

UITTO HERÄSI ELOON

Toimintatutkimus ympäristötaiteellisen työpajatoimintamallin kehittämisestä Rovaniemen Arktiseen puutarhaan

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
kevät 2013
Niina Aitto-oja

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Uitto heräsi eloon. Toimintatutkimus ympäristötaiteellisen työpajatoimintamallin kehittämisestä Rovaniemen Arktiseen puutarhaan

Tekijä: Niina Aitto-oja

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 117 sivua, 7 liitettä

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Pro gradu-tutkielmani on toimintatutkimus Rovaniemellä sijaitsevan Arktisen puutarhan hyödyntämisestä ympäristötaiteellisen työpajatoiminnan oppimisympäristönä. Arktiseen puutarhaan järjestettiin yhteensä kolme työpajaa; keväällä 2011, syksyllä 2011 sekä talvella 2012, joista muodostui kokonaisuus, jonka nimesin Uitto-projektiksi. Alueen työpajojen toiminnasta ei ole olemassa valmiita käytäntöjä, joten projektin avulla selvitin millainen Arktinen puutarha on oppimisympäristönä ja kehitin ympäristötaiteellista työpajatoimintaa.

Projekti on ollut monivaiheinen prosessi, johon on osallistunut Lapin yliopiston opiskelijoita ja opettajia sekä Arktikum, Metsähallitus/ Pilke, Lapin metsämuseo ja Ounasvaaran yläaste. Projektin teema liittyi Arktisen puutarhan ympärillä olevaan paikan historiaan.

Tutkimuksessa tutustuin Arktiseen puutarhaan Lapin yliopistossa kehitettyä paikan ja sosiokulttuurisen tilanteen kartoituksen mallia apuna käyttäen. Tutkimustehtävänä on ollut kiinnittää huomiota niihin seikkoihin, joita täytyy ottaa huomioon järjestettäessä ja toteutettaessa Arktiseen puutarhaan ympäristötaiteellisia työpajoja. Arktista puutarhaa ja siellä toimivien ympäristötaiteellisten työpajojen toimintaa kartoitin Uitto-projektin työpajoihin osallistuneiden opiskelijoiden haastattelu- ja kyselyaineiston, sekä osallistuvan havainnoinnin avulla. Työpajoissa havainnoin sitä, millä tavoin oppimista tapahtuu Arktiseen puutarhaan järjestetyissä ympäristötaiteellisissa työpajoissa.

Tutkimusaineiston avulla kehitin Arktisen puutarhan ympäristötaiteelliselle työpajatoiminnalle toimintamallin, joka kuvaa niitä toimenpiteitä mitä työpajojen toteuttamiseen tarvitaan. Tutkimusaineiston pohjalta havaitsin, että työpajan teeman ymmärtäminen vaatii aiheen asiantuntijan esimerkiksi tiedekeskuksen tai museon edustajan mukanaoloa oppimistehtävien suunnittelussa ja opetuksessa opettajan lisäksi.

Toimintamalli jakaantuu viiteen eri vaiheeseen. Suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa hyödynnetään organisaatioiden välistä moniammatillista yhteistyötä. Teemaan tutustumisvaiheeseen liittyy vierailuja esimerkiksi museoihin ja tiedekeskuksiin. Yhdistämisvaiheessa tulokset kootaan yhteen. Purkamisvaiheessa museovierailulla opitut asiat tuotetaan visuaaliseen muotoon ympäristötaiteen avulla. Lopuksi työskentely tuodaan esiin julkisesti. Toimintamallissa työpajojen rakentumisesta on kuvattu niin, että mallia voidaan hyödyntää myös muissa koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä.

Avainsanat: Informaalinen oppimisympäristö, paikkasidonnainen taide, ympäristötaide, yhteistoiminnallinen oppiminen, moniammatillinen yhteistyö, toimintatutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The name of the pro gradu thesis: Uitto waked up. Action research how to developed an operations model for environmental art workshop practices in the Arctic Garden in Rovaniemi

Writer: Niina Aitto-oja

Degree programme / subject.

The type of the work: pro gradu thesis

Number of pages: 117 pages, 7 appendixes

Year: Spring 2013

Summary:

My pro gradu thesis is an action research based on how to utilize the Arctic Garden situated in Rovaniemi Finland as a workshop learning environment of environmental art. Altogether three different workshops were set up in the Arctic Garden: one in the spring of 2011, another in the autumn of 2011 and the third one in the winter of 2012. All of these three workshops formed a whole which I named as the Uitto project. Since the Arctic Garden area lacked established traditions and practices, the focus of my research was to discover what the Arctic Garden in Rovaniemi was like as a learning environment and in addition, my mission was to develop and improve environmental art workshop practices.

The project itself has been a multistage process which has involved the participation by the faculty and students of the University of Lapland and also the personnel of Arktikum, the National Board of Forestry/Pilke, the Forest Museum of Lapland and the lower secondary school of Ounasvaara. The theme of the project was closely linked to the history surrounding the area near the Arctic Garden in Rovaniemi.

In my research I studied the Arctic Garden with the help of place and socio-cultural survey situation model invented by the University of Lapland. The purpose of my study was to examine the factors and circumstances which need to be taken of account while organizing and realizing environmental art workshops in the Arctic Garden. The interview and questionnaire data received from the students who participated in the Uitto project as well as observation were the main methods how I studied the Arctic Garden and the environmental art workshops in the area. In the workshops special observation on learning in the environmental art workshops organized in the Arctic Garden was examined very carefully.

With the help of my research data I was able to create an operations model for environmental art workshop practices in the Arctic Garden. This operations model tries to represent and emphasize the measures which are needed in order to carry out such workshops. Based on my research data I came to the conclusion that in order to fully comprehend the theme of a workshop the participation and presence of a person who owns an expert knowledge of the theme (e.g. a representative of a certain museum or science centre) is required in order to plan and lay out teaching materials and to assist the teacher in teaching situations.

The operations model in my research is divided into five different stages. In the planning and preparation stage the multiprofessional co-operation between different organizations is utilized and taken into account. In the introductory stage of the theme different visits are organized to museums and science centres. In the unification stage all the results of the research are gathered up. In the evaluation stage the items studied during museum visits are transformed into a visual form by the means of environmental art. Finally the process is displayed in public. In the operations model the construction of the workshops is carried out in such a manner that the operations model can be applied to learning environments outside of classroom.

Key words: informal learning environment, site specific art, environmental art, collaborative learning, community, multiprofessional co-operation, action research.

Other information

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the library x

I give a permission the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland x

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	4
3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	5
3.1 Tutkimuksessa mukana olleet toimijat ja yhteistyötahot	5
4 OPPIMAAN ERILAISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ	10
4.1 Oppimisympäristö koulun ulkopuolella.....	10
4.2 Tiedekeskus ja museo kulttuuriperinnön oppimisympäristöinä.....	15
4.3 Paikkasidonnaista taidetta puutarhojen ympäristössä	19
5 YHDESSÄ TEHDEN JA OPPIEN	24
5.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen oppimisessa.....	24
5.2 Yhteisötaide vuorovaikutuksen keinona	27
5.3 Sosiokonstruktivismi ja kollaboratiivinen oppiminen	31
5.4 Moniammatillisella yhteistyöllä oppimisympäristön suunnitteluun	33
6 TUTKIMUSMETODOLOGIA	35
6.1 Toimintatutkimus osana laadullista tutkimusta.....	35
6.2 Tutkimuksen aineisto ja sen keruu.....	40
6.2.2 Aineiston käsittely ja analyysi	45
6.3 Tutkijan rooli tutkielmassa	47
6.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	49
7 PAIKKA-ANALYYSI UITTO-PROJEKTIN LÄHTÖKOHTANA.....	56
7.1 Paikka-analyysin toteutus	56
7.1 Rovaniemen ja Sahanperän alueen historiaa.....	58
7.2 Arktinen puutarha ennen ja nyt.....	61

7.3 Toimintaa Arktikumissa ja Pilkkeessä.....	67
8 UITTO-PROJEKTIN TOTEUTUS	69
8.1 Tukiuittoa ja sahatoimintaa – kulttuuriperintö osana työpajoja.....	69
8.2 Taidetoiminnan kaksi tilaa: Arktinen puutarha ja Arktikumin aukio	70
8.3 Kevättyöpaja - uitto	73
8.4 Syystyöpaja – uittovälineet.....	77
8.5 Talvityöpaja - metsäsavotta	80
8.6 Leikkiä Sahanperällä ja muuta näkyvyyttä.....	92
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET	96
9.1 Puumalli.....	96
10 POHDINTA.....	105
LÄHTEET.....	107
LIITTEET (7 KPL)	

1 JOHDANTO

Rovaniemellä sijaitseva tiedekeskus Arktikum järjesti syksyllä 2010 Arctic Tracks-yhteistyöprojektin, jonka tarkoituksena oli toteuttaa taidenäyttely tiedekeskukseen. Osallistuin tuohon projektiin ja toteutin yhteistyössä opiskelukaverini kanssa Tunturin juurella-nimisen lapsille tarkoitetun pedagogisen leikkialueen, josta tuli pysyvä rakennelma Arktikumin näyttelytilaan. Projektin jälkeen minua alkoi kiinnostaa koulun ja sen ulkopuolisen oppimisympäristön kytkeminen kouluopetukseen ja erityisesti taiteen integroiminen osaksi tiedekeskuksen toimintaa. Ehdotin tammikuussa 2011 Arktikumille yhteistyön jatkumista, ja siellä innostus heräsi ajatukseeni yhteistyössä järjestettävästä taiteellisesta toiminnasta. Minulle ehdotettiin lumiveistotyöpajaa, joka voitaisiin toteuttaa seuraavana talvena Arktikumin ympäristössä.

Kiinnostukseni Arktikum rakennuksen ympärillä sijaitsevaan Arktiseen puutarhaan oli aiemmin herännyt ajankohtaisesta keskustelusta puutarhan olemassaolosta. Arktisen puutarhan alkuvaiheiden suunnittelukansioista ja raporteista käy ilmi, että alueelle on kaavailtu sen suunnitteluvaiheessa taidetoimintaa. Tällöin esimerkiksi ympäristötaideteokset voivat olla luonteva osa Arktista puutarhaa.

Tiedekeskukset ja museot ovat oivia oppimisympäristöjä, joissa on mahdollisuus oppia kouluoppimisen rinnalla. Näiden voimavarana on kokemuksen ja elämyksen yhdistäminen tietoon. Taidekasvatuksen ja tiedekeskuksen välinen yhteistyö antaa oppimiselle koulun ulkopuolisen työskentelyfoorumin. Arktisessa puutarhassa on vuosien varrella, toiminut hajanaisesti erilaisia työpajoja eri tahojen järjestäminä. Yhteisöllisen kehitysprojektin toteuttamisen tarve nousi Arktikumini ja sen vieressä sijaitsevan Metsähallitus/Pilke rakennuksissa sijaitsevilta organisaatioilta, jotka halusivat Arktisen puutarhan toimivan kaikille yhteisesti. Työpajat ovat opetusmenetelmänä hyvin vuorovaikutteisia ja kiinnostus yhdessä tekemiseen antoi minulle mahdollisuuden tutkia ja kehittää nimenomaan työpajatoimintaa, jonka työskentelyfoorumina toimisi Arktinen puutarha.

Minua kiinnosti se, millaisia mahdollisuuksia Arktinen puutarha tarjoaa ympäristötaiteellisille työpajoille eri vuodenaikoina. Tutkimuksen alussa mitään valmiita käytäntöjä tällaiselle toiminnalle Arktisessa puutarhassa ei ollut olemassa. Tästä syystä Arktisen puutarhan ympäristötaiteellisen työpajatoiminnan kehittämiseksi ja kunnianosoituksesta Rovaniemen Sahanperän alueen historialle syntyi Uitto-projekti, jonka lähtökohtana oli vahvasti paikkasidonnaisuus. Uitto-projektista muodostui vuoden kestävä ympäristötaideprojekti, joka koostui kolmesta eri ympäristötaidetyöpajasta keväällä 2011 (Kevättyöpaja) ja syksyllä 2011 (Syystyöpaja) sekä talvella

2012 (Talvityöpaja). Työpajojen avulla kokeiltiin Arktisen puutarhan toimivuutta oppimisympäristönä.

Jokaisessa työpajassa eri-ikäiset opiskelijat toteuttivat yhteistyössä ympäristötaideteoksia tutustuen paikan historiaan käsitellen uitto-, saha- ja metsäsavottateemaa. Projektin tavoitteena oli saada työpajoissa työskentelevät opiskelijat pohtimaan oman ympäristön ja sen historian merkitystä itselleen sekä auttaa tuntemaan Rovaniemen alueen uitto- ja savottahistoriallisia perinteitä. Oma kiinnostukseni tuohon teemaan on henkilökohtainen. Tutkimuksen aikana asuin Rovaniemellä ja oman lähialueeni historia kiinnosti minua, sillä myös kotikaupunkini Kemian historia liittyy vahvasti uittoon ja sahatoimintaan.

Tutkimukseni kehitystoiminta keskittyy tiedekeskusten ulkotilojen hyödyntämiseen ympäristötaiteellisen työpajatoiminnan oppimisympäristönä. Samantyyppisistä kehitysprojekteista Suomen tiedekeskuksissa ei ole helppoa löytää aiempaa tutkimustietoa. Yhteisöllisistä taidekasvatushankkeista sen sijaan on kertynyt runsaasti aiempaa tutkimustietoa, jota tarkastelin tutkimukseni aikana. Yksi keskeisimmistä oli Mirja Hiltusen väitöstutkimus (2009) ”*Yhteisöllinen taidekasvatus – Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*”, joka tarkastelee yhteisöllistä taidekasvatusta ja huomioi yhteisön sosiokulttuurisen ympäristön ja sen traditiot. Siinä tarkastellaan sitä, miten taiteen kautta yhteisö voi tuoda esille ja jakaa itselle sekä ympäristölleen merkityksellisiä ajankohtaisia teemoja. (Hiltunen 2009, 3.)

Minua kiinnostivat myös ne kehitysprojektit, jotka on tehty museoiden ja koulujen välisenä yhteistyönä. Näistä yksi keskeisimmistä oli kulttuuriperintöopetukseen suuntautunut, vuonna 1998 alkanut, koulujen kehitysprojekti *Suomen Tammi –hanke*, jonka puitteissa on tehostettu koulujen ja museoiden välistä yhteistyötä. (Nummelin & Ramstedt-Salonen 2004, 10–11.)

Työpajoihin kohdistuneita kehitysprojekteja on tehty aiemmin muun muassa taidemuseoissa. Tästä yhtenä esimerkkinä on Porin taidemuseon ja Porin kaupungin koulutusviraston *Taidetta Ympäri ja Ämpäri –ympäristötaideprojekti*. Niin kuin Uitto-projektissa, myös edellä mainitussa projektissa omakohtaisen tekemisen ohella tärkeänä pedagogisena lähtökohdista tulleiden yhdessä tekeminen. (Ramstedt-Salonen 2004, 34–35.)

Tutkielmassani kehitän Arktisen puutarhan ympäristötaiteelliselle työpajatoiminnalle toimintamallin, joka pohjautuu Uitto-projektin työpajoissa käytettyihin menettelytapoihin. Lähtökohdista Uitto-projektissa oli Arktikum, Pilkkeen ja Lapin yliopiston asiantuntijoiden sekä Rovaniemen koulujen välinen yhteistyö. Tutkimuksessani on käytetty moniammatillisen yhteistyön mal-

lia, jossa hyödynnetään eri ammattiryhmien asiantuntijuutta työpajojen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Aineistoni koostuu Uitto-projektin työpajojen suunnittelu-, valmistelu-, ja toimintavaiheiden aikana tapahtuneesta toiminnasta. Tutkin työpajoja osallistumalla niiden toimintaan kaikissa vaiheissa. Tällöin olin osa yhteisöä ja sen toimintaa tutkijan, osallistujan ja taidekasvattajan roolissa, mistä syystä myös oma osallisuuteni näkyy tutkimusraportissa.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tiedekeksyksissä ja museoissa oppimista voidaan tukea erilaisilla tavoilla. Tässä tutkielmassa katseeni on kohdistunut työpajatyöskentelyyn, jonka toimintakenttänä toimii Arktinen puutarha. Tutkimustehtävänäni on kehittää Uitto-projektin avulla ympäristötaiteellista työpajatoimintaa Arktiseen puutarhaan. Tällöin Uitto-projekti toimii työpajojen kehittämisen välineenä.

Tutkielmassani haluan selvittää, millainen Arktinen puutarha on oppimisympäristönä ja millä tavalla sitä voidaan hyödyntää ympäristötaiteellisten työpajojen toimintaan. Tutkimustehtävästä voidaan muodostaa seuraavat tutkimuskysymykset:

- Millaisia seikkoja täytyy ottaa huomioon järjestettäessä ja toteutettaessa Arktiseen puutarhaan ympäristötaiteellisia työpajoja?
- Mitä toimenpiteitä Arktiseen puutarhaan tuotettavien ympäristötaiteellisten työpajojen toteuttamiseen tarvitaan?
- Millä tavoin oppimista tapahtuu Arktiseen puutarhaan järjestetyissä ympäristötaiteellisissa työpajoissa?

Tutkin näitä kysymyksiä Uitto-projektissa toimivien työpajojen avulla. Kehitän sekä työpajojen toimintaa että keräämäni aineistoni avulla Arktisen puutarhan ympäristötaiteelliselle työpajatoiminnalle toimintamallia, jonka tarkoituksena on vastata tutkimustehtävässäni asetettuihin kysymyksiin.

3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

3.1 Tutkimuksessa mukana olleet toimijat ja yhteistyötahot

Tutkimuksessa oli mukana useita eri yhteistyötahoja. Pyrkimys toimia yhdessä lähti kiinnostuksesta tiedekeskuksen ja taiteen yhdistämisestä. Myös Rovaniemen Sahanperän alueella samassa pihapiirissä toimivat tiedekeskukset Arktikum ja PILKE olivat innostuneita toteuttamaan yhteistyössä taiteeseen suuntautunutta työpajatoimintaa.

Tutkimuksessa mukana ollut Arktikum on Lappiin ja arktisiin alueisiin erikoistunut tiedekeskus, museo, kokous- ja kongressitalo, nähtävyys ja kulttuurikohde, yksi suosituimmista Lapin vierailukohteista. Se sijaitsee Rovaniemen kaupungin keskustasta pohjoiseen vievien pääteiden risteyksessä, Ounasjoen törmällä. (Arktikum kertoo tarinaa 2011.) Arktikum-taloa voidaan kutsua Rovaniemen kansainvälisyyden tunnuksiksi (Annanpalo 1998, 61). Tänä päivänä Arktikumissa käy vuosittain 80 000 vierailijaa, joista 60% on ulkomaalaisia (Gunslay 2010). Kävijämäärän suurta lukua voidaan pitää suurena saavutuksena Lapin asutuksellisissa oloissa. Arktinen tiedekeskus tarjoaa suuria mahdollisuuksia Rovaniemelle, Lapille ja Suomelle. (Numminen 1999, 16.) Arktikum-talon tunnusomaisin ja näkyvin osa, lasiputki, on kokonaisuudessaan 172 metriä pitkä ja sen katkaisee 30 metriä leveä Kittilän kantatie. Arktikum lasikaton alla toimii ravintola, kirjasto, kokous- ja kongressipalvelut, Arktikum shop sekä kaksi itsenäistä laitosta; Lapin maakuntamuseo ja Arktinen keskus (Arktikum kertoo tarinaa 2011).

Arktinen keskus on valtakunnallinen tutkimuslaitos, jossa tehdään kansainvälisesti arvostettua monitieteistä arktisten alueiden tutkimusta. Se myös kouluttaa ja välittää tutkimuksesta tietoa. (Arktinen keskus 2011.) Keskuksen toimintaperiaatteissa korostuu kansainvälisyys, monitieteisyys sekä yhteistyö (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002). Arktisen keskuksen toiminta alkoi 1. syyskuuta 1989 Lapin korkeakoulun, myöhemmin Lapin yliopiston, erillislaitoksena (Numminen 1999, 10–11). Arktikum rakennusta ei tuohon aikaan vielä ollut. Arktinen keskus vihittiin käyttöön Suomen itsenäisyyden 75-vuotis juhluvuonna 2.12.1992 (Riepula 2012 a, 5).

Arktisen keskuksen perusnäyttely Muuttuva Arktis (The Arctic in Change) avattiin 17.4.2007 (emt., 6). Se keskittyy napapiirin yläpuolisten alueiden olosuhteisiin, arktiseen vuodenvuorokiertoon, luontoon, kulttuureihin, alkuperäiskansoihin, ihmisten ja eläinten sopeutumiseen sekä monitieteiseen arktiseen tutkimukseen ja arktisen alueen tulevaisuuteen (Tiedekeskus, museo 2011; Arktikum kertoo tarinaa 2011). Muuttuva Arktis –näyttely on esteettinen kokonaisuus, joka pohjautuu vuodenaikojen kiertoon. Visuaalisuuden lisäksi näyttely on vuorovaikutteinen.

(Muuttuva Arktis 2011.) Keskus järjestää pysyvän näyttelynsä lisäksi myös lukuisia vaihtuvia näyttelyitä (Riepula 2012 a, 6). Niiden tehtävänä on palvella myös opetusta (Kivilahti & Heikkilä 2012, 38).

Arktinen keskus on mukana useissa yhteistyöprojekteissa, jotka täydentävät omalta osaltaan sen näyttely- ja tiedekeskustoimintaa (emt., 45). Tutkimuksessani tein yhteistyötä Arktisen keskuksen kanssa ja erityisesti siellä työskentelevän sosiologi Ari Laakson kanssa. Kävimme Laakson kanssa useita neuvotteluja. Hän toimi yhteyshenkilönä vieden viestejäni eteenpäin Arktiselle keskukselle ja muille samassa pihapiirissä toimiville organisaatioille.

Arktikum rakennuksessa sijaitsee Lapin maakuntamuseo, joka avattiin vuonna 1975 (Annapalo 1998, 55). Se tutkii Lapin luontoa ja kulttuuriperinnettä (Lapin maakuntamuseon perusnäyttelyt 2008). Tutkimuksen lisäksi maakuntamuseon valtakunnallisena erityistavoitteena on tallettaa ja esittää tietoa Suomeen kuuluneesta Petsamosta, toisen maailmansodan aikaisesta Lapista ja sen jälleenrakennusajasta, Lapin matkailusta sekä lappilaisesta identiteetistä. Kokoelmat koostuvat rovaniemeläisestä ja peräpohjalaisesta sekä saamelaiskulttuuriin ja romanikulttuuriin liittyvästä esineistöstä, luonnontieteellisistä näytteistä, kuvista sekä runsaasta arkistomateriaalista. (Kotivuori 2012 a, 46.)

Lapin maakuntamuseon perusnäyttely Pohjoiset keinot (Northern Ways) avautui vuoden 2003 lopussa Arktikum rakennukseen (Lapin maakuntamuseon näyttelyt 2008). Näyttelyn aihepiirit esittelevät pohjoista luontoa ja ihmisten elämää Lapissa kuljettaen kävijät esihistoriasta lähihistoriaan. Vierailija voi tutustua näyttelyssä muun muassa saamelaiskulttuuriin, arktisen alueen eläimiin ja niiden mytologiaan sekä muistoihin Petsamosta. (Tiedekeskus, museo 2011; Arktikum kertoo tarinaa 2011.) Näyttelyssä vierailija voi tutustua myös menetettyihin Rovaniemen puisiin rakennuksiin esillä olevien Rovaniemeä 1939 ja 1944 esittelevien pienoismallien ja niiden yhteydessä olevan tietokannan avulla. Näyttelyssä on pyritty interaktiivisuuteen ja elämyksellisyyteen multimedial- ja 3D esitysten, äänen, kuvan, videon, tekstin ja grafiikan avulla. (Lapin maakuntamuseon perusnäyttelyt 2011.)

Lapin maakuntamuseon sekä Arktisen keskuksen näyttelyt ovat yhtenäinen, toinen toistaan täydentävä kokonaisuus (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002). Molempien näyttelytilat sijoittuvat maan alle, aivan kuten pohjoisen talven eläimet suojautuvat lumen alle (Tiedekeskus, museo, 2011). Näyttelyiden lisäksi maakuntamuseo tarjoaa vuosittain useita erilaisia tapahtumia kuten työpajoja. Museo edistää opetusta ja on pohjoisten sisältöjen tuottaja muun muassa opetuksessa ja matkailussa. (Asiantuntijapalvelut 2008.)

Arktikum-rakennuksessa toimii vuonna 1991 perustettu Arktikum-Palvelu Oy. Sen toimialana on Arktikum-talon palveluiden tuottaminen ja ostaminen Arktiselta keskukselta, Lapin maakuntamuseolta ja muilta toimijoilta sekä erilaisten palveluiden myyminen, kuten lipunmyynti, museokauppa sekä opetus- ja kahvilaravintolapalvelut. (Rieppola 2012 b, 68.) Arktikum-Palvelu Oy järjesti tutkimuksessa mukana olleille talvityöpajalaisille ruoka- ja kahvitarjoilua.

Vuonna 2010 lopulla Arktikum-rakennuksen viereen avattiin Metsähallituksen toimitalo ”Pilke” (Heikkala 2012, 67). Talossa sijaitsee tiedekeskus Pilke, jonka näyttely välittää tietoa omatoimisen tutkimisen ja toiminnallisen, kaikin aistein tapahtuvan tekemisen keinoin. Näyttely kertoo pohjoisten metsien kestävästä käytöstä ja metsän erilaisista antimista, tuotteista sekä hyödykkeistä. Se johdattelee vierailijansa aiheeseen erilaisin teemoin. Näyttelyn lisäksi Pilke tarjoaa erilaisille ryhmille työpajoja, jotka antavat mahdollisuuden tutkia erilaisia aiheita toiminnallisella oppimistavalla. (Tiedekeskus Pilke 2011 a.) Tutkimukseni aikana tein yhteistyötä Pilkkeessä työskentelevän oppimisvastaava Piritta Majamäen kanssa. Neuvottelin hänen kanssaan tutkimukseeni liittyvästä Sahanperän lumileikit –leikkipäivästä, josta kirjoitan tarkemmin luvussa 8.6 Leikkiä Sahanperällä ja muuta näkyvyyttä. Majamäki toimi yhteyshenkilönä vastaten tiedotuksesta alueen päiväkodeille ja perhepäivähoidoille.

Yhteistyön lisäämiseksi pihassa toimivat organisaatiot ovat perustaneet pihapiirin yhteistyöryhmän (PYT), johon kuuluvat Arktinen keskus, Lapin maakuntamuseo, Arktikum Palvelu Oy, Pilke ja Lapin metsämuseo (Koululaiset veistävät lunta 2012). PYT:in tavoitteena on organisaatioiden välinen tiedotus ja yhteisten tapahtumien järjestäminen (Majamäki 2012). Tutkimukseni aikana tein yhteistyötä PYT:in kanssa käyden neuvotteluja kehitysprojektista ja sen käytännön järjestelyihin liittyvistä asioista.

Arktikum-talon ympärille on tehty kesällä 1993 mittavat, yli kuuden miljoonan markan ulko-työt, jossa muun muassa siirrettiin 60 000 kuutioita maamassoja. Tutkielmani pääosassa on noin seitsemän hehtaarin kattava Arktinen puutarha, joka syntyi tuon suuren urakan tuloksena Ounasjoen ja Kemijoen risteyksen tuntumaan. (Kivilahti & Heikkilä 2012, 42.) Arktisen puutarhan yleissuunnitelma on laadittu Oulun yliopiston kasvitieteellisellä puutarhalla. Istutus- ja kasvialustapiirustuksista, kasvien kasvattamisesta ja istutuksesta on vastannut Lapin maaseutuopisto. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.)

Arktista puutarhaa pidetään koko maailmassa ainutlaatuisena. Se esittelee arktisen alueen tyyppisimpiä biotooppeja eli kasvupaikkoja, kuten tunturikoivikko, tulvaniitty, suo ja tunturi. Alueelle on rakennettu myös tekosaari eli Lapinkenttä, arboretum eli puuvartisten kasvien puisto sekä ruska-alue. (Kivilahti & Heikkilä 2012, 42.) (Liite 1) Eri alueet muodostavat ikään kuin

erilaisia tiloja, joista avautuu omat näkymänsä. Arkinen puutarha on yleisilmeeltään pohjoisille alueille luonteenomainen, kivinen ja karu. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.)

Puutarhan eri osissa kasvaa erilaisia kasveja, joiden siementen alkuperä on muun muassa Rovaniemen lähialueelta sekä maailman pohjoisilta, arktisilta alueilta. Ulkoalue on yleisön vapaasti käytettävää virkistysaluetta, jonne pääsee tutustumaan eripituisia kävelyteitä pitkin. Puutarhaan sijoitetut luonnon muovaamat kivet tarjoavat vierailijoille istuskelupaikkoja. Vaikka Arkinen puutarha onkin rakennettu, se tuo silti mielikuvan aidosta luonnosta. Maasto nousee rannasta muuttuen korkeammaksi kohti Arktikum rakennusta, jonka lasiputki leikkaa maiseman korostan putken muotoja. (emt., 1989–2002.)

Puutarhan hallinta siirtyi vuonna 2010 Lapin yliopistolle, joka on aloittanut puutarhan kunnostamisen. Tämän jälkeen puutarhassa on järjestetty muun muassa Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan järjestämiä ympäristötaidetyöpajoja. (Kivilahti & Heikkilä 2012, 42.) Arkinen puutarha on suunniteltu niin, että sitä on mahdollista käyttää sisänäyttelytilojen jatkeena ja toiminnallisena tilana muun muassa ympäristötaiteen tekemiseen. Puutarhan pohjoinen kasvillisuus pyrkii yhdessä sisätiloissa sijaitsevien näyttelyiden kanssa antamaan havainnollisen kuvan arktisesta luonnosta. Se tuo puutarhakulttuuria, tietoa ja elämyksiä matkailijoille, kasviharrastajille, koululaisille, opiskelijoille ja paikalliselle väestölle. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.)

Tutkimukseni toiminta sijoittuu Arktisen puutarhan Lapinkentälle, joka toimii tulvasuojana. Se rajaa saaren ja rannan väliin suojaisten pienen lompolon. Lapinkenttä nimi tulee aikoinaan jokivarsojen asutusten ympärille syntyneistä, osaksi luonnontilassa olleista, niittymäisistä kentistä, joita kutsuttiin lapinkentiksi. Saaren lapinkenttämäinen luonne mahdollistaa sen käytön vapaana oleskelualueena sekä pienenä uimarantana. (emt., 1989–2002.) Lisäksi tutkimuksessani talvella toteutunut toiminta sijoittui Arktikum-aukiolle, joka sijaitsee Arktikum-rakennuksen julkisivun ja Pilke-talon välissä. Pilke-rakennus korostaa Arktikum-aukiota tehden siitä suojaisan tilan (Pilke-talo 2011).

Tutkimuksessani kehitän ympäristötaiteellisia työpajoja, jotka toimivat Arktisessa puutarhassa. Koska alueella ei ollut olemassa tällaisten työpajojen toimintaa koskevia vakiintuneita käytäntöjä, joista saisin valmiiksi tuotettua tietoa, loin projektin, joka toimisi tutkimisen ja kehitystyön välineenä. Projektin nimi on Uitto-projekti, joka viittaa sen toimintaympäristön, Sahanpeuran alueen, uitto- ja sahatöiden historiaan. Uitto-projektissa toimi kolme työpajaa, jotka on nimetty niiden työskentelyajankohtien mukaan. Kevättyöpaja toimi Arktisen puutarhan Lapin-

kentällä keväällä 2011, syystyöpajan työskentely tapahtui samalla alueella syksyllä 2011 ja talvityöpaja toteutettiin Arktikumin aukiolla talvella 2012.

Uitto-projekti teki yhteistyötä edellä mainittujen organisaatioiden ja niiden yhteistyöryhmän kanssa. Lisäksi työpajojen toimintaan osallistui Kevättyöpajan osalta kymmenen opiskelijaa, joista seitsemän oli vaihto-opiskelijoita ja kolme suomalaista kuvataidekasvatuksen opiskelijaa Lapin yliopistosta. Opiskelijat olivat yhteensä kahdeksasta eri maasta kotoisin; Suomesta, Venäjältä, Virossa, Saksasta, Englannista, Italiasta, Kyprokselta ja Australiasta. Työpajan opettajana toimi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen lehtori Maria Huhmarniemi.

Syystyöpajaan osallistui kaksikymmentäneljä opiskelijaa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen 2011 vuosikurssilta ja soveltavan kuvataiteen maisteriopiskelijoista. Toimin tässä työpajassa opettajana yhdessä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yliopisto-opettaja Antti Stöckelin kanssa. Soveltavan kuvataiteen maisteriopiskelijoiden opettajana toimi lehtori Maria Huhmarniemi.

Talvityöpajan työskentelyyn osallistui Ounasvaaran yläasteelta kymmenen kahdeksannen luokan kuvataiteen valinnaisryhmän oppilasta ja kolme yhdeksannen luokan oppilasta sekä kuvataiteen opettaja Leena Nykänen. Työpajan ohjaajina toimivat Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat Ville Kanabro ja Soila Mikkonen, jotka olivat työpajassa mukana yhteisöprojektipintojen kautta.

Uitto-projektissa toteutetut ympäristöaideteokset käsittelivät Sahanperän alueen ja Arktisen puutarhan ohi virtaavan joen uitto- ja sajarahistoriaa sekä yleisesti Rovaniemen alueen metsäsavottahistoriaa. Jotta aihe avautuisi työpajan osallistujille, teki Uitto-projekti yhteistyötä Lapin metsämuseoyhdistys ry:n projektipäällikkö Tuija Alarieston kanssa.

Yhdistys on perustettu vuonna 1962 vaalimaan savotta- ja uittokulttuuria sekä metsätyöperinnettä. Yhdistys avasi yleisölle ovensa Lapin metsämuseon Rovaniemen Pöykkölään vuonna 1968. Sen tehtävänä on säilyttää ja tutkia arvokasta kulttuuriperintöä ja tuottaa palveluja, jotka pohjautuvat metsähistoriaan ja Lapin kulttuurihistoriaan. Lapin metsämuseolla käynnistyi syksyllä 2011 kaksivuotinen SAVOTTA – Lapin metsämuseosta kulttuurimatkailun vetovoimatekijä -hanke, jonka yhtenä kehittämisalueena oli koululaisyhteistyön vahvistaminen. (Alariesto 2011.)

4 OPPIMAAN ERILAISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

4.1 Oppimisympäristö koulun ulkopuolella

Kasvatus- ja koulutusalan keskusteluissa ja kirjallisuudessa oppimisympäristö on noussut keskeiseksi käsitteeksi viimeisen viidentoista vuoden ajan. Vaikka käsite eikä ajatuskaan ole uusi, on se mullistanut koulutusta, opiskelua ja oppimista. Perinteisen opettaja- ja kouluttajalähtöisen ajattelutavan sijaan koulutuksessa on alettu korostaa oppijalähtöisyyttä ja kehittämään fyysistä ja älyllistä ympäristöä haastamaan, tukemaan ja ohjaamaan oppimista. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 9.)

Englanninkielen *learning environment* termin learning on monimerkityksellinen, jonka vuoksi syntyy myös epäselvyyksiä. Puhuttaessa ympäristöistä, joissa oppimista tapahtuu, on syytä erottaa toisistaan oppimisympäristö ja opiskeluympäristö. Formaalin koulujärjestelmän puitteissa puhutaan joskus myös opetusympäristöstä. (Manninen ym. 2007, 11.)

Opetusympäristöt (instructional environment) voidaan nähdä oppimisympäristöinä, jotka korostavat erityisesti opettajanäkökulmaa ja -roolia. Tällöin opettaja hyödyntää systemaattisesti niitä oppimisympäristöjen piirteitä, jotka tukevat oppimista. Opiskeluympäristöt taas korostavat oppimisprosessia, oppilaan tavoitteellista ja tietoista toimintaa. Myös fyysinen tila, jonka tavoitteena on edistää opiskelijan mahdollisuuksia oppimiseen, korostuu. Kyseessä on opettajan tai kouluttajan järjestämä tila, joten informaalia oppimista tukevat tilat jäävät määritelmän ulkopuolelle. (emt., 11.)

Lapset ja nuoret oppivat ja saavat opetusta formaalin koulutyön lisäksi koulun ulkopuolella erilaisissa **informaaleissa oppimisympäristöissä**. Informaali oppiminen on nykyisin suurimmassa osassa lasten oppimiskokemuksissa. Tästä syystä koulun tehtävänä olisikin pyrkiä yhdistämään formaali kasvatus informaalin oppimiseen, eikä rajata oppimista ja opiskelua ainoastaan koulun määrittelemien sisältöjen varassa tapahtuvaksi toiminnaksi. Opetussuunnitelma sisältää ajatuksen siitä, että erilaiset oppimisympäristöt voitaisiin integroida kouluopiskeluun. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 67–83.)

Jotta oppimisympäristöajattelu saataisiin kiinteäksi osaksi koulujen ja oppilaitosten toimintaa, on tehtävä yhteistyötä koulujen ja kulttuurilaitosten välillä (Vähähyppä 2008, 40). Tässä tutkielmassa käytän termiä oppimisympäristö, koska se laajentaa ilmiön myös formaalin koulujärjestelmän ulkopuolelle (Manninen ym. 2007, 11). Oppimisympäristön käsite on ollut käytössä 1930-luvulta alkaen. Tuolloin painotus oli luokkahuoneopetuksessa. Filosofian tohtori Malcolm

Knowles toi oppimisympäristö käsitteen esille 1960-luvulla korostaen erityisesti aikuisopiskelijoille soveltuvaa sosiaalista ja fyysistä oppimisympäristöä. (emt., 15.)

Suomalaisessa kirjallisuudessa oppimisympäristö on yleisesti määritelty seuraavasti: ”*Oppimisympäristö määritellään paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista*” (Manninen & Pesonen 1997, 268). Englanninkielisessä kirjallisuudessa oppimisympäristöstä yleisemmin käytetty määritelmä on konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva tieto- ja oppimisteknologian professori Brent. G. Wilsonin määritelmä: ”*Oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmiset voivat käyttää erilaisia resursseja, jotka auttavat ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin*” (Wilson 1996, 3). Määritelmässä oppimisympäristö nähdään oppimista tukevana, ihmisen muodostamana yhteisönä luoden vuorovaikutuksellisia verkostoja. Opiskelu laajenee oppilaitosten ulkopuolelle rakentuen joustavaksi kokonaisuudeksi osana oppijan vapaa- ja työaika. (Manninen ym. 2007, 16.)

Oppimisympäristökäsitteen keskeiseen asemaan nousuun on vaikuttanut didaktiikan ja oppimiskäsityksien kehittyminen sekä laajemmat yhteiskunnalliset muutokset. Humanistinen kasvatustilasto ja konstruktivismi liittyvät oppimisympäristö termin esiintuloon. Myös autenttisiin työtilanteisiin sijoittuva oppiminen ja oppipoikamallin uudelleen löytäminen on lisännyt oppimisympäristöihin liittyvää tutkimusta. Vahvaan asemaan on noussut kognitiivinen ja sosiokonstruktivistinen oppimistutkimus, jossa oppiminen ajatellaan tilanne- ja kontekstisidonnaiseksi ulkomaailmaan liittyvän tiedon konstruointiprosessiksi, jossa kasvetaan yhteisöön, etsien ymmärtämistä ja merkityksiä, ja jossa ajattelua ja toimintaa ohjaavat sisäiset mallit kehittyvät. Oppimisen pitäisi tapahtua oikean maailman ympäristöissä ja yhteisöissä. (Manninen ym. 2007, 21–22.)

Suomen kestävän kehityksen toimikunta on laatinut kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategian, jonka mukaan on tärkeää tutustua erilaisiin ympäristöihin ja oppia hahmottamaan oma paikallisyhteisönsä kokonaisuutena. Koulutusjaosto esittää kehitettävän paikallistasolla muun muassa oppilaitosten sekä organisaatioiden välisiä yhteistyömalleja, joiden tavoitteena olisi oppimisympäristön laajentuminen yhteiskuntaan. Pyrkimyksenä on myös antaa mahdollisuus lapsille, nuorille ja aikuisopiskelijoille osallistua paikalliseen kehittämistoimintaan. ”*Tavoitteena on, että vuonna 2014 kaikilla kouluilla ja oppilaitoksilla on toimivia yhteistyömuotoja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.*” (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 25–26.) Kouluopetuksen tulisi tällöin rakentaa siltoja erilaisten oppimisympäristöjen välille. Tämä tarkoittaa sitä, että perinteistä opetussuunnitelmaa olisi kehitettävä, jotta se

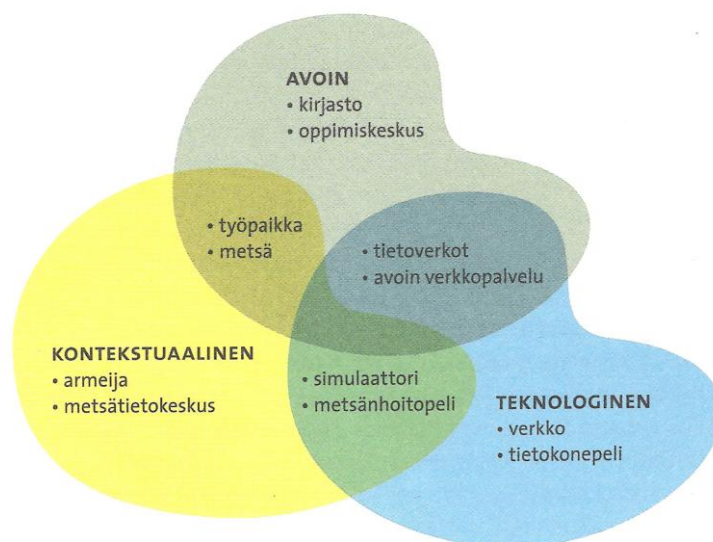
ottaisi huomioon uudet oppimisympäristöt aiempaa monipuolisemmin. (Kumpulainen 2008, 22.)

Usein esiintynyt termi ”uusi” oppimisympäristö tarkoittaa yleensä niitä koulutuskäytäntöjä, jotka toteutetaan jollain toisella tavalla kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa (Manninen ym. 2007, 17). Tässä tutkielmassa painotan luokka- ja kurssipohjaisuudesta poikkeavan oppimisympäristön merkitystä. Yksi koulun keskeisimmistä ongelmista on tiedon ja oppimisympäristön irrallisuus toisistaan. Oppimisympäristöllä nähdään olevan keinotekoinen suhde arkitodellisuuteen. (Kallio 2004, 18.)

Koulussa opittujen tietojen ja taitojen yhdistyminen oppijan koko elämään kiinnittäisi koulun myös muuhun maailmaan (Kumpulainen 2010, 14). Oppimisympäristössä opiskelijoilla on mahdollisuus olla välittömässä vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa (Manninen ym. 2007, 19). Esimerkiksi museot tarjoavat oppimisympäristön tuottaen ja välittäen uutta tietoa. Museoikänti voi motivoida niitä oppilaita, joille oppiminen luokkahuoneessa on vaikeaa. (Kallio 2004, 18.)

Luokka- ja kurssipohjaisesta opetuksesta eroavassa oppimisympäristössä opettajan rooli ei ole enää asiantuntijakouluttaja, vaan oppimisympäristöajattelun myötä se on muuttunut oppimisympäristön suunnittelijaksi. Lyhytkestoisten oppituntien sijaan opiskelu nähdään kokonaisvaltaisena ja pitkänä prosessina, jossa opiskelijan tukiverkostona voi toimia erilaisia tukihenkilöitä, mentoreita ja asiantuntijoita. Oppimisympäristössä on kyse didaktisista muutoksista, joissa korostuu oppilaskeskeisyys, ongelmalähtöinen tutkiva oppiminen, sosiaalinen vuorovaikutteisuus, yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen sekä yhteistyö ja oppimisen siirtyminen myös oppilaitoksen ulkopuolelle. (Manninen ym. 2007, 11–19.)

Avointen oppimisympäristöjen kehittämishankeen yhteydessä on syntynyt oppimisympäristöjen perustyyppien luokittelu. Tämä jaottelu tuo esiin kolme erilaista tapaa rakentaa oppimisympäristöjä. Seuraavassa kuviossa kuvataan perustyyppisiä ja niiden leikkauspisteitä. Perustyyppit ovat avoin-, kontekstuaalinen- ja teknologinen oppimisympäristö. Perustyyppien alle on merkitty esimerkkejä niihin soveltuvista oppimisympäristöistä. (emt., 29–30.)



Kuvio 1. Oppimisympäristöjen perustyyppit (Manninen ym. 2007, 30)

Avoimessa oppimisympäristössä opiskelijoilla on runsaasti vastuuta ja oppimistehtävät ovat vapaamuotoisia ja soveltavia (Manninen ym. 2007, 31). Avoimuutta ja joustavuutta voidaan pitää yhteisenä tekijänä ”uusissa” koulutuskäytännöissä. Avoimuuden tunnuspiirteitä ovat oppijan itseohjautuvuus ja aktiivisuus, ennalta määrättyjen selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen, opiskelun prosessikeskeisyys, opettajajohtoisuuden sijaan monimuotoisten opetusmenetelmien soveltaminen, oppimisympäristöjen verkostoituminen reaali maailmaan sekä sellaiset ohjauskäytännöt, jotka tukevat opiskelijaa. (Manninen & Heinonen 1998, 3–4.) Kuvion esimerkkinä olevaa kirjastoa voidaan pitää avoimena oppimisympäristönä, jonka hyödyntäminen on omaehtoista ja aukioloaikojen puitteissa sitä voi käyttää oman aikataulun mukaan. Oppimisympäristöä, joka on täysin avoin, on käytännössä vaikea toteuttaa eikä se ole optimaalisinta ryhmäytymisen ja välittömän vuorovaikutuksen kannalta. Avoimia oppimisympäristöjä pidetään ääripäänä koulutuksen yksilöllistymiskehityksessä. Aikuisdidaktinen kehitys ei enää ylikorosta itseohjautuvuutta vaan sen tilalta painotetaan yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta. (Manninen ym. 2007, 21–31.)

Kontekstuaalisessa oppimisympäristössä on siirrytty opettajajohtoisesta toiminnasta oppimisympäristöajatteluun, jossa opiskelijat ovat aktiivisia kokeilijoita ja tekijöitä, jotka etsivät, soveltavat ja yhdistelevät erilaisia tietoja opettajan roolin ollessa oppijan tukija ja ohjaaja. Oppimisen kohteena on reaalityö ja sieltä nousevat ongelmat. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen taustalla on kognitiivinen oppimiskäsitys sekä ongelmalähtöinen opetus. Kuvion esimerkissä metsätietokeskus on kontekstuaalinen, sillä se perustuu ennalta määrättyihin sisältöihin. (emt., 30–34.)

Teknologiapohjainen oppimisympäristö on rakennettu opetusteknologian varaan tai sen ”sisään”. Opetuksessa ja opiskelussa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa. Oppimisympäris-

tö, joka on rakennettu opetusteknologian sisään tarkoittaa esimerkiksi verkkosivustoa, joka tarjoaa erilaisia oppimista tukevia materiaaleja. Tällainen verkkosivusto on henkilökohtainen oppimisympäristö, joka auttaa oppijaa itse ohjaamaan omaa opiskeluprosessiaan. (Manninen ym. 2007, 34–35.)

Oppimisympäristön kehittämisessä on hyvä määritellä ne näkökulmat, mistä oppimisympäristöjä tarkastellaan. ”Oppimista tukevat ympäristöt” -teokseen on kehitetty oppimisympäristöjen jäsenystapa, joka sisältää viisi näkökulmaa: fyysisen, paikallisen, sosiaalisen, teknologisen ja didaktisen. Nämä näkökulmat kuvaavat mielikuvia ja käsityksiä, joita eri ihmisillä on oppimisympäristöistä ja jotka ohjaavat ihmisten toimintaa. (emt., 27–35.)

Fyysistä oppimisympäristöä tarkastellaan tilana ja rakennuksena. Painotus on erilaisissa tilaratkaisuisissa, siinä kuinka ne edistävät tai estävät oppimista. Fyysisessä ulottuvuudessa tarkastellaan konkreettisten elementtien sijoittelua ja mukavuutta, yleensä fyysisen ympäristön merkitystä. Modernissa koulusuunnittelussa perinteisten luokkahuoneiden lisäksi huomioidaan myös ryhmätyön, luontaisen vuorovaikutuksen, tiedon jakamisen ja kohtaamisen mahdollistavat tilat. Näkökulma huomioi ergonomian, turvallisuuden, viihtyisyyden, mukavuuden ja terveellisuuden. (emt., 16–38.)

