessin kehittyessä. Reflektoidessa ajatellaan ja toimitaan usein yhtä aikaa, mutta myös toiminnan jälkeinen reflektio on mahdollista. Reflektio mahdollistaa vapautumisen totunnaisista reagoititavoista. (Isaacs 2001, 150–153.) Isaacs (mt.) ei perustele reflektiota teoreettisesti, vaikka mainitseekin Schönin (1983) reflektioteorian ja korostaa toiminnan aikaisen reflektion merkitystä kuten myös Bohm (1996).

Seuraavassa tarkastellaan reflektion käsitettä dialogioppimisen viitekehyksessä.

3.4 Reflektio dialogissa

Edellä on määritelty reflektio tämän tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi dialogitaidoksi. Tässä tutkimuksessa reflektiota tarkastellaan kokonaisvaltaisena kokemuksen reflektointina, jossa huomioidaan ajattelu, olettamukset, tunteet ja toiminta. Reflektio on sekä toiminnan aikaista itsereflektiota että kokemuksen jälkikäteen tarkastelua joko yksin tai kollektiivisesti. Pyrkimyksenä on syvempi ymmärtäminen ja asioiden toisin näkeminen.

Reflektion katsotaan olevan aikuisoppimisen avaintaitoja (Ks. esim. Kolb 1984; Mezirow 1991; Schön 1983). Työyhteisössä dialogisuutta tutkineen Vähämäen (2008, 201) mukaan reflektiolla on keskeinen rooli dialogioppimisen onnistumisessa. Yhteinen ym-

määritys rakentuu omaa, kumppanin ja yhteisön toimintaa sekä yrityksen käytäntöjä pohdittavan oppimisen juurruttua organisaatioon (mt.). Brockbank ja McGill (2007) puolestaan korostavat dialogin merkitystä refleksiivisen oppimisen mahdollistajana. Heille (mt.) dialogi on keino haastaa omat oletukset tietämisestä, itsestä ja maailmasta (vrt. Bohm 1996).

Brockbank ja McGillin (2007, 64) mukaan

*reflektio on omien tunteiden, ajatusten sekä toimintatapojen tarkkailemista ja pohdintaa joko tapahtuman aikana tai jälkeenpäin sekä näiden kokemusten pohjalta uuden ymmärryksen luomista ja mahdollisesti toisin silmin katsomista.*¹⁷

Jälkimmäinen pitää sisällään kriittisen reflektion (mt.; vrt. Mezirow 1991). Brockbank ja McGillin (2007) määritelmä soveltuu tähän tutkimukseen, sillä Taidetuokioissa on kysymyksessä kokemuksen reflektointi kaikessa laajuudessaan käsittäen ajattelun, mentaaliset mallit, tunteet ja toiminnan. Taidelähtöinen toiminta mahdollistaa hiljaisen, nonverbaalin havainto- ja tunnetiedon reflektoinnin (Räsänen 2010, 56–57). Taide voi tehdä näkyväksi tiedostamattomaan hiljaiseen tietämykseen ja tunteisiin sekä kehoon varastoitunutta tietoa projisoimalla ne maailmaan objektiksi, jota voi käsitellä ja reflektoida. Tällöin oman kokemuksen pohjalta luotu taideteos muuttaa abstraktin konkreettiseksi. Taiteen käyttämisessä projisointitekniikkana kuten myös kokemuksen ydinolemuksen etsimisessä taideteos toimii kohteena, jota voidaan suoraan reflektoida. (Taylor & Ladkin 2009, 56–59).

Edellä viitattiin kriittiseen reflektioon, joka liittyy kiinteästi Jack Mezirowin (1991) transformatiivisen eli uudistavan oppimisen teoriaan. Mezirow (1991) tarkastelee aikuisoppimista kriittisenä ja refleksiivisenä tietorakenteiden, olettamusten, uskomusten ja arvojen muuttamiseen tähtäävänä prosessina. David Bohmin (1996) dialogiteorialla on paljon yhtymäkohtia edellisen kanssa. Bohmille kuten Mezirowillekin reflektio tarkoittaa tietoiseksi tulemistä toimintaa, ajattelua ja tunteita ohjaavista, itsestäänselvyykiksi muodostuneista olettamuksista ja niiden kyseenalaistamisesta. Mezirowilla (1991)

¹⁷ Tavoitteessa nähdä asiat toisin on merkittävää yhteneväisyyttä taidelähtöisiin menetelmiin (Räsänen 2008; Rankanen ym. 2007; Taylor & Ladkin 2009).

kriittisen reflektion tarpeen laukaisee tilanne, joka on ristiriidassa aikaisempien kokemusten ja merkitysperspektiivien kanssa.

Mälkki (2010)¹⁸ kiinnittää huomion tilanteisiin, joissa reflektio on vaarassa estyä. Hän (mt.) laajentaa Mezirowin teoriaa Damasion¹⁹ ajatuksilla ja katsoo biologisen turvallisuushakuisuutemme olevan reflektiota estävä tekijä. Dialoginen keskustelu pyrkii turvallisuuteen Isaacsin (2001) ensimmäisellä keskustelun kentällä. Turvallisuushakuisuus aiheuttaa tunteita, joita Mälkki (2010) kutsuu reunatuntemuksiksi (*edge-emotions*). Schön (1983) puolestaan ehdottaa, että odottamaton tilanne, jossa emme voi hyödyntää piilevää osaamistamme sellaisenaan, herättää halun jättää tapahtuma huomiotta tai reflektoida sitä. Tätä Schön kutsuu tapahtuman aikaiseksi reflektoinniksi (*reflection-in-action*). (Schön 1983.) Bohmille (1996) reflektio on Schönin (1983) tapaan usein juuri tapahtuman aikaista (ks. myös Isaacs 2001) ja kollektiivinen reflektointi on erityisen tärkeää, mutta Bohm (1996) korostaa toistuvasti myös itsereflektion merkitystä. Bohm (mt.) pitää itse-reflektiota välttämättömänä, mutta ongelmallisena, sillä meiltä puuttuu kyky tunnistaa ajattelumme seuraukset.

Mezirow (1991) ja Schön (1983) painottavat toiminnan merkitystä refleksiivisessä oppimisessa. Schönille (mt.) oppiminen on tekemällä oppimista, mikä on yhteneväistä taidetyöskentelyn kanssa. Reflektion avulla asiantuntija voi tulla tietoiseksi ja kritisoida piilevää ymmärrystään suorituksen aikaisesta toiminnastaan. Toimintaan liittyvä epävarmuus saa aikaan uutta ymmärrystä. (Schön 1983; ks. myös Mezirow 1991.) Tsoukas (2009) puolestaan ehdottaa, että työyhteisöissä dialogisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva yksilön etäännyminen totutuista ammattikäytännöistä mahdollistaa ajatusprosessien muuttumisen. Totut ammattikäytännöt voidaan yhdistää sekä juurtuneisiin mentaaliin malleihin eli olettamuksiin että kulttuurisiin käytäntöihin. Tässä on yhtymäkohta Bohmin (1996) ajatteluun. Myös Bohm (mt.) korostaa kulttuuristen olettamusten paljastamista ajatusmallien muuttumisen edellytyksenä.

¹⁸ Katso myös Mälkin väitöskirja: Mälkki, K. (2011) *Theorizing the nature of reflection*. Helsinki: University Print. University of Helsinki. Institute of Behavioral Sciences, Studies in Educational Sciences 238.

¹⁹ Damasio korostaa kehon ja tunteiden merkitystä tiedon muodostumisessa. Ks. esimerkiksi Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness*. London: Heinemann.

Dialogi- ja reflektioteoriakatsauksen lopuksi tutustutaan vielä ryhmän toiminnan avustajan eli fasilitaattorin tai suomalaisittain mahdollistajan rooliin. Bohm (1996) ja Isaacs (2001) katsovat, että dialogissa kaikkien tulee olla tasavertaisia. Täysin tasavertaisessa ryhmässä keskustelun käynnistyminen voi osoittautua ongelmaksi. Lisäksi dialogisen keskustelun aluksi on tarpeen varmistaa, että ryhmä ymmärtää dialogin periaatteet. Tähän tarvitaan mahdollistajaa.

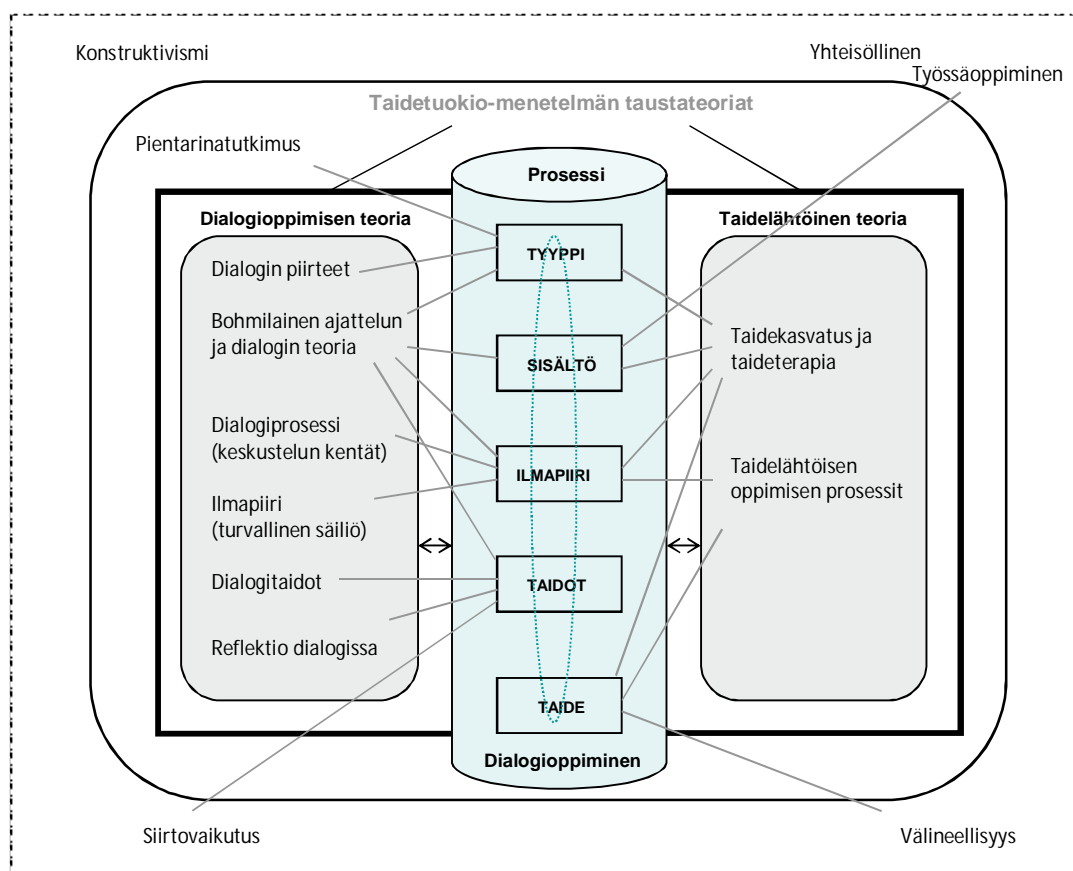
3.5 Mahdollistajan rooli ja tehtävät dialogissa

Dialogi-istunnossa keskustelun ohjaajaa eli fasilitaattoria tai mahdollistajaa kuten roolia tässä tutkimuksessa jatkossa nimitetään, tarvitaan auttamaan keskustelun käynnistämisessä ja dialogin periaatteiden opastamisessa ryhmälle. Dialogi on tasavertaisten, vastuullisten ihmisten keskustelua. Tällöin keskustelun ohjaajan rooli ja ohjaajan tarpeellisuus voidaan nähdä ongelmallisina, sillä dialogin luonteeseen eivät sovellu osallistujien väliset hierarkkiset valtasuhteet, esimerkiksi esimies-alaisuus suhteet. Siksi Isaacs (2001, 314) korostaa, että mahdollistaja voi käynnistää prosessin, mutta hänen on luovuttava ohjauksesta vähitellen. Bohmin (1996) mukaan jonkinlainen ohjaus on tarpeen dialogin alkuvaiheessa, jotta dialogin luonne, merkitys, tarkoitus ja ero muihin vuorovaikutustapoihin tulevat selväksi. Bohm (mt., 6; 15) kuitenkin katsoo, että dialogin ohjaajaa kutsutaan mahdollistajaksi johtajan sijasta juuri siksi, että hän on vertainen muiden kanssa. Mahdollistaja tekee itsensä tarpeettomaksi heti, kun se suinkin on mahdollista.

Dialogiprosessissa on kiinnitettävä huomio turvallisen ilmapiirin rakentamiseen sekä kriisien ja paineiden käsittelyyn ja niistä yli pääsemiseen. Keskustelijoiden väliset kriisit puhkeavat niissä tilanteissa, joissa ymmärretään, että kaikki ovat jossain määrin vastuullisia ja pitäisi yhdessä tietää mitä tehdä. Kriisiin jouduttuaan ryhmä odottaa mahdollistajan ohjaavan heidät vaivattomasti siitä yli. Se ei ole mahdollistajan tehtävä, sillä uuden tietämyksen luominen on ryhmätoiminto, joka vaatii kaikkien osallistumista. Kukaan muu kuin ryhmä itse ei voi ratkaista ongelmia ryhmän puolesta. (Isaacs 2001, 258.) Taidetuokioissa mahdollistaminen oli osa tutkija-opettajan roolia. Tässä roolissa noudatettiin pyrkimystä tasavertaisuuteen, mutta ohjaamisesta luopuminen ei ollut dialogin edetessä mahdollista tutkija-opettaja näkökulman takia.

3.6 Yhteenveto taustateorioiden käytöstä tässä tutkimuksessa

Taidetuokio-menetelmän ja tämän tutkimuksen taustateoriat ovat osittain yhteiset ja päällekkäiset. Tutkimuksen teoreettinen painopiste on dialogioppimisessa ja taidelähtöistä taustateoriasta on otettu mukaan ne osat, jotka sekä menetelmän että tutkimuksen ymmärtämisen kannalta on katsottu oleellisiksi. Käytetyt teoriat kuvaavat tämän tutkimuksen oppimisen kontekstia ja sijoittavat tutkimuksen sekä Taidetuokio-menetelmän Taidetuokioineen kasvatustieteen kenttään. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kattaa konstruktivisen, yhteisöllisen työssäoppimisen, välineellisyyden, siirtovaikutuksen ja taidekasvatuksen, taideterapian ja taidelähtöisen oppimisen näkökulmat. Käytännön tutkimuksen kannalta keskeistä teoriaa on dialogiteoria, jota käsitellään luvussa 3 *Dialogin monet määrittelyt* ja taidelähtöinen teoria luvuissa 2.2.1 *Konstruktivistinen näkökulma taidekasvatukseen ja taideterapia* sekä 2.3.5 *Taidelähtöiset prosessit*. Seuraava kuvio selkiinntää eri teorioiden roolia tässä tutkimuksessa.



Kuvio 7. Tutkittavan ilmiön, taidelähtöisen dialogioppimisen prosessi kuvan keskellä, suhde taustateorioihin.

Kuvio osoittaa miten kuvan keskellä olevan tutkittavan ilmiön eli dialogiprosessin tutkimuskohteet liittyvät taustateoriaan. Esimerkiksi dialogityypit (Tyyppi) liittyvät bohemilaiseen ajattelun ja dialogin teoriaan, dialogin piirteisiin ja pientarinatutkimukseen. Kuvio ei ole aukoton, mutta ilmaisee teorian käytön pääpiirteissään.

Teoreettinen viitekehys pyrkii avaamaan monesta näkökulmasta tämän tutkimuksen ja Taidetuokio-menetelmän taustaa. Teoriataustasta siirrytään tutkimuksen käytännön toteutukseen. Dialogityyppejä ja -sisältöä tutkitaan ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä, ilmapiiriä ja dialogitaitoja toisessa tutkimuskysymyksessä ja taiteen merkitystä prosessissa tutkitaan kolmannessa kysymyksessä. Tutkimuskonteksti ja tutkimustehtävä kuvataan seuraavissa luvuissa.

4 Tutkimuskonteksti ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin syksyllä 2011 Taidetuokio-menetelmän mukaisissa Taidetuokioissa helsinkiläisessä, kunnallisessa päiväkodissa. Tutkimusryhmään kuului kuusi päiväkodin varhaiskasvattajaa²⁰ ja tutkimus tehtiin työhyvinvoinnin ja päiväkodin perustehtävän aihepiirissä.

4.1 Työhyvinvointi ja päiväkodin perustehtävä Taidetuokioiden aihepiirinä

Taidetuokioiden väljäksi aihealueeksi sovittiin ennakkotapaamisessa hyvinvointi työssä ja päiväkodin perustehtävä. Väljän aihealueen määrittäminen katsottiin aiheelliseksi, jotta työskentely olisi strukturoidumpaa ja jotta alkuun pääseminen olisi helpompaa. Aihealueen määrittelyä suositellaan myös dialogikirjallisuudessa (Bohm 1996; Isaacs 2001). Taidetuokioiden opetusmateriaali ja harjoitukset suunniteltiin sekä dialogioppimisen että hyvinvointiaihealueen mukaisesti.

Työhyvinvoinnissa koetaan työn voimavarojen eli terveys, toimintakyky, koulutus, osaaminen, arvot ja asenteet sekä työn vaatimusten olevan tasapainossa toisiinsa nähden (Ilmarinen 2006, 79). Työn imu on käsite, jota Hakanen käyttää korkeasta myönteisestä viireystilasta eli innostuksesta työssä (Hakanen 2011, 22; ks. myös Hakanen 2004). Hakanen (2011, 104–106) korostaa työhön liittyvän kokonaishyvinvoinnin syntyvän työn vaatimusten ja voimavarojen suhteesta. Kohtuullisen korkeat vaatimukset yhdistyneenä riittävän runsaisiin voimavaroihin on paras yhdistelmä työn imun syntymisen kannalta.

Työhyvinvointia lähestyttiin Taidetuokioissa työn imu -käsitteen näkökulmasta. Osallistujille jaettiin kopio Työterveyslaitoksen työn imua koskevasta materiaalista²¹. Taide-
tuokioissa käsiteltiin Hakasen (2011) käsitteistä ainoastaan työn voimavaroja, jotta il-

²⁰ Tutkimusryhmän osallistujia tai päiväkodin toimintaryhmiä ei kuvata tässä tutkimuksessa, jotta tunnistamisen mahdollisuutta ei olisi.

²¹ Ks. Työterveyslaitoksen internet-sivusto. Luettu 3.2.2013. Saatavissa: <http://www.ttl.fi/fi/sivut/default.aspx>.

mapiiri pysyisi positiivisiin asioihin keskittyvänä.²² Taidetuokiot suunniteltiin siten, että aluksi oli mahdollista purkaa jännitteitä ja työn ikäviin piirteisiin liittyviä tunteita. Jatkossa keskityttiin nousujohteisesti työn voimavarojen ja hyvin puolien huomioimiseen. Tutkimuksen koko aineisto kerättiin Taidetuokioiden aikana ja palautelomakkeella heti aineiston keruun jälkeen.

4.2 Taidetuokiot aineistonkeruussa

Taidetuokiot järjestettiin syyskuussa 2011 iltapäivisin kolmena kolmen tunnin mittaisena tilaisuutena helsinkiläisessä päiväkodissa. Ensimmäiset Taidetuokiot pidettiin viikon välein ja kolmas kahden viikon päästä edellisestä (7.9., 14.9., ja 28.9.), jotta opitun sisäistämiseksi jäi loppuvaiheessa enemmän aikaa. Tuokioihin osallistui kuusi samantyyppisissä tehtävissä työskentelevää lastenhoitajaa päiväkotia Helmen²³ eri lapsiryhmittä. Tutkijan rooli oli kahtalainen – toisaalta auktoriteettia omaava vuorovaikutuskouluttaja ja terapeutti, toisaalta dialogioppimisen mukaisesti toimiva mahdollistaja (Bohm 1996; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001), joka pyrkii mahdollisimman tasavertaiseen työskentelyyn muiden rinnalla. Taidetuokioiden tavoitteena oli dialogitaitojen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen sekä uudenlainen ymmärrys. Taidetuokio- menetelmällä on tässä tutkielmassa aikaisemmin kuvatun dialogi- ja reflektioteorian lisäksi liittymäkohtia taidekasvatukseen ja taideterapiaan sekä taidelähtöisen työskentelyn soveltamiseen työyhteisöissä.

Taidetuokioiden käytännön työskentely perustui Taidetuokio-menetelmään. Menetelmää sovellettiin ensimmäisen kerran käytäntöön tässä tutkimuksessa. Menetelmässä käytetyt harjoitteet on tätä tutkimusta varten mukautettu työhyvinvoinnin aihepiiriä tukeviksi. Harjoitteita on mahdollista kehittää myöhemmin vielä nykyistäkin yleiskäytöisemmiksi, minkä jälkeen menetelmää voi soveltaa laajasti erilaisiin kehittämistarpeisiin työyhteisöissä. Taidetuokioissa käytettiin taiteellisia menetelmiä syventämään ja monipuolistamaan dialogista vuorovaikutusta sekä reflektointia ja nostamaan esiin pii-

²² Ks. myös Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook*. Bedford Heights, OH: Lakeshore Publishers.

²³ Nimi on muutettu. Helsingissä ei tutkimuksen aineiston keruun aikana ollut samannimistä päiväkotia.

levää ymmärrystä. Dialogiprosessia viritettiin tässä tutkimuksessa rentoutuksen ja kehotyöskentelyn, mutta ennen kaikkea kuvataidetyöskentelyn avulla.

Taidelähtöisyys tarkoittaa tässä tutkimuksessa kohtaamisen helpottamista, vuorovaikutuksen avaamista ja pääsyä osallistujien kokemukselliseen tietoon. Taiteen tuottamista tai osaaminen eivät ole keskiössä; ei myöskään taidetyöskentelyn lopputulos taiteellisen laadun merkityksessä. Taide on muutoksen mahdollistava väline avoimemman ja rikkaamman vuorovaikutuksen synnyttämisessä. Taidetuokioissa rentoutus ja kehotyöskentely virittävät kuvataidetyöskentelyä, joka puolestaan virittää dialogia. Rentoutuksen mukaan ottaminen jännityksen ja työstressin laukaisijana perustui tilannearvioon ensimmäisessä Taidetuokiossa, kun osallistujien näytti olevan vaikea irtaantua työstressistä. Rentoutuksen rooli oli myöhemmin merkittävä kaikissa tuokioissa. Käytetty rentoutustekniikka perustuu Pasi Koivusen (1997)²⁴ suggestoivaan rentoutusmenetelmään. Taidetuokioissa rentoutussuggestiot annettiin aina niin, että osallistuja voi itse vaikuttaa suggestioiden muotoon ja sisältöön.

Taidetuokioiden kulku eteni siten, että aluksi orientoiduttiin nopeasti päivän aiheeseen ringissä ilman pöytää istuen. Orientoitumisen ja kuulumisten vaihtamisen jälkeen rentouduttiin ja tehtiin jokin kehon käyttöä vaatinut harjoitus. Harjoitusten tarkoituksena oli virittää mieli rauhalliseen, avoimeen ja vastaanottavaan tilaan taidetyöskentelyä ajatellen. Taulukossa 1 seuraavalla sivulla luetellaan lyhyesti Taidetuokioissa käytetyt tehtävät ja materiaalit. Taidetyöskentelyn tarkoitus, sen välittömien hyvinvointia lisäävien vaikutusten lisäksi (ks. esimerkiksi von Brandenburg 2009), oli virittää tulevaa dialogia syvemmälle tasolle. Teosten valmistuttua kokoonnuttiin yhdessä piiriin jakamaan ja reflektoimaan sekä rentoutuksessa, kehotyöskentelyssä että kirjallisessa reflektoinnissa esiin nousseita mielikuvia, ajatuksia, tunteita tai tunteita. Päivän aihetta pohjustettiin paneutumalla lyhyesti teoriaan. Teoria-alustuksen tavoitteena oli opettaa dialogin taitoja, kerrata aiemmin opittua ja orientoida ajatuksia teemaan. Tuokion loppuksi annettiin kotitehtävät.

²⁴ Suggestioista opetuksessa kirjoittaa Reijo A. Kauppila (2010) teoksessaan *Mielen voima: Suggestiot opetuksessa ja ohjauksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taulukko 1. Tehtävät ja materiaalit Taidetuokioittain.

	Taidetuokio 1 (7.9.2011)	Taidetuokio 2 (14.9.2011)	Taidetuokio 3 (28.9.2011)
Ennakkomateriaali	- Dialogisen oppimisen teoriaa ja tutkimuksen tavoitteet. (19.8.2011) - Dialogin taidot ja ohjeet. (5.9.2011)	- Kotitehtävä. - Oman näkemyksen puolesta puhuminen, dialogitaidot ja keskustelurooli.	- Kotitehtävä. - Työhyvinvoinnin ulottuvuudet ja työimun käsite.
Rentoutus	Dialogitaitojen mieleen palautus.	Ilon energia rentoutus, jonka yhteydessä aktivoitiin mielikuvia voimaantuneesta minästä.	Erytishuomio silmiin, kasvoihin ja kaulaan. Rentoutuksen yhteydessä aktivoitiin vertauskuvia nykytyöstä ja tulevaisuuden työyhteisöstä.
Kehotyöskentely	Asteluharjoitus (paikalla = nykyhetki, askeltaakse = pahoinvoiva työ, askel eteen = tuleva/ hyvinvointityö).	Käpertyminen pahoinvoivaksi mytyksi lattialle, josta vähitellen nousu kukoistavaksi ja voimaantuneeksi hahmoksi.	Ei kehotyöskentelyä.
Taidetyöskentely	Kaksi maalausta vapailla väreillä: pahoinvoiva ja hyvinvoiva työyhteisö.	Kaksi muovailutehtävää: pelokas/kiltti minä ja voimaantunut minä.	Kaksi symbolista maalausta niukalla väriskaalalla: pahoinvoiva työ tai nykytyö ja tulevaisuuden kukoistava työyhteisö.
Opetustuokio	Dialogitaidot.	- Dialogitaitojen kertaus. - Aidot kysymykset keinona paljastaa omia oletuksia ja oppia toiselta.	- Kertaus: dialogitaidot. - Tunteiden sanoittamisesta ja käsittelystä. - Keskusteluroolit. ²⁵ - Väittelystä ja arvostelusta pidättäytyminen - Reaktioiden viivästäminen.
Kotitehtävät	Dialogitaitojen harjoittelu: kuunteleminen ja reaktioiden viivästäminen konfliktitilanteissa.	- Pohdi omaa rooliasi keskustelussa - Tee seuraavat kaksi viikkoa taulukkoa kaikesta mikä työssä on hyvin.	Ei tehtäviä.

Seuraavassa luvussa esitetty tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset suuntasivat tutkijasta ja ohjasivat toteutusta.

²⁵ Erilaisten roolien merkitystä keskusteluissa käytiin läpi Isaacsin (2001, 375) esittelemän Kantorin roolityölogian mukaisesti. Erilaiset roolit ovat: Alkuperäinen, Kannattaja, Sivustakatsoja ja Vastustaja.

4.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa oppimista tutkitaan muutoksena pienryhmän vuorovaikutuksessa. Tutkittava ilmiö on taidelähtöinen dialogioppiminen pienryhmässä. Mielenkiinto kohdistuu erityisesti taidelähtöisten dialogisten vuorovaikutustaitojen oppimisprosessiin ja sen sekä käydyn dialogin piirteisiin. Tutkimuksen lähtökohta on tätä tutkimusta varten kehitetty Taidetuokio-menetelmä ja sen käytännön soveltaminen Taidetuokioissa, joissa tutkimuksen aineisto kerättiin.

Tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä dialogisen vuorovaikutuksen taidelähtöisestä oppimisesta aikuisoppimisen ja työssä oppimisen kontekstissa, etukäteen sovitun aihepiirin mukaisesti pienryhmässä. Taidelähtöinen toiminta toimii tässä tutkimuksessa dialogioppimisen virittäjänä, mutta myös itsenäisesti muutoksen mahdollistajana. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, mitä taiteellisten menetelmien käyttö merkitsee dialogiproessin kannalta.

Ajatusten taustalla vaikuttavia oletuksia, sanatonta, tiedostamatonta, piilevää tai hiljaista tietoa ei tutkita, kuten ei laajempaa yhteiskunnallista kontekstia, kulttuurisia tekijöitä tai valtasuhteitakaan. Myös dialogin rakenteelliset tekijät ja visuaalinen materiaali on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Minkälaista dialogia Taidetuokiot tuottavat?**
- 2. Miten dialogiprosessi muuttuu oppimisprosessin aikana?**
- 3. Mikä on taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessissa?**

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Minkälaista dialogia Taidetuokiot tuottivat?” etsitään vastausta analysoimalla Taidetuokioissa kerätystä litteroidusta aineistosta keskustelun päätyypit, keskustelun pää- ja alateemat sekä vilkkainta keskustelua aikaansaa- vat teemat ja aineistossa eniten esiintyvät teemat. Toisen tutkimuskysymyksen ”Miten dialogi muuttui oppimisprosessin aikana?” analyysissä hyödynnetään sekä litteroitua

aineistoa että kysymyslomakkeilla kerättyä palautetta ja tutkijan omia havaintoja. Vastausta kysymykseen etsitään kiinnittämällä huomio Taidetuokioiden ilmapiiriin ja dialogitaitojen kehittymiseen. Ilmapiirin suhteen huomioidaan hiljaisuuksien laatu ja tunneilmaisun muuttuminen prosessin kuluessa. Dialogitaidoista kartoitetaan reflektoinnin, kuuntelun ja reaktioiden viivästämisen muutos prosessin kuluessa. Litteroidun aineiston aiheenvaihtumiskohtien sekä refleksiivisyyden määrittelyyn käytetään NPCS-menetelmää (Angus & Hardtke 1994). Tunneilmaisun luokitteluun sovelletaan edellisen pohjalta ideoitua omaa PNN*-luokittelua. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ”Mikä on taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessissa?” hyödynnetään litteroitua aineistoa ja kysymyslomakkeella kerättyä palautetta.

Seuraavassa taulukossa havainnollistetaan käytettyjä aineistoja ja menetelmiä tutkimuskysymyksittäin sekä tutkimuskohteittain.

Taulukko 2. Tutkimuskohde, käytetyt menetelmät ja aineisto tutkimuskysymyksittäin

	Tutkimuskohde		Menetelmä	Aineisto
Kysymys 1	Dialogityyppi	tapa käydä dialogia	SA ²⁶	litteroitu aineisto
	Dialogin sisältö	pää- ja alateemat, kiinnostavimmat ja tärkeimmät teemat	SA, NPCS (aiheenvaihtokohdat), pientarina-analyysi	
Kysymys 2	Ilmapiiri	tunneilmaisun muutos (positiivinen, negatiivinen), hiljaisuuksien muutos	PNN* (tunneilmaisuu), SA (hiljaisuudet)	litteroitu aineisto kyselyvastaukset tutkijan havainnot
	Dialogitaidot	muutos taidoissa	NPCS (reflektio), SA (muut)	
Kysymys 3	Taidetyöskentelyn merkitys	taiteen hyödyntäminen, soveltaminen, hyödyt	SA	litteroitu aineisto kyselyvastaukset tutkijan havainnot

Tutkimustehtävien määrittelystä siirrytään toteutuksen tarkasteluun.

²⁶ Menetelmät ja lyhenteet on selitetty analyysimenetelmäluvussa. SA = sisällönanalyysi, NPCS = Narrative Process Coding System, PNN* = Positiivinen, negatiivinen, neutraali.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto analysoitiin narratiivisella pientarinatutkimuksella tuetulla sisällönanalyysillä. Tutkimus toteutettiin syksyllä 2011 helsinkiläisessä, kunnallisessa päiväkodissa. Aineiston keruu suoritettiin kolmessa erillisessä vuorovaikutustapahtumassa nimeltään Taidetuokio. Kukin kesti kolme tuntia. Tilaisuudet järjestettiin 7.9.2011, 14.9.2011 ja 27.9.2011; ensimmäiset kaksi viikon välein ja kolmas kahden viikon kuluttua edellisestä. Kaikkien tilaisuuksien sisältö oli pääpiirteissään identtinen: aluksi rentouduttiin, rentoutuksen jälkeen seurasi lyhyt teoriaosuus, seuraavaksi taidetyöskentely ja lopuksi yhteinen dialogi teosten innoittamana. Seuraavissa luvuissa kuvataan ja perustellaan metodologiset valinnat, aineistonkeruu- ja analysointiprosessi sekä käytetyt menetelmät.

Aluksi perehdytään lyhyesti tapaustutkimuksen periaatteisiin. Tapaustutkimus on tässä tutkimusasetelmaluontoinen lähestymistapa Taidetuokio-menetelmän käytäntöön soveltamiseen.

5.1 Tutkimusasetelmana laadullinen tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tapaus on edellä kuvattu päiväkodin henkilökunnalle suunnattu kolmen Taidetuokion kokonaisuus helsinkiläisessä päiväkodissa syyskuussa 2011. Konteksti-, aika- ja paikkasidonnaisuus ovat keskeisiä elementtejä tässä kuten muussakin tapaustutkimuksessa ja vaikka tapaustutkimuksessa ei joko pyritä lainkaan yleistettävyyteen tai tingitään siitä, ollaan useimmiten kiinnostuneita toiminnan yleisestä ymmärtämisestä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191–194.) Tässä tutkimuksessa ei pyritä ymmärtämään muita tapauksia, joten tutkimuksen tuloksia ei aiota suoraan yleistää tai siirtää muille alueille²⁷. Toisaalta Taidetuokio-menetelmä on konteksti- ja aiheriippumaton, joten sitä olisi periaatteessa mahdollista soveltaa melkein missä tahansa työyhteisössä mihin tahansa keskustelun aiheeseen tai kehittämistehtävään. Tämän tapauksen yhteydessä käytetyt harjoitukset muokattiin työhyvinvointiin sopiviksi.

²⁷ Vaikka tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä, olisivat Taidetuokioiden rakenne ja harjoitteet nyky muodossaan suoraan sovellettavissa päiväkotikontekstiin silloin, kun pyritään parantamaan työhyvinvointia ja vuorovaikutusta (ks. tulokset ja pohdinta).

Tapaustutkimus on lähestymistapa todellisuuden tutkimukseen kapealla tutkimusalueella, jossa käytetään mielellään useita erilaisia tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä monipuolisemman ymmärryksen saavuttamiseksi tutkittavasta ilmiöstä, kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. Näistä lähtökohdista katsottuna tapaustutkimus on tutkimusstrategia eikä metodi. Tyypillistä on myös tutkijan osallisuus eikä ulkopuolisuus. (Laine ym. 2007, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191–194.) Tämän tutkimuksen aineiston keruussa on toimintatutkimuksen piirteitä, sillä tutkija osallistui aktiivisesti tutkittavaan toimintaan, osallistujien rooli oli intensiivinen ja toiminnalla pyrittiin kehittävään otteeseen (Lehtonen 2007, 245–246).

Tässä tutkimuksessa tutkija osallistui jatkuvasti ryhmän toimintaan sekä vertaisena, mahdollistajana että tutkijan roolissa. Tutkijan rooli oli monipuolinen. Toisaalta tehtiin omaa tutkimusta dialogisuudesta, toisaalta opetettiin vuorovaikutustaitoja ryhmälle ja mahdollistettiin pääsy yhä syvemmälle oman mielen ja kehon aistimuksiin. Niikko (2010, 237) kuvaa tätä tutkivan opettajan suhdetta opettajuuteen ja tutkijuuteen seuraavasti: ”Tutkiva opettaja on kaksoisroolissa, jolloin hän opettajana ohjaa toimintaa ja tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. – – Tutkivaan opettajuuteen kuuluu sekä toiminnan tutkiminen että oman minän tarkastelu tutkijana.” Niikko (2010, 238) kuvaa työskentelyn etenevän ”suunnittelun, toiminnan, ongelmien ratkaisun, observoinnin, reflektoinnin ja arvioinnin toistuvissa kehissä.” Kuvaus sopii tutkijaopettajan rooliin Taidetuokioissa.

Tutkimusasetelmasta ja strategisista valinnoista siirrytään tutkimusryhmän ja aineiston keruumenetelmien kuvaamiseen.

5.2 Tutkimusympäristö ja osallistujat

Seuraavissa luvuissa kuvataan tutkimuksen toteutusympäristö, tutkimusryhmä, aineisto ja aineiston keräämisen menetelmät.

5.2.1 Helsinkiläinen kunnallinen päiväkotitutkimusympäristönä

Helsingin kaupungin pienten lasten päivähoidon järjestetty Sosiaaliviraston alaisuudessa. ”Perheet voivat valita kunnallisen päivähoidon, yksityisen hoidon tuen tai alle 3-vuotiaalle lapselle kotihoitoon tuen.” Varhaiskasvatuksessa korostetaan edellytyksien tarjoamista lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle sekä hyvinvoinnin edistämiseksi. Päiväkotien toiminnassa noudatetaan varhaiskasvatussuunnitelmaa. Helsingin kaupungin päiväkodit ovat tyypillisimmillään avoinna arkisin 6.15–17.30. (Helsingin kaupungin internet-sivusto, 2013.)

Aineiston keruu toteutettiin kunnallisessa, isossa päiväkodissa, jota nimitän tässä tutkielmassa Päiväkoti Helmeksi.²⁸ Helmessä toimii useita lastenhoidon kokopäiväryhmiä.²⁹ Alle kolmivuotiaille ja 3–6-vuotiaille on omat ryhmänsä. Päiväkoti Helmi noudattaa toiminnassaan Helsingin kaupungin arvoja sekä koko päivähoidotoiminnan pyrkimyksiä ja niiden lisäksi omalle toiminnalleen määrittelemiään arvoja. Päiväkoti Helmi on ollut aktiivinen oman toimintansa ja henkilökunnan kehittymismahdollisuuksien tukemisessa, muun muassa osallistumalla lukuisiin kaupungin päivähoidon kehittämishankkeisiin.³⁰

Aineistoa kerätessä päiväkodeissa oli jatkuva pula pätevistä työntekijöistä ja sijaisten saanti vaikeaa. Tilanne aiheutti kiirettä ja stressiä vakinaiselle väelle. Myös lapsiryhmien koko koettiin suureksi yhtä hoitajaa kohden. Lisäksi tässä päiväkodissa oli toteutettu elokuussa uudistus, joka vielä syyskuun alussa aiheutti hämmennystä ja kitkaakin työntekijöiden välillä. Työssä jaksaminen oli ollut koetuksella ulkopuolisten remontti- yms. paineiden takia. Toiminnassa huomioitavia sidosryhmiä ja valvovia elimiä oli enemmän kuin ennen. Aikaa perustehtävän hoidolle ei jäänyt niin paljon kuin henkilökunta koki olevan tarpeen. Kiusaamista tässä päiväkodissa ei henkilökunnan kesken ollut ja ilma- piiri oli hyvä. Johtaminen oli osallistavaa ja kannustavaa.

28 Kuten aiemmin todettiin, nimi on tietosuojasyistä muutettu. Helsingissä ei ole tämän nimistä päiväkotia tutkimuksen toteutushetkellä.

29 Ryhmien suuntautuminen jätetään tietosuojasyistä kertomatta.

30 Taidetuokio-ryhmä osallistui lyhyeen Stella Polariksen vuorovaikutuskoulutukseen kahden viimeisen Taidetuokion välillä. Koulutus teki ryhmään suuren vaikutuksen. Ks. <http://stella-polaris.fi/>

5.2.2 Tutkimusryhmä

Taidetuokioihin osallistui kuusi vakinaista lastenhoitajaa päiväkodin eri lapsiryhmistä. Osallistujat olivat 27–53-vuotiaita, pitkän kokemuksen omaavia varhaiskasvattajia, joilla oli vaihteleva koulutus lähihoitajasta lastentarhanopettajaan.³¹ Myös työkokemus ja tässä päiväkodissa työskentelyaika vaihtelivat muutamasta kuukaudesta useisiin vuosiin. Osallistujat olivat kaikki naisia ja he työskentelevät saman päiväkodin eri lapsiryhmissä. He tunsivat toisensa, mutta eivät työskennelleet samassa tiimissä. Viisi osallistujista oli paikalla kaikissa tuokioissa. Yksi osallistujista oli yhden kerran poissa pakollisen muun koulutuksen takia.

Päiväkodin työntekijät valikoituivat tutkimusryhmäksi, sillä heillä oletettiin olevan tavanomaista paremmat valmiudet käyttää ennakkoluulottomasti kuvataidetta omassa työskentelyssään sekä reflektoida työtään, kokemuksiaan, mielen sisältöään ja sosiaalista vuorovaikutustaan ryhmässä. Valinnan tavoitteena oli välttää kuvataidetyöskentelyyn mahdollisesti liittyvä vastarinta sekä reflektoinnin oppimiseen tarvittava aika tai osamattomuudesta johtuvat esteet, jotta voitaisiin keskittyä tutkimaan nimenomaan dialogista oppimista sulkemalla mahdollisuuksien mukaan edellä mainitut tekijät pois tutkimusasetelmasta.

5.3 Aineisto ja aineiston keruumenetelmät

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Taidetuokioissa käytyjen keskustelujen litteointeja, osallistuvaan havainnointiin perustuvia päiväkirjamerkintöjä ja kyselylomakkeella kerättyjä tietoja. Osallistujien vihkoihinsa tekemiä itse-reflektointeja ei kerätty, mutta niitä käsiteltiin siltä osin kuin osallistuja itse niihin äänitteissä viittasi. Viimeisen Taidetuokion loppudialogi muodostui samalla palautekeskusteluksi ja erityisesti tässä viimeisessä dialogissa oli piirteitä, joissa toteutui dialogin käyttö myös haastattelumenetelmänä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 78–79). Taidetyöskentelyssä syntynyttä visuaalista aineistoa ei analysoitu. Kuva-analyysi on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

³¹ Osallistujia tai heidän taustojaan ei kuvata tämän tarkemmin, jotta heitä ei tunnistettaisi.

Taidetuokioiden keskustelut äänitettiin sekä puhelimella että digitaalisella äänittimellä. Ensimmäisessä Taidetuokiossa äänitettiin epähuomiossa vain loppudialogi.³² Toisessa ja viimeisessä tuokiossa äänitettiin sekä aloitus- että loppudialogi. Puhelintiedostot hävitettiin välittömästi tilaisuuksien jälkeen ennen tiedostojen siirtämistä tietokoneelle ja äänityslaitteen palauttamista yliopistolle. Kaikesta talletetusta aineistosta on tietosuojaesitystä poistettu päiväkodin ja henkilöiden oikeat nimet.

Tutkimuksen pääasiallisena aineistona on tilaisuuksien äänitteistä kirjoitetut litteroinnit. Seuraavissa luvuissa kuvataan muut käytetyt menetelmät: dialoginen haastattelu, osallistuva havainnointi ja tutkimuspäiväkirja sekä lomakekyselyn käyttö.

5.3.1 Dialogi ja dialoginen haastattelu

Varsinaisen dialogin lisäksi viimeisen Taidetuokion ryhmädialogeissa oli havaittavissa Tuomen ja Sarajärven (2009, 78–79) kuvaaman dialogisen haastattelun piirteitä. Heidän (mt.) mukaansa³³ dialogin logiikka voidaan nähdä niinluotolaisittain dialektisen argumentaation ja väittelyn sekä virheiden osoittamisen teoriana, mutta se voidaan nähdä myös keskusteluna, jossa pyritään toisen näkökulman ymmärtämiseen. Kirjoittajat (mt.) viittaavat Buberin aidon dialogin Minä–Sinä-kohtaamiseen, jossa osallistujat voivat kohdata toisensa, mutta myös tutkija kohtaa osallistujat. Dialogi toteutuu kokemuksen molemminpuolisuudessa. (Mt., 78–79.) Dialogisessa tutkimuskäytännössä tutkija osallistuu keskusteluun aktiivisesti aloitteita tehden. Hän ei ole haastattelijan perinteisessä mielessä. Tutkija tuo omat mielipiteensä ja ennako-oletuksensa avoimesti keskusteluun. Ne toimivat Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009, 80) ”eräänlaisena sisäänmenoväylänä dialogiin”. Tutkimustilanne on ohi, kun keskustelu kokemusten jakamisen jälkeen luonnostaan päättyy. (Mt., 79–80.) Taidetuokioiden ryhmädialogeissa noudatettiin näitä periaatteita vaikka dialogitilanteita ei lähtökohtaisesti ollut lainkaan suunniteltu haastatteluiksi.

³² Kokemattomuuttani en ensimmäisessä tuokiossa ymmärtänyt, että tarvitsen myöhemmin myös varsinaista dialogia edeltävät keskustelut tutkimustani varten. Siksi jätin ensimmäisen tuokion aloituksen äänittämättä. Mitään oleellista tietoa ei onneksi menetetty vaikka äänitettä ei ole, sillä tiedot on pääpiirteissään kuvattu tutkimuspäiväkirjassa.

³³ Kirjoittajat lainaavat Bohm & Peatin ajatuksia vuodelta 1992: Bohm, D. & Peat, D. (1992). *Tiede, järjestyks ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Tutkijan rooliin kuului muiden roolien ohella osallistuva havainnointi ja havaintojen kirjaaminen tutkimuspäiväkirjaan Taidetuokioiden jälkeen. Seuraavassa luvussa esitetään lyhyesti osallistuvan havainnoinnin periaatteet.

5.3.2 *Osallistuva havainnointi*

Tämänkin tutkimuksen osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan oli mahdollista noudattaa valintaa eri ääripäiden – osallistumattomuus ja täydellinen osallistuminen – välillä. Oleellista on, että tutkija toimii tavalla tai toisella osallistujien kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Perinteinen antropologinen tutkimus, jossa havainnoinnin juuret ovat, ei pyri tiedonantajien toiminnan muuttamiseen vaan sen ymmärtämiseen, jolloin tutkijan tehtävänä ei ole toimia muutoksen aikaansaajana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.) Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus edistää myös ryhmän dialogitaitojen kehittymistä, joten tavoitteena on muutos, mutta samanaikaisesti suurempi ymmärrys.³⁴ Tutkijan rooli oli usein taustalla, jolloin jäi tilaa osallistujien keskinäiselle vuorovaikutukselle ja dialogin kehittymiselle ilman tutkijan väliintuloja.

5.3.3 *Tutkimuspäiväkirja*

Kunkin Taidetuokion jälkeen kirjoitettiin yksityiskohtainen kuvaus tilaisuuden kulusta ja tutkijan omista huomioista. Raporttia käytettiin hyödyksi analyysin tekemisessä.

5.3.4 *Lomakekysely*

Osallistujien ja päiväkodin johtajan kanssa oli alun perin suunniteltu järjestettäväksi yhteinen palautediologi Taidetuokio-kokemuksesta. Viimeisessä Taidetuokiassa tuli kuitenkin niin paljon palautetta, että päädyttiin tekemään ainoastaan kirjallinen palautekysely. Palautetta kerättiin kuukauden kuluessa viimeisen Taidetuokion jälkeen yksisivuisella yhdeksän kysymystä sisältävällä Word-palautelomakkeella³⁵. Palautekyselylomake lähetettiin osallistujille sähköisesti 6.10.2011. Vastaukset saatiin kuukauden

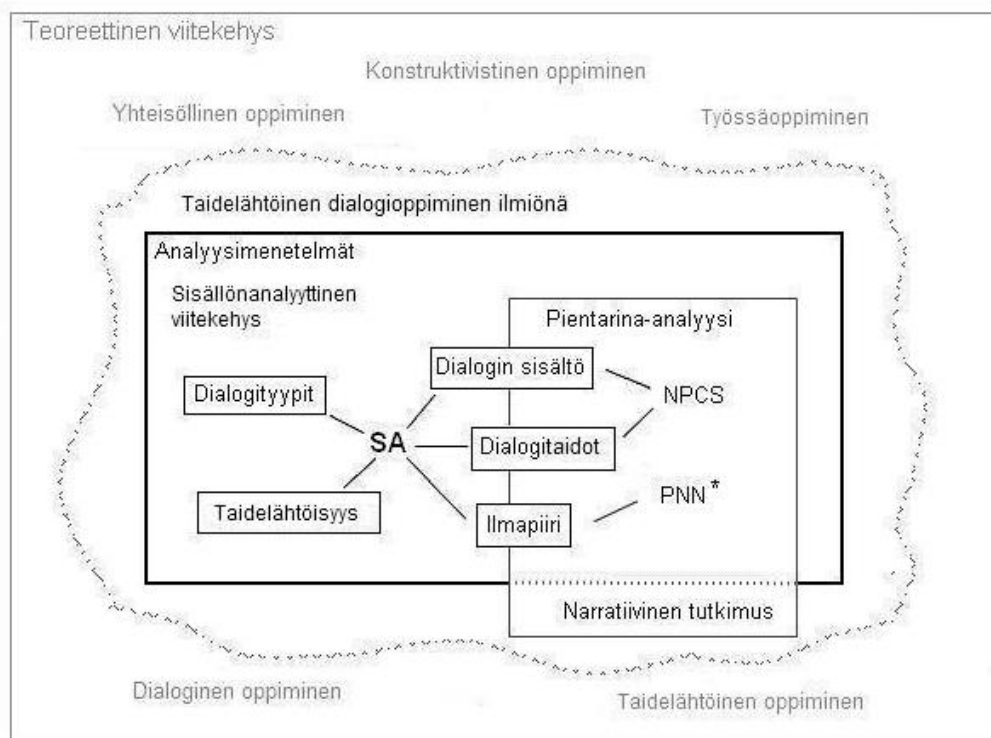
³⁴ Tutkijana osallistuin ajoittain ryhmän työskentelyyn täysin tasa-arvoisena ryhmän jäsenenä. Näin tapahtui esimerkiksi silloin, kun teimme kaikki kuvataidetta harjoitusten mukaisesta aiheesta.

³⁵ Kysymykset ovat liitteessä 1.

kuluessa kaikilta osallistujilta. Lomakkeiden tiedoista tehtiin yhteenveto kysymyksittäin ja vastaajittain. Näitä yhteenvetoja hyödynnettiin analyysissä. Seuraavissa luvuissa kuvataan tutkimuksen analyysimenetelmät.

5.4 Aineiston analysointimenetelmät

Tutkimuksen pääanalysointimenetelmänä on sisällönanalyysi (SA), jota on täydennetty pientarina-analyysillä. Sisällönanalyysi toteutuu tämän tutkimusaineiston analyysissä sekä perinteisenä, luokitteluun perustuvana menetelmänä että teoreettisena viitekehysenä. Pientarinatutkimusta päädyttiin käyttämään sisällönanalyysin täydentäjänä, jotta uskollisuus aineistolle säilyisi – osallistujat käyttivät puheessaan paljon pieniä tarinoita. Seuraavissa luvuissa kuvataan ensin sisällönanalyysiä ja narratiivisen tutkimuksen yhteyttä dialogiteoriaan. Sen jälkeen avataan narratiivisen pientarinatutkimuksen teoriaa ja käytäntöä tässä tutkimuksessa. Oheinen kuvio selventää teorian, tutkimuskohteen, analyysin ja analyysimenetelmien suhdetta toisiinsa tässä tutkimuksessa.



Kuvio 8. Teorian, analyysin ja analyysimenetelmien keskinäinen suhde tässä tutkimuksessa. Kuvassa SA, NPCS ja PNN* ovat analyysimenetelmiä.

5.4.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä ja viitekehystenä

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toteutuu Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) kuvailamalla tavalla myös menetelmänalyysin teoreettisena viitekehystenä. Analyysi kohdistuu koko aineistoon, kuten esimerkiksi tutkijan omiin havaintoihin ja päiväkirjamerkintöihin. Tuomi ja Sarajärvi (mt., 91) kuvaavat sisällönanalyysiä perusmenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, mutta myös määrällisessä tutkimuksessa. Heidän näkemyksensä mukaan useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin, ainakin siinä tapauksessa, että ”sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä.” (Mt., 91)

Perinteisessä sisällönanalyysissä edetään empiirisen aineiston pohjalta aineistoa luokitellen ja teemoittaen yhä käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tällaista systemaattista sisällönanalyysiä tehtiin tässä tutkimuksessa aivan analyysin alkuvaiheessa, mutta se ei yksinään osoittautunut hyväksi menetelmäksi dialogin erityispiirteiden tavoittamisessa. Sisällönanalyysimenetelmää käytettäessä tutkijan tekemistä valinnoista keskeisimpiä onkin se, kuinka pitkälle aineistoa lähestytään sen omilla ehdoilla ja minkä verran ja missä vaiheessa teoreettinen näkökulma otetaan analyysiä ohjaavaksi tekijäksi (mt. 91.). Tässä tutkielmassa on sovellettu pääasiassa aineistolähtöistä analyysiä, mutta joiltakin osin on tukeuduttu väljästi teoriaan. Teorialähtöisessä (deduktiivinen) sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu perustuu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteistö noudattaa tutkimuksen teoriaa. Aineistolähtöisessä (induktiivinen) analyysissä luokat ja teoreettiset käsitteet luodaan mahdollisimman puhtaasti aineistoa kuunnellen. (Mt., 112–117.)

Sisällönanalyysin tukena on käytetty pientarina-analyysiä, josta enemmän seuraavaksi. Narratiivisuudella ja dialogisuudella sekä myös narratiivisuudella ja taiteellisella työkentelyllä on todettu yllättävän paljon yhteyksiä keskenään, kuten seuraavissa luvuissa kuvataan.

5.4.2 *Pientarina-analyysi sisällönanalyysin tukena*

Dialogisuuden ja narratiivisuuden yhteyden löytyminen oli merkittävä oivallus tämän tutkimuksen kannalta. Analyysivaiheessa todetulla litteroidun aineiston pientarinoiden suurella määrällä osoittautui seuraavassa tekstissä kuvatun teorian perusteella olevan yhteys paitsi dialogisuuteen myös taidelähtöisiin menetelmiin.

Dialogin ja tarinallisuuden yhteys

Tämän tutkimuksen konstruktivistiseen lähestymistapaan sopii ajatus, jonka mukaan ihminen voi kertoa eri yhteyksissä saman tarinan eri tavoin (Gubrium & Holstein 1997). Kuten myös se, että yksittäinen kertomus mahdollistaa erilaisten muiden kertomusten esiintuomisen ja uuden yhteisen kertomuksen luomisen aineksista, joita kukaan ei olisi yksin ymmärtänyt käyttää (ks. Vuokila-Oikonen 2002; Bakhtin 1986/1987). Dialogisessa keskustelussa tapahtuu sama ilmiö (Bohm 1996; Isaacs 2001; Scharmer 2001). Vuokila-Oikonen (2002) on havainnut yhteyden narratiivisen kertomus-käsitteen ja moniäänisyyden eli polyfonian käsitteen välillä. Moniäänisyys syntyy eri näkökulmien, kielten sekä kertomusten vuorovaikutuksessa. Ääni syntyy henkilökohtaisten kokemusten, tunteiden, mieltymysten ja historian vaikutuksesta. Moniäänisyys voi olla myös osallistujien hiljaista sisäistä dialogia sisältäen ristiriitaisiakin pyrkimyksiä. (Bakhtin 1986/1987.)

Tämä tutkimus on toteutettu työyhteisössä. Työyhteisöt eivät ole Gabrielin (2004, 69–75) mukaan luonnollisia tarinankerronnan ympäristöjä, eikä niihin ole muodostunut kerronnan kulttuuria. Siten Taidetuokioiden suuri pienten kertomusten määrä on huomionarvoinen ja luonnollinen tutkimuskohde. Gabriel (mt.,75) liittyy kertomuksellisuuden työyhteisöjen vuorovaikutukseen ja siten dialogiin. Hän (mt. 75) korostaa kertomusten olevan merkityksen muodostuksen ja vuorovaikutuksen välineitä. Kertomukset eivät eliminoi faktoja, vaan ovat runollisia muunnelmia niistä. Gabrielin (2004, 69–75) mukaan tarinankerronta vaatii aikaa, kärsivällisyyttä ja kertomisen taitoa. Tarinat tarjoavat taiteen tapaan³⁶ ilmaisuväylän tunteille ja mielikuvitukselle, mutta tarinankertoajat vaiennetaan työyhteisöissä helposti. Tarinoiden kertominen yrityskontekstissa poikkeaa

³⁶ Myös Martha Nussbaum on kirjoittanut tästä aiheesta teoksessaan: Nussbaum, M. C. (2011). Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.

eniten muista yhteyksistä siinä, että työyhteisöissä kertomukset joutuvat kilpailemaan virallisen tiedon rationaalisuuden ja loogisuuden hegemoniaa vastaan³⁷. (Mt., 69–75.)

Tämän tutkimuksen uuden ymmärryksen syntyä korostavan dialogimääritelmän yhdistää narratiivisuuteen Gergen, Gergen ja Barrettin (2004) näkökulma, jossa he korostavat itse-reflektion ohella kertomuksellisuuden ja hyväksyvän ymmärtämisen merkitystä tuottavan dialogin piirteinä ja ryhmäkoheesion ylläpitäjinä. Kertomukset vahvistavat yhteenkuuluvuutta, niitä on helppo ymmärtää ja ne on helppo hyväksyä toisen kokemuksina, jolloin ne toimivat ymmärtämisen apuna. Edellisten lisäksi tarinoilla on taipumus vapauttaa paljon tiedostamatonta materiaalia (Gabriel 2004, 75) kuten dialogilla ja taiteellakin. Ne tarjoavat ilmaisuväylän tunteille ja mielikuvitukselle (mt. 75). Räsänen (2010, 52) löytää Eflandin (2002)³⁸ ja Brunerin (1986)³⁹ kautta yhteyden taiteellisessa toiminnassa korostuvan metaforisen ajattelun ja narratiivisen tiedonmuodostuksen välillä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tarinat ovat sallivia merkityksen muodostuksen välineitä. Ne vapauttavat sisäiseen pohdintaan ja kokemuksiin liittyvää materiaalia ja muodostavat ilmaisuväylän tunteille sekä mielikuvitukselle. tarinat edistävät dialogin kehittymistä, ne lisäävät ymmärrystä toisia kohtaan ja tukevat yhteenkuuluvuuden tunteiden syntymistä. Dialogin, taiteen ja kertomusten yhteiset liittymät puoltavat pientarinatutkimuksen käyttöä tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi keskitytään nimenomaan tähän narratiivitutkimuksen alalajiin.

Pientarina-analyysi tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen narratiivisuus on kiinnostusta pieniin, hajanaisiin ja tilannesidon-naisiin Taidetuokioissa esiintyvän dialogin kuluessa kerrottuihin tarinoihin. Taidetuokioiden tarinat ja keskustelun tarinallinen dynaamisuus on syntynyt luonnostaan, kertojien halusta kertoa tarina yhteydessään. Pienet tarinat ovat tässä tapauksessa Taidetuokioissa esiintyvistä litteroidusta dialogista poimittuja ja oheisen määritelmän mukaisia.

³⁷ Ks. myös von Brandenburg 2009.

³⁸ 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.

³⁹ Bruner, J. (1986). *The study of thinking*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.

Pientarina on yhden tai useamman osallistujan yhden tai useamman lauseen ajatuskokonaisuus, jolla on alku- ja loppukohta sekä usein myös juoni sekä merkitys.

Tutkimuksen analyysiä täydennettiin pientarinatutkimuksella, koska perinteinen sisällönanalyysi tuotti tuloksia liian suppeasta näkökulmasta. Pientarinoita hyödynnetään keskustelujen sisällön pääteemojen määrittelyyn, ilmapiirin luokitteluun yhdessä koko aineiston puheenvuorojen kanssa sekä tarinoiden ja muun dialogin teemojen vertailuun.

Narratiivisen tutkimuksen painopiste on perinteisesti ollut menneissä tapahtumissa ja suurissa – usein elämäkerrallisissa – tekstin muodossa olevissa koherenteissa ja johdonmukaisissa kertomuksissa. Tällöin tarinaan ja sen kerrontaan sisältyvä dialogisuus jää helposti vaille huomiota. (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 380–382.) Pientarinatutkimus on dialogista narratiivista tutkimusta. Riessmanin (2008) mukaan dialogiselle narratiiviselle tutkimusotteelle on luonteenomaista temaattisen ja rakenteellisen narratiivitutkimuksen piirteiden hyödyntäminen ja omien tutkimusmenetelmien kehittäminen. Myös tässä tutkimuksessa annetaan paljon painoa teemojen tarkastelulle. Pientarinoiden rakennetta ei tutkita.

Tähän tutkimukseen on valittu Anguksen ja Hardtken (1994) alun perin psykoterapiaan kehittämä NPCS (Narrative Process Coding System) analyysimalli. Sen pohjalta on ideoitu oma PNN*-analyysi⁴⁰, jota hyödynnetään NPCS:n tavoin. Ainoastaan luokittelu on erilainen. NPCS- ja PNN*-pientarina-analyysimenetelmiä käytetään alateemojen määrittelyssä, ilmapiirin luokittelussa ja refleksiivisyyden tutkimisessa.

Tunneilmapiirin tutkimiseen kehitetyssä PNN*-sovelluksessa luokitellaan kaikki puheenvuorot sekä pientarinat positiiviseksi (Pos.), negatiiviseksi (Neg.) tai neutraaliksi ja tarkastellaan niiden perusteella tunneilmapiirin kehittymistä Taidetuokioittain, dialogityypeittäin ja tarinoittain sekä vertaillaan tietoja keskenään kuten NPCS:ssä. Neutraalia puhetta ei tutkittu sen vähäisyyden vuoksi. Seuraavassa luvussa kuvataan NPCS-menetelmä yksityiskohtaisesti tutkimuksen analyysin ymmärtämiseksi.

⁴⁰ PNN* on NPCS:n pohjalta ideoitu oma sovellus tunneilmapiirin mittaamiseksi. Menetelmä on tutkimusraportin seuraamisen helpottamiseksi lyhennetty PNN:ksi. Lyhenteen perässä käytetään aina asteriksia muistuttamaan, että kyse on lyhenteestä, jota käytetään vain tässä tutkimuksessa. Sovellus ei ole tutkijayhteisön hyväksymä tai yleisessä käytössä kuten esimerkiksi Anguksen ja Hardtken (1994) NPCS.

NPCS (Narrative Process Coding System)

Narrative Process Coding System (NPCS) on kahdenkeskisten terapiaistuntojen kaksivaiheinen analysointimalli (Angus & Hardtke 1994). Angus ja Hardtke (1994, 191) määrittävät psykoterapeuttisen narratiivin seuraavasti: vuorovaikutteinen analyysiyksikkö, joka voi sisältää sekä asiakkaiden että terapeuttien puhumaa dialogia. Terapiasuhteessa kertomukset syntyvät vuoropuhelussa asiakkaan kertoessa tarinoita terapeutille.⁴¹ Asiakkaalla on samassa yhteydessä mahdollisuus järjestää kokemuksiaan ja toimintaansa, kuten tässäkin tutkimuksessa osallistujien kertoessa tarinoita ryhmälle. Laitila, Aaltonen, Wahlström ja Angus (2001) ovat myöhemmin havainneet NPCS-mallin soveltuvan myös ryhmäistuntojen analysoimiseen. Analyysimallia käytetään siinä merkityksessä tässä tutkimuksessa. Mallin käyttö on perusteltua Taidetuokioiden terapeuttisen luonteen takia.

Goates-Jones, Hill, Stahl ja Doschek (2009, 223) ovat todenneet mallin hyödylliseksi, koska se tarjoaa keinon sekä kognitiivisen että emotionaalisen prosessoinnin analyysiin, mistä syystä malli on käyttökelpoinen myös tässä tutkimuksessa. NPCS-analyysi ja tulkinta käsittävät sekä tarinoiden olosuhteiden että henkilökohtaisen kokemuksen kuvauksen, jolloin paljastuu toistuvasti esiintyvä käyttäytyminen ja tyypilliset tavat kokea asioita. Näin syntyvät uudet merkitykset joko haastavat tai tukevat aikaisempia uskomuksia itsestä ja muista. (Goates-Jones ym. 2009.) Toistuvaa käyttäytymistä tai tyypillisiä tapoja kokea asioita ei tässä tutkimuksessa tutkita. Tutkielmassa keskitytään dialogi-prosessin tutkimukseen.

NPCS-prosessin avulla voidaan löytää aineiston temaattiset sisällönvaihdoskohdat eli jakaa aineisto aihealueisiin sekä määrittää aihealueiden narratiiviset prosessikoodit. Mallissa aineisto jaotellaan aluksi aihealueisiin (topic sequence) ja sen jälkeen aihealueet tai niiden osat (narrative sequence) luokitellaan johonkin seuraavista kolmesta luokasta: eksternaalinen, internaalinen tai refleksiivinen puhe. Eksternaalisessa puheessa (E) kuvaillaan todellisen tai kuvitellun tapahtuman tai asian sisältö. Internaalisessa (I) puheessa kuvaillaan henkilökohtaisia kokemuksia, tunnetiloja tai tunteellisia reaktioita. Refleksiivisessä puheessa (R) pyritään aktiivisesti ymmärtämään edellisiin liittyviä tun-

⁴¹ Tämän tutkimuksen kysymys-vastaussarja-dialogityyppi on samankaltaista keskustelua mahdollistajan ja Taidetuokioon osallistujan välillä kuin tässä terapeutin ja asiakkaan välinen keskustelu.

teita ja toimintoja sekä hakemaan uutta näkökulmaa elämään. Refleksiivinen puhe voidaan rinnastaa Isaacsin (2001) pohtivaan puheeseen.

Seuraavassa kuvataan esimerkein mallissa käytetyt luokat. Ensiksi eksternaalinen (external mode E) puhe, jossa kuvataan elämäntapahtumia ja muistoja. Esimerkki: ”Today, as I left home for therapy, I forgot the keys inside.” (Laitila ym. 2001, 311; Goates-Jones ym. 2009, 223.) Toiseksi internaalinen (internal mode I), emootiokeskeinen puhe sisältäen kokemuksiin liittyvän tunnemateriaalin yksityiskohtaista kuvausta. Esimerkki: ”As I noticed what had happened I felt totally helpless, and outraged at the same time, like a little child.” (Laitila ym. 2001, 311; Goates-Jones ym. 2009, 223.) Kolmanneksi refleksiivinen (reflexive R) tai käsitteellinen merkitysten muodostamisen puhe, joka sisältää jaetun, keskinäisen ja vastavuoroisen kokemusten analysoinnin ja merkityksellistämisen. Esimerkki: ”In the bus I found myself wondering of what’s happening in me: I forget things, I become totally overwhelmed by feelings I never knew existed in me, and wonder what’s next.” (Laitila ym. 2001, 311; Goates-Jones ym. 2009, 223.)

Tässä tutkimuksessa NPCCS-mallia käytetään aihealueiden vaihtumisen määrittelyyn ja koko litteroidun aineiston sekä pientarinoiden luokitteluun. Eriyisen kiinnostuneita ollaan refleksiivisestä (R) puheesta liittyen sen merkityksellisyyteen dialogiprosessin kehittymisen kannalta. Angus ja Hardtke (1994, 198–199) ovat todenneet refleksiivisyyden lisääntyvän hyvin onnistuneissa terapiasuhteissa istunto istunnolta. Refleksiivisyyden lisääntymisen voi siis tulkita kertovan onnistuneesta terapiaistunnosta. Tässä tutkimuksessa refleksiivisyyden voidaan tulkita liittyvän itse- ja ryhmäreflektioon, joka on Scharmerin (2001) ja Isaacsin (2001) nelikentässä edistyneen dialogin piirre. Lisäksi reflektio on tärkeä dialogitaito (Bohm 1996; Isaacs 2001; Scharmer 2001).

Aineiston analyysiprosessi on tässä tutkimuksessa monivaiheinen kuten usein tapaus-tutkimuksissa (ks. Laine ym. 2007).

5.5 Aineiston analyysiprosessi

Kuuntelin ensin äänitteet useita kertoja, jonka jälkeen litteroin ne tekstiksi sana sanalta, merkiten myös taukojen pituudet. Luin kaikkea litteroitua tekstiä tutkimuskysymysten

näkökulmasta sisällönanalyttisesti. Teemoitin ja etsin eroja sekä yhtäläisyyksiä. Pelkkä puhdas sisällönanalyysi ei kuitenkaan tuntunut tuottavan mitään uutta tietoa eikä vastaavan tutkimuskysymyksiin. Alustavat luokittelut seurailivat pitkälti työn imun (Hakannen 2004; 2011) käsitteistöä sekä pahoin- että hyvinvoinnin näkökulmista. Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi tarvittiin enemmän tietoa dialogiprosessista. Prosessin lisäksi kiinnitettiin huomio myös hiljaisuuksiin, tunteiden ilmaisuun ja tiedostamattoman tiedon esiintymiseen. Hiljainen ja tiedostamaton erillisenä tutkimuskohteena rajautuivat myöhemmin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Melko pian aineistosta alkoi erottua suuri määrä pieniä tarinoita, kuten myös itsen identifiointia. Tarinoita hyödynnetään tässä tutkimuksessa, mutta identifiointi on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle.

Sisällönanalyttisen alustavan luokittelun jälkeen analyysiprosessin vaiheet ovat tiivistetyksi seuraavanlaiset. Vaiheessa yksi keskitytään siihen *miten* Taidetuokioissa puhuttiin ja kohdissa 2–3 siihen *mistä* tilaisuuksissa puhuttiin. Vaiheissa 4–6 tutkitaan ilmapiiriä, dialogitaitojen muutosta ja taidelähtöisyyden merkitystä prosessissa. Suluissa on käytetyn analyysitavan lyhenne, jossa SA = sisällönanalyysi, NPCS = Narrative Process Coding System ja PNN* edellisen pohjalta ideoitu positiivisen ja negatiivisen ilmaisun analyysi. Analyysissä käytettiin hyväksi myös näytteitä. Prosessi on esitetty yksityiskohtaisesti vaiheittain liitteessä 2.

1. Dialogityyppien analysointi (SA).
2. Teema-analyysi (SA). Pää- ja alateemat.
3. Teema-analyysi (NPCS ja SA). Kiinnostavimmat ja eniten keskustellut teemat.
4. Ilmapiirin muutos (PNN*).
5. Dialogitaidot (SA, NPCS).
6. Taidelähtöisyyden merkityksen analyysi (SA).

Seuraavan sivun taulukossa on kiteytetty tutkimuskohteittain eri analyysimenetelmät, mitä niiden avulla on tutkittu, käytetty tutkimustapa sekä aineisto. Taulukon tueksi on luetteloitu tutkimuskohteittain mitä analyysimenetelmää on käytetty ja miten sitä on käytetty.

Taulukko 3. Analyysimenetelmien käyttö ja aineistot tutkimuskohteittain.

Tutkimuskohte	SA	NPCS	PNN*	Tutkimustapa	Aineisto
Dialogityyppi	x			aineisto-lähtöinen	koko litteroitu teksti
Dialogin sisältö	x	x		aineisto-lähtöinen	koko litteroitu teksti
Ilmapiiri	x		x	teoria-sidonnainen	koko litteroitu teksti tekstinäytteet palautte havainnot
Dialogitaidot	x	x		teoria-sidonnainen	koko litteroitu teksti tekstinäytteet palautte
Taide-lähtöisyys	x			aineisto-lähtöinen	tekstinäytteet palautte

Dialogityyppi

- SA: keskustelutyypin vaihtumiskohdat koko litteroidussa aineistossa, ryhmittely ja luokittelu -> dialogityypit (KT, RD, pientarinat)

Dialogin sisältö

- SA: keskusteluaiheiden yhtäläisyydet ja erot koko litteroidussa aineistossa, ryhmittely ja luokittelu -> teemat hahmottuvat
- SA: tarinoiden tunnistaminen -> teemoitus -> tarinoiden pääteemat -> = keskustelujen pääteemat tutkimuksessa
- NPCS: keskustelujen aihevaihtokohdat koko litteroidussa aineistossa -> SA koko litteroidun aineiston aihepiirit -> teemoitus -> = keskustelujen alateemat tutkimuksessa (lopuksi alateemat ryhmiteltiin edellisessä kohdassa määriteltyjen pääteemojen alle)
- SA: pientarinoiden ja muun aineiston vertailu -> erot ja yhtäläisyydet
- SA: ryhmädialogien eniten puheenvuoroja sisältävät aiheet -> keskustelujen kiinnostavimmat teemat
- SA: kaikessa puheessa eniten esiintyneet teemat -> teemat joista puhuttiin eniten koko prosessin aikana

Ilmapiiri

- SA: tunnepuheen tunnistaminen -> PNN* tunnepitoisten puheenvuorojen ja tarinoiden luokittelu kolmeen luokkaan (Pos., Neg., ja neutraali) -> PNN* Taidetuokiottain ja dialogityypeittäin positiivisen ja negatiivisen ilmaisun muutos prosessin aikana sekä kaikessa puheessa että tarinoissa
- SA: ilmapiirin muuttumista kuvaavat näytteet litteroidusta tekstistä -> ilmapiirin muutos prosessin aikana

Dialogitaidot

- SA: kuuntelu- ja reaktioiden viivästämistaitojen muuttumista kuvaavien näytteiden ja palautteen etsiminen litteroidusta aineistosta ja palautteesta -> taitojen muutos prosessin aikana
- SA: litteroidun aineiston luokittelu pohtivaan eli refleksiiviseen puheeseen -> NPCS pohtivan puheen luokittelu kolmeen luokkaan (E, I, R) -> NPCS vertailu Taidetuokiottain ja dialogityypeittäin -> tapahtumien kuvailun, omien kokemusten tunneperäisen kuvailun ja refleksiivisyyden muutos sekä suhteet

Taidelähtöisyyden merkitys

- SA: taidelähtöisyyden merkityksestä kertovat näytteet -> merkitys

Analyysin kuvauksesta siirrytään seuraavissa luvuissa analyysin tuloksiin, jotka on jaoteltu tutkimuskysymyksittäin lukemisen helpottamiseksi. Jokaisen tulosluvun alussa on yhteenveto kysymykseen liittyvistä keskeisistä löydöksistä ja lopussa yhteenveto sekä pohdintaa.

6 Tulokset

Tutkimustulosten raportoinnissa on pyritty tapaustutkimuksen tapaan perusteellisuuteen ja tarkkuuteen (Laine ym. 2007, 9). Tutkimustulokset esitetään seuraavissa luvuissa koottuina tutkimuskysymyksittäin. Ensiksi tarkastellaan millaista dialogia Taidetuokiot tuottivat ja mistä keskusteltiin. Seuraavaksi kiinnitetään huomio Taidetuokio-prosessin kehittymiseen ja oppimiseen. Lopuksi esitetään mikä taidelähtöisen työskentelyn merkitys oli tässä dialogioppimisen prosessissa. Jokaisen tutkimuskysymysluvun alussa on lyhyt tiivistelmä tuloksista, sen jälkeen yksityiskohtaiset kuvaukset kaikista kysymyksen tuloksista ja lopussa yhteenveto sekä luvun tulosten merkityksen pohdintaa. Lopuksi esitetään tiivistelmä kaikista tuloksista luvussa *6.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset*.

6. 1 Minkälaista dialogia Taidetuokiot tuottavat? (Kysymys 1)

Taidetuokioiden dialogi oli sekä monologista että dialogista. Paljon monologia sisältäneet, usein kahdenkeskiset kysymys-vastauksisarjat syntyivät teosten läpikäymisen yhteydessä. Varsinainen monenkeskinen ryhmädialogi kehittyi kysymys-vastauksisarjojen jälkeen tai yhteydessä jonkin kaikkia koskevan tai kiinnostavan teeman innostamana. Ryhmädialogi vastasi piirteittäin Bohmin (1996) ja Isaacsin (2001) mukaista dialogia. Lisäksi Taidetuokiot tuottivat paljon pieniä tarinoita. Taidetuokioissa keskusteluissa edettiin tuokio tuokiolta työpahoinvoinnin kokemuksesta vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvoinnin kokemukseen. Muutos näkyi sekä puheessa että kehon kielessä ja osallistujien kasvoilla rentoutena sekä valoisuutena. Ryhmädialogien kiinnostavimpien teemojen, eli teemojen joissa käytettiin eniten puheenvuoroja, tarkastelussa havaittiin teemojen vaihtuvan päiväkodin arjen ongelmien purkamisesta vuorovaikutuksen haasteiden ja mahdollisuuksien pohdintaan. Ryhmädialogia käytettiin yhteisten akuuttien ongelmien purkamiseen. Laajempia hyvin- ja pahoinvointiteemoja ei käsitelty lainkaan ryhmädialogissa. Niistä puhuttiin ainoastaan kysymys-vastauksisarjoissa ja tarinoissa.

Edellä on tiivistetty yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista. Ensimmäiseen kysymykseen etsittiin vastausta tutkimalla aineistosta erilaisia tapoja käydä dialogia, käydyn keskustelun teemoja ja kiinnostavimpia puheenaiheita. Dialogityyppejä löydettiin litteroidusta aineistosta kaksi: kysymys-vastausarjat (KV) ja ryhmädialogi (RD). Niiden lisäksi aineistossa oli paljon pieniä tarinoita. Keskustelun pääteemat määritettiin näiden tarinoiden perusteella. Teemoja etsittiin myös teeman vaihtumismene-

telmällä koko litteroidusta aineistosta. Tarinoiden kautta ja teeman vaihtumismenetelmällä saatuja aineistoja vertailtiin keskenään.

Seuraavissa luvuissa on esitetty ensimmäisen tutkimuskysymyksen kaikki tulokset yksityiskohtaisesti perustellen. Ensiksi kuvaillaan käyty dialogi ja pientarinat. Toiseksi perehdytään pääasiassa litteroidun aineiston sisältöjen tarkasteluun eri näkökulmista.

6.1.2 Taidetuokiot tuottivat kahdenlaista dialogia ja suuren joukon pientarinoita

Taidetuokiot tuottivat aineistolähtöisessä analyysissä kahdenlaista dialogista keskustelua – mahdollistajan ja osallistujan välisiä kysymys-vastausarvoja (KV) sekä monenvälisiä ryhmädialogeja (RD). Huomio kiinnittyi lisäksi litteroidun aineiston pientarinoiden suureen määrään.

Seuraavassa taulukossa esitetään kysymys-vastausarvojen, ryhmädialogin ja pientarinoiden määrät Taidetuokioittain. Kysymys-vastausarvoja on lähes yhtä paljon ensimmäisessä ja viimeisessä Taidetuokiassa. Ryhmädialogeja puolestaan on eniten viimeisessä Taidetuokiassa, joka käytiin pöydän ääressä, eikä ringissä ilman pöytää kuten teoriassa ohjeistetaan (Bohm 1996; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001) ja jossa ryhmä on jo tullut tutuksi keskenään.

Taulukko 4. Dialogityyppien (KV ja RD) ja pientarinoiden määrät Taidetuokioittain koko litteroidussa aineistossa.

	KV	RD	Tarina
Taidetuokio I	6	2	24
Taidetuokio II ⁴²	3	5	29
Taidetuokio III	7	7	32
Yhteensä	16	14	85

42 * Toisesta Taidetuokiosta oli yksi osallistuja kokonaan poissa, joten arvo ei ole vertailukelpoinen.

Ryhmädialogien määrä kasvaa tasaisesti ensimmäisestä viimeiseen tuokioon. Myös pientarinoiden lukumäärä kasvaa. Toisessa tuokiassa, jonka aihepiiri käsitteli henkilökohtaista hyvin/pahoinvointia, kerrottiin suhteessa paljon tarinoita ja keskusteltiin ryhmänä. Kysymys-vastaussarjoja oli toisessa tuokiassa vähemmän kuin muissa. Se on luonnollista, koska toisesta tuokiosta oli yksi osallistuja kokonaan poissa ja kysymys-vastaussarjojen lukumäärä on riippuvainen osallistujien määrästä.

Eri dialogityyppejä kuvataan yksityiskohtaisemmin seuraavissa luvuissa.

Kysymys-vastaussarjat (KV)

Kysymys-vastaussarjat (KV) liittyvät taidetyöskentelyssä tehtyjen teosten esittelyyn ja sisältävät lähinnä mahdollistajan ja yhden osallistujan välistä vuoropuhelua, jossa mahdollistaja esittää tarkentavia kysymyksiä tai auttaa taideteoksesta kertomisessa. Tästä seuraa, että kysymys-vastaussarjoissa on suhteessa paljon mahdollistajan puhetta, jopa puolet. Osallistuja kuitenkin johtaa puhetta. Kysymys-vastaussarjojen puheenvuorot ovat usein luonteeltaan monologisia (Linell 1998) ja terapeuttisia (Rankanen ym. 2007). Aihepiiri määräytyy teosten ja niiden tehtäväksiannon mukaan.

Kysymys-vastaussarjoja voisi periaatteessa olla yhtä paljon kuin teoskokonaisuuksia osallistujaa kohden, mutta näin ei ole. Teoksesta kertominen on joskus monologi tai se voi muuttua heti ryhmädialogiksi. Kysymys-vastaussarjoissa osallistuja aloittaa kertomalla teoksistaan. Mahdollistaja aktivoi häntä refleктоimaan työtään syvemmin tai eri näkökulmasta kysyen tarkentavia kysymyksiä, joihin osallistuja vastaa. Kysymys-vastaussarjat ovat luonteeltaan terapeuttisia, ja niiden aikana huomio on yhdessä osallistujassa. Osallistuja voi keskeytyksettä kertoa töistään niin kauan kuin haluaa. Lisäksi hänellä on mahdollistajan tuki kaiken aikaa käytettävissään kuten taideterapeuttisessa työskentelyssä (ks. Rankanen ym. 2007). Mahdollistaja joutuu toisinaan osallistumaan melko aktiivisesti keskusteluun. Myös muut voivat myös halutessaan osallistua kuten seuraavassa näytteessä tapahtuu. Oheinen näyte on kolmannesta Taidetuokiosta.⁴³ Kysy-seistä keskustelua edeltävässä tilanteessa on katsottu kuvaa, jossa ovat teoksen tekijän koko lapsiryhmä työtovereineen.

43 Osallistujien nimet on muutettu.

- Ketä kaikkia täällä on? (Mahdollistaja)
- Kaikki meidän lapset ja työkaverit. (Ninni)
- Onko värillä väliä? (Mahdollistaja)
- Ehkä luonne-eroja on. Osa on tämmöisiä, että tulistuu nopeasti, vahvatahtoisia. Niitä on aika monta, tai suurin osa tuosta ryhmästä ((naurua)). Mutta sitten on niitä rauhallisia ja hiljaisia ja tasaisempia, niin työkavereissa kuin lapsissakin. Hyvällä mielellä ja iloisilla väreillä. (Ninni)
(hiljaisuus 3 sek)
- Tästä näkee, että värillä on väliä. Värillä voi ilmaista hirveästi asioita ja näkee myös sen mitä väri meille kertoo. Ne on osittain kulttuurisia sopimuksia. (Mahdollistaja)
(hiljaisuus 7 sek)
- Minkä väriseksi sä piirsit itsesi sinne? (Eevi)
- Mietin, että ehkä vihreä. (Ninni)

Ryhmädialogi (RD)

Ryhmädialogi (RD) on tilannekohtaista ja spontaanisti aloitettua puhetta, johon osallistuvat kaikki tai useampi osanottaja. Ryhmädialogi voi käynnistyä mistä tahansa tilanteesta. Yhteisesti on kuitenkin sovittu, että taidetyöskentelyn ja virittäytymisen aikana ei puhuta. Myös aihepiiri määräytyy tilanteen ja edeltävän keskustelun mukaan. Ryhmädialogi sisältää yleensä hyvin paljon puheenvuoroja.

Puheenvuoro on yhden henkilön peräkkäisten sanojen tai lauseiden joukko.

Puheenvuorot liittyvät jollain lailla toisiinsa. Usein ne vahvistavat edellisen puheenvuoron sanoman tai jatkavat sen aihetta (ks. Markovà 1990). Dialogissa joko jatketaan alkanutta keskustelua tai joku voi vaihtaa aihetta tai kysyä kysymyksen, joka johtaa dialogiin. Dialogin kulku on täysin spontaania ja puhe loppuu, kun asiaa ei enää ole. Mahdollistajan tehtävä on huolehtia, että vuorovaikutus jatkuu aiheen tyrehtyttyä. Ryhmädialogeissa mahdollistaja pysyttäytyy taustalla tai osallistuu keskusteluun täysin tasaveroisena ryhmän jäsenenä ilman valta-asemaa (ks. Bohm 1996; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001).