Paikallinen näkökulma painottaa oppimisympäristöä paikkoina ja alueina. Oppilaitosten ulkopuolella olevat, reaali maailmaan sijoittuvat paikat, kuten luonto, museot tai työpaikat, nähdään oppimisen tiloina. Näkökulman taustalla on kontekstuaalinen oppimiskäsitys, jossa opiskelun ja oppimisen toteuttaminen sidotaan aitoihin tilanteisiin. Paikallinen näkökulma korostaa myös informaalia oppimista formaalin ja non-formaalin oppimisen rinnalla. (emt., 36; 40–41.)

Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö korostaa henkistä ilmapiiriä, vuorovaikutusta, yhteistyötä ja ryhmän roolia. Näkökulmassa oppimisympäristö mahdollistaa ja tukee ryhmäprosesseja, yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta, dialogia ja kommunikaatioita. Keskeiset oppimisteoriat painottavat vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle. Muun muassa sosiaalisessa konstruktivismissa tieto nähdään rakentuvan sosiaalisesti ja yhteisön merkitystä oppimiselle korostetaan. (emt., 27; 39.)

Teknisessä näkökulmassa oppimisympäristö nähdään opetusteknologisena sovelluksena. Opetuksessa ja oppimisen tukena hyödynnetään tieto- ja viestintätekniiikkaa. Oppimisympäristöstä voidaan puhua ikään kuin teknologian sisään rakennettuna virtuaali maailmana ja toisaalta teknologian hyödyntämisenä oppimistilanteissa. (emt., 40.)

Oppimisympäristöä **didaktisena** kokonaisuutena korostava näkökulma pohtii kysymystä, miten ympäristö edistää oppimista. Opettajan rooli oppimisympäristön kehittäjänä painottuu. Keskiössä on erilaiset didaktiset ja pedagogiset haasteet, jolloin kyseessä on opiskeluprosessin suunnittelu ja sen tukeminen oppimisympäristön sisältämällä erilaisilla elementeillä, kuten oppimateriaaleilla. Juuri didaktinen ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön. (emt., 16–27; 41.)

4.2 Tiedekeskus ja museo kulttuuriperinnön oppimisympäristöinä

Tämän tutkielman kehittämistoiminta keskittyy tiedekeskusten ja museon näyttely- ja ulkotilojen hyödyntämiseen oppimisympäristönä. Nämä ympäristöt ovat hyvänä esimerkkinä informaaleista oppimisympäristöistä (Kumpulainen ym. 2010, 83). Museot ja tiedekeskukset välittävät sellaisia kokemuksia, joita kirjojen, kuvien ja lehtien perusteella ei voi saada (Heinonen & Lahti 2001, 152). Kuvataidekasvatuksen näkökulmasta museot oppimisympäristönä ovat visuaalisen maailman aarreaittoja (Kallio 2004, 47).

Tiedekeskukset ja museot oppimisympäristöinä voivat olla luonteeltaan hyvinkin samankaltaiset. Näiden keskeisenä erona on kuitenkin se, että tiedekeskuksilla ei ole museoiden tapaan omia kokoelmia ja niihin liittyvää tallennus- ja tutkimusvastuuta. (Elo, Kallio, Löfström, Rokka & Virtanen. 2004 a, 68.) Museoissa tapahtuva toiminta rakentuu siten kokoelmien ympärille (Heinonen & Lahti 2001, 75).

Tiedekeskuksia alettiin rakentaa ajankohtana, jolloin tieteellisen tiedon tiedottaminen katsottiin ajautuneen kriisiin. Ajateltiin, että näyttelyiden avulla pystyttäisiin tuomaan julkisiksi, kansanomaisesti ja nopeasti viimeiset tutkimustulokset. Tiedekeskukset ovat tällöin tieteellisen tiedonviestinnän ja opetuksen välineitä. (Urponen 1988, 2–3.) Nykypäivänä myös museoissa säilytystavoitteen lisäksi keskeisimpänä yhteiskunnallisena tehtävänä on tiedon jakaminen ja levittäminen, sillä kulttuuri-instituutiot sisältävät kaikille ihmisille kuuluvaa yhteistä kulttuuriperintöä (Tornberg & Venäläinen 2008, 68). Museoita voisi kuvaila palvelulaitoksiksi, joissa näyttelyt, tutkimus ja opetus kohtaavat. Monipuolisuuden pyrkiminen on tuonut mukanaan uusia haasteita suhteessa jatkuvasti laajenevaan yleisöön. (Ramstedt-Salonen 2004, 30.)

Museoiden kehitys on kulkenut ihmiskeskeiseen suuntaan. Kontaktia yleisöön on alettu ottaa muun muassa opetuspalveluiden kautta. Museoiden varsinaisesta kasvatusta ja opetustoiminnasta eli museopedagogiikasta (museum education) puhutaan silloin, kun museoilla on erilaista toimintaa ja näyttelyitä varten tietoinen opetuksellinen ja kasvatuksellinen päämääränsä.

Museon opetus- ja kasvatustoiminnan tavoitteina on välittää tietoja ja taitoja sekä vaikuttaa asenteisiin ja arvoihin. (Heinonen & Lahti 2001, 181–222.)

Museopedagogiikasta puhuttaessa, on kyseessä aina museon ja esimerkiksi koulun välisestä vuorovaikutuksesta (emt., 181). Koulujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy paljon museo-opetukseen liittyviä tavoitteita. Parhaimmillaan museot ja tiedekeskukset ovat niitä koulumaailmasta poikkeavia oppimisympäristöjä, joiden tarvetta opetussuunnitelmat edellyttävät. (Manninen ym. 2007, 103.) Museot ovat usein oppilaille uusia ja yllätyksellisiä (Forsell, Haapalainen, Hautio, Heikkinen, Kallio, Lamminen & Viherluoto 2004 a, 83). Ne poikkeavat koulujen arkipäivän rutiineista (Ramstedt-Salonen 2004, 29). Museoihin ja tiedekeskuksiin tehtävät vierailut tarjoavat opettajille ja oppilaille mahdollisuuden uudenlaisten raikkaitten ajatusten saamiseen koulurakennuksen ulkopuolella (Elo ym. 2004 b, 77).

Kirjallisuudessa puhutaan museoiden tavasta saattaa tietoa yleisön ulottuville ensisijaisesti näyttelyiden ja niihin liittyvän toiminnan avulla. Näyttelyt, esineet ja kokoelmat ovat museoiden opetus- ja kasvatustoiminnassa keskeisenä viestinnän välineenä (Heinonen & Lahti 2001, 183–190). Oman paikkakunnan lähimuseo, esimerkiksi alueellinen maakuntamuseo tai kotiseutumuseo tarjoaa parhaiten elämyksiä historian ja erityispiirteiden parissa. Pienikin museo voi tarjota koulujen kaipaamaa tietoa. Kokoelmiin kuuluvien esineiden avulla oppilas saa kuvan oman lähialueensa historiasta. Monissa museoissa on kartutettu opetuskokoelmaa, mikä sisältää esineistöjä, joita on mahdollista kokeilla käytännössä. (Lauerma & Tokila 2000, 108.)

Koulun yhtenä tärkeänä tehtävänä on kulttuurikasvatus, jolla pyritään auttamaan oppilaita ymmärtämään omia kokemuksiaan ja toisten tarkoituksia. Kulttuurikasvatus auttaa jäsentämään ihmisen omakuvaa ja maailmankuvaa. Kulttuuriperintökasvatus on kulttuurikasvatuksen osa-alue, jonka painotus kasvatukseen on historiallisissa näkökulmissa. (Kallio 2004, 10, 50.) Kulttuuriperintöön liittyvä opetus ei ole ainoastaan koulujen tehtävä vaan siihen on osallistuttava myös muiden oppimisympäristöjen kuten museoiden henkilökunta (Elo & Laine 2003, 45).

Tässä tutkielmassa yhtenä keskeisistä tekijöistä on kulttuuriperintökasvatus. Sukupolvien ja yksilöiden teot kiinnitetään merkityksen tasolla paikkoihin ja esineisiin, joten ne eivät jää historiassamme unohtuiksi. Kulttuuriesineet ovat menneisyyden tutkimisen aineistoa, jotka muodostavat yksilön identiteetin perustan. Tästä syystä pyrkimys yhdessä säilyttää perintömme on arvokasta työtä. (Kallio 2004, 10, 50.)

Kulttuuriperintö voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen; irtaimeen, kiinteään ja aineettomaan perintöön. Irtain perintö käsittää kaikki konkreettiset perintöesineet esimerkiksi tukkijätkien käyttämät työvälineet. Kiinteää kulttuuriperintöä ovat muun muassa, kulttuurimaisemat, mui-

naisjäännökset ja historialliset rakennukset kuten esimerkiksi savottakämpät. Aineetonta perintöä ovat kulttuuriin kuuluvia perittyjä toimintoja, jotka eivät välttämättä enää kuulu ihmisten elämään tai toimintoja, joita pidetään nykypäivänäkin tärkeänä ja arvokkaana osana kulttuuriamme. Aineetonta perintöä voi olla esimerkiksi työtavat kuten puiden hakkuu metsäsavotoilla ja tukkien uittaminen. (Kallio 2004, 10–12; Knuutila 2008, 12.)

Miksi kulttuuriperinnön opettaminen on tärkeää? Kulttuuriperintöopetus tukee tutkivan ajattelun kehittymistä. Se auttaa jäsentämään monimutkaisia vuorovaikutuskokonaisuuksia. Yksilö tuottaa kulttuuriperintöä ja yhteisöt välittävät tietoja ja taitoja, jotka tapahtuvat tietyssä ympäristössä. Kun kykyä nähdä sosiaalisia rakenteita toisessa ajassa ja kulttuurissa kehitetään, voi kulttuuriperintöopetuksella lisätä yksilön kykyä nähdä asioita muiden, eri tavalla ajattelevien näkökulmasta. Kulttuuriperinnön lukutaitoa tarvitaan ymmärtämään omaa ja myös vierasta ympäristöä. Irtain, kiinteä ja aineeton perintö ovat kaikki viestejä aikansa arvoista ja tavoista. Ne kertovat siitä millainen tie nykyisyyteen on kuljettu eri paikoissa. (Kallio 2004, 13; 50.)

Kulttuuriperintö ja kulttuuri ovat esillä kaikkien koulumuotojen opetussuunnitelmien perusteissa. Esiopetuksen yleisenä tehtävänä on saattaa lapsi tutustumaan eri taidemuotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin sekä mahdollisuuksien mukaan myös muihin kulttuureihin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7). Perusopetuksen tavoitteena on välittää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tietoa ja osaamista kulttuuriperinnöstä sekä lisätä tietoisuutta niistä arvoista ja toimintatavoista, jotka ovat yhteiskunnan perustana. Yhtenä aihekokonaisuutena on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jota voidaan pitää erityisesti kehoituksena kulttuuriperintöopetukseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14; 38–39.) Lukion opetussuunnitelmassa edellytetään oppimista kulttuuriperinnön vaalimiseen, arviointiin ja uudistamiseen. Opiskelijan tulee tuntea henkistä ja aineellista kulttuuriperintöä. Lukion opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuutena on Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12; 27–28.) Ammatillisten opintojen tutkintojen perusteissa on taide- ja kulttuurioppiaine, joka on kaikille aloille pakollinen omaa ammattitaitoa täydentävä tutkinnon osa (Järnefelt 2008, 75–76).

Kun tiedekeskuksissa ja museoissa tapahtuva opetus integroidaan päivittäiseen koulun opetukseen, se edesauttaa oppilaan perustaitoihin kuuluvien taitojen kehittymistä ja syvenemistä. Kulttuuriperintö on tässä tutkimuksessa tärkeänä opetuksellisena tekijänä. Kulttuuriperintöopetus yhdistettynä museoiden vierailukäyntiin sopii eri aineita yhdistäväksi teemaksi. (Elo ym. 2004 b, 77.) Minkä tahansa oppiaineen opettaminen soveltuu laajennettavaksi koulun ulkopuolella sijaitseviin oppimisympäristöihin (Kumpulainen ym. 2010, 67).

Kulttuuriperintöä ja sen opettamiseen liittyviä tutkimuksia ja kehittämistyötä tehdään useilla eri tahoilla. Esimerkiksi Suomen Tammi-hanke on kehittänyt kulttuuriperintöopetusta yhteistyössä eri asiantuntijoiden kanssa. Hankkeessa on kehitetty eri oppiaineissa toteutettavia malleja kulttuuriperintöopetuksesta ja alueellisia toimintatapoja, joista erityisesti koulujen ja museoiden ammatillisella yhteistyöllä on luotu toimivia käytäntöjä. (Venäläinen, Järnefelt & Tokila 2008, 6.) Vaikka tiedekeskuksissa ja museoissa onkin todettu hyvänä mahdollisuutena järjestää opetusta, joka ylittää oppiaineiden rajat, tässä tutkielmassa keskityn kuitenkin siihen, miten tiedekeskus ja museo toimivat oppimisympäristönä kuvataidekasvatuksessa.

Nykyisin museoiden keskeisenä tekijänä on jokaisen omalle oppimistyyliille sopivien ”työvälineiden” tarjoaminen (Kettunen 2004, 96). Konstruktivistisesta oppimiskäsityksen näkökulmasta katsottuna museoiden on otettava toiminnassa huomioon oppijan aktiivinen rooli. Museoihin tehtävien opintovierailujen toteuttamiseen on useita eri vaihtoehtoja. (Hein 1998, 34.)

Museoiden opetustoiminnoissa olennaisena osana ovat erilaiset painotuotteet kuten esitteet, luettelot ja kirjat, jotka johdattelevat näyttelyyn ja joita voi käyttää vielä vierailukäynnin jälkeenkin. Painotuotteiden oheistuotteet voivat tukea mitä moninaisimmin opetustarkoituksia ja sisältöön saadaan mukaan lisää aktivointia erilaisten pelien ja tehtävien kautta. Myös tiedekeskuksien ja museoiden voivat rakentaa yleisölleen kokonaisii aktiviteettipaketteja, jotka viihdyttävät ja auttavat vierailijaa itsenäisessä oppimisprosessissa. (Heinonen & Lahti 2001, 189–190.) Oppilaat voivat myös itse kiertää näyttelyissä ja tutustua sen tarjoamiin aiheisiin, mutta usein tällainen menettelytapa saattaa jättää vierailukäynnin annin olemattomaksi (Forssell ym., 2004 a, 84–86).

Viime vuosikymmeninä näyttelyt ovat saaneet uusia ulottuvuuksia, kun tekniset laitteet ja välineet ovat saavuttaneet myös museot. Nykypäivänä museoiden arkeen kuuluvat moniaistiset opetusmenetelmät. Multimedioiden ja videoiden avulla voidaan lisätä näyttelyiden informatiivista sanomaa. Uuden näyttelytekniset ratkaisut ovat ensisijaisessa roolissa, jolloin opettava ja opastava henkilökunta on jäänyt toissijaiseen osaan. Tällöin vuorovaikutus asiantuntijoiden ja muun henkilökunnan kanssa jää vähäiseksi. Museoissa on kuitenkin otettu tämä seikka huomioon ja niiden perinteisiin opetusmenetelmiin ovat kuuluneet erilaiset työpajat ja kerhot. (Heinonen & Lahti 2001, 75–185.) Työpajat ovat tämän päivän museoissa pedagogiikan hedelmällisiä työvälineitä näyttelytoiminnan rinnalla (Ramstedt-Salonen 2004, 30). Tällöin museot ovat yksi osa maan koulutus- ja kasvatusjärjestelmää (Heinonen & Lahti 2001, 261).

Työpajatyöskentely on rantautunut 1990-luvulta lähtien vähitellen museoiden käytäntöihin (Kettunen 2006, 183). Työpajat aktivoivat tiedekeskuksissa ja museoissa kävijöitä tukien näyt-

telyiden sisältöjä. Niiden avulla voidaan luoda keskinäinen yhteys katsojan ja näyttelyn välille. (Othman 2004, 80.) Toiminta työpajoissa voi olla sidoksissa tiukkoihin opetustavoitteisiin tai ne on toteutettu niin, että yleisö voi kokeilla ja toteuttaa vapaasti omia ideoitaan. Työpajoissa järjestetään toimintaa monipuolisesti ulottuen taiteesta luonnontieteeseen, teknologiaan ja luovaan tieteelliseen toimintaan. (Kettunen 2006, 185.) Tässä tutkielmassa keskeisenä on museoissa ja tiedekeskuksissa järjestettävät työpajat, joissa annetaan osallistujille mahdollisuus toimia ja oppia taiteen keinoin. Kuvallisessa työskentelyssä tieto muuttuu taidoiksi yhtä aikaa oppilaan löytäessä keinoja luovalle ongelmanratkaisulle (Kallio 2004, 47).

Opetustoimintoja suunniteltaessa tiedekeskuksiin ja museoihin, on kiinnitettävä huomioita kohdeyleisön ikärakenteeseen. Lasten opettaminen tähtää tiedon lisäämiseen tulevia tarpeita varten, kun taas nuorten tiedon haku liittyy ajankohtaisiin tarpeisiin ja aikuisten oppimistilanteet perustuvat vapaaehtoisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Museoita kritisoidaan niiden keinoista, joilla ne pyrkivät tavoittamaan nuoria. Tämä tavoite on yleensä epäonnistunut, ellei museoiden opetus- ja kasvatustoiminta perustu sosiaaliseen yhdessäoloon, sillä nuorten tavat ovat hyvin ryhmäsidonnaisia. (Heinonen, Lahti 2001, 190–191.) Mielestäni tähän haasteeseen museot ja tiedekeskukset voivat vastata tarjoten nuorille suunnattuja yhteisöllisiä työpajatoimintoja.

4.3 Paikkasidonnaista taidetta puutarhojen ympäristössä

Museo-opetusta on perinteisesti toteutettu museoiden näyttelytiloissa ja muissa sisätiloissa, joissa vierailijat ovat tutustuneet näyttelyyn ja siellä esillä olevaan esineistöön (Forssell ym., 2004 b, 102). Helsingin kaupungin taidemuseossa museolehtorina työskentelevän taiteenmaisteri Kaisa Kettusen (2006, 179) mukaan kulttuurilaitosten on aika ajatella toimintaansa, näyttelyjään ja tilojaan oppimisen näkökulmasta. Oppiminen on aina sidoksissa johonkin kontekstiin, joka ulottuu näyttelytilojen ulkopuolelle. (Kettunen 2006, 179.) Museo-opetuksen ei siis tarvitse rajoittua seinien sisäpuolelle, vaan mahdollisuus opetukseen on usein myös ulkona (Forssell ym., 2004 b, 102).

Taidekasvatuksessa paikka ja ympäristö nähdään yhdeksi keskeisimmäksi käsitteeksi, jota moniulotteisuutensa vuoksi voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta (Hiltunen & Jokela 2001, 23). Ympäristö voidaan nähdä esimerkiksi ihmisen ulkopuolella sijaitseväksi kokonaisuudeksi eli luonnonympäristöksi tai rakennetuksi ympäristöksi, jolla tarkoitetaan ihmisen toteuttamia luomuksia (Jokela 2008, 163). Ympäristö voidaan myös ymmärtää koostuvan ihmisen kokemuksista (Aura, Horelli & Korpela 1997, 21). Ympäristöestetikko Arnold Berleant puhuu ympäristöstä, jossa ihmisen kokemukset ovat keskeisessä roolissa fyysisen ympäristön sijaan. Mie-

lenkiinnon kohteena on koettu ja eletty ympäristö. (Berleant 2010, 106–110.) Tällöin ympäristö käsitetään fenomenologisesti, jolloin se liitetään elettyyn ympäristöön, joka on sidoksissa tietys-
sä ajassa ja paikassa olevaan elämänpiiriin, joka saa merkityksiä koettujen asioiden ja ilmiöiden
kautta (Jokela 2008, 163). Sekä taide että ympäristö syntyvät ihmisen itse rakentamista havain-
totavoista. Taide luo uudenlaisia tapoja havainnoida ja auttaa näkemään oman ympäristön uu-
della tavalla. (Jokela 1995, 26.)

Tutkimukseni liittyy yhteisöön ja yhteistyöhön, joten nostan esiin myös sosiaalisen näkökulman
ympäristöstä. Puhuttaessa fenomenalisesta ympäristöstä on huomioitava sen rakentuminen
yhteisöllisesti. Ihminen kokee ympäristön hänelle itselleen merkityksellisinä tunnesisältöinä,
sosiaalisina ja toiminnallisina sisältöinä sekä kulttuurisina merkityksinä. (Jokela 2001 a, 23.)
Ympäristöpsykologia on tuonut esiin sosiaalisen ympäristön käsitteen, joka tarkoittaa ihmisten
ja yhteisöjen välisiä suhteita. Ihmiset toimivat ja kokevat ympäristön ryhminä, jolloin eletyn
ympäristön merkityksiä rakennetaan yhdessä. (Jokela 2008, 163.)

Ympäristö konkretisoituu ihmisille pienempinä osina, paikkoina, joissa ihmiset elävät (Jokela
2001 a, 23). Maantieteilijä Dooren Masseyen mukaan paikat ovat ajassa muuttuvia prosesseja
eikä niille tarvitse määrittää rajoja, vaan ne voidaan ymmärtää niiden yhteyksien kautta, joita
paikoilla on niiden ”ulkopuolisiin” alueisiin (ks. Arlander 2010, 87). Paikan merkitys on kuiten-
kin muuttanut muotoaan neljänkymmenen vuoden aikana. Käsitettä ”paikka” ei enää ymmärretä
ainoastaan pysyvänä, fyysisenä ja maantieteellisenä, joka sijaitsee jossain konkreettisella alueel-
la, vaan liikkuvina ja virtuaalisina, vektorinomaisina paikkoina. (Kwon 2002, 29.)

Modernismin aikakautena taideteoksien viittaussuhteita ympäristöön ei pidetty merkittävinä
(Jokela 1996, 161). Tuolloin vallitsi ajatus paikastaan irrallisista ja liikuteltavista teoksista. Mo-
dernin taidekäsityksen hajoamisen seurauksena alkoi muotoutua paikkaan sitoutuva taide. (Jo-
hansson & Kokkonen 2010, 234–235.) 1960-70 -luvulla taideteosta ei enää ajateltu paikasta
irrallisena vaan paikka antoi taideteoksille kontekstin. Se on määritellyt ja antanut suuntaa teok-
sen toteutukselle. (Kwon 2002, 11.) Tuolloin muun muassa ympäristötaide yleistyi varsinkin
taideprojektien muodossa. Niiden keskeisenä lähtökohtana on jokin tietty ympäristö ja pyrkimys
etsiä suhdetta siihen, jolloin ympäristö muuttuu koetuksi paikaksi. (Jokela 1996, 161–164.)

Taiteen ja ympäristön välillä voidaan löytää kolme suhdeluokkaa, jotka kuvaavat kuvataiteen
kehittymistä. Ensimmäisessä luokassa taideteokset ovat **paikkaa hallitsevia**. Teokset ovat usein
tehty muualla ja ne viittaavat johonkin muuhun kuin sijoituspaikkaansa. (Jokela 1995, 27 ks.
myös Sederholm 1998, 81.) Toisessa luokassa teos on **paikalle ominainen**, jolloin se sopeutuu
siihen ympäristöön, mihin se sijoitetaan. Tällöin tekoprosessissa otetaan huomioon teoksen so-

pivuus paikkaan. Kolmannessa kategoriassa teokset ovat **paikan määrittelemiä**, jolloin niiden olemassaolon syy ja lähtökohta on ympäristössä. (Jokela 1995, 27.) Ympäristön vaikuttaessa teoksiin voidaan puhua termein paikkaan orientoitunut tai paikkasidonnainen taide, josta voidaan käyttää englannin kielen termiä *site specific art*. Ympäristön synnyttämä ja määrittämä taide kuvastaa yhteisön arvoja sekä ympäristösuhdetta. Keskeisenä on paikan ja teosten luonteen kohtaaminen niin fyysisesti kuin visuaalisesti. (Sederholm 1998, 81, ks. myös Lailach 2007, 11.) Tutkimuksessani toiminut Uitto-projekti on vahvasti paikkasidonnainen. Ympäristötaiteellisen toiminnan lähtökohtana oli Arktinen puutarha ja koko projekti on nimetty sen historian yhtä merkittävintä ajanjaksoa kuvaten.

Ympäristötaide sidotaan usein siihen kontekstiin, paikkaan, jossa toimitaan (emt., 265). Sen kehitys alkoi maataiteena Yhdysvalloissa 1960-luvulla. Se on saanut erilaisia nimityksiä näkökulmista riippuen. Suomessa ilmiötä kuvataan käsitteillä maa- ja ympäristötaide. Toimintaa tarkemmin luokittelevat nimitykset kuvaavat englannin kielen *earth art, land art, field art, site art ja environmental art*. (Jokela 1995, 28; Jokela 1997, 152.)

Ympäristötaiteen kehittyminen nähdään kritiikkinä kaupallista taidemaailmaa kohtaan (Sederholm 2000, 110). Taiteilijat lähtivät ulos gallerioista tekemään taidetta yhdessä ympäröivän yhteisön kanssa (Lippard 1997, 263). Ympäristötaide nähtiin sen kehityksen alussa uhkana ympäristölle. Teokset olivat aluksi massiivisia, pysyviä ja suuressa kontrastissa ympäröivään ympäristöön. Lisäksi ne vaativat suurten materiaalien liikuttamista. Tuolloin taideteoksen esteettisyys koettiin olevan pysyvää ja staattista, jolloin myös taideteokset ja luonto ajateltiin olevan toisistaan erillisiä. Ympäristötaideteokset nähtiin ympäristöä loukkaavina ja niiden lähtökohdat ajateltiin olevan ihmisten omissa tarpeissa. (Jokela 1995, 28–29; Jokela 1997, 152–153.)

Ympäristötaiteen tekemisen tavat ovat muuttuneet sen alkutaipaleiden jälkeen. Luontoon on alettu puuttua pienemmällä, hienovaraisemmalla voimalla, muun muassa herkkien ja hauraiden materiaalien käyttönä. (Jokela 1995, 29.) Ympäristötaide ei välttämättä aina erotu muusta ympäristöstä. Sitä voidaan tehdä kaukana erämaassa muusta yleisöstä saavuttamattomissa. Se voi olla ulkoasultaan hyvin huomaamatonta (Naukkarinen 2003, 28). Teoksien tarkoituksena on ikään kuin viitata luontoon itseensä ja sen kauneuteen tai merkitykseen. Tällöin ympäristötaideteokset herkistävät ympäristön kokemiselle antaen mahdollisuuden nähdä arkisetkin asiat uudella tavalla. (Jokela 1995, 29; Jokela 1997, 154.)

Yhdysvaltalaisen taidehistorioitsija Miwon Kwonin mukaan paikka on kokenut kolmivaiheisen paradigman muutoksen aluksi minimalismissa ymmärrästä fenomenologisesta fyysisen tilan kokemuksesta sosiaaliseen tai institutionaaliseen ja lopulta diskursiiviseen paikkaan. Uusim-

massa paikkasidonnaisuuden paradigmassa teokset ajatellaan ikään kuin synnyttävän paikan, joka siis tuotetaan teoksen sisältönä. Tällöin paikka tulee esiin diskurssien kautta. (Kwon 2002, 3–26.)

Nykyinen paikkasidonnainen taide tapahtuu usein taideinstituutioiden ulkopuolella. Taide on laajentunut kulttuurisille, sosiaalisille ja diskursiivisille kentille. Tänä päivänä työskentely taideinstituutioiden ulkopuolella ei merkitse enää niihin suuntautuvaa kritiikkiä. (Purhonen 2010, 31.) Tulemalla ulos rakennuksista ja jalkautumalla muuhun ympäristöön, antaa se uudenlaisia näkökulmia asioiden ja ilmiöiden tarkasteluun (Ramstedt-Salonen 2004, 33).

Muun muassa Taidetta Ympäri ja Ämpäri -projektissa on viety taiteeseen liittyvät kysymykset ulos museo- ja koulurakennuksista muuhun ympäristöön. Projektissa koululaiset tekivät työpaikoissa ympäristötaidetta ja heille annettiin mahdollisuus tutkia ympäristöä sekä tehdä ja kokea taidetta erilaisissa ympäristöissä. Kiinnostuksen kohteena oli lasten itse kaikilla aisteilla kokema ja elämä fenomenaalinen ympäristö. (emt., 31–33.)

Paikkasidonnaisessa taiteessa esteettinen elämys on sidoksissa kokemukseen siitä paikasta, jossa taideteos sijaitsee. Teoksien herättämät elämykset, jotka on toteutettu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, liittyvät taas kokemukseen siitä sosiaalisesta tilasta, jossa teokset tehdään. (Kwon 2002, 11–31.) Koulukasvatus perää kokemuksellisen oppimisen mukaista toimintaa. Paikan määrittelemän ympäristötaiteen tekemisen kautta tapahtuva oppimisprosessi on hyvä esimerkki tiedon hankkimisesta omakohtaisen kokemuksen ja yhteisöllisen toiminnan avulla. (Jokela 1995, 28.)

Ympäristötaiteella taidekasvatuksen osana on tärkeä ulottuvuus. Teoksen aihe voi nousta paikan historiasta ja luonteesta, jolloin ympäristöprojektit toimivat yksilöllisenä havaintokasvatuksena. Kun teokset tehdään yhteistyössä, ovat ympäristötaideprojektit myös sellaisia tapahtumia, joissa ympäristöön kohdistuvat käsitykset ja arvot hahmottuvat sosiaalisessa kontekstissa. (Jokela 1996, 176.)

Kun puhutaan ympäristötaiteen tekemisestä, on huomioitava se, että taiteen tekemisen paikat voivat usein olla julkisia tiloja. Arktisesta puutarhasta ja Arktikumin aukiosta voidaan puhua julkisena tilana. Julkinen tila määritellään tilaksi, jonka käyttö on mahdollista kaikille. Julkinen tila käsite voidaan kytkeä muun muassa julkisiin aukioihin ja puistoihin, joissa on mahdollisuus yhteisiin kokemuksiin erilaisten tapahtumien yhteydessä. Näistä paikoista muodostuu kohtaus- ja tapahtumapaikkoja, tiloja spontaanille taiteelle, joihin historia ja kollektiivinen muisti kiteytyvät. (Sakari 2007, 104.)

Kwonin mukaan paikkasidonnaisten teosten sijaintipaikka ei enää ole osa tiettyä yhtä rajattua ympäristöä, sillä taiteilijoiden liikkessa yhteisöistä toiseen teoksia on alettu siirtää uudenlaisiin paikkoihin ja rekonstruoida niitä uudelleen (Kwon 2002, 33). Yhdellä paikkasidonnaisella teoksella voi olla useita eri paikkoja. Paikkojen välinen tila ja reitti, joita pitkin teosta siirretään, voivat toimia merkitystä määrittävinä liikkuvina paikkoina. (Kantonen 2010 a, 9.)

Kun ympäristötaideteoksen sama materiaali tai muoto siirretään paikasta toiseen, syntyy usein uusi kokonaan toinen teos (Naukkarinen 2003, 77). Jokaisella paikalla on oma menneisyytensä ja luonteensa (Sederholm 2000, 100). Siksi mielestäni teokset, joiden sisällön lähtökohtana on esimerkiksi tietyn paikan historia, muualle siirrettyinä niiden merkitys voi muuttua. Uitto-projektissa toteutettujen teosten lähtökohtana oli niiden sijaintipaikka ja sen läheisen joen historia. Jos nämä teokset siirrettäisiin vaikkapa toiseen kaupunkiin, ne eivät enää viestittäisi katsojilleen tämän paikan historiasta, joten niiden merkitys olisi muuttunut ja ne voitaisiin nähdä jopa irrallisina, mihinkään yhteyteen kiinnittymättöminä pajuteoksina.

Paikkasidonnaista taidetta tehdessä on huomioitava se, että myös pysyvät fyysiset paikat ovat jatkuvasti muuttuvia, sillä ne ovat ajan vaikutuksille alttiita (emt., 110). Tällöin myös ympäristötaideteoksien luonne on muuttuva. Teokset eivät välttämättä ole pysyviä vaan niiden fyysinen olemus elää ja muokkautuu joko hallitusti tai ennakoimattomasti. (Naukkarinen 2003, 77.) Tässä tutkimuksessa tehdyt ympäristötaideteokset myös elivät luonnon olosuhteiden mukaan, osan sulaessa ja osan puhjetessa kukkimaan kevään tullen.

5 YHDESSÄ TEHDEN JA OPPIEN

5.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen oppimisessa

Ihminen on elämänsä aikana osa erilaisia yhteisöjä ja ympäristöjä (Hiltunen & Jokela 2001, 9). Yhteisö käsitteellä on monia merkityksiä. Sitä käytetään yleisesti ja epätarkasti yleisnimityksenä erilaisille ryhmämuodostelmille. (Lehtonen 1990, 15.) Se voi tarkoittaa globaalia- tai rajatunpaa kansainvälistä yhteisöä, kansakuntaa kuin myös alueellista tai paikallista yhteisöä (Taide- ja taiteilijapoliittinen toimikunta 2002, 9).

Yhteisö ilmiöstä ei voi tehdä mitään täsmällistä yhteisökuvausta sen monimerkityksellisyyden vuoksi. Kuteinkin yhteistä näille näkökulmille on yhteisyys, joka ilmenee kahdella eri tavalla: vuorovaikutuksessa kehittyvänä ilmiönä, jolloin jäsenten ryhmäidentiteetti muodostuu toiminnan seurauksena ja tuloksena on **toiminnallinen yhteisö** tai yhteenkuuluvuuden tunteena, joka vahvistaa ryhmäidentiteettiä ja tuloksena on **symbolinen yhteisyys**, jonkin aatteen yhdistämä ihmisjoukko. Näiden kahden kehityssuunnan erona on se, että yhteisö edellyttää vuorovaikutusta ja symboliseen yhteisyyteen riittää vain tietoisuus ja tunteet. (Lehtonen 1990, 9–24.)

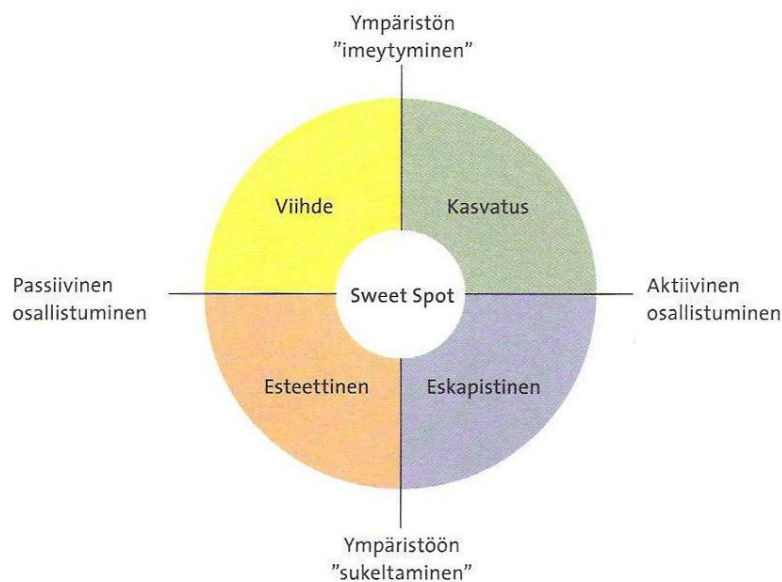
Ihmisten taipumusta yhteistoimintaan pidetään keskeisenä piirteenä ihmislajityypille (Tuomela & Mäkelä 2011, 89). Yhteisöllisyys nähdään monitasoisena ihmiselämään luonnollisina kuuluvina jatkuvasti muuttuvina siteinä (Hiltunen & Jokela 2001, 9). Sosiaaliantropologi Edvard Westermarck on painottanut yhteiskuntateoriassaan yhteisöllisyyden kuuluvan ihmisen olemukseen. Ihmisen hakeutuminen toistensa seuraan on vaistonvaraista toimintaa, joka turvaa lajin säilymisen ja toimeentulon. (ks. Hautamäki 2005, 8.)

Sosiologisissa tutkimuksissa yhteisö käsitteeseen liitetään korostuneesti tunne yhteenkuuluvuudesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sosiologinen yhteisö muodostaa kaksi pääsuuntausta: alueellinen ja vuorovaikutuksellinen näkökulma. Tyypillistä alueelliselle yhteisötutkimukselle on rajata kohde esimerkiksi kaupunkiin tai sen osaan ja määritellä siellä tapahtuvat toiminnot. Vuorovaikutuksellisen sosiologisen yhteisötutkimuksen kohteena ovat ryhmät ja niissä ilmenevä vuorovaikutus. (Lehtonen 1990, 16–17.)

Viime aikoina oppimisympäristöistä puhuttaessa on painotettu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Yksi näkökulma sosiaalisen oppimisen teoreettisessa kentässä on yksilön oppimisen sosiaalinen välittyminen. Yksilö kehittyy sosiaalisessa ympäristössä auttaen yksin tai ryhmässä toista yksilöä oppimaan. (Manninen ym. 2007, 48.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan sitä, että oppimisympäristön on tuettava ”*opettajan ja oppilaan välistä sekä*

oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Sosiokulttuurisesta viitekehyksestä tarkasteltuna oppiminen ilmenee yhteisöllisenä prosessina, joka muuttuu alati erilaisissa ympäristöissä tapahtuvassa yksilöiden välisessä toiminnassa. Yksilö oppii osallistumalla hallitsemaan yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä. Vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yksilön ja yhteisön välillä on teorian keskeisin ajatus. (Kumpulainen 2010, 13–14.)

Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan yhteisöllisyys on aina sidoksissa ympäristöön. Yhteisöllisessä toiminnassa ympäristö välittyy vuorovaikutuksen kautta oppijalle. (Puolimatka 2002, 92.) Yksilöiden ympäristösuhteet voivat olla toisiinsa nähden erilaisia. Yksilöiden osallistumisen tapa vaikuttaa siihen, millainen suhde ympäristöön syntyy. Kansainvälisesti tunnetut businesskonsultti Joseph Pine ja luonnontieteiden ekonomi James Gilmore (1999, 30–38) kuvailevat yksilön ja ympäristön välistä suhdetta niin sanotun kokemustalouden käsitteiden avulla. Osallistumisen tapa eri tilanteissa voi olla aktiivinen, jolloin osallistuja vaikuttaa itse tapahtumaan esimerkiksi osallistumalla ympäristötaiteen tekemiseen tai passiivinen, jolloin osallistuja seuraa tapahtumaa ulkopuolelta vaikuttamatta siihen, esimerkiksi kuulumalla taidetapahtuman yleisöön. Ympäristösuhteen muodostumista kuvataan sukeltamisena (immersion), jolloin osallistuja ikään kuin menee ympäristön sisälle tai siihen mukaan esimerkiksi tiedekeskukseen tai taidetyöpajaan, sekä imeytymisenä (absorption), jolloin osallistuja havainnoi kokemusta ulkopuolelta esimerkiksi katselemalla videota. (Pine & Gilmore 1999, 30–38.)



Kuvio 2. Ympäristökokemuksen ulottuvuudet (Manninen ym. 2007, 23)

Pinen ja Gilmoren mallissa passiivinen osallistuminen ympäristöön ”sukeltaen” synnyttää esteettisen ympäristökokemuksen esimerkkinä museokäynti ja ”imeytyen” tuottaa viihteellisen ympäristökokemuksen esimerkiksi uitosta kertovan videon katselu. Aktiivinen osallistuminen ympäristöön ”imeytyen” on perinteinen kasvatus- tai koulutustilanne, jossa opiskelu on aktiivista, mutta teoreettista, vaikkapa uittoon tutustuminen oppimistehtävien avulla. Aktiivisen osallistuminen ympäristöön ”sukeltaen” puolestaan tuottaa eskapistisen eli todellisuuspakoisen ympäristökokemuksen, esimerkiksi virtuaalipeli, jossa oppilaat eläytyvät tukkijätkien rooliin. Mallin keskipisteenä on ”sweet spot”, täysipainoinen ympäristökokemus, joka saavutetaan kun kokemus sisältää yhtä aikaisesti esteettisen, viihteellisen, kasvatuksellisen ja jopa eskapistisen ulottuvuuden. (Pine & Gilmore 1999, 38–43.) Hyvä oppimisympäristö ei rajaudu ainoastaan perinteiseen kasvatukselliseen ulottuvuuteen, vaan se tarjoaa erilaisia osallistumisen tapoja (Manninen ym. 2007, 24).

Kasvatustieteen tohtori Lasse Lipponen (2010, 23) mukaan ihminen on luonnostaan aktiivinen, joka osallistuu ja toimii. Oppiminen ei ole vain tiedollinen ilmiö, vaan siihen liittyy kokemus ja osallisuus. Osallistumisen kautta ihminen oppii tietoja ja taitoja sekä ymmärrys omasta minästä muuttuu. Lipponen puhuu toimijuudesta, jota hän kuvailee ihmisen tahtona toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa. Toimijuus tarkoittaa identiteettiä, joka on muodostunut osallistumisen kautta, sitä että on oppinut toimimaan aloitteellisesti sekä vastuullisesti. (Lipponen 2010, 23.)

Oleennaista toimijuuden kehittymisen kannalta on se, millainen vuorovaikutuskulttuuri eri yhteisöissä vallitsee. Esimerkiksi jos koululuokassa on muodostunut tavaksi se, että opettaja kertoo miten asiat ovat ja oppilaiden tehtävänä on niiden kirjaaminen ja ulkoa opettelu, on oppilaan käsitys itsestään toimijana erilainen kuin luokassa, jossa keskustellaan ja kyseenalaistetaan asioita sekä tehdään aloitteita. (emt., 27.)

Filosofian tohtori Raimo Tuomela ja valtiotieteiden maisteri Pekka Mäkelä (2011, 92–103) kertovat sosiaalisen toiminnan muodoista, jotka he ovat jakaneet neljään eri kategoriaan; jaettuun päämäärään, keskinäiseen riippuvuuteen, yhdessä toimimiseen ja ryhmässä toimimiseen. Jokaisessa kategoriassa sosiaalisuuden aste vaihtelee heikosta vahvaan. Tarkastelen tarkemmin ryhmässä toimimista, sillä sen periaatteet vastaavat tämän tutkimuksen toiminnan muotoa. Ryhmänä toimiminen on Tuomelan ja Mäkelän jakamista kategorioista kollektiivisen sosiaalisen toiminnan vahvin muoto. Ryhmänä toimiminen perustuu vahvasti yhteistyöhön. Ryhmän jäsenet hyväksyvät yhteisesti jonkin tavoitteen ja toimivat saavuttaakseen tämän. Yksilöt sitoutuvat kollektiivisesti yhteiseen intention sisältöön esimerkiksi yhteisten ympäristötaiteteosten toteuttamiseen ja uskovat siihen, että myös muut ryhmän jäsenet ovat sitoutuneita. He myös uskovat, että oma ja muiden sitoutuminen pitää paikkansa. Ryhmät vaativat jäseniään toimimaan ikään

kuin yksi toimija. Kollektiiviseen sitoutumiseen liittyy vastuujatus, jolloin jokainen toimija on vastuussa oman osuutensa suorittamisesta ja oletuksena on se, että myös muut suorittavat osuutensa. (Tuomela & Mäkelä 2011, 92–103.)

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen tavoitteista aktiivisuus ja osallistuminen ovat vahvassa osassa. Taiteen kautta pyritään kehittämään ymmärrystä yhteiskunnassa ja ympäristössä tapahtuvista ilmiöistä. Kuvataiteessa pyritään yhteistyöhön paikallisten toimijoiden kanssa muun muassa erilaisten projektien avulla. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Vaihtelemalla oppimisympäristöä, voidaan tukea lasten ja nuorten toimijuutta. Ulos lähteminen antaa mahdollisuuksia uudentlaiselle vuorovaikutukselle ja oppilaiden oma tietämys korostuu helpommin. (Kumpulainen ym., 2010, 32.)

Demokratian kehittämisessä ja kestävän tulevaisuuden rakentamisessa on tärkeää tuntee ja käyttää erilaisia osallistumiskeinoja. Lasten ja nuorten on saatava kokemuksia vastuunotosta omassa ja koulun ulkopuolisessa yhteisössä, jotta osallistuminen jatkuisi luonnollisesti elämän eri vaiheissa kansalaistoimintana ja erilaisissa tehtävissä vaikuttamisena. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 26.)

5.2 Yhteisötaide vuorovaikutuksen keinona

Modernismin aikakautena taide käsitettiin yleismaailmallisena ja muusta yhteiskunnallisista tekijöistä riippumattomana ilmiönä. Taide ajateltiin olevan vain taidetta varten eikä alueellisuus, paikallisuus ja poliittiset tarkoitusperät kuuluneet osaksi sitä. (Jokela 2006, 71–74.) Taiteesta puhuttaessa se miellettiin taiteilijan itsensä luomaksi toiminnaksi. Vastaanottajan rooli ymmärrettiin konkreettisesta taiteen luomisesta erillisenä esteettisen nautinnon saajana. (Sederholm 2006, 56.)

Taiteen tekemisen tapa yhteisöllisesti ja osallistavasti yleistyi 1960- ja 1970-luvulla ympäri maailmaa. Innostus yhteisötaiteeseen levisi 1990-luvun alussa, jolloin myös taidelaitokset tulivat ulos museoista ja gallerioista julkisiin tiloihin. Taiteilijat alkoivat tehdä ihmisten kanssa yhteistyötä. Yhteisötaide ajateltiin tuovan taidetta uusille yleisöryhmille ja yhteisölle osallistumisen kautta. (Kantonen b 2010, 74.) Taidekasvatusta alettiin arvioida uudella tavalla. Nykyaikainen haastoi kuvataideopetusta löytämään uudenlaisia työmuotoja. (Jokela 2006, 71–74.)

1960-luvulla yleistyneet englanninkieliset käsitteet *community art* ja *community based art* ovat vaihtuneet muihin ilmaisuihin (Kantonen b 2010, 75). Yhdysvaltalainen taideteoreetikko ja tai-

teilija Suzanne Lacy (1995) on määritellyt yhteisössä tapahtuvaa taidetta *new genre public art*-käsitteen avulla, joka kuvaa taide- ja kulttuurikasvatuksen muutosta. Keskeisinä tässä on yleisö tai erilaiset yleisöt, vuorovaikutussuhteet, kommunikaatio sekä yhteiskuntapoliittinen intentio. (Lacy 1995, 19-28.)

Yleisö on keskeisenä tekijänä yhteisötaiteen piirteitä määriteltäessä (Kantonen 2005, 49). Yhteisötaiteessa taiteilijan, yleisön ja yhteisön rooleilla on monenlaisia painotuksia (Hiltunen 2001, 18). Lacy on analysoinut yhteisötaiteilijan roolien moninaisuutta ja jakanut ne neljään määritelmään: taiteilija kokijana, reportterina, analyytikkona ja aktivistina. Taiteilija voi liikkua vapaasti roolien välillä, mikä antaa vaihtoehtoja työskentelylle. (Lacy 1995, 173.) Lacy esittelee taiteilijan muuttuvat roolit horisontaalisen asteikon avulla, jossa hän kuvailee taiteilijan roolin sijoittumisen ja taiteellisen työskentelyn muutoksen yksityisestä julkiseksi. Roolin muuttuessa myös vuorovaikutus muuttuu.