Seuraavassa on esimerkki ryhmädialogista kolmannessa Taidetuokiossa. Dialogi liittyy pohdintaan hiljaisten ja vilkkaitten kommunikointieroista:

- Mutta sitten on myös niitä, jotka haluaisivat sen puheenvuoron, mutta eivät saa, kun toiset vaan puhuu. (Ninni)
- Ihan totta. (Saana)

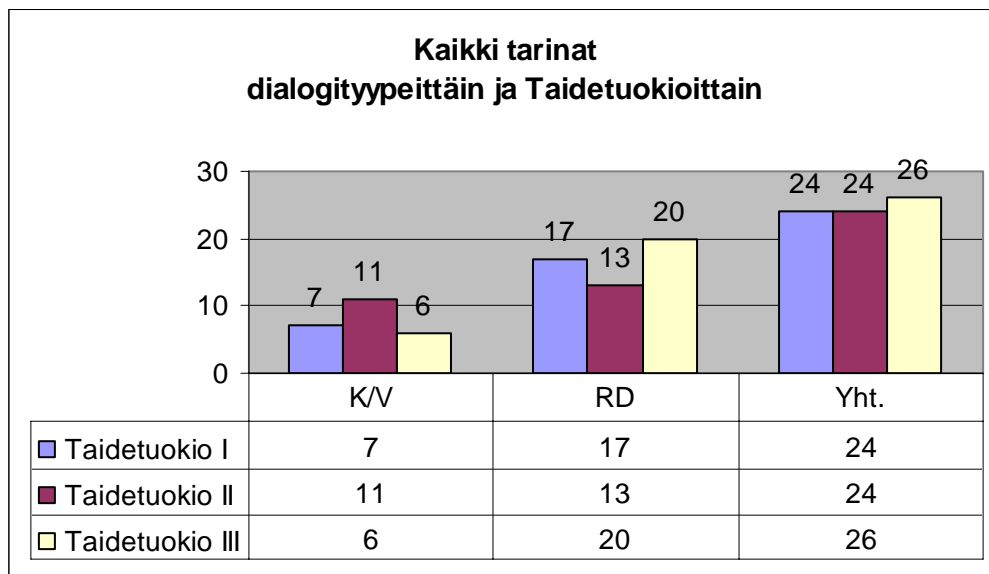
- Jos itse kuuntelee loppuun asti ja muut vaan puhuu, niin ehkä silloin auttaa se, että antaa niitten muiden puhua ensin. Sitten kun ne lopettaa niin ((naurua))... (Ninni)
- ... ja sitten voi ryöväätä puheenvuoron. Onhan sekin tosi hyvä ja joskus on ollutkin, että pitää pitää puheenvuoro. Se toimii, kun joutuu odottamaan ja puheenjohtaja ei anna vaan sille yhdelle, vaan huomioi senkin, että hei toi nosti käden eikä se saanut sanoa mitään. (Malla)
- Tavallaan se on sama mitä me tehdään lasten kohdalla, että pidetään huoli, että jokainen saa kertoa. (Eevi)

Pientarinoiden suuri määrä oli tyypillistä Taidetuokioille

Taidetuokioiden pienet tarinat syntyivät spontaanisti keskustelutilanteessa. Tarinoiden pituus vaihteli huomattavasti. Lyhyimmät sisälsivät muutaman lauseen ja pisimmät kestivät useita minutteja tai jopa jatkuivat myöhemmin pitkähkön muun keskustelun jälkeen. Tarinoita kertoivat kaikki osallistujat ja tarinoita kerrottiin myös yhdessä. Tarinan alku- ja loppukohtien määrittely on Markovà, Linellin, Grossenin ja Salazar Orvigin (2007) mukaan täysin tutkijariippuvainen. Myös tässä tutkimuksessa alku- ja loppukohtien määrittämiseen on käytetty tutkijan tulkintaa. Seuraava näyte on selkeästä, juonellisesta tarinasta:

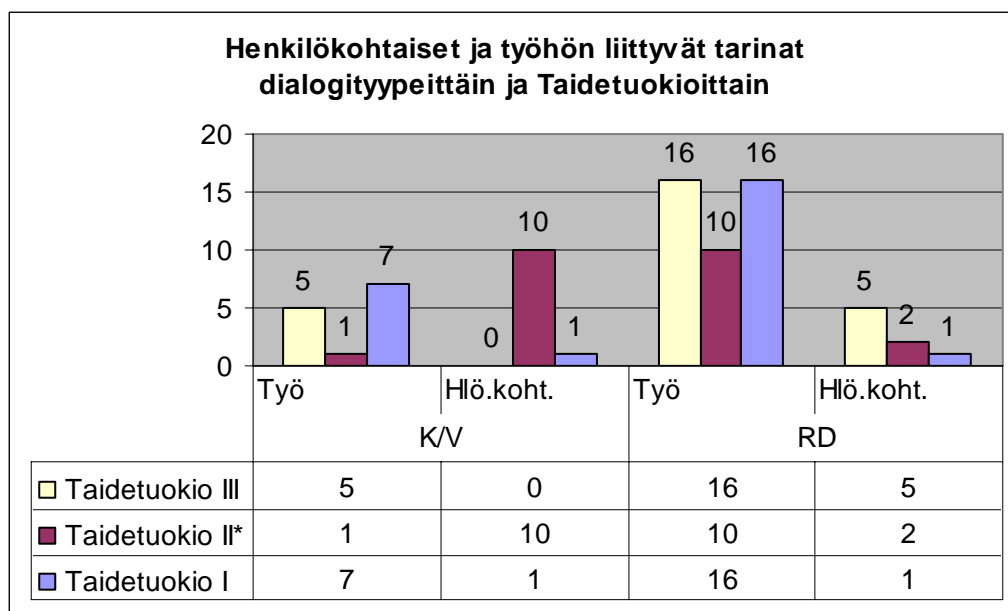
Mut me on luettu Onnimannia taas. Saatiin loppuun eilen se ja siinä on niin ihanat ne ajatukset siitä, että kuinka Onnimanni kostaa pahan hyvällä. Siitä puhuttiin tänäänkin aamupiirissä, että jos kaveri vähän tuppaa tuuppaamaan siinä, niin mitähän se Onnimanni tekisi samassa tilanteessa. Miten sen voisi kostaa hyvällä? Voisiko halata ja sanoa, että sä olet kiva kaveri. Osa lapsista oli sitä mieltä, että voisi ihan hyvin sellaista tehdä. ((hiljaisuus 14 sek)) (Eevi)

Tarinoita kerrottiin enemmän ryhmädialogeissa kuin kysymys-vastausarjoissa. Toisen, pahoin- ja hyvinvointia käsitelleen Taidetuokion tarinankerronta keskittyi kysymys-vastausarjoihin. Tarinoiden kokonaismäärä pysyi melko samanlaisena kaikissa tuokioidissa, kuten seuraava kuvio ilmaisee.



Kuvio 9. Pientarinoiden lukumäärä Taidetuokioittain ja dialogityypeittäin (K/V ja RD) sekä kaikkien tarinoiden yhteismäärä.

Tarinoissa käsiteltiin sekä työasioita että henkilökohtaisia yksityisasiota. Ryhmädialogien tarinat olivat työpainotteisia kuten seuraava kuvio osoittaa.



Kuvio 10. Työ- ja yksityiselämään liittyvien tarinoiden lukumäärä dialogityypeittäin ja Taidetuokioittain. ^{*44}

⁴⁴ * Toisesta Taidetuokiosta oli yksi osallistuja kokonaan poissa, joten arvo ei ole vertailukelpoinen.

Pientarinoita hyödynnettiin tässä tutkimuksessa ilmapiirin muutoksen tarkastelussa, puheen sisällön analysoimisessa ja pääteemojen määrittelyssä. Taidetuokioiden keskustelujen sisältö noudattelee tuokioiden aihepiiriä, jotka olivat työhyvinvointi ja päiväkodin perustehtävä sekä vuorovaikutusteemat, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

6.1.3 Mistä teemoista taidetuokioissa keskusteltiin?

Taidetuokioiden väljäksi aihealueeksi oli etukäteen sovittu työhyvinvointi ja päiväkodin perustoiminta. Taidetuokioiden tehtävät ja toiminta oli suunniteltu siten, että työyhteisöön liittyvistä hyvinvointikysymyksistä siirryttiin henkilökohtaisemman hyvinvoinnin kautta pohtimaan hyvinvoivan työyhteisön perusedellytyksiä. Taidetuokioiden suunnittelun taustalla vaikutti pyrkimys keskittyä näkemään työyhteisössä hyvin olevat asiat (Cooperrider ym. 2003 ja Hakanen 2011). Tämä tausta sekä samanaikainen pyrkimys oppia dialogin taitoja vaikuttivat keskustelun teemoihin, joskin ryhmällä oli suuri vapaus valita ja vaihtaa keskustelun aiheita.

Taidetuokioissa käytyjen keskustelujen pääteemaluokittelu on tässä tutkimuksessa tehty pientarinoiden pohjalta, sillä luokittelu vastasi tutkijan tuokioissa tekemiä havaintoja. Lisäksi tarinoiden kautta nousseet teemat nostivat esiin monipuolisemman teemakirjon kuin esimerkiksi alustava sisällönanalyysi. Tässä aineistolähtöisessä analyysissä esille tulleet tarinoiden *pääteemat ovat työhyvinvointi ja työpahoinvointi, omien ja toisten oikeuksien puolustamisen tarve, päiväkodin toiminta, suhteet vanhempiin ja vuorovaikutuksen haasteet sekä edellytykset*.

Teemat noudattelevat etukäteen sovittua aihepiiriä ja vuorovaikutusteemoja. Teema ”*omien ja toisten oikeuksien puolustamisen tarve*” on näistä poikkeava. Kunkin Taidetuokion eniten esiintyvät teemat ovat seuraavat: *ensimmäisen tuokion tärkein yksittäinen teema on työpahoinvointi. Toisen Taidetuokion yleisin teema on vuorovaikutuspohdinnat ja kolmannen hyvinvointi työssä*. Luokittelussa ovat mukana kaikki koko aineistossa – sekä kysymys-vastaussarjoissa että ryhmädialogeissa – kerrotut tarinat.

Taulukko 5. Tarinoiden pää- ja alateemat.

Pääteemat tarinoittain	Teeman sisältö eli alateemat
Hyvinvointi työssä	Hyvin työssä/Yhteistyö/vertaistuki ja hyvä ilmapiiri Hyvin työssä/mukava työympäristö/hyvät työkaverit/hyvät suhteet lapsiin ja vanhempiin /lapset ja perustehtävälle riittävästi aikaa Voimaantunut minä Positiivinen pärjäämisen asenne (toivon näkökulma) Taidetuokiot ja Stella Polaris -vuorovaikutuskoulutus
Työpahoinvointi	Riittämättömyyden tunne työssä (liikaa työtä, osaamisen/stressi) Laajentunut työnkuva (lisääntyneet työtehtävät/stressi) Henkilökuntavaje (lisääntyneet työtehtävät/stressi) Henkilökohtainen pahoinvointi ja yksityiselämän vaikeuksien vaikutus työhön
Oikeuksien puolustamisen tarve	Liiallinen kiltteys vs. rajojen asettaminen Lapsiryhmien koko/vastuukysymykset Oman lapsen puolustaminen vs. kaikkea ei voi saada
Päiväkodin toiminta	Keittiöpalvelujen uusi toimintamalli/muutostilanne Motivaatiotekijät Sitoutuminen työhön/velvollisuuden tunne Lasten kasvatus/hyvän kierrättäminen/kaikkea ei voi saada Laitoshoidon ongelmat ja lasten huonontunut fyysinen kunto
Suhteet vanhempiin	Suhteet vanhempiin/ruoan laatu ym. vaikuttamismahdollisuudet Vanhempainillat/uusi toimintamalli ja osallistaminen Vanhempainillat/taidelähtöinen toiminta
Vuorovaikutus, haasteet ja edellytykset	Ongelmat (päälle puhuminen ja kuuntelemattomuus) Ongelmat (konfliktit, asenteet) Kaikilla oltava osallistumisen oikeus ja tasavertaiset mahdollisuudet (hiljaiset/vilkkaat) Hiljaisuuden ja hiljaisten ihmisten arvo Erilaisuuden hyväksyminen Hyvän kierrättäminen Oppimisen ilo (Taidetuokiot ja Stella Polaris) Ilon kautta, positiivisella asenteella Asenteet, roolit ja temperamentit Palautteen anto ja vastaanotto Tunteiden ilmaiseminen työssä/Vaikeiden tilanteiden kohtaaminen

Edellisessä taulukossa on yhteenvedo pientarinoiden teemoista ja alateemoista. Pääteemoja käytettiin myöhemmin hyväksi kysymys-vastaussarjojen ja ryhmädialogien aiheiden luokitteluun, jotta tarinoiden ja dialogityyppien aiheita voitaisiin verrata keskenään. Alateemat on taulukossa dokumentoitu, jotta lukija näkee miten ryhmittely on tehty.

Pientarinoiden pääteemat Taidetuokiottain

Pääteema on teema, josta kerrotaan eniten tarinoita. Taidetuokiokohtaiset tarinoiden pääteemat on kuvattu seuraavassa taulukossa. Ensimmäisessä tuokiossa keskityttiin työpahoinvointiin, toisessa vuorovaikutukseen ja viimeisessä hyvinvointiin.

Taulukko 6. Pääteemat Taidetuokiottain tarinoihin perustuen.

	Pääteemat Taidetuokiottain	Tarinat kpl
Taidetuokio I	Työpahoinvointi	8
	Oikeuksien puolustamisen tarve	3
	Vuorovaikutus	4
Taidetuokio II	Vuorovaikutus (Tunteiden ilmaiseminen työssä 4 tarinaa)	15
	Pahoinvointi/hyvinvointi (3/3 tarinaa)	6
Taidetuokio III	Hyvinvointi työssä	13
	Suhteet vanhempiin	6
	Vuorovaikutuspohdinnat	6

Seuraava esimerkkitarina on kysymys-vastaussarjasta, jossa osallistuja on tehnyt kuvat työhyvinvointi- sekä työpahoinvointitilanteesta. Näyte on kysymys-vastaussarjassa pahoinvointikuvasta kerrottu tarina.

Mä laitan tähän ensin tämän mun pahan olon. Mulle tuli yksi sellainen hetki mieleen, kun jouduin toiseen ryhmään ja siellä ei ollut ketään muuta aikuista ja ihan vieraita lapsia. Jouduin siellä yksin olemaan. Siellä oli aamupala-aika ja niitä lapsia vaan tuli sisään. Se oli jotain ihan järkyttävää ja sitten aloitti uudet lapset ja ne itki ja huusi. Minä olin aivan vieras aikuinen niille. Tuo kuva kuvastaa sitä paniikkia. Kyllä oli stressaava tilanne. Ei siinä mitään, sitten tuli apua ja selvisi se tilanne, mutta tuommoinen tuli mieleen. (Janna)

Ensimmäisen Taidetuokion tarinoiden aiheiden voidaan katsoa liittyvän tuokioiden ja harjoitusten teemaan lukuun ottamatta ”oikeuksien puolustamisen tarvetta”. Aihe liittyy löyhästi pahoinvointiteemaan, mutta on silti itsenäinen ja se esiintyi sekä negatiivisten että positiivisten tunteiden kautta. Teemaan sisältyi eri näkökulmia kuten lasten, omien tai työyhteisön oikeuksien puolustaminen.

Toisen tuokion pientarinoissa keskityttiin vuorovaikutuspohdintoihin. Tutkijan havaintojen perusteella keskustelujen aihepiirit vaihtelivat eikä yhtenäistä yhtä suurta teemaa

ollut selkeästi esillä. Seuraavana on näyte vuorovaikutustarinasta toisessa Taidetuokiossa. Tarina on kerrottu ryhmädialogissa.

Mun tosi ihana työpari, mikä mulla vuosia oli, niin se itki ja nauroi koko ajan ja lapsetkin oli tottuneet siihen. Sitten tuli soitto, että sen tyttö ei päässyt inssistä läpi ja hooooo sitten kaikki muut oltiin siinä. Välillä naurettiin. Hän on edelleen töissä ja hänen naurunsa kaikaa siellä. Että on se luonne tai temperamenttikysymys, jotkut näyttää sen aika avoimesti. Se on aika ihanaa. Minä tykkään semmoisista ihmisistä. (Mari)

Hyvinvointi on pientarinoiden analyysiin perustuen kolmannen tuokion pääteema. Nämä tulokset vastaavat myös tilaisuuksissa tutkijan tekemiä havaintoja, joskin kolmannessa tuokiossa suhteista vanhempiin puhuttiin havaintojen mukaan myös hyvin paljon. Suhteet vanhempiin -puhe ei kuitenkaan synnyttänyt tarinoita yhtä paljon kuin hyvinvointiteema. Oheinen näyte on kolmannen tuokion alusta, kysymys-vastausarjasta.

Ensinnäkin on ihanaa, kun saa apua muilta. Mulla meni metallisiru peukaloon. Soitin vaan puhelimella, niin työkaveri tuli heti hoitamaan lapsia. Toinen työkaveri yritti sitten tuolla yläkerrassa pinsetillä irrottaa ... kyllähän se sitten jäi irtoamatta, mutta onnellisten sattumien kautta se irtosi myöhemmin. Meillä on aina sillee, että jos lapsille sattuu jotain ja jos näen, että se ei ole mitään vaarallista, niin sanon, että "voi voi tilataanko paloauto, poliisi vai ambulanssi?". Niin nyt kun mua sattui, niin lapset tuli että "voi voi tilataanko paloauto, poliisi vai ambulanssi?" (Malla)

Edellä kuvatun perusteella Taidetuokioiden pääteemat vaihtuivat tarinoiden mukaan tarkasteltuna tuokiosta toiseen seuraavasti: työpahoinvoinnista vuorovaikutuspohdintoihin ja edelleen työhyvinvointiin. Tulos vastaa Taidetuokioissa läpikäytyjen aiheiden ja harjoitusten aiheita lukuun ottamatta toista Taidetuokiota.

Seuraavassa luvussa tutkitaan mitkä aiheet tuottivat vilkkainta keskustelua ryhmädialogeissa. Keskustelun aktiivisuuden tutkiminen on hedelmällisintä ryhmädialogeissa, joihin osallistuu suurempi joukko ihmisiä.

6.1.4 Mistä aiheista ryhmädialogeissa keskusteltiin eniten?

Tässä luvussa käsitellään aiheita, jotka saivat ryhmädialogeissa puheenvuorojen lukumäärällä mitaten eniten keskustelua aikaan. Ensimmäisen Taidetuokion ryhmädialogeissa

geissa keskustelu oli aktiivisinta liittyen teemaan ”Päiväkodin toiminta” ja tarkemmin eriteltynä alateemoihin ”Keittiöpalvelujen muuttunut toimintamalli” sekä ”Henkilökuntavaje”. Toisessa Taidetuokiossa ryhmädialogi keskittyi yksinomaan vuorovaikutusasioiden yhteiseen pohdintaan; vilkkaasti keskustelu käytiin tunteiden ilmaisemisesta työssä. Kolmannessa Taidetuokiossa oli paljon keskustelua vuorovaikutuksesta, mutta yhtäläisesti keskusteltiin suhteista vanhempiin. Lasten huonosta kunnosta käytiin vilkas, mutta lyhyempi keskustelu. Kiinnostavimpia teemoja tarkastellaan myöhemmin yksityiskohtaisemmin Taidetuokioittain.

Koko aineisto jaettiin aihealueisiin määrittämällä aluksi aiheenvaihtokohdat NPCS-analyysin avulla. Löydetyt aihepiirit luokiteltiin ensin alaluokiksi ja edelleen tarinoiden avulla määritettyjen pääteemojen alle. Seuraavassa taulukossa on kaikkien Taidetuokioiden eniten keskustelua aiheuttaneet aihepiirit. Aktiivisuutta mitataan aihealueen puheenvuorojen määrällä kuten todettu. Mittarina puheenvuorojen määrä on puutteellinen, sillä puheenvuorot ovat hyvin erimittaisia vaihdellen muutamasta sekunnista useisiin minuutteihin ja aineistoa on määrälliseen tutkimukseen melko vähän. Määrä kuitenkin kuvastaa tämän tutkimuksen kannalta riittävällä tasolla yhden aiheen nostattamaa mielenkiintoa.

Taulukko 7. Ryhmädialogien (RD) eniten keskustelua herättäneet teemat kaikissa Taidetuokioissa.

Ryhmädialogien kiinnostavimmat teemat		Puheenvuoroja kpl
Taidetuokio I	Päiväkodin toiminta	105
	Vuorovaikutus	9
	Oikeuksien puolustaminen	8
Taidetuokio II*	Vuorovaikutus	65
Taidetuokio III	Vuorovaikutus	69
	Suhteet vanhempiin	41
	Lasten huono kunto	21

Edellä olevasta taulukosta nähdään, että puheenvuorojen lukumäärän mukaan tarkasteltuna ensimmäisen Taidetuokion kiinnostavin puheenaihe on ”Päiväkodin toiminta”. ”Päiväkodin toiminta” -teema sisälsi tutkijan havaintojen mukaan erittäin paljon pahoinvointipuhetta.

Toisen Taidetuokion kiinnostavimmaksi aiheeksi puheenvuorojen lukumäärällä mitattuna nousevat tässä tarkastelussa vain ”Vuorovaikutus”-pohdinnat. Vaikka tarinoiden kautta tarkasteltuna olivat esillä myös pahoinvointi- ja hyvinvointiteemat, on ryhmädialogien keskustelu käyty vain vuorovaikutusasioista. Keskustelu aiheesta on lähes yhtä vilkasta kuin viimeisessä kolmannessa tuokiassa. Pahoinvointi ja hyvinvointikuvaukset keskitettiin lähinnä tarinoihin.

Kolmannessa tuokiassa ”Vuorovaikutus” on noussut ehdottomasti kiinnostavimmaksi puheenaiheeksi. Kolmannessa Taidetuokiassa keskusteltiin myös suhteista lasten vanhempiin. Keskustelu sisälsi tutkijan havaintojen perusteella paljon työhyvinvointiin liitettävissä olevaa keskustelua. Keskustelun vilkkauten analyysissä hyvinvointiteema ei ilmene, mutta tarinoiden tarkastelussa hyvinvointi tulee tuloksissa esille

Yhteenvetona voidaan todeta, että puheenaiheiden kiinnostavuuden osalta ensimmäisessä tuokiassa keskityttiin työpahoinvoinnin purkamiseen päiväkodin toiminnan kuvauksissa, jolloin vuorovaikutuspohdinnoille ei vielä jäänyt tilaa eikä aikaa. Toisessa ja kolmannessa Taidetuokiassa vuorovaikutus on ehdottomasti kiinnostavin teema.

Taidetuokioiden kiinnostavimpia teemoja kuvataan seuraavassa yksityiskohtaisemmin. Kiinnostavuutta mitataan teemakohtaisella puheenvuorojen lukumäärällä. Lyhyesti voidaan todeta, että ensimmäisessä Taidetuokiassa kiinnosti eniten päiväkodin arkiseen toimintaan liittyvät pohdiskelut ja kahdessa viimeisessä tuokiassa vuorovaikutusteemat.

Taidetuokio I – kiinnostavimmat teemat

”Päiväkodin toiminta” eli keskustelu päiväkodin arjessa aineiston keruun aikana meneillään olleista tapahtumista. Ryhmässä keskusteltiin eniten aivan tuoreesta muutoksesta keittiöpalveluissa sekä henkilökuntapulasta ja työnkuvan muutoksista. Tarkemmat aihepiirit ensimmäisen Taidetuokion ryhmädialogeissa eniten keskustelua aiheuttaneet aiheet kiinnostavuusjärjestyksessä olivat:

- Päiväkodin toiminta/Keittiöpalvelujen uusi toiminta malli (46 puheenvuoroa)
- Päiväkodin toiminta/Henkilökuntavaje ja tilastointi (37 puheenvuoroa); Laajentunut työnkuva (9 puheenvuoroa)

- Päiväkodin toiminta/Suhtautuminen työhön/ motiivi, velvollisuudentunteet, sitoutuminen (13 puheenvuoroa)
- Vuorovaikutus/hiljaiset vilkkaat keskustelu(9 puheenvuoroa)
- Oikeuksien puolustamisen tarve (8 puheenvuoroa)

Seuraava näyte kuuluu teemaan ”Päiväkodin toiminta”. Keskustelu on osa pitkäköö dialogia, joka liittyy vain vähän ennen Taidetuokioita tehtyyn keittiöpalvelujen toiminnan muutokseen. Muutosta ei ollut ehditty ennen Taidetuokioita yhdessä käsitellä niin kuin tässä päiväkodissa on tällaisissa muutostilanteissa tapana tehdä.

- Tai kun sanotaan, että me ei kosketa lapsiin. Vaikka tulee joku lapsi minuuttia ennen kuin aikuinen tulee, niin me ei puututa. Kun aina ennen oli vastavuoroisesti, että keittäjä sanoi, että hän voi tulla seitsemää ja olla kahdeksaan siinä samalla ja kattoo ne. Ei ikinä jättäisi jotain ... niin sitten tulee vähän tää sama fiilis, että tyhmää. Sitä ensin hoitaa ne lapset yksin ulos ja sitten vielä tiskaa ja sitten äkkiä vaihtaa, että pääsee aamuvuoro kotiin. (Mari)
- Mut se on aika harmillinen oikeastaan ... (Malla)
- Se oli tosi kivaa, että pystyi vastavuoroisesti ja se meni hirveen hyvin. Tuntui että oli plussan puolella ainakin meillä. Tuli aina apua ...tuli et "hei tarviteks te apua". (Mari)
- Ja varmaan kodinomaisuutta. Ehkä teilläkin viime vuonna oli sitä, että välillä olitte vähän ihmeissään kun tuntui, että teidän keittäjät aika paljon ystävystyi teidän vanhempien kanssa. Siinäkin voi helposti tulla, että hei kuka tässä on kasvatus ja hoitohenkilökuntaa ja kuka keittiöhenkilökuntaa. Mutta kuitenkin sellaista reilua tai avointa ja rentoa, kodinomaista. Että täällä kaikki puhaltaa yhteen hiileen. Niin nyt tuntuu, että nämäkin menee talosta toiseen. Teilläkin on totuttu siihen, että ovet voi jättää auki. Nyt kun ovet jättää auki, niin lapset karkaa pihalle (naurua) kun ei ole keittäjää vahtimassa.
- Keittäjä katsoo muualle. Ei ole henkilökuntaa. (Mahdollistaja)
- Mutta on niilläkin lisääntynyt työt. (Ninni)
- Ihan hirveästi. (Malla) ((yleistä myöntelyä))

Taidetuokio II – kiinnostavimmat teemat

Toisen Taidetuokion ryhmädialogit sisälsivät lähinnä vuorovaikutusasioiden (65 puheenvuoroa) pohdintaa. Aiheita tarkemmin pelkästään ryhmädialogin alateemoja tarkastellen nähdään, että toisen Taidetuokion ryhmädialogeissa eniten keskustelua aiheuttivat ”Tunteiden ilmaiseminen työssä”, ”Vuorovaikutuksen vaikeudet” ja ”Palaute Taidetuokioiden merkityksestä”.

- Vuorovaikutus/Tunteiden ilmaiseminen työssä (38 puheenvuoroa)
- Vuorovaikutuksen vaikeudet (13 puheenvuoroa)
- Vuorovaikutus/Palaute/Taidetuokioiden merkitys (14 puheenvuoroa)

Seuraava näyte on toisen Taidetuokion keskivaiheilta pitkän ryhmädialogin keskeltä. Keskustelu liittyy Vuorovaikutusteemaan ja kysymykseen ”miten tunteita voi ilmaista työpaikalla?”.

- Mutta silloin ei naurattanut. (Mahdollistaja)
- Ei, ja hän ei voisi mun mielestäni tehdä työtään ihan noin miten hän teki. Mutta ihmisiähän nekin vaan on. (Saana)
- Mutta lapset on jotenkin niin aitoja. On se sitten kuolema tapaturma tai jokin muu, niin ne jotenkin osaa sen niin hyvin suodattaa. Se on se hetki ja ne sanoo, että se on näin ... Mullakin kävi tässä, että yhden lapsen isovelji hukui ja kuoli ja lapsi tulee mulle kirkkain silmin, että .. sanoo kaikki mitä siinä tapahtui ja sanoo, että et ollu sitten siellä. Minä yritän olla siinä ... mua itketti ihan kauheesti ja yritin suurin piirtein vaihtaa puheenaihetta. Nipistää sormiani, että älä itke älä itke .. toisaalta vaikka olisinkin itkenyt, mitäs se nyt olisi haitannut. (Malla)
- Niin, eihän se olisi haitannut. (Mahdollistaja)
- Jotenkin vaan oli niin, että se lapsi oli jo itsekin niin. Se oli kauhea tilanne. (Malla)
- Niin, ääritilanteet on hankalia. (Mahdollistaja)
- Niin ja lasten mielestä itku kuuluu siihen normaalina. Mitä mä olen katsonut sitä meidän neljävuotiasta siellä kotona omissa tilanteissa, niin ei hän itke. Hän vaan silittää ja kysyy ”no, onko se kovasti kipeä”. Ja sitten sitä vaan mennään eteenpäin. Se on jotenkin niin luonnollista. Mutta toki omalle lapselle on helpompi puhua ja selittää kuin näille täällä. Lapset on niin aitoja. (Saana)

Taidetuokio III – kiinnostavimmat teemat

Suosituimmat puheenaiheet viimeisen Taidetuokion ryhmädialogeissa olivat: ”Vuorovaikutuspohdinnat” ja ”Suhteet vanhempiin”. Lisäksi käytiin keskustelu lasten huonosta kunnosta, joka ei sovi pientarinoiden luokkiin. Kiinnostavimmat alateemat olivat:

- Vuorovaikutus/päällepuhuminen, hiljaiset/vilkkaat problematiikka, Stella Polariksen ja Taidetuokioiden toisiaan täydentävyys ja voimaannuttavuus (yhteensä 69 puheenvuoroa kun lasketaan mukaan myös Stella Polarista ja Taidetuokioita koskeva palaute)
- Suhteet vanhempiin/vanhempainillat, osallistaminen, hakutilanne, haastavat vanhemmat (41 puheenvuoroa)
- myös lasten huono kunto sai aikaan vilkkaan keskustelun (21 puheenvuoroa)

Ohessa on näyte teemasta ”Suhteet vanhempiin/osallistaminen” viimeisen Taidetuokion loppupuolelta. Päiväkodin ja vanhempien suhteita sivuavaa keskustelua oli tässä Taide- tuokiassa paljon. Keskustelun henki oli äärimmäisen positiivinen ja vanhempia arvosta-

va. Erilaisista tavoista toteuttaa vanhempainiltoja käytiin vilkasta keskustelua. Näyte alkaa mahdollistajan kysymyksellä, joka käynnistää ryhmädialogin.

- Tuleeko kellekään mieleen mikä sitä osallisuutta voisi lisätä? (Mahdollistaja)
- Varmaan ensin, että me se tiedostetaan täällä. Ei me voida sitä markkinoida ja kuuluttaa, jos ei se ole meillä selkäytimessä. Tosi hyvä, että siitä on tulossa muutama koulutustilaisuus ja muiden hyvistä kokemuksista. (Malla)
- Ja se että kaikki saa, tulee se tunne että saa vaikuttaa omaan elämään. Viime vuonna sitä on paljon meidän ryhmässä harjoiteltu ja sitä työstettykin ... (Ninni)
- Eteenpäin siitä mitä te ootte tehny vai jaettu sitten muille? (Mahdollistaja)
- No meillä se lähinnä on, ei me varmaan muille. Sen verran mitä viime vuonna oltiin siinä kehittämishankkeessa, niin meillä liittyi se aika paljon osallisuuteen. Koko projektikin liittyi siihen. (Ninni)
- Ja toisaalta meillä on kuitenkin pitkälle ollut sitä jo tosi kauan, kun mietin niin eskareiden kohdalla ollaan hirmu pitkään jo tehty niitä haastatteluja. Kysely lapsilta niiden toiveita ja sitten vanhemmilta ja pyydetty vielä, että vanhemmat kysyy kotona, että jos tulee erilaisia asioita siellä esille. Yritetty saada sitä, mutta jos se vielä pääsee syvemmälle ja saadaan se paremmin lanseerattua, että vanhemmatkin on mukana siinä, niin mikäs sen mukavampaa. (Eevi)
- Ihaninta siinä on se, että pääsee toteuttamaan niitten lasten toiveita ... ((myöntelyä)) ... tulee itsellekin hyvä mieli. (Ninni)
- Jos aattelis sillee, että itse töissä pitäisi aina tehdä niinkuin muut sanoo. Olisihan se aika ettei ois mitään vaikuttamismahdollisuuksia työvuoroihin tai miten pukeudut tai mitä olet. Monesti sitä kääntää sen asian niin päin, että mitä minä itse haluaisin tuossa tilanteessa. (hiljaisuus) Kun sen ei tarvi olla iso asia. Just luin jostain lehdestä. Vanhusten hoidossa painitaan samojen ongelmien kanssa, kun me täällä päivähoitossa. Monesti sille vanhukselle riittää, että joku olisi vaikka minuutin tai puoli minuuttia ja pitäisi kädestä kiinni tai silittäisi tai kysyisi mitä sulle kuuluu. Kaikista karkeinta, kun toinen sanoo, että mulla on vessahätä niin vastataan, että no onhan sulla vaipat. ((myöntelyä)) Niin kyllähän se aika masentavaa olisi. ((2 sek)) (Malla)

Seuraavaksi vertaillaan lyhyesti pientarinoiden pääteemoja muuhun puheeseen. Vertailu osoittaa, että pahoin/hyvinvoinnista voidaan kertoa tarinoita, mutta niitä ei mielellään käsitellä ryhmädialogissa. Tarinoita ei aina kerrota eniten niistä teemoista, jotka ovat kiinnostavimpia.

6.1.5 Tarinoiden ja muun puheen teemojen sekä kiinnostavuuden keskinäinen vertailu

Seuraavassa taulukossa on esitetty tarinoiden ja keskustelun aiheiden vertailu. Taulukosta nähdään, että ”Vuorovaikutus” on sekä tarinoiden että keskustelunaiheiden mu-kaan tärkein teema. Vuorovaikutus vaikuttaa olevan aihe, jota voi käsitellä kaikilla kolmella puhettavalla. Aiheen käsittely on myös hyvin aktiivista kaikissa tuokioissa. Vuo-

rovaikutus näyttääkin tulosten perusteella olevan hyvä teema aktiivisen dialogin pohjaksi.

Pahoinvointi- ja hyvinvointiteemat ovat seuraavaksi tärkeimpiä. Tulokset osoittavat, että hyvinvointiteema esiintyy ensimmäisessä tuokiossa ainoastaan kysymysvastaussarjoissa, kun pahoinvointiteema on esillä sekä tarinoissa että kysymysvastaussarjoissa. Pahoinvointiteema ei esiinny viimeisessä tuokiossa missään puhetyypissä. Tulos vastaa tutkijan havaintoja ja on huomionarvoinen. Lisäksi huomataan, että pahoinvoinnista ja hyvinvoinnista ei keskustella ryhmädialogissa lainkaan. Tarinoita näistä teemoista voidaan kertoa ja kysymysvastaussarjoissa omien teosten reflektoinnin yhteydessä aiheet ovat esillä.

Taulukko 8. Tarinoiden ja muun dialogin (KV sisältyy kohtaan puhe/koko aineisto) teemojen vertailu Taidetuokiottain.

	Taidetuokio I	kpl	Taidetuokio II	kpl	Taidetuokio III	kpl
Pien-tarinat	Työpahoinvointi Vuorovaikutus Oikeuksien puolustaminen	8 4 3	Vuorovaikutus (Vuorovaikutus/ Tunteet työssä 4 tarinaa) Pahoinvointi/hyvinvointi (3 + 3 tarinaa)	15 6	Työhyvinvointi Suhteet vanhempiin Vuorovaikutus	13 6 6
Puhe/koko aineisto	Päiväkodin toiminta Työhyvinvointi Työpahoinvointi Oikeuksien puolustaminen	92 22 20 8	Vuorovaikutus Hyvinvointi Pahoinvointi	72 24 10	Työhyvinvointi Suhteet vanhempiin Vuorovaikutus	51 41 41
Puhe/ryhmä-dialogi	Päiväkodin toiminta Vuorovaikutus Oikeuksien puolustaminen	105 9 8	Vuorovaikutus	65	Vuorovaikutus Suhteet vanhempiin Lasten huonokunto	69 41 21

Tarinoiden ja kiinnostavimpien teemojen vertailu

Eniten tarinankerrontaa aktivoineet aiheet eivät olleet aina samoja kuin kiinnostavimmat puheenaiheet. Päivittäiset, yhteisiä stressaavia tunteita ja oloa aiheuttaneet tilanteet, kuten teema Päiväkodin toiminta, eivät aineiston perusteella näytä tuottavan tarinoita.

Yhteinen stressi puretaan mieluummin vuorovaikutteisen, dialogisen keskustelun keinoin. Alla olevasta taulukosta näkyvät kiinnostavimmat teemat ja niissä kerrotut tarinat.

Taulukko 9. Kiinnostavimpien teemojen puheenvuorojen ja tarinoiden lukumäärä Taidetuokiottain.

	Ryhmädialogien kiinnostavimmat teemat	Puheenvuoroja kpl	Vastaava tarinoiden lukumäärä
Taidetuokio I	Päiväkodin toiminta	105	-
	Vuorovaikutus	9	4
	Oikeuksien puolustaminen	8	3
Taidetuokio II	Vuorovaikutus	65	15
Taidetuokio III	Vuorovaikutus	69	6
	Suhteet vanhempiin	41	6
	Lasten huono kunto	21	-

Vaikka henkilökohtaista pahoin/hyvinvointia käsiteltiin kysymys-vastaussarjoissa ja tarinoissa ensimmäisessä ja toisessa tuokiossa, ei hyvinvoinnille jäänyt tilaa eikä aikaa vielä ensimmäisessä tapaamisessa. Suosituimmiksi puheenaiheiksi ne eivät nousseet, eikä niitä käsitelty ryhmädialogissa ollenkaan kuten aikaisemmin on todettu. Toisessa Taidetuokiossa vuorovaikutusteema aiheuttaa aktiivisimman keskustelun ja tarinoitakin kerrotaan paljon tästä samasta aiheesta. Vuorovaikutus on siis sekä kiinnostavuuden että tarinankerronnan näkökulmista tärkein aihe toisessa tuokiossa. Keskustelu aiheesta on lähes yhtä vilkasta kuin viimeisessä kolmannessa tuokiossa. Vuorovaikutus on sekä toisen Taidetuokion suosituin puheenaihe että siitä kerrotaan eniten tarinoita. Kolmannen tuokion kiinnostavimmat teemat olivat ”Vuorovaikutus” ja ”Suhteet vanhempiin”. Kolmannessa tuokiossa kerrottiin eniten hyvinvointitarinoita, kuten taulukosta selviää. Puheenvuorojen lukumäärällä keskusteluaiheiden kiinnostavuutta mitattaessa Hyvinvointi-teema ei sen sijaan tule lainkaan esille.

Seuraavassa luvussa tehdään yhteenveto tämän kysymyksen tuloksista ja liitetään tulokset pohdinnan avulla teoreettiseen viitekehykseen.

6.1.6 Yhteenvedo ja pohdintaa dialogin tyypeistä sekä sisällöstä

- ✓ Taidetuokiot tuottivat kysymys-vastaussarjoja, ryhmädialogia ja pientarinoita.
- ✓ Ryhmän yhteistä akuuttia pahaa oloa purettiin ryhmäkeskustelussa. Laajempi pahoin/hyvinvointi sekä henkilökohtaiset tuntemukset esiintyivät vain tarinoissa tai teoksista kerrottaessa.
- ✓ Taidetuokioiden keskusteluissa edettiin tuokio tuokiolta työpahoinvoinnin kokemuksesta vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvoinnin kokemukseen. Pahoinvointiteema puuttui kokonaan viimeisestä Taidetuokiosta.
- ✓ Ryhmädialogien kiinnostavimmat teemat etenivät prosessin kuluessa päiväkodin arjen ongelmien purkamisesta vuorovaikutuksen haasteiden ja mahdollisuuksien pohdintaan.

Edellä on kuvattu kiteytetysti ensimmäisen tutkimuskysymyksen tärkeimmät tulokset. Seuraavassa liitetään tulokset pohdinnan avulla teoriaan.

Taidetuokiot tuottivat kahdenlaista dialogia – kysymys-vastaussarjat ja ryhmädialogi – sekä paljon pientarinoita

Kysymys-vastaussarjojen määrä oli riippuvainen käsiteltävien teosten määrästä ja pysyi siten melko samanlaisena tuokiosta toiseen. Ryhmädialogien ja tarinoiden määrä puolestaan kasvoi prosessin kuluessa. Taidetuokioiden kaikissa keskusteluissa noudatettiin opittuja dialogin periaatteita sekä taitoja (Bohm 1996; Isaacs 2001) heti alusta alkaen.

Kysymys-vastaussarjat ovat Taidetuokioiden omintakeinen ja monologinen, joskin dialogin periaatteita noudattava tapa käydä dialogia. Kysymys-vastaussarjat ovat seurausta Taidetuokioiden taiteellisten työtapojen taideterapialähtöisyydestä. Ne ovat syvien sisäisten kokemusten ja tunteiden ilmaisemiseen tähtäävä erityispiirre. Kysymys-vastaussarjojen kaltaista dialogia tuottaa työskentely, jossa mahdollistaja on kysymysten tekijän ja avustajan roolissa, ja taideteoksen tekijä kertoo vapaasti omasta tuotoksestaan. Työskentelytapa on vastaava kuin taideterapiassa (ks. Rankanen ym. 2007, 91–96.) Muu ryhmä osallistui vain harvoin kysymys-vastaussarjojen keskusteluihin, joten teosten läpikäynti oli monesti tekijän yksinpuhelua ja siinä mielessä Per Linellin (1998) kuvaamaa monologia eli puhujan ja kuulijan välistä tiedon siirtoa, mutta ei kuitenkaan Bohmin (1996) kuvaamaa olettamusten ylläpitoa. Pikemminkin on kyseessä Markovàn

(1990) mukainen monologinen dialogi. Monologin ja dialogin eroa saattaa olla vaikea havaita (Markovà 1990), mutta Taidetuokioiden kysymys-vastaussarjat oli helppo erottaa ryhmädialogeista, sillä kysymys-vastaussarjat liittyivät aina teosten läpikäyntiin. Kysymys-vastaussarjoissa käsiteltiin tekijän oman mielen sisäistä todellisuutta. Tämä tietämys saatiin kysymys-vastaussarjoissa ryhmän yhteiseen tietoon ja sanallistamisen kautta jäsenytyneemmiksi myös puhujalle itselleen. Siten kysymys-vastaussarjat ja taide toimivat kertojan yhteyden saamisessa omaan piilevään sekä tiedostamattomaan tunne- ja aistitietoon vastaavalla tavalla kuin taideterapiassa ja taidekasvatuksessa (ks. Rankanen ym. 2007 ja Räsänen 2008).

Ryhmädialogi (RD) oli tilannekohtaista, mutta spontaanisti aloitettua puhetta, jonka aihepiiri määräytyi edeltävän keskustelun mukaan. Ryhmädialogiin osallistuivat kaikki tai useampi osanottaja ja usein myös mahdollistaja. Lähteenmäen (2006, 85) mukaan ”keskustelu voidaan määritellä dialogiksi vain silloin, kun siinä ilmenee dialogisuuteen kuuluvia piirteitä”, joita ovat: Dialogissa ei ole voittajia tai häviäjiä, eikä tehdä kompromisseja. Dialogissa noudatetaan vastavuoroisuutta ja tasavertaisuutta, keskustelu on avointa ja luottavaista, kuuntelevaa, tutkivaa ja kyselevää yhdessä ajattelemista ja toimimista (Lähteenmäki 2006). Edelliset määritelmät esiintyvät myös Bohmin (1996), Isaacsin (2001) sekä Seikkula ja Arnkilin (2009) kuvauksissa. Lisäksi Taidetuokioiden ryhmädialogille voi tutkijan havaintojen perusteella kuvata olleen tyypillistä rento, tuomitsematon uteliaisuus, tuoreesti näkeminen ja ennakkoluulottomuus kuten bohmilaisessa dialogissa. Dialogi toi esiin vahvoja tunteita ja yllätyksiä eikä se ollut ongelmanratkaisua, sopimusten tekemistä tai väittelyä (Bohm 1996). Viihtymistä Taidetuokioiden sijaan Bohmin (mt.) ajatuksista poiketen olivat. Lopuksi löydettiin yhteisen pohtimisen avulla uusi yhteinen ajatus eli uusi ymmärrys, mikä vastaa tämän tutkimuksen dialogimääritelmää ja esimerkiksi sekä Bohmin (mt.) että Mönkkösen (2007) ajatuksia. Edellä kuvatun perusteella Taidetuokioiden ryhmädialogi voidaan määritellä dialogiksi.

Koko ryhmää koskettavat aiheet tuottivat enemmän yhteistä keskustelua. Oletettavasti myös luottamuksen kehittyminen osallistujien välillä edisti keskinäistä vuorovaikutusta, koska ryhmädialogin määrä kasvoi prosessin kuluessa. Ryhmädialogit tuottivat enemmän tarinoita kuin kysymys-vastaussarjat. On mahdollista, että ryhmädialogeissa nähtiin tarpeelliseksi käyttää tarinoita omien syvempien tuntemusten ja tunteiden ilmaiskanavana.

Pientarinat osoittautuivat niin tyypillisiksi Taidetuokioille, että niiden huomioiminen analyysissä ja analyysin apuna koettiin välttämättömäksi. Pitkin matkaa valinta kuitenkin epäilytti, koska tarinat sekä rikastuttivat että monimutkaistivat tutkimusta. Samanlaisesti muusta tutkimuksesta löytyi jatkuvasti viitteitä dialogin ja tarinallisuuden yhteen kietoutumisesta (ks. esimerkiksi Gergen ym. 2004; Räsänen 2010; Taylor & Ladkin 2009). Se kannusti jatkamaan pientarinoiden tutkimusta. Pientarinoita voi pitää monologisina kysymys-vastaussarjojen tapaan, sillä kertomus on yleensä yhden henkilön keskeytymätöntä kerrontaa toisille. Eniten tarinoita tuottivat henkilökohtaiset, tunneperäiset aiheet ja ryhmädialogi. Henkilökohtaisen tunnepitoisen materiaalin käsittely keskittyi kysymys-vastaussarjoihin ja tarinoihin. Tunteiden näyttäminen koetaan työyhteisöissä helposti kiusallisena (Black 2005, 290; ks. myös Fineman 1993). Sen sijaan taidekasvatuksessa tunteiden ilmaisemisella on suuri merkitys (Räsänen 2008, 75), jolloin taiteellisten työtapojen voi ajatella toimivan työyhteisöjen tunteiden välttelyn vastapainona. Taidetuokioissa ei ollut kiusaantuneisuutta tunteiden ilmaisemisessa. Henkilökohtaisten tunteiden keskittäminen monologiseen (KV ja tarinat) puheeseen kertonee kuitenkin niiden vieraudesta yhteisessä keskustelussa.