Kuvio 3. Taiteilijan vuorovaikutuksen muuttuminen eri roolien myötä. (Lacy 1995)

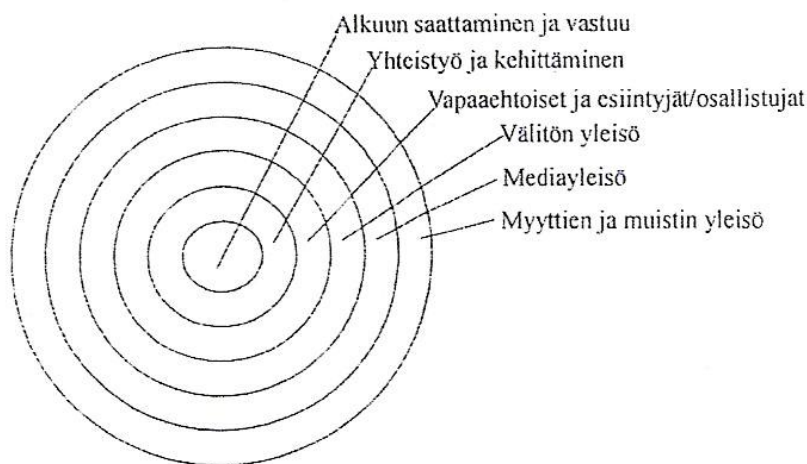
Perinteinen käsitys taiteilijan roolista on taiteilija kokijana, jolloin hän välittää omia tai yhteisön kokemuksia raportoimalla niistä taiteensa avulla. Taiteilijan rooli on hyvin yksityinen eikä vuorovaikutus yleisön kanssa ole välitöntä. Taiteilija reportterina ei välitä kokemuksia, vaan kuvaa tilanteita ja ilmiöitä valiten aineistonsa tietoisesti esittäen kysymyksiä vastausten sijasta. Taiteilijan rooli analyytikkona on suuri muutos perinteisestä käsityksestä. Roolin perusta on 60-luvun käsitetaiteessa. Taiteilijan on omaksuttava tieteen menetelmiä ja teoksien esteettinen luonne korostuu visuaalisuuden sijasta ideoissa ja sisällöissä. Taiteilijan rooli aktivistina on kaikkein julkisin ja yleisö on toiminnassa aktiivinen osallistuja. Toiminnan kontekstina ovat muun muassa paikalliset yhteisöt. (Lacy 1995, 174–177.)

Edellytys yhteisölliselle taidetoiminnalle on sen kohdistuminen yleisöön osallistujina omassa ympäristössään ja taiteen korostaminen tekemisenä irtaantuen taideteos-, taiteilija-, ja näyttelykeskeisestä taidekäsitteestä. Taiteen tekijää ja yleisöä ei nähdä erillisenä vaan ne limittyvät yhteen. (Hiltunen & Jokela 2001, 9–10.) Olennaista on ihmisten välinen vuorovaikutus ja kom-

munikaatio (Sederholm 2000, 113). Yhteistyötä sinänsä voidaan kutsua taiteeksi, jonka esittäjät ovat samalla oma yleisönsä ja teoksesta tulee yhdessä eletty tapahtuma (Kantonen 2005, 49).

Taiteen tohtori Mirja Hiltusen (2001, 21) mukaan yhteisötaiteessa tekeminen on sidoksissa toimijoiden elinympäristöön ja kanssatoimijoihin. Tärkeintä ei ole yhteisöjen toteuttama taiteellinen lopputulos vaan merkittävää on työskentelyprosessi itsessään, tapahtumat ja kohtaamiset, jotka saavat aikaan yhteisössä muutoksen. (Hiltunen 2001, 21.) Tähän muutokseen pyritään osallistumisen kautta (Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen 2006).

Hiltunen esittelee Lacyn kehittämän mallin yleisön osallisuudesta, joka perustuu yleisön aktiivisuuteen. Mallissa yleisö nähdään sisäkkäisinä kehinä, jotka voivat liikkua tasoilla jatkuvasti sisään ja ulospäin saman projektin eri vaiheissa. (Hiltunen 2002, 46–47.)



Kuvio 4. Yleisön osallisuus. (ks. Hiltunen 2002, 46)

Mallin sisimmällä kehällä ovat ne ihmiset, joiden työpanos on merkittävä, sillä ilman heitä työtä ei olisi olemassa. Seuraavalla kehällä ovat ne henkilöt, usein taiteilijat ja yhteisö, jotka osallistuvat teoksen tekemiseen syvällisesti ja ilman heitä työ ei etenisi. Kuitenkaan yksittäisen ihmisen poisjäännillä ei ole suuria seurauksia työn onnistumisen kannalta. Seuraavan kehän vapaaehtoiset ja esiintyjät ovat niitä keille ja kenen kanssa työ on luotu. Välitön yleisö muodostuu niistä, joilla on suora kokemus taideteoksesta eli teoksen yleisöstä, jotka esimerkiksi vierailevat näyttelyssä niin, että vierailu on sidoksissa toimintaan. Seuraava kehä kuvaa sitä yleisöä, johon teos vaikuttaa vielä toiminnan jälkeen esimerkiksi dokumenttien kautta. Ne lisäävät teoksen saavutettavuutta. Uloimmalla kehällä on yleisö, joka säilyttää teoksen muistina ja myyteinä. Tällöin teos voi muuttua muun muassa yleiseksi toimintatavaksi. (Hiltunen 2002, 46–47.)

Hiltunen pitää yhteisöllisen taidekasvatuksen merkityksenä sen mahdollisuutta koskettaa ihmisten arkea. Kanssakäyminen arjen keskellä iloineen ja suruineen sekä pienetkin muutokset ihmisten asenteissa ja toimintatavoissa ovat arvokkaita. Taide tai taidekasvatus ei voi yksin olla kehityksen suunnan muuttajana vaan yhteisöllisen taidekasvatuksen kantavana voimana on taiteiden, tieteiden ja muiden useiden sektorien välisyys. Hiltunen viittaa toteutettuihin pohjosiin taidekasvatushankkeisiin, joissa pyrkimyksenä on ollut vastuun ottaminen ympäröivän yhteiskunnan kehittämistä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Toiminta on ollut tulevaisuussuuntaista aktiivista osallistumista ja samalla menneen tunnistamista. Yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkoitus on olla ennen kaikkea sosiaalinen. (Hiltunen 2007, 140.)

Ympäristötaide on yksi yhteisötaiteen toimintatapa (Jokela ym., 2006). Nykyaikaisen taiteen suuntauksista erityisesti yhteisö- ja ympäristötaide ovat yhteydessä ihmisen arjen toimintoihin, tapahtumiin ja paikkoihin. Taiteen, ympäristön ja yhteisön sidos nähdään nykyaikaisessa taiteessa luonnollisena ilmiönä. Ihminen on elämässään samanaikaisesti usean eri yhteisön ja ympäristön jäsen. Koti, koulu, kylät ja lähiöt ovat yhtäaikaista ihmisen ympäristöjä ja yhteisöjä. (Jokela 2006, 74.) Siksi ympäristöä ja yhteisöä ei ole syytä erottaa toisistaan. Lisäksi ihmiset itse luovat ja muuntavat jatkuvasti ympäristöjään ja yhteisöjään. Muuntuva yhteisöllisyyden ja ympäristöllisyyden sidos on perustana ihmisen olemassaololle ja on parhaimmillaan taidetoiminnan lähtökohta. (Hiltunen & Jokela 2001, 9–10.)

Yhteisötaidetta tarkasteltuna oppimisympäristön näkökulmasta tehdään yhteistyötä usein julkisissa tai puolijulkisissa tiloissa kuten kouluissa ja puistoissa. Paikka nähdään olennaisena osana yhteisötaideteosta tai tapahtumaa. Yhteiskuntatieteilijä Mika Hannulan mukaan yhteisötaide onkin paikkasidonnaisen taiteen yksi alalaji. (ks. Kanttonen 2005, 50–52.) Hiltunen mainitsee yhteisötaiteen kiinnittyvän usein niihin projekteihin, joissa tavoitellaan ympäristön laadun parantamista ja pyritään elävöittämään ja kehittämään julkisia tiloja (Hiltunen 2001, 17). Nykyisin on alettu pohtia myös esimerkiksi museoita ja niiden merkitystä fyysisenä tilana (Sakari 2007, 104). Nämä ovat huomioineet aiempaa enemmän kansalaisten roolin aktiivisena osallistujana tarjoten yleisöryhmille toiminnallista tilaa esimerkiksi museoissa järjestetyissä työpajoissa (Bardy 2007, 25). Museot ovat halunneet tarjota mahdollisuuksia yhteisölliseen kokemukseen (Sakari 2007, 104). Myös taidekasvatuksen näkökulmasta katsottuna on keskityttävä kokemustaitojen hankkimiseen ja kokemusten yhteisölliseen jakamiseen. Taiteesta voi muodostua toimintatapa, kun annamme merkityksellisinä pitämillemme kokemuksille toiminnallisen muodon. (Sederholm 2007, 146–147.)

5.3 Sosiokonstruktivismi ja kollaboratiivinen oppiminen

Viimeisten vuosikymmenten aikana käsitykset tietämisestä ja tiedosta ovat muuttuneet positivistisesta tieteenkäsityksestä ja behavioristisesta oppimiskäsityksestä kohti konstruktivismia. Tällä hetkellä vallitsevana käsityksenä tiedosta ja oppimisesta on konstruktivismi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen omien tietojen ja käsityksien rakentaja. Passiivisen tiedonvastaanottajan sijaan oppija rakentaa uutta tietoa yhdessä aikaisemmin opittujen tietojen tai näkemysten kanssa. (Repo-Kaarento 2004, 6; 35; Kauppila 2007, 35–37.) Konstruktivistiset strategiat ovat viime vuosina yleistyneet myös museo-opetuksessa. Useissa tiedekeskuksissa käytetään löytämällä oppimisen strategiaa. Oppilaat voivat itse tehdä pienimuotoisia kokeita, joiden avulla heillä on mahdollisuus päätellä jotain yleisempää tieteellisten ilmiöiden säännönmukaisuuksista. (Kallio 2004, 46.)

Yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja sosiaalisuutta on tarkasteltu eri näkökulmista oppimisen tutkimuksessa. Nostan esiin näkökulman, jossa oppiminen ajatellaan osallistuvana toimintana ja tiedon konstruointina. Sen mukaan oppija yksilönä nähdään yhtenä osana toimintajärjestelmää, joka muodostuu yksilöiden vuorovaikutuksesta, tilanteista, toiminnoista, sisällöistä ja merkityksistä. Oppimisen prosessi ja tulokset ovat tällöin sidoksissa koko systeemin toimintaan. (Tynjälä 2002, 150.)

Erityisesti sosiaalisuuden näkökulmasta katsottuna pidetään psykologi Lev S. Vygotskia keskeisenä konstruktivismiin kehittäjänä. Vygotskin perinteelle rakentuvat sosiokulttuuriset lähestymistavat edustavat yhteisöllistä näkökulmaa oppijan aktiivisuudesta. (Puolimatka 2002, 44.) Hän painotti lapsen ja ympäristön keskinäistä vuorovaikutusta. Kaikki henkiset toiminnot tapahtuvat aluksi ihmisten välillä ja sen jälkeen vasta oman sisäistämisen kautta kognitiivisina toimintoina. (Tynjälä 2002, 155.) Oppiminen on sidoksissa kaikkeen inhimilliseen toimintaan eikä oppimista voida nähdä kulttuurihistoriallisesta taustastaan irrallisena. Vygotskin näkemykset kehittyivät 1920-1930 lukujen Neuvostoliitossa, jolloin ne olivat kritiikkinä behaviorismia sekä oppimisen teorian rationalistisia (nykyisin kognitivismi) suuntauksia vastaan. (Puolimatka 2002, 44.)

Vygotskin oppimiskäsityksessä keskeisenä on lähikehityksen vyöhykkeen käsite, joka liittyy sosiokultturaalisiin näkemyksiin. Käsitteellä tarkoitetaan sitä etäisyyttä, joka on oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Kun yhteisöllisen oppimisen ryhmä toteutetaan lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan pohjautuen, pidetään ryhmän jäsenten taitojen erilaisuutta tärkeänä. (Tynjälä 2002, 155.) Tällöin oppilaat oppivat toisiltaan, heikommat taitavimmilta ja tai-

tavat oppilaat saavat onnistumisen elämyksiä auttaessaan toisia oppilaita. Koska yleensä opettaja jakaa ryhmät, hän pystyy järjestelemään samaan ryhmään erilaisia oppijoita. (Saloviita 2006, 35–36.) Ryhmän tehtävä tulee suunnitella niin, että ryhmän jäsenet eivät pysty yksin sitä toteuttamaan, vaan ongelma pystytään ratkaisemaan yhdessä toisiaan tukien. Toisten tuki saa aikaan positiivisia emotionaalisia kokemuksia, jotka vaikuttavat sisäiseen motivaatioon. (Tynjälä 2002, 155; 167.)

Lähikehityksen vyöhykkeen ympärille on kehitetty useita erilaisia kollaboratiivisen eli yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja, joiden tärkeimpänä ideana on ajatusten kehittäminen yhdessä toimimalla (emt., 28). Sosiaalista konstruktivismia korostavissa menetelmissä sosiaalisella vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä on keskeinen sija ja siksi yhteistoiminnallinen oppiminen katsotaan kuuluvan siihen (Lehto 2005, 10). Yhteistoiminnassa ihmiset pyrkivät pääsemään yhteisesti jaettuihin merkityksiin. Tästä käytetään termiä **intersubjektiivisuus**, joka merkitsee eri henkilöiden välistä yhteisymmärrystä. Sosiaalinen toiminta edellyttää yhteisesti jaettua todellisuutta, joka on välttämätöntä arkipäivän vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Tynjälä 2002, 148; 152–167.)

Oppimisympäristöajattelun näkökulmasta katsottuna sosiaalinen ja vuorovaikutusta korostava näkökulma oppimisympäristöihin sisältää muun muassa fyysisen lähestymistavan ympäristöön. Tällöin kiinnitetään huomiota siihen, miten fyysinen ympäristö mahdollistaa, ohjaa ja tukee opiskelijoiden vuorovaikutusta ja ryhmäytymistä sekä sitä, miten suuressa määrin käytetään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. (Manninen ym. 2007, 69–70.) Kollaboratiivisessa oppimisessä on kyse niistä toiminnoista, joiden avulla voidaan tuottaa oppimismekanismeja ja näitä toimintoja voidaan järjestää erilaisilla pedagogisilla menetelmillä. Kasvatustieteen tohtori Päivi Tynjälä (2002, 152–166) esittää joukon erilaisia kollaboratiivisen oppimisen sovelluksia kuten vastavuoroinen opettaminen, palapeli, projektioppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, narratiivinen oppiminen, verkostot luokkien sisällä ja luokkien välillä, tiedon rakentamisen yhteisö ja tutkiva oppiminen sekä tutkimusryhmä. (Tynjälä 2002, 152–166.) On kuitenkin huomattava se, että opettajat voivat todellisuudessa soveltaa kyseisiä opetusmenetelmiä omalla tavallaan ja näin ollen jaottelu ei ole täysin suoraviivainen ja ainoa mahdollinen tapa. Korostan kahta kollaboratiivisen oppimisen sovellusta, joita käytettiin Uitto-projektin työpajoissa.

Tutkimusryhmä –opetusmenetelmässä luokka jaetaan 2-6 hengen ryhmiin. Jokaiselle ryhmälle annetaan oma tutkimustehtävänsä, joka liittyy johonkin suurempaan yhteiseen kokonaisuuteen. Ryhmät keskustelevat itse työnjaosta ja suunnittelevat tavan tutkimustehtävän suorittamiseen ja tiedon etsimiseen. Opettaja ei kuitenkaan ole täysin passiivinen vaan ohjaa oppijat informaation

lähteille ja opastaa niiden käytössä. Ryhmien keräämä tieto kootaan kokonaisuudeksi, joka esitetään koko luokalle. (Tynjälä 2002, 160.)

Projektioppimisessa oppiminen voidaan järjestää osaksi kokonaistyöskentelyä neljän erilaisen mallin mukaan; pitkäaikainen projekti, lyhytaikainen projekti, rinnakkaisprojekti ja projektisekvenssi. (Koppinen & Pollari 1993, 51–52) Projektioppimisessa oppilaat työskentelevät jonkin teeman parissa pidemmän aikaa ja valmistavat aiheeseen liittyvän tuotoksen. Projektin aluksi määritellään sen tavoitteet ja kesto. Ryhmä sopii itse työnjaostaan. Projekti etenee usein seuraavassa järjestyksessä: 1) ongelmien ja tavoitteiden muotoilu, 2) työnjaosta sopiminen, 3) materiaalien kerääminen, 4) toteutus ja 5) arviointi. (Tynjälä 2002, 165–166.)

5.4 Moniammatillisella yhteistyöllä oppimisympäristön suunnitteluun

Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja kehittämisessä tavoitteena on muodostaa oppimista tukevia verkostoja, jolloin on tehtävä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa (Vähähyppä 2008, 37). Yhteistyöllä tarkoitetaan toimintaa, joka on tietoista ja tavoitteellista ja jossa toiminnan kohde on yhteisesti jaettu sekä toiminta yhdessä suunniteltua. Kasvatustieteen maisteri Varpu Tissari on tarkastellut erilaisia yhteistyömalleja opintovierailun suunnitteluun ja toteuttamiseen. (ks. Kumpulainen ym., 2010, 64–68.) Näitä yhteistyömalleja voidaan hyödyntää koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen suunnittelussa.



Kuvio 4. Erilaisia yhteistyömuotoja. (Tissari, 2009)

Kollegiaalisen yhteistyön mallissa opettajat suunnittelevat yhdessä opintovierailun yhdistäen asiantuntijuutensa. Opettajien yhteistyö voi olla koulun sisäistä tai ulottua eri koulujen opettajien väliseen yhteistyöhön. Kuitenkaan opettajilla ei ole syvällistä tuntemusta museoiden näytteilyistä, eivätkä he voi tietää niiden kaikista mahdollisuuksista toimia oppimisympäristönä. Tällöin vierailutahon edustajat voivat suunnitella kollegiaalisena yhteistyönä museon sisällä tai museoiden välillä opintovierailun hyödyntäen työntekijöiden erilaiseen koulutukseen ja kokemukseen perustuvaa asiantuntijuutta. (Tissari 2008, 89; Kumpulainen ym. 2010, 68.)

Moniammatillisen yhteistyön mallissa museota kehitetään oppimisympäristönä hyödyntäen eri ammattiryhmien asiantuntijuutta. Koulujen toimintakulttuureihin on vakiintunut kouluyhteisön sisäinen moniammatillinen yhteistyö. (Kumpulainen ym. 2010, 64–65, 69.) Koulun ulkopuolisen vierailun suunnittelu voidaan toteuttaa myös museon sisäisenä yhteistyönä. Tässä tutkielmassa käytettiin organisaatioiden välisen moniammatillisen yhteistyön mallia, joten tarkastelen sitä tarkemmin. Tässä mallissa sanansa mukaisesti yhteistyötä tehdään eri organisaatioiden välillä, ja sitä voidaan soveltaa eri tavoin pyrkimyksenä yhdistää koulu ja sen ulkopuoliset oppimisympäristöt. Tällöin vierailutahon edustajat ja opettaja(t) suunnittelevat ja toteuttavat vierailun yhteistyönä. (emt., 62–69; Tissari 2008, 89.)

Koulujen taidekasvatuksen yhtenä tärkeänä osana on yhteistyön tekeminen museoiden kanssa (Kallio 2004, 18). Näiden tahojen yhteistyöllä onkin Euroopassa vahvat perinteet (Heinonen & Lahti 2001, 192). Moniammatillista yhteistyötä pidetään välttämättömänä ratkaistaessa ongelmia yhteiskunnan eri alueilla. Siksi moniammatillisen yhteistyön käytäntöjen kehittäminen koulun ja sen ulkopuolisten organisaatioiden ja yhteisöjen välille nähdään tarpeellisena. (Kumpulainen ym. 2010, 62.) Muun muassa museoiden ja koulujen yhteistyössä on päästy parempiin tuloksiin, kun opetustilanteisiin osallistuu museoiden henkilökunta yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa (Heinonen & Lahti 2001, 192).

Oppimisympäristöjen integrointi edellyttää usein organisaatorajojen ylittävää yhteistyötä (Kumpulainen ym. 2010, 71). Muun muassa koulujen asiantuntijuus kasvatuksessa ja museoiden asiaosaaminen voidaan yhdistää (Kallio 2004, 48). Asiantuntijuutta ja kokemuksia jakamalla ihmiset pystyvät ratkaisemaan ongelmia ja saavuttavat päämäärän, mihin heillä ei olisi yksin mahdollisuus. Tällaiseen prosessiin viittaa **jaetun asiantuntijuuden** eli **sosiaalisesti hajaautetun kognition** käsite. Prosessin aikana ihmiset jakavat ja yhdistävät tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavarojaan. (Hakkarainen, Lonkan & Lipponen 1999, 143–146.)

6 TUTKIMUSMETODOLOGIA

6.1 Toimintatutkimus osana laadullista tutkimusta

Opettajan työ on luonteeltaan jatkuvasti uusiutuvaa, oman työn pohtimista ja siihen sitoutumista. Opettajan ammattitaidossa olennaisena pidetään valmiutta oman työn tutkimiseen aktiivisena toimijana eikä vain muutosten kohtaajana. Yhteistyössä jonkin asian muuttaminen ja kehittäminen antaa mahdollisuuden oppimiselle. (Syrjälä 1994, 25.)

Yhteiskuntatieteiden tohtori Juhani Aaltolan ja kasvatustieteen professori Leena Syrjälän (1999, 13–14) mukaan käsitys tieteestä on jatkuvasti muutoksen alaisena. Keskeisenä tutkimuksen muutoksen kohteena on maailman tosiasioiden kuvaamisesta siirtyminen osittain todellisuuden muuttamiseen. Kuvaamista ei nähdä enää tutkimuksessa erillisenä tiedon jäsentäjänä vaan se liitetään kehittämistoimintaan. Tästä siirtymästä esimerkkinä on toimintatutkimus, minkä luonteeseen kuuluu sosiaalinen prosessi, jossa ihminen pohtii taitojaan, käsityksiään ja arvostuksiaan. Toimintatutkimuksessa käytännön toiminta on vuorovaikutuksessa teoreettiseen tutkimukseen. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13–14.)

Opettajankoulutus on liittynyt toimintatutkimukseen läheisesti jo liikkeen alkuvaiheilta asti. Toimintatutkimuksen alku nähdään sijoittuvan 1920- ja 1930-luvulle, jolloin angloamerikkalaisilla alueilla progressiivispedagogiikan edustajat esittivät ajatuksen siitä, että opettajat osallistuisivat myös aikaisemmin oppilaiden keskuudessa käytettyihin työmuotoihin esimerkiksi yhdessä tapahtuvaan ongelmaratkaisuun. Kasvatuspsykologi John Dewey liitetään toimintatutkimuksen pioneereihin. Hänen vaikutusta toimintatutkimuksen ideaan pidetään merkittävänä, vaikka hän ei varsinaisesti keksinytkään tuota käsitettä. Hän osallistui opetus suunnitelmien kehittämiprojekteihin yhdessä oppilaidensa ja kollegoidensa kanssa. (Syrjälä 1994, 26–27.) Deweyn kasvatustieteessä oppimisen ja kehittyvän tiedon perustana on toiminta, kokeilu ja toistuva kokemus (Aaltola & Syrjälä 1999, 13).

Toimintatutkimus sai alkunsa varsinaisesti 1940-luvun USA:ssa. Tuolloin sosiaalipsykologi Kurt Lewin otti käyttöön *action research* (toimintatutkimus) käsitteen ja monet tutkijat pitivät häntä toimintatutkimuksen teoreettisena isänä. (Cohen & Manion 1980, 176.) Syrjälä viittaa Lewinin 1940-luvulla julkaistuihin kirjoituksiin, joissa tulee esiin kolme toimintatutkimukselle ominaista piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne (Syrjälä 1994, 26–27).

Columbian yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta tuli 1950-luvulla toimintatutkimusliikkeen keskus kasvatustieteessä. Tuon koulun johtaja Stephen Coreyn näkökulma tutkimukseen oli käytännönläheinen. Hän painotti sitä, että valmiit teoriat eivät edistä käytäntöä, vaan muutoksen saa aikaan opettajien itsensä osallistuminen toimintaan. Hänen mukaansa toimintatutkimuksen avulla kehitetään yhteistoimintaa ja ihmisten välistä kommunikaatiota. Ongelmanasettelun muuttuminen tutkimuksen edetessä on Coreyn mukaan toimintatutkimukselle tyypillistä. Tutkimussuunta sai takapakkia 1950-luvun lopussa, sillä opetussuunnitelmien kehittelyt eivät enää vastanneet toimintatutkimuksen keskeistä ajatusta, vaan tutkimus ja toiminta sekä teoria ja käytäntö erotettiin toisistaan. Toimintatutkimusta ei pidetty siihen aikaan tutkimuksena, sillä se ei täyttänyt tutkimuksen vaatimia kriteerejä. (Syrjälä 1994, 26–27 ks. myös Heikkinen, Jyrkämä 1999, 27.) Nykyisin kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan on lisääntynyt ja laajentunut ja erityisesti se on juurtunut kasvatuksen tutkimukseen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29).

Toimintatutkimuksen luonne on kaksinainen. Sen tehtävänä on tuoda uutta tietoa toiminnasta (emt., 33). Lisäksi sen avulla pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia ja kehittämään olemassa olevia käytäntöjä paremmaksi (Metsämuuronen 2006, 102, ks. myös Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Painopiste näiden kahden välillä voi vaihdella (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Kirjallisuudessa toimintatutkimus määritellään yleisnimitykseksi niille lähestymistavoille, joissa pyritään vaikuttamaan johonkin tiettyyn kohteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 128). Toimintatutkimus on sidoksissa tilanteeseen ja vaatii yleensä yhteistyötä. Se on osallistuvaa sekä itseään tarkkailevaa toimintaa. (Metsämuuronen 2006, 102.) Toimintatutkimuksessa kohteena on usein yhteisö tai jokin ilmiö, jonka olemassaolo on ehkä vielä muotoutumassa (Susiluoma 2001, 49).

Tutkijoiden kiinnostus toimintatutkimuksen avaamista yhteistyönäkymistä koulun ja muiden yhteisöjen kehittämiseksi on herännyt entistä enemmän (Aaltola & Syrjälä 1999, 16). Yliopistotutkija Hannu Heikkinen ja sosiaaligerontologian professori Jyrki Jyrkämä pitävät koulua toimintatutkimuksen luontevana foorumina, sillä se on jo luonnostaan ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29).

Toimintatutkimus voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Sille löytyy kuitenkin yleisesti toistuvia piirteitä, joiden avulla toimintatutkimusta kuvataan. (Aaltola & Syrjälä 1999, 17–18.) Heikkinen ja Jyrkämä nostavat esille näitä piirteitä: reflektiivisyys, käytännönläheisyys, muutosten interventio ja ihmisten osallistuminen toimintaan aktiivisesti (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–50).

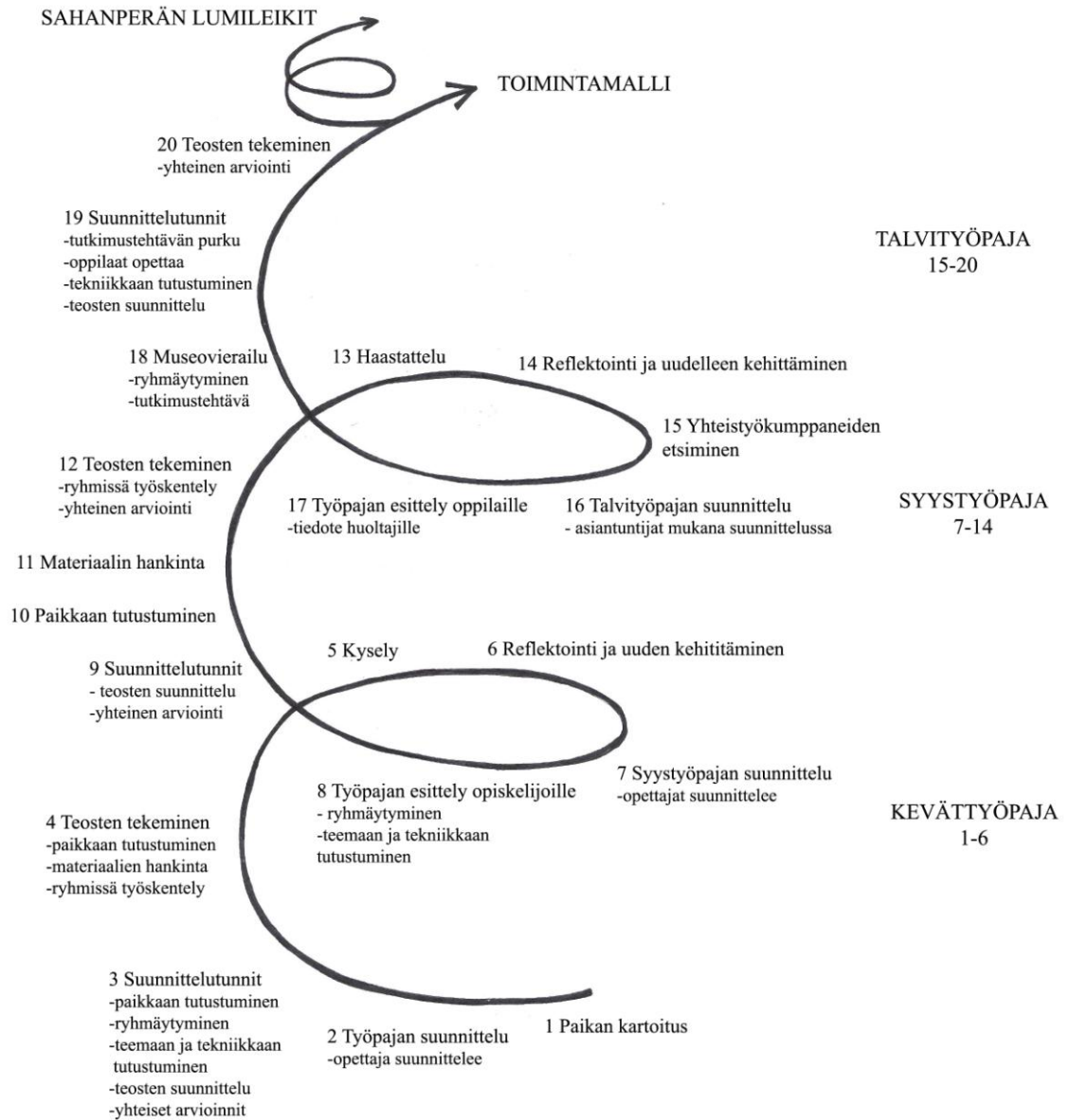
Toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä on reflektiivinen ajattelu, jossa ihminen ikään kuin etääntyy itsestään ja tarkastelee omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään uudesta näkö-

kulmasta (emt., 36). Lewinin mukaan toimintatutkimus on syklinen prosessi, joka voi jatkua loputtomiin (ks. Leino 1996, 81). Häneltä on peräisin tutkimuksen eteneminen spiraalimaisesti noudattaen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja uudelleensuunnittelun mallia (Syrjälä 1994, 26–27).

Stakesin tutkija, yhteiskuntatieteiden maisteri Katri Vataja sekä valtiotieteiden tohtori Riitta Seppänen-Järvelä puhuvat kehittämisprosessin olevan ainutkertainen yksilöllisen toiminnan, ajattelun ja havaintojen kokonaisuus ja jokainen projekti muodostuu sille ominaisista osatekijöistä (Vataja & Seppänen-Järvelä 2007, 219). Näistä osatekijöistä voidaan puhua projektin eri vaiheina. Edellisen vaiheen tulokset vaikuttavat seuraavan vaiheen tehtäviin. (Kauhanen, Juurakko & Kauhanen 2002, 25.) Toimintatutkimuksen syklisessä prosessissa avainkäsitteeksi nousee reflektio (Leino 1996. 82–83).

Kehittämisen prosessi ei ole kuitenkaan täysin loogisesti ja lineaarisesti etenevä, vaan sille on ominaista jatkuva muuntuminen ja yhteen liitetyistä palasista koostuva ajallinen jatkumo. Prosessi alkaa ennen projektia ja jatkuu vielä projektin päättymisen jälkeenkin. (Vataja & Seppänen-Järvelä 2007, 219.) Uitto-projektissa toiminta oli prosessinomainen kokonaisuus, jossa kehitystyö eteni spiraalimaisesti. Se koostui kolmesta perättäisestä syklistä, joista jokainen oli oma työpajansa. Syklit alkoivat aina suunnittelulla ja päättyivät reflektointiin ja uuden työpajan eli syklin kehittämiseen. Olen merkinnyt Uitto-projektin kehitystyötä kuvaavassa spiraalimallissa jokaisen työpajan vaiheen nousevin numeroin. Kevätyöpaja sisältää vaiheet 1-6, syystyöpajan vaiheet ovat 7-14 ja talvityöpaja vaiheet 15-20.

Niin kuin Vataja ja Seppänen-Järvelä toteavatkin, spiraalimalli ei etene kuitenkaan täysin lineaarisesti vaihe vaiheelta, vaan se poikkeaa uusille poluille (emt., 219). Uitto-projektin loppuvaiheissa uuden syklin muodostaa Sahanperän lumileikit –leikkitahtuma, joka alkoi sen suunnittelulla ja päättyi toteutukseen. Kehittämisprosessini jatkui vielä työpajojen jälkeen toimintamallin luomisena. Tarkoituksena on, että se otettaisiin myöhemmin käyttöön, jolloin prosessi täydentyisi aina uusilla ja uusilla työpajoilla, vaikkakaan ne eivät tämän tutkimuksen alle enää kuuluisivatkaan.



Kuvio 5. Tämän tutkimuksen kehitysprosessin eteneminen.

Toinen toimintatutkimuksen tyypillisistä piirteistä on pyrkimys tehdä tutkimusta käytännölläheisesti. Dewey muun muassa korosti kirjoituksissaan teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa. Toimintatutkija voi olla jo tutkittavan yhteisön jäsen tai tulla yhteisön ulkopuolelta. Olipa lähtöasetelma mikä tahansa, hän ei ole ulkopuolinen tarkkailija vaan osallistuu yhteisön toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26–40.) Jyrkämän mukaan tutkija on parhaimmillaan, kun hän on osa tutkittavaa yhteisöä tai hyväksyy ja pyrkii edistämään yhteisön arvoja (Jyrkämä 1978, 37–40).

Kun teoria ja käytäntö yhdistetään, on lähtöajatuksena tutkimuksen tekeminen yhdessä tutkittavien kanssa, jolloin tutkittavat ovat osallisina tutkimusprosessissa (Kuusela 2005, 10). Tällöin

kaikkien toiminnassa mukana olevien osapuolien sitoutumista projektiin tarvitaan (Metsämurtonen 2006, 102). Toiminta voidaan nähdä osallistujien yhteisenä oppimisprosessina. Yhteistyö koulun ja muiden yhteisöjen välillä nähdään kiinnostavana kehittämistoimintana. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15–16.) Niin kuin useimmissa toimintatutkimuksissa, myös tämä tutkielma aloitettiin yhden henkilön aloitteesta ja se jatkui laajemman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50).

Kolmantena toimintatutkimuksen piirteenä ja olennaisena yhteisöjen tutkimuksen välineenä on muutokseen tähtäävä väliintulo eli interventio (Susiluoma 2001, 57). Tutkimuksen avulla pyritään vaikuttamaan toimintaan ja interventiossa muutetaan jotain parempaan. Interventio nostaa yhteisöstä esiin sellaisia piirteitä, joita ennen ei ole havaittu. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45.) Muutosprosessi perustuu tutkittavien ja tutkijan väliseen yhteistoimintaan. Tähän viittaa käsite monisubjekti, joka tarkoittaa erillisten yksilöiden toimimista yhdessä tiettyjen yhdessä sovittujen sääntöjen perusteella. (Kuusela 2005, 53.) Toimintatutkimus on siis subjektiivinen lähestymistapa, jolloin tutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan. Useissa toimintatutkimusta käsittelevissä teoksissa korostuu yhteisön aktiivinen osallistuminen toiminnan kehittämiseksi. Toisin kuin esimerkiksi tässä tutkielmassa kaikki toimintatutkimuksen tekijät eivät korosta yhteistoiminnallisuutta, vaan ne keskittyvät itsereflektioon, jolloin subjektina on yksilö. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–49.)

6.2 Tutkimuksen aineisto ja sen keruu

Tässä tutkimuksessa on kaksi eri aineistoa, joista toinen liittyy tekemääni paikankartoitukseen, josta kerron tarkemmin luvussa 7 *Paikka-analyysi Uitto-projektin lähtökohtana*. Tutkimukseni konkretisoitui ympäristötaiteellisena projektina, johon toinen aineistoni liittyy. Olen kerännyt aineistoa usealla eri tavalla. Jokaisessa Uitto-projektin työpajassa aineiston hankkiminen oli erilaista ja käytin erilaisia metodeja tilanteista riippuen. Kun tutkimuksessa on käytetty erilaisia aineistoja, teorioita ja/ tai menetelmiä puhutaan triangulaatiosta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tässä tutkielmassa olen käyttänyt **aineistotriangulaatiota**, jossa saman ongelman ratkaisemiseksi kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja ja yhdistetään niitä keskenään (emt., 69–70, ks. myös Vilka 2005, 54).

	Paikka-analyysiin liittyvä aineisto	Uitto-projektiin liittyvä aineisto
Tekstit	Arktisen puutarhan suunnittelukansioita ja raportit	havaintomuistiinpanot ja kalenterit
	havaintomuistiinpanot	kokousmuistiinpanot
	kirjallisuus	sähköpostiviestit
	lehtiartikkelit	tiedotteet
	raportti Metsämuseolta	ideointikansio
	vihersuunnitelma	kansiot yhteistyötahoille
	opiskelijoiden paikkakokemuskirjoitukset	opiskelijoiden prosessikirjoitukset
	internetsivut	haastattelujen litteroinnit
		kyselyt
Kuvamateriaali	valokuvat	valokuvat
	videot puutarhasta	opiskelijoiden teosluonnokset
	kartat	työpajojen työskentelyvideot
		tuotetut dokumentit
		haastattelun video
Äänimateriaali	Metsämuseoreissulta äänitteet	haastattelujen äänitteet
	tutkijan omat äänimuistiinpanot	

Kuvio 6. Tutkimuksen aineisto.

Tässä tutkielmassa aineistoa on hankittu työpajatoiminnan organisoinnista ja suunnittelusta kokousmuistiinpanoilla, jotka kirjoitin työpajojen ohjaajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa käymieni palaverien ja puhelinneuvottelujen aikana. Kävin vilkasta keskustelu yhteistyötahojen kanssa sähköpostin välityksellä. Tallensin jokaisen lähettämäni ja saamani sähköpostiviestin, joista pystyin tarvittaessa prosessin edetessä tarkastamaan aiemmin käymäni keskustelut. Jokaisen työpajan suunnittelun alussa annoin ohjaajille kansion, johon olin koonnut kuvia, sekä yleis-tietoa Uitto-projektista ja sen teemasta, edellisten työpajojen toiminnasta ja uuden työpajan suunnittelusta. Lähetin Arktikumiin tiedotteita Uitto-projektin toiminnasta ja esittelin talvityöpajaan kokoamani kansion ensimmäisen kerran Pihapiirin yhteistyöryhmän (PYT) kokouksessa 12.9.2011. Nämä tekemäni tiedotteet ja kansiot ovat toimineet aineistonani ja Uitto-projektin raportointiosaa kirjoittaessani olen niiden avulla pystynyt tarkistamaan tiettyjä yksityiskohtia, jotka ilman tätä aineistoa olisivat unohtuneet.

Uitto-projektin teemaan (uitto-, saha- ja savottaperinne) liittyvien käsitteiden ja sisältöjen kartoitustyössä käytin aineistona alan kirjallisuutta, lehtiartikkeleita, tutkimuksia, kuvia ja video-materiaalia internetistä. Tämä työ oli tarpeellista toiminnan organisoinnin kannalta. Oli tärkeää saada tietoa teeman perusasioista ennen työpajan suunnittelua, jotta pystyisin itse kertomaan teemasta opiskelijoille. Hankkimieni tietojen pohjalta kokosin kevättyöpajaan ideointikansion, joka toimi opiskelijoiden virikemateriaalina.

Projektin edetessä halusin lisää yksityiskohtaisempaa tietoa teemasta, joten vierailimme työpajan ohjaajien kanssa Lapin metsämuseossa 10.11.2011, jossa oppaanamme toimi Tuija Alariesto. Keräsin aineistoa tuosta retkestä valokuvaamalla yhteensä 117 kuvaa, kirjoittamalla havain-toja kenttäpäiväkirjaani sekä nauhoittamalla taskunauhurilla Alarieston puheesta ne kohdat, milloin hän esitteli Uitto-projektin teemaan liittyviä asioita.

Tiedekeskus Arktikumin Arktisen puutarhan historian ja nykytilan selvittämiseksi toteutin Lapin yliopistossa kehitetyn paikankartoituksen, josta tarkemmin kerron luvussa 7 *Paikka-analyysi taidetoiminnan lähtökohtana*. Alueen historiaa selvittäessäni käytin aineistona kirjallisuutta, lehtiartikkeleita, puutarha-arkkitehti Katri Luostarisen vihersuunnitelmaa, Arktisen puutarhan karttoja ja alueen rakentamisvaiheessa otettuja kuvia. Sain luvan Arktikumilta lainata Arktisen puutarhan suunnittelukansioita ja raportteja vuosilta 1989–2002 ja käyttää niitä aineistona. Niiden avulla sain kattavan kuvan puutarhan suunnittelun alkuvaiheesta sen rakentamiseen asti. Kävin jokaisena vuodenaikana Arktisessa puutarhassa ikään kuin haistelemassa ilmaa. Pysähdyin keskustelemaan alueella vierailijoiden kanssa. Kirjoitin kenttäpäiväkirjaani ihmisten kertomia tarinoita. Otin puutarhasta ja siellä olevista ympäristötaideteoksista valokuvia 300 kappaletta ja videoita yhteensä 42 tiedostoa. Kirjoitin samalla huomioitani kenttäpäiväkirjaani. Yleistä

tietoa Arktikumista ja Pilkkeestä selvitin internetsivujen kautta sekä käydessäni tiedekeskuksen päätuottajan Nicolas Gunslayn luennolla Arktikumissa 23.9.2010, jossa hän kertoi muun muassa taidenäyttelyn luonteesta tiedekeskuksessa. Tästä luennosta aineistonani toimivat tekemäni muistiinpanot. Tutustuin myös Arktisen keskuksen Muuttuva Arktis –näyttelyyn, Lapin maakuntamuseon Pohjoiset keinot–Northern Ways –perusnäyttelyyn sekä tiedekeskus PILKE:en näyttelyyn vierailamalla niissä useita kertoja ja kirjoittamalla havainnoistani muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani.

Keräsin työpajoihin osallistuneiden opiskelijoiden mielipiteitä Arktisesta puutarhasta paikkakokemuskirjoitustehtävän avulla. Opiskelijat kävivät itsenäisesti tutustumassa alueeseen ja havainnoivat siellä tuntemuksiaan ja huomioitaan eri aistien avulla, jonka jälkeen opiskelijat analysoivat kartoitustaan kirjallisesti. Työskentelyn suunnitteluvaiheesta kertovana aineistona käytin työpajoissa työskennelleiden opiskelijoiden ja oppilaiden minulle antamia pieniä kirjoituksia, sekä teosluonnoksia, joissa he kuvailivat suunnitteluprosessia.

Tutkiessani sitä, miten ympäristötaiteelliset työpajat käytännössä toimivat, keräsin aineistoa osallistuvalla havainnoinnilla, mikä merkitsee sitä, että olin fyysisesti läsnä tutkimuskohteessa (Syrjäläinen 1994, 84). Osallistuva havainnointi on tietoista osallistumista tutkittavien elämään, mikä tarkoittaa tässä tutkielmassa työpajojen toimintaa ja aineistoa kerätään suoraan osallistumisen välityksellä. Osallistuin aktiivisesti työpajojen suunnitteluun ja toimintaan eikä roolini ollut ulkopuolinen tarkkailija. Havainnoinnin avulla pystyin saamaan välitöntä suoraa tietoa siitä miten työpajat Arktisessa puutarhassa todellisuudessa rakentuvat ja miten ihmiset todella toimivat niissä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 207–211.)

Työpajat järjestettiin eri vuodenaikoina, jotta pystyisin havainnoimaan, kuinka työpajat toimivat erilaisissa olosuhteissa. Havainnoinnin avulla päästään suoraan näkemään ja ymmärtämään sitä kontekstia, jossa toimitaan (Patton 1990, 203). Kirjoitin jokaisessa työpajassa tekemiäni havainnot kenttäpäiväkirjoihin ja niihin liitettyihin kalentereihin. Tällöin pystyin hahmottamaan myöhemmin sen, miten työpajojen kehittäminen on edennyt ja mitä asioita on käytännössä tehty. Lisäksi olen kirjannut kalentereihin ylös ketkä kaikki ovat osallistuneet mihinkin toimintaan. Havainnoista saadun tiedon kautta tutkitaan niitä toimintoja, jotka löytävät paikkansa tarkasteluissa tilanteissa ja niitä henkilöitä jotka osallistuvat toimintaan (emt., 1990, 203).

Lisäksi videoin jokaisessa työpajassa toimintaa yhteensä 1,5 tuntia. Tarkoitukseni oli dokumentoida Arktisen puutarhan ja Arktikumin aukion tarjoamia mahdollisuuksia ympäristötaiteelliseen toimintaan. Valokuvasin jokaisen työpajan toimintaa yhteensä 829 kuvan verran. Lisäksi kevytyöpajassa äänitin kentällä käytyjä keskusteluja yhteensä 40 minuuttia.

Koska toimin syystyöpajassa opettajana, havainnoin myös omaa toimintaani työpajassa opettajan näkökulmasta kirjoittaen ajatuksistani muistiinpanoja ja äänittäen mietteitäni taskunauhurilla. Reflektoin kentällä heränneitä huomioitani ja ajatuksiani omasta toiminnastani jokaisen työpajan aikana ja sen jälkeen.

Toimintamuotojen kehittämisessä oleellista on asioiden testaaminen oikeiden ihmisten kanssa, joten pyrin kehitystyössäni kuuntelemaan työpajoihin osallistuneiden mielipiteitä työskentelystä. (Kaitavuori 2004, 141). Keräsin tästä aineistoa kyselylomakkeella ja haastatteluilla, joiden avulla pystyin syventämään havaintojani ja saamaan sitä kautta ideoita uusien työpajojen kehitystyötä varten. Usein aineisto toimii ideoiden ja pohdinnan lähteenä, jolloin aineistojen tehtävänä ei ole ainoastaan hypoteesien todistaminen vaan niiden keksiminen (Eskola & Suoranta 1998, 215–217).

Kevättyöpajassa tarkoitukseni oli haastatella työpajaan osallistuneita. Koska työpaja järjestettiin toukokuun 2011 lopulla ja yliopiston lukuvuosi oli juuri loppumaisillaan ja työpaja venyi alkuperäisestä suunnitelmasta sekä osan vaihto-opiskelijoista täytyi palata kotimaihinsa, päätin haastattelun sijasta tehdä kyselyn. Valitsin kyselyyn avoimet kysymykset, koska ne antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa sen, mitä hän todella ajattelee verraten kysymystyyppeihin, jotka ovat rakennettu valmiille vaihtoehdoille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 196).

Toteutin kyselykaavakkeen esitestauksen kahdelle henkilölle, jotka eivät olleet osallisena Uitto-projektissa. Lomakkeen kokeilu on välttämätöntä, sillä esitutkimuksen avulla voidaan eri näkökohtia tarkistaa ja korjata kysymysten muotoilua varsinaista tutkimusta varten (emt., 199). Esitestauksessa kuuntelin muutosehdotuksia ja otin ne huomioon kirjoittaessani kyselykaavaketta lopulliseen muotoon.

Osa opiskelijoista oli juuri lähdössä Suomesta, joten katsoin tilanteen huomioon ottaen järkeväksi lähettää kysely sähköpostilla 24.5.2011 kevättyöpajan opettajalle, joka lähetti kyselyni edelleen jokaiselle työpajaan osallistuneelle opiskelijalle. Kymmenestä opiskelijasta viisi vastasi kyselyyn. Viimeinen kyselyn vastaus lähetettiin sähköpostiini 11.6.2011. Tein kyselyn englanniksi, koska suurin osa kevättyöpajaan osallistujista oli vaihto-opiskelijoita. Opiskelijat vastasivat kyselyyn englanniksi.

Syystyöpajassa haastattelun järjestämiselle oli enemmän aikaa. Kerroin opiskelijoille heti työpajan alussa aikeistani haastatella työpajaan osallistujia heidän kokemuksistaan työpajassa toimimisesta. Työpajoissa vuorovaikutusta oppijoiden välillä oli tärkeää. Valitsin haastattelumenetelmäksi ryhmähaastattelun, koska se tukisi parhaiten oppijoiden välistä vuorovaikutusta. Ryhmässä toiset voivat auttaa, kun puhutaan muistinvaraisista asioista (emt., 206). Ryhmähaastatte-

lu soveltuu yhteisön käsitysten tutkimiseen. Ryhmälle asetetaan myös tavoite, joka tässä tapauksessa oli haastateltavien kokemuksien kautta ideoiden kehittäminen ja toiminnan kehittäminen (Vilkkä 2005, 101–102).

Pyysin niitä, jotka olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun, kokoontumaan yhteen ja sovimme haastatteluajankohdasta ja paikasta. Esitin toiveen, että haastattelu tapahtuisi kiireettömällä ja rauhallisella hetkellä. Kaikille sopi haastattelu samana päivänä, heti työpajan loputtua. Yksi haastateltavista ehdotti haastattelupaikaksi lähistöllä sijaitsevaa kotiaan ja katsoin ehdotuksen hyväksi, sillä kodillinen ympäristö saattaisi vaikuttaa ilmapiiriin merkittävästi ja keskeytyksien mahdollisuus olisi pienempi, kun haastattelua ei tehtäisi yleisissä tiloissa. Teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltaviin, jolloin haastattelupaikan on oltava haastateltaville rauhallinen ja turvallinen, joten kotiympäristö nähdään tavallisesti tällaisena (Hirsjärvi & Hurme 1991, 61).

Syystyöpajassa tekemieni havaintojen avulla olin selvittänyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, prosesseja ja kokonaisuutta, joiden perusteella halusin tietää tiettyjä asioita opiskelijoiden kokemuksista. Koin, että kaikista haastattelutyypeistä teemahaastattelu olisi sopivin menetelmä tähän tarkoitukseen. Teemahaastattelulle on tyypillistä valmiit aihepiirit eli teema-alueet, mutta kysymysten muoto ja järjestys eivät ole valmiiksi tarkoin määritelty (Vilkkä 2005, 101–102). Teemahaastattelun avulla halusin syventää saatavia tietoja. Toisin kuin kyselyssä, haastattelussa minulla oli mahdollisuus tehdä tarpeen mukaan lisäkysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Haastattelu sisälsi pääasiassa mielipidekysymyksiä, jotka toivat esiin opiskelijoiden tunteita, arvostuksia ja asenteita (Hirsjärvi & Hurme 1991, 44–45).

Ennen varsinaista haastattelua suunnittelin aluksi haastattelulle rungon, jonka testasin esihaastattelulla henkilöillä, jotka eivät ole osallistuneet Uitto-projektiin. Teemahaastattelussa välttämättömänä ja tärkeänä osana pidetään esihaastatteluja, jotka toteutetaan sen jälkeen kun varsinaisen haastattelurunko on lopullisesti valmis (emt., 1991, 58–72). Koehaastattelun tarkoituksena on kontrolloida haastatteluteemojen toimivuutta ennen varsinaista haastattelua (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 206).

Tekemäni koehaastattelun ja korjausten jälkeen annoin syystyöpajan haastateltaville kirjallisena haastattelurungon, johon olin listannut teemat sekä muutamia apukysymyksiä, joiden avulla he pystyivät valmistautumaan tulevaan haastatteluun. Syystyöpajan ryhmähaastattelu toteutettiin keskiviikkona 14.9.2011 ja se kesti tunnin. Syystyöpajan opiskelijat oli aikaisemmin jaettu kuuteen ryhmään. Ryhmähaastatteluun osallistui ryhmistä 2-6 aina yksi henkilö eli haastateltavia oli yhteensä viisi henkilöä. Äänitin ja videoin haastattelun varmistaakseni sen taltioitumisen. Vide-

on avulla pystyin myöhemmin tarkastelemaan sellaisia asioita, mitä en ollut havainnut haastattelutilanteessa. Lisäksi pystyin myöhemmin kuvan avulla saamaan helpommin selville kuka kulloinkin puhui.

Syystyöpajan ryhmästä 1 kukaan ei päässyt osallistumaan edellä mainitsemaani ryhmähaastatteluun, joten haastattelin kyseisen ryhmän kaikkia osallistujia (yhteensä neljä henkilöä) keskiviikkona 14.9.2011 Arktisessa puutarhassa työpajan aikana, ryhmä 1 teoksen valmistuttua. Haastattelu kesti yhteensä 16 minuuttia ja ääninauhoitin sen taskunauhurilla.

Kyselyn ja haastattelujen avulla keräämästäni työpajojen toiminnan kartoitustyöstä, joka pohjautuu työpajoissa toimineiden omiin kokemuksiin Arktisessa puutarhassa, ei ole olemassa dokumentteja eikä alueella tapahtuneista työpajoista saati sitten niiden toiminnan tuloksista ole raportteja. Tästä syystä tekemäni haastattelut tutkivat sellaista aihetta, josta ei ole olemassa vielä aineistoa.

6.2.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineistoa kertyi Uitto-projektin aikana runsaasti. Pääasiallinen aineistoni koostuu siitä materiaalista, jota olen kerännyt osallistuvalla havainnoinnilla. Materiaali joka on kentältä kerättyä, on dokumentaarista materiaalia, josta aineisto rakentuu analyysin kautta (Syrjäläinen 1994, 83). Tässä tutkimuksessa eri tavoin kerätty tutkimusaineisto kävi vuoropuhelua keskenään. Kenttätyö ja aineiston analysoiminen tapahtui yhtäaikaisesti ja tutkimuksen edetessä ne täydensivät toisiaan. Tutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään useassa eri vaiheessa ja eri menetelmin, analyysiä voidaan tehdä pitkin matkaa tutkimusprosessin aikana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 218).

Uitto-projekti koostui kolmesta eri syklistä, joista jokainen oli oma työpajansa. Jokaisen syklin loppuvaiheilla kokosin työpajasta kertyneen aineiston yhteen ja kävin sitä läpi useita kertoja ennen uuden työpajan aloitusta. Uudessa syklissä on olennaista pohtia syvällisemmin toimintatasoa verraten edellisen syklin toimintaan (Leino 1996. 82–83). Käsittelin aineistosta vain sellaiset materiaalit, jotka liittyivät tutkimustehtävni aihepiiriin. Tarkastelin aineistoa kriittisesti reflektoiden. Kokemusten refleктоimisen avulla opitaan toimimaan entistä paremmin (Aaltola & Syrjälä 1999, 18).

Luin työpajoista kertyneet tekstiaineistot useaan kertaan läpi. Kokousmuistiinpanoista sekä sähköpostikeskusteluista kokosin tärkeimmät ja kehitystyötä hyödyttävät asiat tiivistetysti omiin

tiedostoihinsa, joiden avulla pystyin tarkastelemaan projektin etenemistä ja sovittuja asioita sekä tehtyjä toimenpiteitä. Luin työpajojen päätyttyä aina edelliset tiedostot ja huomioin ne seikat, jotka toistuivat aina suunnitteluvaiheessa. Kokosin yhdeksi tiedostoksi Uitto-projektin aikana kertyneet tiedotteet. Jokaisen työpajan päätyttyä tarkastelin sitä, millaisista projektiin liittyvistä asioista tiedotteita on lähetetty. Tein myös Arktiseen puutarhaan liittyvistä kansioista ja raporteista muistiinpanoja ja kokosin ne yhdeksi tiedostoksi. Kenttämuistiinpanoni ja kalenterit helpottivat analyysin tekoa. Merkitsin muistiinpanojen reunaan eri väreillä koodimerkintöjä, jotka liittyivät työpajojen eri vaiheisiin. Koodien avulla pystyin palaamaan muistiinpanoissani uusien työpajojen kehitystyössä edellisen työpajan toiminnan niihin vaiheisiin, joita olin sillä hetkellä kehittämässä. Reflektoin Uitto-projektin aikana ja sen jälkeen kentällä tapahtuvaa toimintaa myös ottamieni kuvien ja videoiden avulla. Projektin päätteeksi kokosin kaikki ottamani videoleikkeet yhteen ja editoin ne. Tällä tavoin tein kaikista Uitto-projektin työpajoista yhteenvedon, johon valitsin tärkeimmät työskentelyyn liittyvät asiat.

Kuuntelin kentällä nauhoittamani äänitteet läpi useita kertoja ja litteroin sellaiset tiedot, jotka katsoin tämän tutkimuksen kehitystyön kannalta käyttökelpoisiksi. Syystyöpajassa tekemäni kahden haastattelun äänitteet litteroin heti haastattelujen jälkeen. Haastattelu, jossa oli mukana ryhmät 2-6, keskeytyi yhdesti, jolloin ääninauha jouduttiin pysäyttämään. Keskeytyksen aikana videokamera kuitenkin tallensi tauolla käydyt keskustelut. Litteroin ne asiat, jotka keskeytyksen aikana liittyivät työpajaan ja katsoin niiden olevat tutkielman kannalta merkittäviä. Molempien haastattelujen litteroinnit on tehty sanatarkasti. Mitä yksityiskohtaisempi ja tarkempi litterointi on, sen rikkaammin tutkimusaineisto on säilytetty tutkittavaksi (Vilka 2006, 83). Käytin litteroinnissa symboleja selventämään tiettyjä kohtia.

—	pieni tauko
TAUKO	pitkä tauko
KESKEYTYS	haastattelun keskeytys ja ääninauhan sulkeminen
mit-	kesken jäänyt sana
(mitä)	epävarmasti kuultu sana
()	sana, josta ei saa selvää
((tekstiä))	tutkijan kommentti

Kuvio 7. Litteroinneissa käytetyt symbolit.

Luin aluksi tekemäni litteroinnit useita kertoja läpi. Luokittelin litteroidut tekstit niin, että haastattelussa puhutut asiat jaoin teemoittain omiin tiedostoihinsa. Tiedostot on nimetty niiden teemojen mukaan, jotka olivat seuraavat:

1. Ympäristö- ja Arktikumin puutarha
2. Työpajassa toimiminen
3. Kulttuurihistoriaan tutustuminen

Pyrin löytämään haastattelu- ja kyselyaineistosta toistuvasti nousseet asiat ja teemat. Tiivistin aineistoa tehden ensin alaluokkia, jotka yhdistin yläluokkiin. Kokosin lopuksi pääluokkia, joista tein yhteenvedon. Koodasin numeroin kyselyyn vastanneet ja haastatteluissa mukana olleet henkilöt satunnaisessa järjestyksessä. Jokaisen henkilön numerokoodin eteen merkitsin koodin, joka kertoi missä työpajassa kukin on työskennellyt. Esimerkiksi kevät-työpajaan osallistunut henkilö on koodattu KEVÄT01 ja vastaavasti syystyöpajaan osallistunut henkilö SYYS01. Samat ihmiset eivät ole osallistuneet useaan työpajaan.

Merkitsin samalla tavalla koodein opiskelijoiden minulle antamat paikankartoitukseen liittyvä tehtävät ja niiden tekijät. Paikankartoituskirjoitustehtävään osallistuneet henkilöt 01-09 ovat samat henkilöt, kuin haastattelussa olleet. Opiskelijoiden piirtämiä teosluonnoksia ja prosessiin liittyviä tekstejä en käsitellyt henkilöittäin vaan ryhminä, joten merkitsin jokaisen henkilön tehtävän reunaan ryhmälle antamani numeron esimerkiksi KEVÄTryhmä1.

Työpaja:	Koodi:	Haastatellut ja kyselyyn vastanneet henkilöt:	Luonnosten ja prosessitekstien tekijät:	Paikankartoitus-tehtävän tekijät:
Kevätyöpaja	KEVÄT	01- 05	ryhmä1-ryhmä3	
Syystyöpaja	SYYS	01-09	ryhmä1-ryhmä6	01-23
Talvityöpaja	TALVI		ryhmä1-ryhmä4	

Kuvio8. Aineiston koodimerkinnot.

6.3 Tutkijan rooli tutkielmassa

Tämän tutkielman aikana oma roolini on ollut hyvin moninainen ja vaihteleva. Rooliani voisi kuvailla koordinaattoriksi, joka käynnisti toiminnan. Tällöin roolini läheni sosiokulttuurisessa innostamisessa välittäjänä toimivaa innostajan roolia, jonka tehtävänä on luoda tilanteita ja

mahdollisuuksia ihmisten väliselle kommunikaatiolle ja vuorovaikutukselle. (Kurki 2000, 21, 47.) Tämä innostaminen liittyi vahvasti projektin alkutekijöihin ja niihin tilanteisiin, joissa etsin yhteistyökumppaneita. Taidekasvattaja voi olla yhteisötaiteellisen tapahtuman toimeenpanija ja kokonaisvastuun kantaja sekä toimia linkkinä eri yhteistyöhenkilöiden ja toimijoiden välillä. (Hiltunen 2001, 18.)

Osallistuin yhteistyöhön kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden toimijoiden kanssa, sillä halusin olla mukana kaikissa prosessin osa-alueissa, jotta näkisin pienetkin yksityiskohdat työpajojen ja koko projektin alusta loppuun saattamisessa. Koska olin mukana projektin kaikissa vaiheissa, myös roolini koordinaattorista muuttui työskentelyn edetessä jatkuvasti innostajasta, aktivoijaksi, konsultiksi ja auttajaksi, työtoveriksi ja ohjaajaksi sekä työtään ja työtulosta arvioivaksi tutkijaksi.

Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija, joka tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun. Tutkija ei siis ole yhteisöä etäältä tarkkaileva henkilö. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 46.) Siksi roolini osallistujana vaikutti myös omalta osaltaan toiminnan onnistumiseen ja ylipäänsä koko Uitto-projektin olemassaoloon, sillä loin sen alun alkaen tätä tutkimusta varten. Tulin siis organisaatioiden ulkopuolelta toteuttamaan heidän ympäristöönsä projektia, jota ei ollut valmiiksi olemassa. Tällöin rooliani voisi kuvata koko prosessin alkuun saattajana (Koppinen & Pollari 1993, 52). Minut otettiin Arktikumissa ja Pilkkeessä avosylin vastaan, joten uskon, että toimintani ja roolini ei vaikuttanut negatiivisesti näihin organisaatioihin.

Projektin ohjaajan tehtävänä on myös olla ikään kuin työtoveri, joka työskentelee yhdessä projektiin osallistujien kanssa. Hän osallistuu suunnitteluun ja harjaannuttaa ryhmän jäsenet uusiin työtapoihin. (emt., 52.) Minun roolini oli muun muassa tiedon jakaminen työpajojen osallistujille ja muille yhteistyökumppaneille. Olin jokaisen yhteistyötekijän perehdyttäjäksi kyseiseen projektiin. Jaoin tietoa Uitto-projektista sen tavoitteista ja toteutuksista kirjallisesti jokaiselle, joka toimi projektissa sekä kävin useita keskusteluja yhteistyötahojen kanssa. Lisäksi olin teemaan, haastatteluihin ja yhteistoiminnalliseen oppimismenetelmään perehdyttäjäksi.

Projektin ohjaajana toimin myös ongelmankartoituskeskustelun johtajana muun muassa tarkastamalla lähtökohdat, johon kuului tekemäni paikankartoitus. Seuloin paikankartoituksen avulla työskentelyn aihetta ja suunnittelin tavoitteita yhdessä osallistujien kanssa. Hankin alkutietoja mahdollisuuksista ja Ounasjoen ja Kemijoen historiasta ja kartoitin lähteitä. Annoin myös uitto- ja metsäsavotteemaan liittyviä ja kokoamiani virikemateriaaleja työpajalaisten taiteellisen työskentelyn tueksi. (Koppinen & Pollari, 1993, 52.) Työpajoja suunniteltiin yhteistyökumppaneiden kanssa ja kokosin suunnittelusta projektisuunnitelman.

Projektin ohjaajan tehtäviin kuuluu myös asiantuntemuksen antaminen tarvittaessa, jolloin hän syventää ja erittelee aihetta avaamalla oppijoille siitä uudenlaisia näkökulmia (emt., 1993, 53). Taidekasvattaja voi toimia projektissa taitelijana, alansa asiantuntijana ja ohjaajana sekä olla mukana teoksen toteuttamisessa (Hiltunen 2001, 18). Uitto-projektin työpajoissa toimin taiteilijana osallistuen teosten toteutukseen sekä asiantuntijana taiteen kentällä.

Kun projektissa ilmenee vaikeuksia, voi projektin ohjaaja auttaa erittelemällä ja suuntaamalla työtä uudelleen yhdessä oppijoiden kanssa. Ohjaaja ei kuitenkaan tee työtä toisten puolesta vaan tavoitteena on ohjata oppijat selvittämään itse ongelmat. (Koppinen & Pollari 1993, 53.) Jokaisessa Uitto-projektin työpajoissa työskentelyn edetessä tuli vastaan myös erilaisia vaikeuksia, jolloin ohjasin ongelmien selvittelyssä.

Projektissa taidekasvattajalla voi olla useita rooleja yhtä aikaa, mutta olennaisesti yhteisölliseen taidetoimintaan kuuluu toiminnan seuraaminen ja arvioiva tarkastelu (Hiltunen 2001, 18). Seurasin työpajojen toimintaa osallistumalla itse siihen. Jokaisen työpajapäivän päätteeksi reflektoin toimintaa ja kirjoitin mietteistäni muistiinpanoja. Koska tein projektissa tutkimusta, ennen kaikkea roolini oli tutkija. Tutkija voidaan nähdä ikään kuin konsulttina, jonka tehtävänä on auttaa tutkimuksessa mukana olevia toimijoita kehittämisen kohteena olevan ongelman tiedostamisessa ja ratkaisemisessa. Toimintatutkimuksessa tutkimisen ja raportin kirjoittamisen lisäksi tutkijan tehtävänä on saamiensa tietojen käyttäminen hankeen hyväksi jo tutkimuksen kuluessa. (Anttila 2000, 321.) Työpajoissa tekemäni reflektoinnin avulla pystyin kehittämään toimintaa paremmaksi uuteen työpajaan.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tekniikoita, minkä vuoksi ei voida löytää yhtenäisiä luotettavuuden arviointikriteereitä. Kuitenkin tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiperusteet poikkeavat määrällisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettikysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388.) Näiden käsitteiden käyttäminen toimintatutkimuksessa on vaikeaa. Pyrkimys interventioon ja muutokseen eivät pysty vastaamaan vaatimukseen toistettavuudesta tai todellisuuteen vertaamisesta, jolloin nämä eivät voi myöskään olla toimintatutkimuksen kriteereinä. (Susiluoma 2001, 57.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääasiallisena kriteerinä on tutkijan avoin subjektiviteetti, tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen arvioinnin taustalla on totuudellisuus ja väit-

teiden perusteltavuus. Reflektiivisen käytännön näkökulmasta tutkijan lisäksi myös tutkittavat käsitetään tutkimuksen tekijöiksi. Tällöin luotettavuus nähdään reflektiivisten toimijoiden yhteisen neuvottelun tuloksena. Tämä tarkoittaa tutkimuksen arvioitavuuden kannalta sitä, että valiteetille ei voi asettaa ehdottomia ja objektiivisiä raameja. Tutkimuksen arvioitavuuskriteerit ovatkin tutkijan reflektiivistä keskustelua itsensä ja muiden tutkimukseen osallistuneiden kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 211–224.)

Valtiotieteen tohtori Teemu Rantasen ja yhteiskuntatieteiden tohtori Timo Toikon mukaan kehittämistoiminnan yhteydessä saatu tieto on oltava totuudenmukaisuuden lisäksi myös hyödyllistä (Rantanen & Toikko 2009, 121–122). Mielestäni tämän tutkimuksen tekeminen ja sen tulokset ovat hyödyllisiä varsinkin kohderyhmänä olleille organisaatioille. Tutkimuksen tulosten perusteella tehty toimintasuunnitelma vastaa todellisuutta ja on käyttökelpoinen. Kehittämistoiminnassa voidaan korostaa kysymystä tiedon käyttökelpoisuudesta, jolloin tieto nähdään totena, silloin kun se on käyttökelpoista eli tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä (emt., 125).

Tutkittaessa inhimillistä toimintaa on tärkeää pohtia eettisiä kysymyksiä. Tutkimustyö koostuu tuhansista isoista ja pienistä kysymyksistä, joihin ei ole mahdollista määrätä kaiken kattavaa aukotonta säännöstöä, jolloin tutkijan on itse tehtävä eettisiin kysymyksiin liittyvät ratkaisut. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Pohdin tutkielmani eettisiä kysymyksiä tutkijan ja tutkimusorganisaation sekä tutkijan ja tutkittavan suhteen, aineiston hankinnan ja tulosten julkaisemisen kannalta sekä osallistumiseen liittyviä ongelmia. Näitä näkökohtia pidetään tärkeinä tutkijan eettisessä toiminnassa. (Grönfors 1985, 190–230.)

Kehittämishankkeiden suunnittelu edellyttää osallistuvaa prosessia, jossa mukana ovat projektin hyödynsaajat sekä muut oleelliset sidosryhmät. Jos he eivät ole päässeet ilmaisemaan riittävästi omia tarpeitaan ja kantaansa, voi projektin suunnitelma perustua puutteellisiin ja vääriin tietoihin ongelman luonteesta. (Silfverberg 2007, 47.) Tästä syystä kiinnitin huomiota tutkijan ja organisaation suhteeseen ja kävin tutkimuksessa mukana olleiden organisaatioiden edustajien kanssa keskustelua heidän tarpeistaan ja innostuksestaan. Uitto-projektia suunniteltiin yhdessä PYT:in kanssa ja erityisesti yhteyshenkilönä toimineen Ari Laakson kanssa. Työpajojen sisällöstä, menettelytavoista ja käytännön järjestelyistä keskusteltiin ja suunniteltiin myös yhdessä jokaisen työpajan opettajan ja ohjaajan kanssa sekä muiden työpajaan liittyvien yhteistyötahojen, kuten Ounasvaaran yläasteen sekä Lapin metsämuseon kanssa.

Pohdin myös aineiston hankintaa luotettavuutta tarkastellessani ja eettisenä kysymyksenä. Tässä tutkimuksessa aineiston keruussa olen käyttänyt triangulaatiota. Usein triangulaation käyttöä

perustellaan sillä, että yksittäisestä tutkimusmenetelmästä ei saa niin kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta kuin käyttämällä useita eri menetelmiä, jolloin kohteen kuvaileminen tapahtuu myös useasta eri näkökulmasta ja tutkimustieto on monipuolista. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Käytin eri aineistonkeruumenetelmiä yhtäaikaaisesti sekä jaksoittaisesti. Triangulaatiota ei ole järkevää käyttää vain sen itsensä vuoksi (emt., 71). Tässä tutkimuksessa triangulaation käyttö oli hyödyllistä, koska sen avulla pystyin syventämään ja tarkentamaan tietojani työpajojen toiminnasta useasta eri näkökulmasta.

Laadullisten aineistojen arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota myös aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen, riittävyyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47–59). Eskolan ja Suorannan mukaan aineiston merkittävyys on suhteellinen asia. Aineiston tärkeydelle ei ole helppo antaa ennakkokriteerejä. Kuitenkin aineiston merkittävyyttä on pystyttävä puolustamaan. (Eskola & Suoranta 1998, 215–217.) Tässä tutkimuksessa pidän aineistoani merkittävänä, sillä se antaa kattavan kuvan ympäristötaiteellisten työpajojen toiminnasta Arktisessa puutarhassa. Aineistostani tekemäni analyysin avulla pystyin toteuttamaan Arktisen puutarhan ympäristötaiteellisten työpajojen toimintasuunnitelman, jonka uskoisin olevan tarpeellinen Arktikumille ja Pilkkeelle. Toimintasuunnitelman avulla nämä organisaatiot pystyvät hyödyntämään tietojani tulevaisuudessa koulujen kanssa yhteistyössä suunniteltavaa ja toteutettavaa työpajatoimintaa varten.

Toiseksi on pohdittava aineiston riittävyyttä ja analyysin kattavuutta, mikä onkin vaikeaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Aineiston riittävyyden toteamisessa yhtenä mahdollisuutena on saturaaion käsite eli kylläntyminen. (emt., 35.) Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkimusongelman kannalta katsottuna aineisto alkaa toistaa itseään eikä uutta tietoa ole enää tuotettavissa. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin tutkimuskohteesta saatavan teoreettisen peruskuvion. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Kiinnitin huomiota saturaaioon ja kolme työpajaa antoi riittävästi tietoa työpajojen toiminnasta eri vuodenaikoina. On kuitenkin huomattava, että koska kyseessä on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva toiminta, voivat tilanteet muuttua aina uudenlaisiksi eri ryhmien kohdalla, eikä tästä syystä toistettavuutta ja saturaaiota voi käyttää sellaisenaan. On ajateltava, että keräämäni aineisto kertoo siitä hetkestä, jolloin työpajat toimivat alueella, ja tulevaisuutta varten tekemäni toimintamallin tarkoituksaan ei ole olla täysin kopioitavissa vaan sovellettavissa uusiin työpajoihin. Pyrin varmistamaan aineistonkeruumenetelmän tarkkuuden havainnoimalla useassa eri työpajassa toimintaa ja kartoitin, millä tavoin Arktisessa puutarhassa ympäristötaiteellisiin työpajoihin liittyvät käytännöt toimivat.

Keräsin aineistoa myös työpajoihin osallistuneilta opiskelijoilta kyselyllä ja haastattelemalla heitä. Tutkijan ja tutkittavan suhteeseen liittyy tutkittavien suojeleminen, joten painotin yksityi-

syyden turvaamista ja haastateltavien antamien tietojen säilymistä luottamuksellisena. Pyysin työpajoihin osallistuneilta suostumuksen tutkimukseen ja haastatteluun eikä kukaan kieltäytynyt. Yksityisyyden turvaamiseksi en liitä haastateltavien henkilötietoja raporttiin. Tietojen julkaisemisessa onkin keskeisintä luottamuksellisuuden säilyttäminen sekä anonymiteettisuoja (Eskola & Suoranta 1998, 57). Nämä säilyttääkseni en ole tutkimusraportissani julkaissut myöskään työpajaan osallistuneiden opiskelijoiden nimiä. Olen pyytänyt henkilökohtaisesti työpajan opettajilta ja ohjaajilta sekä työskentelyssä olennaisesti mukana olleilta organisaatioiden työntekijöiltä luvan julkaista heidän nimensä tutkimusraportissani. Kukaan ei kieltäytynyt nimensä julkaisemisesta.

Tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja sen tavoitteesta sekä korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. Kuitenkin jos kyseessä on osallistuva havainnointi, voidaan tästä periaatteesta poiketa, kunhan huomioidaan tutkittavien anonymiteetin varmistuminen. (emt., 56–57.) Tämän tutkimuksen haastatteluihin osallistuminen ja mielipiteiden esille tuominen oli kaikille tutkittaville vapaaehtoista ja siitä kerrottiin aina jokaisen työpajan alussa tutkimuksen esittelyn yhteydessä, jossa esiteltiin myös tutkimuksen tavoitteet ja sen luonne. Opiskelijat, jotka osallistuivat haastatteluun, saivat kirjallisena ohjeet haastatteluun valmistautumiseen, jonka yhteydessä kerrottiin vielä tutkimuksen tarkoitus. Haastateltavat päättivät itse, mitä asioita he kertoivat. Haastattelussa puhuttiin vain työpajaan liittyvistä asioista eikä kenenkään yksityiselämää koskevia asioita käsitelty elleivät haastateltavat itse niistä puhuneet. Pyysin jokaiselta haastattelemaltaani henkilöltä lupaa ääninauhottaa taskunauhurilla ja videoita videokameralla haastattelu eikä kukaan kieltäytynyt tästä. Suoritin haastattelut ja niiden litteroimisen itse. Haastattelunauhoja ja videoita ei ole kuunnellut ja katsellut kukaan muu.

Tutkija ei voi eristäytyä tutkimuskohteensa ulkopuolelle vaan hän kuuluu osaksi tutkittavaa maailmaa. Tällöin on kyseessä tutkimussuhteesta eli tutkijan ja tutkittava välisestä vuorovaikutuksesta. (emt., 58.) Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä oli osallistuva havainnointi. Eettisiä kysymyksiä on pohdittava tämän menetelmän kohdalla. Osallistuvan havainnoinnin periaatteena pidetään sitä, että havainnointia ei olisi suotava tehdä ilman havainnoitavien henkilöiden suostumusta (emt., 102). Kerroin jokaisen työpajan alussa, että tarkoitukseni on havainnoida työpajassa tapahtuvaa toimintaa, joten kaikki työpajaan osallistujat olivat tietoisia osallistuvasta havainnoinnistani. Kiinnitin toimintaan huomiota yleisellä tasolla enkä tutkimusraportissa erittele tutkittavien henkilöiden yksittäisiä tekemisiä.

Tutkijan ja tutkittavan suhde on tärkeä, sillä ihmisillä on oikeus tietää se, mitä heille tehdään tai mitä tulee tapahtumaan silloin, kun he osallistuvat tutkimukseen (Grönfors 1985, 194). Kerroin työpajoihin osallistuneille aineistonkeruumenetelmistä, heidän oikeudesta pyytää tutkielman

luku- ja kommenttimahdollisuutta ennen kuin se kansitetaan sekä keskeyttää tutkimus omalta osaltaan missä vaiheessa tahansa. Kerroin heille myös, kuinka säilytän tutkimuksessa keräämäni aineistoa ja miten tutkimustuloksia käytetään sekä mitä aineistolle tehdään tutkielman kansittamisen jälkeen. Pyrin tällä varmistamaan, että tutkimukseen osallistuneet tiesivät oikeutensa. Haastateltavat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen kertoessaan kokemuksistaan työpajassa työskentelystä sekä kirjoittaessaan mielipiteitään paikkaa kartoittaessa. Annoin kaikille haastateltaville yhteystietoni, jotta he saattoivat ottaa yhteyttä minuun tarvittaessa. Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei keskeyttänyt tutkimusta.

Tutkijan ja tutkittavien välillä ei saa olla sellaista riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi huomattavasti vapaaehtoisuuden tietojen antamisessa (Eskola & Suoranta 1998, 55). Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät olleet minulle aikaisemmin tuttuja, lukuun ottamatta kahta opiskelijaa kevättyöpajassa. Toisen kohdalla emme ole liioin olleet vapaa-aikana tekemisissä, joten uskoisin, että läsnäoloni ei vaikuttanut häneen mitenkään. Toinen oli minulle läheisempi, joten jo tutkimuksen alussa päätin, että emme vapaa-aikana keskustele tutkimuksesta, jotta se ei vaikuttaisi hänen osallistumiseensa. Tässä työpajassa keräsin aineistoa muun muassa opiskelijoille tekemälläni kyselyllä. Kuitenkin kysely lähetettiin opiskelijoille työpajan opettajan kautta, mistä syystä uskon, että näillä kahdella henkilöllä ei tästä syystä ollut henkilökohtaista painetta vastata kyselyyn, vaan vastaaminen tapahtui täysin vapaaehtoisesti.

Tutkittavia voidaan käyttää hyväksi tutkimusprosessin aikana hankkimalla esimerkiksi valmista aineistoa oppimisen nimissä. (emt., 53) Koska tässä tutkimuksessa käytin aineistona työpajoissa tehtäväksi annettuja luonnoksia ja paikkakokemuskirjoituksia, kerroin ennen tehtävänannon yhteydessä käyttäväni näitä aineistonani. Opiskelijoille annettiin mahdollisuus ilmaista suullisesti tai kirjoittamalla tehtävien yhteyteen, jos he eivät halua, että käyttäisin aineistona heidän tekemäänsä tehtävää. Ainoastaan yksi ei halunnut, että hänen paikkakokemuskirjoitustaan julkaistaan, joten en ole käyttänyt sitä aineistonani.

Talvityöpajan osallistujien joukossa oli mukana alaikäisiä, joten eettisyyden pohdinta on tässä kohtaa varsin paikallaan. Lastensuojelulain mukaan lapsen mielipidettä on kuultava, kun hän on täyttänyt 12 ikävuotta (ks. Kuula 2006, 149). Tämä tarkoittaa sitä, että tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat iältään 15-16 -vuotiaita, jolloin lastensuojelulakia katsottaessa he voivat itse tehdä päätöksen osallistuvatko tutkimukseen vai eivät ilman, että heidän vanhemmiltaan kysyttäisiin alustavasti lupaa. Yhteiskuntatieteiden tohtori Arja Kuulan mukaan lapsi ei voi olla koskaan liian nuori pystyäkseen ilmaisemaan, ettei haluaisi osallistua tutkimukseen (ks. Kuula 2006, 150). Vaikka nuorilla oli mahdollisuus itse päättää siitä, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät, pidin tärkeänä, että nuorten huoltajille annetaan tietoa siitä, mihin nuori osallistuu,

mitä ja miksi tulee tapahtumaan. Kävimme esittelemässä tulevaa talvityöpajaa nuorille heidän omassa luokassaan ja jaoin samalla jokaiselle kotiin vietäväksi tiedotteen työpajasta (Liite 2), jossa kerrottiin Uitto-projektista ja talvityöpajasta sekä siitä, että työpaja liittyy tutkimukseeni. Tiedotteessa oli myös kerrottu työpajan tavoitteet ja aikataulu, johon oli tarkoin listattu missä ja mitä oppilaat tulevat tekemään ja mitä heidän pitäisi huomioida osallistuessaan työpajaan. Työpaja oli vapaaehtoinen, joten nuoret pystyivät keskustelemaan osallistumisestaan huoltajiensa kanssa kotonaan ennen työpajan aloitusta. Vain yksi oppilas ei henkilökohtaisista syistä osallistunut työpajaan. Hänen kieltäytymisensä ei koskenut sitä, että hän ei olisi halunnut osallistua tutkimukseen. Hänelle koulu järjesti täksi ajaksi muuta tekemistä.

Koska keräsin kentällä tapahtuvaa aineistoa kuvaamalla, lähetin jokaisen oppilaan huoltajille tiedotteen mukana kuvausluvan täytettäväksi, jossa kerrottiin muun muassa missä yhteyksissä kuvia tullaan käyttämään. Ne keneltä en saanut kuvauslupaa tai ketkä eivät sitä palauttaneet, otin huomioon heidät siten, että heidän kasvoja ei näkynyt kuvissa ja videoissa eikä heitä muutoin voinut tunnistaa. Myös kevät- ja syystyöpajoissa pyysin kirjallisesti luvan jokaiselta opiskelijalta kuvata heidän työpajassa työskentelyään. Kaikki kevät- ja syystyöpajaan osallistuneet antoivat minulle tähän luvan.

Kevät- ja talvityöpaja olivat osallistujilleen vapaaehtoisia, mutta syystyöpaja kuului Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen pakolliseen perusopintojen taide- ja ympäristöpedagogiikka kurssiin. Tällöin opiskelijat eivät siis voineet valita, haluavatko he osallistua työpajaan vai eivät. Tästä syystä kävin esittelemässä ennen työpajan alkua tutkimustani. Annoin opiskelijoille mahdollisuuden kieltäytyä osallistumisestaan tutkimukseen ja pyysin heitä kertomaan minulle henkilökohtaisesti tunnin jälkeen tai työpajan aikana mikäli he eivät halua osallistua tutkimukseen, mutta ovat mukana työpajassa. Aineiston kerääminen havainnoimalla ei olisi ollut mahdollista, jos opiskelijat eivät olisi halunneet osallistua tutkimukseen, sillä en olisi voinut sulkea näkökenttäni tiettyjä henkilöitä pois. Onnekseni kukaan ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta.

Käytin myös aineistonani Arktikumin omistamia Arktiseen puutarhaan liittyviä kansioita ja raportteja, joiden käytöstä pyysin luvan Arktikumilta. Karsin kuitenkin pois aineistostani kansioiden sisältämät henkilökohtaiset sähköpostit ja muut sellaiset asiakirjat, jotka vaikuttivat mielestäni liian henkilökohtaisilta julkaistavaksi.

Tutkimustulosten julkaisemisessa periaatteena on julkaista ne rehellisesti ja avoimesti (Grönfors 1985, 200). Pyrin tähän tutkimusvaiheiden huolellisella kuvauksella. Olen kuvannut kaikki vaiheet onnistumisineen ja ongelmineen. Pelkkien hyvien käytäntöjen tuominen esiin voi ohjata kehittämistyötä epäluotettavaan suuntaan (Rantanen & Toikko 2009, 125). Koska työskentelylle

ei aina ole olemassa valmiita malleja, on kokeileminen ja tutkiminen sekä epäonnistuminenkin sallittua (Ramstedt-Salonen 2004, 35). Näen tärkeänä kertoa myös projektiin liittyvistä vaikeista asioista ja epäonnistumisista, sillä erilaisten ihmisten välinen yhteistyö ei aina voikaan olla auvoista.

7 PAIKKA-ANALYYSI UITTO-PROJEKTIN LÄHTÖKOHTANA

7.1 Paikka-analyysin toteutus

Ympäristö- ja yhteisötaideprojekteissa toiminnan tarpeet, sisällöt ja menetelmät nousevat siitä ympäristöstä, jossa toimitaan ja siitä yhteisöstä, jonka kanssa työskennellään. Projekteissa on mahdollisuus saavuttaa pysyviä positiivisia vaikutuksia ainoastaan, jos tunnetaan ympäristö, jossa toimitaan ja yhteisö, joka osallistuu toimintaan. (Jokela ym., 2006.) Tällöin taidekasvatusprosessin organisoijan on perehdyttävä paikkaan, jotta ympäristöön sidoksissa olevaa taidetta pystyttäisiin toteuttamaan (Jokela 2001 a, 24–25; Jokela 2001 b, 42).

Uitto-projektissa yhteisötaiteellisen toiminnan tärkeänä lähtökohtana oli Arktikumin ja Pilke-rakennuksen läheinen ympäristö. Jotta pystyin organisoimaan työpajojen ympäristötaiteellista toimintaa, joka oli paikkaan sidoksissa, tutustuin paikkaan Lapin yliopistossa kehitettyä paikan ja sosiokulttuurisen tilanteen kartoituksen mallia apuna käyttäen. Myös osa aineistostani koostuu siitä materiaalista, mitä sain paikankartoitustyöni aikana.

Saadakseni mahdollisimman hyvän ja selkeän kuvan Arktisesta puutarhasta tein jatkuvaa paikankartoitusta ennen Uitto-projektia ja sen aikana. Kartoitukseni kesti yhteensä 1,5 vuotta ja on laaja. Kaikki keräämäni tieto ei kuitenkaan ole tarpeellista tässä tutkielmassa enkä kaikkea voi-kaan tähän raporttiin kirjoittaa, joten teksti on kartoitustyöhöni nähden hyvin tiivistettyä. Kartoituksen laajuutta ei ole määritelty vaan se vaihtelee projektin tavoitteiden mukaan (Jokela ym. 2006).

Paikan ja sosiokulttuurisen tilanteen kartoitus käsittää viisi osa-aluetta: objektiivinen-, subjektiivinen- ja tekstuaalinen paikka sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tilanne yhteisössä. Aloitin paikankartoituksen paikan objektiivisen tason kartoituksella, jossa syvennytään paikassa sijaitseviin konkreettisiin asioihin havainnoimalla, aineistoihin perustuvalla tiedonkeruulla tai yhdistämällä nämä menetelmät. (emt.) Selvitin rakennusten, Arkisen puutarhan ja Arktikumin aukion sekä niiden läheisyydessä olevien teiden sijainnit ja näiden kaikkien sijoittumisen toisiinsa nähden. Kartoitin Arktiselle puutarhalle ominaisia piirteitä kuten polkuja, puuston ja kasvillisuuden sijainteja ja ympäristötaiteen tekemiseen alueelta käytettäviä materiaaleja, jotka sopivat paikan luonteeseen.

Subjektiivisessa paikan kartoituksessa syvenyin paikan emotionaalisuuteen ja havainnoin moniaistisesti niitä kokemuksia, joita paikka herätti minussa. Koska Arktinen puutarha ei ollut minulle entuudestaan tuttu, tarkastelin omia käsityksiäni tai oletuksiani alueesta. Subjektiivinen

paikkakokemus muodostuu olemalla läsnä paikassa, osallistumalla yhteisön toimintaan ja analysoimalla erilaisin menetelmin omia kokemuksia. (emt.) Minua kiinnosti millainen alue on eri vuodenaikoina. Siksi vierailin Arktisessa puutarhassa ja Arktikumin aukiolla tutkielmani aikana, keväällä, kesällä, syksyllä ja talvella yhteensä seitsemäntoista kertaa havainnoiden ympäristöä eri tavoin. Kiinnitin huomiota siihen, mitä mahdollisuuksia ja rajoituksia ympäristö tarjoaa työpajatoimintaa ajatellen.

Filosofian tohtori Pauli Tapani Karjalaisen mukaan ympäristön havaitsemisessa on olennaisena moniaistisuus, kaikin aistein tapahtuva havainnointi. Ihmisen paikkasuhde muodostuu muun muassa aistein koetuista tunnetiloista. (Karjalainen 2004, 54–60.) Myös minä kuljin alueella pyrkien moniaistiseen havainnointiin välillä vain kuunnellen silmät kiinni, tunnustellen alueella kasvavia eri kasveja ja maaperää tai katsellen ympärilläni. Objektiivisen- ja subjektiivisen paikan kartoitusta voidaan analysoida kirjallisesti tai kuvataiteen keinoin (Jokela ym. 2006). Valokuvasin Arktista puutarhaa ja sen muuta ympäristöä, piirsin ja kirjoitin kenttäpäiväkirjaani havaintojani ja tutkin paikan tunnelmia ja formaaleja muotoja.

Paikat saavat kulttuurisen merkityksen kokemusten ja kertomusten kautta. Paikat ovat tekstuaalisia todellisuuksia, ne ovat yhtäläillä osoitettavissa olevia kuin keksittyjä, unohdettuja tai väärin muistettuja. Paikka koettuna ja elettyinä asettuu dialogiseen suhteeseen laajempien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muodostumien kanssa. (Knuutila 2006, 7.) Tekstuaalisen paikan kartoituksella selvitetään paikkaan liitettyjä kertomuksia ja yhteisöllisiä käsityksiä sekä perehdytään paikan historiaan. Aineistona voidaan käyttää esimerkiksi matkakuvauksia tai –oppaita sekä erilaisia arkistoja. (Jokela ym. 2006.) Tutustuin kirjallisuudessa olevien matkakertomusten ja historiankirjoitusten kautta Rovaniemen ja Sahanperän alueeseen, jossa nykyinen Arktinen puutarha sijaitsee. Tutustuin Rovaniemen maakuntamuseossa sijaitsevan Rovaniemen kauppalan kahden pienoismallin avulla siihen miltä kauppala näytti ennen sotia ja niiden jälkeen. Tutkin myös Rovaniemen kirjaston arkistoista löytyviä Rovaniemen puutarha- ja puistosuunnitelmia sekä Arktikumin arkistoista Arktisen puutarhan suunnitelmia.

Kulkiessani Arktisessa puutarhassa tapasin siellä vierailijoita ja ohikulkijoita ja pysähdyin keskustelemaan heidän kanssaan. Varsinkin varttuneemmalla väellä oli paljon kokemuksia ja muistoja kerrottavanaan kyseisestä puutarhasta, Sahanperästä ja Kemijoella käydyistä uitoista. Osa oli itse ollut Kemijoen uitoissa töissä ja osan sukulainen tai tuttava oli työskennellyt Sahanperällä erilaisissa tehtävissä. Paikallisten haastattelu ja heidän kanssaan keskustelu tuo paikkaan liittyvän kertomusperinteen esille (emt.). Paikan historia ja siihen liittyvät tarinat voivat olla merkityksellisiä sosiaalisen yhteisön ja paikallisidentiteetin rakentamisessa (Hiltunen 2001, 21).

Sosiaalisen tilanteen kartoitus auttaa tiedostamaan paikkaan liittyviä ongelmia ja tarpeita sekä ymmärtämään yhteisön erityispiirteitä. Paikan sosiaalisen tilanteen kartoituksessa selvitetään alueen sosiaalinen kokonaistilanne ja pyritään löytämään toteutettavalle projektille yhteistyökumppaneita ja resursseja. (Jokela ym. 2006.) Tutustuin Arktikumiin Lapin yliopiston Arktisen keskuksen päätuottaja Nicolas Gunslayn luennolla ”Exhibition Expedition. What is exhibition planning in science centres?” sekä myös Metsähallituksen /Pilkkeeseen internetin ja kirjallisuuden kautta sekä keskustelemalla näissä organisaatioissa työskentelevän henkilökunnan kanssa. Keskustelujen avulla pyrin löytämään Uitto-projektille yhteistyökumppaneita ja kartoittamaan henkilökunnan kiinnostusta kyseisen projektin toimintaan. Minua kiinnosti myös erityisesti, millaista työpajatoimintaa Arktikumissa ja Pilkkeessä on aiemmin tarjottu niissä vierailijoille. Otin selvää vierailijoille tarjottavasta toiminnasta kirjallisuuden ja internetin avulla sekä kyselin myös henkilökunnalta toteutetuista tapahtumista.

Kulttuurisen tilanteen kartoituksessa selvitetään alueella toimivia yhdistyksiä, seuroja, tapahtumia ja aktiviteetteja sekä millä keinoin niistä informoidaan. Jotta projekti onnistuisi, on hyvä selvittää paikallisia käytäntöjä. (emt.) Minua kiinnosti se, millaista kulttuuritoimintaa Rovaniemellä tarjotaan. Tutkimuksen edetessä varmistui se, että koko tutkielman kannalta olisi hyvä kartoittaa alueen kouluja, jotka olisivat mahdollisia Uitto-projektin yhteistyökumppaneita.

Kartoitusta voidaan tehdä projektiin osallistuvan yhteisön kanssa (emt.). Uitto-projektissa myös työpajalaiset osallistuivat paikankartoitukseen. Syystyöpajassa jokainen kävi ennen työpajan aloitusta tutustumassa Arktiseen puutarhaan ja kirjoittivat ajatuksistaan, kokemuksistaan ja havainnoistaan pienen tekstin. Suurin osa näistä teksteistä toimi aineistonani ja ne auttoivat minua näkemään ja ymmärtämään kyseisen puutarhan erilaisista näkökulmista ja miten muut kokevat tämän paikan.

7.1 Rovaniemen ja Sahanperän alueen historiaa

Paikankartoitustyössä tutustuin yleisesti Rovaniemen historiaan. Erityisesti minua kiinnosti se, millainen menneisyys nykyisen Arktikumin ja Pilke –rakennusten ympäristöllä on ollut. Kerron seuraavaksi lyhyesti Rovaniemen historiasta, jonka jälkeen tarkennan Sahanperän alueen historiaan.

Kemijoki sai alkunsa 9500 vuotta sitten, kun mannerjäätikön reuna päästi Sallan jääjärven vedet purkautumaan Ancylusjärveen, joka oli jääkauden jälkeisen Itämeren makean veden allas ja jonka ranta oli noin 213 metriä nykyisen merenpinnan yläpuolella. Kemijoki jatkoi muovautu-

mista sitä mukaa, kun maa kohosi. Pian mannerjään vetäytyttyä saapuivat ihmiset Rovaniemen alueelle. Kun makea Ancylusjärvi muuttui suolaiseksi Litorinamereksi noin 5500 eaa., ilmaantui rannikoiden läheisyyteen hylkeitä ja lohia, jotka olivat ihmisten merkittävin toimeentulo noin 4000 vuoden ajan. (Annanpalo 1998, 6–9.)

Rovaniemen alueella ensimmäisten ihmisten työvälineet olivat lähinnä kivi-, luu- ja puuesineitä. Kivikauden ihmiset elivät keväisin meren äärellä pienissä ”kylissä” ja kesäisin ja syksyisin he siirtyivät järvien rannoille asumaan ja pyytämään metsän riistaa ja kalastamaan. Ihmiset noudattivat vuotuiskiertoa liikkuen vuoden mittaan sinne, missä elantoa saatiin parhaiten. Rovaniemellä valtaosa kivikautisista asuinpaikoista sijaitsi Kemijoen ja Ounasjoen äärellä. Raudan tekemisen taito kulkeutui todennäköisesti Rovaniemen alueelle idästä päin. Esineiden valmistuksen taito mahdollisti tehokkaamman luonnon hyväksikäytön ja vähitellen liikkumisen tarve väheni ja ihmiset perustivat pysyviä asutuksia hoitaen karjaa ja viljellen maata. (emt., 9–12.)

Joet tarjosivat kulkuväylän liikkumiselle, ja 500 -luvulta lähtien niiden kautta kulki kaukomatkaajia Karjalan ja Hämeen suunnilta sekä Jäämeren rannoilta päin. Rovaniemi sijaitsi tärkeimpien kulkuväylinä toimivien jokien risteyksessä ja näin siitä muodostui eräänlainen ”Lapin portti”. (emt., 14.) Vuoden 1000 tienoilla alkoi kulkea Suomen etelästä ja myös ulkomailta muuttajia Kemijoen vesistöä pitkin kohti latvavesiä ja perustaen pysyviä asutuksia jokivarren tuntumaan. Vähitellen asutus tiheni ja levisi Kemijokea pitkin kohti pohjoista. Kemijoki on siis ollut merkittävä suomalaiselle uudisasutukselle ja kaikelle muullekin liikenteelle. Se on vaikuttanut monin tavoin Pohjois-Suomen kehitykseen. (Itkonen, 2001, 5–24.)