Tarinoiden määrä kasvoi prosessin kuluessa, joten niiden kertominen näyttää olevan yhteydessä ainakin siihen, miten hyvin ryhmäläiset tuntevat toisensa, mutta myös luottamuksellisen ilmapiirin kehittymiseen. Gergen ym. (2004) mukaan kertomukset, toimivat apuna toisen ihmisen ymmärtämisessä ja vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Taide-
tuokioissa tarinoita kerrottiin hyvin avoimesti sekä työ- että yksityisasioista, mikä todentaa Taidetuokioiden avointa ilmapiiriä. Tarinoiden suuri määrä on merkittävä tutkimustulos, sillä tarinallisuus ei Gabrielin (2004) mukaan ole luonteenomaista työyhteisöissä.

Keskustelujen pääteemat etenivät työpahoinvoinnin kokemuksesta vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvoinnin kokemukseen

Muutos työpahoinvoinnin kokemuksesta työhyvinvoinnin kokemukseen todentui sekä puheessa että kehon kielessä. Tulosta voi pitää osoituksena Taidetuokioiden onnistumisesta työhyvinvoinnin lisäämisessä. Osallistujien voimavarat näyttivät lisääntyvän arvojen ja asenteiden, mutta myös toimintakyvyn alueilla (ks. Ilmarinen 2006). Stressin ja

harmin aiheilta ei kuitenkaan ummistettu silmiä, vaan työpahoinvointia aiheuttaneet päivittäiset stressin aiheet opittiin erottamaan palkitsevasta työn sisällöstä.

Yksi harvoista etukäteen sovituista teemoista poikkeava aihe oli Oikeuksien puolustaminen. Siinä haluttiin puolustaa erilaisten ryhmien, esimerkiksi lasten tai omia oikeuksia. Taidetuokioiden edetessä ei enää ollut uhreja, eikä näin ollen ollut puolustettavaakaan. Oli asioita, joissa tunnustettiin olevan korjattavaa. Tuloksen voi tulkita ryhmän voimaantumisen tunteeksi ja jälleen osoitukseksi hyvinvoinnin lisääntymisestä.

Ryhmädialogien kiinnostavimmat teemat vaihtuivat päiväkodin arjen ongelmien purkamisesta vuorovaikutuksen haasteiden ja mahdollisuuksien pohdintaan. Tuloksesta on mahdollista päätellä, että arjen ongelmien purkaminen mahdollisti rauhoittumisen ja rentoutumisen antaen samalla tilaa vuorovaikutustaitojen opettelulle. Taidetyöskentelystä seurannut rauhoittuminen ja rentoutuminen ovat tyypillisiä taideterapeuttisille toimintatavoille (Rankanen ym. 2007).

Vuorovaikutus osoittautui puhutuimmaksi teemaksi kaikessa puheessa (KV, RD ja tarinat). Tulos vaikuttaa luonnolliselta tapahtumassa, jossa opetellaan vuorovaikutustaitoja, mutta vuorovaikutuspuheen suuri määrä oli silti hiukan yllättävä. Tulosta voisi selittää se, että aihe on riittävän neutraali keskusteltavaksi työyhteisössä. Toisaalta osallistujat myös arvostivat uusia vuorovaikutustaitojaan ja halusivat kenties sen vuoksi myös puhua niistä. Black (2005, 288–290) on saanut samansuuntaisia tuloksia bohmilaiseen dialogiin perustuvista vuorovaikutuskoulutuksista – vuorovaikutustaitojen oppimisesta ollaan ylpeitä ja niitä sovelletaan mielellään muihin konteksteihin. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen lisäsi ryhmän osaamista ja siten hyvinvointia. Ilmarisen (2006) mukaan osaaminen on yksi työn voimavaroista.

Näyttää siltä, että koko ryhmää koskevia arjen harmittavia asioita puretaan mielellään ryhmädialogeissa. Taidetuokiot vaikuttavat olevan oivallinen kanava käsitellä ärsyttäviä tunteisiin sitoutuvia asioita, jotta niistä voidaan päästää irti. Dialogin keinoin käydyn keskustelun etuna on, että keskustelussa ei etsitä syyllisiä tai valita puolia. Puhe keskittyy pohtimiseen ja ymmärtämiseen. (Bohm 1996; Isaacs 2001.) Siten tunteenomaisten ja ristiriitaisten asioiden käsittely ei aiheuta lisää ongelmia, kuten usein tapahtuu. Edellä kuvatun kaltainen stressin purkaminen ei näytä aktivoivan tarinankerrontaa.

Ryhmän tiedossa olevaa ja ryhmälle yhteistä pahaa oloa siis puretaan ryhmäkeskustelussa ja omaa pahaa oloa vain tarinoissa tai teoksista kerrottaessa. Mikäli tämä tulos olisi yleistettävissä Taidetuokioiden ulkopuolelle ylipäänsä työyhteisöjen yhteiskeskusteluihin, voitaisiin päätellä, että omia pahoinvoinnin kokemuksia ei saada käsiteltyä ryhmässä keskustellen (ks. Black 2005 ja Fineman 1993 sekä Mälkki 2010). Tuloksista on mahdollista tehdä johtopäätös, että henkilökohtaisen pahoin- ja hyvinvoinnin kuvaamiseen tarvitaan työyhteisöissä Taidetuokioiden kaltaisia tilaisuuksia, joissa on mahdollisuus, tilaa ja aikaa terapeuttiluonteiseen vuorovaikutukseen tai tarinankerrontaan.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista ja pohdinnasta siirrytään tarkastelemaan toisen tutkimuskysymyksen tuloksia.

6.2 Miten dialogi muuttuu oppimisprosessin aikana? (Kysymys 2)

Taidetuokioiden ilmapiiri muuttui vähitellen yleisestä tyytymättömyydestä tyytyväisyydeksi. Positiivisen tunneilmaisun määrä kasvoi ja kielteisen väheni prosessin aikana. Hiljaisuuksien kokeminen muuttui kiusallisesta miellyttäväksi prosessin kuluessa. Ilmapiiri oli hyvä ja tunteiden ilmaisu avointa. NPCS-analyysin tulokset ovat yhtenevät Anguksen ja Hardtken (1994) tuloksetkaan terapiasuhteen piirteiden kanssa: refleksiivisen puheen määrä kasvoi omien kokemusten kuvailun ja tapahtumien kuvailun määrän laskiessa. Refleksiivisyyden määrä oli erityisen korkea ryhmädialogeissa. Määrä kasvoi tuokio tuokiolta. Myös ryhmän kuuntelu- ja reaktioiden viivästämistaidot kehittyivät ja niitä siirrettiin muihin yhteyksiin. Kuvataidetta sovellettiin vanhempainillassa Taidetuokioiden pohjalta.

Tässä tulosluvussa keskitytään oppimisessa ja tutkimusryhmän toiminnassa tapahtuneisiin muutoksiin taidelähtöisen dialogioppimisprosessin aikana. Edellä on tiivistettynä tämän luvun tulokset. Tuloksissa tarkastellaan Taidetuokioiden ilmapiiriä ja dialogitaitojen oppimista. Seuraavissa luvuissa esitellään yksityiskohtaisesti kaikki tämän tutkimuskysymyksen tulokset alkaen ilmapiirin tarkastelusta näytteiden avulla.

6.2.1 Taidetuokioiden ilmapiiri

Taidetuokioiden ilmapiirin kehittymistä lähestytään näissä tuloksissa koko litteroidun aineiston ja tarinoiden luokittelun sekä näytteiden kautta. Isaacs (2001) korostaa turvallisen, toisia kunnioittavan ja avoimen ilmapiirin sekä ympäristön merkitystä dialogin suotuisalle kehitymiselle. Hän (mt.) nimittää tällaista ilmapiiriä säiliöksi (*container*) ja tarkemmin ihmisten väliseksi tilaksi, jossa on turvallista ilmaista itseään. Ilmapiirin merkityksen keskustelun ja esimerkiksi reflektion kehittymiselle vahvistavat monet tutkijat (ks. esim. Mälkki 2010). Taidetuokioiden palautteessa myös osallistujat osoittavat myönteisen ilmapiirin merkityksen luottamuksen, avoimuuden ja taitojen kehittymisen kannalta. Hiljaisuuden laatuja tutkittaessa havaittiin, että hiljaisuudet muuttuivat vähitellen pidemmiksi ja kiusallisesta miellyttäväksi. Hiljaisuuksiin tuli täydellisyyden, lähes pyhän (ks. Scharmer 2001) tuntu. Taidetuokiot osoittautuivat hyväksi menetelmäksi purkaa paineita ja käsitellä tunteita turvallisesti. Tunteista avoimesti puhuminen osoittautui Taidetuokioiden ilmapiirin kehittymisen kannalta oleelliseksi.

Hiljaisuuksien laatu ja tunteiden käsittely Taidetuokioiden ilmapiirin rakentajina

Ilmapiiriä tarkastellaan aluksi kyselyvastausten ja näytteiden näkökulmasta. Taide-
tuokioiden jälkeen lähetettyyn kyselyyn vastasivat kaikki ja ilmapiiriä koskevaan kysymykseen annetut vastaukset vahvistavat kokemuksen hyvästä ilmapiiristä. Ilmapiiri oli osallistujien mukaan hyvä, avoin, myönteinen, rentoutunut, kannustava ja luottavainen. Tähän tutkimukseen osallistuneet korostavat Taidetuokioiden jälkeen kysymyslomakkeisiin antamassaan palautteessa ilmapiirin merkitystä keskustelujen etenemisessä, taitojen kehittämisessä ja uskalluksessa ilmaista tunteita sekä ajatuksia.

"Ilmapiiri ja vuorovaikutus oli avoin ja rentoutunut. Se hioutui ja lämpeni loppua kohti." (Ninni)

"Fiilis oli aina hyvä ja myönteinen." (Saana)

"Ilmapiirillä on suuri vaikutus keskustelun sujuvuuteen." (Saana)

"Kyllä rennolla ilmapiirillä on merkitystä." (Ninni)

"Ilmapiiri vaikutti myönteisesti taitojen kehittymiseen, kaikki uskalsivat tuoda simpipiäkin tunnetiloja ryhmän kuultavaksi." (Mari)

Vaikka ilmapiirin koettiin jääneen hiukan hillityksi, eikä tarkentavia kysymyksiä juuri esitetty, kaikista asioista uskallettiin puhua.

”Ilmapiiri muuttui avoimemmaksi, kaikki kuuntelivat toisiaan, tarkentavia kysymyksiä esitettiin vähän, ehkä arasteltiin. En tiedä johtuiko se ilmapiiristä vai toisen kunnioittamisesta, vai dialogitaitojen puutteesta.” (Eevi)

”Aika avoimesti ihmiset uskalsivat tuoda asioitaan muiden kuultavaksi. Oli hauska nähdä muita puolia ihmisissä. Jokainen toi uusia asioita tietooni.” (Mari)

Hiljaisuudet muuttuvat kiusallisesta miellyttäväksi. Dialogissa esiintyvien taukojen ja hiljaisuuksien laaduissa on eroja, mikä todentui tässäkin tutkimuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 80) esittävät, että koetun hiljaisuuden voi määritellä äänettömyydeksi, mutta äänettömyys ei ole sisällötöntä. Tutkijan havaintoihin perustuen hiljaisuudet olivat aluksi kiusallisia, mutta muuttuivat vähitellen miellyttäväksi. Hiljaisuuksien määrä ja pituudet kasvoivat vähitellen (ks. myös Isaacs 2001). Hiljaisuuden laadut muuttuivat tässä tutkimuksessa, kunnes ne vähitellen alkoivat muistuttaa Scharmerin (2001) kuvaamaa pyhän kokemusta. Hiljaisuuksien kokeminen ja kesto Taidetuokioissa oli tutkijan havaintoihin perustuen hyvä ilmapiirin indikaattori: mitä miellyttävämmäksi osallistujat tuntuivat kokevan hiljaisuudet ja mitä pidempiä ne olivat, sitä miellyttävämpi oli ilmapiiri.

Ohessa on aineistonäyte käynnistysvaikeuksista ensimmäisen Taidetuokion alussa ja kiusallisesta hiljaisuudesta, kun kukaan ei halunnut aloittaa. Tässä hiljaisuuksia kuvaavassa näytteessä Mari keksii ratkaisun teoksistaan ensimmäisenä kertovan osallistujan valitsemiseksi. Myöhemmin aloittajaa ei tarvitse enää arpoa kuten tässä, sillä arkuudesta päästään melko nopeasti.

- Jos joku haluaisi aloittaa ja kertoa noista töistä sekä siitä mitä on vihkoon kirjoittanut, totta kai. Mitä ajatuksia virisi? (Mahdollistaja)
((30 sek pitkä, kiusallinen hiljaisuus))
- Minä aloitan aina yleensä. Tänäpä ajattelin, että olen hiljaa. Olen niin suulas ihminen. (Malla)
- Aloitetaanko pullon pyörityksellä. (Mari)
- Tuttipullon pyörityksellä. (Malla viittaa näkyvillä olevaan leluun)
- Tai hiekkäsäkillä heittäily. (Mahdollistaja viittaa leluihin)
((pitkään (18 sek) pullonpyöritystä ja naurua, kun kukaan ei haluaisi aloittaa))

- No, minä. Voiko näistä ottaa kumman vaan vai molemmat? (Saana viittaa tekemiinsä kuviin)

Seuraavassa näytteessä Saana on lopettanut teostensa kuvailun. Kukaan muista osallistujista ei halua kommentoida töitä. Ohessa on näyte tilanteesta syntyneestä kiusallisesta hiljaisuudesta:

- Se voi johtua siitä, että minä olen semmoinen sininen ihminen. Se on minulle hyvä väri. Se ei ole ikävä. Nämä keltainen, punainen, oranssi ja vihreä on hyviä asioita mitä on työelämässä, mutta sitten jossain kohdin takkuua. Mutta ei pelkää mustaa kuitenkaan ... (Saana)
- Haluaako joku muu sanoa jotain? Tuleeko mitään mieleen noista töistä? (Mahdollistaja)
(hiljaisuus 10 sek)
- Jos ei tule heti mitään mieleen, niin käydään jonkun toisen työt läpi. Kuka nyt on vapaaehtoinen? (Mahdollistaja)
(rykimistä; kukaan ei halua aloittaa)
- No, mä voin. Minulla on kaksi tämmöistä. Tämän tein ensin, kun tehtiin niitä askeleita. (Ninni)

Viimeinen näyte hiljaisuuksista on vertailun vuoksi kolmannen tuokion lopussa olevasta keskustelusta, joka kuvastaa Isaacsin (2001) kuvaaman turvallisen säiliön kehittymistä ja hiljaisuuden laadun muuttumista keskustelun nelikentällä (Isaacs 2001; Scharmer 2001). Hiljaisuuksia opittiin sietämään tuokio tuokiolta paremmin ja ne tuntuivat lopulta hyvältä. Osallistujat vaikuttivat vaipuvan niiden aikana hetkeksi omiin mietteisiinsä.

- ... Olen miettinyt kyllä monesti, että vaikka siellä on tosi vaativia lapsia niin jää semmoiseen mukavaan työn suunnitteluun aikaa ja se näkyy ulospäin. Mukava on mun mielestä hyvä sana siihen ryhmään. Siellä on hyvä fiilis ja se näkyy ja kuuluu. (Saana)
- ((hiljaisuus 9 sek))
- Pitkä hiljaisuus. Opittu jotain. Ei puhuta päälle. (Saana)
- Niin, ja sinä ilmaisit itseäsi ... ilmaisit varmaan aika ison asian tuossa, kun puhuit siitä mukavuudesta mikä näkyy ulospäin. (Mahdollistaja)
- ((hiljaisuus 4 sek))
- Täällä ei kuitenkaan tule sellainen kateellinen olo, että voi miksi meillä ei ole. Sitä henkeä ei ole, että miksi noilla on tuollaista ja meillä tällaista. Minusta tuntuu, että muut vaan ovat saaneet itsenkin ehkä voimaa ja jaksamista, kun näkevät, että on kivaa. Töissä ei aina tarvitse olla niin hampaat irvessä. (Malla)
- Niin ja tavallaan se on niin kuin mahdollisuus itsellekin. Voi miettiä, että mitä me voitaisiin tehdä, jos ei ole yhtä hyvin. (Eevi)
- ((hiljaisuus 8 sek))
- Hyvä henkihän täällä on koko talossa. Ei ole sellaisia kuppikuntia. Et tosiaan jaetaan tai saa ottaa ideoita toisilta, eikä kukaan ole kateellinen. Täällä ei ole yhtään sellaista ja alusta alkaen on ollut tosi hyvä henki. (Saana)

Yhteenvetona todetaan, että hiljaisuudet pitenevät vähitellen ja ne muuttuivat kiusalliseksi miellyttäväksi. Seuraavaksi paneudutaan tunteiden ja ilmapiirin suhteeseen.

Tunteet ja ilmapiiri. Sekä kysymys-vastaussarjat että ryhmädialogi käynnistivät voimakkaita tunnekokemuksia. Näissä tilanteissa noudatettiin samaa periaatetta kuin muutoinkin: puhuja saa rauhassa puhua niin kauan kuin haluaa. Seuraava voimakasta tunteilmaisua sisältävä vuoropuhelu kumpuaa kysymys-vastaussarjasta ensimmäisessä Taidetuokiossa, jossa on juuri aloitettu osallistujan teosten läpikäynti.⁴⁵ Näyte kuvastaa luottamusta, joka ryhmässä vallitsee heti alusta alkaen. Näyte kertoo myös kuinka voimakkaatkin tunteet voidaan yhdessä käsitellä ja kuinka ne rauhoittuvat puhunnan aikana. Rauhoittumista seuraa hyvä olo sekä suurempi läheisyys osallistujien kesken. Kolmannessa Taidetuokiossa ryhmän hyvä olo alkoi tutkijan havaintojen perusteella muistuttaa katarsista, joka Taylor ja Ladkinin (2009, 60) mukaan voi syntyä taiteellisen tekemisen kautta alitajuiseen mieleen saadun yhteyden seurauksena.

- Mä olin ihan mielettömän kipee ... Huh, mua alkaa vieläkin itkettää, se oli niin mieletöntä. (Osallistuja X)
- (pitkä liikuttava tarina, joka muuttuu ryhmädialogiksi)
- Etten mä nyt ... älkää ottako mua ... mä oon niin dramaattinen ihminen. (Osallistuja X)
- Kyllä mä muistan sen tilanteen ... mutta että toisaalta on niitä yhteisiä kokemuksia voinut jakaa siinä ... (Osallistuja Y)
- Niin, näin on. (Osallistuja X)
- Mutta nyt on suunta parempaan päin molemmilla. (Osallistuja Y) ((naurua))

Ensimmäisessä Taidetuokiossa kerrotut tarinatkin kuvaavat usein hankalia asioita:

- Meidänkin nämä vanhemmat tasan tarkkaan tietää, että tässä voisi olla enemmän lapsia. Ne voisi vaatia omille lapsilleen lisää hoitopäiviä. ... että kumpaa te haluatte. Että teidän lapset on täällä kolmena päivänä ja täällä on kaaos, vai että hän on kahtena päivänä ja meillä on mukavaa ja me saadaan jotain aikaiseksi ja meillä on turvallista ja hyvä olla. ((nyökyttelyä)) Tässä on kaksi vaakakupia. Kyllähän tämä on tehnyt tämä subjektiivinen päivähoito-oikeus ... Siitä ei ikinä päästä yhteismielisyyteen, mutta kyllähän se on luonut meille tämän paineen.

⁴⁵ Tässä raportissa on osallistujien nimet muutettu, ja näissä pahaa oloa tai kielteisyyttä kuvaavissa näytöksissä muutetutkin nimet on varmuuden vuoksi jätetty pois.

Vaikka ensimmäisessä Taidetuokiossa purettiin paljon työstressin aiheuttamaa pahaa oloa ja keittiöpalvelujen toiminnan muutokseen liittyvää ärsytystä, niin ilmapiiri osallistujien kesken oli avoin ja erittäin kunnioittava sekä luottavainen ja ystävällinen. Kielteiset tapahtuman kuvaukset ja tunteet liittyivät työhön ja työympäristöön, eivätkä meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen tai suhteeseen:

- – – Tämä oli se surkimus minä, joka oli suurin piirtein niin kuin minä tuossa kökötin, vaikka en ollutkaan lattialla. Ehkä kuitenkin tähän surkimusminään oli vaikeampi samaistua kun tähän voimaantuneeseen minään, mistä olin aika yllättynyt, kun tässä nyt kuitenkin on valittanut aika paljon viime kerralla. Kuitenkin mä ehkä koen, että suurin osa niistä asioista, mitkä saa minut voimaan näin, tulee jostain ulkopuolelta. En koe, että ne olisi henkilökohtaisesti minua, vaan ne on niitä mitä kasaantuu ja mille minä en voi mitään. Koen niin, että kyllä niitä voimia löytyy minusta itsestäni. Mä kirjailinkin niitä ylös mitä mä sanon tälle mun surkimusminälle voimain tunnossa. ”Muista ettei surkeus kestä ikuisesti, älä lannistu asioista, joille et voi mitään, muista nauttia pienistäkin onnistumisista, yritä keskittyä oleelliseen. Ja ehkä jo huomenna olet kuin minä ja pystyt taas vaikka mihin. Yritä nähdä asioiden hyvät puolet.”

Sekä puheen että tarinoiden sävy muuttui jokaisen tuokion myötä myönteisemmäksi. Tässä on esimerkki kolmannen Taidetuokion myönteissävyisestä pientarinasta:

Eilen oli sellainen ihana tilanne, kun yksi lapsista lajitteli tyynyjä. Työkaveri juuri kysyi, että lauletaanko me ... Lapset laitteli tyynyjä ja työkaveri otti kitaran esille ja kaikki lapset juoksi siihen ympärille ja sitten me laulettiin ((naurua)) (Ninni)

Tarinat voivat olla myös neutraaleja tarinoita, jotka voitaisiin kertoa missä tahansa työyhteisön keskustelussa. Neutraalia puhetta ja tarinoita oli tässä aineistossa vähän. Siksi neutraaliksi luokiteltu aineisto jätettiin tuloksissa huomioimatta. Seuraava esimerkki on toisen Taidetuokion tilanteesta, jossa on puhuttu konflikteista ja temperamenttieroista:

Joku varmaan tarvitsee enemmän aikaa. Lapsissakin sen näkee, että on turha mennä pakottamaan, että nyt pyydätte toisiltanne anteeksi. Kaksikymmentä minuuttia usein riittää ja sitten lapsi on valmis sovintoon. Joku toinen pystyy heti. Se on se temperamenttiero. Sama on varmaan aikuisissa. Et siinä just pitäisi sitä kuunnella, että nyt tuo tarvitsee vähän tommosta mököttämistä, mutta ehkä sitten vähän myöhemmin voi jutella. (Eevi)

Viimeisen Taidetuokion lopun ryhmädialogissa ilmaistaan miten hyvältä osallistujista tuntuu ajoittaisesta resurssipulasta huolimatta:

- Ja sijaisia saadaan kun ihmiset on poissa. Sehän se meillä on ainoa mikä täällä kärventää ((myönnyttelyä)), se resurssipula. Eihän tässä ole mitään muuta. Siis meillä on materiaalia, ihana piha, ihanat ryhmät. On leluja. Kaikki puitteet on kunnossa, kun vaan on tarpeeksi ihmisiä. Minusta se on ainoa mikä mättää. (Malla)
- Niin kuin nyt on ollut ihanaa, kun on ollut ja siksi sitä ei kukaan nostanutkaan enää esiin. Kun on edes nämä minimi. Sitä voisi tietty olla väljempää, jos saisi itse päättää. Olisi pienemmät ryhmät ja toivon mukaan joku joskus saa aikaiseksi sen. (Mari)
- Niin, nyt on mennyt tosi hyvin. (Ninni)

Yhteenvedon voidaan todeta, että kaikissa Taidetuokioissa käsiteltiin tavalla tai toisella hyvinvointia sekä pahoinvointia Taidetuokioiden aihealueen ja harjoitusten mukaisesti. Ensimmäisessä tuokiossa purettiin pahaa oloa, toisessa tuokiossa käsiteltiin henkilökohtaista hyvin/pahoinvointia ja viimeisessä tuokiossa keskityttiin lähinnä työhyvinvointiin. Taidetuokioiden ilmapiiri muuttui tuokio tuokiolta positiivisemmaksi, kuten edellä on näytteiden avulla esitetty.⁴⁶ Tutkijan havaintojen mukaan ilmapiirin myönteisyyden huippukohta ryhmässä koettiin viimeisessä Taidetuokiossa, kun ymmärrettiin, että nykytyö vastaa ihannetyötä eli syntyi tämän tutkimuksen dialogimääritelmän mukaista uutta, yhteistä ymmärrystä. Vaikka arjen toiminnassa oli ajoittain häiritseviä asioita, ryhmä koki kaiken silti olevan hyvin. Ilmapiiriä koskeva luku on hyvä lopettaa osallistujan kolmannessa Taidetuokiossa esittämään toteamukseen:

”Ehdimme keskustella monista tärkeistä asioista. Loppupäätelmä oli, että asiat ovat hyvin.” (Ninni)

Seuraavaksi tarkastellaan ilmapiirin muutosta positiiviseksi ja negatiiviseksi luokitellun tunnepuheen näkökulmasta.

6.2.2 Ilmapiirin muutoksen tarkastelu PNN-luokitteluanalyysin avulla*

Edellisessä luvussa näytteiden avulla todennettu ilmapiirin muuttuminen myönteiseen suuntaan saa vahvistusta tässä luvussa. Tutkijan havaintoihin perustuvan selkeän posi-

⁴⁶ Sama ilmiö todentuu myös PNN*-analyysin avulla.

tiivisen muutoksen todentamiseksi tai ei-todentamiseksi tarvittiin menetelmä. Anguksen ja Hardtken (1994) NPCS-analyysin pohjalta ideoitiin oma luokittelu, joka nimettiin PNN*:ksi. PNN*-luokittelua käytettiin kuten NPCS-menetelmää. Koko litteroitu aineisto luokiteltiin negatiiviseen ja positiiviseen ja neutraaliin puheeseen. Luokittelun tulokset osoittavat, että positiiviseksi luokitellun tunnepuheen määrä kasvoi tasaisesti tutkimusprosessin loppua kohden negatiivisen puheen määrän laskiessa samanaikaisesti. Vastaava muutos näkyy myös pientarinoiden analyysissä ja on vielä selkeämpi. Seuraavassa kuvataan analyysin tulokset.

Ilmapiirin muutos negatiivisesta positiiviseen suhtautumiseen

Peräkkäiset, samalla tavalla toteutetut Taidetuokiot mahdollistivat määrällisen vertailun laadullisen analyysin ohessa, vaikka aineisto onkin kovin pieni määrälliseen vertailuun. Määrällinen analyysi katsottiin kuitenkin perustelluksi juuri ajallisen vertailumahdollisuuden takia. Taidetuokioiden puhe ja tarinat luokiteltiin ilmapiirin muutoksen mittaamiseksi PNN*-menetelmällä kategorioihin positiivinen, negatiivinen ja neutraali⁴⁷. Neutraalia puhetta ei näissä tuloksissa käsitellä sen vähäisyyden vuoksi.

Positiivinen puhe on joukko lauseita, joiden sävy tai sisältö on myönteistä joko tapahtumien kuvailua tai tunnetta. Negatiivinen puhe sisältää ikäviä tapahtumia tai tunteita, tai puheen sävy on kielteinen.

Seuraavan sivun taulukossa on näyte luokitellusta puheesta ensimmäisessä Taidetuokiossa. Näyte liittyy tilanteeseen, jossa mahdollistaja on kysynyt kannustetaanko päiväkodin henkilökuntaa puhumaan suoraan asioista. Näytteessä esiintyvät luokat ovat seuraavat:

Pos. = myönteistä puhetta

Neg. = kielteissävyistä puhetta

Neutr. = puhetta jota ei voi luokitella kumpaankaan edelliseen luokkaan

⁴⁷ Ks. myös tapahtumien neutraali kuvailu (E-puhe) NPCS-analyysin yhteydessä.

Taulukko 11. Näyte PNN*-luokitellusta puheesta.

– Toisaalta se voisi helpottaa jos joskus sanoisi (naurahdus).	Pos.
– Jos aina tyytyy kaikkeen, niin joskus pitää päättää, että tämä riittää. Tässä on meidän rajat. Me ei ryhmänä suostuta tähän.	Neg.
– Se voisi helpottaa tilannetta.	Pos.
– Mutta aina ei tietenkään voi vaikka sanookin, niin siltikin niitä tulee niitä asioita, jotka vaan joku päättää, että se asia on näin.	Neutr.
– Silloin siihen pitää tyytyä tai tehdä itse muutos.	Neutr.
– Kauheen rohkeeta onkin sanoo ei, eikä aina kyllä. Se vaatii kasvattajalta-kin paljon enemmän.	Neutr.

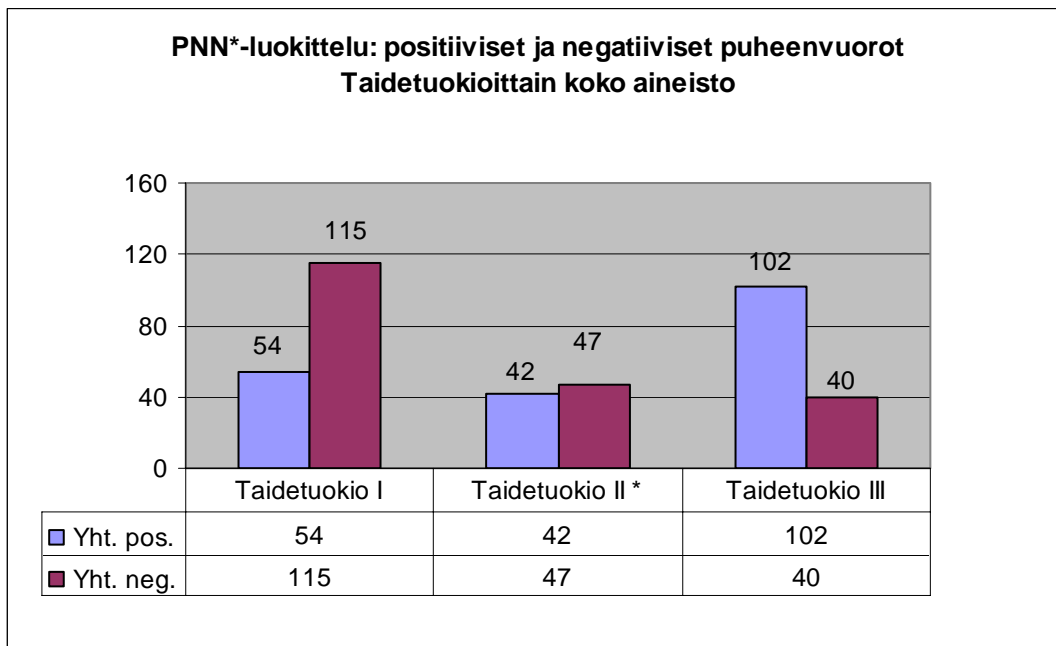
Luokiteltua puhetta on enemmän ryhmädialogeissa kuin kysymys-vastausarjoissa. Eniten negatiivista puhetta on ensimmäisessä tuokiossa ja erityisesti sen ryhmädialogeissa. Tilaisuudessa käsiteltiin paljon yhteistä, tunneperäistä stressiä. Positiivista puhetta on puolestaan eniten viimeisessä tuokiossa ja erityisesti sen ryhmädialogit ovat erittäin positiivisia ilmaisultaan. Negatiivinen ja positiivinen puhe ovat lähes tasapainossa koko litteroidussa aineistossa.

Taulukko 10. Positiiviseksi ja negatiiviseksi luokitellut puheenvuorot koko litteroidussa aineistossa Taidetuokioittain ja dialogityypeittäin.

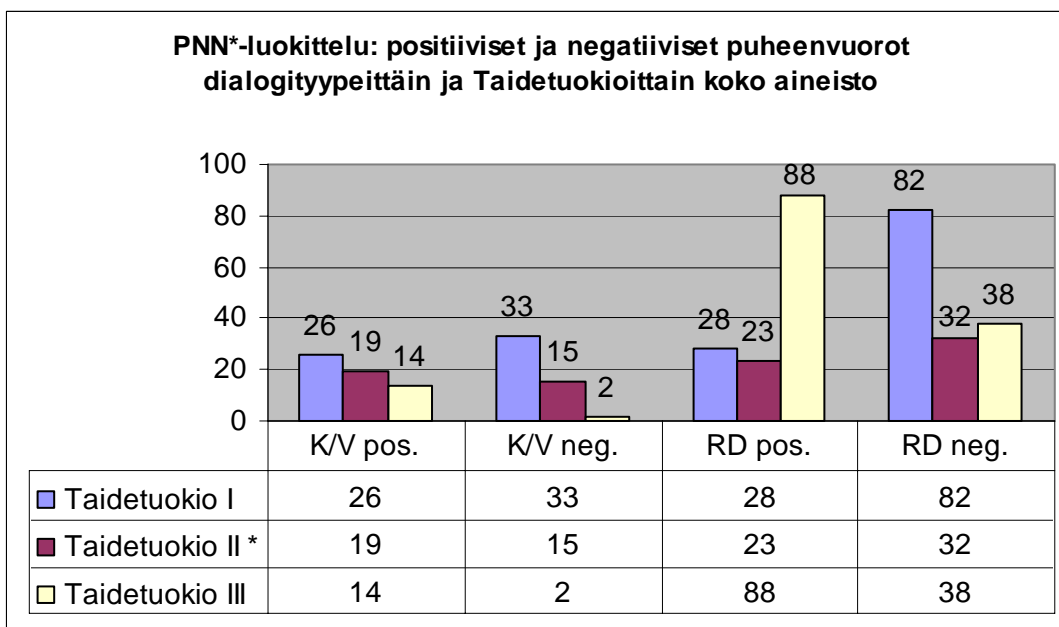
	KV			RD			Kaikki
	Pos.	Neg.	Yht.	Pos.	Neg.	Yht.	Yht.
Taidetuokio I	26	33	59	28	82	110	169
Taidetuokio II ^{*48}	19	15	34	23	32	55	89
Taidetuokio III	14	2	16	88	43	131	147
Yhteensä	59	50	109	139	157	296	405

Ilmapiiri muuttuu tunnepuheen luokittelun näkökulmasta selkeästi ja havaittavasti positiiviseen suuntaan. Taidetuokioiden ilmapiiri muuttui myös tutkijan havaintoihin perustuen vähitellen yleisestä tyytymättömyydestä yleiseen tyytyväisyyteen. Seuraavan sivun kuvioista ilmenee ensin Taidetuokioittain ja sitten dialogityypeittäin miten positiivinen puhe lisääntyy ja negatiivinen vähenee prosessin kuluessa.

⁴⁸ Taidetuokio II ei ole vertailukelpoinen, sillä yksi osallistuja oli kokonaan poissa.



Kuvio 11. Positiiviseksi ja negatiiviseksi luokiteltujen puheenvuorojen määrä Taidetuokioittain (koko aineisto, kaikki puheenvuorot).



Kuvio 12. Positiivisiksi ja negatiivisiksi luokiteltujen puheenvuorojen lukumäärä dialogityypeittäin (KV ja RD) Taidetuokioittain. Kaikki puheenvuorot koko litteroidussa aineistossa. ^{*49}

⁴⁹ * Toisesta Taidetuokiosta oli yksi osallistuja kokonaan poissa, joten arvo ei ole vertailukelpoinen.

Ryhmädialogien negatiiviseksi luokitellun puheen määrä laskee ja positiiviseksi luokitellun puheen määrä nousee samanaikaisesti, mutta voimakkaammin. Taulukon esitystavassa näkyy korostetusti kysymys-vastaussarjojen luokitellun puheen lineaarinen laskeutuokio tuokiolta. Ryhmädialogien positiivisessa puheessa näkyy hyppäyksellinen kasvu viimeisessä Taidetuokiassa, kun negatiivinen puhe samanaikaisesti ja huomattavasti laskee.

Samansuuntainen muutos tulee todennettua myös pientarinoiden luokittelun kautta, kuten seuraavassa luvussa todetaan.

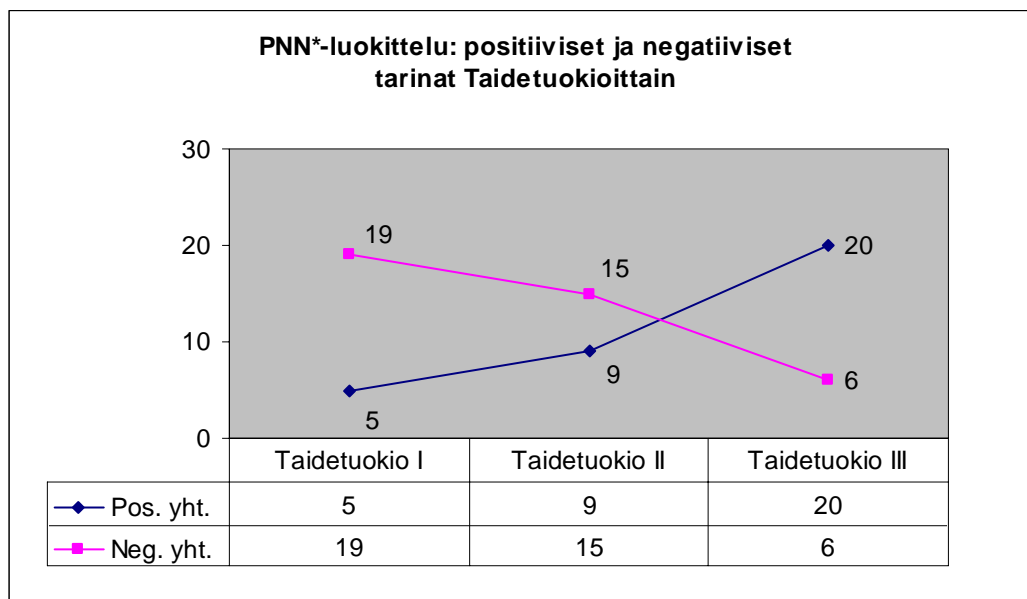
Positiivisten tarinoiden määrä nousee tasaisesti prosessin kuluessa negatiivisten määrän laskiessa

Myös Taidetuokiassa kerrotut tarinat luokiteltiin sisällöltään positiivisiin tai negatiivisiin. Tarina on positiivinen, jos siinä on enemmän positiivista kuin negatiivista puhetta. Tarina on neutraali jos molempia on saman verran. Neutraali puhe jätettiin tutkimuksessa huomioimatta sen vähäisyyden vuoksi, joten neutraali puhe ei näy taulukoissa.

Taulukko 12. Luokitellut tarinat koko litteroidussa aineistossa dialogityypeittäin (KV ja RD) Taidetuokiottain.

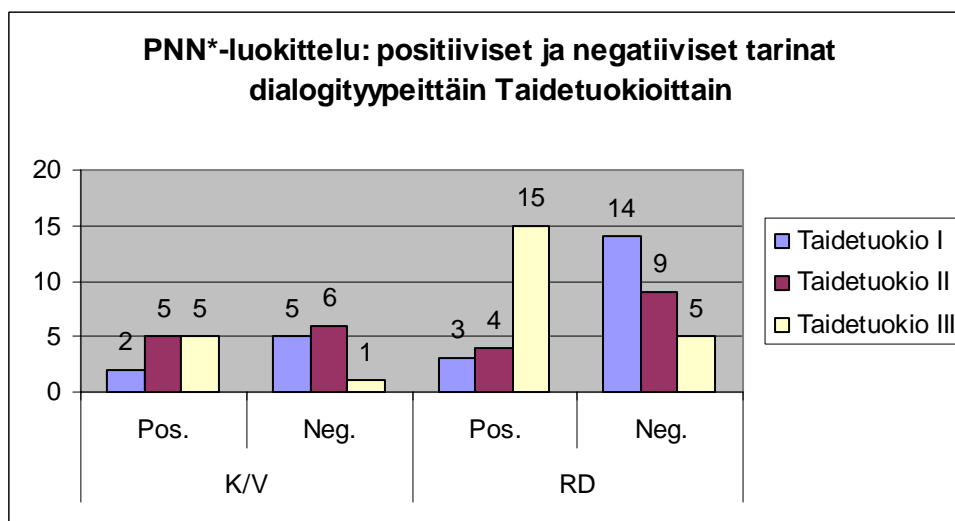
	KV			RD			Kaikki
	Pos.	Neg.	Yht.	Pos.	Neg.	Yht.	Yht.
Taidetuokio I	2	5	7	3	14	17	24
Taidetuokio II*	5	6	11	4	9	13	24
Taidetuokio III	5	1	6	15	5	20	26
Yhteensä	12	12	24	22	28	50	74

Tarinoista näkyy aiemmin todettu muutos negatiivisesta positiiviseen vielä lineaarisempänä kuin koko aineiston puheenvuorojen luokittelussa. Positiivisten tarinoiden määrä nousee tasaisesti ja negatiivisten laskee prosessin kuluessa. Muutos havainnollistuu seuraavassa kuviossa.



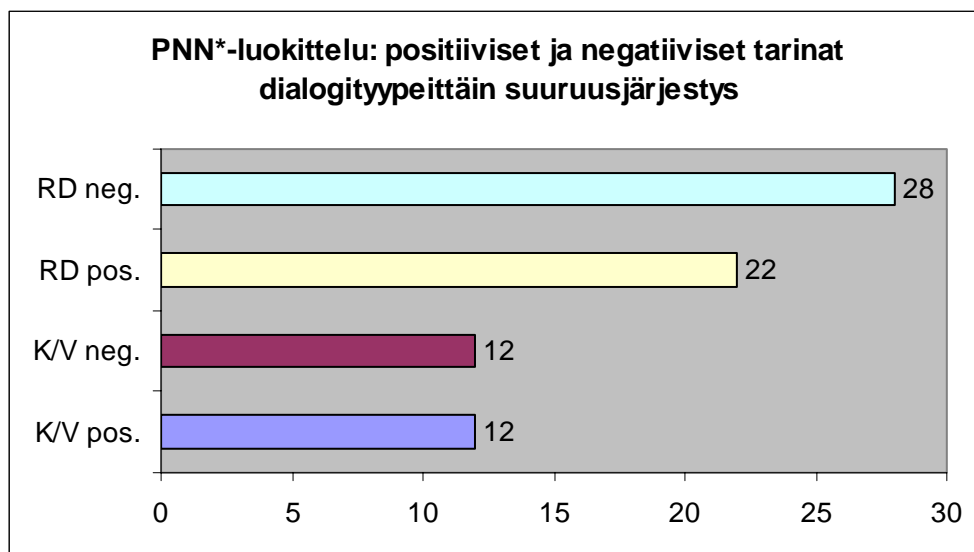
Kuvio 13. Positiivisiksi ja negatiivisiksi luokiteltujen tarinoiden lukumäärä Taidetuokioittain koko litteroidussa aineistossa.

Seuraavassa kuviossa tarkastellaan samaa muutosta dialogityypeittäin.



Kuvio 14. Positiivisiksi ja negatiivisiksi luokiteltujen tarinoiden lukumäärä dialogityypeittäin (KV ja RD) ja Taidetuokioittain koko litteroidussa aineistossa.

Seuraava kuvio koko aineiston positiivisten ja negatiivisten tarinoiden osalta havainnollistaa vielä selkeämmin eri dialogityyppien eroja. Kysymys-vastausarjoissa negatiiviseksi ja positiiviseksi luokitellun puheen määrä on sama. Ryhmädialogeissa negatiivisten tarinoiden määrä on positiivisia suurempi toisen tuokion suuren negatiivisten tarinoiden lukumäärän takia. Toisin sanoen pahaa oloa purettiin paljon toisen tuokion tarinoissa.