Kantaväestö oli oppinut kalastamaan ja heidän jälkeläisensä hallitsivat uittomiehille tärkeitä kädentaitoja osaten myös liikkua sulavasti koskissa ja suvannoissa. Sahateollisuus aloitti uittot hyödyntäen vesireittejä ja niiden keskellä asuvien ihmisten oppimia taitoja. Pohjois-Suomen ensimmäisen vesisahan toimilupa myönnettiin vuonna 1760 ja se rakennettiin viisi vuotta myöhemmin Torniojokeen. Pian tämän jälkeen, vuonna 1782, sahateollisuus aloitti Kemijoen alueella ja samaan aikaan alkoi myös Kemijoen pitkä ja monivaiheinen uittohistoria. (emt., 5–28.)

Suomen sahat saivat vapauden hankkia puuta ja Rovaniemestä muodostui 1840-1870 -luvulla Pohjois-Suomen sahateollisuuden keskus (Annanpalo 1998, 27). Metsäsavotat alkoivat lokamarraskuussa ja tuhannet miehet työskentelivät savotoilla eri tehtävissä aina maaliskuulle asti (Alariesto 2011). Puut varastoitettiin jokien varsille, leimattiin, mitattiin ja pakattiin (Karintaus & Kioski, 10). Kevättulvien aikaan parrut, lankut ja laudat laskettiin lauttoina Kemijokisuulle alkavaa kesän uittoa varten (Annanpalo 1998, 27; Alariesto 2011). Uitossa puut kuljetettiin jokia

pitkin etelän höyrysahoille (Karintaus & Kioski, 10). Vuosina 1872-1877 Rovaniemellä elettiin niin sanotun Olsenin eli homman aikaa (Kotivuori 2012 b, 11).

Rovaniemellä sijaitsi useita sahoja, joille kuljetettiin puutavaraa valmiiksi sahattuina. Valtion salliessa suurten rannikoille sijoittuvien höyrysahojen rakentamisen muuttui sahojen kilpailuedellytykset ratkaisevasti. Puiden uitto helpottui, sillä valmiiksi sahatun puutavaran tilalla pystyttiin uittamaan kokonaisia tukkeja. Ounasjoen rantaan perustettiin höyryvoimalla toimivia sahoja. Sahat antoivat tälle Ounasjoen ranta-alueelle nimeksi Sahanperä. (Annapalo 1998, 27.) Tuo alue oli 1900-luvun merkittävin teollisuusalue Rovaniemellä. Tämän historiallisesti monivaiheisen alueen itänurkassa sijaitsee tänä päivänä Arktikum-rakennus, sekä metsähallituksen toimitalo Pilke. (Kotivuori 2012 b, 8.)

Sahanperän ensimmäiseksi sahaksi rakennettiin vuonna 1901 Pitkäniemen höyrysaha, joka sijaitsi Ounasjoen suulla, nykyisen valtatie 4:n alla ja sen itäpuolella (emt., 11–12). Sahaamista jatkoi Rovaniemen höyrysahaosakeyhtiö, joka tunnetaan myös nimellä Pöykön saha (Annapalo 1998, 27). Tuon sahan perustamisen myötä syntyi pääasiassa myös Sahanperän asutus. Ennen sitä, toisen maailmansodan aikaan, Sahanperä oli vielä muusta Rovaniemestä erottuva asuinalue, joka vuodesta 1910 alkaen kasvoi nykyisen Kairatien ja Ounasjoentien varsille. Sahanperän kauppalan osan yläpää sijoittui Ylikylän lähelle Kittiläntien varteen. (Kotivuori 2012 b, 8.)

Paikan kartoituksessa katseeni kohdistui Sahanperällä sijainneeseen yhteen pieneen, mutta merkittävään sahalaitokseen, jonka elämää tarkasteltiin myös tarkemmin Uitto-projektin työpajoissa. Tämän Rovaniemelle rakennetun kolmannen huomattavan sahan perustivat joulukuussa vuonna 1917 Ruotsin Gyljenistä inspektori Nils Erik Vikman, Pietarsaaresta merikapteeni Karl Johan Troberg ja alun perin Ruotsin Kopparbergistä metsänhoitaja Magnus Joachimsson. Saha sai nimekseen Träförädling Aktiebolag (myöhemmin Rovaniemen Puunjalostus Oy), mutta Rovaniemellä tuo saha tunnettiin kuitenkin Vikmanin sahana. Kaikki kolme ruotsinkielistä herraa olivat yhtä suurilla osuuksilla kyseisen sahan omistajia ja Trobergista tuli yhtiön toimitusjohtaja. Hän toimi Pietarsaaresta, Wilh Schaumanin edusmiehenä pohjoisen puunhankinnoissa. Myös Vikman ja Joachimsson olivat kokeneita konkareita metsäalan miehinä, sillä he toimivat puunhankintamiehinä ruotsalaiselle Baltiska-yhtymälle. Ruotsalaiset metsäyhtiöt hyötyivät pienen sahan perustamisesta Suomeen, sillä ne pystyivät edusmiestensä välityksellä solmimaan metsähallituksen kanssa edullisia metsäkauppoja. (Enbuske, Runtti & Manninen 1997, 199–202, ks. myös Itkonen 2001, 35–36.)

Aluksi Vikmanin sahan tuotanto oli muutamia satoja kuutioita vuodessa (Ansa 1995, 7). Pientä sirkkelisahaa pyöritti höyrykone. Vuonna 1919 toimi sahalla kuusi palkattua työntekijää. (En-

buske ym. 1997, 202.) Vuonna 1923 sirkkelit korvattiin yhdellä raamisahalla ja tuotanto kasvoi 4000-5000 kuutioon vuodessa (Ansa 1995, 7). Myös työntekijöiden määrä kasvoi 35 henkilöön (Enbuske ym. 1997, 202). Vikmanin saha myi tavaraa ulkomaille, lähinnä Ruotsiin (Ansa 1995, 7). Sahan toiminta oli katkonaista ja jatkuvien työnseisauksien syiksi ilmoitettiin ”puupula” ja ”vaikea aika” (Enbuske ym. 1997, 202–203). Saha oli ollut kauan pysähdyksissä, kun se yllättäen paloi maan tasalle muutamassa tunnissa aamuyöllä 7.4.1933 (Ansa 1995, 7). Seuraavana vuonna, samaan aikaan kuin rautatie Rovaniemeltä Kemijärvelle valmistui, saha rakennettiin uudelleen ja se sähköistettiin. Kuitenkaan toiminta sahallalla ei enää ollut ennallaan. (Enbuske ym. 1997, 203.)

Sahatoiminta kesti kahdeksantoista vuotta, mutta kiinnostus sen ylläpitoon loppui vuonna 1935, samaan aikaan kun ruotsalaiset vetäytyivät pois Pohjois-Suomen puumarkkinoilta. Kolme vuotta aikaisemmin perustettu Rovaniemen saha Oy, jonka omisti Kemi-yhtiö ja Veitsiluoto, osti Vikmanin sahan koneet ja kiinteistöt elokuussa 1937. Vikmanin sahan rakennukset purettiin ja koneet siirrettiin uudelle yrittäjälle. (Enbuske ym. 1997, 203.)

Lapin sodan aikana saksalaiset tuhosivat suurimman osan Rovaniemeä, noin 87%. Yksityisistä rakennuksista tuhoutui 548 taloa ja siinä mukana Sahanperän saharakennukset konttoreineen ja kirjanpitoineen. Rovaniemen kauppalan taloista jäi jäljelle korkeintaan kaksikymmentä rakennusta. Jälleenrakennus vaati suuria ponnistuksia. Ounasjoen rantaan, nykyisen Arktikumien vaiheille, rakennettiin uudelleen lautatarhat entisten paikoille. (Kotivuori 2012 b, 12–21.)

Kemijoella uitot jatkuivat ja puutavaran hankinnat lisääntyivät. Kemijoki oli pitkään edellytyksenä Kemijoen suuhun ja sen ympäristöön syntyneelle puunjalostusteollisuudelle, sillä puuta pystyttiin uittamalla kuljettamaan jalostuslaitoksiin satojen kilometrien päästä kohtuullisin kustannuksin. Uittaminen oli ainut keino saada puut tehtaille ja tästä syystä Kemijoki oli merkittävä uittoväylä vuosi vuodelta. Uitot leimasivat Rovaniemen kesää, kunnes ne lopetettiin vuonna 1991, jonka jälkeen puiden kuljetus on jatkunut auto- ja junateitse vielä tänäkin päivänä. (Itkonen, 2001, 5–124.)

7.2 Arktinen puutarha ennen ja nyt

Paikankartoitustyössänini Sahanperän historian tutkimisen jälkeen tutustuin yleisesti Rovaniemen puistojen syntyhistoriaan ja vielä lähemmin Sahanperän alueella sijaitsevan Arktisen puutarhan suunnitteluvaiheeseen ja nykytilaan. Sodan jälkeen uusi Rovaniemen asemakaava laadittiin pikaisesti Suomen Arkkitehtien Jälleenrakennustoimistossa. Työryhmää johti Alvar Aalto ja

mukana olivat myös arkkitehdit Yrjö Lindgren, Viljo Revell, Bertel Saarnio sekä Markus Tavio. Asemakaava muodostuu vanhan kauppalan rungosta niin, että keskuspuistoalueelle, niin sanottuun ”Poronsarveen” on sijoitettu kaikki erimuotoiset liikennereitit. Asemakaava suunniteltiin hyvin luonnon läheiseksi. Kaavaan sisältyy keskustan alueella useita eri puistoja. (Rahikainen 2005, 20.)

Rovaniemelle perustettiin vuonna 1949 puistolautakunta, joka valitsi helsinkiläisen puutarha-arkkitehdin Katri Luostarisen laatimaan puistosuunnitelman Rovaniemen kauppalalle. Hän paneutui tehtäväänsä kesällä ja joulukuussa 1950. (emt., 22.) Luostarinen jakaa Rovaniemen kauppalan Puisto- ja vihersuunnittelussa Rovaniemen puistot kahteen luonteeltaan hyvin erityyppiseen osaan: poronsarveen, jossa sijaitsee liikenneväylät sekä asuntoalueiden sisäisiin puistoihin (Luostarinen 1951, 8).

Rovaniemen kauppalan Puisto- ja vihersuunnittelussa nykyinen Arktinen puutarha on nimetty Pohjanpuistoksi, joka muodostuu entisestä teollisuus- ja tulva-alueesta. Raportin mukaan tuolloin alueella ei kasvanut puita ja vedenpinnan noustessa alueen pinta-ala kapeni huomattavasti. Pohjanpuiston tarkoituksena oli liittää alue vapaaseen luontoon. Raportissa Arktisen puutarhan eli Pohjanpuiston suunnitelmassa oli puistometsää ja niittyaukeaa niin, että tulvaniityn ja luonnonmukaisen metsikön reunalla kulkisi pohjatut tiet, joiden tarkoituksena oli antaa ihmisille mahdollisuus nauttia kauppalan sisällä tyypillisestä pohjoissuomalaisesta luonnosta. (emt., 8.) Nykyinen Arktinen puutarha mukaillee osittain Luostarisen jo taannoin tekemää puistosuunnitelmaa.

Nykypäivänä vanhan Pohjanpuiston läheisyydessä, valtatie ja kantatien leikkauskohdassa sijaitsee Arktikum rakennus. Sen etupihalle ja pääovelle on kulku Ounasjoentietä. Parkkipaikka ja parkkitalo sijaitsee Arktikumin vasemmalla puolella Pohjoisrannan varrella. Sirpin muotoinen rakennus sijaitsee kantatien eteläpuolella ja se jatkuu tien alta nousten kantatien pohjoispuolelle 172 metriä pitkänä lasiputkena lähelle Ounasjoen rantaa (Arktikum kertoo tarinaa 2011).

Arktikumin piha-alue ja puutarha ovat ensimmäisiä asioita, mitkä vierailijat näkevät ja kokevat tullessaan Arktikumiin (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002). Arktinen puutarha sijoittuu Ounasjoen törmälle ja maisema avautuu sieltä Ounasjoen ja Kemijoen yhtymäkohdassa. Jokivarsimaisema luo kaupungin kiireestä poikkeavan, rauhoittavan ja virkistävän ilmapiirin keskellä kaupunkia (emt.). Arktinen puutarha alkaa pohjoiseen vievän sillan kupeesta jatkuen joenvartta pitkin kohti Kittilää. Arktikum -rakennuksen lasiputki jakaa puutarha-alueen osittain kahtia.

Arktinen puutarha ei ollut minulle kovinkaan tuttu ennen tähän tutkielmaan ryhtymistä. Olin kiinnittänyt puutarhaan huomiota pohjoisesta päin ajaessani autolla kohti Rovaniemeä, sillä alueen kaupungin puoleinen osa näkyy osittain moottoritielelle. Puutarha näyttäytyi minulle tasaisena, unohdettuna, niittymäisenä maastona. Arktikum rakennuksen lasikatto nousee komeasti maastosta, ja katseeni kiinnittyi ensisijaisesti siihen muun ympäristön jäädessä vähemmälle huomiolle. Koska puutarha oli Rovaniemellä asuessani jäänyt minulle hämäräksi alueeksi, ehkä juuri siitä syystä alun perin kiinnostuin tutkimaan sitä tarkemmin.

Vierailin tutkielmani aikana Arktisessa puutarhassa useita kertoja. Omien havaintojeni lisäksi paikankartoituksessani käytin Arktikum Arktiseen puutarhaan liittyviä suunnittelukansioita ja raportteja. Vieraillessani Arktisessa puutarhassa ensimmäisen kerran 5. huhtikuuta 2011, mietin mistä puutarhaan on kulku. Missään Arktikum läheisyydessä eikä sen pihalla ollut kylttejä tai tienviittoja osoittamassa suuntaa puutarhaan. Löysin kuitenkin omin neuvoin puutarhan, joka näyttäytyi minulle kiehtovana paikkana, sieltä avautuvan jokimaiseman sekä lumen alta pilkottava minulle oudon kasvillisuuden vuoksi. Puisto vaikutti miellyttävältä ja rauhalliselta alueelta.

Kuljin alueella piirtäen havaintojeni perusteella yhtä aikaa karttaa. (Liite 1) Tarkastelin alueelle valmiiksi tehtyjä kulkureittejä, kuten pääreittiä, joka on osaltaan kaupungin pyöräily- ja jalan- kulkuverkostoa sekä puutarhan omia polkuja, jotka muodostavat eripituisia lenkkejä puutarhan eri osiin (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002). Lisäksi huomioin, että alueella on hiihtolatuja, moottorikelkkareittejä, alikulkusilloja ja ihmisten tallaamia polkuja. Näiden perusteella pystyin saamaan kuvan siitä, missä ihmiset eniten liikkuvat. Lisäksi merkitsin karttaan puutarhan eri arktisen biotooppeja esittelevät alueet.

Arktikum-rakennuksen länsipuolella sijitsevaan painanteeseen on tehty kukkaniitty, jonne on näkymä talon sisätiloista. Kukkaniityn läheisyydessä, Arktisen puutarhan itäpuolella sijaitsee ruska-alue, jonne on helpoin kulku ympäri vuoden. Ruska-alue näyttäytyy minulle laakeana alueena, jossa kasvaa matalia kasvilajeja. Kun puistoon tullaan kaupungin suunnasta olevan alikulkusillan kautta, on edessä ensimmäisenä ruska-alue. Näkymä Valtatieltä, kaupungin puoleiselta sillalta aukeaa ruska-alueelle, jonka takana näkyy komea lasiputki. Ruska-alueella voi kulkea kapeita polkuja pitkin. Valtatien varressa sijaitsee myös tunturikoivikko, pihlajikko ja mäntyalue.

Ruska-alue päättyy kattoalueeseen, joka nousee Arktikum-talon lasiputken seinämään kiinni. Kattoalueen kasvillisuus on suhteellisen karua, matalaa ja paikoin kivikkoista. Kattoalueen ja ruska-alueen reunaan on rakennettu pieni rakkakivikko, joka esittelee Suomen Lapin oma- leimaista louhikkoista aluetta ja pakkasrapautumisen seurauksena hajonneesta kallioperästä

muodostunutta lohkar Kenttää, niin sanottua pirunpeltoa. Arktisen puutarhan rakkakivikko on tuotu Sodankylän Värttiövaaran rinteeltä. Arktikum-talon lasiputken toiselle puolelle on rakennettu tunturi ja puronvarsi, jotka edustavat suomalaista Käsivarren Lapin tunturia. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.)

Arktinen puutarha jakautuu Kantatein suuntaisesti niin, että Ounasjoen puoleinen alue muodostaa pienen, rantapenkereestä kanavalla erotetun tekosaaren, joka on nimetty Lapinkentäksi (emt.). Näköala saaresta avautuu joelle. Saari vaikuttaa nimensä mukaisesti kentältä, talvella laakealta alueelta ja kesällä niittymäiseltä heinikolta, jossa jokaisena vuodenaikana risteilee pienet, ihmisten tallaamisesta muodostuneet polut. Tämä kertoo siitä, että Arktisen puutarhan Lapinkentällä on ympärivuotista käyttöä.

Lapinkentälle pääsee kulkemaan Lukkarin sillan kautta, joka on Somerolta tuotu vanha kivisilta. Lisäksi sinne on rakennettu Jatulintarha, jotka ovat pohjoisilla alueilla esiintyviä spiraalimaisia rakennelmia, joiden merkityksestä ei olla täysin varmoja. Lapinkentällä on sijainnut myös turvekammia, joka kuitenkin katosi syksyllä 1999. (emt.) Lapinkentälle on kaavailtu rakennettavan alueittain arktisen asutuksen malleja sekä on ollut tarkoitus esitellä muun muassa vesikulkuneuvoja ja kalastusta (Kivilahti, Heikkilä 2012, 39). Lapinkentän läheisyydessä sijaitsee tulvaniitty, joka on pääasiassa annettu kehittyä itsestään (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002).

Arktiseen puutarhan länsipuolella sijaitsee arboretum eli puulajipuisto, joka on puistomainen alue. Siellä kasvaa pohjoisten ja alpiinisten alueiden puita ja pensaita. Kasvit ovat istutettu sinne visuaalisuutta ja sopusuhtaisuutta silmällä pitäen. Arboretumia voi kierrellä eripituisia kävelyteitä pitkin. (emt.) Kulkiessani alueella arboretum tuntui minusta rauhalliselta ja syrjäiseltä paikalta. Puut ja niiden maahan lankeavat varjot loivat arboretum alueelle mystiikkaa. Alue sai minussa nousemaan esiin pienen lapsen ja leikittelin ajatuksella salaisista aarrekätköistä. Ainoa häiritsevä tekijä oli ohikulkevien autojen jatkuva melu, joka on voimakkaimmillaan juuri arboretumin kohdalla. Ihmisten tuottamaan äänimaailmaan tuo lisänsä myös joskus puutarhan yli lentävät lentokoneet.

Arboretumissa aivan rannan tuntumassa on sijoitettu rinkiin kiviä istumapaikoiksi. Kivien keskellä on viitteitä siitä, että siellä on jonkinlainen mahdollisuus nuotion pystyttämiseen. Mielestäni Arboretumin ranta-alue vaikutti sopivalta retkeilyn taukopaikaksi, jossa tärkeintä on yhdessä oleskelu ja maiseman katseleminen. Arboretumin kulkuväylien varsilla sijaitsee suuria kiviä ja kivirykelmiä. Nämä toimivat istumapaikkoina, sillä koko puutarhasta puuttui kokonaan penkit, joita tavanomaisesti näkyy puistoissa ja puutarhoissa. Pohjoista luontoa leimaavat metsien li-

säksi myös suot, joten Arktiseen puutarhaan arboretumin ja Lapinkentän väliin on rakennettu turpeesta ja rahkasammalista suo, jonka reunoille on istutettu pohjoisen soiden tyyppillisiä lajeja (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002).

Arktisen puutarhan kasvupaikkojen tutkimisen lisäksi minua kiinnosti se, mitä muuta alueelle on suunniteltu. Arktisen keskuksen työryhmän mietintö vuodelta 1987 sisältää suunnitelmia koskien muun muassa ranta-aluetta. Suunnitteilla sinne on ollut vanhaa rakentamista, asumistyyppejä, liikkumista, elinkeinoja sekä nykyaikaa. Alueelle on kaavailtu myös erilaista kilpailutoimintaa ja tapahtumia. (Kivilahti & Heikkilä 2012, 38–39.) Tapahtumat on ajateltu järjestettävän alueelle eri vuodenaikoina. Suunnitteilla on ollut antaa tilaa lumi- ja jääveistosten valmistamiselle ja veistoskilpailujen järjestämiselle sekä tavallisista puistojen leikkirakennelmista poikkeavalle leikkipaikalle, joka jollain tapaa muistuttaisi arktisuudesta. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.)

Minua kiinnosti myös miten ihmiset käyttävät Arktista puutarhaa omatoimisesti. Omien havaintojen lisäksi pääsin tutustumaan muiden ihmisten tekemiin havaintoihin puutarhan käytöstä paikka-analyysin aineistoon liittyvien puutarhan raporttien avulla. Alueella on muun muassa kesäisin ollut uimarannan käyttäjiä, koirien kävelyttäjiä sekä muita vierailijoita (emt.). Valitettavasti puutarha on kokenut myös ilkivaltaa. Kulkiessani alueella havaitsin piittaamatonta käytöstä aluetta kohtaan, kuten roskausta.

Minua kiinnosti se miten ihmiset kokevat Arktisen puutarhan ja millaisia tarinoita heillä on alueesta kerrottavanaan. Kulkiessani puutarhassa jäin usein keskustelemaan muiden alueella vierailijoiden kanssa.

Ne taitaa olla sen sahan vanhat rauniot nuo betonimöhkäleet tuolla rannassa.
(eräs vierailija)

Tässä oli useampia sahoja. En mie muista minkä nimisiä ne olivat...minun veli oli aikoinaan täällä sahalla töissä... ja tuohon rakennettiin se rautatie.
(eräs vierailija)

Yllätyin vierailijoiden kanssa keskustellessani siitä, että usealla oli kokemuksia uitoista tai heidän lähisukulaisensa oli ollut töissä uitoilla tai Sahanperällä. Ihmisten kertomina Rovaniemen uittohistoria avautui vielä konkreettisemmin minulle kuin mitä lukemani perusteella olin pystynyt saavuttamaan. Uitto-projektin toiminnan aikana minua kiinnosti myös työpajoihin osallistujien mielipiteet Arktisestä puutarhasta. Kevät- ja syys-työpajan opiskelijat kirjoittivat mielipiteitään seuraavasti:

Arktikumin puistoalue ja etenkin ”saari” ovat itsessään miltei henkeäsalpaavan kauniita, kuin keidas keskellä kaupunkia. Alueen luonnontilamaisuus on tervetullutta vaihtelua muutoin sitä ympäröivälle tip top-kunnossa oleville puistoille... (SYYS 01)

Arktikumin rannan saari on kaunis paikka, jossa on potentiaalia tulla hienoksi pajuveistosten ympäristöksi. (SYYS 03)

Alue herättää olemuksellaan kunnioitusta ja arvontoa Lapin luontoa, sen karua ja kaunista luonnetta kohtaan. Kunnioitusta herää myös niitä kohtaan, jotka ovat hankkeen aloittaneet ja sitä ylläpitävät. (SYYS 08)

Alue ei ole ”kauniissa luonnontilassa”, vaan kyseessä on rujo rikkaruohopelto. Polut olivat hirveän kapeita. Alueessa on silti potentiaalia... (SYYS 10)

The Arktikum park area is really nice. I’ve seen it now during the winter and the spring time. For both seasons, it’s a great place for installations and of course for walking and watching the river. (KEVÄT 03)

I think it was really a place which needs some art and is perfect for that. I think works really fit there and filled that empty place there. (KEVÄT 04)

Area is just fit for environmental art. Artworks are in middle of the nature at the same time tourists and local people can see it from Arktikum. Also; artworks look even more natural because of willow trees which are growing in that area. (KEVÄT 05)

Opiskelijat pitivät Arktista puutarhaa hyvin kauniina, luonnonläheisenä ja rauhallisena paikkana. Vain yksi koki alueen epämiellyttävänä. Suurin osa kertoi olevan hyvillään siitä, että kaupungista oli lyhyt matka hyvin luonnonläheiseen puutarhaan. Opiskelijat mielsivät, että kaupunkiympäristö ei ole osa luontoa, vaan luonnonläheisyys on tavallisesti saavutettavissa ainoastaan kaupungin ulkopuolella. Ehkä juuri siitä syystä opiskelijat vaikuttivat olevan hieman yllättyneitä Arktisen puutarhan, hyvinkin luonnon muovaaman näköisestä, jopa erämaahan viittaavasta tunnelmasta. Opiskelijat pitivät Arktista puutarhaa sopivana alueena ympäristötaitelle. Heidän mukaansa alue kaipasi juuri Uitto-projektin kaltaista toimintaa.

7.3 Toimintaa Arktikumissa ja Pilkkeessä

Sosiaalisen tilanteen kartoituksessa minua kiinnosti se millaista toimintaa Arktikum ja Pilke tarjoavat vierailijoille. Kiinnitin huomiotani erityisesti työpajoihin ja taiteelliseen toimintaan. Tutkielmani kannalta oli tärkeää tutustua siihen millaista tarjontaa näillä organisaatiolla on jo valmiiksi olemassa. Minua kiinnosti myös se, millaista toimintaa Arktisessa puutarhassa on toteutettu.

Arktikumissa sijaitseva Lapin maakuntamuseo tarjoaa kouluille opetussuunnitelmien mukaisia erisisältöisiä oppimispolkuja, jotka soveltuvat eri oppiaineisiin. Oppimispolkuihin sisältyy tehtäväosioita Pohjoiset keinot -perusnäyttelyssä sekä Arktikumin luokkahuoneessa. Opettajat ohjaavat itse oppimispolut, jotka ovat opetuskokonaisuuksia toiminnalliseen ja elämykselliseen oppimiseen. Näistä oppimispoluista mainitsen Mikä-mikä-menneisyys – tutkijatyöpajan, jossa tutkitaan esihistoriaa ja perehdytään arkeologin ja historiantutkijan työhön. Työpajassa pohditaan myös museon ja historian merkitystä, sitä mitä meidän ajastamme jää jäljelle. (Oppimispolut Lapin maakuntamuseossa 2013.)

Myös Pilkkeessä järjestetään työpajoja, jotka tarjoavat erilaisille ryhmille toiminnallisen oppimistavan oppia pohjoisten metsien kestävästä käytöstä. Koululaisille tarkoitetut työpajat nojaavat opetussuunnitelman aihekokonaisuuksiin eheyttävällä tavalla. (Tiedekeskus Pilke 2011 b.) Pilkkeen tarjoamista työpajoista mainitsen 1.-31.3.2013 välisenä aikana järjestetyn Muotoilu-reitti-työpajan, joka tutustuttaa kahdeksan erilaisen reitin varrella sijaitsevan suunnistustehtävän avulla muotoiluun, jonka innoitus tai materiaali on peräisin pohjoisesta metsästä. Koululaiset kulkevat reitin opettajan johdolla. Lisäksi työpaja soveltuu myös esimerkiksi perheille itsenäisesti tehtäväksi. (Tiedekeskus Pilke 2011 c.)

Syksyllä 2010 Arktinen keskus järjesti yhteistyössä Lapin yliopiston ja Kemi-Tornion Ammatikorkeakoulun opiskelijoiden kanssa Arctic Tracks -projektin, jossa opiskelijat suunnittelivat yhdessä moniaistisen taidenäyttelyn Arktisen keskuksen Muuttuva Arktis -perusnäyttelyn yhteyteen. Olin itse mukana kyseisessä projektissa ja suunnittelin yhdessä opiskelukaverini kanssa lapsille tarkoitetun toiminnallisen tunnelilla ja talvieläimillä varustetun leikkimurteen ”Tunturin juurella”, joka rakennettiin perusnäyttelyn pysyväksi elementiksi.

Sisätilojen lisäksi toimintaa on järjestetty myös ulos Arktikumin ympäristöön. Esimerkiksi Arktinen keskus on sijoittanut Arktiseen puutarhaan, rannan läheisyyteen, kasvillisuuden sekaan kaksitoista riimukivikopiota. Kivet ovat valmistaneet mallimestari Mara Kiviluoto sekä artesaani Markus Laine. Riimukivikopioiden ympärille on suunniteltu koululaisille tarkoitettuja akti-

vointitehtäviä, joiden avulla oppilaat voivat tutkia riimukirjoitusta. Tehtävistä on valmistettu oheismateriaalia opettajille, jonka avulla luokat voivat käydä tekemässä erilaisia tehtäviä oma-toimisesti. (Tornberg 2005, 2–14.) Arktisessa keskuksessa myös tiede ja taide kohtaavat. Arktisessa puutarhassa on järjestetty eri yhteistyötahojen toimesta Lumen ja jään elämysteatteri –hanke, joka avasi ovensa 8.1.2003. Teatterin emäntä ja isäntä kierrättivät vierailijoita elämysteatterin alueella, jonne oli rakennettu iglu, lumiveistoksia ja –kaiverruksia lappilaisesta luonnosta sekä valokuvataiteilija Riitta Päiväläisen näyttely, jossa oli esillä jäähän liittyviä teoksia Vestige-sarjasta. (Heikkala 2012, 63–64.) Kun Arktisen puutarhan hallinta siirtyi vuonna 2010 Lapin yliopistolle, on siellä järjestetty myös Lapin yliopiston taiteidentiedekunnan toteuttamia ympäristötaidetyöpajoja (Kivilahti & Heikkilä 2012, 42).

Arktisen puutarhan lisäksi ulkona tapahtuvaa toimintaa on ollut Arktikumien aukiolla, jonne on järjestetty muun muassa koko perheelle laskiaistapahtuma. Aukiolla on nähty myös taidetta esimerkiksi helmikuussa 2009, kun Lapin yliopiston tekstiilisuunnittelun opiskelija Veera Vitikka toteutti pro gradu -tutkielman taiteellisena osana, Arktisen keskuksen toimeksiannosta, jäätä, vanerista ja puuvillasta tilataideteoksen ”Jäähahtuva”. Teoksen lähtökohtana oli alkupe-
räiskansojen luontokäsitys, jonka mukaan ihminen on yhtä luonnon kanssa. (Heikkala 2012, 65–66.)

8 UITTO-PROJEKTIN TOTEUTUS

8.1 Tukinuittoa ja sahatoimintaa – kulttuuriperintö osana työpajoja

Uitto-projektin sisällön suunnittelu ja paikankartoitus kulkivat alusta asti käsi kädessä. Projektin alusta asti oli selvää, että sen työpajoissa tullaan tekemään ympäristötaidetta. Paikkasidonnainen taide kaupunkiympäristössä liitetään muun muassa erilaisiin historiallisiin ja sosiaalisiin tiloihin (Sederholm 2000, 97). Toteuttaessani paikankartoitusta havaitsin Arktinen puutarhan kiinnittävän sen historiaan. Prosessin kannalta Rovaniemen historiasta nousi mielenkiintoisimpana ja vahvimpana esiin Arktisen puutarhan ja sen välittömässä läheisyydessä virtaavien Ounasjoen ja Kemijoen käyttö puiden uittoon sekä siihen liittyvät metsäsavotat. Arktisen puutarhan paikan, joka sijoittuu Sahanperän alueelle, historiaan kuuluu vahvasti alueella sijainneet sahat. Paikkasidonnaisessa taiteessa paikan historiallinen luonne voi vaikuttaa keskeisesti teoksiin (Sederholm 1998, 81, ks. myös Lailach 2007, 11). Tällöin voidaan nostaa esiin paikallisia tarinoita ja kulttuureita (Lippard 1997, 265).

Paikankartoitusta tehdessäni kävi ilmi, että myös Arktisen puutarhan yleissuunnitelmissa yhtenä osa-alueena on suunnittelun alla ollut kulttuurihistorian nostaminen alueella esiin. Puutarhaan on suunniteltu kulttuurihistoriaan liittyviä rakennelmia, joiden tarkoituksena olisi demonstroida muun muassa elinkeinoin ja liikkumiseen liittyviä rakennelmia ja laitteita, joita alueilla vierailijoiden olisi ollut mahdollisuus kokeilla. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.) Näitä rakennelmia ei kuitenkaan syystä tai toisesta ollut kulkiessani alueella paikankartoitukseni aikana. Ajattelin, että Uitto-projektin työpajoissa voitaisiin toteuttaa ympäristötaiteen keinoin kulttuurihistoriaan liittyviä teoksia, joita alueella vierailijat voisivat katsoa ja kokea.

Paikan historiankartoituksen myötä Arktiseen puutarhaan suunnittelemastani projektista muodostui hyvin paikkasidonnainen ja se sai nimensä ”Uitto-projekti”, joka pyrkii tuomaan nimellään esiin alueen kulttuuriperintöä ja vanhan, hyvin pitkään jatkuneen ammattiperinteen. Nimellään projekti haluaa muistaa kaksikymmentä vuotta sitten taakse jääneitä Kemijoella ja Ounasjoella käytyjä uittoja ja niitä ihmisiä, jotka omalta osaltaan ovat olleet niissä mukana.

Arktiseen puutarhaan on aiemmin kaipailtu sen uittohistorian nostamista jollain tapaa esiin. Muun muassa Lappilainen-lehti julkaisi 2011 lukijansa Pentti Kerolan tekstin Lukijalta-palstalla:

Arktinen puisto on siistinyt kasvonsa Arktisen keskuksen ympärillä, Pilke on valmis, mutta satavuotinen uittojunkien sahalaitoshistoria tarvitsee vaikkapa pronssi-

sen muistomerkin, esimerkiksi kuljettimen, vanhalle betoniselle perustalle. (Pentti Kerola)

Uitto-projekti oli jo käynnistynyt vähän ennen Kerolan mielipiteen julkaisua. Tosin projekti oli vielä tuolloin ”lapsen kengissä”, mutta yleisön kiinnostus aihetta kohtaan kasvatti intoani jatkaa projektia ja saada Arktiseen puutarhaan toteutetuksi sen yhden tärkeimmistä historian ajankohdasta kertovia teoksia. Museolehtorina toimiva taiteen maisteri Erica Othman puhuu työpajatyöskentelyn rakentumisesta, tekniikkaan keskittymisen sijaan, sisällön tuntemiseen syventymisestä, siihen mikä aihe työskentelyn taustalla on (Othman 2004, 84). Uitto-projektin tavoitteena oli lisätä työpajoihin osallistuneiden tietoutta Rovaniemen alueen uittoon ja metsäsavotoihin liittyvästä kulttuuriperinnöstä. Arktiseen puutarhaan liittyvää savotta- ja uittohistoriaa pyrittiin avaamaan työpajoihin osallistuneille oman taiteellisen savotta- ja uittohistoriasta kertovien teosten tekemisen ja kokemisen kautta. Niin kuin Othman sanookin, ei työpajojen ideana ollut keskittyä ainoastaan ympäristötaiteen tekemisen tekniikkaan, vaan pääasiassa oli avata kulttuuriperinnöstä kertovaa aihetta.

Kulttuuriperinnön tunteminen on pohjana ajattelulle, josta omat kokemukset voivat muodostua teoksi vaikkapa taiteen keinoin (Kallio 2004, 50). Taide merkityksellistää menneitä asioita, jotka ovat ehkä jääneet huomiotta nykyhetkessä. Sen avulla on mahdollista nostaa esiin muistoja ja herättää jo unohtuneita merkityksiä. (Hiltunen 2006, 36.) Uitto-projektissa oli ajatuksena saada työpajojen avulla eri-ikäiset opiskelijat ja koululaiset toteuttamaan yhteistyössä ympäristötaideteoksia tutustuen paikan historiaan käsitellen uitto-, saha- ja metsäsavottateemaa eri näkökulmista. Tavoitteena oli herättää osallistujille tietoisuus siitä, mihin heidän identiteettinsä on laajemmin yhteydessä. Historia ja menneisyys ovat tärkeitä kaikille ihmisille, sillä oma identiteettimme rakentuu kun tutkimme juuriamme ja ihmisen perusturvallisuuden tärkeänä osana on oman paikkansa ymmärtäminen sukupolvien ketjussa (Heinonen & Lahti 2001, 262–266; Lämssä 2008, 178). Kulttuuriperintömme kertoo ympärillämme olevasta menneen ja nykyisyyden todellisuudesta, siitä keitä olemme ja keitä historiamme ihmiset olivat. Kun ymmärrämme tämän, kykenemme myös suunnittelemaan tulevaa. (Vilkuna 2008, 56.)

8.2 Taidetoiminnan kaksi tilaa: Arktinen puutarha ja Arktikumin aukio

Paikankartoituksessa tarkastelin sitä, miten Arktinen puutarha soveltuu ympäristötaiteelliseen työpajatyöskentelyyn. Paikkasidonnainen taide huomioi sen ympäristön, jossa toiminta tapahtuu. Taiteen tekeminen perustuu ympäristön sallimiin ehtoihin ja teoksen koko syntyprosessissa

otetaan ympäristö huomioon. Paikka määrää sen, millainen teoksen luonne on ja sen tapa olla olemassa. (Jokela 1997, 151.)

Paikkasidonnaisen taiteen suunnittelussa otetaan huomioon sen sijoituspaikka ja konteksti, kuten tässä tutkimuksessa paikan fyysinen, visuaalinen, historiallinen, ekologinen ja sosiaalinen luonne. (Sederholm 2000, 96.) Kerron seuraavaksi Arktiseen puutarhaan liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat Uitto-projektin työpajoissa tehtäviin ympäristötaideteoksiin ja niiden suunnitteluun, kuten paikan historia, jota käsittelin kappaleessa *8.1 Tukinuittoa ja sahotoimintaa – kulttuuriperintö osana työpajoja*. Lisäksi teoksiin vaikutti puutarhaan liittyvät rajoitukset ja mahdollisuudet, muotoihin ja materiaaleihin liittyvät seikat sekä puutarhaan kohdistuneet toiveet.

Uitto-projektin työpajojen suunnitteluvaiheessa kysyttiin Arktikumilta mielipidettä ympäristötaideteosten toteutuksesta Arktiseen puutarhaan ja siitä, millaisia ehtoja he haluaisivat asettaa työskentelylle. Ympäristötaiteellinen työskentely oli tervetullutta alueelle ja toiveena oli, että teoksia tehtäisiin puistoa kunnioittaen ja kauneutta lisäten (Ruokamo 2011).

Arktisessa puutarhan maatyöt, kasvien kasvatusta ja istutus sekä muut puutarhaan liittyvät hoito- ja kunnostustyöt ovat olleet työmäärältään, sekä kustannuksiltaan varsin mittavat. Tästä syystä taiteellisen toiminnan järjestelyissä on arvostettava kaikkea sitä, mitä puutarhassa on, kuten arvokkaat kasvilajit. Siksi ympäristö on otettava huomioon Arktiseen puutarhaan sijoittuvassa ympäristötaiteellisessa työskentelyssä, teosten suunnittelussa ja sijoituspaikoissa. Keskeisenä on paikan ja teosten luonteen kohtaaminen niin fyysisesti kuin visuaalisesti (Sederholm 1998, 81, ks. myös Lailach 2007, 11).

Tekemäni paikankartoituksen perusteella valitsin Uitto-projektin työpajoille toiminta-alueet. Teoksen sijoituspaikka, kuten puutarha ja sen ympärillä olevat asiat vaikuttavat teokseen (Kwon 2002, 11). Puutarhan herkin alue on teko-tunturi. Arktisen puutarhan suunnitteluvaiheessa on toivottu, että varsinkin siellä kulkevat polut olisivat sellaisia, jotka eivät houkuttelisi liikaa vierailijoita ja niiden, jotka siellä kulkevat, toivotaan pysyvän poluilla, jotta polut eivät leviäisi. Alun perinkin tunturialueen polut on ajateltu rakentaa niin hyväksi, ettei niiden ulkopuolelle astuminen houkuttelisi vierailijoita. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.) Nämä rajoitteet vaikuttivat siihen, että puutarhan tunturialuetta ei voida käyttää työpajojen työskentelyyn, sillä ihmisten on pystyttävä teoksia tehdessään kulkemaan vapaasti.

Arktisen puutarhan arboretumin pohja on tehty nurmikoksi (emt.). Tällöin on huomioitava teosten paikkojen suunnittelussa se, että nurmikkoa täytyy pystyä leikkaamaan koneella, eivätkä teokset saisi olla leikkuutyön tiellä. Myöskään sellaisia teoksia, jotka vaativat maahan upotettavia elementtejä, ei voida ajatella arboretumiin, sillä muuten työskentely tuhoaisi nurmialuetta.

Paikkasidonnaisessa taiteessa ympäristöä ei haluta vaurioittaa, vaan se nimenomaan otetaan huomioon (Jokela 1997, 154).

Uitto-projektia suunnitellessani, otin huomioon sen, että työpajoissa tullaan tekemään useamman ihmisen voimin ympäristötaidetta. Tällöin työskentelyyn soveltuu parhaiten Lapinkenttä, sillä alueena se ei ole herkkä. Kasvilajit, jotka on istutettu sinne, ovat talleamista kestäviä ja ihmisten toivotaan kulkevan alueella niin, että tallaus pitäisi kentän kasvillisuuden matalana. Lapinkenttä on tarkoitettu vapaaksi oleskelualueeksi eikä siellä liikkumista ole haluttu mitenkään rajoittaa. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.) Lapinkentällä työpajassa toimivat ihmiset voisivat työskennellessään kulkea vapaasti niin, ettei heidän tarvitse varoa istutuksia ja tästä syystä se soveltuu mainiosti usean henkilön ympäristötaiteelliseen työskentelyyn.

Paikan sosiaalinen luonne voi vaikuttaa teosten sijoittamiseen (Sederholm 1998, 81). Olin aikaisemmin paikan kartoituksen yhteydessä tarkkaillut, missä ihmiset kulkevat lapinkentällä. Kulkemisesta oli muodostunut ajan mittaan pienet polut, joten teokset suunniteltiin sijoitettavan ihmisten talleamien kulkureittien varsille. Ajatuksena oli se, että teosten luokse olisi ihmisillä helppo kulkea eivätkä ne sijaitsisi paikoissa, joihin olisi vaikea löytää ilman opasteita.

Eri vuodenaikoina tekemiäni havaintojeni mukaan Arktisen puutarhan kulkuväylät ovat erilaisia verraten kesäaikaa ja talvea. Aluetta ei ole aurattu talvella, jolloin kulkeminen puistossa kokonaisvaltaisesti ei ole mahdollista. Kulkuväylät vaikuttavat ympäristötaideteosten suunnitteluun, toteutukseen ja niiden sijoituspaikkaan. Esimerkiksi talvella Arktiseen puutarhaan ei ole varsinaista raivattua kulkua lainkaan, joten sinne ei ole mahdollista toteuttaa kovin helposti lumi- ja jääveistoksia. Kulkeminen umpihangessa rämpien voisi olla koululaisille liian raskasta, joten suunnittelimme yhdessä PYT:in kanssa talvityöpajan lumiveistoksien sijoittamisen Arktikum aukiolle, kantatien läheisyyteen, josta olisi helppo kulku työskentelypaikalle ja teosten luo.

Myös muodoilla ja materiaalivalinnoilla voidaan ottaa paikka huomioon (Jokela 1996, 174). Arktiseen puutarhaan on yleisöllä vapaa pääsy, mistä syystä aluetta ei haluta rajattavan tukevilla aidoilla tai muilla vastaavilla rakenteilla. Alueen luonne halutaan säilyttää avoimena ja puistomaisena. (Arktisen puutarhan suunnittelukansiot 1989–2002.) Tämä toivomus vaikutti työpajoissa tehtävien ympäristötaideteosten muodon suunnitteluun ja niiden sijoittamiseen alueelle niin, että ne eivät rajaisi puutarhaa tai estäisi ihmisten liikkumista alueella.

Arktiseen puutarhaan istutettu kasvillisuus on suuressa merkityksessä, mikä otettiin huomioon myös ympäristötaideteosten soveltuvuuden suunnittelussa. Puutarha on suunniteltu niin, että kasvilajit ja eri alueet sointuvat yhteen (emt.). Tästä syystä ajattelin Uitto-projektin suunnitteluvaiheessa, että alueelle ei olisi syytä toteuttaa taidettakaan mistä tahansa materiaalista, vaan

teosten on sovittava visuaalisesti yhteen Arktisen puutarhan yleisilmeen kanssa, joten materiaalina olisi hyvä olla luonnonmateriaalia. Lapinkentälle on istutettu sen luontaista pajulajistoa, jotta se ei poikkeaisi olennaisesti muusta ympäristöstään (emt., 1989–2002). Koska teokset tul-taisiin toteuttamaan Lapinkentälle, niiden pääasiallisiksi materiaaliksi valittiin paju.

8.3 Kevättyöpaja - uitto

Ensimmäinen Uitto-projektin työpaja, pilottikokeilu, oli nimeltään kevätyöpaja ja se järjestettiin 26.4.-27.5.2011. Työpaja toimi ikään kuin paikankartoituksen jatkeena. Tarkoitukseni oli työskennellä kentällä ja havainnoida sitä, miten työpajat käytännössä toimivat alueella, miten työskentely muokkautuu ja millainen opiskeluprosessi voi työpajassa olla.

Kevättyöpaja oli tarkoitettu Lapin yliopiston opiskelijoille ja se oli vapaaehtoinen. Kymmenen opiskelijaa ilmoittautui työpajaan Lapin yliopiston käyttämän verkko-ohjelma Weboodin kautta. Opettajana työpajassa toimi Maria Huhmarniemi, jonka kanssa aloitimme yhdessä työpajan suunnittelun noin kaksi kuukautta ennen sen varsinaista alkua. Suunnittelimme työpajan ja ympäristötaideteosten käytännön toteutukseen kuten materiaalin hankintaan, ajankäyttöön ja lupakysymyksiin liittyviä asioita. Kävimme neuvotteluja työpajan teemasta ja päätimme rajata Rovaniemen uittohistoria –aihetta niin, että työpajassa tutustuttaisiin uitoissa käytyihin eri vaiheisiin.

Kokosin kevätyöpajalle ideointikansion, joka sisälsi kuvia uiton eri vaiheista sekä luonnoksia suunnittelemani uitto-aiheisista ympäristötaideteoksista. Kansion tarkoituksena oli toimia virikkeenä kevätyöpajaan osallistujien omille suunnitelmille ja antaa tietoa pääpiirteittäin uitoissa käydyistä eri vaiheista, puiden kaatamisesta aina erotteluun asti.

Työpaja alkoi kolmella suunnittelukerralla Lapin yliopiston tiloissa, joista jokainen oli noin kahden tunnin mittainen. Teosten suunnittelu- ja toteutustyö voidaan tehdä muualla kuin sen sijoituspaikassa ottaen kuitenkin niiden sijoituspaikka huomioon (Sederholm 1998, 81, ks. myös Lailach 2007, 11). Ensimmäinen suunnittelukerta järjestettiin 26.4.2011. Projektiin osallistuvilla on keskeistä esitellä paikkaa ja sen sosiokulttuurista tilannetta (Jokela ym. 2006). Opiskelijat tutustuivat valmistelemäni Power-Point esityksen avulla Arktisen puutarhan ympäristöön, sinne tehtyihin kunnostus- ja istutustöihin, kasvustoon ja siihen, miten puutarha on jaettu eri osiin. Kerroin, että teokset tullaan toteuttamaan Lapinkentälle sen työskentelylle ja ympäristötaideteoksille soveltuvuuden vuoksi.

Esittelimme myös Arktisen puutarha-alueen nykytilaa ja historiaa, Vikmanin sahan vaiheita, saha- ja uittosanastoa sekä kuvia aiheesta. Jotta uittoteema olisi konkreettisempi, katsoimme Justeerin vuonna 1951 valmistaman videon ”*Kaksi Vanhaa Tukkiätkää*”, jossa kuvattiin uiton eri vaiheita ja jätkien työvälineiden käyttöä. Videolla pyrittiin havainnollistamaan aihetta, jota muuten ei olisi mahdollista päästä näkemään (Huhta & Koski 1994, 136).