Kuvio 15. Positiivisiksi ja negatiivisiksi luokiteltujen tarinoiden kokonaismäärä dialogityypeittäin (KV ja RD) koko aineistossa.

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että ilmapiirin muuttuminen negatiivisesta positiiviseksi tulee todennetuksi sekä litteroidun puheen että tarinoiden luokittelun perusteella, jolloin myös tutkijan subjektiiviset havainnot saavat vahvistuksen. Positiivista ja negatiivista puhetta on aina eniten ryhmädialogeissa. Ympäristötekijöihin liittyvä aihe tuottaa enemmän tällaista puhetta kuin henkilökohtaiset aiheet, jotka puolestaan tuottavat enemmän negatiivisia kuin positiivisia tarinoita.

Ilmapiirin tutkimustuloksista siirrytään käsittelemään NPCS-luokitteluanalyysin avulla saatuja refleksiivisyyden kehittymistä koskevia tuloksia. Reflektio on tässä tutkimuksessa yksi kolmesta dialogitaidosta.

6.2.3 Reflektiotaiteiden kehittyminen NPCS-luokitteluanalyysin näkökulmasta

Dialogin avaintaidoiksi on tässä tutkimuksessa määritelty reflektio, kuuntelu ja reaktioiden viivästäminen. Seuraavissa luvuissa lähestytään reflektion käsitettä luokittelumenetelmän avulla. Refleksiivisyyden analysoinnissa sovelletaan Anguksen ja Hardtken (1994) terapiaistuntoja varten kehittämää NPCS-mallia, jossa selvitetään terapiaistuntojen pohdinnan, tapahtumien neutraalin kuvailun ja omien kokemusten tunneperäisen kuvaamisen ajallista kehitystä terapian kuluessa. Siten tässä tutkimuksessa saadaan reflektion ohessa selville omien kokemusten tunneperäisen kuvauksen sekä neutraalin tapahtumien kuvauksen määrä litteroidussa aineistossa. Molempien jälkimmäisten osalta voidaan nähdä yhteys edellisissä luvuissa kuvattuun Taidetuokioiden positiiviseen ja negatiiviseen ilmapiiriin. Ne syventävät PNN*-luokittelussa saatuja tuloksia.

Tämän tutkimuksen koko litteroidun aineiston puheenvuorot luokiteltiin analyysiä varten. Alla on esimerkki luokitellusta puheesta tässä tutkimuksessa.

Taulukko 13. Esimerkki NPCS-luokitteluanalyysin mukaisesti luokitelluista puheenvuoroista.

Se oli tosi kivaa, että pystyi vastavuoroisesti auttamaan ja se meni hirveen hyvin ainakin mulla ja meidän ryhmällä.	I
Tuntui, että oli plussan puolella ainakin tuolla ...	R
Teilläkin viime vuonna oli sitä, että teidän keittäjät aika paljon ystävystyi teidän vanhempien kanssa.	E
Siitäkin voi helposti tulla, että kuka tässä on kasvatus- ja hoitohenkilökuntaa ja kuka keittiöhenkilökuntaa, mutta kuitenkin sellasta avointa ja rentoo, kodinomaista. Että täällä kaikki puhaltaa yhteen hiileen.	R E

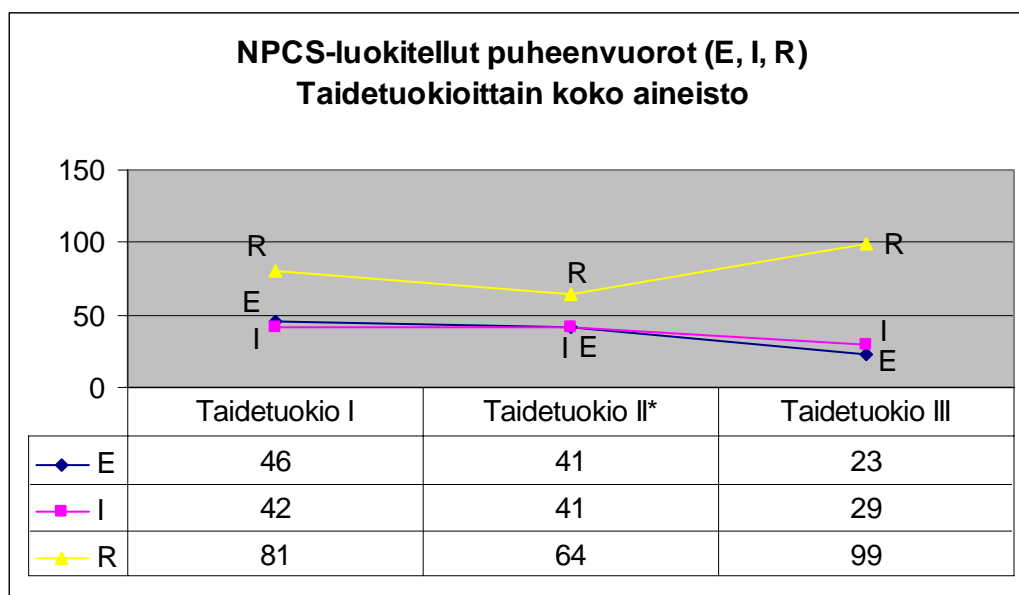
Luokittelu tehtiin kysymys-vastaussarjoittain, ryhmädialogeittain sekä Taidetuokioittain. Tämän tutkimuksen tuloksia verrataan Anguksen ja Hardtken (1994) alkuperäisen menetelmää testaavan pilottitutkimuksen tuloksiin, jossa *tuloksetkaille* terapiasuhteille oli ominaista refleksiivisen puheen (R) substantiaalinen kasvu ja omien kokemusten kuvailun (I) sekä tapahtumien kuvailun (E) samanaikainen väheneminen. *Huonommin menestyneille* suhteille oli tyypillistä pohtivan puheen (R) pysyminen melko samalla

tasolla kuin suhteen alussa ja samanaikainen omien kokemusten kuvailun (I) kasvu sekä tapahtumien kuvailun (E) väheneminen. Lisäksi huonommin menestyneissä suhteissa oli suhteellisesti enemmän I- ja E-tyypin puhetta kuin hyviä tuloksia saavuttaneissa terapiasuhteissa.

Seuraavissa kappaleissa verrataan Anguksen ja Hardtken tutkimusta tämän tutkimuksen tuloksiin.

NPCS-luokitellun puheen tarkastelua koko aineiston näkökulmasta dialogityypeittäin

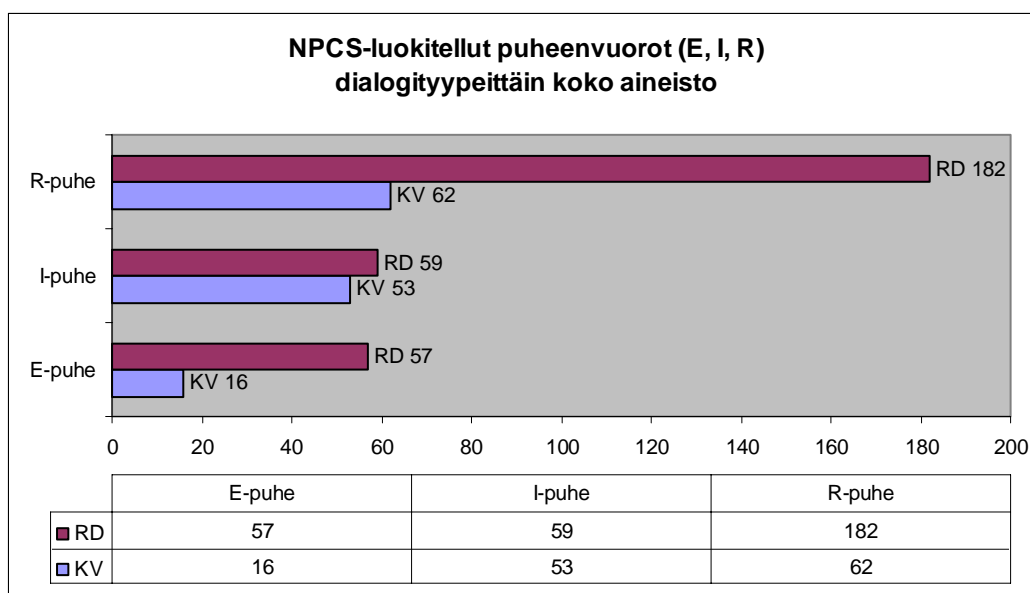
Tämän tutkimuksen koko luokitellussa aineistossa on tapahtumien melko neutraalia kuvausta (E) 17 %, henkilökohtaisen kokemusten tunneperäistä kuvausta (I) on 26 % ja refleksiivistä pohdintaa (R) on ylivoimaisesti eniten eli 57 % kaikista puheenvuoroista. Alla olevassa taulukossa on havainnollistettu kunkin luokan kehittymistä Taidetuokioittain luokiteltujen puheenvuorojen lukumäärän perusteella. R-puheen määrä kasvaa, kun E- ja I-puheen määrät vähenevät. Tulos vastaa Anguksen ja Hardtken (1994) tulokset kaitten terapiasuhteiden vastaavia tuloksia.



Kuvio 16. E-, I- ja R-luokiteltujen puheenvuorojen lukumäärä Taidetuokioittain koko aineistossa. ^{*50}

⁵⁰ * Toisesta Taidetuokiosta oli yksi osallistuja kokonaan poissa, joten arvo ei ole vertailukelpoinen.

Seuraava kuvio havainnollistaa luokiteltujen puheenvuorojen määriä dialogityypeittäin koko litteroidussa aineistossa. Refleksiivisen R-puheen määrä ryhmädialogeissa on huomattavan suuri verrattuna sen määrään kysymys-vastaussarjoissa. Myös E-puhetta eli pelkkää tapahtumien kuvailua syntyy ryhmädialogeissa enemmän kuin kysymys-vastaussarjoissa. Tunneperäistä omien kokemusten kuvailua eli I-puhetta on lähes yhtä paljon molemmissa dialogityypeissä. Tulos on hiukan yllättävä. Olisi ollut luultavaa, että kysymys-vastaussarjat ovat luonnollisempia ympäristöjä I-puheelle kuin ryhmädialogit.



Kuvio 17. E-, I- ja R-luokiteltujen puheenvuorojen lukumäärät dialogityypeittäin koko aineistossa.

Seuraavaksi tarkastellaan eri puhetyyppien (E, I, R) kehitystä yksityiskohtaisemmin.

Refleksiivisyyden (R-puheen) kehitys

Tässä tutkimuksessa refleksiivisen puheen määrä ja kasvu Taidetuokiosta toiseen koko aineistossa (48 -> 59 -> 66 %) on merkittävän suuri verrattuna Anguksen & Hardtken (1994) tutkimukseen. Sekä lähtötaso että myös taso, jolle päädytään, on korkeampi kuin Anguksen ja Hardtken (mt.) tutkimuksessa. Alla olevassa taulukossa on vertailtu Angus & Hardtken (mt.) tutkimuksen ja tämän tutkimuksen tuloksia refleksiivisen (R) puheen osalta dialogityypeittäin.

Taulukko 14. R-puheen määrä. Angus & Hardtke (1994) vs. tämä tutkimus.

	Sessio I	Sessio II	Sessio III
Angus & Hardtke 1994	33 %	45 %	48 %
Tämä tutkimus KV	40 %	45 %	60 %
Tämä tutkimus RD	51 %	70 %	67 %

Taulukosta nähdään, että refleksiivinen puhe kasvaa huomattavasti tämän tutkimuksen molemmissa dialogityypeissä. Pohdinta on ensimmäisessä sessiossa eli Taidetuokiossa vähäisempää kuin myöhemmissä. Tulos liittyyneen alun epävarmuuteen. Toinen Taide-
tuokio ei ole täysin vertailukelpoinen ensimmäisen ja viimeisen kanssa, koska yksi osal-
listuja oli poissa. Vertailu on silti perusteltua, sillä se näyttää kehityssuunnan. Erityisesti
toisen Taidetuokion ryhmädialogeissa on huomattavan paljon enemmän refleksiivistä
puhetta kuin kysymys-vastaussarjoissa. Tulos osoittaa, että ryhmädialogi tuottaa enem-
män pohdintaa kuin kysymys-vastaussarjat. Erityisen tuottavaa reflektion kannalta on
henkilökohtaisen hyvin/pahoinvoinnin käsittely, kuten toinen Taidetuokio näyttäisi
osoittavan. Tuloksesta voi päätellä, että jotkut aiheet tuottavat enemmän refleksiivisyyt-
tä kuin toiset.

Tämän tutkimuksen kysymys-vastaussarjat ovat terapeutisempia kuin ryhmädialogit,
joten niiden vertailu Anguksen ja Hardtken (1994) tutkimukseen on kenties hedelmälli-
sempää kuin ryhmädialogien. Kysymys-vastaussarjojen osalta erot näiden kahden tut-
kimuksen välillä eivät ole suuret vielä ensimmäisessä ja toisessa Taidetuokiossa. Vii-
meisessä Taidetuokiossa reflektion määrä on huomattavasti suurempi kuin Anguksen ja
Hardtken (mt.) tutkimuksessa⁵¹. Siten Taidetuokioiden tuottivat myös kysymys-
vastaussarjoissa huomattavasti enemmän refleksiivistä puhetta kuin Anguksen & Hardt-
ken (mt.) tutkimuksen terapiaistunnot.

⁵¹ Tutkijakohtaisia eroja on luonnollisesti siinä, mitkä puheenvuorot (= sekvenssi Anguksen ja Hardtken (1994) käsitteistössä) on luokiteltu refleksiivisiksi, mutta näiden kahden tutkimuksen välinen ero on mielestäni kiistaton.

Omien kokemusten tunneperäisen kuvauksen (I-puheen) määrän kehitys

I-puhe lisääntyi Anguksen ja Hardtken (1994) tutkimuksessa huonoiksi luokitelluissa ja väheni hyviksi luokitelluissa suhteissa. Tämän tutkimuksen koko litteroidussa aineistossa I-puheen määrä kehittyi seuraavasti: 25 -> 38 -> 19 %. Tulos vastaa Anguksen ja Hardtken (mt.) tutkimuksen hyvän terapiasuhteen I-puheen kehitystä, mutta määrän lasku ei ole tasaista. Tätä tutkimusta ja edellä mainittua tutkimusta vertaillaan oheisessa taulukossa.

Taulukko 15. I-puheen määrä. Angus & Hardtke (1994) vs. tämä tutkimus.

	Sessio I	Sessio II	Sessio III	
Angus & Hardtke huono	11 %	16 %	21 %	kasvaa
Angus & Hardtke hyvä	13 %	13 %	9 %	vähenee
Tämä tutkimus KV	38 %	51 %	29 %	vähenee
Tämä tutkimus RD	20 %	27 %	16 %	vähenee

Omien kokemusten tunneperäistä (I) kuvailua on kysymys-vastaussarjoissa (KV) huomattavasti enemmän kuin ryhmädialogeissa (RD). Toisessa Taidetuokiassa keskityttiin henkilökohtaiseen hyvin- ja pahoinvointiin. Aihepiiri selittänee korkean omien kokemusten kuvaamisen prosenttiosuuden erityisesti kysymys-vastaussarjoissa (51 %). Taidetuokiosta II oli poissa yksi henkilö, joten sen tuloksia ei voi kuitenkaan suoraan verrata muiden tuokioiden tuloksiin.

I-puhe on tunneperäistä kuten aikaisemmin ilmapiirin yhteydessä käsitellyt PNN*- luokittelut positiiviseen ja negatiiviseen tunnepuheeseen. Tämä luokittelu siis syventää aiempia tuloksia myös ilmapiirin osalta: mitä henkilökohtaisempi aihe ja terapeutisempi käsittelytapa, sitä enemmän syntyy tunneperäistä puhetta, jonka voi edelleen luokitella positiiviseksi tai negatiiviseksi.

Tapahtumien neutraalin kuvauksen (E-puheen) määrän kehitys

E-puhe eli tapahtumien kuvailu väheni Anguksen ja Hardtken (1994) tutkimuksessa sekä tuloksekkaita että tuloksettomissa terapiasuhteissa. Tässä tutkimuksessa E-puhe

väheni koko litteroidussa aineistossa seuraavasti: 27 -> 4 -> 15 %. Tulos vastaa Anguksen ja Hardtken (mt.) tutkimusta. E-puheen määrä väheni sekä kysymysvastaussarjoissa että ryhmädialogeissa kuten alla oleva taulukko osoittaa. Tämän tutkimuksen tuloksissa tapahtumien kuvailua (E) on enemmän ryhmädialogeissa kuin kysymysvastaussarjoissa. Tapahtumia kuvailevan puheen määrä on Anguksen ja Hardtken (mt.) tutkimuksessa paljon korkeampi kuin tässä tutkimuksessa, mutta molemmissa tutkimuksissa määrä väheni samaan tapaan.

Taulukko 16. E-puheen määrä. Angus & Hardtke (1994) vs. tämä tutkimus.

	Sessio I	Sessio II	Sessio III	
Angus & Hardtke huono	63 %	57 %	50 %	vähenee
Angus & Hardtke hyvä	54 %	42 %	43 %	vähenee
Tämä tutkimus KV	21 %	4 %	11 %	vähenee
Tämä tutkimus RD	30 %	3 %	16 %	vähenee

E-puheen tarkastelu syventää tämän tutkimuksen ilmapiirin tutkimusta, sillä E-puhe kuvastaa jossain määrin samaa asiaa, johon aikaisemmin näissä tuloksissa viitattiin PNN*-luokittelun yhteydessä neutraalilla puheella. Neutraalin puheen määrä todettiin niin pieneksi, ettei sitä tutkittu. Tässä luokittelussa tapahtumien neutraalia kuvausta on enemmän, mutta suhteessa selkeästi vähemmän kuin I- ja R-puhetta. Määrä on pieni erityisesti toisessa henkilökohtaista hyvin/pahoinvointia käsitelleessä tuokiossa.

Lopuksi voidaan yhteenvetona todeta, että tämän tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät Anguksen ja Hardtken (1994) tuloksekkaan terapiasuhteen piirteiden kanssa. Toisin sanoen refleksiivinen puhe kasvoi progressiivisesti. Refleksiivisyyttä oli eniten ryhmädialogeissa. Omien kokemusten tunneperäinen kuvaaminen ja tapahtumien neutraali kuvaaminen puolestaan vähenivät, joskaan kehitys ei ole progressiivinen niiden osalta. Tästä näkökulmasta voidaan Taidetuokioiden vuorovaikutusta erityisesti reflektion kasvun osalta pitää hedelmällisenä.

Seuraavaksi tarkastellaan ryhmän kuuntelutaitojen ja reaktioiden viivästämistaitojen kehittymistä yksityiskohtaisten tulosten valossa.

6.2.4 Kuuntelu- ja reaktioiden viivästämistaitojen kehittyminen

Tärkeimmät dialogitaidot ovat tässä tutkimuksessa kuuntelu, reaktioiden viivästäminen ja edellisessä luvussa käsitelty reflektio. Tässä luvussa osoitetaan näytteisiin perustuen, että ryhmä oppi paremmin kuuntelemaan sekä työssä että kotona. Osallistujat kiinnittivät huomiota taukoihin puheessa ja antoivat tilaa toisille. He viivästäivät reaktioitaan. Tässä taitojen kehittymistä tarkastellaan ryhmätasolla vaikka näytteet ovat usein vain yhdeltä henkilöltä. Kuuntelun ja reaktiotaitojen osalta tapahtui myös eniten osaamisen siirtämistä muihin konteksteihin. Oheiset näytteet ovat Taidetuokioiden jälkeen kysymyslomakkeella kerätystä palautteesta:

”Sekä työ- että kotielämässä tulee mietittyä tarkemmin puhetyyliä ja taukoja puheessa, kuuntelemista.”

”Olen selvästi kuunnellut enemmän joka paikassa, antanut tilaa toisille enemmän kuin aikaisemmin.”

”Olen yrittänyt kuunnella tarkemmin, mitä läheisilläni – varsinkin sisarellani – on asiaa, kommentoimatta jatkuvasti omia ajatuksiani väliin.”

Ensimmäisestä Taidetuokiosta lähtien ryhmän jäsenet kiinnittivät paljon huomiota kuuntelemiseen ja tunnistivat sen tärkeyden vuorovaikutuksen sujumisessa. Seuraavassa näytteessä osallistuja ehdottaa aikuisempaa käyttäytymistä konfliktitilanteissa ja toisten huolellisempaa kuuntelemista:

- Voisiko tehdä toisella tavalla tai edes kuunnella mitä sen toisen mielipiteet on. En tiedä. Hakataan vaan päätä seinään. Näin on tehty aina, niin tehdään edelleen. Just se, että ollaan aikuisia ... sellainen ajattelemattomuus välillä ihmetyttää.

Toisessa Taidetuokiassa osallistuja osoittaa soveltaneensa dialogitaitoja kotioloihin:

- Mää jäin miettimään sitä dialogia vähän. Vaikka ne ovat ihan yksinkertaisia perusjuttuja, ei niihin kiinnitä huomiota. Olen nyt ihan tietoisesti enemmän kuunnellut. Oion kotona just semmoinen päälle puhuja ja oion yrittänyt siellä vähän jarrutella.

Osallistuja jatkaa teemasta hiljaiset ja vilkkaat, josta puhuttiin Taidetuokioissa paljon. Teeman yleisyys vahvistaa vaikutelmaa siitä, että vuorovaikutuksen erojen ymmärtäminen pohditusti ryhmää. Hyvällä kuuntelemisen taidolla katsottiin olevan vaikutusta persoonallisten erojen tasoittamisessa.

- ... huomaan kavereiden kanssa, kun osa on hiljaisempia, että mä joudun oikeesti ja yritänkin tehdä töitä sen kanssa, että minäkin olen välillä hiljaa ja annan muille puheenvuoron. Se on kyllä ihan hyvä tunnistaa itsessään.

Dialogitaitojen oppimisen tarkastelusta siirrytään tarkastelemaan kaikkia toisen tutkimuskysymyksen tuloksia ja pohtimaan niiden merkitystä sekä yhteyttä teoriaan.

6.2.5 Yhteenveto ja pohdintaa dialogin muuttumisesta prosessin aikana

- ✓ Taidetuokioiden ilmapiiri muuttui vähitellen yleisestä tyytymättömyydestä yleiseksi tyytyväisyydeksi. Ilmapiiri oli hyvä ja tunteiden ilmaisu avointa.
- ✓ Positiivisen tunneilmaisun määrä kasvoi ja kielteisen väheni prosessin kuluessa.
- ✓ Mitä henkilökohtaisempi aihe ja terapeuttisempi käsittelytapa, sitä enemmän syntyy tunneperäistä puhetta.
- ✓ Hiljaisuuksien kokemus muuttui vähitellen kiusallisesta miellyttäväksi.
- ✓ Tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät Anguksen ja Hardtken (1994) tuloksekkaan terapiasuhteen piirteiden kanssa: refleksiivisen puheen määrä kasvoi omien kokemusten kuvailun ja tapahtumien kuvailun määrän laskiessa. Refleksiivisyyden määrä kasvoi Taidetuokioissa tasaisesti ja pohdintaa oli erityisen paljon ryhmädialogissa.
- ✓ Ryhmän kuuntelu- ja reaktioidenviivästämistaidot kehittyivät ja niitä siirrettiin muihin yhteyksiin.

Vastaukset kysymykseen ”Miten dialogi muuttuu oppimisprosessin aikana?” on esitetty tiivistettynä edellä. Tuloksia pohditaan tarkemmin teoriaan liittyen seuraavissa kappaleissa.

Ilmapiirin muutos yleisestä tyytymättömyydestä yleiseen tyytyväisyyteen

Ilmapiirin muutos todentuu sekä tarinoissa että puheessa. Tutkimustulokset vahvistavat Isaacsin (2001) väitteen myönteisen ilmapiirin merkityksestä luottamuksen, keskustelun avoimuuden ja aktiivisuuden, itseilmaisun rohkeuden sekä dialogitaitojen kehittymisessä. Ryhmän keskustelu muuttui prosessin kuluessa arjen ärtymyksestä myönteiseksi suhtautumiseksi nykytyöympäristöä kohtaan. Tuokioiden ilmapiiri oli muuttunut alun pahasta olosta seesteiseksi hyvän olon tunteeksi, jolloin työhyvinvoinnin kokemuksen voidaan katsoa lisääntyneen. Taidetuokioilla voitiin näin ollen osoittaa olevan voimaannuttava vaikutus ryhmään ja sen jäseniin myös ilmapiirin kehittymisen näkökulmasta. Myös taideterapiassa korostuu luottamuksellisuus ja hyvä ilmapiiri (Rankanen ym. 2007, 11–19). Siten taideterapeuttiset toimintatavat todennäköisesti edistivät hyvän ilmapiirin syntymistä Taidetuokioissa.

Muutos arjen ärtymyksestä myönteiseksi suhtautumiseksi omaa työtä ja työympäristöä kohtaan vastaa tämän tutkielman dialogimääritelmää uuden ymmärryksen syntymisestä ryhmässä ja täyttää Bohmin (1996) tavoitteen ryhmän yhteisen mielen eli kollektiivisen yhteisen ymmärryksen löytymisestä. Tulos vahvistaa myös dialogille tyypillisen uuden, tiedostamattoman tiedon esille tulon (Isaacs 2001; Scharmer 2001) – kuten myös yhteisen pohtimisen avulla löydetyn uuden yhteisen ajatuksen tavoittamisen (Isaacs 2001; Mönkkönen 2007; Tsoukas 2009). Uuden ymmärryksen syntymiseen Taidetuokio-ryhmässä viittaa vahvimmin tilanne, jossa ryhmä viimeisen Taidetuokion lopulla kollektiivisesti havaitsi tekevänsä ihannetyötään. Vaikka arjen toiminnassa oli ajoittain häiritseviä asioita, ryhmä koki kaiken silti olevan hyvin. Kokemus siitä, että oltiin omassa ihannetyössä, oli ollut piilossa ja tiedostamaton arjen ongelmien kasaantuessa. Tilanteen tunnistaminen aiheutti emotionaalisen vapautumisen ja katarttisia hyvän olon tunteita, kuten myös Taylor & Ladkin (2009, 56; 60) toteavat tällaisten ainutlaatuisten oivallusten seurauksista.

Positiivisen tunneilmaisun määrä kasvoi ja kielteisen väheni prosessin kuluessa. Positiivisuuden kasvu prosessin loppua kohden todentui sekä ryhmädialogissa että tarinoissa. Oppimisen näkökulmasta tulos on merkittävä. Niemi (2009, 3) painottaa, että oppiminen on paitsi kognitiivinen, myös emotionaalinen ja sosiaalinen prosessi. Hän (mt., 6)

vetoaa CERI:n (2007)⁵² raporttiin, jossa todetaan, että positiiviset tunteet liittyvät onnistumisiin ja negatiiviset puolestaan epäonnistumisiin oppimisessa. Koko tutkimusaineistossa oli enemmän negatiivisia kuin positiiviseksi luokiteltuja tarinoita. Tuloksesta voidaan päätellä, että pahoinvointia purettiin mielellään tarinoina ja niissä voitiin tuoda esiin myös omat negatiiviset tunteet. Taiteen kyky synnyttää tarinoita (Taylor & Ladkin 2009) ja dialoginen tila niiden ilmaisulle vaikuttavat hyvältä yhdistelmältä tunteiden ilmaisun kannalta.

Edellä kuvatut tulokset osoittavat myös sen, että Taidetuokioiden nousujohteisesti pahan olon purkamisesta hyvään oloon siirtymiseen suunnitellut harjoitteet olivat toimivia. Taidetuokio-menetelmää kehitettäessä oli tausta-ajatuksena Cooperriderin ym. (2003) toivon ja positiivisen näkökulman vähittäinen kasvattaminen. Gergenin ym. (2004) kuvaaman hyväksyvän ymmärtämisen voi katsoa edesauttavan positiivisuuden kasvua. Hyväksyvän ymmärtämisen käsite voidaan liittää myös bohmilaiseen dialogiin syvällisen kuuntelun, itsensä ja toisen ymmärtämisen sekä keskinäisen kunnioittamisen kautta (Bohm 1996; Isaacs 2001). Hyväksyvä ymmärtäminen toteutui tutkijan havaintojen mukaan myös Taidetuokioissa.

Edellisen perusteella voidaan todeta, että isaacsilainen dialogin ilmapiiri toteutui Taide-
tuokioissa, sillä suotuisan ilmapiirin lopputuloksena voi yhteisen pohtimisen ja löytämisen kautta syntyä uusi yhteinen ymmärrys (Isaacs 2001). Taidetuokioiden luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri lisäsi uskallusta ilmaista tunteita. Lisäksi Taidetuokio-
prosessin voidaan katsoa lisänneen ryhmän työhyvinvoinnin kokemusta ja olleen voimaannuttava. Ilmapiirin muutos näkyi myös hiljaisuuksien laadun muutoksena ja avoimena tunteen ilmaisuna, joita pohditaan seuraavassa tekstissä.

Muutos hiljaisuuksien kokemisessa kiusallisesta miellyttäväksi

Hiljaisuuden laatuja tutkittaessa havaittiin, että Taidetuokioiden hiljaisuudet muuttuivat vähitellen pidemmiksi ja kiusallisesta miellyttäväksi. Myös Isaacsin (2001) dialogin nelikentillä hiljaisuuksien tila muuttuu. Ensimmäisen kentän hiljaisuus on usein kiusallista, sillä hiljaisuuksiin ei vielä ole sopeuduttu. Toisessa kentässä hiljaisuus on kireä, epäluuloinen, ristiriitainen jopa uhkaava. Kolmannessa kentässä ihmiset ovat oppineet

⁵² Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2007). Understanding the Brain: the birth of a learning science. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

odottamaan, he kuulostelevat sisintään ja pohtivat – he kokevat olevansa täysin läsnä tässä hetkessä. Neljännen kentän hiljaisuus on täydellistä, jopa pyhää. Ajan taju katoaa. (Scharmer 2001; Isaacs 2001.)

Myös Taidetuokioiden hiljaisuuksiin tuli lopulta täydellisyyden tuntu, joka on ominaista kehittyneimmälle dialogikentälle (Isaacs 2001, Scharmer 2001). Osallistujat näyttivät vaipuvan näiden hiljaisuuksien aikana hetkeksi omiin mietteisiinsä, ollen kuitenkin samalla tietoisia ryhmästä ja yhteisestä olemisesta kuten Isaacsin (2001, 265–279) kolmannella keskustelun kentällä. Samalla vahvistui Tuomen ja Sarajärven (2009) väite, että hiljaisuudet eivät ole sisällöttömiä. Niiden aikana voidaan paitsi kuunnella, myös saada kontakti omaan aisti- ja kokemusmaailmaan. Hiljaisuudet tuntuivat tutkijan havaintoihin perustuen antavan tilaa reflektoinnille kuten keskusteluissa Isaacsin (2001) ja Scharmerin (2001) kolmannella ja neljännellä keskustelun kentällä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että Taidetuokioiden ryhmädialogissa olisi ajoittain päästy dialogin kehittyneimmille kentille (Isaacs 2001).

Täydellisyyden ja pyhyiden kokemuksen bohmilaisessa dialogissa vahvistaa myös Black (2005, 287). Hän on todentanut Bohmin (1996) dialogiteoriaan perustuvissa koulutustapahtumissa Buberin (1993) dialogifilosofian mukaisia yhteyden, erilaisuuden hyväksynnän ja henkisyyden piirteitä. Henkisyys ilmeni Blackin (2005) tutkimuksessa lähes transsendentaalisina, mystisinä ominaisuuksina. Tutkijan havaintoihin perustuen Taidetuokioissa koettiin vastaavia tuntemuksia. Myös Isaacs (2001) ja Scharmer (2001) huomioivat vastaavan muutoksen dialogiprosessissa siirryttäessä vaiheesta toiseen.

Taidetuokioissa korostettiin puheenvuorojen välisten taukojen merkitystä. Niiden aikana on mahdollista reflektoida omaa tai toisen puhetta ja saada yhteys omaan ajatteluun sekä tuntemuksiin. Bohm (1996) korostaa reaktioiden viivästämistä, joka on käytännössä juuri taukojen pitämistä toisen puheen tai oman puheen jälkeen. Taukojen aikana on mahdollista kuunnella tarkemmin ja reflektoida edellä koettua. Taukojen merkitystä puheessa korostaa myös Isaacs (2001). Isaacsin (mt.) mukaan tauot puheessa ovat hyvä keino viivästyä reaktioita, joka puolestaan paljastaa pinnan alla olevia asioita ja mahdollistaa uudet oivallukset. Samalla vapaudutaan totunnaisesta ajattelusta, josta luopumisen merkitystä Tsoukas (2009) painottaa työyhteisöjen kehittämisessä. Mitä pidempiä ja miellyttävämpiä tauot ovat, sitä enemmän tarjoutuu mahdollisuuksia ja aikaa kuunnella

aidosti ja reflektoida edellä koettua. Siten ymmärtäminen ja uudenlainen tietämys voivat kehittyä (Bohm 1996; Isaacs 2001).

Ilmapiirin suhteen todetaan yhteenvetona, että Taidetuokioiden avointa tunteiden ilmaisua voidaan pitää osoituksena luottamuksesta osallistujien välillä. Tunteista avoimesti puhuminen osoittautui Taidetuokioiden ilmapiirin kehittymisen kannalta oleelliseksi. Hyvä ilmapiiri edistää turvallisuuden tunteen syntymistä ja entistä suurempaa läheisyyttä ryhmän kesken (Isaacs 2001, 250–251; ks. myös Rankanen ym. 2007). Taidetuokioiden osoittautuivat hyväksi menetelmäksi purkaa paineita ja käsitellä tunteita turvallisesti. Taidetuokioiden luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri (ks. Isaacs 2001), kysymysvastaussarjojen terapeuttisuus sekä dialogin tarinallisuus mahdollistivat voimakkaiden ja henkilökohtaisten tunteiden käsittelyn ryhmässä. Miellyttävällä ilmapiirillä lienee yhteys siihen, että ryhmän hyvinvoinnin kokemus näytti lisääntyvän tuokio tuokiolta.

Taidetuokioiden osoittautuivat refleksiivisyyden näkökulmasta tehokkaiksi oppimisen tiloiksi

Reflektointi on tämän tutkielman teoreettiseen viitekehykseen perustuen yksi tärkeimpiä dialogitaitoja (Bohm 1996; Isaacs 2001; Scharmer 2001) ja reflektointi on oppimisen avaintaito (Brockbank & McGill 2007; Kolb 1984; Mezirow 1991; Schön 1983; Tsoukas 2009), joten tuloksissa osoitetun refleksiivisyyden määrän kasvun voi ajatella olevan osoitus onnistuneesta oppimisprosessista. NPCS-menetelmällä mitatun refleksiivisyyden todettiin kasvavan tasaisesti tuokio tuokiolta. Lisäksi tutkimustulokset vahvistivat Anguksen ja Hartdtken (1994) tutkimustuloksen, jossa tulokseksella terapiasuhteelle oli ominaista omien kokemusten tunneperäisen sekä tapahtumien neutraalin kuvailun väheneminen reflektoinnin lisääntyessä.

Refleksiivisyyden ohessa NPCS-menetelmällä selvitetty tunnepuheen ja tapahtumien kuvailun analyysi osoitti, että mitä henkilökohtaisempi aihe ja terapeuttisempi käsittelytapa, sitä enemmän syntyy tunneperäistä puhetta. Esimerkiksi henkilökohtaista hyvää ja pahaa oloa käsitellyt toinen Taidetuokio käynnisti omakohtaista tunnepohdintaa erityisesti kysymys-vastaussarjoissa. Tulos tuntuu luonnolliselta, sillä ryhmädialogissa voi olettaa olevan suurempi kynnys tuoda esiin henkilökohtaisia ja varsinkin emotionaalisia kokemuksia. Tapahtumien kuvailun vähäinen ja laskeva määrä oli tyypillistä Taidetuokio-prosessille. Sharmerin (2001) mukaan dialogin kentällä ensimmäisellä puhe on

nykytilanteen kuvailua pohtimisen sijaan. Tämän tutkimuksen tulos viittaa siihen, että Taidetuokioiden keskustelu liikkui kehittyneemmillä kentillä.

Refleksiivisyys näyttäisi olevan yhteydessä aihevalintaan. Tulosten mukaan henkilökohtaisen hyvin/pahoinvoinnin käsittely on erityisen tuottavaa reflektion kannalta. Myös yhdessä jakaminen näyttäisi lisäävän reflektiota, sillä tulokset osoittavat, että Taidetuokioiden tuottivat paljon refleksiivistä puhetta erityisesti ryhmädialogeissa. Tulos vahvistaa Isaacsin (2001) ja Scharmerin (2001) teorian pohdinnan lisääntymisestä dialogiprosessin kuluessa – dialogin kehittyvässä nelikentässä pohdinnan määrä ja laatu kehittyvät vähitellen, joskaan kehityksen ei tarvitse olla tasaista kuten Taidetuokioissa. Ryhmädialogit olivat refleksiivisempiä kuin kysymys-vastaussarjat. Tulos vaikuttaa luonnolliselta, sillä ryhmäkeskustelun voi ajatella tuottavan enemmän yhteistä pohtimista. Toisaalta myös omaa puhetta ja ajattelua voi (Vygotsky 1978) ja dialogissa kuuluu kin reflektoida (Bohm 1996; Isaacs 2001). Siten kysymys-vastaussarjat voivat olla refleksiivisiä kuten tässä tutkimuksessa.

Taidetuokioissa hyödynnettiin taideterapiassa käytössä olevia työtapoja ja erityisesti kysymys-vastaussarjojen voi katsoa olleen terapeuttisella tavalla rakentuneita. Taideterapiassa ajatellaan, että tuotetut teokset voivat parhaimmillaan heijastaa oman itsemme ja ulkoisen ympäristön ominaisuuksia. Lisäksi ne tarjoavat portin aiempiin elämäkokemuksiin. (Rankanen ym. 2007, 42–43.) Paljastettuina ja reflektoituina edellä mainitut mahdollistavat muuttumisen eli oppimisen kokemuksen. (Rankanen ym. 2007.) Anguksen ja Hardtken (1994) tutkimustuloksen vahvistumisen voidaan siten ajatella todentavan oppimista tässä tutkimuksessa.

Yhteenvetona reflektiotulosten näkökulmasta voidaan Taidetuokioiden vuorovaikutusta pitää hedelmällisenä ja reflektion kasvun sekä määrän kertovan onnistuneesta oppimisprosessista. Tämän tutkimuksen taideterapeuttisesta luonteesta johtuen voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa vahvistetaan Anguksen ja Hardtken (mt.) esittämä Nye (1990)⁵³ ajatus, jossa asiakkaan kyky oman elämän refleksiiviseen analysointiin ja tuot-

⁵³ Nye, C. (1990). Discourse analysis of narrative process in single case studies. Unpublished manuscript, Smith College, School of Social Work, Northampton, MASS, 1–37. Viitattu aineistossa: Angus, L. & Hardtke, K. (1994). Narrative processes in psychotherapy. *Canadian Psychology*, 35 (2), 190–203.

tavaan itse-reflektioon kasvaa hyvässä terapiasuhteessa. Siten Taidetuokiot osoittautuivat tuottaviksi sekä refleksiivisen analysoinnin että itse-reflektion kasvun näkökulmasta.

Kuuntelu- ja reaktioiden viivästämistaitojen kehittyminen

Ryhmä koki oppineensa kuuntelemaan toisia huomattavasti paremmin ja enemmän kuin aikaisemmin. Kuuntelutaitojen paraneminen vahvistui myös tutkijan havainnoissa. Syvällinen kuuntelu on sekä Bohmin (1996), Isaacsin (2001) että Brockbank ja McGillin (2007) mukaan oleellinen dialogitaito. Ryhmä vaati itseltään aikaisempaa parempaa toisten huomioimista sekä aikuisempaa käyttäytymistä ristiriitatilanteissa. He kiinnittivät huomiota myös taukoihin puheessa ja antoivat tilaa toisille – esimerkiksi vilkkaamat hiljaisemmille – toisin sanoen he viivästäivät reaktioitaan.

Reaktioiden viivästäminen on erityisesti Bohmin (1996) esittämä edellytys ajatusten hidastamiselle ja toimivalle dialogille. Ajatusten hidastaminen mahdollistaa lukkiintuneiden ajatusmallien kyseenalaistamisen ja purkamisen (mt.). Viivästämistaitojen kehittymisen voi katsoa osoittavan, että ryhmän Taidetuokio-toiminta sai aikaan olettamusten purkamista. Samansuuntaista tulosta indikoi uuden ymmärryksen syntyminen ryhmässä. Myös Isaacs 2001 korostaa viivästämistä yhtenä neljästä dialogitaidosta. Hän (mt.) kutsuu taitoa odottamisen taidoksi. Käytännössä dialogin aikana tapahtuu sekä odottamista ja reaktioiden viivästämistä yhtä aikaa. Ne konkretisoituvat taukoina. Tauot antavat tilaa sekä kuuntelulle että reflektoinnille, jolloin uuden ymmärryksen syntyminen mahdollistuu.

Yllättävä oppimisen näkökulmasta mielenkiintoinen ilmiö oli nopeus, jolla osallistujat olivat valmiita siirtämään oppimaansa eri kontekstiin (ks. esim. Tuomi-Gröhn 2000). Eniten osaamisen siirtämistä muihin konteksteihin (koti, työ, ystävät, läheiset) tapahtui tässä tutkimuksessa juuri kuuntelun ja reaktioiden viivästämisestä osalta.

Dialogiprosessin tulosten tarkastelusta siirrytään kuvaamaan taidelähtöisen työskentelyn positiivisia vaikutuksia sekä haasteita Taidetuokioissa.

6.3 Taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessille (Kysymys 3)

Taidetyöskentelyn koettiin vaikuttaneen positiivisen ilmapiirin syntymiseen ryhmässä. Taide-
tuokioissa käytetyt menetelmät tukivat hyvin omien ajatusten, tunteiden ja tuntemusten jäsen-
tämistä ja sanoittamista. Taide toi esiin yllättäviä puolia itsestä ja muista ja vähienkin taitojen
todettiin riittävän itseilmaisuuksiin. Taidelähtöiset menetelmät (kuvataide, rentoutuminen ja erityi-
sesti kehotyöskentely) vaikuttivat osallistujien mielestä aluksi oudoilta ja jännittäviltä menetelmil-
tä. Ryhmä korosti rentoutumisen merkitystä arjesta etääntymisessä ja tunteiden ilmaisussa.
Kuvataidetyötapoja sovellettiin Taidetuokioiden jälkeen päiväkodin toiminnan kehittämiseen.

Edellä on tiivistelmä tämän luvun tuloksista. Taidelähtöiseen työskentelyyn tässä tutki-
muksessa luetaan varsinainen kuvataidetyö ja sitä tukevat keholliset harjoitukset sekä
rentoutuminen. Ensiksi esitetään tekstinäytteisiin perustuvat tulokset ja lopuksi tehdään
yhteenvedo, jossa pohditaan tulosten merkitystä.

6.3.1 Taiteen merkityksestä oppimisprosessille

Tämä kolmas vaikeasti määriteltävä ja mitattavissa oleva tutkimuskysymys tuotti yllät-
täviä tuloksia erityisesti siirtovaikutuksen alueella. Merkittävää oli nopeus, jolla ryhmä
siirsi Taidetuokioissa oppimaansa toisiin konteksteihin. Hyvä esimerkki tästä oli van-
hempainillassa järjestetty piirtämistehtävä ja tehtävän tulosten hyödyntäminen päiväko-
din lasten toiminnan kehittämisessä. Mari kuvaa seuraavassa kyselylomakevastaukses-
saan Taidetuokioiden jälkeen kuinka taidetta sovellettiin vanhempainillassa. Uuden
lähestymistavan seurauksena illasta muodostui iloinen, rento sekä innovoiva. Samalla
hän kertoo huomioineensa dialogitaidot myös kotona kuuntelemisessa ja reaktioiden
viivästämisessä.

”Töissä olen harjoitellut oppimiamme vuorovaikutustaitoja ja se on tuottanut he-
delmää sekä helpompaa yhteistyötä. Vanhempainillassa käytin kuvataidetta.
Vanhemmat saivat piirtää lastensa rakkaimmista asioista kuvia. Tämä vapautti
heidät ja ilta oli iloinen ja rento sekä innovoiva. Kotona olen onnistunut hieman
paremmin pysähtymään ja kuuntelemaan perheenjäseniäni.” (Mari)

Mari kuvailee viimeisessä Taidetuokiossa elävästi tätä uudenlaista tapaa toteuttaa van-
hempainilta. Vanhempainillassa käytetään piirtämistä keinona saada tietoa lapsista ja

vanhemmista. Tieto on oleellista vanhempien ja päiväkodin suhteiden kehittämisessä ja sitä voidaan hyödyntää myös päiväkodin toiminnan kehittämisessä.

- ... Sit meillä oli vanhempainilta ja sitten siinäkin otettiin vähän tätä dialogijatusta, että se ei ollakaan vaan me jotka puhutaan – mehän osataan kyllä puhua ihan kuoliaaksi nämä ihmiset meidän hienoilla teorioilla ja ideoilla ja mitä tämä päivähoito on. Niin otettiin vanhemmat siihen mukaan ja siitä tuli hirveen hyviä keskusteluja. Ensin sai piirtää kuvan. Siinä oli muuten tämä piirtäminen (nauru), tulikohan se täältä? Se alkoiin sillä, että he piirsi kuvan ... (Mari)
- Vanhemmat piirsi kuvan? (Mahdollistaja)
- ... joo, niistä asioista mistä heidän oma lapsi tykkää ja sitten meitä vähän jännitti. Hirveellä innolla ne alkoi piirtää ja siinä minä katsoin, että menee 5 minuuttia ja 10 ja ne vaan piirtää. Kääntöpuolelle sai vielä piirtää jos halusi mistä itse tykkää. Ajattelin, että sitä ne nyt ei ainakaan tee ((nauru)) Kaikki piirsi ja ne oli niin ihanat mitä he puhuivat heidän omasta lapsesta ja sitten vielä niistä omista. Ne toi sen omankin jutun siihen. Sen jälkeen meillä oli kaikilla semmoinen olo, että me tunnetaan paljon paremmin lapset ja vanhemmatkin. Sen jälkeen me jakauduttiin pienryhmiin ja siellä oli semmoista keskustelemaa ja yksi vaan semmoinen pieni teorialöräys eskarista. Muuten oli tosi kiva ja varmaan täältä kanssa sitä on tullut alitajuisesti niitä ideoita. Jotenkin ... (Mari)
- Tuliko sulle sellainen olo että se piirtäminen ja ne kuvat aktivoi sitä keskustelua vanhempien kanssa? (Mahdollistaja)
- Joo ja ainakin oli semmoinen jäänmurtaja. Huomasin, että kaikille tuli tosi hyvä fiilis ja kun ne kertoi et kun kattoi sitä, toi kertoo nyt omasta lapsesta ja sitten kun näki sen lapsen ja se oli just niin kuin se lapsi ja sitten tuli paljon uuttakin. Oli ihan eri fiilis. (Mari)
- Niin että siinä myös oppi? (Mahdollistaja)
- Joo ... (Mari)

Seuraavassa näytteessä Mari kertoo miten vanhempainillasta saatua tietoa on jatkojalostettu päiväkodin toiminnan parantamiseksi. Malla ja Ninni puolestaan kuvailevat humoristisesti aiemmin toteutettuun vanhempain tapahtumaan liittyviä kokemuksiaan, jotka osoittavat, että taiteellinen tai muu poikkeava työskentelytapa ei kaikista tunnu miellyttävältä. Myös Taylor ja Ladkin (2009) vahvistavat, että taiteeseen työkaluna saatetaan suhtautua epäluuloisesti.

- Niin se on tavallaan se jatkumo ... sitten sitä leikkioppimisympäristöä muokataan yhdessä. Siitä tuli ihanasti jo ryhmiä. Me tiedetään mitä elementtejä me otetaan leikkikerhoihin, minkä tyyppisistä he tykkää. Ja sitten kun ne lapset jokainen näki sen kuvan (huom. osallistuja viittaa vanhemman piirtämään kuvaan lapsestaan) kun tuli oman lapsen vuoro, kun me oltiin tuolla auringossa sen peiton päällä. Ne oli aivan ... olisi pitänyt olla joku kamera tai video, mutta eihän meillä tietenkään ollut. Olisi voinut näyttää vanhemmille. ((Mari) (myöntelyä taustalla))
- Sitä olisi voinut jatkojalostaa, kun täälläkin ensin tuli, ettei halua piirtää. Voihan siinä sitten sanoa, että voi kirjoittaa. (Malla)
- Niin me sitten sanottiinkin. (Mari)

- Niin mä arvasinkin, koska jollekin voi olla kauhea kynnys ... piirtää Niin kuin teilläkin se yks vanhempainilta kun piti ommella hevoselle korvat ja se yksi isä sanoi, että minä en tule enää koskaan vanhempainiltaan. ((nauru)) Kait se oli vaan vitsi. (Malla)
- Se kyllä niin tarkasti teki sitä, että ... ((nauru))
- Päihitti monet äidit. (Eevi) ((nauru))

Saana viittaa omiin piirtämistaitoihinsa, mutta korostaa kyselylomakevastauksessaan, että vähilläkin taidoilla saa ajatuksiaan ilmaistuksi.

”Piirtämis/maalaamistaitoni eivät ole kummoiset, mutta aina kuitenkin sain ajatukset ja fiilikset maalatuksi.” (Saana)

Taide auttaa ajatusten jäsentämisessä ja ilmaisemisessa. Usein oma taide yllätti tekijänsä tuomalla esiin aivan uusia ajatuksia tai puolia itsessä. Yllättäväksi koettiin myös se miten helppo oman teoksen äärellä oli puhua.

”Itsekin yllätyin omista piirustuksista ja miten paljon niistä voi puhua. Toisten maalaukset olivat hyvinkin ymmärrettäviä ja kertovia.” (Malla)

Lisäksi taidetyöskentelyllä oli vaikutusta luottavaisen ja vapautuneen ilmapiirin eli isaacsilaisittain (Isaacs 2001) säiliön syntymiseen. Tunteiden ilmaisu oli avointa. Sen koettiin lisäävän kunnioitusta toisia kohtaan.

”Meidän tapa suhtautua harjoituksiin ja avoimesti tuoda tunteita esille toi lisää kunnioitusta toisiimme kohtaan. Taidetyöskentely oli erittäin keskeistä vapautumiselle.” (Mari)

Taidetuokioissa taidetyöskentelyn merkitystä kiiteltiin. Se koettiin mukavaksi, rentouttavaksi ja ehdottomaksi kiireen pysäyttäjäksi. Taide auttoi ajatusten ja tunteiden jäsentämisessä ja niiden ilmaisemisessa. Oli helpompi puhua, kun oli oma tuotos edessä. Siitä sai tukea ja turvaa. Seuraavat näytteet ovat kyselyvastauksista.

”Ihanan rentouttavaa ja terapeutista. Hiljaisuus on sellaista ylellisyyttä, etten vaihtaisi sitä parhaaseenkaan luentoan.” (Eevi)

”Mielestäni taidetyöskentelyllä oli suuri merkitys, koska oli helpompi puhua, kun oli oma tuotos edessä.” (Janna)

Rentoutumisella koettiin olevan Taidetuokioissa suuri merkitys ja rentoutumista alettiin heti hyödyntää myös kotona.

”Olen tehnyt rentoutumisharjoituksia kotona. Olen oppinut nopeaa rentoutumista.” (Ninni)

Rentoutuminen edisti taidetyöskentelyä. Sen avulla päästiin irti työn arjesta ja saatiin ajatukset suunnattua harjoitukseen. Rentoutuksen merkitystä myös tunteiden kokemisessa korostettiin.

”Auttoi kokemaan tunteita voimakkaammin/syvemmin.” (Eevi)

”Rentoutumisen ja mielikuvien avulla pääsin kiinni tunteisiini. Näin olin vastaanottavaisempi muidenkin kertomuksille.” (Mari)

Toisaalta rentoutuminen ei aina ja kaikille ole helppoa kuten ei taiteellinen työskentelykään.

”Aluksi rentoutukseen oli vaikea päästä sisään – ajatukset harhailivat, kun yritti liian tarkasti tehdä ohjeen kaltaista mielikuvaa tai takertui olemassa oleviin asioihin.” (Malla)

Jotkut kokivat rentoutumisen jälkeen tehdyt keholliset harjoitukset vielä tilaisuuksien jälkeenkin annetussa palautteessa hiukan hankaliksi. Toisaalta joillekin nimenomaan kehon kuuntelu toi aiemmin tuntemattomia asioita pintaan. Ohessa on näytteitä kyselylomakkeella annetusta palautteesta.

”Mytynä oleminen ei tuntunut tutulta, mutta yritin päästä tunnelmaan.”

”Itse en kokenut mytäksi käpertymistä omakseni, ei se ahdistanutkaan tms, mutta silmät kiinni istuen/seisten rentoutus on vain paremmin minun juttuni.”

”Rentoutumisen ja mielikuvien avulla pääsin kiinni tunteisiini. Näin olin vastaanottavaisempi muidenkin kertomuksille.”

”Auttoi kokemaan tunteita voimakkaammin/Syvemmin.”

Lopuksi tehdään yhteenveto tämän luvun tuloksista ja pohditaan niiden merkitystä.

6.3.2 Yhteenveto ja pohdintaa taidelähtöisen työskentelyn merkityksestä

- ✓ Taidetyöskentely edisti positiivisen ilmapiirin syntymistä ryhmässä.
- ✓ Taidelähtöiset menetelmät tukivat omien ajatusten, tunteiden ja tuntemusten jäsentämistä ja sanoittamista, johon vähienkin taitojen todettiin riittävän.
- ✓ Taide toi esiin yllättäviä puolia itsestä ja muista.
- ✓ Taidelähtöiset menetelmät (kuvataide, rentoutuminen ja erityisesti kehotyöskentely) vaikuttivat aluksi oudoilta ja jännittäviltä.
- ✓ Ryhmä korosti rentoutumisen merkitystä arjesta etäännyttämisessä ja tunteiden ilmaisussa.
- ✓ Kuvataidetyötapoja sovellettiin Taidetuokioiden jälkeen päiväkodin toiminnan kehittämiseen.

Edellä esitettyyn tiivistelmään on koottu tämän tutkimuksen vastaukset kysymykseen taidelähtöisen työskentelyn merkityksestä oppimisprosessille. Tulokset liitetään seuraavassa teoriaan ja pohditaan niiden merkitystä.

Taidetyöskentely ilmapiirin rakentajana

Sekä dialogissa (Bohm 1996; Isaacs 2001) että taideterapiassa (Rankanen ym. 2007) pyritään avoimeen ja kunnioittavaan ilmapiiriin osallistujien kesken. On todennäköistä, että näiden kahden työtavan yhtäaikainen pyrkimys samaan lopputulokseen johti Taidetuokioiden alusta saakka miellyttävän ja turvallisen luottavaisen ilmapiirin syntymiseen. Hyvä ilmapiiri tuki avointa tunteiden ilmaisua, minkä puolestaan näytti lisäävän keskinäistä kunnioitusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koko taiteellinen työskentelytapa tuntui erityisesti aluksi jännittävältä, joten omien teosten tuoma tuki korostuu jännityksen lieventämisessä. Taidetuokioissa taide toimi hyvän ilmapiirin (vrt. Isaacs säiliö 2001) ohella pelkojen hälventäjänä (ks. myös Rankanen ym. 2007). Omat teokset toimivat Taidetuokioissa tukena ja turvana ajatusten ja tuntemusten sanoittamisessa.

Taide apuna omien, usein yllättävien ajatusten tavoittamisessa ja kommunikoinnissa muille

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että taide auttoi ajatusten ja tunteiden jäsentämisessä ja niiden ilmaisemisessa. Ilmiö vahvistetaan sekä taidekasvatuksessa, taideterapiassa että taidelähtöisessä toiminnassa (Darsø 2004; Rankanen ym. 2007; Räsänen 2008). Ryhmä

korosti kuvataiteen ja rentoutumisen merkitystä arjesta irtautumisessa ja omien, piilevien viestien ilmaisussa. Rankanen ym. (2007, 42–43) ehdottaa, että erityisesti kuvataide on sopiva ilmaisumuoto silloin, kun sanoja ei ole ollenkaan tai tunteet, aistimukset ja kokemukset ovat saavuttamattomissa, tiedostamattomia. Tämä Rankasen ym. (mt.) käsitys sai vahvistusta myös Taidetuokioissa, kun oma taide toi esiin yllättäviä asioita.

Taidetuokioiden taidetyöskentelyn tarkoituksena oli hyödyntää kaikki tiedon ilmentämiskanavat ja saada siten osallistujien kokonaiskapasiteetti käyttöön. Myös Rankanen ym. (2007, 42–43; ks. myös Räsänen 2008) painottaa, että taidetyöskentelyllä tavoitetaan kehon ja aistien kanavat, jolloin merkitysten löytäminen sekä oivaltaminen mielikuvien ja tunteiden tasolla mahdollistuu. Myös Taylor & Ladkin (2009, 55–56) vahvistavat edellisen väitteen – taiteen avulla päästään kiinni keholliseen ja aistimelliseen tietämykseen sekä samalla emotionaaliseen yhteyteen itsemme ja kokemusmaailmamme kanssa sekä rikkaaseen vuorovaikutukseen muiden kanssa.

Taidetyöskentely on aluksi outoa mutta vähätkin taidot riittävät ajatusten ilmaisemiseen sekä jakamiseen ryhmässä

Taidelähtöinen työskentely ei kenties sovellu kaikille tai kaikkiin tilanteisiin (Black 2005; Blomqvist-Suomivuori 2001; Taylor & Ladkin 2009). Tästä syystä ryhmässä voi esiintyä haluttomuutta ja epätietoisuutta, jopa vastustusta kuten Taylor ja Ladkin (2009) toteavat. Myös Taidetuokioissa taidelähtöiset menetelmät koettiin aluksi jännittävinä ja jopa outoina. Myös omat taidot aiheuttivat epävarmuutta. Toiminnan ohjaaminen vaatii ammattitaitoa (Darsø 2004; Taylor & Ladkin 2009) ja kykyä hälventää pelkoja (Rankanen ym. 2007, 91–96). Taidetuokioissa mahdollistajan rooli oli haastava monien menetelmien ja erilaisten teorioiden yhdistämisessä työelämäkontekstiin. Taylor ja Ladkin (2009) korostavat mahdollistajan liike-elämän tuntemusta ja taiteellista osaamista. Taidetuokioissa vähintään yhtä tärkeäksi osoittautui mahdollistajan tilannetaju, kyky vastata joustavasti tilanteiden vaatimuksiin ja ”psykologinen silmä” esimerkiksi mahdollisten pelkojen poistamisessa. Harjoitusten tehtävät tulee etukäteen selittää huolellisesti. Esimerkiksi rentoutuksen osalta on tärkeää kertoa, että jokainen voi edetä omaan tahtiinsa ohjeita väljästi noudattaen. Tällöin rentoutuminen ei vaaranna liiallisen yrittämisen tai epäonnistumisen pelon takia.

Sekä taiteellisen työn (Darsø 2004, 40; Rankanen ym. 2007, 11–19) että dialogin (Isaacs 2001) tiedetään aiheuttavan epävarmuuden tunteita. Tiedetään myös, että kaikki taiteelliset projektit eivät ole onnistuneita tai tavoitteen mukaisia (Blomqvist-Suomivuori 2001; Taylor & Ladkin 2009). Myös dialogille (Bohm 1996; Isaacs 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001) ja ryhmätaideterapialle yhteinen ringissä ilman pöytää istuminen aiheuttaa epävarmuutta, mutta mahdollistaa samalla suoran kommunikoinnin suosimatta kehtään (ks. Bohm 1996). Epävarmuus on toisaalta myös tavoiteltua, koska silloin joudutaan kyseenalaistamaan asioita (ks. esim. Bohm 1996; Isaacs 2001; Rankanen ym. 2007) sekä etäännyttämään totutuista ammattikäytännöistä (Tsoukas 2009), jolloin voidaan katsoa asioita toisin. Tämä tutkimus osoitti, että jännityksestä huolimatta vähilläänkin taiteellisilla taidoilla saadaan ajatuksia ilmaistuksi ja jaettua muiden kanssa.

Rentoutuksen suuri merkitys prosessissa

Taidetyöskentelyä edeltävän rentoutumisen rooli koettiin merkittäväksi. Sen avulla päästiin irti työn arjesta ja saatiin ajatukset suunnattua harjoitukseen, jolloin rentoutuksen voidaan ajatella edistävän Tsoukaksen (2009) ehdottamaa etäännyttämistä totutuista työkäytännöistä. Rentoutuksen merkitystä korostettiin myös tunteiden kokemisessa. Siten rentoutuminen voisi olla työyhteisöissä keino lisätä kokonaisvaltaista läsnäoloa ja vähentää työyhteisöjen irrallisuutta emootioista (vrt. Black 2005; von Brandenburg 2009; Fineman 1993). Rentoutumista alettiin heti hyödyntää myös kotona (vrt. siirtovaikutus). Toisaalta rentoutuminen ei aina ja kaikille ole helppoa kuten ei taiteellinen tai kehitysohjeistykään (ks. myös Taylor & Ladkin 2009). Tutkijan havaintojen mukaan hyvä ohjeistus ja muistuttaminen omaan tahtiin etenemisestä ovat tärkeitä rentoutumisen ohjaamisessa.

Opitun siirtäminen muihin konteksteihin, ongelmanratkaisuun ja tavoitteelliseen toimintaan

Taidetuokioissa ei bohmilaisittain pyritty ongelmanratkaisuun tai asetettu tavoitteita. Dialogin seurauksena ne sen sijaan ovat mahdollisia (vrt. Bohm 1996) ja Isaacsin (2001) mielestä jopa tavoiteltavia. Bohmin (1996) mukaan dialogia voi käydä tavoite- ja tarkoitushakuisesti, mutta vapaa dialogi on parempi vaihtoehto. Tavoitteisiin liittyy aina olettamuksia, jotka on pyrittävä paljastamaan heti dialogin alussa. Kuitenkin Taide- tuokioiden jälkeen osallistujat siirsivät opittua heti näihin tarkoituksiin. Tästä hyvä esimerkki on vanhempainillan työskentelyyn Taidetuokioiden pohjalta sovellettu piirtämis-

tehtävä, jonka avulla kerättiin tietoa vanhemmista ja heidän suhteistaan lapsiin sekä päiväkotiin. Tuomi-Gröhn (2000) korostaakin siirtovaikutuksen merkitystä juuri kumpu-panuusverkostoissa. Tässä tutkimuksessa todettu siirtovaikutus ja soveltaminen toiminnan kehittämiseen ovat osoitus siitä, että dialogin seurauksena kehittyvä innostus ja toisin tekeminen voivat johtaa tuloksiin, joita ei edes osattu tavoitella. Tulos kuvastaa Scharmerin (2001) tavoittelemaa uuden ilmentymistä kehittyneessä dialogissa.

Lopuksi esitetään vielä tiivis yhteenveto kaikista tuloksista. Tulosten ja tutkielman merkitystä kokonaisuutena pohditaan luvussa ”8 *Pohdinta*” oman työn ja eettisten kysymysten jälkeen.

6.4 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Taidetuokioiden merkitystä avattiin tässä tutkielmassa dialogioppimisen näkökulmasta kolmen oleellisimmaksi katsotun tekijän kautta. Ensimmäiseksi tarkasteltiin Taide-etuokioiden tuottamaa dialogia, toiseksi dialogisessa prosessissa tapahtuneita muutoksia ja kolmanneksi taidelähtöisen työskentelyn merkitystä oppimisprosessissa. Nämä tekijät konkretisoituivat tutkimuskysymyksissä, joiden vastauksina saatiin seuraavan sivun taulukossa kuvatut keskeiset tulokset.

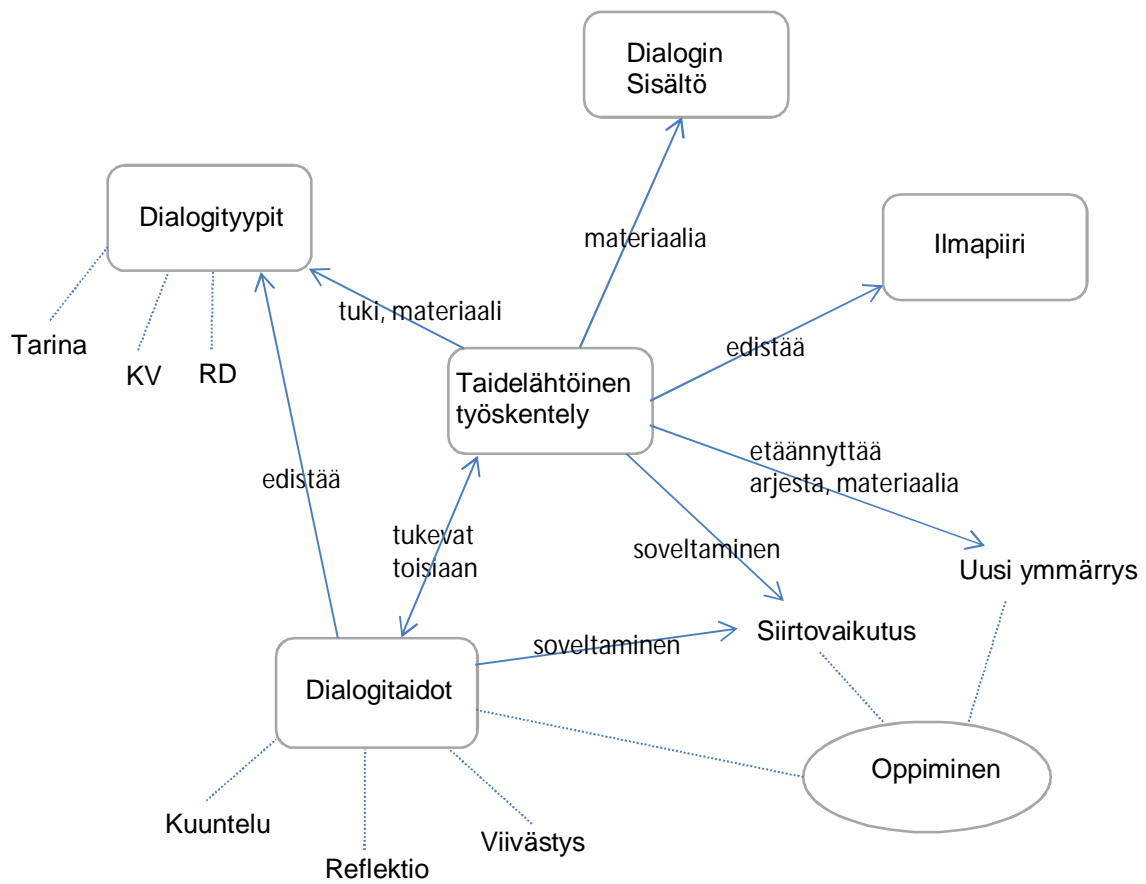
Taidetuokioissa käytiin alusta lähtien aktiivista, avointa ryhmädialogia, joka toimi yhteisen jakamisen ja pohtimisen väylänä. Taidetuokioiden ryhmädialogi oli piirteiltään tämän tutkimuksen dialogimääritelmän ja Bohmin (1996) sekä Isaacin (2001) dialogipiirteiden mukaista dialogia. Taidetuokioiden ryhmädialogille oli tyypillistä korkea refleksiivisyys, tunneilmaisuus ja tarinallisuus. Ryhmädialogi näyttää soveltuvan hyvin akuuttien, ryhmän yhteisten, päivittäiseen työhön liittyvien ongelmien purkamiseen. Yleisempi hyvin- tai pahoinvointi käsitellään sen sijaan mieluummin kysymysvastaussarjoissa tai tarinoissa. Tarinat ja kysymysvastaussarjat osoittautuivat tunteiden tulkeiksi Taidetuokioissa. Kahdenkeskiset kysymysvastaussarjat sekä lukuisat pientarinat olivat Taidetuokioille ominaisia vuorovaikutuksen muotoja. Niitä voidaan luonnehtia monologisiksi joskin dialogin periaattein käydyiksi. Monologisuuden mahdollisti paitsi terapiatyypinen työskentely myös dialogin mukainen oikeus puhua keskeyttämättä loppuun.

Taulukko 17. Tutkimuksen keskeiset tulokset.

Minkälaista dialogia Taide- tuokiot tuottavat? (Kysymys 1)	Miten dialogi muuttuu op- pimisprosessin aikana? (Kysymys 2)	Taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessille (Kysymys 3)
Taidetuokioiden dialogi oli sekä monologista (KV) että dialogista (RD). Molempia käytiin dialogin periaattein. Lisäksi syntyi paljon pieniä tarinoita.	Taidetuokioiden ilmapiiri muuttui vähitellen yleisestä tyytymättömyydestä tyytyväisyydeksi.	Taidetyöskentelyn koettiin vaikuttaneen positiivisen ilmapiirin syntymiseen ryhmässä.
Taidetuokioiden keskusteluissa edettiin tuokio tuokiolta työpahoinvoinnin kokemuksesta vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvoinnin kokemukseen.	Ilmapiiri oli hyvä ja tunteiden ilmaisu avointa. Hiljaisuuksien kokeminen muuttui kiusallisesta miellyttäväksi prosessin kuluessa.	Taidetuokioissa käytetyt menetelmät tukivat hyvin omien ajatusten, tunteiden ja tuntemusten jäsentämistä ja sanoittamista.
Positiivisen tunnelmaisun määrä kasvoi ja kielteisen väheni prosessin kuluessa.	Refleksiivisyyden määrä oli erityisen korkea ryhmädialogeissa. Määrä kasvoi tuokio tuokiolta.	Taide toi esiin yllättäviä puolia itsestä ja muista.
Ryhmädialogissa purettiin yhteisiä akuutteja ongelmia. Laajempia hyvin- ja pahoinvointiteemoja ei käsitelty ryhmädialogissa vaan kysymys-vastaussarjoissa ja tarinoissa.	Ryhmän kuuntelu- ja reaktioidenviivästämistaidot kehittyivät ja niitä siirrettiin muihin yhteyksiin. Kollektiivisen, uuden ymmärryksen osoitus, oli se että ryhmä ymmärsi nykytöiden vastaavan arjen ongelmista huolimatta heidän ihannetyötään.	Kuvataidetyötapoja sovellettiin Taidetuokioiden jälkeen päiväkodin toiminnan kehittämiseen.

Taidetyöskentelyssä syntyneiden teosten läpikäynti tapahtui lähinnä kysymysvastaussarjojen yhteydessä. Teokset tukivat omien tuntemusten ja kokemusten ilmaisemista sekä sanoittamista. Taidelähtöiset menetelmät toivat esiin yllättäviä puolia itsestä, muista ja työstä. Menetelmät koettiin aluksi oudoiksi, mutta vähätkin taidot koettiin riittäviksi itseilmaisuuksiin. Taidetuokioiden taidelähtöisyys dialogin rinnalla oli omiaan synnyttämään tarinoita ja avointa tunteenilmaisua. Työtapojen yhdistelmä toimi vastapainona työyhteisöjen rationaalisuudelle ja tarinoiden sekä tunteiden välttellylle ja oli yhteydessä monipuoliseen oppimiseen.

Seuraavan sivun kuvio selventää taidelähtöisen työskentelyn ja tutkimuskohteiden välistä yhteyksiä.

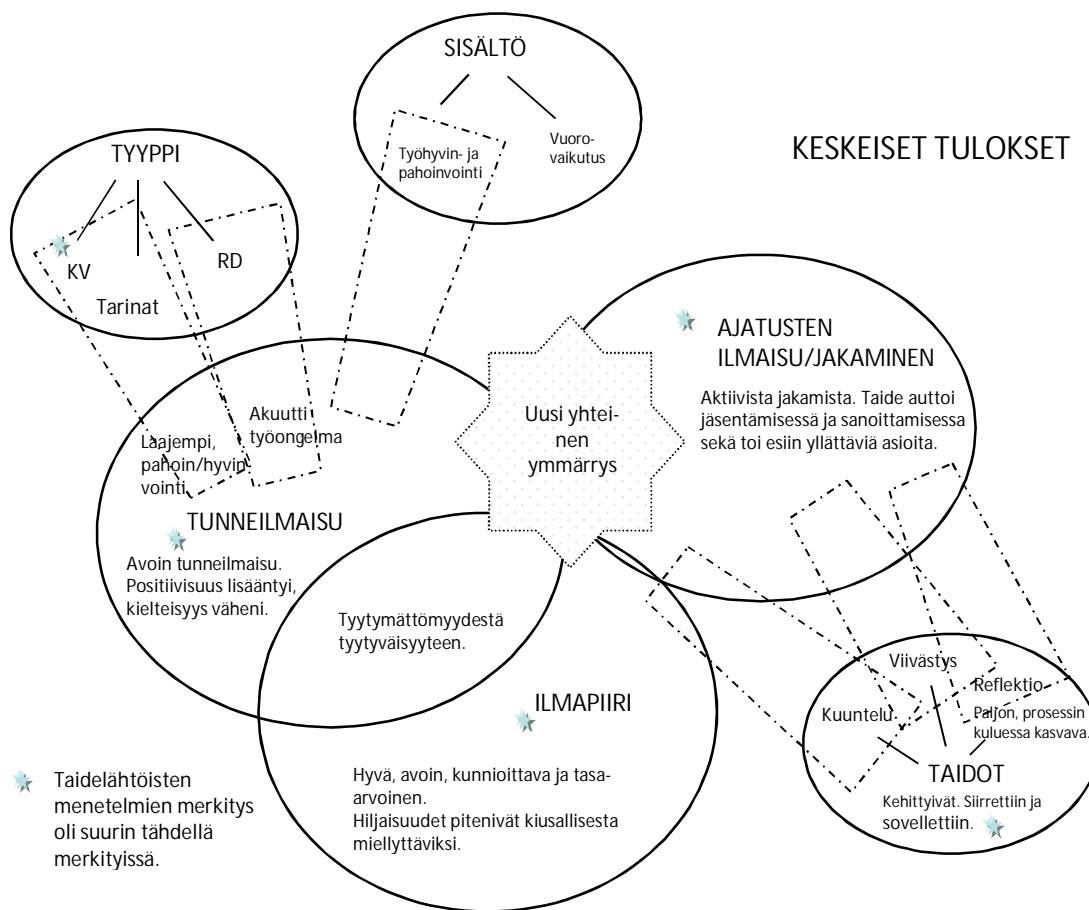


Kuvio 18. Tutkimuskohteet ja taidelähtöinen työskentely.

Keskustelun pääteemat vaihtuivat tuokiosta toiseen työpahoinvoinnista vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvointiin. Eniten kiinnostivat päiväkodin arjen ongelmien pohdittaminen ja vuorovaikutuksen haasteet sekä mahdollisuudet. Taidetuokioiden voidaan katsoa olleen sekä voimaannuttavia että edistäneen hyvinvointia, sillä muutos työtyytymättömydestä tyytyväisyyteen ja negatiivisesta ilmaisusta positiiviseen ilmeni prosessin kuluessa paitsi keskusteluissa myös kehon kielessä. Tuokiot koettiin turvallisiksi tunteiden ilmaisun ja avoimen vuorovaikutuksen kannalta. Taidetyöskentely tuki positiivisen ilmapiirin syntymistä ryhmässä ja taidetyöskentely itsessään koettiin hyvinvointia lisääväksi.

Oppimisen kannalta merkittävimmät tulokset olivat opitun välitön siirtäminen muihin konteksteihin sekä refleksiivisyyden suuri ja prosessin kuluessa kasvava määrä. Myös kuuntelu ja reaktioiden viivästyminen kehittyivät prosessissa ja niistä oltiin ylpeitä. Niiden osalta tapahtui eniten siirtovaikutusta työhön ja yksityiselämään. Huomattavaa oli

nopeus, jolla kuvataidetta sovellettiin Taidetuokioiden pohjalta vanhempainillan toteutuksessa ja siirrettiin opittua päiväkodin toiminnan kehittämiseen. Merkittävä kollektiivisen, uuden ymmärryksen osoitus, oli se että ryhmä ymmärsi nykytyön vastaavan arjen ongelmista huolimatta heidän ihannetyötään. Tämä prosessin lopussa koettu pyhyiden kokemus kertoi paitsi uuden ymmärryksen syntymisestä ryhmässä myös dialogin kehittyneisyydestä. Taidetuokioiden voidaan näin ollen katsoa täyttäneen tämän tutkimuksen dialogimääritelmän uuden ymmärryksen syntymisestä ryhmässä. Oheisessa kuviossa esitetään keskeisimpien tulosten suhde toisiinsa. Katkoviivoilla osoitetaan tulosten välisiä yhteyksiä. Kuviossa esitetään ainoastaan tärkeimmät yhteydet ja merkittävimmät tulokset.



Kuvio 19. Keskeiset tulokset.

Tulokset voidaan tiivistää seuraavasti. Taidetuokiot tuottivat kahdenlaista dialogia – kysymys-vastaussarjoja ja ryhmädialogia – sekä paljon pieniä tarinoita. Keskustelujen

teemat vaihtuivat prosessin kuluessa arjen ongelmiin liittyvästä tyytymättömyydestä työtyytyväisyyteen. Vuorovaikutukselle oli ominaista avoin tunneilmaisu, tarinallisuus ja positiivisen ilmaisun nousujohteinen kasvu. Dialogitaidot, erityisesti refleksiivisyys kehittyivät prosessin aikana. Opittua siirrettiin muihin konteksteihin ja sovellettiin päiväkodin toimintaan. Taidelähtöisyys tuki itseilmaisua ja edisti avoimen ilmapiirin syntyä. Hyvinvoinnin lisääntymistä ja voimaantumista tapahtui taidetyöskentelyn ja uuden ymmärryksen myötä.

Edellä on pyritty vastaamaan monipuolisesti kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi arvioin tutkijana omaa työtäni, sen luotettavuutta ja tulosten merkitystä.

7 Tutkimuksen arviointia

Tämän tapaustutkimuksen arvioinnissa on hyödynnetty sekä muusta laadullisesta tutkimuksesta poimittuja että pientarinoista johtuen myös narratiivisen tutkimuksen arviointiin sovellettuja kriteerejä. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärryksen lisäämiseen tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimus puolestaan pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta (Laine ym. 2007, 10). Tuomi & Sarajärvi (2009, 28–38) viittaavat ymmärtämisellä tutkimuskohteen henkisen ilmapiirin, ajatuksien, tunteiden sekä motiivien sisäistämiseen. Laadullisen tutkimuksen arvioinnista ei ole olemassa selkeitä, muodollisia sääntöjä. Arviointi kohdistetaan varmuuteen, kokonaisuuteen sekä tutkimusprosessin sisäiseen johdonmukaisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–138; ks. myös Riessman 1993; 2008 ja Polkinghorne 2007). Riessman (1993, 65–68) esittää, että laadullisen narratiivisen tutkimuksen pätevyyttä voi tarkastella vakuuttavuuden, vastaavuuden, johdonmukaisuuden ja käyttökelpoisuuden näkökulmista. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) lisäävät arviointikriteereihin myös oivaltavuuden ja tiiviyn. Tarkastelen⁵⁴ seuraavissa luvuissa oman tutkimukseni luotettavuutta edellä kuvatuista näkökulmista. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen eettistä toteutusta.

Sopivaa tutkimusryhmää etsiessäni sain vihjeen kunnallisesta päiväkodista, jossa on oltu hyvin aktiivisia oman toiminnan kehittämässä. Päiväkoti oli hyvä kohde tutkimukseeni siksi, että henkilöstö joutuu työssään jatkuvasti tekemisiin kuvien ja käsillä tekemisen kanssa. Tällaisen ryhmän valinnalla toivoin eliminoivani mahdolliset tutkimusta liikaa haittaavat antipatiat taidetta kohtaan sekä kohtaavani ihmisiä, joille reflektointi on tuttua, jolloin kummastakaan ei muodostuisi kynnyksysymystä Taidetuokio-toimintaan heittäytymiselle. Näiltä osin tutkimusryhmä osoittautui tutkimukseeni vielä sopivammaksi kuin ennakkoon osasin ajatella. Tutkimuksen osallistajat olivat kaikki naisia – tutkimuksen kannalta olisi luonnollisesti ollut parempi, jos mukana olisi ollut myös miehiä.

Suunnittelin tutkimukseni aineiston hankinnan siten, että aineisto olisi sopiva maisterin tutkielman tasoiseen opinnäytteeseen. Kolmen peräkkäisen Taidetuokion äänitteet, niiden litteroinnit, havaintoihini perustuvat muistiinpanot ja kyselylomakevastaukset osoit-

⁵⁴ Käytän tämän luvun raportoinnissa yksikön ensimmäistä persoonaa tekstin omakohtaisuuden takia.

tautuivat myös käytännön tutkimustyössä riittäviksi vastaamaan tähän tutkittavaan tapaukseen liittyviin tutkimuskysymyksiin. Lisäaineiston hankinta olisi mielestäni merkinnyt tutkimuksen fokuksen siirtymistä Taidetuokioiden yleisen soveltavuuden testaamisen suuntaan. Alusta lähtien oli selvää, että Taidetuokioita pitäisi järjestää huomattavasti enemmän, jotta tuokioiden soveltavuutta erityyppisiin tarpeisiin ja työyhteisöihin voitaisiin selvittää ja Taidetuokio-menetelmää kehittää.

Pohdin seuraavissa luvuissa tarkemmin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä.

7.1 Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi

Olen kuvannut aineiston hankintaprosessin huolellisesti, mikä mahdollistaa lukijalle tapauksen ymmärtämisen ja yleistämisen omiin kokemuksiin. Tapaustutkimuksessa varmuuteen pyritään aineiston riittävyuden ja kattavuuden ohella esimerkiksi esittelemällä seikkaperäisesti aineiston hankintaprosessi ja tutkijan rooli aineiston hankinnassa, sen tulkinnassa sekä raportoinnissa (Laine ym. 2007). Oma roolini aineiston hankinnassa ja tutkijana oli monipuolinen. Yhtäältä olin opettaja, joka opetti ryhmälle dialogitaitoja. Toisaalta olin tutkija, joka tutki oppimista. Kolmanneksi osallistuin ryhmän toimintaan sen täysivaltaisena jäsenenä. Aluksi pysyttelin melko tiukasti mahdollistajan roolin mukaisesti taustalla, mutta pikkuhiljaa osallistuin yhä enemmän ryhmän toimintaan. En kokenut oman osallistumiseni vaikuttaneen juurikaan tutkimiini asioihin tai menetelmään sinänsä. Muutos käyttäytymisessäni on kuitenkin hyvä tiedostaa. Opetajuuden ja tutkijuuden kautta minulla oli tietynlainen auktoriteettiasema, mutta samanaikaisesti ryhmä hyväksyi minut täysivaltaiseksi ryhmän jäseneksi muiden rinnalle. Myös ryhmän jäsenet olivat keskenään tasavertaisia sekä vuorovaikutuksessaan että ammattihierarkiassa, mikä on tavoiteltavaa dialogisessa vuorovaikutuksessa. Sekä Bohm (1996) että Isaacs (2001) korostavat vahvasti tasavertaisuuden vaatimusta. Itselleni monet roolini aiheuttivat välillä hämmennystä, mutta ryhmää ne eivät näyttäneet häiritsevän.

Luottamus ja yhteisymmärrys ryhmän ja minun välillä oli vahva alusta saakka. Toin selkeästi esiin omat ennako-olettamukseni ja odotukseni. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä on korostettu arvioitavuuden ja luotettavuuden mittarina (Riessman 2008, 186). Tutki-

jan tulee tuoda esiin tutkimusraportissaan omat lähtökohtansa (Polkinghorne 2007, 477) kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Pysin tekemään tutkimuksen kohteen ja osallistujien roolit ensimmäisestä tapaamisesta lähtien täysin selviksi. Avoimella toiminnallani oli oletettavasti vaikutusta luottamuksen syntymiseen. Vaikka luottamus oli syvää ja vuorovaikutus avointa, osa ryhmästä koki ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen jääneen pinnalliseksi kohteliaalle tasolle. Esimerkiksi kuuden Taidetuokion sarja – kolmen sijasta – olisi saattanut auttaa ryhmää pääsemään vielä syvemmälle tasolle keskinäisissä suhteissaan. Toisaalta pidempi prosessi olisi voitu kokea kiireisessä työtilanteessa stressaavaksi, mikä olisi kääntynyt prosessia vastaan.

Tapaustutkimuksessa varmuutta lisätään myös ottamalla huomioon tekijät, joita ei ole pystytty ennakoimaan. (Laine ym. 2007.) Tässä tutkimuksessa arvoitukseksi jäävä yllätystekijä oli toisen ja kolmannen Taidetuokion välillä pidetty Stella Polaris⁵⁵ -improvisaatioryhmän vuorovaikutuskoulutus tutkimusryhmälle. Koulutuksen teemat olivat yhteneväisiä Taidetuokioiden dialogiteemojen kanssa ja Stella Polariksen vaikutus tutkimusryhmän mielialaan oli huomattavan innostava. On mahdoton arvioida tai tutkia miten paljon tai millä tavalla Stella Polaris vaikutti Taidetuokio-prosessiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin. Myös viimeisen Taidetuokion pöydän ääressä (ringin asemesta) istumisen vaikutus vaatisi lisätutkimusta.

Vakuuttavuus ja vastaavuus

Konstruktivisessa tutkimuksessa jokaisen tilanteen katsotaan syntyvän sosiaalisessa kanssakäymisessä ja olevan alati muuttuva. Taidetuokio-menetelmä, jossa yhdistetään dialoginen vuorovaikutusoppiminen taidekasvatukseen, taideterapian sekä taidelähtöisen oppimisen viitekehykseen, on tätä tutkimusta varten kehitetty ja aineisto on siinä mielessä ainutkertainen. Taidetuokioita ei ole mahdollista toistaa sellaisenaan edes saman tutkijan ja tutkimusryhmän toimesta. Lisäksi joku muu tutkija olisi tehnyt vastaavasta aineistosta erilaisen asetelman, saanut erilaiset tulokset, tulkinnat ja raportin. Tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat on perusteltava. Esitetyille väitteille, tuloksille ja tul-

⁵⁵ ”Helsinkiläisen, virallisesti vuonna 1993 perustetun, improvisaatioteatteriryhmä Stella Polariksen tarjoamiin koulutustuotteisiin kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaidot, työhyvinvointi ja yhteisöllisyys, jossa opetellaan rakentavaa ilmaisua, sekä toiminnalliset luennot ja näyttelijöiden avulla toteutettava case-työskentely.” Stella Polaris Improvisaatioteatteri (2013). Luettu 04.02.2013. Saatavissa: <http://stella-polaris.fi/>

kinnoille on oltava näyttöä huolellisen aineiston keruuseen, laatuun, analyysiin ja tuloksiin liittyvän raportoinnin sekä aineistoviittauksien muodossa (Lieblich ym. 1998, 173). Muutoin tutkimus ei ole uskottava eivätkä päätelmät kattavia.

Laadullinen, konstruktiiivinen tutkimusote kuten tämäkään tutkimus eivät pyri totuuden kertomiseen, sillä samojenkin ihmisten puheet ja kertomukset samoista tapahtumista voivat vaihdella eri syistä eri ajankohtina ja eri konteksteissa. Tästä syystä kertomuksiin kuten muuhunkin puheeseen tulee suhtautua tapahtumien ja tilanteen jatkuvana valikoivana uudelleenkonstruointina. Tutkijan käytössä oleva aineisto edustaa todellisuutta vain osittain, valikoivasti ja epätäydellisesti, joten tehty tulkinta on ensisijaisesti tutkijan luomus (Riessman 1993, 15). Tutkimustulokset ovat aina yhteydessä käytettyihin havaintomenetelmiin ja tutkijaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19). Tästä syystä vastuu tulkinnoista jää aina tutkijalle itselleen, kuten tässäkin tutkimuksessa. Aineisto suodattuu väistämättä tutkijan läpi, sillä tutkija luo tutkimusasetelman ja tulkitsee tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Oma työni sekä tulkinnat on vakuuttavuuden ja vastaavuuden näkökulmat huomioiden tarkistettu useaan kertaan. Esimerkiksi aineiston analyysiä ja luokittelua on pyritty tekemään niin moneen kertaan, että on saavutettu kylläntymis- eli saturaatiopiste, jossa tulkinta ei ole enää muuttunut.