Tässä tutkielmassa näkökulma oppimiseen oli sosiokulttuurinen. Oppiminen ilmenee yhteisöllisenä prosessina, joten toimijayhteisö kehittyy kun yksilöt osallistuvat tekemiseen ja toimimiseen, jolloin keskeistä on sosiaalinen vuorovaikutus (Manninen ym. 2007, 49). Suunnittelimme, että kevättyöpajan toiminnan muoto toteutettaisiin ryhmätyöskentelynä, jotta se olisi vuorovai- kuteista. Yhdessä toimiminen auttaisi näkemään asiat erilaisista näkökulmista. Ryhmätyöskentelyssä erilaiset näkökulmat ja näkemykset luovat monipuolisia ajatteluprosesseja. (Tynjälä 2002, 148; 152–167.) Yksilöt sitoutuvat toimintaan ja ovat vastuussa siitä, että yhteisesti toteutettava ympäristötaideteos myös tehdään (Tuomela & Mäkelä 2011, 94–103).

Toisella suunnittelukerralla 28.4.2011 opiskelijat jakautuivat kahteen neljän hengen ryhmään ja alkoivat suunnitella yhdessä ideointikansiota apuna käyttäen ympäristötaideteosta, joka liittyi ryhmien valitsemaan uiton vaiheeseen. Ryhmät luonnostelivat teoksiaan paperille kuvin ja tekstein ja keskustelivat ideoistaan. Yhden ryhmän teoksen lähtökohtana oli uittossa käytetty käsite ”huilaus”, mikä tarkoittaa vapaasti virtaavia tukkeja. Toinen ryhmä suunnitteli teosta, joka kuvaisi uiton loppuvaiheeseen sijoittuvaa erottelua, jossa tukit ja muu pinotavara lajiteltiin puomeilla ympäröityihin, vedessä sijaitseviin eri yhtiöiden karsinoihin, joista ne hinattiin lauttoina teollisuuslaitoksiin (Snellman 1996, 73).

Osallistuin ryhmässä keskusteluihin uittohistoriasta ja suunnitteluihin ympäristötaideteosten teknisestä toteuttamisesta. Ryhmät työskentelivät vaivattomasti yhdessä ja yhdistivät taitavasti ideansa opettajan tukiessa ja auttaessa ryhmiä heidän valinnoissaan. Tunnin loppuvaiheessa jokainen esitteli ajatuksensa ja luonnoksensa suunnittelemaansa teoksesta muille työpajaan osallistujille. Opiskelijat kommentoivat toistensa ideoita ja keksivät uusia ehdotuksia yhdessä opettajan kanssa. Keskustelimme kaikki yhdessä siitä, millaisen kokonaisuuden teokset loisivat ja mitkä teoksista olisivat toteutettavissa pienissä ryhmissä.

Kolmannella suunnittelukerralla 3.5.2011 kaksi jo edellisellä kerralla muodostunutta ryhmää jatkoivat suunnitelmiaan ja yksi uusi kolmen hengen ryhmä perustettiin. He alkoivat suunnitella teosta, joka kuvaisi ”sumaa” eli uittossa yhteen takertuneita ja päällekkäin pinoutuneita puita, jotka muodostivat tiheän maton (Purhonen 1998, 44). Ryhmät työskentelivät hyvin oma-aloitteisesti ja havaitsin, että kaikki opiskelijat osallistuivat ryhmätyöhön, joten suunnitelmat

etenivät yhteistyössä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sosiokulttuurisessa suuntauksessa painotetaan omatoimisuutta, yhteistoiminnallisuutta sekä osallistumista (Puolimatka 2002, 44). Opiskelijat kertoivat minulle suunnitelleensa teoksiaan ryhmänsä kanssa myös suunnittelukertojen ulkopuolella, omalla ajallaan. Tämä kertoo osallistujien todellisesta innostuksesta ja kyvystä toimia oma-aloitteisesti. Tunnin lopussa kokoontuimme yhteen ja ryhmät esittelivät toisillensa uudet suunnitelmansa, ja kuinka teos oli kehittynyt edellisestä kerrasta.

Neljäs suunnittelukerta pidettiin 5.5.2011 Arktisessa puutarhassa, jotta kaikki pääsisivät tutustumaan alueeseen tarkemmin. Kiersimme puutarhassa ja suunnittelimme kaikki yhdessä teosten sijoittamista Lapinkentällä polun varteen, josta ohikulkijat huomaisivat teokset helposti. Ajattelimme, että teokset olisi paras sijoittaa lähemmäksi, jotta ne muodostaisivat ikään kuin kokonaisuuden. Myös työskentelyn kannalta olisi helpompaa, että tarvikkeet eivät hajaantuisi pitkille välimatkoille.

Arktinen puutarha vaikutti kaikkien ryhmien teosten suunnitteluun. Yksi ryhmä löysi Lapinkentän rannalta puun, johon he katsoivat teoksen soveltuvan kiinnitettäväksi. Toisen ryhmän teos vaati tasaista ja laakeaa maa-aluetta ja kolmannen ryhmän teos suunniteltiin aluksi sijoitettavan Lapinkentän ja Arktikumin lasiputken väliseen vesialueeseen, pieneen lompoloon, mutta sen esti talveksi ajettava moottorikelkkojen kulkureitti. Teos päätettiin rakentaa rantaan, aivan joen tuntumaan niin, että sen peilikuva heijastuisi joenpinnasta. Näkymä joelle katsottiin tärkeäksi osaksi teoksia. Teoksen ympäröivä tila voidaan nähdä myös taiteellisena elementtinä (Jokela 1995, 27).

Paikkasidonnoisessa taiteessa paikka voidaan ottaa huomioon myös materiaalivalinnoilla ja teoksen muodoilla (Jokela 1996, 174). Ryhmät tutkivat maaperän kestävyyttä pienimuotoisille kaivaustöille sekä pohtivat, millainen teoksissa käytettävä materiaali sopisi ympäristöön ja teoksien luonteeseen. Kaikki ryhmät valitsivat materiaaliksi taipuisaa pajua, joilla pystyttäisiin ilmentämään veden virtauksen muotoja. Lisäksi yhden teoksen materiaaliksi suunniteltiin uittoa kuvaavia tukkeja ja lautatavaraa. Lapin yliopiston puutarhurin mukaan Arktisesta puutarhasta ei ole mahdollista katkoa suuria määriä pajua, ja tästä syystä suurin osa materiaalista oli haettava muualta. Arktisessa puutarhassa toimi kevättyöpajan kanssa samaan aikaan lukiolaisille järjestetty pajutyöpaja, jonka ohjaajien kanssa Maria kävi yhteistyössä keräämässä pajua 13.5.2011 myös kevättyöpajan tarkoituksiin sellaisilta alueilta, jossa sen kerääminen on sallittua. Materiaalin kerääminen jatkui kevättyöpajassa ensimmäisenä teosten toteuttamispäivänä 16.5., jolloin opiskelijat hakivat pajuja Arktisen puutarhan ulkopuolelta sekä lautoja ja tukkeja Rantakankaan sahalta.



Materiaalit hankittiin Arktisen puutarhan ulkopuolelta. Kuva: Niina Aitto-oja

Seuraavan kolmen päivän aikana oli tarkoitus toteuttaa ryhmien ympäristötaideteokset. Yliopisto-opettaja Antti Stöckell kävi katsomassa ryhmien suunnitelmia ja auttoi teosten toteutuksessa. Ryhmät työskentelivät omien teoksiensa parissa. Jokaisessa ryhmässä keskusteltiin teosten toteuttamiseen liittyvistä asioista.

Työpajan aikataulu muodostui joustavaksi. Vaikka opiskelijoilla oli tiedossa työpajan työskentelypäivämäärät, sovittiin kellonajat aina edellisen työskentelykerran lopussa. Opiskelijoille annettiin mahdollisuus jäädä kotiin, jos sää yltyisi kovin sateiseksi ja tulla paikanpäälle, kun sade olisi ohi. Havainnoin, että tällainen mahdollisuus joustavuuteen rikkoi kuitenkin työpajan sosiaalista vuorovaikutusta, sillä paikanpäälle kokoontuminen sääolosuhteiden tulkintojen mukaan jäi jokaisen oman harkinnan varaan. Esimerkiksi yhtenä päivänä paikalla oli vain yksi opiskelija ja opettaja. Kevätyöpajan päätteeksi opiskelijoille tekemässäni kyselyssä kävi ilmi, että opiskelijat kokivat työpajassa olonsa epämääräiseksi, koska aikatauluja ei sovittu selkeästi.

“Sending pupils info about how to come to the workshop when it is raining was not that good, some pupils didn’t attend because they was not sure about the plan for the rainy days.” (KEVÄT 04)

Tätä kevättyöpajassa toistunutta ongelmakohtaa pohtiessani tulin siihen tulokseen, että sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta katsottuna työpajan aikataulut eivät voi olla joustavia, sillä kaikkien ryhmäläisten on oltava paikalla, jotta yhteistyö säilyisi eheänä. Kevättyöpajan oli alun perin tarkoitus päättyä 19.5.2011, mutta teosten valmistuminen venyi joustavan aikataulun mahdollistavien poissaolojen vuoksi. Työpaja päättyi lopulta 27.5.2011, jolloin paikanpäällä oli enää vain yksi ryhmä. Koska kaikki ryhmät eivät saaneet yhtä aikaa teoksiaan valmiiksi, jäi myös alun perin suunniteltu yhteinen palautetilaisuus pitämättä.

8.4 Syystyöpaja – uittovälineet

Lapin yliopisto oli järjestämässä syksyllä 2011 Arktiseen puutarhaan ympäristötaidetyöpajaa, johon minua pyydettiin opettajaksi. Innostuin tarjouksesta, sillä pääsisin näkemään, miten työpaja toimii opettajan näkökulmasta. Työpaja nimettiin syystyöpajaksi ja se pidettiin 9.9.-14.9.2011 välisenä aikana. Syystyöpaja kuului Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman pakollisiin opintoihin yhteisö- ja ympäristötaidekurssin osana. Yhteensä 24 opiskelijaa ilmoittautui työpajaan verkko-ohjelma Weboodin kautta. Työpajaan osallistui kuvataidekasvatuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita opettajanaan Antti Stöckell ja minä sekä soveltavan kuvataiteen maisteriopiskelijat opettajanaan Maria Huhmarniemi.

Aloitin syystyöpajaan liittyvän kehittämisen heti Kevät-työpajan päättymisen jälkeen, kesällä 2011. Pohdin ongelmakohtia, joita oli ilmennyt kevättyöpajassa. Kävimme Antin kanssa neuvotteluja työpajan järjestelyistä sähköpostin välityksellä ja pidimme palaverin 24.8. kaikkien opettajien kesken. Neuvottelimme työpajan työmäärästä, jotta se olisi oikein suhteutettuna opintopisteisiin nähden. Mietimme yhdessä tehtävänantoa sekä työpajan organisointia. Syystyöpajan työskentelyn lähtökohtana oli Tynjälän esittämän kollaboratiivisen oppimisen sovelluksista projektioppimisen –opetusmenetelmä, joten työpaja oli yksittäinen lyhytaikainen projekti (Koppinen & Pollari 1993, 51–52). Tavoitteena oli, että opiskelijat työskentelevät uittoteeman parissa ja toteuttavat aiheeseen liittyvän ympäristötaideteoksen.

Antin mielestä teosten aihe olisi hyvä rajata niin, että se olisi mahdollisimman konkreettinen. Oli mahdollista, että työpajaan osallistuvilla opiskelijoilla ei ollut aikaisempaa kokemusta ympäristötaiteen tekemisestä ja liian abstraktit aiheet eivät välttämättä olisi kaikille helposti hahmotettavissa, kuten esimerkiksi uittoteemassa huilaamiseksi kutsuttava puiden vapaana virtaus. Päädyimme yhteistuumiin uittovälineet -aiheeseen, koska arvelimme sen olevan tarpeeksi konkreettinen.

Syystyöpaja esiteltiin opiskelijoille taide- ja ympäristöpedagogiikan kurssin aloitusluennon päätteeksi 7.9.2011. Luennon perusteella opiskelijoilla oli jo jonkinlainen käsitys ympäristötaitteen kentästä. Opiskelijoille esiteltiin pajua materiaalina, pajuveistosten muotoa ja rakentamistapoja. Lisäksi esittelimme Arktisen puutarhan historiaa ja nykytilaa kuvien ja kartan avulla sekä Rovaniemellä käytyjä uittoja ja sahatoimintaa, josta erityisesti opiskelijat tutustutettiin Sahanperällä sijainneen Vikmanin sahan vaiheisiin. Havainnollistimme videon avulla entisaikaisten uittovälineiden käyttöä.

Edellisen työpajan kyselyistä oli käynyt ilmi, että opiskelijoilla, jotka eivät olleet aiemmin vierailleet alueella, oli hankala suunnitella sinne ympäristötaideteoksia. Heidän mielestään paikasta kertovan esitelmän ja pelkän kartan avulla teosten sijoittaminen alueelle oli hankalaa.

“It was very important to see area. Even it might have been better to see the area before any kind of planning. Because if I start planning and after that see the area most likely I wont change the plan that much of what is was first. Seeing the place might give more idea of the place... I think seeing the place in power point and as a just map didn't really give idea of the place at all.” (KEVÄT 04)

Kehitin syystyöpajan opiskelijoille tehtävän, jonka yhtenä tarkoituksena oli, vierailta Arktisessa puutarhassa ja kirjoittaa lyhyt teksti, jossa he kuvaavat alueen herättämiä ajatuksiaan. Lisäksi tehtävänä oli tarkastella oman suunnittelun pohjaksi Arktiseen puutarhaan aikaisempien työpajojen toteuttamia ympäristötaideteoksia sillä silmällä miten ne on rakennettu, jotta opiskelijat voisivat saada konkreettisen käsityksen pajuteoksista.

Kevättyöpajan suunnittelun apuna ollut ideointikansio, joka sisälsi piirtämiäni esimerkkejä ympäristötaideteoksista, oli osoittautunut ryhmien mielestä epäselväksi. Ryhmät olivat epävarmoja siitä pitikö heidän toteuttaa jokin kansiossa kuvattu teos vai saisivatko he suunnitella teoksen itse. Havaitsin, että tällaiset valmiit esimerkit eivät olleet tarpeellisia, joten kehitin syystyöpajaan tehtävän, joka antaisi enemmän tilaa uittohistorian herättämille omille ajatuksille.

Tehtävänä oli suunnitella pajuista toteutettava ympäristötaideteos aiheena uittovälineet. Valitettavasti aikaa ei ollut yhteiseen uittovälineiden tarkasteluun ja se jäi tehtäväksi opiskelijoiden vapaa-aikana. Jotta opiskelijat saisivat jonkinlaisen käsityksen erilaisista uittovälineistä, oli tehtävämonisteen liitteenä kuvia niistä sekä yleistä tietoa ja kuvia uitosta itsenäisesti tutkittavaksi.

Projektioppiminen toteutetaan usein pienryhmätyöskentelynä (Tynjälä 2002, 165). Kevättyöpajan kyselyjen vastauksista oli ilmennyt, että opiskelijat kokivat ryhmätoiminnan antavan paljon

enemmän kuin jos he olisivat työskennelleet yksin. Jaettu asiantuntijuus on prosessi, jossa useamman ihmisen jakamien voimavarojen nähdään saavuttavan jotain vielä enemmän kuin yksittäinen ihminen kykenisi saavuttamaan (Manninen ym. 2007, 49). Muilta oppiminen ja tiedon hankkiminen yhdessä mahdollistaa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisen (Koppinen & Pollari 1993, 8). Kevättyöpajan opiskelijat olivat kokeneet ryhmätyöskentelyn mielekkääksi ja opettavan sosiaalisia taitoja.

“Team working made everything easier. While we were planning everyone gave different ideas, everyone had different point of view. Also when we were working work went so fast with team work.” (KEVÄT 05)

“It teaches you being open with other peoples idea’s and also to compromise things. It also gives you a great feeling of being part of a group...” (KEVÄT 03)

Myös Lapin yliopiston järjestämissä ympäristötaidetyöpajojen teosten toteutustavassa on jo vuosia korostunut se, että tekemiseen tarvitaan todella koko ryhmää ja isoissa pajuveistoksissa tämä on toiminut hyvin (Stöckell 2011). Syystyöpajassa työskentely päätettiin toteuttaa ryhmässä. Yhteisöllisessä lähestymistavassa ryhmä voidaan nähdä tiedon rakentajaksi. Ryhmät rakentavat yhdessä toimiessaan tietorakenteensa oppimisprosessin osana. (Puolimatka 2002, 32–44.)

Työpaja jaettiin kuuteen neljän hengen ryhmään. Lisäksi soveltavan kuvataiteen opiskelijat muodostivat yhden ryhmän. Kollaboratiivisessa oppimisessa ryhmien jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite, jonka ratkaisemiseen pyritään vuorovaikutuksen kautta. Vaikka Tynjälä esittääkin projektioppimisen opetusmenetelmässä mallin, jonka mukaan projekti voisi edetä, on kuitenkin todettu, että korkeakouluopiskelijat pystyvät työskentelemään ilman tarkkoja ennalta ohjattuja työn etenemisvaiheita, ja siksi niitä ei annettu ryhmille. (Tynjälä 2002, 148; 165–166.)

Projektioppimisessa ryhmät sopivat itse työnjaostaan (emt., 166). Opiskelijat suunnittelivat ryhmänsä kesken ajankäyttönsä työpajan aikataulun puitteissa. Pidimme yhden yhteisen suunnittelutunnin 9.9.2011. Ryhmät olivat aiemmin valinneet yhden uittovälineen, josta he tulisivat tekemään pajuteoksen. Ryhmät suunnittelivat teoksien visuaalista ilmettä sekä teknistä toteutusta luonnostelemalla paperille piirtäen ja tekstein. Jokainen ryhmä esitteli oman ideansa muille ryhmille. Monista suunnitelmista valittiin toteutuskelpoisimmat ja pohdittiin yhdessä miten teokset muodostaisivat kokonaisuuden.

Arktisesta puutarhasta ei ole mahdollista leikata pajua työpajan käyttöön tarpeeksi. Säästääksemme Lapinkentän pajukon puhtaaksi karsimiselta, oli materiaali haettava muualta. Ympäristötaideteosten toteuttaminen tapahtui 12.-14.9. välisenä aikana Arktisessa puutarhassa. Opiskeli-

joille esiteltiin käytettäviä työkaluja ja demonstroititiin teosten tukirakenteiden rakentamista. Ryhmät työskentelivät teostensa parissa tekemiään teossuunnitelmia ja luonnoksia apuna käyttäen. Ryhmät jakoivat työt niin, että kaikki osallistuivat teosten toteutukseen. Teosten teknisestä toteuttamisesta keskusteltiin lisäksi opettajan kanssa.

Kevättyöpajan kyselystä oli käynyt ilmi, että opiskelijat olisivat kaivanneet yhteistä kokoontumista ympäristötaideteosten tekovaiheessa. Tästä syystä päätin, että syystyöpajan puolella välissä järjestettäisiin yhteinen välikatsaus, jonka tarkoituksena oli lisätä ”omiin oloihinsa vetäytyneiden” ryhmien välistä vuorovaikutusta.



Välikatsaushetki.

Kuva: Niina Aitto-oja

Yhteisessä kokoontumisessa ryhmät kertoivat muille työskentelyprosessistaan. Opiskelijat saivat jakaa ideoitaan, mitkä auttoivat toisten ryhmien työskentelyä eteenpäin. Pidimme myös työpajan lopussa, teosten valmistuttua, samanlaisen kokoontumisen.

8.5 Talvityöpaja - metsäsavotta

Ennen koko Uitto-projektin aloitusta olin kiinnostunut tiedekeskusten vierailijoillensa järjestämästä työpajatoiminnasta. Kevät- ja syystyöpajat antoivat tietoa toiminnasta opiskelijoiden ja opettajan näkökulmasta. Kiinnostukseni oli herännyt myös tiedekeskuksen ja museon näkökulmaan työpajojen järjestämisessä. Tästä syystä järjestin vielä yhden työpajan, joka on nimetty talvityöpajaksi ja pyysin sen toteuttamiseen mukaan Arktikummin ja Pilkkeen henkilökuntaa.

Talvityöpajan oppimisympäristöjen suunnittelussa tavoitteena oli muodostaa eri alojen toimijoiden yhteistyöverkostoja, jotka tukevat oppimista (Vähähyppä 2008, 37). Olin yhteydessä Arktikumissa työskentelevään Ari Laaksoon, joka kiinnostui ajatuksestani järjestää ympäristötaiteellinen työpaja. Hän ehdotti, että se järjestettäisiin talvella ja vei ideoita eteenpäin pihapiirin yhteistyöryhmälle (PYT), jossa innostuttiin ideasta ja osallistuttiin talvityöpajan suunnitteluun. Yhteisöllisen taidekasvatuksen kantavana voimana on yhteistyö useiden sektorien välillä (Hiltunen 2002, 140). Talvityöpajan suunnittelussa ja toteutuksessa on hyödynnetty Tissarin moniammatillisen yhteistyön mallia. Eri organisaatioiden ja koulun välisellä yhteistyöllä voitiin yhdistää koulun sisäiset ja ulkopuoliset oppimisympäristöt (Tissari 2008, 89).

PYT -kokouksissa pyrin kartoittamaan kaikkien mielipiteet, toiveet ja ideat talvityöpajasta. Kysessä on moniammatillinen yhteistyö silloin, kun palveluiden suunnittelussa on hyödynnetty eri ammattiryhmien asiantuntijuutta (Kumpulainen ym. 2010, 69). Neuvottelimme yhdessä PYT -kokouksissa työpajan toteutuksesta ja tavoitteista. Sovimme että Ari toimisi ikään kuin kaikkien välillä yhteyshenkilönä. Olimme myös tiiviisti yhteydessä sähköpostin välityksellä ja Ari välitti viestini PYT:ille. Tavoitteiden määrittelyn lisäksi PYT osallistui työpajan organisointiin liittyvien asioiden suunnitteluun, kuten lumen aurauksen huolehtimiseen ja lämpimien työtilojen varaamiseen.

Oppimisympäristön kehittämisessä yhtenä näkökulmana oli sen fyysisyys (Manninen ym. 2007, 36–38). Tällöin katsoimme Arktista puutarhaa oppimista estävästä ja edistävästä näkökulmasta. PYT-kokouksessa päätettiin teosten sijoittamisesta Arktikum-rakennuksen julkisivun puolelle, Arktikumien aukiolle, sillä Arktiseen puutarhaan kulku olisi talvella hankalaa.

Oppimisympäristön suunnittelussa on toivottavaa, että suunnittelijalla olisi pedagogista asiantuntijuutta. Moniammatillisen yhteistyön etuna on opettajien mahdollisuus osallistua vierailun suunnitteluun ja toteutukseen. (Kumpulainen ym. 2010, 65–68.) Ehdotin, että työpajaan haettaisiin ohjaajia Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoista. Taidetoimintaa suunnittelevat ja toteuttavat kuvataidekasvatuksen opiskelijat saavat kokemuksia opettajuudesta muun muassa projektioipintojen kautta, jossa työskennellään koulun ulkopuolisessa ympäristössä. Projektioipinnot antavat kokemuksia koulun ja eri sidosryhmien välisestä yhteistyöstä. (Hiltunen 2007, 138.) Opettajankoulutuksen ja museon integroiminen on koettu erittäin tärkeäksi, sillä valmistuvat opettajat voivat tutustua niihin asioihin, joita museo voi koululaitoksille tarjota (Heinonen & Lahti 2001, 193). PYT:ssä oltiin myös sitä mieltä, että työpaja tarvitsi oman ohjaajansa, jolla olisi taidealan tuntemusta. Uitto-projekti ilmoitettiin muotoiluviuden projektiksi, joka esiteltiin Lapin yliopistossa yhteisöprojektioipinnot –kurssin projektien esittelytilaisuudes-

sa. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat Soila Mikkonen ja Ville Kanabro ilmoittivat 30.9.2011 halukkuutensa osallistua mukaan Uitto-projektiin.

Koska Uitto-projekti oli hyvin paikkasidonnainen, oli ohjaajina toimivat kuvataidekasvatuksen opiskelijat perehdytettävä hyvin aiheeseen. He osallistuivat heti alusta alkaen talvityöpajan suunnitteluun ja organisointiin. Oppimisympäristö, jota katsotaan didaktisesta näkökulmasta, korostaa opettajan roolia oppimisympäristön kehittäjänä (Manninen ym. 2007, 27). Taustalla on käsitys opettajan roolista, joka tiedonjakajan sijaan rakentaa oppimistilanteita, jotka kiinnittyvät osaksi elävää elämää ja sosiaalista vuorovaikutusta (Hiltunen 2007, 139). Projektit kasvattavat kuvataideopettajiksi opiskelevien vastuunottoa, sillä heidän on sitouduttava tehtävään, joka vaatii yhteisöllisen pedagogisen taidon ja tieteellisen orientaation hallintaa taiteellista työtä unohtamatta (Jokela 2001 b, 44).

PYT -kokouksessa pohdittiin, kenelle työpajaa voitaisiin tarjota. Päädyimme yhteistyöhön Ounasvaaran yläasteen kanssa, sillä Arktikum oli aiemminkin toteuttanut lumiveistoa kyseisen koulun pihalle yhdessä oppilaiden kanssa. Ounasvaaran yläasteen kuvataideopettaja Leena Nykänen ilmoitti 23.11.2011 olevansa kiinnostunut yhteistyöstä Uitto-projektin kanssa. Neuvotelimme yhdessä työpajan toteutukseen liittyvistä asioista. Pohdimme, millainen ryhmä sopisi talvityöpajaan ja päätimme ehdottaa projektiin osallistumista kahdeksannen ja yhdeksannen luokan oppilaille, koska kuvataide on heille valinnaisaine, jolloin myös työpajaan osallistuminen olisi vapaasti valittavissa. Opettajan kokemus ja oppilaiden tuntemus oli hyödyllistä, sillä hän tiesi mille ryhmälle työpajaa voitaisiin ehdottaa ja millaiset vakiintuneet toimintakäytännöt ja ryhmätyöskentelymallit luokissa vallitsevat (Kumpulainen ym. 2010, 65; 70). Hän kertoi oppilaiden mahdollisuuksista ja tietyistä asioista, jotka voisivat rajoittaa työpajassa työskentelyä ja jotka otimme suunnittelussa huomioon.

Kaikki yhteistyötahot osallistuivat talvityöpajan aikataulun suunnitteluun. Arktikumissa toivottiin, että työpaja järjestettäisiin niin, että voisimme pitää avajaiset Arktikumien 20-vuotisjuhlapäivänä 2.12.2011 tai Arktisten markkinoiden yhteydessä 16.12.2011. Aikatauluun vaikutti se, että työpajan teokset tulitaisiin tekemään lumesta, joten epäröimme aikataulun realiteettisuutta. Pyysimme asiantuntija-apua Antti Stöckelliltä Lapin yliopistosta, sillä hän tuntisi lumeneveistoon vaadittavat olosuhteet.

Antti piti joulukuun alussa suunniteltua lumeneveistoa hyvin epärealistisena tavoitteena, sillä oli mahdollisuus, että joulukuussa saattaisi olla vielä loskakeli ja suunniteltu aikataulu olisi riski lumensaantia ajatellen. Myös liian leudossa säässä lumeneveistomuotteihin pakattu lumi muodostuu hankalaksi veistä ja veistokset sulaisivat työskentelyn jälkeen helposti, jolloin ajattelimme,

että kokemus lumenveistosta taiteen tekniikkana ei tällöin olisi työpajaan osallistujille kovin-kaan palkitsevaa. Antin mukaan talvitaiteelle vakain kuukausi olisi helmikuu, sillä silloin olisi riittävästi luonnonlunta ja pakkasta. (Stöckell, 2011.) Kaikki talvityöpajan yhteistyötahot suosivat, että työpaja järjestettäisiin helmikuussa ja Leena varmisti aikataulun niin, että se sopi myös Ounasvaaran koulun muiden aikataulujen kanssa yhteen.

Uitto-projektin tavoitteena oli Arktisen puutarhan, Kemijokeen ja Ounasjokeen liittyvän ja uittoon kohdistuvan kulttuurihistorian opettaminen. Keskustelimme ohjaajien kanssa siitä, miten rajaisimme työpajan opetettavaa aihetta. Koska työpajan työskentelyn vuodenaika oli talvi, ajattelimme, että työpajassa voitaisiin tutustua niihin uittoon liittyviin töihin, joita tehtiin talvella. Teemaksi valitsimme metsäsavotat, joita käytiin Rovaniemen alueella kesän uittoa varten.

Teemaan perehtyminen oli kevät- ja syystyöpajassa tapahtunut minun valmistamien oheismateriaalien, luentojeni ja videon avulla. Syystyöpajan haastatteluissa kävi ilmi, että opiskelijat eivät pitäneet kulttuurihistoriaa merkittävänä asiana työpajan työskentelyssä.

”...sisällöllisesti minä niin, minä en vielääkään ehkä ihan allekirjoita tätä tukinuittovälinehommaa, että hyvin monen ihmisen kenen kanssa tämän kurssin aikana olen keskusteltu on sanonu, että olisi ollu paljon kivempi tehdä jotain muuta kuin tukinuittovälineitä, joita kohtaan ei sinänsä ole mitään suhdetta eikä kiinnostustaakaan, että sinänsä ehkä se sisällöllisesti jos jotain” (SYYS 02)

Kevät- ja syystyöpajoihin osallistuneet opiskelijat olivat aikuisia ja tehtävissä oli oletus opiskelijoiden kykenemisestä itseohjautuvasti perehtymään opettajan antaman materiaalin avulla teemaan. Osa haastateltavista ei ymmärtänyt, tiennyt tai muistanut miksi teimme Arktisessa puutarhassa juuri uittoon liittyvää ympäristötaidetta. Opiskelijat kiinnittivät työskentelyssään enemmän huomiota teosten teknisiin seikkoihin kuin sisältöön.

”...ei välttämättä heti tulis tartuttua pajuun materiaalina __ mut nyt ton myötä mä ainakin niinku löytäny siitäki jotain kivoja puolia ja uskaltaa sitä käyttään jatkossa sit ehkä materiaalina __ siinä mielessä on oppinu siitä niinku työskentelytavasta jotain niinku ihan hyödyllisiä asioita...” (SYYS 05)

Tulkitsin sen, että opiskelijat näkivät ainoastaan teoksen materiaaliin ja tekniikkaan liittyvät asiat tärkeinä niin, että työpajoissa käytetty opetusmenetelmä, jonka mukaan opiskelijat joutuivat hyvin itsenäisesti perehtymään aiheeseen, ei riittänyt uitto- ja sajarahistorian syvälliseen ymmärtämiseen. Osa opiskelijoista ei välttämättä ollut tutustunut antamaani materiaaliin ja keho-

tuksistani huolimatta he eivät perehtyneet itsenäisesti uittohistoriaan, jolloin tarvittava tieto työpajan yhteisestä aiheesta saattoi jäädä vajaaksi. Tästä syystä voi johtua se, että paikallinen uittohistoria teemana koettiin kaukaiseksi aiheeksi.

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että he eivät saaneet kunnolla kiinni teemasta. He ehdottivat teemaan tutustumista siten, että opiskelijat pääsisivät katsomaan ja kokeilemaan konkreettisia uittoon liittyviä välineitä. Opiskelijat arvelivat, että teema herättäisi enemmän kiinnostusta ja syvenisi, jos heillä olisi ollut mahdollisuus nähdä ja koskea oikeita käytettyjä uittovälineitä.

”Siis mun mielestä oli silleen et jos siellä olis ollu vaik niit kapistuksia niin se ois ollu tosi hyvä nyt me ei koko projektin aikana nähty yhtäkään tukinuittovälinettä tai et niit siin videolla ja niis piirroskuvissa mitä meillä oli siinä monisteessa. Et jos me oltais saatu käpälöidä niitä ja just niinku pyöritellä ni ois meitä ehkä sit kiinnostanukki enemmän, mut nyt me tosiaan ollaan nähty niistä piirroskuva niinku pohjalta me vaan tehtiin niin se ei oo ehkä kaikkein semmonen innostavin läh- tökohta niin kuin ei ehkä semmoinen pitkä puhekaan” (SYYS 02)

”... jos ois päässy käpälöimään niitä uittovälineitä niinkö et ois oikeesti päässy koskeen jotain että tai siis niinku konkreettisesti eikä vaan silleen, että joku puhuu jotain... mun on jotenki helpompi hahmottaa, että kun mä nään kuvan tai saa koskea tälleen että teksti puhe menee vähän niinku toisest korvasta sisään ja toi- sesta ulos” (SYYS 04)

Osa oppijoista oppii paremmin kuuntelemisen ja katselemisen sijaan koskemalla ja tekemällä (Forssell, Haapalainen, Hautio, Heikkinen, Kallio, Lamminen & Viherluoto 2004 d, 129). Edel- listen työpajojen teemaan tutustumisen hankaluuden vuoksi ja saamani palautteen perusteella näin tärkeäksi kehittää toimintaa sellaiseen suuntaan, että oppilailla olisi mahdollisuus itse tut- kia aihetta teemaan liittyvässä ympäristössä, jossa olisi mahdollista konkreettisesti nähdä ja koskea esineistöä, kuin että opetus olisi vain opettajan tekemien taustatietojen varassa. Näin talvityöpajassa yhteistyön tekemisen savottahistorian asiantuntijan kanssa tärkeäksi, jolloin opetuksessa voisi hyödyntää jaettua asiantuntijuutta. Toimintaan sisältyy tietämystä ja erilaisia näkökulmia eri osaamisalueilta silloin, kun tehdään yhteistyötä oman alansa asiantuntijoiden kanssa (Kumpulainen ym. 2010, 71).

Koulun ulkopuolisen oppimisympäristöajattelun näkökulmasta katsottuna opettaja voi tehdä yhteistyötä kulttuuri-instituutioiden ja oman alojensa asiantuntijoiden kanssa, jolloin opetukses-

sa hyödynnetään erilaisia ympäristöjä. Näiden oppimisympäristöjen erityisyytenä on autenttiset materiaalit, alan asiantuntijuus sekä elämyksellisyys. (Tornberg & Venäläinen 2008, 69.) Otin selvää missä Rovaniemellä olisi mahdollista nähdä konkreettisesti uittoon, savottaan ja sahoihin liittyviä asioita ja esineitä asiantuntijan johdolla. Rovaniemen Pöykkölässä sijaitsee Lapin metsämuseo, jonka ajattelin olevan vastaus kaipaamaani savottateeman esille tuomiseen. Museoiden voimavarana on mahdollisuus yhdistää kokemus ja elämys tietoon (Heinonen & Lahti 2001, 222). Lapin metsämuseon SAVOTTA-hankkeen yhtenä kehittämisalueena on koululaisyhteistyön vahvistaminen. Museo toivoi löytävänsä uusia yhteistyökumppaneita ja toimintojen muotoja eri alojen osajien kanssa. (Alariesto, 2011.) Myös Uitto-projekti kaipasi tämän tyyppistä yhteistyötä, joten otin yhteyttä Lapin metsämuseon projektipäällikkö Tuija Alariestoon, joka halusi tulla mukaan yhteistyöhön.

Teimme 10.11.2011 Soilan, Villen ja Arin kanssa tutustumismatkan Lapin metsämuseoon, jossa Tuijan johdolla tutustuimme Rovaniemen savottahistoriaan. Museon opas tuntee parhaiten museon esineet ja niihin liittyvät tarinat, joten hänen on helpompi ottaa huomioon oppilasryhmien erilaiset tarpeet (Forssell ym., 2004 a, 86). Työpajan tehtävien suunnittelun kannalta oli tärkeää, että ohjaajat tutustuivat metsäsavottateemaan. Museosta saamansa tietojen avulla ohjaajat pystyivät suunnittelemaan työpajaan savottahistoriaan liittyvät tehtävät niin, että ne hyödyttäisivät oppilaita ja auttaisivat heitä ymmärtämään aiheen kokonaisuutena.

Aiemmissa työpajoissa oppimisympäristö rajautui pääasiassa perinteiseen kasvatukselliseen ulottuvuuteen, jolloin opiskelijat tutustuivat uittoon oppimistehtävien avulla. Talvityöpajassa pyrkimyksenä oli kehittää toimintaa niin, että se tarjoaisi täysipainoisen ympäristökokemuksen. Tällöin ollaan ympäristökokemuksen ulottuvuuden mallin mukaan sen keskipisteessä eli sweet spot -alueella. Tämä saavutetaan silloin, kun oppimisympäristö tarjoaa erilaisia tapoja osallistua. (Pine & Gilmore 1999, 43.) Suunnittelimme yhdessä, että talvityöpajaan kuuluisi vierailukäynti oppilaiden kanssa metsämuseolla ja Tuija toimisi tuolloin oppaana. Tällöin ympäristötaiteen tekemiseen kaavailtu Arktikumien aukio ei olisi ainoa oppimisympäristö talvityöpajassa, vaan työskentely jakaantuisi useisiin eri oppimisympäristöihin osallistumisen tapojen mukaan.

Metsämuseossa vierailun jälkeen suunnittelimme yhdessä työpajan sisältöä ja teemaan liittyvää tehtävää. On tärkeää, että museovierailulla opas tietää, millainen ryhmä on ja mitä se haluaa, jotta museokäynti voidaan parhaiten muokata täydentämään kouluopetusta (Forssell ym., 2004 a, 86). Moniammatillisessa yhteistyössä vahvuutena on yhteistyöosapuolten asiantuntijuuksien hyödyntäminen (Kumpulainen ym., 2010, 71). Työpajan ohjaajat suunnittelivat tehtävien pedagogisen puolen. Pyrkimyksenä oli luoda tehtävien avulla talvityöpajaan sellainen vuorovaikutuskulttuuri, joka auttaisi kehittämään nuorten käsitystä itsestään aktiivisena toimijana. Oppi-

misympäristönäkökulmasta katsottuna olisi olennaista kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka pohjautuvat ryhmä- ja tiimityöhön sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Manninen ym. 2007, 49).

Sekä kevät- että syystyöpajassa havaitsin kaikkien työskentelevän suunnitelmiansa ja toteutuksiansa parissa omissa ryhmissään, jokseenkin erillään muista ryhmistä. Syystyöpajan opiskelijoiden haastattelussa kävi ilmi, että osa opiskelijoista kävi välillä katsomassa muiden ryhmien työskentelyä, mutta he eivät kuitenkaan osallistuneet tähän itse.

”Ei mekään oikeen sielt ((tarkoittaa ryhmän teoksen sijaintipaikkaa)) lähetty minnekkään, et mitä me nyt seurattiin siit kaks niinku vierekkäist ryhmää... jos mentiin lounaalle ni siin katottiin muita, mut ei me muuten liikuttu sielt pahemmin minnekkään.” (SYYS 01)

”Siis mulla oli vaan sen takia mä siel ramppailin aina muitten luona, koska mulla oli tosi kauhee ikävä muita ryhmiä ja mulla oli hirmu yksinäinen olo silleen meidän ryhmän puolesta ja mä olisin halunnu paljon ehkä enemmänki jopa vuorovaikutusta niitten ryhmien välillä...” (SYYS 02)

Opiskelijat olisivat halunneet enemmän ryhmien välistä toimintaa. Talvityöpajan oppimisympäristön kehittämisessä kiinnitettiin huomiota ryhmien väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin näkökulma ympäristöön oli sosiaalinen, joten tavoitteena oli, että oppimisympäristö mahdollistaa ja tukee ryhmäprosesseja ja yhteistoiminnallisuutta (Manninen ym. 2007, 27).

Havainnoin, että syystyöpajassa yhteistoiminta ryhmien välillä ei ollut mahdollista, koska työskentelyalueet olivat toisiinsa nähden liian pitkän välimatkan päässä. Suunnittelimme yhdessä lumiveistosten sijoittumista Arktikumin aukiolle niin, että ne olisivat mahdollisimman lähellä toisiaan ja muodostaisivat keskenään kokonaisuuden, jolloin myös henkilöt pystyisivät helposti kommunikoimaan ryhmien välillä ja halutessaan siirtymään ryhmästä toiseen.

Talvityöpajan suunnittelussa oppimisympäristöä korostettiin myös didaktisena kokonaisuutena, jolloin otettiin huomioon se, miten ympäristö edistää oppimista ja millaisia oppimista tukevia tehtäviä voitaisiin rakentaa (emt., 27). Kehitimme Soilan ja Villen kanssa talvityöpajaan tutkimustehtävän, jonka lähtökohtana oli Tynjälän esittämän kollaboratiivisen oppimisen sovelluksista tutkimusryhmä -opetusmenetelmä. Ideana tutkimustehtävässä oli jakaa luokka ryhmiin, jotka perehtyisivät savotan eri vaiheisiin ja opettaisivat oppimansa muille, jolloin ryhmien tutkimukset muodostaisivat suuremman yhteisen kokonaisuuden. (Tynjälä 2002, 160.) Tutkimus-

tehtävän avulla työpajalle pyrittiin luomaan sellaiset puitteet, jotka palvelisivat enemmän yhteis-toiminnallisen oppimisen periaatteena olevaa omaa vastuunottoa.

Tässä vaiheessa työpajaan ilmoittautui kahdeksannen luokan kuvataiteen valinnaisryhmästä yhteensä kymmenen oppilasta. Kävimme Soilan ja Villen kanssa esittäytymässä Ounasvaaran yläasteen kuvataideluokassa 6.2.2012, jolloin kerroimme talvityöpajasta ja sen teemasta oppilaille. Jaoimme kotiin vietäviksi tiedotteen Uitto-projektista. (Liite 2) Neuvottelimme oppilaiden kanssa aikatauluista, joita muutimme heidän mahdollisuuksien mukaisiksi. Syystyöpajassa osa opiskelijoista ei ollut osannut varautua pohjoisen kylmiin ja sateisiin säihin. He olivat sitä mieltä, että jo ennen työpajan aloitusta olisi ollut hyvä tietää miten heidän olisi varauduttava työpajan sääolosuhteisiin. Talvityöpajaa kehittäessäni päätin perehdyttää opiskelijat kerrospukeutumiseen mahdollisimman hyvin. Tein monisteen pukeutumisesta kotiin vietävien tiedotteiden liitteeksi.

Pidimme tärkeänä, että työpajassa oppilaiden oma ääni tulee kuuluviin. Keskustelimme oppilaiden kanssa heidän innostuksestaan lähteä mukaan projektiin. Aluksi kaksi oppilasta kyseenalaisti työpajan, mutta innostuivat kuitenkin esittelymme jälkeen. Konstruoivassa museo-opetuksessa on tärkeää kuunnella oppilaiden kokemuksia siitä, miten he näkevät esillä olevan asian tai aiheen (Elo ym., 2004 c, 55). Keskustelimme oppilaiden kanssa metsäsavotasta, jotta he saisivat ennen museovierailua teemasta jonkinlaisen käsityksen. Ennen vierailua voidaan opetettavalle aiheelle luoda puitteet koululuokassa, jonka jälkeen aiheen syventyminen, ymmärrys ja elämykset tapahtuvat museossa (Forssell ym., 2004 a, 83–86). Osa oppilaista kertoi aiemmin käyneensä metsämuseossa ja muutkin ilmaisivat innostuksestaan museovierailuun, joka toteutettiin Lapin metsämuseossa 13.2.2012. Ennen opaskierrosta ohjaajat esittelivät oppilaille tutkimustehtävän, jossa tutustuttaisiin savottatöihin, puiden kaatoon ja niiden kuljetukseen reellä jääteitse joenrantaan, jonne ne pinottiin ja leimattiin valmiiksi kevään uittoa odottamaan. Vierailun tarkoituksena oli, että oppilaat keräävät oman työskentelynsä virikkeeksi tietoa käsiteltävästä aiheesta kokien samalla elämyksiä (Kallio 2004, 47).

Katsoimme metsämuseota talvityöpajan oppimisympäristönä kontekstuaalisesta näkökulmasta, jolloin pyrkimyksenä oli luoda sellainen oppimisympäristö, joka mahdollistaisi oppilaiden aktiivisuuden. Tällöin he itse tutkisivat aihetta, kokeilisivat, soveltaisivat ja yhdistelisivät erilaisia tietoja. (Manninen ym. 2007, 30–34.) Oppilaat saivat valita itseä kiinnostavimman savottavaiheen. Ohjaajat olivat jakaneet ne metsäsavotassa tapahtuneiden eri päävaiheiden mukaan: 1) leimaus ja kaato, 2) puiden kuljetus, 3) jäätie, 4) varastointi. Aiheet oli suunniteltu niin löysärajaisiksi, että ryhmillä oli mahdollisuus laajentaa tai rajata omaa tutkimusaluettaan keskustele-

malla siitä keskenään. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan tehtävänä on tukea ryhmiä ongelmien itsenäisessä ratkaisussa ja varmistaa tiedon oikeellisuus (Hiisivuori 1994, 51).

Oppilaat keskustelivat keskenään sekä ryhmien sisällä, että ryhmärajojen yli ongelmanasetteluistaan, kuten mitä he haluavat tietää savotta-aiheesta ja miten työt jaetaan. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat oppivat ilmaisemaan ajatuksensa ja huomaavat neuvottelutaidon tärkeyden toimittaessa yhdessä muiden kanssa (Hiisivuori 1994, 51). Kun jaettua asiantuntijuutta hyödynnetään koulumaailmassa, on oppijan rooli tällöin aktiivinen tutkija (Manninen ym. 2007, 49). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat oppivat itsenäisesti tekemään kysymyksiä käsiteltävästä aiheesta ja johtopäätöksiä havaintojensa perusteella sekä etsimään tietoa suunnitellusti ja valikoiden (Hiisivuori 1994, 51).

Olin tehnyt kartongista jokaiselle ryhmälle omat kansiot, jotka jaettiin ryhmille metsämuseolla ennen opastuskierroksen alkua. Ryhmien kansiot sisälsivät luonnospaperia ja kyniä, muovitasakun tehtävään kuuluville valokuville sekä tehtävälomakkeen. (Liite 3) Museokäynneillä opettajien perinteiseksi työkaluksi on muodostunut tehtävälomakkeet, jotka jäsentävät vierailukäyntiä. Tehtävien ei tarvitse kattaa koko näyttelyä vaan niiden tarkoituksena on kiinnittää oppilaiden huomion tiettyyn käsiteltävään asiaan tai yksityiskohtaan. Lomakkeiden avulla pystyttiin varmistamaan, että kaikki oppilaat osallistuvat ja tutustuvat museoon. (Forssell ym., 2004 d, 135.)

Tynjälän tutkimusryhmä opetusmenetelmässä opettaja johdattelee oppijat informaation lähteille ja auttaa niiden käytössä (Tynjälä 2002, 160). Tutkimustehtävän tehtävälomakkeen tarkoituksena oli auttaa oppilaita havaintojen tekemisessä metsämuseolla ja toimia huomion kiinnittäjänä. Tehtävä oli suunniteltu niin, että se auttaisi ymmärtämistä ja tulkintaa korostaen oppilaiden omaa ajatteluprosessia. Tehtävälomakkeessa oleellisinta oli näyttelyn tarkkaileminen valitusta näkökulmasta (emt., 135). Vierailukierroksella opas esitteli yleistä tietoa metsäsavotoista, uitosta ja sahoista. Hän opasti oppilaita niin, että jokainen ryhmä pystyi saamaan tietoa oman ryhmänsä savottavaiheesta ja tarkastelemaan siihen liittyvää esineistöä.

Museoiden henkilökunta tuntee näyttelyn ja siellä esillä olevat esineet, jolloin hän täyttää oppilaiden ja esineiden välisen kulttuuriaukon. Myös suora yhteys oppilaisiin on välitöntä, mitä ei voi muulla tavoin toteuttaa. (Heinonen & Lahti 2001, 193.) Olennaista oli hahmottaa, millaista niiden ihmisten elämä oli, jotka elivät ja työskentelivät tuolloin savotoilla. Tarinoiden ja esineiden avulla voidaan kertoa myös niistä asioista, mistä historiankirjoissa puhutaan vähemmän, kuten siitä millaisessa maailmassa esineiden käyttäjät elivät aikanaan (Forssell ym., 2004 a, 82–83). Tuija otti huomioon opastuksessaan nuorten oman elämämaailman ja toi esiin savottahisto-

riaa heidän näkökulmastaan esimerkiksi kertomalla, millaisia töitä nykypäivän kahdeksaluokkalaisten ikäiset nuoret tuolloin savotoilla tekivät.