Tässä tutkimuksessa, kuten tapaustutkimuksessa yleensäkin on pyritty monipuolistamaan tulkintoja käyttämällä monia menetelmiä. Tapaustutkimuksissa kerätään monipuolinen aineisto ja tehdään perusteellinen analyysi (Laine ym. 2007, 10). Erilaisten aineistotyyppien ja analyysimenetelmien yhdistelyn eli triangulaation voidaan katsoa lisäävän luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa triangulaatiolla pyritään syventämään empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksesta. (Laine ym. 2007, 24.) Kooltaan helposti hallittavana aineistoni mahdollisti perusteellisen tutkimustyön. Pällekkäiset menetelmät ja tutkimusotteet syvensivät tulkintaa. Samalla ne luonnollisesti monimutkaistivat tutkimusprosessia ja viivästivät tutkielman valmistumista. Sama vaikutus oli laadulliselle tutkimukselle niin tyypillisellä hermeneuttisuudella, jatkuvalla teorian ja empirian välisellä keskustelulla.

Kolme peräkkäistä Taidetuokiota mahdollistivat ryhmässä tapahtuvan muutoksen ajallisen arvioinnin, minkä koin tutkimukseni kannalta hyvin hedelmälliseksi. Olen käyttänyt laadullisten menetelmien tukena määrällistä laskemista niissä tapauksissa missä haluan

vertailla jonkin osatekijän muutosta eri Taidetuokioiden välillä, vaikka aineisto ja tutkimushenkilöiden määrä olivat liian pienet, jotta määrällinen tutkimus olisi riittävän perusteltua. Esimerkiksi prosenttien käyttö näin pienessä aineistossa on ongelmallista. Mielestäni kuitenkin määrät – aineiston pienuudesta huolimatta – osoittavat muutoksen suunnan ja pidän niillä osoitettua muutosta arvokkaana tutkimukseni kannalta.

Tutkijan tulkintojen vastaavuutta tutkittavien yksilöiden tai ryhmien käsityksiin pohditaan usein. Riessmanin (2002, 259) mukaan tämä kriteeri on ongelmallinen koska tutkimuksen kohteiden eriävät näkemykset eivät välttämättä tee tutkijan tulkinnoista vähemmän päteviä. Olen kiinnittänyt vastaavuuden vaatimukseen huomiota aineistonäytteiden valinnassa ja antamalla tutkimusryhmälle mahdollisuuden kommentoida koko tutkimustani. Olen pyytänyt ryhmän arvioita erityisesti eettisyyden ja näytteiden osuuden näkökulmasta. Tutkimushenkilöt ehdottivat tutkimusraporttiin muutoksia yksityisyyden suojan varmistamiseksi, jotka myös toteutin. Tutkimuksessa käytetyt aineistonäytteet olen valinnut siten, että ne antaisivat kuvan Taidetuokioiden ilmapiiristä ja vuoropuhelusta sekä ilmentäisivät tekemiäni tulkintoja.

Johdonmukaisuus

Tutkimusasetelman, teoreettisen viitekehyksen, aineiston ja menetelmien monimuotoisuuden takia johdonmukaisuuden vaatimus oli haasteellinen tässä tutkimuksessa. Lieblich ym. (1998, 173) viittaavat johdonmukaisuudella yhtäältä siihen, miten tutkimuksesta tehdyt tulkinnat ja tutkimusraportin eri osat ovat suhteutettuja toisiinsa, olemassa oleviin teorioihin ja aiempaan tutkimukseen ja toisaalta siihen miten raportin eri osat alueet muodostavat yhdessä johdonmukaisen ja ymmärrettävän kokonaisuuden (ks. myös Riessman 2002, 260). Tässä työssä johdonmukaisuusongelmia ilmeni sekä tutkimustyössä, että erityisesti raportin kirjoittamisessa. Pidän lopputulosta kuitenkin onnistuneena, koska jouduin sovittamaan yhteen sekä Taidetuokio-menetelmään, sen käytäntöön soveltamiseen että menetelmään ja tutkimukseen liittyvän laajan teorian.

Lieblich ym. (1998, 173) tarkoittavat selkeydellä ja tiiviydellä kykyä integroida tutkimus vain muutamien käsitteiden ympärille, jolloin tuloksena on selkeä ja elegantti kokonaisuus. Kun käyttökelpoisuus on tämän tutkimuksen vahvinta aluetta, niin vastavasti selkeys ja eleganttiuden vaatimus olivat suurin haaste. Kuten edellä johdonmukaisuuden yhteydessä mainittiin, tutkimusasetelma koostuu monesta rinnakkaisesta osate-

kijästä, joista keskeisten käsitteiden työstäminen, mutta erityisesti niiden kuvaaminen osoittautuivat vaikeiksi.

Käyttökelpoisuus poikii uutta tutkimusta

Käyttökelpoisuus on kenties tämän tutkimuksen parhaiten toteutunut osa-alue, koska voin hyödyntää tutkimuksen tuloksia omassa työssäni myöhemmin. Käyttökelpoisuudella viitataan siihen, missä määrin tutkimusta voidaan hyödyntää jatkossa (Riessman 1993, 65–68). Käyttökelpoisuutta on esimerkiksi uusien tutkimusideoiden ja näkökulmien tuottaminen tai uusien analyysivälineiden kehittäminen. Tässä tutkimusraportissa kuvattua Taidetuokioiden käytännön työskentelyä voivat hyödyntää sekä taiteilijat, konsultit että tutkijat, esimerkiksi yhä kasvava taidelähtöisten toimijoiden joukko työpaikoilla ja laitoksissa. Tämän tutkimuksen implisiittinen lähtökohta on ollut Taidetuokioimenetelmän mahdollinen jatkokehitys ja käytännön hyödyntäminen myös tutkimuksen jälkeen. Taidetuokioista tutkimusryhmältä saatu palaute osoitti, että menetelmä on toimiva ja sellaisenaankin käyttökelpoinen hyvinvointikontekstissa. Tilaisuuksia tarvittaisiin lisää, mikäli haluttaisiin selvittää tai osoittaa menetelmän soveltuvuus muuhun kuin hyvinvoinnin edistämiseen tai hyvin heterogeenisten ryhmien toiminnan kehittämiseen. Nythän osallistujat olivat pelkästään hyvin samankaltaista työtä tekeviä naisia.

Arviointiosuuden lopuksi pohditaan vielä eettisiä kysymyksiä.

7.2 Eettiset kysymykset

Olen pyrkinyt noudattamaan kaikissa tutkimusvaiheissa eettisyyden vaatimuksia. Hyvä tutkimus on sisäisesti johdonmukaista ja eettisesti kestävä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125). Eettiset tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät ovat oleellinen osa hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joihin tutkimuksen uskottavuus perustuu. Tuomi ja Sarajärven (2009, 130) mukaan niitä ovat tiedeyhteisön käytäntöjen noudattaminen, huolellisuus ja tarkkuus, lähteiden kunnioittaminen, omien tulosten esittäminen oikeassa valossa sekä tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteiden noudattaminen. Myös rehellisyys, vilpittömyys ja vahingoittamattomuus voidaan liittää edellisiin. Näitä käytäntöjä edellytetään noudatettavan kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, myös tutkimuksesta raportoi-

taessa. Tutkija tekee prosessin aikana subjektiivisia valintoja, josta syystä hänen on tärkeää tiedostaa oma roolinsa ja ennakkokäsityksensä. (ks. esim. Laine ym. 2007).

Edellä kuvattuja periaatteita noudatettiin vilpittömässä hengessä aiheen ja tutkimusryhmän valinnassa, aineiston keräämisessä ja analysoinnissa, menetelmien luotettavuuden pohdinnassa sekä tulosten esittämisessä. Erityishuomiota kiinnitettiin tutkimusryhmän informointiin ja anonymiteetti- sekä yksityisyydensuojakysymyksiin. Minulla ei ollut tutkijan roolissani mitään sitoumuksia liittyen tutkimusryhmään tai ulkopuolisiin tahoihin kuten rahoittajiin. Taustani ei myöskään asettanut eettisiä reunaehtoja tutkimukselle. Jouduin ensimmäistä kertaa kohtaamaan tutkijan valta-aseman velvoitukset ja tein ehkä liiankin varovaisia päätöksiä eettisyyden nimissä. Tutkimukseen liittyvänä ennakoasenteena voidaan pitää sitä, että uskoin ja uskon edelleen taiteen transformatiiviseen voimaan sekä sen kykyyn syventää oppimista ja vapauttaa hiljaista tai tiedostamatonta tietoa. Toisaalta sekä von Brandenburg (2009), Darsø (2004); Rankanen ym. (2007) että Räsänen (2008) ovat kanssani samaa mieltä. Oman ennakkokäsitykseni tiedostaminen toimi kuitenkin pikemminkin katalysaattorina taiteen merkityksen kyseenalaistamisessa kuin sen roolin esille nostamisessa. Pyrin kaikessa toiminnassani olemaan uskollinen keräämälleni aineistolle.

Tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tämä varmistetaan lupakäytännöillä ja tutkimuksen läpinäkyväksi tekemisellä kuten tässäkin tutkimuksessa on tehty. Helsingin kaupungilla on erityinen lupamenettely, jota noudatettiin tässä tutkimuksessa. Tutkimuslupa hankittiin asianmukaiseen tapaan ennen aineiston keruuta. Osallistujat ovat aikuisia, jotka osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Valtasuhteet vaikuttavat vapaaehtoisuuden asteeseen, eikä työyhteisössä tutkimuksesta kieltäytyminen aina ole mahdollista vaikka haluaisi. Omassa tutkimuksessani tällaisia ongelmia ei tullut tietooni. Tutkittavat saivat ennakkoinformaatiota tutkimuksesta sekä kirjallisesti että suullisesti ja heillä oli mahdollisuus tehdä kysymyksiä koko prosessin ajan. Tutkimuksen tavoitteet, aihe ja taustat sekä jatkokehityssuunnitelmat tehtiin tutkimusryhmälle ja päiväkodin johdolle niin läpinäkyviksi kuin mahdollista. Tutkimuksen tarkoitus kerrottiin päiväkodin johtajalle ja osallistujille ennen Taidetuokioita järjestetyssä tapaamisessa ja kerrattiin osallistujille ensimmäisen Taidetuokion alussa. Osallistujilla oli mahdollisuus kommentoida sähköpostitse tutkijan tekemiä tulkintoja sekä vaikuttaa aineistonäytteiden valintaan ja käyttöön tutkimusraportissa.

Tässä tutkielmassa, tutkimuksen terapialuonteen ja materiaalin henkilökohtaisuuden takia, oli oltava erityisen huolellinen tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojelemisessa. Yksityisyyden turvaamiseksi olen poistanut tutkimuksestani kaikki tiedot, joiden perusteella olisi mahdollista tunnistaa joko päiväkotit tai tutkimushenkilöt. Tutkitun kaltaisia päiväkoteja on Helsingin alueella vain muutama, mistä syystä raportoinnin kannalta oleellisiakin taustatietoja jouduttiin jättämään pois. Lisäksi varmistettiin, että tutkimusryhmä on ymmärtänyt mitä luottamus ryhmässä ja tutkimusraportin suhteen tarkoittaa. Ensimmäisessä Taidetuokiossa sovittiin yhteisesti, että ryhmäkeskustelut pysyvät luottamuksellisina ja ryhmä voi itse päättää mitä niistä julkistetaan. Tämä sopimus ja aineiston terapeutin sekä henkilökohtainen luonne olivat tutkimusraportin kirjoittamisen kannalta ongelmallisia.

Päiväkodin toiminta suhteessa vanhempiin ja sidosryhmiin voi olla herkästi haavoittuvaa. Taidetuokioiden luottamuksellisen ilmapiirin takia tutkimusasetelma unohtui ja tutkittavat käsitelivät sekä työ- että henkilökohtaisia asioita hyvin avoimesti. Aineiston henkilökohtaisuuden vuoksi kävin koko tutkimusprosessin ajan itseni kanssa keskustelua siitä, minkälaiseen julkisuuteen voin tutkimusryhmän luottamuksella esitetyt ajatukset asettaa. Tutkijana on mahdoton tietää mikä osallistujien omasta mielestä on hyvin yksityisluonteista tietoa. Samoin on vaikea tietää, minkä päiväkodin perustoimintaa ja yhteistyökumppaneita koskevan tiedon katsotaan olevan sellaista mitä ei voi julkistaa vaikka tunnistetiedot on muutettu. Ongelmaksi muodostui myös se, että tutkimusryhmässä oli vain kuusi henkilöä. Koin epäeettisenä paljastaa yksityiskohtia yksittäisistä henkilöistä. Päädyin lopulta analysoimaan aineistoa ja käsittelemään tuloksia vain ryhmän näkökulmasta ja ryhmätasolla, mikä sinänsä sopii yhteisöllisen oppimisen tutkimukseen.

Pohdintaa jatketaan seuraavissa luvuissa oppimisen, prosessin, taidelähtöisyyden merkityksen ja työhyvinvoinnin edistämisen näkökulmista. Lopuksi esitetään lisätutkimusehdotuksia.

8 Pohdinta

Dialogin voima on uudenlaisen yhteisöllisen kommunikointitavan oppimisessa ja yhteisten merkitysten löytämisessä kollektiivisen jakamisen kautta. Hyvät vuorovaikutustaidot auttavat korjaamaan ajattelun sirpaloituneisuutta sekä olettamusten ja uskomusten purkamista ja konflikteihin johtavaa puolustautumistarvetta. Bohmilainen dialoginen vuorovaikutus on parhaimmillaan uuden ymmärryksen luomista tasavertaisessa ryhmässä. Se on kollektiivista yhdessä ajattelemista, jossa on läsnä merkitysten luomista edellyttävä hiljainen taso, syvälinen kuuntelu ja ajattelun hidastaminen reaktioiden viivästyttämisen avulla keskinäisen kunnioituksen tilassa, hyvässä ilmapiirissä. Dialogi on keino saada kaikkien ääni kuuluviin yhteisen ymmärryksen pohjaksi. (Bohm 1996.)

Taide puolestaan tarjoaa mahdollisuuden etäännyttämiseen, saada kontakti piiloiseen ja etäännyttämiseen, omaan sisäiseen todellisuuteen kokonaisvaltaisesti kaikkien aistien, kehon ja tunteiden tasolla (Rankanen ym. 2007; Räsänen 2008). Sekä dialogi että taidelähtöinen toiminta ovat omiaan aiheuttamaan positiivista epävarmuutta. Ne ovat lempeä tapa kyseenalaistaa nykykäytännöt, tuoda mielikuvitus, inspiraatio ja innostus työyhteisöihin. Taidetuokiot toimivat tehokkaasti arjesta ja totutuista käytännöistä etäännyttämässä. Käytettyjen menetelmien luoman epävarmuuden ja heti alusta saakka turvalliseksi koetun ilmapiirin yhteisvaikutus edisti sopivasti kyseenalaistamista ja reflektointia.

Taidelähtöisten menetelmien ja dialogin yhdistelmä osoittautui tehokkaaksi yksilön tietämyksen siirtämisessä ryhmän tietoon sekä yhteiseen pohdintaan ja edelleen uuden ymmärryksen aihioiksi. Taidetuokioissa onnistuttiin taidelähtöisyyden ansiosta tavoittamaan yksilön sisäinen kokemus kokonaisvaltaisesti. On oletettavaa, että Taidetuokioissa toteutunut syvälinen kuulluksi tuleminen oikeus ja mahdollisuus on harvinainen kiireisessä työympäristössä ja siten arvokas. Kaikki saivat ja toisaalta myös joutuivat ilmaisemaan itseään.

Taidetuokiot ovat paitsi dialogista vuorovaikutuskoulutusta, myös yhteisöllisen ymmärryksen lisäämistä ja muutoksen mahdollistamista sovitussa aihepiirissä. Tulokset osoittavat että Taidetuokioissa syntyi tutkimuksen dialogimääritelmän – *dialogi on ryhmässä*

tapahtuvan vuorovaikutuksen muoto, jonka avulla syntyy uutta yhteistä ymmärrystä – mukaista uutta ymmärrystä.

8.1 Uuden ymmärryksen kehittyminen ryhmässä

Sekä Bohm (1996) että Isaacs (2001, 39–40) korostavat dialogin tavoitteena uutta ymmärrystä, joka toimii perustana myöhemmälle toiminnalle. Tämän tutkimuksen yksi merkittävin hetki koettiin viimeisessä Taidetuokiassa, kun ryhmä ymmärsi nykytyön vastaavan heidän ihannetyötään arjen ongelmista huolimatta. Tuloksen perusteella voidaan katsoa, että tämän tutkimuksen määritelmän mukainen dialogi toteutui prosessissa. Samalla toteutui Tsoukaksen (2009) ehdottama, dialogin mahdollistama, etääntyminen totutusta ajattelusta ja olettamuksista (vrt. Bohm 1996).

Erityisesti Isaacs (2001) ja Scharmer (2001) korostavat dialogin piirteinä jonkin uuden ilmenemistä ja ryhmän yhteisen ymmärryksen päätymistä tasolle, johon yksin ei olisi koskaan päästy. Dialogissa ei ole ennalta määrättyä tavoitetta, agendaa eikä siinä tehdä päätöksiä tai ratkaista ongelmia. Tavoitteet ja päätösten tekemisen pakko rajoittavat ryhmän vapaata assosiaatiota ja luovuutta sekä dialogin kehittymistä tutkivaan suuntaan. Siksi ne eivät kuulu dialogiin. (Bohm 1996, 6–9; 16–19; 32–38; ks. myös Isaacs 2001 ja Heikkilä & Heikkilä 2001.) Bohmilainen (1996) dialogi toimii ajatusten ja vuorovaikutuksen tasolla. Dialogi on väline yhteisen tietoisuuden synnyttämiseksi. Se ei suoraan johda toimenpiteisiin, mutta osallistujien sisäinen reflektio jatkuu pitkään dialogisesta tilasta poistumisen jälkeen (mt.) kuten tämänkin tutkimus osoitti.

Taidetuokiota on suunniteltu tuottamaan uusia näkökulmia, yhtäkkisiä ymmärryksen tiloja ja ideoita, joiden pohjalta yhteisissä keskusteluissa voi muokkautua ryhmän yhteinen uudenlainen ymmärrys. Uutta ymmärrystä voi parhaimmillaan hyödyntää käytännön työhön tuokioiden jälkeen kuten vanhempainiltaesimerkissä on tehty. Siten tämä tutkimus osoittaa, että välitön tulosten tavoittelu ei aina ole tarpeen vaan voidaan luottaa siihen, että ratkaisut voivat syntyä myös jälkeinpäin toiminnassa. (Ks. myös Taylor ja Ladkin 2009.)

8.2 Tutkimuksen yhteys oppimisen teorioihin

Tämä tutkielma ja Taidetuokio-menetelmä perustuvat dialogi- ja taidelähtöisen oppimisen teorioihin. Oppimisen tutkimusasetelma olisi ollut dialogiteoreetikoiden sijaan mahdollista rakentaa myös Engeströmin tai Nonaka ja Takeuchin teorioiden varaan. Ensimmäisessä tapauksessa painopiste olisi ollut taidelähtöisyydessä ja välineellisyydessä. Toisessa olisi keskitytty hiljaisen tiedon käsitteeseen ja olettamusten purkamiseen, jotka molemmat on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka taiteella tiedetään olevan kyky vapauttaa käsittelyyn hiljaista, piilevää ja tiedostamatonta (Rankanen ym. 2007). Välineellisyyteen liittyen taide nähdään tässä tutkielmassa sekä välineenä että muuttumisen mahdollistajana (von Brandenburg 2009; Darsø 2004; Räsänen 2010). Taiteen välineellisyyttä tarkastellaan seuraavassa luvussa suhteessa Yrjö Engeströmin (1987) teoriaan ja oppimisen vertauskuviin (Sfard 1998; Hakkarainen ym. 2008).

8.2.1 Välineellisyys oppimisessa ja oppimisen vertauskuvat

Välineellisyys toteutuu tässä tutkielmassa taidelähtöisten menetelmien välineellisessä käytössä, jossa taiteen merkitys nähdään laajemmin kuin pelkästään välinearvona. Taide tuottaa uutta tietoa ryhmän käyttöön ja toimii muuttumisen mahdollistajana (Darsø 2004; von Brandenburg 2009) dialogin rinnalla. Tutkimuksen taustateorianä on ollut mahdollista käyttää myös Engeströmin (1987) ekspansiivisen oppimisen ja toiminnan teoriaa, jossa hyödynnetään Vygotskyn (1978) välineellisen oppimisen mallia. Engeströmin (1987) teoria soveltuu isoihin puitteisiin toimintojärjestelmien välisten toimintojen tutkimukseen. Tosin teoriasta on kehitetty myös pienempiin prosesseihin paremmin soveltuvia miniatyyrimalleja (ks. Engeström 2008).

Taidelähtöinen dialogioppiminen sijoittuu kohtaan ennen Engeströmin (1987) oppimisen kehää – aistimusten, tunteiden, asenteiden, arvojen, olettamusten, ajattelun ja vuorovaikutuksen alueelle. Kohtaan, jossa halutaan raivata kommunikaation esteitä ja löytää suurempaa yhteisöllistä ymmärrystä. Tämän uuden ymmärryksen turvin voidaan alkaa esimerkiksi Engeströmin⁵⁶ kehällä tai Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomi-

⁵⁶ Engeströmin ekspansiivisesta kehästä on kehitetty myös miniatyyrisovelluksia (Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York:

sen Seci-mallia hyväksikäyttäen työstää yhteisön ongelmia. Seuraavassa liitetään välineellisyys oppimisen vertauskuviin.

Anna Sfard (1998) on ehdottanut oppimisen vertauskuviksi tiedonhankintaa ja osallistumista, joilla molemmilla on liittymiä tähän tutkimukseen. Kysymys-vastaussarjat ja tarinat määriteltiin monologiksi dialogityypeiksi ja Bohmin (1996) olettamusten purkamisen voidaan ajatella olevan pyrkimystä pois tiedonhankintavertauskuvasta. Osallistumisvertauskuva sopii ryhmädialogiin. Myös Paavola ja Hakkarainen (2008, 47) yhdistävät tiedonhankintavertauskuvan mielensisäiseen monologiin, ja osallistumisvertauskuvan sosiaaliseen dialogiin. He nostavat Sfardin (1998) vertauskuvien rinnalle trialogisuuden eli tiedonluomisvertauskuvan, joka yhdistyy toimijan, tietoyhteisön ja jaetun työtilan välineiden väliseen trialogiin. Tämän tutkielman aineistonkeruussa toimijoina olivat päiväkodin lastenhoitajat ja tietoyhteisönä päiväkotisiidosryhmineen. Työtilana käytettiin päiväkodin iltapäiväkerhon tilaa ja hyödynnettiin sen taiteellisia välineitä, joiden kautta syntyy yhteys välineellisyyteen oppimisessa. Taidetuokioissa koko taidelähtöinen toiminta on väline dialogin rikastamisessa.

Tsoukaksen (2009) mukaan dialoginen, kasvokkainen vuorovaikutus tarjoaa mahdollisuuden kyseenalaistaa ja reflektoida omia ammatillisia käytäntöjä ja totunnaisia tapoja ajatella sekä ratkaista asioita. Itsensä etäännyttäminen totutuista ajattelumalleista johtaa uusiin näkökulmiin ajatusten uudenlaisen yhdistelyn, laajentamisen ja uudelleenmuotoilun kautta. Sisäistettyinä nämä uudet ajatusmallit voivat johtaa tietämyksen kehittymiseen koko työyhteisössä. Tsoukas (mt., 953–954) muistuttaa, että työyhteisöjen vuorovaikutusta edistetään jatkuvasti erilaisilla apuneuvoilla (esim. prototyypit, piirroukset, muistiinpanot) ja käytännönläheisillä keinoilla. Fyysiset artefaktit, ja visuaaliset apuneuvot, auttavat työyhteisön jäseniä ilmaisemaan tarpeensa ja ajatuksensa toisilleen selkeämmin. Taidetuokioissa vahvistui tämä edellä kuvattu ajatus, sillä osallistujat ilmaisivat lähes samoin sanoin kuin Tsoukas (mt.) teostensa merkityksen omien ajatusten esille tuomisessa. Taidetuokioissa teokset toimivat tukena tuntemusten ja kokemusten sanoittamisessa. Taide konkretisoi abstraktin ja tekee kokemuksesta helposti lähestyttävän (ks. Räsänen 2008; 2010).

Tsoukaksen (2009) ehdotus toimintojärjestelmän artefaktien merkityksestä vuorovaikutuksen ja jaetun ymmärryksen kehittymisessä yhdistetään siis tässä tutkimuksessa taiteen välineelliseen käyttöön. Hänen (mt.) ehdotustaan voidaan tarkastella Paavolan ja Hakkaraisen (2008) tapaan Wartofskyn (1979)⁵⁷ näkökulmasta. Wartofsky (mt., 200–209) jakaa artefaktit kolmeen luokkaan seuraavasti: Primaari artefakti on suoraan tuotannossa käytetty väline kuten esimerkiksi vasara. Sekundaari artefakti on jokin käytäntö tai toimintamuoto kuten koulutus, kuten Taidetuokioiden vuorovaikutuskoulutuskin on. Tertiäärit artefaktit ovat sekundaareista johdettuja lähes autonomisia välineitä suhteissa käytäntöihin. Taide on esimerkki tertiääristä artefaktista, jonka avulla voi visioida, ennakoida ja luoda mahdollisia maailmoja. (Mt.) Tässä tutkimuksessa taiteellinen käytännön työskentely ja osallistujien omakohtaiset taiteelliset teokset nähdään tällaisina artefakteina, visuaalisina uutta luovina apuneuvoina. Kuvataide sekä kehon liikkeen ja rentoutumisen hyödyntäminen laajentavat apuneuvojen käytön suoraan fyysiseen kontaktiin ihmisen itsensä kanssa (vrt. Räsänen 2008; 2010). Siten Taidetuokio-
menetelmän soveltaminen sopii täyttämään Tsoukaksen (2009) osoittamaa tutkimus-
aukkoa jaetun ymmärryksen kehittymisessä.

Taidetuokioissa taiteellinen prosessi on valjastettu dialogioppimisen palvelukseen – sillä on välinearvo – mutta taide toimii myös itsenäisesti muutoksen ja uusien näkökulmien löytymisen mahdollistajana. Taiteen välineellistä käyttöä arvostellaan usein, mutta esimerkiksi taidelähtöisiä prosesseita kehittäneet Taylor ja Ladkin (2009) hyväksyvät välinenäkökulman. Arvostelijat ehdottavat taiteen pelkän välineellisen käytön tilalle taiteen muuntavan, transformoivan piirteen hyödyntämistä tai taiteen näkemistä uuden tiedon rakentamisena. (von Brandenburg 2009; Darsø 2004; Räsänen 2010.) Taidetta hyödynnetään tässä tutkimuksessa joustavan monipuolisesti sekä välineenä että edellä mainituissa transformaatiotavoitteissa kunnioituksen ilmapiirissä.

Oppimisen teorioista siirrytään tarkastelemaan oppimista siirtovaikutuksen, dialogitaitojen kehittymisen ja mahdollistajan osaamisen näkökulmista.

⁵⁷ Wartofsky, M. (1979). Perceptions, representation, and forms of action: Towards a historical epistemology. In: *Models: Representation and scientific understanding*. Boston Studies of Philosophy of Science Vol. XLVIII, 188–210. (Viitattu: Paavola, S. & Hakkarainen, K. ja Teräs, M. (2008). Teoksessa *Kulttuurinen Välittyneisyys Toiminnassa ja Oppimisessa*. R. Engeström & J. Virkkunen (toim.), *Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Tutkimusraportteja 11*. Helsinki: Yliopistopaino.

8.3 Oppiminen ja kehittyminen tutkimusryhmässä

Oppimista tutkittiin tässä tutkielmassa muutoksena ryhmätasolla, vaikka ryhmän oppiessa katsotaan myös yksilön oppivan. Muutoksia voitiin osoittaa sekä ymmärryksen että taitojen kehittämisessä. Ymmärryksen kehittymisen näkökulmasta osallistujat kokivat merkityksellisen elämyksen havaitessaan että nykytyö vastaa heidän ajatuksiaan ihanne-työstä. Oppimisen kannalta tutkimuksessa tehtiin kaksi merkittävää löydöstä, joista ensimmäinen on siirtovaikutuksen runsaus ja nopeus. Taidetuokioissa käytettyjä työmenetelmiä sekä opittuja taitoja siirrettiin uusiin yhteyksiin sekä työssä että vapaalla. Dialogitaitojen osalta siirtovaikutusta voitiin osoittaa kuuntelussa ja reaktioiden viivästämisessä. Nämä taidot myös kehittyivät prosessin kuluessa. Toiseksi tutkimuksessa todennettu refleksiivisyyden merkittävä lisääntyminen prosessin kuluessa osoittaa Taide- tuokioiden olevan tehokkaita oppimisen tiloja sekä reflektion että itse-reflektion kannalta.

8.3.2 *Opitun siirtäminen muihin konteksteihin – siirtovaikutus*

Tutkimus osoitti, että Taidetuokioissa opittuja taitoja sovellettiin välittömästi sekä työ- ympäristössä että vapaa-ajalla esimerkiksi konfliktitilanteisiin. Myös rentoutumista alettiin heti harjoittaa myös kotona. Aikaisemmin todettiin, että uusien käytäntöjen välitöntä kehittämistä työyhteisöissä ei dialogissa, taiteessa tai Taidetuokioissakaan tavoitella. Siihen kuitenkin päädyttiin, kun ryhmä sovelsi kuvataidetta Taidetuokioiden pohjalta vanhempainillan toteutuksessa. Samalla hyödynnettiin Taylor ja Ladkinin (2009) taidelähtöisistä prosesseista myös taiteellisten taitojen siirtämistä, jota ei alun perin tavoiteltu. Vanhempainillassa kerättyjä tietoja hyödynnettiin myöhemmin päiväkodin toiminnan kehittämisessä. Tutkimuksen tuloksissa siis ilmeni – hiukan yllättäen – merkittävää opitun siirtämistä muihin konteksteihin myös taiteellisten taitojen osalta. Dialogitaitojen siirtäminen muihin konteksteihin ja Taidetuokioiden työskentelytapojen soveltaminen vanhempainillassa osoittivat, että siirtovaikutusta ja soveltamista tavoitteelliseen toimintaan voi lisääntyneen innostuksen vaikutuksesta tapahtua vaikka niihin ei eksplisiittisesti pyrittäisi.

Osallistujat arvostivat uusia taitojaan ja olivat innoissaan siitä, miten he osasivat soveltaa oppimaansa. Black (2005, 281) on tehnyt saman havainnon tutkiessaan bohnilaisten dialogitaitojen koulutusta. Hän (2005, 283) pitää opitun siirtämistä osallistujien elämään työn ulkopuolella oleellisena dialogikoulutuksen onnistumista mitattaessa. Heikkilä ja Heikkilä (2001) sekä Vähämäki (2008) korostavat oppimisen juurtumisen merkitystä. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 195) ehdottavat onnistuneen siirtovaikutuksen olevan osoitus opitun juurtumisesta arkikäytäntöihin ja syväoppimisesta. Vaikuttaa siltä, että dialogi yhdistettynä taidelähtöisiin työtapoihin luo hyvät puitteet syväoppimiselle. Räsänen (2008, 102–109) mukaan taiteessa syntyy syväoppimista, kun persoonallinen tieto yhdistyy sosiaaliseen tietoon. Taidetuokioissa tämä toteutui yksilötyönä tehdyn taidetyöskentelyn ja ryhmädialogin yhdistelmänä.

Opitun siirtäminen toimii Blackin (2005) mielestä siltana Bohmin ja Buberin teorioiden välillä, laajentaen bohnilaisuutta buberilaisuuteen – ihmisten väliseen yhteyden, arvostuksen ja henkisyyden tunteeseen. Syvämpi yhteys ihmisten välillä helpottaa tunteiden jakamista ja siten pääsyä aidompaan vuorovaikutukseen. (Mt., 283–285). Tutkijan havaintojen mukaan myös Taidetuokioissa ja ryhmän suhteessa muihin kumppaneihin syntyi tällainen syvämpi yhteys. Se ilmeni ryhmän sisäisessä kanssakäymisessä katarsuksen tuntemuksina, joiden esiintymisen taiteen yhteydessä ovat todenneet myös Taylor ja Ladkin (2009). Ilmiö selittänee kehittyneessä dialogissa toisinaan ilmenevää ”lähes pyhän tuntua” (ks. myös Sharmer 2001), joka tavoitettiin Taidetuokioissa.

Koulutuksessa opitun siirtäminen palvelemaan käytännön ongelman ratkaisua on työelämässä haaste (Tuomi-Gröhn, 2000, 45). Toiminnanteorian yhteydessä on tutkittu kehittävää siirtovaikutusta työyhteisöissä. Kehittävässä siirtovaikutuksessa lähtökohtana pidetään sitä, että oppiminen on yhteisöllinen, yhteistyössä toteutuva tapahtuma, joka edellyttää hyvää vuorovaikutusta – moniäänistä ja rohkeata dialogia – eri toimintojärjestelmien osapuolten kesken ja joka tuottaa uudenlaista tietoa. Toimiva rajatoiminta kahden organisaation välisellä rajapinnalla edellyttää uusia toimintamalleja ja uudenlaisia työvälineitä. (Mt., 45–46, 51, 92.) Taide voi olla tällainen työväline, kuten tämäkin tutkimus osoittaa. Vanhempainillan piirtämistehtävä on esimerkki rajapintatyöskentelystä.

Black (2005, 290) muistuttaa, että yrityksissä ponnistellaan, jotta työntekijät kokisivat työnsä merkitykselliseksi. Hänen (mt.) mielestään olisi tärkeää huomata, että merkityk-

set voivat nousta myös epäsuorasti vaikkapa bohmiilaisten dialogitaitojen kouluttamisen yhteydessä. Myös tämä tutkimus vahvistaa ajatusta siitä, että aina ei tarvita työtapoja, jotka suoraan johtavat ongelmanratkaisuun tai haluttuun tavoitteeseen. Niihin voidaan päästä, kuten tapahtui Blackin (2005) tutkimuksessa tai kuten tässä tutkimuksessa, kun Taidetuokioissa opittua siirrettiin päiväkodin toiminnan kehittämiseen. Taidelähtöinen työskentely ja dialogi saattavat kuitenkin olla vaikeita hyväksyä yhteisöissä, joissa pyritään välittömiin tuloksiin. Isaacs (2001, 34–35) viittaa tähän ongelmaan puhuessaan kolmenlaisesta kielestä, joita työyhteisöissä käytetään. Kielet ovat merkityksen, tunteen ja toiminnan kielet. Toiminnan kielen puhujien on vaikea osallistua dialogisiin keskusteluihin, koska niissä ei synny konkreettisia, heti toteutettavia ratkaisuja. (Mt. 34.)

8.3.3 Refleksiivisyyden kehittyminen prosessin aikana

Tässä tutkimuksessa on Bohmiin (1996) perustuen määritelty tärkeimmiksi dialogitaidoiksi reflektio, kuuntelu ja reaktioiden viivästäminen. Näitä taitoja tarkastellaan edellä siirtovaikutuksen näkökulmasta, mutta taidot kehittyivät koko prosessin ajan. Muutos ryhmän dialogitaidoissa kuvastaa oppimista (katso Bohm 1996; Isaacs 2001; Mezirow 1991; Vähämäki 2008). Seuraavassa tarkastellaan refleksiivisyyden taitoa Taidetuokio-menettelmissä ja Taidetuokioissa suhteessa tutkimuksen teoriataustaan, johon perustuen reflektiota voidaan perustellusti pitää yhtenä oppimisen perusedellytyksistä.

Brockbank ja McGillin (2007) määritelmä, jossa reflektio on omien toimintatapojen tarkkailua ja pohtimista sekä tapahtumien aikana että jälkeenpäin ja näiden kokemusten pohjalta uuden ymmärryksen luomista sekä kriittistä eri tavalla näkemistä, soveltuu tutkimuksen tulosten perusteella hyvin tähän tutkimukseen. Taidetuokio-menettelmissä ja siten myös Taidetuokioissa oltiin kiinnostuneita erityisesti laaja-alaisesta toiminnan aikaisesta, mutta myös jälkikäteen tapahtuvasta kokemuksen ja olettamusten reflektoinnista. Reflektointi voi jatkua pitkään tapahtuman jälkeen. Menetelmään kuuluvat kotitehtävät pakottavat reflektointiin myös tuokioiden välillä. Tulosten perusteella sekä menetelmä että käytännön toteutus osoittautuivat reflektiivisyyden kehittymisen kannalta tehokkaiksi.

Tässä tutkimuksessa reflektiota tarkasteltiin ainoastaan määrän kasvun näkökulmasta. Katsottiin, että refleksiivisyyden lisääntyminen sinänsä on merkki tehokkaasta reflektoinnista. Lienee mahdollista, että reflektio voi kohdistua myös oppimisen kannalta tuottamattomiin tekijöihin. Koska tuloksissa todettiin refleksiivisyyden olevan yhteydessä myös aihevalintaan, ei voida suoraan päätellä, että kaikki ryhmädialogit olisivat keskenään verrattuna yhtä tehokkaita refleksiivisen oppimisen tiloja. Refleksiivisyyttä esiintyi enemmän ryhmädialogeissa kuin osallistujan ja mahdollistajan välisissä, terapeutisissa kysymys-vastausarjoissa ja sen määrä kasvoi prosessin kuluessa. Tulos osoittaa, että ryhmäkeskustelu näyttää lisäävän reflektointia. Tulos vahvistaa Brockbank ja McGillin (2007) näkemystä siitä, että dialogi on refleksiivisen oppimisen mahdollistaja. Tuloksesta päätellen asioiden jakaminen dialogisessa ryhmässä on refleksiivisyyden näkökulmasta tehokasta. Pohdinnan määräästä päätellen Taidetuokioiden keskustelujen voi ajatella sijoittuvan dialogin nelikentällä kehittyneimmille kentille (ks. Isaacs 2001 ja Scharmer 2001).

Mezirow (1991) painottaa toiminnan merkitystä reflektoinnissa. Hänelle (mt.) transformatiivisen oppimisen päävaihe on kriittinen reflektio, jossa aikaisemmat merkitysperspektiivit tutkitaan ja muotoillaan uudelleen sekä kehitetään niiden pohjalta uudet kehityneet tulkinnat. Toisessa vaiheessa uudet merkitysperspektiivit vahvistetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa keskustellen ja kolmanneksi ne sisäistetään sekä integroidaan muuhun ajatusmaailmaan toiminnan kautta. (Mt.) Taidetuokioissa Mezirowin (mt.) edellä kuvatut vaiheet limittyivät toisiinsa toiminnassa teorian, taidetyöskentelyn ja kokemusten jakamisen vaihdellessa. Taidetyöskentelyssä persoonallisen tiedon voitiin nähdä yhdistyvän sosiaaliseen tietoon ja reflektoidessa uuden tiedon kiinnittyvän takaisin omiin kokemuksiin, kuten Räsänen (2008, 102–109) ja Taylor ja Ladkinin (2009, 56–58) mukaan parhaimmillaan tapahtuu. Taidelähtöisten menetelmien voi katsoa onnistuneen tässä tutkimuksessa muuntamaan osallistujien abstraktin sisäisen todellisuuden konkreettiseksi, reflektoitavaksi sanallistettavaksi ja yhteisesti jaettavaksi materiaaliksi (ks. myös Räsänen 2010).

Myös Schönille (1983) oppiminen on toimimista ja tekemällä oppimista, mikä on oleellista myös taidetyöskentelyssä. Reflektion avulla asiantuntija voi tulla tietoiseksi ja kritisoida piilevää ymmärrystään suorituksen aikaisesta toiminnastaan. Toimintaan liittyvä epävarmuus saa aikaan uutta ymmärrystä. (Schön 1983; ks. myös Mezirow 1991.) Epä-

varmuus on Taidetuokio-menetelmässä ja tämän tutkimuksen aineiston keruussa tavoiteltavaa ja osallistujat altistuvat epävarmuudelle sekä taidelähtöisten menetelmien että dialogin kautta. Bohmin (1996) mukaan dialogiin sisältyy aina keskeneräisyyden ajatus, mikä tukee epävarmuuden tilassa olemista. Isaacs (2001, 241) puolestaan korostaa, että jonkin verran painetta tarvitaan, jotta ihmiset alkaisivat ajatella yhdessä.

Taidetuokio-menetelmässä hyödynnetään taidelähtöistä toimintaa (rentoutuminen, kehityöskentely, kuvataide) etäännyttämisen käynnistäjänä. Etäännyttäminen mahdollistaa samalla irtautumisen arjesta. Taiteen ennalta arvaamattomuus ja epävarmuus lopputuloksesta (Rankanen ym. 2007, 11–19) ja taiteen moniselitteisyys sekä hämäryys (Darsø 2004, 40) edistävät etäännyttämistä. Näiden tekijöiden vastapainoksi tarvitaan turvallinen ympäristö (Rankanen ym. 2007, 11–19; ks. myös Bohm 1996 ja Isaacs 2001), jossa kyseenalaistamisen aiheuttama pelko (Bohm 1996, 8–9) on hallinnassa. Tulokset osoittavat, että Taidetuokioissa onnistuttiin luomaan isaacsilainen turvallinen ilmapiiri, jossa on mahdollista oppia sietämään epävarmuutta ja käsittelemään tunteita turvallisessa ympäristössä turvallisella tavalla, jolloin ne eivät muodostu reflektion esteeksi. Taide- tuokioissa hyödynnettiin onnistuneella tavalla taideterapian kyky mahdollistaa lempeällä tavalla tunteiden esilletulo, tunnistaminen ja käsittely (Rankanen ym. 2007).

Seuraavassa luvussa pohditaan mahdollistajan tehtävää Taidetuokioiden kaltaisessa epävarmuutta aiheuttavassa, monialaisessa toiminnassa, jossa ohjaajan tehtävä ei voi olla kiertävä kuten Isaacs (2001) ehdottaa, eikä siitä voida luopua kokonaan kuten Isaacs (mt.) ja Bohm (1996) molemmat ehdottavat.

8.3.4 Oppimisen ohjaus ja mahdollistajan rooli Taidetuokioissa

Taidelähtöisessä dialogissa tilanteet ovat jatkuvasti muuttuvia, joten mahdollistajalta edellytetään hyvää tilannetajua ja valmiutta tehdä muutoksia suunnitelmiin. Isaacsin (2001, 280) mukaan mahdollistajan on vastattava kunkin keskustelukentän tarpeisiin. Tilannetajun lisäksi tarvitaan ”psykologista silmää” ja liike-elämän sekä taiteellisten työtapojen tuntemusta (Taylor & Ladkin 2009), mutta liike-elämän tuntemus ei Taide- tuokioiden kaltaisessa vuorovaikutuskoulutuksessa ole niin oleellista kuin esimerkiksi dialogiosaaminen. Tutkijan omiin havaintoihin perustuen mahdollistajalta vaaditaan

ennen kaikkea hyviä pedagogisia valmiuksia, mutta myös työyhteisöjen tuntemusta ja kykyä ennakoida sekä havaita kohtia, joissa osallistujat tarvitsevat apua. Taidetuokiot eivät ole terapiaa, mutta kuvataideterapien työtapojen tunteminen on tarpeen. Harjoitukset on valmisteltava ja ohjeistettava huolellisesti, sillä työmenetelmät ovat paitsi uudenlaisia, usein myös outoja osallistujien mielestä (ks. Taylor & Ladkin 2009). Outous vähenee, kun ryhmää valmistellaan tuleviin tapahtumiin etukäteen.

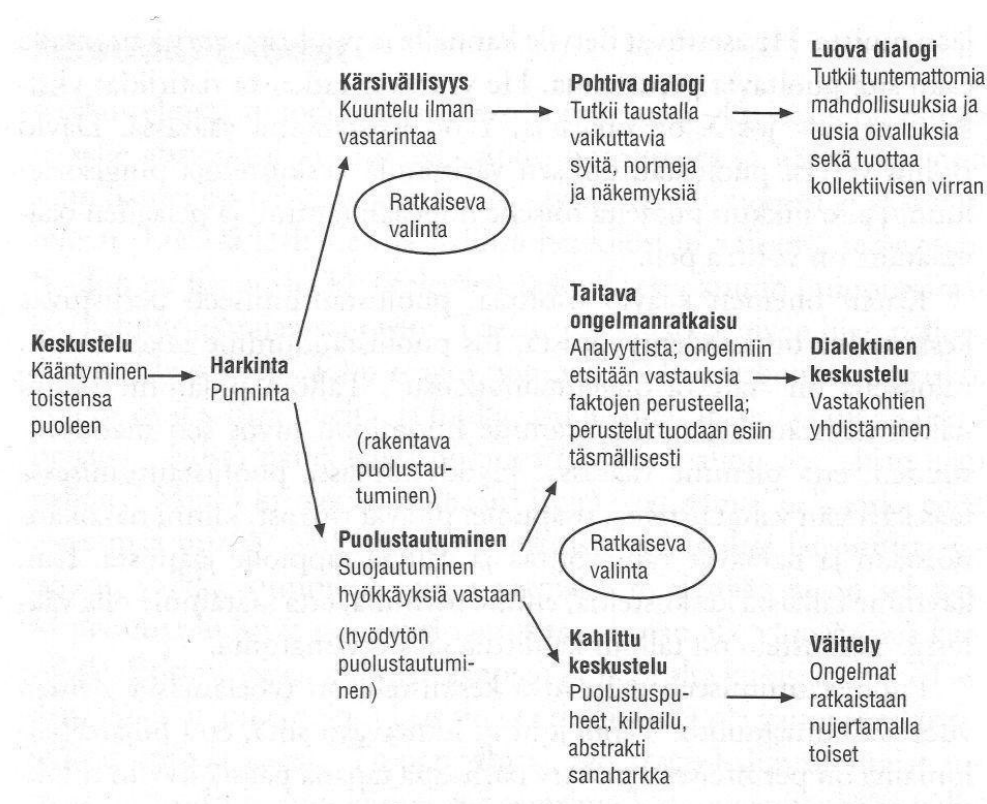
8.4 Dialogiproessin tarkastelu Isaacsin kenttäteorian näkökulmasta

Seuraavaksi tarkastellaan Taidetuokioiden suhdetta Isaacsin (2001) prosessivaihemalliin, jossa dialogi etenee ensimmäisestä neljanteen keskustelukenttään. Seuraavan sivun kuvio havainnollistaa keskusteluprosessin vaihtoehtoisia kulkuja väittelyn, keskustelun ja dialogin välillä. Isaacsin (2001, 59) prosessimallissa pohtivan, luovan dialogin käynnistymisen kannalta on ratkaisevan tärkeää valita puolustautumisen sijasta kärsivällisyys eli kuuntelu ilman vastarintaa.

Isaacsin dialogikentältä toiseen siirrytään kriisien kautta, mikä poikkeaa täysin Taide-
tuokioista, joissa ei ollut ristiriitoja. Ristiriidattomuuden syitä voi vain arvella: Osallistujat eivät tehneet päivittäin jatkuvaa yhteistyötä keskenään, heillä ei ollut keskinäisiä ongelmia ja he kokivat vaikeuksien syyksi ympäröivän todellisuuden. Sekä dialogissa että taidelähtöisessä työskentelyssä tavoitellaan hyvää ilmapiiriä. Nämä yhteneväiset tavoitteet yhdessä taiteellisen työskentelyn hyvää tekevien vaikutusten (Rankanen ym. 2007; Taylor & Ladkin 2009) ja nousujohteisen positiivisuuden korostamisen kanssa saattoivat vaikuttaa konfliktittomuuteen.

Tässä pohdinnassa kaikkia Taidetuokioita tarkastellaan yhtenä ajallisesti etenevänä prosessina. Dialogin vaiheet keskustelun kentillä ovat Isaacsin (2001) mukaan kohtelias keskustelu, kahlittu keskustelu, pohtiva dialogi ja luova dialogi. Kohtelias keskustelu on monologista. Kahlittu keskustelu voi olla taitavaa ongelmanratkaisua. Pohtiva dialogi sisältää yhteistä reflektointia ja luova dialogi on merkitysten virtausta. (Mt., 56–62; 247–249.) Dialogi ei kuitenkaan kehity suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, eikä sen ole tarkoituskaan. Dialogia ei myöskään voi pakottaa, vaan sen on annettava syntyä luon-

nostaan (mt., 283). Tärkeintä on keskustelukenttien välinen liike, ei lopputulos (mt., 276–277).



Kuvio 20. Dialogiprossin vaiheet (Isaacs 2001, 59).

Isaacs (2001, 251–258) kuvaa ensimmäisen kentän hiljaisuuksia kiusallisiksi ja suhtautumista ajan kulumiseen kärsimättömäksi. Sama ilmiö oli havaittavissa ensimmäisen Taidetuokion alkupuolella, mutta ei enää myöhemmin. Ensimmäisellä kentällä ollaan kohteliaita ja käyttäytyään normien mukaisesti, keskustelulle on tyypillistä puheen pinnallisuus, jota ei ollut havaittavissa Taidetuokioissa. Yksi osallistuja kuitenkin arveli Taidetuokioiden keskustelujen pysyneen kohteliaana, turvalliseksi koetun keskustelun tasolla. Isaacsin (2001) kenttäteoriassa tämä merkitsisi dialogiprosessin ensimmäisessä vaiheessa pysymistä, jossa ei tapahdu oppimista. Taidetuokioiden keskustelun voi myös tutkijan havaintojen mukaan katsoa olleen ainakin alussa normien mukaista toisten reaktioiden odottelua ja odotusten mukaisesti puhumista. Tulos vastaa Bohmin (1996) väitettä siitä, että pienryhmissä keskustelu pysyy kohteliaana. Taidetuokioiden ristiriidattomuus voi olla osoitus pidättelystä ja kohteliaisuudesta, mutta se voi olla myös osoi-

tus siitä, että taidetyöskentely tai positiivisuuden nousujohteinen kasvattaminen harjoituksissa (ks. Cooperrider ym. 2003) toimivat konfliktien tapaan keinona päästä kentiltä toiselle. Tarvittaisiin lisätutkimusta, jotta voitaisiin osoittaa mistä oli kysymys.

Turvallisuushakuisuus lienee selitys miksi Isaacsin (2001) nelikentällä pysytään mielellään ensimmäisen kentän kohteliaassa keskustelussa mukavuusalueella. Isaacs (mt.) puhuu kasvojen menettämisen pelosta. Mälkki (2010) ehdottaa, että turvallisuushakuisuus ohjaa meitä pysymään mukavuusalueella myös oppimisessa. Turvallisuushakuisuuden ja epävarmuuden kokemisen ristiriita synnyttää reunatuntemuksia, joiden tunnistamisen merkitystä Mälkki (2010) korostaa refleksiivisyyden esteiden voittamisessa. Sekä dialogiset että taidelähtöiset menetelmät aiheuttavat ainakin aluksi epävarmuutta osallistujissa (Bohm 1996; Isaacs 2001; Rankanen ym. 2007; Taylor & Ladkin 2009) ja ovat näin ollen potentiaalisia reunatuntemusten aiheuttajia. Mukavuusalueelle ei oppimisen näkökulmasta ole suotuisaa jäädä (ks. myös Niemi 2009). Sen sijaan tulisi lisätä pohtimista. Turvallisuuden tunne ja Bohmin (1996) sekä Isaacsin (2001) ja taideterranpiikin (RANKANEN ym. 2007) korostama turvallinen ilmapiiri edistäisi mukavuusalueelta pois siirtymistä. (Mälkki 2010, 53–57.)

Isaacsin (2001) kentillä erityisesti toisen keskustelukentän puhe voi olla hyvinkin ristiriitaista ja konflikteihin joutuminen on sille tyypillistä. Toisen kentän kriisi, jossa ristiriidat nousevat esiin on merkittävä, koska monet ryhmät eivät koskaan pääse siitä eteenpäin. Kriiseistä selviydytään kuuntelemalla, viivästäväällä reaktioita ja kannanottoja sekä lisäämällä itsereflektiota. (Mt., 247–279.) Toisessa kentässä osallistujat pyrkivät kyseenalaistamaan tavanomaista ja puhumaan suoraan todellisista ongelmista. Samalla he kuitenkin samaistuvat omiin ajatuksiinsa ja uskovat toisten olevan yhtä kuin ajatuk-sensa. Hiljaisuudet voivat vaikuttaa uhkaavilta erimielisyyksien takia ja aika ei tunnu riittävän. (Isaacs 2001, 259–264.) Taidetuokioissa ei ollut ristiriitoja, kuten on todettu. Lisäksi kyseenalaistaminen sekä todellisista ongelmista puhuminen oli avointa ja vahvaa melkein alusta lähtien. Alussa kiusallisiksi koetut hiljaisuudet eivät enää tuntuneet hankalilta ja aika tuntui riittävän paremmin ja paremmin.

Isaacsin (2001) kuvauksessa kolmas, refleksiivisen dialogin kenttä, tuo pintaan Bohmin (1996) purettavaksi ehdottamia mentaalisia malleja ja olettamuksia. Puheessa syntyy dialogia ja yhteistä refleksiivistä tutkivaa keskustelua. Itse nähdään osana kokonaisuut-

ta. Hiljaisuudetkin ovat pohtivia; odotetaan, kuulostellaan ja etsitään uusia mahdollisuuksia. Aika unohtuu ja huomio kiinnittyy merkityksiin tässä ja nyt. (Isaacs 2001, 265–270.) Isaacsin (2001) kuvaus kolmannen kentän keskustelusta tuntuu soveltuvan Taide-
tuokioihin ensimmäistä tuokiota lukuun ottamatta täydellisesti. Lisäksi tutkimuksen tulokset osoittavat Taidetuokioiden olleen hyvin refleksiivisiä, mikä vastaa kolmannen kentän kuvausta.

Uusi, ennen tiedostamaton tieto on mahdollista saavuttaa kentässä neljä, generatiivisessa dialogissa, joka mahdollistaa pääsyn mielikuvituksen, inspiraation ja intuitiivisen tietämisen lähteille. (Isaacs 271–279; Scharmer 2001.) Myös taidelähtöisellä työskentelyllä on todettu olevan samanlaisia vaikutuksia. Taidelähtöisistä prosesseista heijastamistekniikat ja ydinolemuksen löytyminen (Taylor & Ladkin 2009) vastaavat näitä neljännen keskustelukentän kuvauksia. Neljännessä kentässä hiljaisuus on täydellistä, jopa pyhää. Ajantaju on kadonnut. Keskustelu on saattanut kestää kauan, mutta tuntuu kuin aikaa olisi kulunut hyvin vähän (Isaacs 2001, 279). Viimeisessä Taidetuokiossa toteutui neljännen kentän lähes pyhä hiljaisuus ja ajan tajun katoaminen. Mielikuvitus, inspiraatio ja intuitiivinen tietäminen sen sijaan tuntuivat olevan läsnä koko prosessin ajan ja parantuivat loppua kohden.

Taidetuokioiden keskustelu eteni tulosten valossa enimmäkseen Isaacsin (2001) kehittyneimmillä kentillä. Tällainen johtopäätös voidaan tehdä erityisesti refleksiivisyyden kasvusta ja hiljaisuuksien muutoksesta sekä suhtautumisesta aikaan ja Blackin (2005) kuvaamien buberilaisten henkistyneiden kokemusten ilmaantumisesta keskusteluun. Myös NPCS-menetelmällä todettu tapahtumien kuvailun vähäisyys tukee ajatusta kehittyneemmillä kentillä keskustelusta. Prosessin vaiheet eivät Taidetuokioiden kuitenkään etene kuten Isaacsilla. Siten on tarpeellista tutustua muiden dialogiprosessia tutkineiden ajatuksiin.

Vuorovaikutusta ja dialogia työyhteisöissä tutkineen Mönkkösen (2002; 2008, 542) mukaan vuorovaikutuksen eri tasot ovat 1) Tilanteessa olo, 2) Sosiaalinen vaikuttaminen, 3) Kilpailu, 4) Yhteistyö ja 5) Yhteistoiminta. Ensimmäisellä tasolla vuorovaikutus on muodollista, toisella tasolla se on yksisuuntaista. Kolmannella tasolla vuorovaikutusta leimaa kilpailu. Neljännellä tasolla on löydetty selkeä yhteinen tehtävä ja viidettä tasoa kuvaa ryhmän keskinäinen sitoutuminen ja luottamus. Mönkkönen (2008) käyttää

viidennen tason vertauskuvana joukkuetta, jonka toimintaa leimaavat luottamus, uuden keksiminen, uskallus koetella ideoita, yhteinen tietäminen, toisen tukeminen ja dialogisuus, joka vasta tällä tasolla mahdollistuu. Tasoissa on selkeää samankaltaisuutta Isaacsin (2001) kenttien kanssa, vaikka vaiheistus on hieman erilainen. Taidetuokioiden dialogiprosessi ei ollut Mönkkösen kuvaamien ensimmäisen kolmen vaiheen mukainen, sillä yhteistyö oli ryhmälle ominaista aivan alusta alkaen ja kilpailua ei esiintynyt. Viidennen tason joukkuekuvaus puolestaan kuvaa tasoa, jolle ryhmä päätyi. Isaacsin (2001) prosessivaihemalli kuvaa Mönkkösen kuvausta paremmin Taidetuokioiden prosessin kehittymistä.

Parhaiten Taidetuokio-prosessin etenemiseen tuntuu soveltuvan Jani Romanin (2005, 136–138) prosessimalli. Roman (mt.) on luonut väitöskirjatutkimuksessaan oman dialogin prosessimallin, koska esimerkiksi Isaacsin (2001) malli ei vastannut hänen tutkimustensa tuloksia. Romanin (2005) näkemys vaikuttaa käytännönläheisemmältä kuin Isaacsin malli. Romanin (mt.) malli sisältää neljä vaihetta: Ensimmäisessä vaiheessa luodaan kontakti toisiin ja etsitään positioita suhteessa muihin. Toisessa vaiheessa aletaan tuoda keskusteluun aiheita, joiden merkityksellisyyttä peilataan ryhmän mielipiteeseen. Kolmannessa vaiheessa käydään varsinainen dialogi. Vaiheelle on tyypillistä ajan tajun menettäminen ja yhteisen ymmärryksen tuottaminen. Viimeisessä integraatiovaiheessa keskustelu saavuttaa rauhallisen ja rentoutuneen kulminaatiopisteen. Keskustelu nähdään kokonaisuutena, jossa osilla on paikkansa ja jossa fragmentoitunut informaatio muuntuu tietämykseksi. Malli sallii siirtymisen dialogista debattiin ja päinvastoin.⁵⁸ Edellytys on, että ryhmä pystyy käsittelemään tunteita ja ristiriitoja. (Roman 2005.)

Romanin (2005) kuvauksesta puuttuu Taidetuokioiden näkökulmasta ainoastaan ”suorastaan pyhän tuntu”, joka viimeisessä tuokiossa koettiin. Tunteita pystyttiin Taide-
tuokioissa käsittelemään avoimesti ja täysin ilman ongelmia. Ristiriitoja ei ollut, eikä näin ollen ole varmuutta, miten niiden yli olisi selvitty. Romanin (mt.) toteamus siitä, että osat löysivät lopulta paikkaansa ja keskustelusta muodostui kokonaisuus, jossa fragmentoitunut tieto muuttui tietämykseksi vastaa Bohmin (1996) käsitystä siirtymistä sirpaloituneesta tiedosta kokonaisuusien tiedostamiseen. Bohmin (mt.) mukaan sirpaloituneisuus saadaan käännettyä yhteiseksi ajatteluksi kuuntelemalla syvemmin ja hi-

⁵⁸ Isaacs (2001) tai Bohm (1996) sen sijaan eivät hyväksy väittelyä dialogin osaksi.

dastamalla ajattelua. Taidetuokioissa noudatettiin näitä bohmilaisia näkemyksiä ja päädyttiin Romanin kuvaamaan integroidun tietämyksen tilaan uuden ymmärryksen syntyessä.

Seuraavaksi pohditaan taidelähtöisen työskentelyn merkitystä.

8.5 Taidelähtöisen työskentelyn merkitys oppimisprosessille

Taiteen voima oppimisessa on sen kyky yhdistää yksilön kokemukset sosiaalisen ympäristön tietoon. Syväoppimista tapahtuu, kun uusi tieto reflektoidessa yhdistyy olemassa olevaan tietoon ja kokemus jaetaan muiden kanssa. (Rankanen ym. 2007, 42–43; Räsänen 2008, 102–109.) Tämän tutkielman tuloksissa todennettiin merkittävä refleksiivisyyden kasvu. Jakaminen puolestaan on menetelmässä ikään kuin sisään rakennettuna sekä dialogin että taideterapian työtapojen kautta, joten syväoppimiselle on hyvät lähtökohdat joskin sen todentamiseksi tarvittaisiin lisätutkimusta. Rankanen ym. (2007, 42–43), kuten myös Räsänen (2008) sekä Taylor ja Ladkin (2009) huomioivat, että itsestä ulos heijastetun materiaalin tietoinen reflektointi ja takaisin omiin kokemuksiin liittäminen tarjoaa muuttumisen mahdollisuuden, joten Taidetuokioiden ajatus taidelähtöisyydestä transformaation mahdollistajana on relevantti.

Taidetuokioissa tehtyjen teosten merkitysten jakaminen tapahtui yhteisessä dialogissa. Dialogi oli aktiivista, avointa ja innostunutta. Työskentelyn ja yhteisen jakamisen yhdistelmän koettiin tuovan itsestä esiin aivan uutta tietoa (ks. Rankanen ym. 2007). Myös Darsø (2004, 157–158) toteaa hyvän vuorovaikutuksen merkityksen. Hän (mt.) ehdottaa, että työyhteisöissä taidelähtöisen työskentelyn suurin hyöty syntyy kommunikointimahdollisuuksien lisääntymisen sekä taidetyöskentelyn tuottaman yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Darsøn (mt.) ajatus siitä, että luottamuksellinen, arvostava vuorovaikutus, lisääntynyt kommunikointi ja yhteinen ajattelu, osallistava dialogi sekä jaetut kokemukset tunne-elämyksineen tuottavat asioiden uudenlaista jakamista osoittautuivat todeksi myös tässä tutkimuksessa. Avoimen tunteiden ilmaisun koettiin lisäävän kunnioitusta toisia kohtaan ja vähienkin taiteellisten taitojen riittävän omien ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Taidelähtöisen työskentelyn merkitys ilmapiirin rakentajana on tämän tutkimuksen tulosten perusteella huomattava.

Lopuksi pohditaan vielä Taidetuokioiden aihepiirin eli työhyvinvoinnin kehittymistä Taidetuokioiden aikana.

8.6 Taidetuokiot työhyvinvointia edistämässä

Taidetuokioiden keskustelu eteni työpahoinvoinnin kokemuksesta ja arjen ärsyttävien asioiden purkamisesta vuorovaikutusteemojen kautta työhyvinvoinnin kokemukseen ja positiivinen ilmaisu lisääntyi tasaisesti loppua kohden. Arkea hankaloittavien asioiden purkaminen rauhoitti, rentoutti ja antoi tilaa uuden ymmärryksen syntymiselle. Ymmärryksen huippukohta koettiin, kun ryhmänä oivallettiin, että nykytyön sisältö vastaa ihannetyötä. Ongelmat nähtiin, mutta oivallettiin että arkiset asiat voidaan erottaa työn sisällöstä, joka edelleen on palkitsevaa. Voimavarat vaikuttivat olevan tasapainossa työn vaatimusten kanssa (vrt. Ilmarinen 2006). Samalla Taidetuokioiden ilmapiiri kehittyi yleisestä tyytymättömyydestä yleiseen tyytyväisyyteen. Avoimella tunteiden ilmaisulla, jota tarinallisuus tuki ja hyvällä ilmapiirillä oli hyvinvointia lisäävä vaikutus. Esimerkiksi oikeuksien puolustamisteema ei enää esiintynyt puheessa, koska lopulta ei ollutkaan uhreja eikä niin ollen mitään puolustettavaa. Ryhmä oli voimaantunut ja hyvinvointi oli lisääntynyt. Alussa koettu paha olo muuttui seesteisyyden ja rauhan tunteeksi, joka välittyi myös ilmeissä ja eleissä.

8.6.1 Paineiden purkua ja tarinat tunteiden tulkkina

Taidetuokioiden pienten tarinoiden lukuisa määrä saattaa selittyä sillä, että taiteella on kyky aktivoida tunteiden ilmaisua ja tarinan kerrontaa (Nussbaum 2011; Räsänen 2010; Taylor & Ladkin 2009, 55–56). Taidetuokiot näyttävät tämän tutkimuksen tulosten mukaan olevan tehokas kanava hankalien, tunnepitoisten asioiden käsittelyssä ja niistä irti päästämisessä, mistä seuraa rauhoittuminen ja hyvä olo. Taidetuokioissa tarinat olivat henkilökohtaisten tunteiden tulkkieja, mikä vahvistaa Gabrielin (2004, 69–75) näkemystä, jossa tarinat tarjoavat väylän tunteille ja mielikuvitukselle. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että omaan kokemukseen pohjautuvat henkilökohtaiset tunteet – erityisesti pahoinvointi – puetaan mieluummin tarinoiksi kuin, että niistä keskusteltaisiin ryhmässä. Siksi kerronnalle olisi suotavaa järjestää tilaa työyhteisöissä. Mahdollisi

suuksia on ainakin työhyvinvointikonteksteissa hyvä tarjota, sillä on vaikea ajatella saavutettavan todellista hyvinvointia tai ongelmien korjautumista, jos pahan olon syyt eivät ole selvillä tai niitä ei saada yhteisesti käsiteltyä. Tarinoiden merkityksellisyys tunteiden ilmaisemisessa osoittaa, että tarinoilla olisi sijansa työhyvinvoinnin lisäämisessä.

Nussbaum (2011, 115–116) toteaa, että pelkät asiatiedot ja logiikka eivät riitä nykyisessä monimutkaistuneessa maailmassa. Lisäksi tarvitaan kertovaa mielikuvitusta ja eläytymistä toisen tarinaan. Ongelmaksi saattaa muodostua, että työyhteisöissä helposti vältellään sekä tarinankerrontaa (Gabriel 2004) että tunteiden ilmaisua yleensäkin (Fine- man 1993). Viihdyttävien tarinoiden avulla on toisaalta helpompi kertoa vaikeistakin asioista kevyemmin kuten Gabriel (2004) ehdottaa, jolloin tunteiden ilmaisemiseen liittyvä kiusaantuneisuus on vähäisempää.

Tämän tutkimuksen pientarinoita koskevassa teoriaosuudessa tehtiin yhteenveto tarinoiden merkityksestä ja todettiin, että ne ovat sallivia merkityksen muodostuksen välineitä, jotka rakentavat ilmaisuväylän tunteille ja mielikuvitukselle. Tarinat edistävät dialogin kehittymistä ja muiden ymmärtämistä sekä tukevat yhteenkuuluvuuden tunteiden syntymistä. Myös nämä tarinoihin liitetyt piirteet saavat vahvistusta tässä tutkimuksessa.

8.7 Tutkimuksen merkityksestä ja jatkotutkimusehdotuksia

Sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden mukaisesti yhteisten merkitysten muodostaminen rakentuu työyhteisössä vuorovaikutuksen varaan (Gergen ym., 2004). Gergen ym. (mt.) väittävätkin, että vuorovaikutussuhteiden toimivuus on työyhteisöille elämän ja kuoleman kysymys. Nussbaum (2011, 133; ks. myös Taylor & Ladkin 2009) puolestaan korostaa, että mielikuvituksen ja leikinomaisuuden vaaliminen ovat terveen yrityskulttuurin elinehto. Taidelähtöiset menetelmät edistävät edellisiä ja dialogioppiminen puolestaan parantaa vuorovaikutustaitoja. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että dialogi erityisesti taidelähtöisenä luo innostuksen ilmapiiriin, lisää hyvinvointia ja voimaannuttaa.

Tämä tutkielma on tehty dialogioppimisen näkökulmasta, joten ryhmän tuottamien taiteellisten teosten merkityksiä ei ole käsitelty lainkaan. Tutkimuksen kohteena visuaalinen kuva olisi luonnollinen tutkimuskohde Taidetuokioiden kaltaisessa työtavassa, joka tuottaa osallistujaa kohden paljon monimerkityksisiä sekä kaksi- että kolmiulotteisia teoksia.



Kuvio 21. Ihanteellinen hetki päiväkodissa:

”Leikitään siinä lasten kanssa legoilla. Kaikki työkaverit on töissä ja saa aikaa lasten kanssa. Ei tarvitse mitään ihmeellistä, ihan riittää vaikka legot.”

Taidelähtöisten työtapojen tutkiminen toimintojärjestelmän (Engeström 1987) välineellisyden näkökulmasta olisi myös antoisa tutkimuskohde. Erityisen haastava tämä tutkimuskohde olisi useamman itsenäisen toimintojärjestelmän rajapinnalla. Välineellisyttä tutkittaessa taide tulisi nähdä paitsi välineenä, myös muutoksen mahdollistajana, arvona sinänsä kuten Taidetuokioiden.

Tämän tutkimuksen perusteella dialogioppimisen ja taidetyöskentelyn yhdistelmän voidaan katsoa edistäneen vuorovaikutustaitojen kehittymistä, uuden ymmärryksen syntymistä ja työhyvinvoinnin kasvua. Taidelähtöinen dialogioppiminen soveltuu tämän tutkimuksen tulosten pohjalta vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja henkilöstön työhyvinvoinnin edistämiseen. Tuloksia voidaan hyödyntää henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin kehittämisessä sekä taidelähtöisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa.

Lähteet

- Aarnio, H.** (1999). *Dialogia etsimässä – Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Angus, L. & Hardtke, K.** (1994). Narrative processes in psychotherapy. *Canadian Psychology*, 35 (2), 190–203.
- Bakhtin, M. M.** (1986/1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A.** (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28 (3), 377–396.
- Black, L. W.** (2005). Building Connection While Thinking Together: By-products of Employee Training in Dialogue. *Western Journal of Communication*, 69 (3), 273–292.
- Blomqvist-Suomivuori, L.** (2001). Taide-elämysten merkitys hoitotyössä. Teoksessa I. Ukkola (toim.). *Parantava taide: taideoppikirja lähi- ja perushoitajille*. Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto TJS, 60–75.
- Bohm, D.** (1996). *On Dialogue*. London and New York: Routledge.
- von **Brandenburg, C.** (2009). Taiteen merkityksestä työhyvinvoinnin edistämiseksi. *Verkkolehti Synnyt / Origins* 2, Taidekasvatuksen tiedonala, Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 47–58. Luettu 3.2.2013. Osoitteessa:
http://arted.uiah.fi/synnyt/2_2009_cecilia_von_brandenburg.pdf
- Brockbank, A. & McGill, I.** (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education. USA: McGraw Hill Open University Press.
- Buber, M.** (1993). *Minä ja Sinä*. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N.** (1993). *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M.** (2003). *Appreciative inquiry handbook*. Bedford Heights, OH: Lakeshore Publishers.
- Darsø, L.** (2004). *Artful Creation – Learning Tales of Arts-in-Business*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y.** (2008). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York: Cambridge University Press.
- Fineman, S.** (1993). Organizations as emotional arenas. Teoksessa S. Fineman (toim.), *Emotion in organizations*. London: Sage, 9–35.
- Freire, P.** (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Gabriel, Y.** (2004). Narratives, Stories and Texts. Teoksessa *The Sage Handbook of Organizational Discourse*. D. Grant, C. Hardy, C. Oswick, N. Phillips ja L. Putnam (toim.), Thousand Oaks, CA: Sage, 61–77.
- Gergen, K. J., Gergen, M. M. & Barrett, F. J.** (2004). Dialogue: Life and Death of the Organization. Teoksessa *Handbook of Organizational Discourse*. D. Grant, C. Hardy, C. Oswick, N. Phillips ja L. Putnam (toim.), Thousand Oaks, CA: Sage, 39–59.
- Goates-Jones, M. K., Hill, C. E., Stahl, J. V. & Doschek, E. E.** (2009) Therapist response modes in the exploration stage: timing and effectiveness. *Counselling Psychology Quarterly*, 22 (2), 221–231.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A.** (1997) *The New Language of Qualitative Method*. Oxford: University Press.
- Hakanen, J. J.** (2004). Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Sosiaalipsykologian alan väitöskirja. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J.** (2011). *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K.** (2001). *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*. Porvoo: WSOY.
- Helsingin kaupungin internet-sivusto.** (2013). Luettu 3.2.2013. Saatavissa: http://www.hel.fi/hki/Sosv/fi/P_iv_hoito.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M.** (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 24–39.
- Ilmarinen, J.** (2006). Pitkää työuraa. Ikääntyminen ja työelämän laatu Euroopan unionissa. Helsinki: Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Isaacs, W.** (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liikelämän viestintään*. Helsinki: Kauppakaari.
- Koivunen, P.** (1997). *Vapaaksi riippuvuuksista*. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korhonen, P.** (2009). Mitä taidelähtöisillä menetelmillä tarkoitetaan? Luettu 2.2.2013. Saatavissa: www.taikahanke.fi/etusivu/menetelmat/.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P.** (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito*. M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.
- Laitila, A., Aaltonen, J., Wahlström, J. & Angus, L.** (2001). Narrative process coding system in marital and family therapy: an intensive case analysis of the formation of a therapeutic system. *Contemporary Family Therapy* 23(3), 309–322.

- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, P.** (2007). Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito.* M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 245–253.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T.** (1998) *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation.* USA: Sage Publications.
- Linell, P.** (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lähteenmäki, M. L.** (2006). Reflektiivinen dialogi ongelmaperustaista koulutusta rakentavassa yhteistyössä. Esimerkkitapauksena fysioterapeuttinen koulutus. *Aikuskasvatus* 2/2006, 84–95.
- Markovà, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A.** (2007). *Dialogue in Focus Groups.* London Oakville: Equinox.
- Markovà, I.** (1990). Introduction. Teoksessa I. Markovà & K. Foppa. *The Dynamics of Dialogue.* New York: Harvester Wheatsheaf, 1–22.
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mälkki, K.** 2010. Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education* 8(1), 42–62.
- Mönkkönen, K.** (2002) Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena – Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. *Kuopion yliopiston julkaisuja.* E, Yhteiskuntatieteet.
- Mönkkönen, K.** (2007) *Vuorovaikutus – Dialoginen asiakastyö.* Helsinki: Edita.
- Mönkkönen, K.** (2008). Näkymättömät tulostekijät työyhteisöjen toiminnassa. *Yhteiskuntapolitiikka* 73 (5), 538–551.
- Niemi, H.** (2009). Why from teaching to learning. *European Educational Research Journal*, 8 (1), 1–17.
- Niikko, A.** (2010). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle,* Jyväskylä: Ps-kustannus, 230–249.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** (1995). *The Knowledge-Creating Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. L.** (2011). *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä.* Helsinki: Gaudeamus.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K.** (2008). Välittyneisyys ja dialogisuus innovatiivisten tietoyhteisöjen perustana. Teoksessa R. Engeström & J. Virkkunen (toim.), *Kulttuurinen Välittyneisyys*

- Toiminnassa ja Oppimisessa. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö, Tutkimusraportteja 11. Helsinki: Yliopistopaino, 47–80.
- Paavola, S.,** Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), 557–576.
- Polanyi, M.** (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D. E.** (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 3 (4), 471–486.
- Rankanen, M.,** Hentinen, H. & Mantere, M.-H. (2007) *Taideterapian perusteet*. Helsinki: Duodecim.
- Riessman, C. K.** (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K.** (2002). Narrative Analysis. Teoksessa A. M. Huberman & M. B. Miles (toim.) *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks: Sage Publications, 217–270.
- Riessman, C. K.** (2008). *Narrative methods for human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roman, J.** (2005) *A Study of Organizational Dialogue. Facing the truth, gaining inspiration and creating understanding of the function of an organization*. Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral dissertation series 2005/4.
- Räsänen, M.** (2008) *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90.
- Räsänen, M.** (2010). Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3, 48–61. Ilmestynyt teoksessa E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini-Ikonen (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339–354. Luettu 3.2.2013. Osoitteessa: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J.** (2010). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Ps-kustannus, 189–199.
- Sarja, A.** (2000). Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 160. Jyväskylän yliopisto.
- Scharmer, C. O.** (2001). Self-transcending knowledge: sensing and organizing around emerging opportunities. *Journal of Knowledge Management*, 5 (2), 137–150.
- Scharmer, C. O. & Kaeufer, K.** (2010). In front of the blank canvas: sensing emerging futures. *Journal of Business Strategy*, 31 (4), 21–29.
- Schön, D. A.** (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E.** (2009) *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Sfard, A.** (1998). On Two Metaphors for Learning and Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4–13.
- Takanen, T. & Petrow, S.** (2010) Kohtaamisten voima – tarina yhdessäluovasta uudistumisesta. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki: Edita Publishing.
- Taylor, S. S. & Ladkin, D.** (2009). Understanding Arts-Based Methods in Managerial Development. *Academy of Management learning & Education*, 8 (1), 55–69.
- Tsoukas, H.** (2009). A Dialogical Approach to the Creation of New Knowledge in Organizations. *Organization Science*, 20 (6), 941–957.
- Tuomi-Gröhn, T.** (2000). Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus. Toiminnan teorian ja työntutkimuksen yksikkö. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2000*. 1 (4), 44–53.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A.** (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P.** (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, (2), 130–154.
- Wihersaari, J.** (2010). Kohtaaminen – opettajuuden ydin? *Acta Universitatis Tamperensis 1577*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Vuokila-Oikkonen, P.** (2002) Akuutin psykiatrisen osastohoidon yhteistyöneuvottelun keskustelussa rakentuvat kertomukset. *Acta Universitatis Ouluensis. Medica D 704*. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos, Psykiatrian klinikka, Oulun yliopisto. Oulu: University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vähämäki, M.** (2008) Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä. Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A – 2/2008. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

Palautekyselylomakkeen kysymykset

Liite 1

Taidetuokiot syyskuu 2011 Päiväkoti Helmi

1. Mitä opit prosessin aikana? Syntyikö ryhmässä mielestäsi jotain aivan uutta?
2. Millä tavoin olet hyödyntänyt oppimaasi ja missä yhteyksissä (työ, koti, harrastukset ...)?
3. Oliko oppimiselle estäviä tekijöitä – esimerkiksi tehtäviä joista et pitänyt tai tunteita, jotka haittasivat oppimista?
4. Mikä taidetyöskentelyn merkitys oli? Entä jos sen tilalla olisi ollut esimerkiksi enemmän teoreettista tietoa dialogin taidoista sekä niihin liittyviä harjoituksia?
5. Mikä rentoutuksen ja kehutyöskentelyn (kuten käpertyminen mytyksi) merkitys oli? Entä jos ne olisi jätetty pois?
6. Minkälaisena koit ryhmän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin; miten se kehittyi ja oliko ilmapiirillä merkitystä dialogitaitojen kehittymisen kannalta?
7. Viimeisellä kerralla istuimme pöydän ääressä. Muuttiko se mielestäsi vuorovaikutusta, ilmapiiriä tai keskustelun dialogisuutta verrattuna edellisiin piirissä käytyihin keskusteluihin?
8. Vapauttiko työskentely yllättäviä tietoja/kokemusta/piirteitä itsestäsi tai muista osallistujista tai työstänne (esim. ns. hiljaista, kokemuseräistä tietoa)? Oliko taidetyöskentelyllä merkitystä tässä?
9. Mikä oli sinulle merkittäväntä koko prosessissa?

Aineistoanalyysin vaiheet

Liite 2

1. *Dialogityyppien analysointi, sisällönanalyysi (SA): Aineistolähtöinen litteroidun aineiston luokittelu dialogityyppeihin.* Aineistosta tunnistettiin kohdat, joissa keskustelu muuttui erityyppiseksi tai keskustelijoiden määrä vaihtui selkeästi. Nämä kohdat merkittiin ja nimettiin myöhemmin eli etsittiin keskustelutyypit ja nimettiin ne. Kriteereinä käytettiin seuraavia: a) liittyikö keskustelu tehtyihin teoksiin ja b) keitä keskusteluun osallistui. Eri tyyppien esiintymät laskettiin Taidetuokioittain. (Tämän analyysin yhteydessä havaittiin, että aineistossa on niin paljon pieniä tarinoita, että niiden analysointi katsottiin välttämättömäksi.)
2. *Teema-analyysi, (SA). Aineistolähtöinen ala- ja pääteemojen määrittely pientarinoiden avulla.* Aluksi koko aineistosta etsittiin sisällönanalyttisesti yhtäläisyyksiä ja eroja. Teemoja alkoi hahmottua, mutta teemat eivät tuntuneet kattavan tutkijan omia havaintoja. Heti ensimmäisillä lukukerroilla huomiota herättänyt pienten tarinoiden suuri määrä käynnisti halun kunnioittaa näitä tarinoita tutkimalla niitä tarkemmin.

Vaihe 1: Pientarinoiden tunnistaminen. -> Aineistosta tunnistettiin tarinat ja määritettiin niiden alku- ja loppukohdat.

Vaihe 2: Tarinoiden aiheiden teemoitus. Aiheiden yhdistävät ja erottavat tekijät huomioitiin ja yhdisteltiin tarinat ensin aiheittain alaryhmiin ja lopuksi vielä suurempiin kokonaisuuksiin eli pääteemoihin. Laskettiin määrät tuokioittain dialogityypeittäin. -> Näin saatiin tarinoille pää- ja alateemat. Pääteemaluokittelua hyödynnettiin tutkimuksessa.

Vaihe 3: Aineistolähtöinen tarinoiden luokittelu työtä ja yksityiselämää koskeviin tarinoihin. Analyysillä selvitettiin, miten suuri osuus tarinoista käsitteli työtä ja toisaalta yksityisasiota.

3. *Teema-analyysi, NPCS ja SA*. Aineistolähtöinen aihepiirien analysointi koko litteroidussa aineistossa. Analyysi mahdollistaa koko aineiston kautta löydettyjen teemojen vertailun edellisen kohdan pientarinoiden teemoihin ja kertoo niiden eroista.

Vaihe 1: *Aiheenvaihtokohtien etsiminen ja alateemojen määrittely, aineistolähtöinen (NPCS) ja (SA)*. -> Analyysillä selvitettiin koko litteroidun aineiston aiheenvaihtumiskohdat. Samalla analysoitiin aloitteentekijät⁵⁹ ja puheenvuorojen lukumäärät aiheittain, Taidetuokioittain ja dialogityypeittäin. Analyysiä jatkettiin sisällönanalyttisesti. -> Saatiin alateemat koko aineistolle. Analyysin kulku: Ensimmäiseksi etsittiin koko aineistosta kohdat, joissa aihe selvästi vaihtui. Samalla määritettiin myös aloitteentekijä aiheenvaihdolle sekä havainnoitiin minkä dialogityypin alle aihe kuului. Laskettiin myös kunkin aihealueen puheenvuorot. Tämän aiheen vaihtumiseen perustuvan analyysin löydöksiä käytettiin alateeman tapaan. Kukin näistä alateemoista luokiteltiin myöhemmin kohdassa kaksi määriteltyjen pientarinoiden pääteemojen alle. Tällä tavoin pystyttiin vertailemaan pientarinoiden ja eri dialogityyppien teemoja sekä tutkimaan niiden yhtäläisyyksiä ja eroja.

Vaihe 2: *Kiinnostavimmat teemat ryhmädialogeissa, (SA)*. Aineistolähtöisessä analyysissä etsittiin eniten puheenvuoroja sisältävät aihepiirit. Analyysiä varten laskettiin puheenvuorojen määrä aiheittain ja tutkittiin minkä aiheen alla oli eniten puheenvuoroja. -> Tämän analyysivaiheen tarkoituksena oli selvittää mistä aiheista keskusteltiin eniten. Analyysin taustalla oli ajatus, että harvoin mainittu asia ei ole sisällöllisesti niin merkittävä kuin hyvin runsasta ajatusten vaihtoa aiheuttanut teema.

Vaihe 3: Kaikessa puheessa *eniten esiintyvät teemat (SA)*. Tämä aineistolähtöinen vertailu tehtiin vielä lopuksi kaiken litteroidun puheen osalta. Tuloksia verrattiin toisiinsa.

4. *Ilmapiirin muutos, (PNN*)*. *Teoriasidonnainen ilmapiirin kehittymisen analyysi*. Ilmapiirin muutosta analysoitiin hiljaisuuksien laadun, tunnepuheen, aineistonäyt-

⁵⁹ Aloitteentekijöiden analyysiä ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa, koska päädyin tekemään tutkimuksen ainoastaan ryhmätasolla.

teiden, kyselyvastausten ja tutkijan havaintojen pohjalta. Tunnepuhe analysoitiin NPCS-menetelmän pohjalta ideoidun PNN*-luokittelun avulla seuraavasti: Ensiksi luokiteltiin koko aineistosta puhe, joka ilmaisi selkeästi jotain tunnetta. Seuraavaksi tämä tunnepuhe luokiteltiin puheenvuoroittain ja tarinoittain positiiviseksi (Pos.), negatiiviseksi (Neg.) tai melko neutraaliksi. (Neutraali puhe rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska sillä ei vähäisyytensä vuoksi katsottu olevan tässä tutkimuksessa ilmapiirin kannalta merkitystä.) Lopuksi laskettiin esiintymien määrä kussakin Taidetuokiassa ja verrattiin tuloksia tuokioiden välillä. Lisäksi koko aineistosta ja kyselyvastauksista etsittiin näytteitä, jotka kertoivat ilmapiirin muutoksesta.

5. *Dialogitaidot, (SA) ja (NPCS). Teoriasidonnainen dialogitaitojen kehittymisen analyysi.* Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa painotettiin kolmea dialogitaitoa: kuunteleminen, reflektio ja reaktioiden viivästyminen. Näiden taitojen kehittymistä analysoitiin Taidetuokiottain ja dialogityypeittäin. Refleksiivisyyden muutosta analysoitiin NPCS-menetelmällä ja muiden taitojen kehittymistä tekstinäytteiden sekä kyselyvastausten avulla etsimällä muutosta parhaiten kuvaavat näytteet. Reflektion määrän muuttumista analysoitiin aluksi sisällönanalyttisesti etsimällä koko aineistosta pohittavaa puhetta. NPCS-menetelmää käytettiin luokitteluun ja Taidetuokioiden keskinäiseen vertailuun. Menetelmä tarjosi keinon luokitella koko aineisto reflektion (R) lisäksi pelkkään tapahtumista kertomiseen (E) ja omakohtaiseen emootioita sisältävään puheeseen (I). Luokittelu mahdollisti tutkimusaineiston tulosten vertailemisen NPCS-menetelmän pilottitutkimuksen tuloksiin (Angus & Hardtke 1994).
6. *Taidelähtöisyyden merkityksen analyysi, (SA).* Aineistolähtöinen analyysi toteutettiin etsimällä koko aineistosta ja kyselyvastauksista taidelähtöisen työskentelyn merkitystä parhaiten kuvaavat näytteet.