Lapin metsämuseoon tehty vierailu ja savottaan liittyvien esineiden katselu oli Pinen ja Gilmoren ympäristökokemuksen ulottuvuuden mallin mukaan passiivista osallistumista ympäristöön sukeltaen, mikä tuottaa esteettisen ympäristökokemuksen. Tutkimustehtävän tekeminen oli taas aktiivista osallistumista ympäristöön imeytyen. (Pine & Gilmore 1999, 38.) Tutkimustehtävässä ryhmät tutkivat aihettaan piirtämällä havaintojaan, valokuvaamalla kännykkäkameroillaan kiinnostuksen kohteitaan, kyselemällä ja kirjoittamalla muistiinpanoja.

Vierailukierroksen lopuksi kokoontuimme metsämuseon kokoustilaan, jonka pöydille levitimme metsäsavottoihin liittyviä kuvia. Niiden tarkoituksena oli johdatella oppilaat tutkimaan vielä lisää ryhmien omaan savottavaiheeseen kuuluvia asioita ja yksityiskohtia teossuunnitelman pohjaksi. Kuvat herättivät heti keskustelua ja oppilaat ryhtyivät oma-aloitteisesti suunnittelemaan tulevaa lumiveistostaan, tutkien kuvia, vaihtaen näkemyksiään sekä piirtäen luonnoksia kansioissa oleviin papereihin. Oppilaat asetettiin tutkimustehtävän avulla aloitteelliseen positioon, jossa he toivat aktiivisesti esille mielipiteitään ja rakensivat tietoa yhdessä muiden kanssa (Lipponen 2010, 27). Oppilaiden kanssa keskusteltiin heidän mieleensä jääneistä havainnoista. Tuija auttoi oppilaita tutkimustehtävässä ja vastasi kysymyksiin, joita oppilaat esittivät oman ryhmänsä savottavaiheesta. Tehtävä on aina hyvä käydä ainakin osittain läpi museossa, jonka jälkeen työskentelyä jatketaan koulussa (Forssell ym., 2004 a, 86).

Ryhmät kokosivat kaikki tutkimustehtävässä tuotetut materiaalit kansioonsa, joihin syvennyttiin lumiveistosten suunnittelutunnilla Ounasvaaran koulun kuvataideluokassa 20.2.2012. Jotta tutkittu asia tulee ymmärretyksi, vaatii se huolellista ja monipuolista käsittelyä vierailukäynnin jälkeen, mikä on kulttuuriperinnön oppimisen kannalta tärkein vaihe (Lämsä 2008, 163–178). Tynjälän esittämän tutkimusryhmä opetusmenetelmässä tutkimustehtävän lopuksi ryhmien keräämä tieto kootaan yhdeksi ja oppilaat esittävät tutkimansa muulle luokalle (Tynjälä 2002, 160). Ohjaajat olivat piirtäneet valtavalle paperille karttapohjan, joka esitti metsää ja jokea. Se levitettiin keskelle luokkaa ja ryhmät kokosivat sen päälle vuorollaan tutkimustehtävän aikana keräämiään kuvia sekä tekemiään piirustuksia ja tekstejä siihen kohtaan karttaan, missä heidän tutkimansa savotan työvaiheet ovat aikoinaan tapahtuneet. Esimerkiksi puiden kaato sijoittui metsään ja tukkien leimaaminen joen rannalle. Lopulta kartalle muodostui kokonaisuus savotala käydyistä töistä. Ryhmissä luotujen uusien ajatusten ja tutkimusprosessin eri vaiheiden tuominen kaikille nähtäväksi syventää oppilaiden omaa ymmärrystä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 140–141). Materiaalin kokoamisen jälkeen jokainen ryhmä opetti muulle luokalle,

mitä heidän tutkimassaan savottavaiheessa tapahtui. Kaikki oppivat jotain uutta silloin, kun ryhmät esittelevät tutkimustuloksensa muille (Forssell ym., 2004 a, 86).

Aiheeseen syvennyttiin vielä tarkastelemalla liikkuvan kuvan avulla sitä, millä tavalla ryhmien savottavaiheisiin liittyviä työvälineitä konkreettisesti käytettiin. Elokuva on hyvä opetusväline, jonka avulla voidaan havainnollistaa käsiteltävää asiaa, jota muuten ei olisi mahdollisuutta päästä näkemään. Lisäksi elokuvaa on hyödyllistä käyttää jo opitun kertausvaiheessa. (Huhta & Koski 1994, 136.) Elokuvasta ”Koiran kynnen leikkaaja” näytettiin sellaisia kohtauksia, joissa oli pääasiassa kuvattu ryhmien tutkimien savotan eri vaiheiden työvälineiden käyttöä, jolloin kohtaukset syvensivät tutkimustehtävässä opittuja asioita. Videon katselu on ympäristökokemuksen ulottuvuuden mallin mukaan passiivista osallistumista ympäristöön imeytyen, jolloin se tuotti viihteellisen ympäristökokemuksen sen katsojille (Pine & Gilmore 1999, 38).

Elokuvan innoittamina ryhmät alkoivat suunnitella savottavaiheeseensa liittyvää lumiveistosta keskustellen yhdessä ja piirtäen luonnoksia paperille. Heille jaettiin tehtävälomake, joka sisälsi kysymyksiä suunnittelun avuksi. (Liite 4) Lumiveistosten suunnittelussa oppilaat saivat kokemusta ja tietoa suunnitelman tekemisestä. Uitto-projekti oli saanut Arktikumilta pienen budjetin lumiveistosten suunnitteluun liittyvien materiaalien ostoa varten. Olimme hankkineet muovailuvahaa ja hiiltä paikallisesta taidetarvikekaupasta. Jokainen oppilas pääsi oman muovailuvahan avulla harjoittelemaan sitä, millaista on veistää kuutiota niin, että siihen saadaan muotoja aikaan.

Ennen lumiveistosten tekemistä oli niitä varten koottava muotit. Haimme 27.2.2012 lumimuotien kokoamispäivän aamuna lumenveistoon tarvittavia, Lapin yliopiston omistamia, välineitä. Samana päivänä kaikki työpajaan osallistujat kokoontuivat Arktikumin aukiolle. Toisin kuin aiemmissa Uitto-projektin työpajoissa, yhteisöllisyys ei rajoittunut ainoastaan oppilaiden keskinäiseen yhteistoimintaan, vaan se laajeni organisaatioissa työskentelevien henkilöiden sekä opettajien ja koululaisten väliseksi vuorovaikutukseksi. Suunnittelimme yhdessä lumiveistosten sijoittamista pihalle niin, että ne muodostaisivat kokonaisuuden. Apuna tälle toimi suunnittelutunnilla tehty karttatehtävä. Lunta oli aurattu valmiiksi Arktikumin aukion tiettyyn paikkaan. Tämä mahdollisti sen, että lunta ei tarvinnut hakea käsin kauempaa, vaan sitä riitti koko työpaikan tarpeisiin.



Lumiaihoita tehtiin yhdessä.

Kuva: Niina Aitto-oja

Jokaisella yhteistyökumppanilla oli erilaista asiantuntijuutta ja kykyjä, jotka olivat hyödyksi työpajojen toiminnalle. Esimerkiksi Arilla oli kokemusta lumimuottien tekemisestä, joten hän ohjeisti muita. Täytimme yhdessä kolme lumimuottia toisten lapioidessa ja toisten polkiessa muotin sisällä lunta.

Varmistaaksemme talviolosuhteisiin sopivan pukeutumisen, käännyimme Pilkkeen oppimisvastaava Piritta Majamäen puoleen, joka huolehti talvityöpajalle varusteet ja neuvotteli lainauksesta Pilke-talossa sijaitsevan Wildth North Safari Housen kanssa. Oppilaat olivat innoissaan saamastaan mahdollisuudesta lainata usein turistien yllä näkemiään haalareita.

Lumenviestopäivänä 29.2.2012 kokoonnuimme Arktikumiin luokkatilaan suunnittelemaan lumiveistoksia. Kolme yhdeksännen luokan oppilasta tuli työpajaan mukaan tässä vaiheessa. Luokkatilassa jaoimme ryhmät uudelleen, sillä osa kahdeksännen luokan oppilaista ei päässeet paikalle. Jaoimme oppilaat neljän ryhmän sijaan kolmeen, joihin jokaiseen osallistui yksi yhdeksännen luokan oppilas. Kahdeksaluokkalaiset opettivat uusille tulokkaille oman ryhmänsä teemaan liittyviä asioita.

Suunnittelun jälkeen jatkoimme yhdessä työskentelyä Arktikumin aukiolla lumiveiston parissa. Ryhmien lumiveistokset sijaitsivat niin lähellä toisia, että oppilaat saattoivat halutessaan siirtyä työskentelemään veistoksesta toiseen. Myös se, että kaikki olivat perillä jokaisen ryhmän teoksen sisällöstä, vaikutti siihen, että yhteistyötä pystyttiin tekemään ryhmärajojen yli. Vilkasta keskustelua käytiin jatkuvasti teosten toteuttamisesta kuten siitä, miten ne rakennettaisiin niin,

että ne olisivat turvallisia myös lasten leikeille. Teimme lumiveistosten lisäksi yhteistuumin kierreliukumäen ja ylös johtavat portaat sekä kaivoimme hankeen labyrintin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostetaan yhteisvastuuta yksilövastuun rinnalla (Hiisivuori 1994, 51). Arktikumien aukiolle rakennettu ”savottapiha” toteutui, koska yhteisvastuu työskentelyssä oli voimakas. Kaikki työpajassa mukana olijat ottivat vastuun koko työpajan ajan omasta ja ryhmänsä työskentelystä sekä siitä, että kaikki elementit pihalla tulevat valmiiksi.

Työskentelyn tauolla Arktikum-Palvelut tarjosi lounaan ja lämmintä juomaa, jotta oppilaiden ei tarvinnut lähteä kesken työpajan pitkää matkaa koululle syömään. Työpajan päätteeksi pidimme palautetilaisuuden, jossa oli pientä tarjoilua Arktikumien ravintolassa. Kokoonnuimme vielä pihalle katsomaan teoksia. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa työskentelyn lopussa kukin ryhmä arvioi omaa työskentelyään ja tuotoksiaan (emt., 52). Nuoret kertoivat työskentelystään, kokemuksistaan työpajassa ja toiminnan aikana heränneistä ajatuksistaan. Pidimme yhdessä vielä hetken hauskaa ja laskimme kierreliukumäestä perätysten koko porukan voimin. Vaikuttava hetki lopuksi oli Tukki-reki-teoksen päätyyn muotoillun karhun pään kastaminen vedellä ja sen nimeäminen Savottakarhuksi.

8.6 Leikkiä Sahanperällä ja muuta näkyvyyttä

Teosten vaikutus jatkuu usein myös niiden tekemisen jälkeenkin (Hiltunen 2002, 47). Ympäristötaiteeseen liitetään usein julkisuus, jolloin teokset ovat fyysisesti kaikkien saavutettavissa (Ympäristötaiteen säätiö 2012). Uitto-projektissa tuotetut ympäristötaideteokset sijaitsivat julkisella paikalla ja olivat näin ollen kaikkien katsottavissa. Teokset elävöittivät Arktista puutarhaa ja Arktikumien aukiota, lisäsivät alueen vetovoimaisuutta ja toivat esiin pienen osan alueen kulttuuriperinnöstä.

Usein yleisö katselemisen tai kuuntelemisen lisäksi osallistuu ympäristötaideteoksiin. Osallistuminen voi korostua myös niin selvästi, että voidaan puhua osallistavasta taiteesta. (Naukkari 2003, 85.) Kevättyöpajan kaksi teosta, syystyöpajan kaksi teosta ja talvityöpajan teokset yhtä lukuun ottamatta olivat osallistumiseen erityisesti aktivoivia. Niiden päällä pysyi kävelemään ja kiipeilemään, laskemaan liukumäkeä, kulkemaan sen sisässä tai ryömimään tunneliin. Käydessäni aina työpajojen jälkeen Arktisessa puutarhassa ja Arktikumien aukiolla, huomioin, että useat ohikulkijat pysähtyivät katsomaan teoksia tarkemmin ja jotkut yltyivät leikkiin.

Niin kuin Lacyn mallissa, jossa hän kuvaa yleisön osallisuutta yhteisötaiteessa, myös Uitto-projektissa yleisö osallistui teoksiin myyttien ja muistien yleisönä, jolloin he säilyttävät teoksen

muistina (ks. Hiltunen 2002, 47). Uitto-projektin jälkeen kulkiessani Arktisessa puutarhassa tapasin alueella vierailijoita, jotka jäivät keskustelemaan kanssani teosten herättämistä ajatuksista ja muistoista.

”Mie olin nuorena työttönä niillä erotteilla töissä...me eroteltiin puutavaraa ja istuttiin semmosissa tynnyreissä. Meillä oli lyhemmät keksit ja sitten siellä kulki semmosia laitureita, joista eroteltiin tukit pitemmillä kekseillä.” (eräs ohikulkija)

”Täällä on niin ihanan rauhallista kulkea ja kiva kun on tullut uutta kattottavaa. Nää on mielenkiintosa kun on tämmösestä materiaalista osattu tehdä” (eräs ohikulkija)

Yhtenä ongelmana ympäristötaiteessa on teosten ainutkertaisuus ja niiden katoavuus. Ainoa asia mitä teoksista on jäänyt jäljelle, on katsojien ja tekijöiden kokemukset, elämykset ja muistot. Myös erilaiset tuotetut dokumentit ovat niitä, mitkä jäävät vielä prosessin jälkeen elämään silloinkin, kun teosta itseään ei enää ole. (Anttonen 1995, 7.) Talvityöpajan jälkeen Leena toivoi, että lähettäisin hänelle kuvia työpajasta, joita voisi esitellä Ounasvaaran koululla. Tein myös talvityöpajan toiminnasta videon *”Lumen savottaa. Talvityöpajan matkasta Uitto-projektissa ja touhua Sahanperän leikkipäivänä”*, jota koululaiset voisivat myöhemmin katsoa ja muistella työpajan toimintaa ja teoksia, jotka ovat jo sulaneet pois.

Lacyn mallissa yleisö voi osallistua yhteisötaiteeseen mediayleisönä, jolloin teokset vaikuttavat toiminnan jälkeenkin. Media lisää teoksien saavutettavuutta. (Hiltunen 2002, 47.) Uitto-projekti näkyi eri medioissa. Syystyöpajan päätteeksi Lapin Kansa julkaisi 16.9.2011 jutun kyseisestä työpajasta. (Liite 5) Lapin Radio oli myös kiinnostunut Uitto-projektista ja se haastatteli Anttia syystyöpajan toiminnasta suorassa lähetyksessä 13.9.2011. Uittoprojektista kirjoitettiin artikkeleita myös internetissä. Arktikumien tiedotuslehden toimittaja haastatteli minua 14.9.2011, josta on kirjoitettu juttu otsikolla *”Opiskelijat heti töihin Arktisessa puutarhassa”* Arktisen keskuksen viikkotiedotteessa sekä Arktisen keskuksen facebook sivustolle. Lapin yliopiston uutisissa kirjoitettiin 16.5.2011 Uitto-projektista otsikolla *”Ympäristötaidetta Arktikumien puistoalueelle”*. (Liite 5) Projektista kirjoitettiin myös 8.9.2011 otsikolla *”Ympäristötaidetta uitto-teemalla Arktisessa puutarhassa”* sekä 22.2.2012 *”Koululaiset veistävät lunta Arktikumien pihapiirissä”*. Lapin metsämuseon blogissa julkaistiin Talvityöpajasta kirjoitus 7.3.2012 otsikolla *”Savottahistoria heräsi eloon talvisissa lumiveistoksissa ja leikeissä”*. (Liite 6) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa projektien tuotosten julkistaminen esimerkiksi joukkoviestimissä motivoi ja monipuolistaa työskentelyä. Kun ympäröivä yhteisö osoittaa arvostusta tehtyä työtä kohtaan, myös työs-

tään iloitsevan yksilön ja yhteisön motivaatio uusiin hankkeisiin ryhtymisestä kasvaa. (Koppi-
nen & Pollari 1993, 55.)

Mielestäni toiminnan esille tuominen ainoastaan median välityksellä ja toivominen, että ihmiset saapuvan alueelle katsomaan teoksia oli epävarmaa. Koska koko projektissa oli kyse yhteistoi-
minnallisuudesta, koin tärkeäksi, että alueelle järjestettäisiin toimintaa, jonka kautta työpaja saisi näkyvyyttä ja teoksille saataisiin myös toiminnallista käyttöä. Tällöin voidaan puhua välit-
tömästä yleisöstä, jonka Lacy esittelee yleisön osallisuuden mallissaan yleisöksi, joiden vierailu on sidoksissa toimintaan (ks. Hiltunen 2002, 46–47). Talvityöpajan suunnitteluvaiheessa Uitto-
projektiin oli tullut mukaan Pilke ja siellä työskentelevä oppimisvastaava Piritta Majamäki. Pohdimme Pirittan kanssa sitä, millä keinoin voisimme tehdä yhteistyötä tavoitteenamme saada työpaja näkyviin. Kävimme neuvotteluja sähköpostitse sekä vierailimme Villen ja Soilan kanssa Pilkkeessä ja pidimme Pirittan kanssa kokouksen, jossa suunnittelimme yhteistyössä lapsille suunnatun tapahtuman.

Aluksi suunnittelimme lasten kanssa toteutettavaa yhteisötaideteosta, joka rakennettaisiin mai-
topurkkeihin jäädytetyistä ja värjätyistä jääpalasista. Jokainen lapsi olisi tuonut mukanaan val-
miiksi maitopurkkiin jäädytetyn ja värjätyyn jääpalan, joista olisimme koonneet jonkunlaisen
yhteisen teoksen. Mietimme olisiko yhteisen jääteoksen sijoittaminen mahdollista pihassa talvi-
työpajan kanssa samaan aikaan toimineen varhaiskasvattajille suunnatun lumiveistokurssin teos-
ten yhteyteen. Olin kuitenkin ideaa kohtaan hyvin skeptinen, sillä arvelin useiden kymmenien
maitopurkkien keräämisen tuottavan vaikeuksia päiväkodeille niin lyhyessä ajassa, jolloin vaa-
rana olisi, ettei koko yhteisötaideteosta saataisi toteutettua ollenkaan. Pohdimme muita helpom-
pia ratkaisuja ja koska talvityöpajan teokset olivat toiminnallisia, päädyimme yhteisen teoksen
sijaan lumiveistosten ympärillä toteutettaviin ohjattuihin leikkeihin, joiden kautta lapset voisivat
tutustua talvityöpajassakin teemana olleeseen metsäsavottaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman
yleisen kasvatuksen ja oppimisen tavoitteiden mukaan lasten oppimisessa on keskeistä leikin
kautta oppiminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7). Annoimme tapahtuman
nimeksi Sahanperän lumileikit, sillä nimellä se viittaisi paikkaan niin kuin työpajoissakin
tehdyt teokset olivat paikkasidonnaisia.

Tiedustelimme Villen ja Soilan kanssa Lapin metsämuseon projektipäällikkö Tuija Alariestolta
savotta-aiheisia leikkejä ja hän kokosi listan päiväkotikiikisille sopivista leikeistä. Suunnitte-
limme myös yhdessä useita ohjattuja leikkejä. Päiväkodeille ja perhepäivähoidoille lähetettiin
kutsut sähköpostilla Sahanperän lumileikit -leikkipäivään. (Liite 7) Lisäksi asiasta tiedotettiin
Lapin Kansassa ja Uusi Rovaniemi-lehdessä 24.2 sekä Lapin radion menovinkeissä 29.2.2012.

Sahanperän lumileikit –päivä pidettiin 1.3.2012, jonka aikana alueella leikki yhteensä 76 lasta ja 25 aikuista. Osallistujat olivat Arktikum- lähialueen päiväkotilapsia ja heidän ohjaajiaan ja perhepäivähoitajia lapsineen, sekä paikallisia lapsiperheitä. Piritta kuljetti päivän aikana useita ryhmiä muurahaisjono-leikissä, jossa kierrettiin kaikki lumiveistokset. Leikin lomassa lapset pääsivät opettelemaan savotta- ja metsäaiheisia asioita, joista kerrottiin jokaisen teoksen kohdalla kyselemällä ja keskustelemalla lasten kanssa yhdessä. Leikissä tutkittiin teoksia ja ympäristöä eri aistein, kuuntelemalla ja haistelemalla ilmaa sekä koskettamalla lumiveistoksia ja leikkimällä niiden ympärillä. Lasten kanssa on hyvä painottaa aktiivista toimintaa, joka perustuu omaan tekemiseen ja erilaiset aistikokemukset johdattelevat lapset tiedon ja tiedostamisen kautta vähitellen abstraktiin ajatteluun (Heinonen & Lahti 2001, 191). Muurahaisjonossa lapset kulkivat metsäisessä labyrintissä, jonka sokkeloihin olimme piilottaneet puusta tehtyjä puiden prototyyppejä, joita lapset saivat tunnistaa yhdessä.

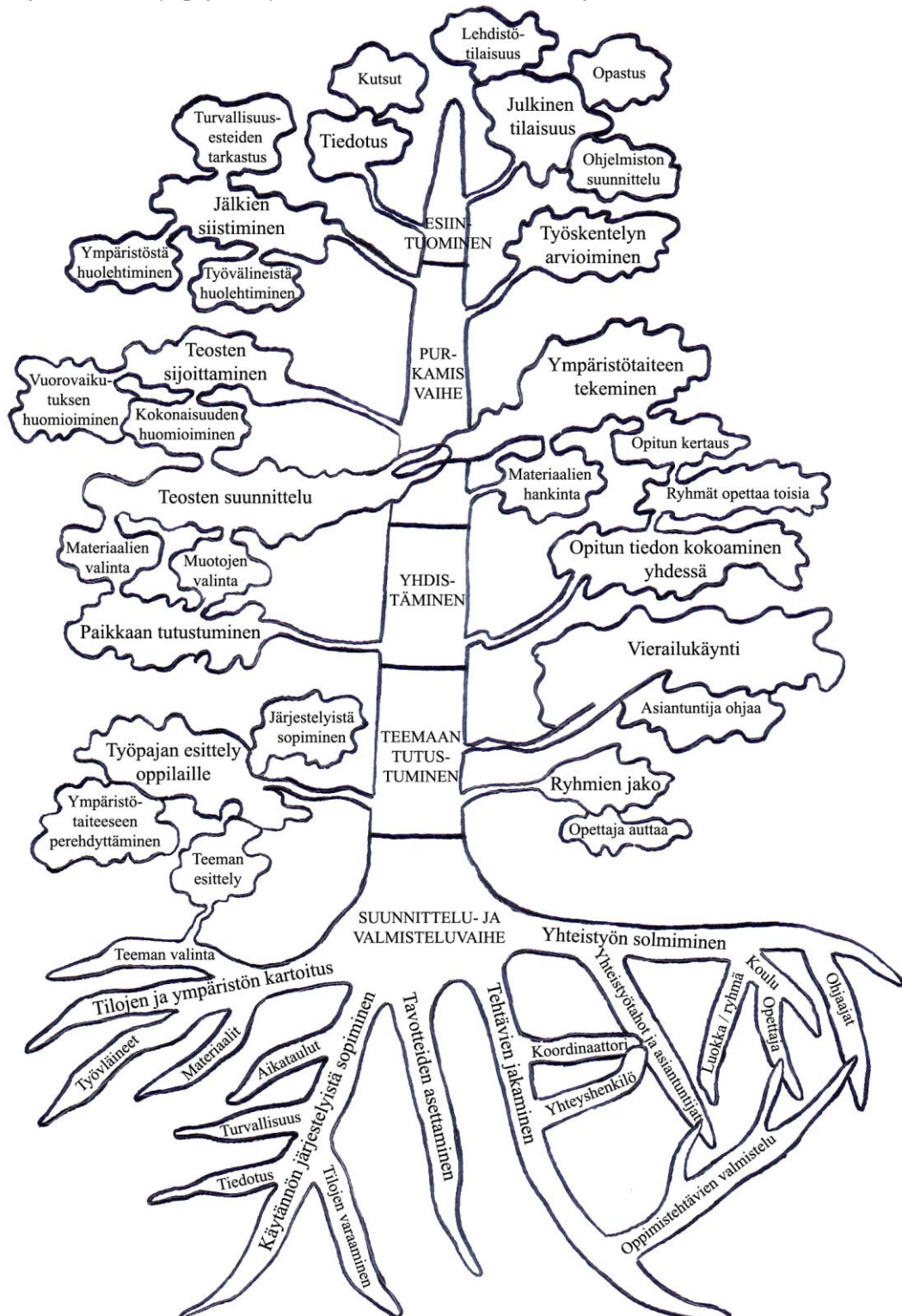
Olimme aiemmin suunnitelleet muitakin yhteisöllisiä leikkejä. Elimme kuitenkin tilanteen mukaan ja huomasimme, että kaikki suunnittelemamme leikit eivät olleetkaan tarpeellisia, vaan lapsille vaikutti riittävän liukumäissä laskeminen, lumiveistosten päällä kiipeileminen ja teosten onkaloihin piiloutuminen. Teokset itsessään loivat loistavan ympäristön lapsien omille leikeille. Leikkien lopuksi Arktikum-Palvelu tarjosi kaikille osallistujille mehua ja keksiä.

Keskustelin leikkipäivän aikana lasten vanhempien ja päiväkotien työntekijöiden kanssa ja kaikki pitivät tällaista tapahtumaa erittäin tervetulleena. Heidän mukaansa leikkipäivä antoi lapsille hyvän mahdollisuuden leikin kautta tutustua tällaiseen aiheeseen, joka muuten lapsille on vieras ja kaukainen. Myös yhdessä tekeminen koettiin positiiviseksi, sillä sitä kautta lapset pääsivät oppimaan uusia asioita. (NAO 2010-2012.) Kyselyjä jälkepäin Uitto-projektista ja Sahanperän lumileikeistä on tullut yksityisiltä tahoilta. Tämä vahvistaa minulle sen, että kiinnostusta Uitto-projektin kaltaiselle toiminnalle on olemassa Rovaniemellä ja myös muualla Suomessa. Koska kiinnostusta ja kyselyjä Uitto-projektin toiminnasta on ollut sen jälkeenkin, koen, että projekti oli onnistunut kehitysprosessi myös ulkopuolisten silmin.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

9.1 Puumalli

Tutkielmassani kehitin toimintamallin, joka kuvailee niitä prosesseja, joita tarvitaan ympäristötaiteellisen työpajan toteuttamisessa Arktiseen puutarhaan. Kutsun kehittämäni mallia puumalliksi, jossa esitän työpajan käytännön toiminnan eri vaiheita ja osa-alueita.



Olen kuvannut työpajan rakentumisen puun runkona, joka kasvaa ylöspäin tavoitellen lopullista päätöstä. Malli koostuu viidestä eri vaiheesta: 1) työpajan suunnittelu- ja valmisteluvaiheesta, 2) teemaan tutustumisvaiheesta, 3) yhdistämisvaiheesta, 4) purkamisvaiheesta ja 5) työskentelyn esiintuomisen vaiheesta. Jokainen vaihe jakaantuu eri osiin, ikään kuin puun oksistoon ja juuristoon, jotka saattavat yhdistyä eri kohdissa.

Puun juuret kuvastavat **suunnittelu ja valmisteluvaihetta**. Niin kuin juuret antavat mahdollisuuden puun kasvamiselle, suunnitteluvaihe on työpajan työskentelyn elinehto. Työpajatyöskentelyn voimavarana ja lähtökohtana on moniammatillinen yhteistyö. Oppimisympäristön laajentamisen toteuttamiseen koulurakennuksen ulkopuolelle tarvitaan yhteistyötä (Suomen kestävän kehityksen toimikunta 2006, 25). Tässä eri organisaatiot (Arktikum ja Pilke) tarjoavat yhteistyössä toteutettavaa ympäristötaiteellista työpajaa alueen kouluille. Vaikka tutkielmassani keskityinkin ainoastaan kuvataiteen oppiaineen yhdistämiseen työpajatyöskentelyyn, siihen soveltuvat myös muut koulun oppiaineet.

Työpajan alussa **solmitaan yhteistyömuodot** eri asiantuntijoiden ja yhteistyötahojen kanssa riippuen siitä, mitä asiaa työpajassa on tarkoitus opetella. Tiedekeskuksen henkilökunnan osaaaminen ei aina riitä työpajassa käytettävän tekniikan opettamiseen (Forssell ym. 2004 d, 131). Tällöin työpajojen vetäjänä voi olla opettaja, ammattilaiset, jotka omaavat työpajassa käytettävän työtavan tai kuten Uitto-projektin talvityöpajassa alan opiskelijat. Tiedekeskusten ja museoiden henkilökunnan, asiantuntijoiden, ohjaajien ja opettajien osallisuutta verrattuna Lacyn yleisön osallisuuden malliin, ovat he alkuun saattajan ja vastuunkantajan roolissa, sillä ilman heidän työpanostaan, ei koko työpajaa voida toteuttaa (Hiltunen 2002, 46–47).

Työpajan järjestäjien tehtävänä on yhdessä suunnitella työpajalle **tavoitteet** (Forssell ym. 2004 e, 140). Moniammatillisessa yhteistyössä ilman tavoitteiden asettamista toiminnasta voi muodostua hajanaista. Työpajalle asetettavista tavoitteista riippuu se, kuinka koko työpaja järjestetään ja mitä asioita painotetaan. Koulun ja organisaatioiden asettamat tavoitteet on rakennettava yhteneväiseksi. Tällöin työpajassa ei harhauduta tekemään yksittäisiä ympäristöaideteoksia esimerkiksi tiedekeskuksen näkyvyyden aikaansaamiseksi, vaan tavoitteiden on lähdettävä aina oppimisesta, jolloin pääasiassa on työpajan teeman sisällön ymmärtäminen.

Taiteellisessa projektissa on huomioitava **tehtävien jakaminen** kaikkien yhteistyökumppaneiden kesken (Kauhanen, Juurakko, Kauhanen 2002, 25, ks. myös Jokela & Hiltunen 2001, 42). Tällöin työpajan suunnitteluun ja valmisteluun osallistuvat kaikki projektissa mukana olijat. Eri ihmisillä on erilaisia osaamisalueita, joiden perusteella he voivat valita tehtäviä. Näistä muodostuu työpajassa toimijoille erilaisia rooleja. Työpajan toteutus yhteistyössä eri toimijoiden kanssa

on oma prosessinsa, joten eri toimijoiden roolit ja tehtävät on määriteltävä selkeästi ennen työpajan aloitusta, jotta kaikki suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät seikat tulee tehdyksi.

Työpajalle on määrättävä vastuuhenkilö, sillä työskentelyn edellytyksenä on sen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä työprosessista ja osallistujista vastuun ottaminen (Othman 2004, 81.) Vastuuhenkilö toimii ikään kuin koordinaattorina, joka mahdollistaa sen, että työpajassa ei sovita ristikkäisiä aikatauluja ja päällekkäisiä toimintoja. Työpajan onnistumisen kannalta on tärkeää pitää säännöllistä yhteyttä kaikkiin työpajassa mukanaoleviin yhteistyötahoihin. Työpajalle on hyvä määrätä koordinaattorin lisäksi yhteyshenkilö, joka on yhteydessä kaikkien yhteistyötahojen kanssa. Hän toimii tiedottajana, ottaa yhteyttä työpajan osallistujiin ja tiedottaa asiat koordinaattorille. Yhteistyösuhde koulun ja organisaatioiden välillä syntyy henkilökohtaisesta yhteydenpidosta (Forssell ym. 2004 e, 140). Yhteyshenkilön ja koordinaattorin yhteistyön on oltava erittäin saumatonta, jotta työpajan suunnittelu onnistuisi. Jos työpaja on henkilömäärältään pieni, voi yhteyshenkilö ja koordinaattori olla sama henkilö. Lisäksi opettaja voi toimia yhteyshenkilönä koulun sisällä. Hän voi tiedottaa työpajaan liittyvistä, koko koulua koskevista asioista, esimerkiksi aikatauluista, koulun muulle henkilökunnalle

Puumallissa opettajat, asiantuntijat ja ohjaajat suunnittelevat yhdessä työpajan oppimistehtävät. Aiheen asiantuntijalta saadaan tietoa oppimistehtävän sisällöstä, kuten Uitto-projektissa Lapin metsämuseon projektipäälliköltä. Opettaja ja ohjaaja ovat pedagogisia asiantuntijoita. Tehtävien suunnitteluun kuuluu työpajan jakaminen osatehtäviksi, jotta työskentely olisi oppilaille selkeää. Tehtäviin liittyvien materiaalien valmisteluun voivat osallistua kaikki yhteistyötahot.

Työpajojen järjestäjien tehtävänä on **käytännön järjestelyistä sopiminen** kuten esimerkiksi luokkatilojen varaaminen, osallistujamääristä keskustelu, työpajan tiedotuksesta sopiminen ja tiedotussuunnitelman tekeminen. Jos työpajassa työskentelee alaikäisiä, on hyvä tiedottaa heidän huoltajilleen työskentelystä, kokoontumispaikoista, tavoitteista, varustautumiseen liittyvistä ohjeista ja aikatauluista (Forssell ym. 2004 e, 140–141). Työpajan työskentelyajankohdan suunnittelussa on huomioitava materiaalin saatavuus ja luonnon olosuhteet. Esimerkiksi lumen veistämisen optimaalisin ajankohta olisi helmikuu pakkasen ja lumen saannin takia, kun taas pajuveistosten tekeminen vaatii nuorta pajua, jolloin ajankohta on sovitettava sen kasvuvaiheeseen. Tarkempien aikataulujen suunnittelussa on huomioitava koulujen mahdollisuudet osallistumiseen. Koulupäivät ovat sidotut tietyn ajan mittaisiin oppitunteihin, jotka saattavat keskeyttää mielenkiintoisen tehtävän. Jokainen työpaja on räätälöitävä koulun antamien puitteiden ja mahdollisuuksien mukaan. Koulun ulkopuolelta ennalta määrättyjen tiukkojen aikataulujen sijaan työpajan kaikki osallistajat voisivat kokoontua ja sopia yhdessä ajankäytöstä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta, aikataulut eivät voi olla myöskään liian yksilöllisiä, sillä

työskentelyn on tapahduttava pääosin yhdessä. Aikaa on oltava tarpeeksi kaikkiin töihin. Esimerkiksi Uitto-projektissa syystyöpajan kaikkiin tehtäviin käytettävä aika oli määritelty niin lyhyeksi, että materiaalien hankkiminen yhdessä opiskelijoiden kanssa ei ollut mahdollista, joten opettajat joutuivat keräämään ne omalla ajallaan ennen työpajan aloitusta.

Kaikille ihmisille työpajat ja niissä toimiminen ei välttämättä ole tuttua entuudestaan. Joillekin itsestään selvät toiminnot eivät merkitse toisille samaa ja ne voivat tuottaa kysymyksiä. Tästä syystä työpajan turvallisuuden suunnittelu on tärkeää ja erityisesti sääntöjen sopiminen, mikä voi tuoda varmuutta osallistujille. Etukäteen on hyvä kartoittaa mahdolliset vaaratilanteet ja varautua niihin. Esimerkiksi vesipisteiden etukäteiskartoitus on tehtävä tulipalovaaran varalta, jos työpajassa käytetään sellaisia työvälineitä, joista voi lentää kipinöitä. Lisäksi ennalta voidaan pohtia millaiset työvälineet sopivat työpajassa työskentelevien ikäkauteen, ja mitkä työt vaativat ammattitaitoa, esimerkiksi moottorisahan käsittely.

Työpajan järjestämiseen tarvitaan aina jokin tila, joten suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa on hyvä **kartoittaa tilat ja ympäristö**. Vaikka työpaja toteutettaisiinkin ulkona, helpottaa tilan rajaaminen tarvittavia järjestelyjä (Forssell ym. 2004 d, 132). Puumallissa oppimisympäristö ei rajoitu ainoastaan Arktiseen puutarhaan, vaan osa toiminnasta voidaan järjestää koulussa ja siellä, missä työpajassa opittava aihe on konkreettisesti esillä, esimerkiksi museossa tai tiede-keskuksen näyttelyssä. Uitto-projektissa talvityöpajan oppimisympäristö ei rajoittunut vain Arktikumien aukioon, vaan työskentelyyn liittyi myös Metsämuseokierros, sekä tehtävien tekeminen koulussa ja Arktikumien luokkatilassa. Arktinen puutarha tarjoaa hyvät mahdollisuudet ympäristötaiteellisen toiminnan kentäksi. Alueella on omat rajoituksensa, jotka on otettava huomioon jo heti työskentelyä suunniteltaessa. On kartoitettava se, millaiseen ympäristötaiteellisessa työpajassa tehtävään toimintaan puutarhan eri alueet soveltuvat. Ympäristötaiteellinen työskentely, joka vaatii jatkuvaa kulkemista sekä maan polkemista ja kaivamista, on hyvä sijoittaa Lapinkentälle sen maaperän kestävyuden vuoksi. Vuodenajat on myös yksi huomioon otettava tekijä. Kevät, kesä ja syksy soveltuvat Lapinkentällä työskentelyyn hyvin, mutta talvella runsas lumi vaikeuttaa alueelle pääsyä. Tällöin Arktikumien julkisivun puolella sijaitseva aukio soveltuu talviseksi oppimisympäristöksi.

Suunniteltaessa työpajan ajankohdalle sopivaa ympäristötaiteen toiminta-aluetta, on huomioitava, millaisia työvälineitä ja materiaaleja siellä on mahdollisuus käyttää. Osa Arktisen puutarhan kasveista ei kestä tullaamista tai koskemista, joten kasveja ei voi käyttää teosten materiaalina. Tämä tuo omia haasteita työpajan toteutuksen suunnitteluun ja valmisteluun. Sula-aikaan ympäristötaidetyöpajoihin on haettava materiaalit pääosin muualta. Talvella on huomioitava, että paikalla oleva lumi ei kaikkina vuosina aina riitä, jolloin lunta on voitava tuoda muualta. Teos-

ten materiaalivalinnassa on otettava huomioon se, että ne soveltuvat Arktiseen puutarhaan. Puutarha halutaan säilyttää kokonaisuutena, joten teokset eivät saa rikkoa sen visuaalista ilmettä. Teosten materiaalina on hyvä käyttää luonnonmateriaalia, ensiksi Arktisen puutarhan ja teosten yhteen soveltuvuuden vuoksi, ja toiseksi luonnonmateriaalista tehdyt teokset elävät luonnon olosuhteiden mukaan ja ovat ekologisia. Tällöin teoksia ei tarvitse huoltaa, vaan niiden rapistuttua, ne voidaan hävittää, jolloin saadaan tilaa uusien työpajojen ympäristötaideteoksille.

Työpajan suunnittelussa on sovittava miten tarvittavat työvälineet ja materiaalit hankitaan. Kun työpajassa käytetään luonnosta saatavia materiaaleja, on kaikkien työpajassa työskentelevien hyvä osallistua niiden keräämiseen. Tällöin varmistetaan se, että kaikki pääsevät osallistumaan teosten tekemisen prosessiin alusta asti. Suurille materiaalmäärille on oltava kuljetuskalusto. Työvälineiden tekeminen itse vaatii runsaasti aikaa, joskus jopa oman työpajansa. Ostamiseen on varattava rahoitus tai työvälineet voidaan lainata, jolloin niiden saatavuus on otettava huomioon jo aikataulun suunnittelussa. Uitto-projektin työpajoissa työvälineet lainattiin Lapin yliopistolta.

Työpajaa suunniteltaessa on mietittävä mitä työpajassa halutaan opettaa (Forssell ym., 2004 d, 131). Puumallissa esitän, että työpajalla on teema, joka valitaan yhdessä organisaatioiden ja koulun kanssa. Se voi olla paikasta nouseva aihe kuten Uitto-projektissa tai esimerkiksi koulussa parhaillaan käsiteltävä asia. Teeman valinnassa on kartoitettava se, missä oppimisympäristössä aiheeseen voidaan tutustua, jolloin voidaan tehdä yhteistyötä alan asiantuntijoiden kanssa ja hyödyntää opetuksessa jaettua asiantuntijuutta.

Organisaatioiden työntekijät ja oppilasjoukko ovat aluksi vieraita toisilleen. **Teemaantutustumisvaiheen** alussa **työpaja esitellään oppilaille**, jotta he saavat siitä riittävästi tietoa ja kaikki työpajaan osallistujat kohtaavat toisensa vuorovaikutuksen kautta. Työpajan hyvän ilmapiiri luominen on ratkaisevaa viihtyvyyden kannalta ja tähän on syytä panostaa voimakkaasti jo heti esittelytilaisuudessa. On tärkeää, että työpajan järjestelyistä ja asioista sovitaan yhdessä, ja että oppilaat voivat olla mukana koko prosessissa. Oppilaiden omat toivomukset ja ideat on huomioitava esimerkiksi aikataulujen sopimisessa. Yhdessä sovitaan myös dokumentoidaanko työskentely ja millä tavalla, kuka dokumentoinnista vastaa, sekä missä dokumentit esitetään.

Työpajan esittelyssä kaikki osallistujat olisi hyvä aluksi perehdyttää yleisesti ympäristötaiteeseen, jotta työskentelijöillä olisi käsitys ympäristötaiteen kentästä. Tämä helpottaa oman teoksen suunnittelua ja toteutusta. Työpajaan voidaan kutsua esimerkiksi ympäristötaiteilija, joka toimii alansa asiantuntijana. Myös kuvataidekasvatusta opiskelevat, jotka ovat käyneet ympäristötaiteen opintoja, voivat kertoa työpajan esittelyssä ympäristötaiteesta.

Luokassa aloitetaan opittavan teemaan liittyvän kontekstin rakentaminen (Forssell ym. 2004 e, 141). Oppilaat voidaan **jakaa ryhmiin**, joten heillä on mahdollisuus ennen työpajan aloitusta keskustella yhdessä ryhmänsä kanssa tavoitteistaan. Koska opettaja tuntee oppilaat, hän voi jakaa ryhmät lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti, jolloin samassa ryhmässä on eri taitoja omaavia oppilaita (Tynjälä 2002, 155; Saloviita 2006, 35–36).

Varsinainen työskentely työpajassa aloitetaan **vierailukäynnillä**, jossa tutustutaan teemaan hyödyntäen jaettua asiantuntijuutta. Työpajassa käsiteltävän aiheen ymmärtäminen voi jäädä vajaaksi ilman asiantuntijan apua, sillä opettajat eivät aina voi tietää tarpeeksi aiheesta. Talvi-työpajassa, jossa asiantuntija opetti aiheen oppilaille, ymmärrettiin teema syvällisemmin, kuin työpajoissa, joissa aiheen tutkimiseen käytettiin ainoastaan opettajan keräämiä tietoja. Jaettu asiantuntijuus edistää työpajassa tapahtuvaa oppimista. Myös se, että aiheen oppimisessa oppimisympäristö laajentuu koulurakennuksesta ulos, on ensiarvoisen tärkeää. Vierailukäynti voi olla opiskeltavan aiheen ydin (Forssell ym. 2004 e, 138). Työpajan teema ymmärretään paremmin, kun aiheeseen päästään tutustumaan sen omassa kontekstissa.

Konstruktivistiselta kannalta katsottuna tiedonmuodostukseen tarvitaan vuorovaikutusta oppilaiden välillä sekä museon asiantuntijoiden ja opettajan kanssa. (Elo ym. 2004 c, 55) Vierailukäynnillä työpajan teeman asiantuntija perehdyttää oppilaat yhteiseen aiheeseen. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaita (Forssell ym. 2004 e, 143). Hän auttaa ja ohjaa yhdessä asiantuntijan kanssa niin, että oppilaiden oma aktiivinen rooli korostuu. Aiheeseen tutustumiseen soveltuu hyvin kollaboratiivisen oppimisen tutkimusryhmä -opetusmenetelmä. Tällöin oppilaat tutkivat ryhmissä yhteisen aiheen yhtä osa-aluetta (Tynjälä 2002, 160). Uitto-projektissa laajan aiheen pilkkominen osiin niin, että jokainen ryhmä tutustui yhteen osaan ja opetti oppimansa muille, osoittautui tehokkaammaksi menetelmäksi ja aihe ymmärrettiin kokonaisvaltaisemmin kuin se, että jokainen oppilas perehtyi itsenäisesti koko käsiteltävään aiheeseen.

Oppilaiden tehtävänä on ottaa vastuu siitä, että he osallistuvat aiheeseen tutustumiseen ja tehtävien tekemiseen aktiivisesti ja huolehtivat omasta oppimismotivaatiostaan. Yhteistoiminnan etuna on vastuun jakaminen kaikkien oppilaiden kesken ja oman ryhmänsä vastuulla olevien tehtävien kontrolloiminen. Jotta työskentely olisi mielekästä, oppilaat suunnittelevat itse ryhmän työnjaon, jolloin jokainen voi valita sellaisen roolin, missä kokee olevansa hyvä. Tutkimustehtävässä ryhmässä tapahtuva työskentely tukee ymmärryksen syvenemistä antaen yksilölle erilaisia näkökulmia ja näkemyksiä, jolloin myös ajatteluprosessista muodostuu monipuolinen (Tynjälä 2002, 167; Hakkarainen ym. 1999, 146).

Kuvataidekasvatusta opiskeleville järjestetty työpaja hyötyisi, jos aiheeseen perehdyttäisiin puumallia mukaillen. Opettajiksi opiskelevat saavat työpajassa kokemuksia pedagogisesta työskentelystä. Näkökulma oppimisessa ei ole heidän kohdalla ainoastaan ympäristötaiteen tuntemisessa, vaan pedagogiikan, estetiikan ja ympäristötaiteen yhdistämisessä. Varsinkin opettajiksi opiskeleville on tärkeää koko prosessin oppiminen, johon sisältyy jokin teema, johon pedagogiikka sidotaan. Tällöin kuvataidekasvatusta opiskeleville tarkoitettuun työpajaan olisi hyvä sisällyttää enemmän teosten sisällön tuntemusta, jolloin aiheen tutustumiseen olisi hyvä liittää luentojen lisäksi kokemuspohjainen oppiminen esimerkiksi museovierailu.

Ryhmien välinen yhteistyö vaatii sen, että kaikki tuntevat ryhmien tutkimat teeman osa-alueet. **Yhdistämisvaiheessa** tutkimustehtävän aikana ryhmien **oppimat asiat kootaan yhdeksi kokonaisuudeksi**. Ryhmät opettavat muille tutkimansa, jotta kaikki ymmärtäisivät ja hyväksyisivät teeman sisällön kokonaisuuden. Tällöin oma tutkittu osa-alue on helpompi liittää tiettyyn suurempaan kontekstiin. Tiedon hankkiminen yhdessä ja muilta oppilailta oppiminen mahdollistaa myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisen (Koppinen, Pollari 1993, 8). Tämän jälkeen voidaan vielä kerrata opitut asiat esimerkiksi elokuvan avulla.

Työpajassa on tarkoitus tehdä ympäristötaidetta, jonka sisältönä on aiemmissa työpajan vaiheissa opitut asiat. Ennen teosten suunnittelua niiden **sijoittamispaikkaan tutustuminen** on ensiarvoisen tärkeää, jotta alueesta saa konkreettisen kuvan suunnittelun tueksi. Tällöin paikka muuttuu neutraalista yksilölliseksi (Jokela 1996, 174). Paikkaan voidaan tutustua esimerkiksi aistikävelyn avulla, jonka tarkoituksena on tutkia ympäristöä eri aistein käyttäen apuna aisteja virittäviä kysymyksiä, jonka jälkeen kokoonnutaan yhteen kertomaan muille osallistujille tehdyistä havainnoista (Horelli 1992, 15–17).

Aiemmissa vaiheissa saatu tieto on sitoutettava aiemmin opittuun, sillä sen jäsentäminen ei tapahdu itsestään (Forssell ym. 2004 e, 143). **Purkamisvaiheessa** aiemmin työpajassa opitut asiat puretaan **ympäristötaiteellisen työskentelyn** avulla. Työskentely antaa mahdollisuuden saada uusia näkökulmia ja elämyksiä itse tekemällä ja oppia uusia taitoja (Othman 2004, 80–86). Työpaja voi olla monelle ainutlaatuinen tilaisuus tutustua ympäristötaiteessa käytettyihin tekniikoihin ja materiaaleihin. Oleellista tiedekeskusten ja museoiden tarjoamissa työpajoissa ei kuitenkaan ole ympäristötaiteen tekemisen tekniikka, vaan teosten sisällön ymmärtäminen. Ympäristötaide on silta, jonka avulla opitut asiat tuotetaan yhdessä visuaaliseen muotoon. Taiteellinen työskentely syventää vielä entisestään opittuja asioita, ja yhteisöllisesti toteutetut ympäristötaideteokset ovat tulkintaa niistä. Tällöin ne ovat ikään kuin omin käsin tehtyä tuotettua puhetta.

Yhteisöllisessä projektissa tuotettu lopputulos ei ole pääasiassa. Tulipa siitä millainen tahansa, opittavan aiheen sisällön ymmärtäminen ja prosessi itsessään on oppimisen kannalta tärkeämpää. Työpajatyöskentely rakentuu aiheen sisällön tuntemisen syventymiseen (Othman 2004, 84). Verrattuna Lacyn yleisön osallisuuden malliin, työpajassa ympäristötaiteen tekijät ovat yhteistyön ja kehittämisen kehällä. Tällöin he osallistuvat teoksen tekemiseen syvällisesti siirtyen vapaaehtoisten/osallistujien kehälle luoden ympäristötaidetta ikään kuin itseään varten (ks. Hiltunen 2002, 46–47). Osallistujat pääsevät kokemaan, näkemään ja keskustelemaan yhdessä muiden mukanaolijoiden kanssa (Othman 2004, 81–86). Työskentely ei edellytä aiempaa kokemusta ympäristötaiteen tekemisestä, sillä jaettua asiantuntijuutta voidaan hyödyntää myös tekniikan opettamisessa. Työskentelyyn voidaan ottaa mukaan sellaisia asiantuntijoita, jotka omaavat kokemusta ympäristötaiteesta esimerkiksi paikallinen ympäristötaiteilija.

Ennen ympäristötaiteen tekemistä ryhmät **suunnittelevat teokset** esimerkiksi koulussa, opettajan, ohjaajan ja asiantuntijan tukemana. Vastuuta voidaan vähitellen siirtää oppilaille pyrkien yhteissuunnitteluun ja -päättäntään. Kun oppilaat ovat aikaisemmin tutustuneet paikkaan, johon teokset sijoitetaan, on heillä käsitys alueesta, jolloin he pystyvät ottamaan ympäristön huomioon teosten suunnittelussa muun muassa materiaalien ja muotojen valinnoissa. Työpajassa oppiminen on sosiaalista (Kettunen 2004, 95). Teosten suunnittelussa yhteistoiminnallisuuden kannalta on tärkeää huomioida se, että ryhmien välinen kommunikointi ei välttämättä synny itsestään, joten teosten sijoittamisen suunnittelu alueelle on tärkeää. Kun ryhmät levittäytyvät laajalle alueelle ja työskentelevät toisistaan fyysisesti kaukana, eristäytyään helposti muista ryhmistä, jolloin vuorovaikutus heikkenee kaikkien työpajan osallistuneiden välillä. Tällöin korostuu vain oma työskentely, ja opittavan aiheen ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti hämärtyy helposti. Teosten sijoittaminen lähemmäksi mahdollistaa työskentelijöiden välisen vuorovaikutuksen. Yhteistoimintaa edistää oppimisympäristön järjestely niin, että kaikki oppijat näkevät ja kuulevat toisensa vaivattomasti. Kun teemaan tutustumisvaiheessa ja yhdistämisvaiheessa oppilaat ovat opettaneet toisilleen ryhmänsä aiheen osa-alueen ja kaikki ovat tietoisia ryhmien teosten sisällöstä, mahdollistetaan se, että osallistujat pystyvät helposti siirtymään ryhmästä toiseen omien ideoiden ja kiinnostusten mukaan. Näin yksilöt voivat toimia yhden ryhmän sijasta useassa ryhmässä, jolloin vuorovaikutusta tapahtuu kaikkien työpajassa mukanaolijoiden kanssa.

Työskentelyn lopuksi on huolehdittava **jälkien siistimisestä** (Forsell ym. 2004 d, 132). Työvälineiden ja jätteiden pois vieminen opettaa ympäristön kunnioittamista. Koska teokset tehdään julkiselle paikalle, hyvän käytännön mukaista on huomioida se, miten ohikulkijat voivat niitä käyttää, joten niiden on oltava turvallisia. Esimerkiksi, jos kyseessä on lumiveistos, joka houkuttelee lapsia leikkimään, on varmistettava, että se kestää kiipeilemistä, ja ettei lumen romah-

tamisvaaraa ole. Jykevissä pajuteoksissa taas kiinnitysosien lujuus on tarkastettava. Ympäristötaideteoksien luonteeseen kuuluu se, että ne eivät ole ikuisia, vaan ne muuttuvat luonnon olosuhteiden mukaan. Siksi niiden kunnostamisesta tai pois viemisestä pitää huolehtia sitten, kun teokset eivät ole enää turvallisia ohikulkijoiden käyttää niitä.

Ympäristötaiteen tekemisen päätteeksi **arvioidaan työskentelyä**. Arviointi ei ole ainoastaan opettajan tehtävä, vaan oppilaat voivat aluksi itse reflektoida omaa toimintaansa ja kokemuksiinsa, jonka jälkeen arviointi ja palautteen antaminen tapahtuu yhdessä ryhmittäin ja lopuksi kaikkien työpajan osallistujien kanssa. Kun oppiminen ajatellaan olevan puhtaasti sosiaalinen ilmiö, tarkastellaan oppimisen tuloksiakin yksilöajattelusta poiketen sosiaalisella tasolla, jolloin huomioidaan ryhmän yhteinen oppimisprosessi ja sen aikana tehdyt tuotokset (Tynjälä 2002, 149.)

Taidetoiminnan päätteeksi voidaan **työskentely tuoda esiin julkisesti**, jolloin myös työpajan ulkopuoliset henkilöt pääsevät osaksi projektia. (Hiltunen & Jokela 2001, 43). Esimerkiksi lehdistötilaisuuden järjestäminen antaa nuorille mahdollisuuden vaikuttaa yhteisten teosten esittelyyn ja merkitysten muodostumiseen (Kanttonen 2007, 92). Nuorille äänen antaminen voi johtaa työpajoissa käytyjen kokemusten diskursseihin, jolloin he saavat vapauden kertoa omasta näkökulmastaan prosessista ja ottaa vastuuta oman työskentelynsä esille tuomisesta.

Prosessin päätteeksi voidaan järjestää myös **julkinen tilaisuus** esimerkiksi avajaiset. Tällöin tulee yleisölle tiedottaa tilaisuudesta etukäteen (Hiltunen & Jokela 2001, 44). Tilaisuuteen voidaan kutsua kaikki projektiin osallistujat, yhteistyökumppanit ja muuta yleisöä, jolloin on lähetettävä tapahtumasta kutsut tai tiedote. Ohjelmistossa yleisö otetaan huomioon erilaisin tavoin. Tilaisuudessa oppilaat voivat kertoa teoksistaan, niiden lähtökohdasta ja kokemuksistaan esimerkiksi järjestetyillä opaskierroksilla, jossa he voisivat valita opastukseensa jonkin näkökulman oman kiinnostuksensa mukaisesti. Nykyaikaisen museossa Kiasmassa lapset ja nuoret ovat toimineet oppaina live-tulkintojen muodossa (Kaitavuori 2004, 137). Uitto-projektissa työpajoihin osallistuneiden opiskelijoiden mahdollisuudet toimia oppaina jäi kokonaan käyttämättä. Sen sijaan Sahanperän lumileikit -tapahtumassa Pilkkeen työntekijä kertoi lapsille teoksista kyselyllä leikin avulla.

10 POHDINTA

Aloin tehdä tätä tutkimusta talvella 2011. Prosessi on ollut pitkäjänteinen ja olen saanut tehdä tutkimustyötä perusteellisesti ja kiireettömästi. Omaan käsitykseeni kuvataidekasvattajan roolista sisältyy yhteistyön luominen oppilaiden, opettajan ja koulun ulkopuolisen ympäristön välillä. Oppimista ei tapahdu ainoastaan koulussa, vaan se on jokapäiväistä elämäämme, se on osa arkeamme, vaikka emme välttämättä aina huomaa sitä. Oppilaan kasvulle on tärkeää laajentaa kokemusmaailmaansa koulusta lähiympäristöön.

Tämän tutkimuksen aikana pääsin kokemaan, miten yhteistyö paikallisten organisaatioiden kanssa luodaan ja toteutetaan. Tällä on tärkeä merkitys oman ammattitaitoni kehittämisessä kuvataidekasvattajana. Aluksi tuntui vaikealta tulla ulkopuolisena Arktiseen puutarhaan luomaan projektia, sillä sopivien yhteistyötahojen löytäminen ei ollut helppoa.

Teoriaan perehtyminen syvensi käsitystäni oppimisympäristön laajentamisen tärkeydestä. Aineiston hankinta ja analyysi oli pitkä ja kiinnostava prosessi. Paikankartoituksen kannalta koin suureksi avuksi sen, että Arktisen puutarhan rakentamis- ja suunnitteluvaiheista oli arkistoitu mittava määrä materiaalia. Osallistumiseni työpajojen työskentelyyn auttoi minua ymmärtämään useasta eri näkökulmasta sen, miten työpajat rakentuvat. Pidin Uitto-projektin teeman tarkoituksella kaikissa työpajoissa samana, jotta pystyin helposti reflektointivaiheissa vertaamaan työpajoja toisiinsa ja kehittämään uutta. Keräämäni aineiston avulla pystyin kehittämään puumallin, joka vastaa tutkimuskysymyksiini.

Puumalli edustaa sitä kehityksen suuntaa, jonne pyritään tiedekeskusmaailmassa. Tiedekeskusten, museon ja koulun sidos on ollut alusta asti huomioni kohteena. Malli vastaa tarpeeseen kiinnittää koulu sen ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Vaikka varsinaisesti malli on toteutettu Arktiselle puutarhalle ja Arktikumin aukiolle, sekä näiden piirissä oleville organisaatioille, voidaan sitä soveltaa muissakin organisaatioissa, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään yhteistyötä ja ympäristötaiteellista työpajatoimintaansa yhdessä koulujen kanssa.

Uitto-projektin työpajoissa osallistumisen tapa oli aktiivinen, mikä näkyi jokaisen työpajassa mukana olleen henkilön osallistumisena ympäristötaiteen tekemiseen. Projektissa onnistuttiin siinä, että lähtemällä koulusta ulos, oppilaat pääsivät vaikuttamaan lähiympäristöönsä ja siellä tapahtuvaan yhteistyöhön. Työpajat tarjosivat keinon osallistujille pohtia paikkaansa nykyisessä ja menneessä maailmassa. Uitto-projektin oppimisympäristöjen avulla työpajoihin osallistuneet ovat voineet luoda ja syventää suhdettaan Arktiseen puutarhaan, Ounasjokeen ja Kemijokeen.

Kiinnostavana tarkastelukohteena olisi tietää miten Uitto-projekti vaikuttaa tutkimuksessa mukana olleisiin yhteistyökumppaneihin ja vakiintuvatko puumallissa esitetyt toimintatavat organisaatioiden käytäntöihin. Tutkielmani rajautui ympäristötaiteellisten työpajojen toimintaan. Kiinnostava näkökulma olisi tutkia myös muunlaisia pedagogisia ratkaisuja Arktisessa puutarhassa, työpajatoiminnan lisäksi.

Tiedekeskusten ja museoiden opetustoiminnan on oltava mahdollista kaikille vierailijoille. Tässä tutkielmassa minulla ei ollut mahdollisuutta ottaa huomioon saavutettavuutta aiheen laajuuden vuoksi, joten puumalli ei sisällä työpajojen esteettömyyteen liittyviä ratkaisuja. Arktisessa puutarhassa ja Arktikummin aukiolla toimivien ympäristötaiteellisten työpajojen, sekä myös muunlaisen pedagogisen toiminnan esteettömyydestä riittäisi aihetta uuteen tutkimukseen.

Uitto-projekti on ollut minulle hyvä, monivaiheinen ja rikas kokemus. Olen luonteeni mukaisesti uppoutunut pro gradu-tutkielmassani syvällisesti sen aiheeseen, jota olen tarkastellut monelta eri näkökulmalta. Sekä projekti, että tekemäni tutkielma on omalta osaltaan näyttänyt suuntaa minulle tulevana kuvataidekasvattajana.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 11–24.
- Annanpalo, H. 1998. *Rovaniemi. 8000 kansainvälistä vuotta*. Rovaniemi: Rovaniemen kaupunki: Rovaniemen maalaiskunta: Rovaniemen seurakunta.
- Ansa, H. 1995. Rovaniemen sahat I. Herra Stelander, Pöykkö ja Vikman. *Veitsiluoto*, 1.9.1995, 6–7.
- Anttila, P. 2000. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälilinet*. Hamina: Akatiimi.
- Anttonen, E. 1995. Esipuhe. Teoksessa Anttonen, E. (toim.) *Performance, aktio, happening. Jälkiä katoavasta taiteesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston taidehistorian laitos, 7–10.
- Arlander, A. 2010. Kohtaamispaikka, epäpaikka, vastapaikka ja performanssi. Teoksessa Kanttonen, L. (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidon naisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 86–93.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Bardy, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma, 21–33.
- Berleant, A. 2010. Mitä on ympäristöestetiikka. Teoksessa Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 87–114.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P. & Virtanen, 2004 a. Erilaiset oppijat. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 59–68.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P. & Virtanen, 2004 b. Museokäynti opetuksen osana. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 74–79.
- Elo, P., Kallio, K., Löfström, J., Rokka, P., Virtanen, P., Grönholm, I., Järnefelt, H., Jääskeläinen, L., Kalliola, R., Salovaara, S., Tolvanen, I. & Tulkki, C. 2004 c. Kokoelmat tiedon konstruoinnin lähtökohdaksi. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 52–58.
- Elo, P. & Laine, M. (toim.) 2003. *Kulttuuri- ja luonnonperintö. Eheää oppimista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Enbuske, M., Runtti, S. & Manninen, T. 1997. *Rovaniemen historia. Jokivarsien kasvatit ja junantuomat 1721–1990*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2010. Tampere: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004 a. Museo-opetusta näyttelytilassa. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 82–87.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004 b. Museo-opetusta ulkotiloissa. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 102–109.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004 c. Museoympäristöjen monimuotoisuus. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 88–95.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004 d. Työtapoja museossa. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 127–137.
- Forssell, H., Haapalainen, R., Hautio, M., Heikkinen, R., Kallio, K., Lamminen, M. & Viherluoto, P. 2004 e. Museokäynti käytännössä. Teoksessa Kallio, K. (toim.) *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto, 138–144.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, A. 2005. Johdanto. Teoksessa Hautamäki, A., Lehotnen, T., Sihvola, J., Tuomi, L., Vaaranen, H & Veijola, S. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Heikkala, P. 2012. Talo täynnä tapahtumia. Vip- ja muita vieraita. Teoksessa Riepula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 56–67.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Sinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–56.
- Hein, G. 1998. *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Heinonen, J. & Lahti, M. 2001. *Museologian perusteet*. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Hiisivuori, C. 1994. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Jätteet, kierrätys ja kulutus. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 51–60.
- Hiltunen, M. 2009. *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.
- Hiltunen, M. 2007. Pohjoista loistetta –Tulikettu ja muita taidetekoja. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma, 136–141.

- Hiltunen, M. 2006. Elettyä taidetta – yhteistä toimimista. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 25–36.
- Hiltunen, M. 2002. Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. Teoksessa Räsänen, M. (toim.) *Monikko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 44–51.
- Hiltunen, M. 2001. Yhteisön toiminta taiteena – muutos teoksena. Teoksessa Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.) *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Vantaa: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, 12–21.
- Hiltunen, M. & Jokela, T. 2001. *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Vantaa: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horelli, L. 1992. *Lapset ympäristön tutkijoina*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Huhta, M-L. & Koski, K. 1994. Metsä – kenen luonnonvara? Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 136–145.
- Itkonen, M. 2001. *Kemijoen Uittoyhdistys 1901-2001*. Kemi: Tornion Kirjapaino Ky.
- Johansson, H., Kokkonen, T. 2010. Esitys merinäköalalla, paikan pysyvyys ja ajallinen moneus. Teoksessa Kanotnen, L. (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonmaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 231–242.
- Jokela, T. 2008. Pohjoinen koulupiha yhteisöllisen taidekasvatuksen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin näyttömönä. Teoksessa Ahonen, A., Alerby E. & Johansen O. M. & Rajala R., Ryzhkova, I. & Sohlman, E. & Villanen, H. (toim.) *Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 161–170.
- Jokela, T. 2006. Nurkasta ulos – kuvataiteen opettajakoulutuksen uusia suuntia. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 71–83.
- Jokela, T. 2001 a. Yhteisö ympäristössään – taide paikallaan. Teoksessa Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.) *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Vantaa: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, 22–29.
- Jokela, T. 2001 b. Ympäristö- ja yhteisöprojektit kuvataiteen opettajakoulutuksessa. Teoksessa Hyvönen, L. & Lindfors, E. (toim.) *Tehdään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus Oulun yliopistossa 23.-24.02.2001 pidetyn seminaarin esitelmät*. Oulu: Oulun yliopisto, 38–46.
- Jokela, T. 1997. Ympäristötaide paikkakasvatuksena. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.), *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Osa 2. Vihreä ihminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 149–164.
- Jokela, T. 1996. Ympäristöstä paikaksi – paikasta taiteeksi. Teoksessa Huhtala, A. (toim.) *Ympäristö – arvot? Heijastuksia pohjoiseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston hallintovirasto, 161–176.

- Jokela, T. 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa Mantere, M-H. (toim.) *Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 25–36.
- Jyrkämä, J. 1978. *Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä*. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys.
- Järnefelt, H. 2008. Koulujen kulttuuriperintöopetus. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto, 75–79.
- Kaitavuori, K. 2004. Museo ja muu maailma. Yhteisöllisyys museoin toimintatapana. Teoksessa Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 131–143.
- Kallio, K. 2004. *Museo oppimisympäristönä*. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Kantonen, L. 2010 a. Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Teoksessa Kantonen, L. (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 7–14.
- Kantonen, L. 2010 b. Yhteisötaiteen estetiikkaa ja menetelmiä: yhteistyötä, vuoropuhelua ja provokaatiota. Teoksessa Kantonen, L. (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 74–82.
- Kantonen, L. 2005. *Telttä. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Helsinki: Like: Taideteollinen korkeakoulu.
- Karjalainen, P-T. 2004. Ympäristö ulkoa ja sisältä. Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa Mäntysalo, R. (toim.) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena, 49–68.
- Kauhanen, J., Juurakko, A. & Kauhanen, V. 2002. *Yleisötapahtuman suunnittelu ja toteutus*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. *Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014*. Helsinki: Suomen kestävän kehityksen toimikunta.
- Kettunen, K. 2006. Museossa opitaan. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M. & Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like. 179–187.
- Kettunen, K. 2004. Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 89–97.
- Kivilahti, R. & Heikkilä, M. 2012. Arktisen keskuksen näyttelytoimikunta. Teoksessa Rieppula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 36–45.
- Knuuttila, S. 2008. Kulttuuriperintö, arvot ja identiteetti. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto, 12–18.

- Knuuttila, S. 2006. Paikan moneus. Teoksessa Knuuttila, S., Laaksonen, P. & Piela, U. (toim.) *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–10.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen*. Tie tuloksiin. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Kotivuori, H. 2012 a. Outamaiden ja paljakoiden kasvatit. Lapin maakuntamuseon näyttelytyö 1992-2012. Teoksessa Riepula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 46–55.
- Kotivuori, H. 2012 b. Sahanperä. Sahojen ja jätkien kulmakunnasta kulttuurirakennusten alueeksi. Teoksessa Riepula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 8–22.
- Kumpulainen K. 2010. Oppimisen ympäristöt ja tietovarannot. Teoksessa Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (toim.) *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto, 8–19.
- Kumpulainen, K. 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen Museoliitto, 21–27.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kurki, L. 2000. *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2005. *Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Kwon, M. 2002. *One Place After Another. Site-specific Art and Locational Identity*. Cambridge: Then MIT Press.
- Lacy, S. 1995. Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys. Teoksessa Lacy, S. (ed.) *Mapping the terrain. New genre public art*. Seattle: Bay Press.
- Lailach, M. 2007. *Land art*. Köln: Taschen.
- Lauerma, L. & Tokila, L. 2000. Yhdessä olemme enemmän. Museot verkostoituvat. Teoksessa Elo, P., Järnefelt, H., Linnanmäki, S. & Melanko, K. (toim.) *Esine elää*. Helsinki: Museovirasto, Opetushallitus, 108–113.
- Lehto, J.E. 2005. *Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi*. Kasvatus 36 (1), 7-19.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 81–90.
- Lippard, L. 1997. *The lure of the local. Senses of place in a multicentered society*. New York: The New Press.

Lipponen, L. 2010. Toimijuus. Teoksessa Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (toim.) *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto, 20–35.

Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Luostarinen, K. 1951. *Rovaniemen kauppalan puisto- ja vihersuunnittelu*. Rovaniemi: Rovaniemen kaupunginarkisto.

Lämsä, H. 2008. Kohti kulttuuriperinnön ymmärtämistä. Teoksessa Laine, M. (toim.) *Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen*. Helsinki: Opetushallitus: Museovirasto: Ympäristöministeriö, 162–178.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S, Passi, S & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Vammala: Opetushallitus.

Manninen, J. & Heinonen, S. 1998. Johdanto. Teoksessa Manninen, J. (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa. Näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158, 1–8.

Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Teoksessa *Aikuiskasvatus. Oppiminen ja uusi teknologia 4/97*. Helsinki; Tampere: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 267–274.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja Helsinki: International Methelp.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Naukkarinen, O. 2003. *Ympäristön taide*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Nummelin, E. & Ramstedt-Salonen, M. 2004. Johdanto. Teoksessa Ramstedt-Salonen, M. *Taidetta ympäri ja ämpäri II. Art here, there and everywhere II*. Pori: Porin taidemuseo, 9–13.

Numminen, J. 1999. *Arktisen keskuksen synty, kehitys ja tulevaisuus*. Lapin yliopiston hallinnon julkaisuja 42. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Othman, E. 2004. Museon sydämessä. Ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemuseossa. Teoksessa Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) *Valistus, museopedagogikkaa, oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 77–87.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Lontoo, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pine, B. & Gilmore, J. 1999. *The experience economy*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria*. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Purhonen, T. 2010. Sitten, silloin, tässä, nyt. Paikkasidonnaisen taiteen historian neljä suuntaa. Teoksessa Kanotnen, L. (toim.) *Ankaraa ja myötätuntoista kuuntelua. Keskustelevaa kirjoitusta paikkasidonnaisesta taiteesta*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 25–35.

- Rahikainen, P. 2005. *Puistoja Poronsarveen*. Rovaniemen viheralueista 1950-luvulla. *Raito*, 23, 20–27.
- Ramstedt-Salonen, M. 2004. Museopedagogiikka ja koulut. Teoksessa Ramstedt-Salonen, M. *Taidetta ympäri ja ämpäri II. Art here, there and everywhere II*. Pori: Porin taidemuseo, 27–39.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2009. *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere: Tampere University Press.
- Repo-Kaarento, S. 2004. *Oppimis- ja opettamiskulttuurin kehittäminen Helsingin yliopiston maa- ja metsätieteellisessä tiedekunnassa 1998–2002. Juonto-hankkeen arviointiraportti*. Helsingin yliopisto. Maa- ja metsätieteellinen tiedekunta. Julkaisu n:o 1.
- Riepula, E. 2012 a. Lukijalle. Teoksessa Riepula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 4–7.
- Riepula, E. 2012 b. Arktikum-Palvelu Oy. Kolmen osapuolen yhteinen yritys ja palvelulaitos. Teoksessa Riepula, E. (toim.) *Arktikum. Pohjoista valoa. Tiedekeskus ja museo Ounasjoen rannalla 20 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 68–73.
- Sakari, M. 2007. Museo mahdollisuuksien tilana. Teoksessa Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma, 103–106.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sederholm, H. 2007. Taidekasvat
- Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like.
- Sederholm, H. 2000. *Tämäkö taidetta?* Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Sederholm, H. 1998. *Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Silfverberg, P. 2007. *Ideasta projektiksi. Projektityön käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Snellman, H. 1996. *Tukkilaisen tulo ja lähtö. Kansantieteellinen tutkimus Kemijoen metsä- ja uittotyöstä*. Oulu: Pohjoinen.
- Suomen kestävän kehityksen toimikunta, 2006. *Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014*. Helsinki: Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto.
- Susiluoma, H. 2001. *Maaseudun kehittäminen osallistuvan toimintatutkimuksen näkökulmasta. Ekologinen visio*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–61.

- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-108.
- Taide- ja taiteilijapoliittinen toimikunta. 2002. *Taide on mahdollisuuksia. Ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tornberg, L. 2005. *Viikinkiviä Arktikumin puistossa. Oheismateriaalia opettajille ja muille kiinnostuneille*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Arktinen keskus, tiedekeskus.
- Tornberg, L. & Venäläinen, P. 2008. Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto, 66-73.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomela, R. & Mäkelä, P. 2011. Sosiaalinen toiminta. Teoksessa Kotiranta, T., Niemi, P. & Haaki, R. (toim.) *Sosiaalisen toiminnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 87-112.
- Tissari, V. 2008. Museovierailu opettajien ja museon työntekijöiden yhteistyönä. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto, 87-93.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Kasvatus 21 (5-6), 387-398.
- Urponen, K. 1988. *Tiedekeskus, nykyaikainen tiedonvälittäjä ja opetusväline*. Rovaniemi: Arktinen keskus.
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. 2007. Prosessiarviointi. Mahdollisuus lujittaa kehittämissuunnitelmia. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. (toim.) *Kehittämistyön risteyskohtia*. Vaajakoski: Stakes, 216-230.
- Vilka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Vilkuna, J. 2008. Uusi museologia ja kulttuuriperinnön tulkinnat. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto 49-56.
- Venäläinen, P., Järnefelt, H. & Tokila, L. 2008. Johdanto. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen museoliitto, 6-11.
- Vähähyppä, K. 2008 Oppimisympäristöajattelu oppimisen tukena. Teoksessa Laine, M. (toim.) *Yhdessä oppimaan. Opas monikulttuurisen kulttuuriperinnön opettamiseen*. Helsinki: Opetushallitus: Museovirasto: Ympäristöministeriö, 37-40.
- Wilson, B. 1996. *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Alariesto, T. Tiedonanto 10.11.2011.

Arktikum kertoo tarinaa pohjoisesta. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.arktikum.fi/fi/>>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 30.3.2011).

Arktinen keskus. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.arcticcentre.org/Suomeksi.iw3>>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 12.7.2011).

Asiantuntijapalvelut. 2008. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://www.rovaniemi.fi/suomeksi/Palveluhakemisto/Kulttuuripalvelut/Museot/Lapin_maakuntamuseo/Asiantuntijapalvelut.iw3>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 7.11.2011).

Gunsley, N. 2010. *What is exhibition planning?* Content and concepts. Arctic Tracks seminaari Tiedekeskus Arktikumissa 23.9.2010. Tekijän luentomuistiinpanot.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. 2006. *Ympäristö, yhteisö & taide.* Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://ace.ulapland.fi/yty/>>. Päivitetty 13.9.2005. (Luettu 10.7.2011).

Koululaiset veistävät lunta Arktikumin pihapiirissä. 2012. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Ajankohtaista/Uutisarkisto/2012.iw3?showmodul=149&newsID=c83c8301-a0fc-4b78-9fe7-04d5dfffc5da1>> Päivitetty: 22.2.2012. (Luettu: 2.4.2012).

Lapin maakuntamuseon näyttelyt. 2008. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://www.rovaniemi.fi/suomeksi/Palveluhakemisto/Kulttuuripalvelut/Museot/Lapin_maakuntamuseo/Nayttelyt.iw3>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 7.11.2011).

Lapin maakuntamuseon perusnäyttelyt. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://www.arktikum.fi/fi/index.php?/nayttelyt/lapin_maakuntamuseo/>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 7.11.2011).

Majamäki, P. Tiedonanto 27.1.2012.

Muuttuva Arktis. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <http://www.arktikum.fi/fi/index.php?/nayttelyt/arktinen_keskus/>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 7.11.2011).

Oppimispolut Lapin Maakuntamuseossa. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.arktikum.fi/FI/nayttelyt/opi-arktikumissa/oppimispolut-lapin-maakuntamuseossa.html#mika_mika_menneisyys> Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 2.4.2013).

Pilke-talo. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <<http://www.sciencecentre-pilke.fi/pilke-talo/>>. Päivitetty 2011. (Luettu 4.6.2012).

Tiedekeskus, museo, kokous- ja kongressitalo. 2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.arcticcentre.org/Suomeksi/Arktikum-talo.iw3>>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 12.7.2011).

Tiedekeskus Pilke. 2011 a. *Tiedekeskus.* Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.tiedekeskus-pilke.fi/tiedekeskus>>. Päivitetty 2011. (Luettu: 1.4.2013).

Tiedekeskus Pilke. 2011 b. *Oppiminen*. Saatavilla www-muodossa <<http://www.tiedekeskus-pilke.fi/oppiminen/>>. Päivitetty 2011. (Luettu: 1.4.2013).

Tiedekeskus Pilke. 2011 c. *Työpajat Pilkkeessä 21.8.2012 – 30.4.2013*. Saatavilla www-muodossa <<http://www.tiedekeskus-pilke.fi/tyopajat/>> Päivitetty 2011. (Luettu: 1.4.2013).

Tissari, V. 2009. *Museopedagogien ja opettajien yhteistyö museovierailujen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lähtökohtia ja haasteita*. Helsingin yliopisto, CICERO Learning, Oppimisen Sillat –tutkimushanke. Saatavilla www-muodossa <www.museoliitto.fi/doc/Tissari_131109vt.pdf>. Päivitetty 2009. (Luettu: 1.6.2012).

Ympäristötaiteen säätiö, 2012. *Ympäristötaide?* Saatavilla www-muodossa <<http://www.yts.fi/yts/ymparistotaide2.html>>. Päivitysaikaa ei merkitty. (Luettu: 23.1.2012).

TUTKIMUKSEN AINEISTO

Ansa, H. 1995. *Rovaniemen saha I. Herra Stelander, Pöykkö ja Vikman*. Veitsiluoto 1.9.1995, 6–7.

Ansa, H. 1995. *Rovaniemen saha II*. Rovaniemen Saha Oy. Veitsiluoto 29.9.1995, 8–9.

Purhonen, E. J. 1998. *Hivakka eli selonteko uitosta ja sen terminologiasta*. Kuopio: Opaksia Oy.

Räsänen, S. 1994. *Arktikum-talon arktisessa puutarhassa jo 150 000 kasvia*. Pohjolan Sanomat 24.6.1994, 12.

Snellman, H. 1996. *Tukkilaisen tulo ja lähtö: kansantieteellinen tutkimus Kemijoen metsä- ja uittotyöstä*. Oulu: Pohjoinen.

Turunen, M. 2001. *Arktinen puutarha on haaste viherrakentajalle*. Lapin Kansa 15.8.2001, 4.

PAINAMATON AINEISTO

Alariesto, T. 2011. *Kirjallinen tiedonanto*.

Arktisen puutarhan kartat ja kuvat. Aineistontekijän hallussa.

Arktisen puutarhan suunnittelukansiot ja raportit 1989–2002. Aineistontekijän hallussa.

Gunslay, N. 2010. PowerPoint –esitys: *Exhibition Expedition*. What is exhibition planning in science centres?

Huhmarniemi, M. 2011. PowerPoint –esitys: *Taidepedagogisia projekteja tuntureilla ja toreilla*.

Käyhkö, K. & Justeeri. 1951. *Kaksi Vanhaa Tukkiätkää*. Saatavilla html 5-muodossa <<http://www.youtube.com/watch?v=Tzbp8I57TFU>>.

Luostarinen, K. 1950. *Pohjoispuiston, Ruijantien ympäristön ja omakotialueen vihersuunnitelma*.

NAO 2010-2012. Niina Aitto-ojan arkisto. Tutkijan omat kenttäpäiväkirjat 1-4, kenttämuistiinpanot, kalenterit, still-kuvat, videomateriaalit, ääninauhat, palaverien- ja puheluiden muistiot, sähköpostiviestit, kyselyjen vastaukset, haastattelujen litteroinnit, osallistujien teosluonnokset, prosessikirjoitukset ja paikkakokemuskirjoitukset, tutkijan omat raportit, tiedotteet, suunnittelukansiot ja piirretyt kartat.

Ruokamo, E. 2011. *Kirjallinen tiedonanto*.

Stöckell, A. 2011. *Kirjallinen tiedonanto*.

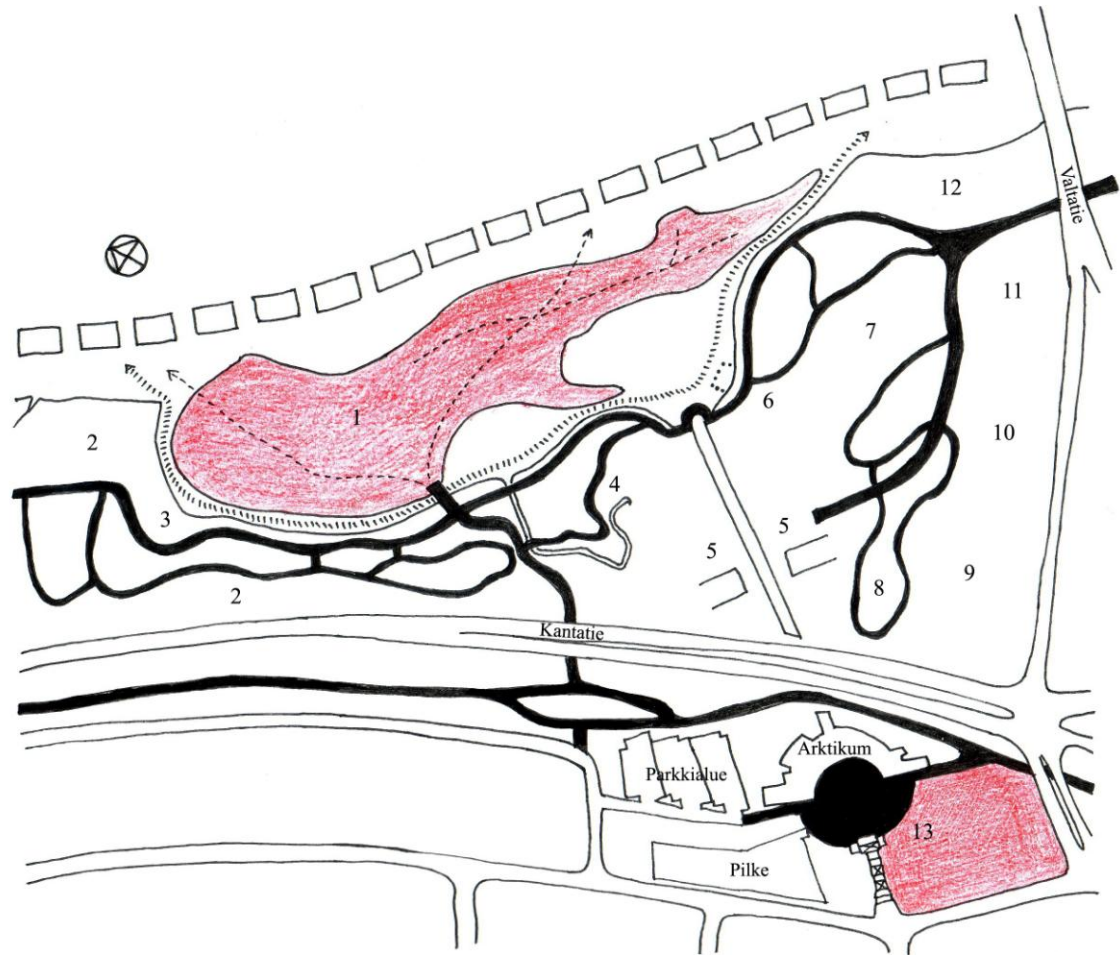
Stöckell, A. 2009. PowerPoint –esitys: *Paikkasidonnaisten talvitaideteosten suunnittelu*.

Tiedekeskus Arktikumin näyttely 2010. Näyttelyn pääteemoina ovat arktinen alue sen muutokset ja tulevaisuus, olosuhteet, vuodenvieritys, luonto, kulttuurit.

Tiedekeskus Pilkkeen näyttely 2012. Näyttelyn pääteemoina ovat pohjoisten metsien kestävä käyttö ja erilaiset metsänantimet.

Liite 1

Arktisen puutarhan kartta

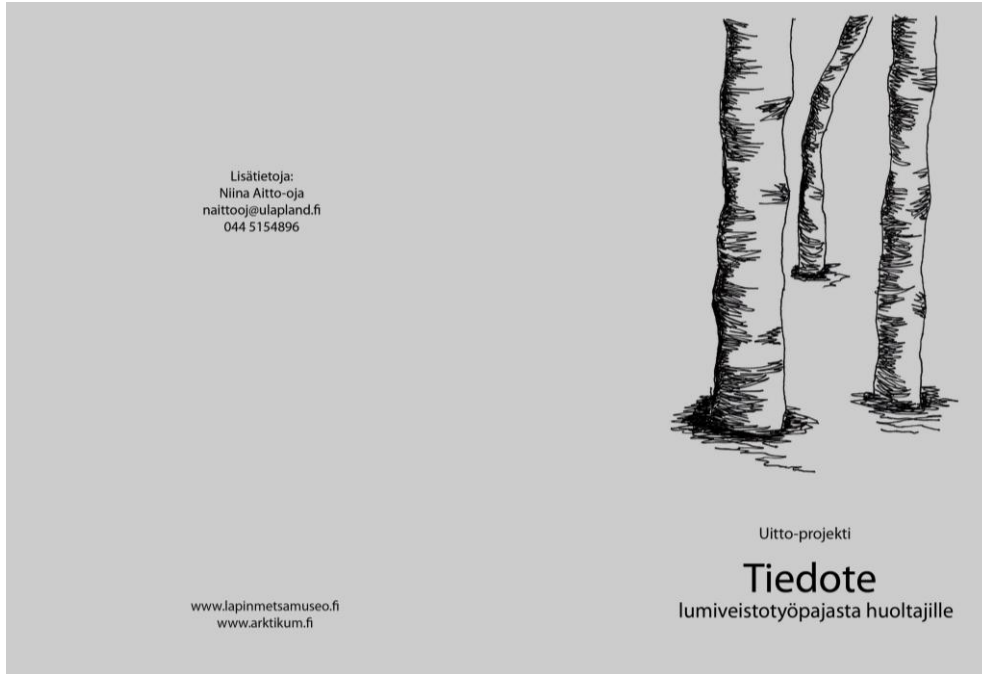


- 1 Lapinkenttä
- 2 Arboretum
- 3 Suo
- 4 Tunturi
- 5 Kattoalue
- 6 Rakkakivikko
- 7 Ruska-alue
- 8 Kukanniitty
- 9 Mäntyalue
- 10 Tunturikoivikko
- 11 Pihlajikko
- 12 Tulvaniitty
- 13 Arktikummin aukio

-  Työpajojen toiminta-alue
-  Jalkakäytävät ja polut
-  Tallatut polut
-  Moottorikelkkareitti
-  Hiihtolatu

Liite 2

Talvityöpajan tiedotteen kansi



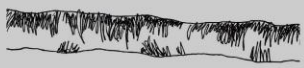
Talvityöpajan tiedotteen sisäosa

UITTO-PROJEKTI

Tiedekeskus Arktikumin piha-alueella on käynnistynyt Uitto-projekti keväällä 2011. Projektissa on tehty ympäristöaidetta Arktiseen puutarhaan.

Nyt käynnistyy talvitaidetyöpaja Ounasvaaran yläkoulun 8. luokan kuvataiteen valinnaisryhmän kanssa. Ohjaajina työpajassa toimii Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat Niina Aitto-oja, Ville Kanabro ja Soila Mikkonen. Mukana työpajassa on myös Arktikum ja Lapin metsämuseo. Työpaja on osa Niina Aitto-ojan pro gradu -tutkimusta, siksi pyydämme teiltä vanhemmilta lapsenne kuvaslupaa, joka on liitteenä tässä tiedotteessa.

Työpajan tavoitteena on talvitaiteen keinoin tutustuttaa rovaniemeläisiä oppilaita alueemme metsäsavotta- ja uittoperinteeseen. Rovaniemen syrtyhistorian taustalla uitto ja savotta ovat olleet merkittävässä roolissa. Arktikumin alueella toimi 1900-luvun alussa Vikamanin saha. Uitto-projektissa pyrimme edistämään toiminnallamme oppilaiden oman paikkahistorian tuntemusta.



TYÖPAJAN AIKATAULU

AIKA	MISSÄ	MITÄ TEHDÄÄN	HUOMIOITAVAA
13.2 klo.12.20	Lapin metsämuseolla Metsämuseontie 7 Pöykkölässä	Projektipää liikö Tuja Alariesto esittelee metsäsavotta- ja uitto historiaa. Tehdään ryhmässä tutkimustehtäviä.	Museokierroksella ollaan ulkotiloissa, siksi on välttämätöntä, että lapsenne pukeutuu riittävä sti lämpimästi. Varaa mukaan ky nä, paperia ja jos mahdollista kamera.
20.2 klo.12.05	Koululla kuvataide luokassa	Tutkimustehtävän purku. Talven taiteeseen tutustuminen.	
27.2 klo.12.30	Arktikum in etupihalla Pohjoisranta 4	Paikkaan tutustuminen. Lumiahoido iden polleminen ja teosten suunnittelu.	Arktikum illa ollaan ulkotiloissa. Varaa mukaan lämpimät vaatteet, pipo ja talvijalkineet. Arktikum tarjoaa lämmit tä juomaa.
28.2 klo.5.00	Arktikum in etupihalla Pohjoisranta 4	Lum enveistoa	Koko p äivä on varattu lum enveistolle. Oppilaat tulevat suoraan aamulla lotoa Arktikum ille. Varaa mukaan lämpimät vaatteet, pipo ja talvijalkineet. Suositteleva m myös vaihtovaatteet. Arktikum tarjoaa lämmit tä juomaa ja lounaan.

Ulkotyöskentelypäivinä on tärkeää, että lapsenne on pukeutunut lämpimästi. Lumenveistossa seistään paljon paikoillaan, siksi on tärkeää kiinnittää huomiota lämpimiin talvijalkineisiin. Suosittelemme mukaan otettavaksi varakintaita, villasukkia ja riittävästi kerrospukeutumista sääolosuhteet huomioiden.

13.2.2012 maanantai , Vierailukäynti Lapin metsämuseolla

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

13.2.2012 olemme menossa Metsämuseolle tutustumaan savottahistoriaan. Museolla tehdään kierros, jossa tutustutaan savotan vaiheisiin ja historiaan. Muistakaa erittäin lämmin pukeutuminen, metsämuseon tiloista suurin osa on lämmittämättömiä rakennuksia.

Savotta on monivaiheinen prosessi. Karkeasti savotta voidaan jakaa seuraavasti:

1. LEIMAUS JA KAATO:
kaadettavien puiden leimaaminen sekä puiden kaato ja karsiminen
2. PUIDEN KULJETUS:
puiden lastaus hevosen vetämään rekeen sekä puiden kuljetus jääteitse joenrantaan.
3. JÄÄTIE:
jäätien rakennus ja ylläpito.
4. VARASTOINTI:
puiden pinoaminen rannalle tai jäälle uittoja odottamaan.

Teidät jaetaan näiden savotan vaiheisiin perustuen neljään ryhmään. Jokainen ryhmä keskittyy tulevissa harjoitustehtävissä ja lumiveistoksessa oman ryhmänsä savotan vaiheeseen. Yhdessä eri ryhmät muodostavat savotan koko ketjun. Jokaisella ryhmällä on oma kansio, jonne kootaan oman ryhmän savottavaiheen esittelymateriaali. Metsämuseolla Tuija Alariesto esittelee savotan historiaa ja vaiheita.

1. Kerätkää kuvamateriaalia ryhmänne savottavaiheesta ryhmänne kansioon. Voitte esimerkiksi ottaa kameralla kuvia, piirtää luonnoksia ja kirjoittaa muistiinpanoja.
2. Museokierroksen jälkeen kokoushuoneessa kootkaa oman ryhmänne savottavaiheen esittelymateriaalia ja tehkää luonnoksia ja muistiinpanoja.

20.2.2012 maanantai koululla

Tutkimustehtävistä lumiveistoksen suunnitteluun

3. Valitkaa mielenkiintoinen idea lumiveistokseen.

- Poimikaa ryhmänne tutkimustehtämateriaalista jokin itsellenne mielenkiintoinen piirre.
- Pohtikaa millainen muoto kuvaisi parhaiten ryhmänne savottavaihetta.
- Kiinnostaako ryhmänne keskittyä johonkin tiettyyn yksityiskohtaan savottavaiheestanne?
- Onko tuleva lumiveistoksenne jotakin esittävää?
- Onko tuleva lumiveistoksenne oma tulkintanne ryhmänne savottavaiheesta?

2. Luonnostelkaa ideoita ja muotoja paperille.

- Luonnosten ei tarvitse olla lopullisia ideoita veistokseen. Tärkeintä on monipuolisesti luonnostella erilaisia ideoita.

3. Valitkaa ideoista ryhmällemme mielekkäin ja piirtäkää se ruutupaperille.

- Tarkastelkaa luonnospapereille syntyneitä veistosideoita ja muotoja.
- Valitkaa mielestänne mielenkiintoisin idea tai muoto tulevalle veistokselle.
- Piirtäkää ryhmänne kansiosta löytyvään ruudukkoon valitsemanne idea puhtaaksi.

4. Harjoitelkaa lumiveistoa pienoismalliin.

- Muotoilkaa muovailuvahasta suorakulmainen muoto.
- Käyttäkää apuna ruudukkoon tekemäänne piirrosta.
- Suorakulmainen muovailuvahamötikkä on pienoismalli tulevasta lumiveistoksestanne. Lumiveistos kaiverretaan suuresta lumikuutiosta. Tässä vaiheessa suunnitteluprosessia harjoittelette siis pienoiskoossa lumiveistoksen muotoilua.

5. Pienoismallin viimeistely.

- Harjoitelkaa lumiveistosideanne muovailuvahamötikkään.
- Millainen muoto on mielenkiintoisin ryhmänne lumiveistokseen?
- Voiko veistosideanne yksinkertaistaa?
- Millainen veistosidea olisi helpoin toteuttaa?



Lapin Kansa 16.9.2011

UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

Uutiset 2011

16.5.2011

Ympäristötaidetta Arktikum puistoalueelle

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan opiskelijat ja Lyseonpuiston lukion oppilaat tekevät Arktikum rannassa ympäristötaidetta 16.5.–20.5.2011 välisenä aikana. Teosten aiheena ovat uitto, sahaperinne ja Rovaniemen pororaito.

Ympäristötaiidepöjapjan on suunnitellut Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opettaja Niina Aitto-oja, joka on aiuksi tutustunut paikan historiaan ja ideoinut teosten aiheaalmaa sen pohjalta. Arktikum alueen ympäristötaitteen suunnittelu sisältyy Aitto-ojan pro gradu -tutkielmaan.

– Teokset kuvaavat uiton eri vaiheita, puun hullaamista, sumia ja puuden lajitteua. Eräänä lähtökohdana on myös Vikmanin saha, joka toimi alueella 1990-luvun alussa, Aitto-oja sanoo.

Aitto-oja jatkaa ympäristötaiidepöjaktiaan ensi talvena talvitaitteen keinoin. Tarkoituksena on kehittää puistoaluetta yhteisöllisesti toteutettua ympäristötaiidepöjksillä, joiden valmistamiseen osallistuvat koululaisryhmät ja alueen nuoret.

Lyseonpuiston lukion ympäristötaiidepöjapjan ohjaavat kuvataidekasvatuksen opettajat Meri Mäntikainen ja Piritta Huhtanen. Työajassa tehdään pajuveistoksia, joiden aiheena ovat porot ja poroihin liittyvät uskomukset. Näin Rovaniemen pororaito jatkuu Arktikum alueella nuorten teoksina.

Arktikum alueen ympäristötaiidepöjajinnan vastuopettajana toimii yliopistonlehtori Maria Huhmarniemi ja Anni Stöckel. Toiminta sisältyy Esko Riepujan tekemään suunnitelmaan Arktikum pinna-alueelle.

Lisätietoja:
Niina Aitto-oja
naitto@at@ulapland.fi
044 515 4996
Maria Huhmarniemi
maria.huhmarniemi@at@ulapland.fi
Puhelin 040 763 9946

LaY/Viestintä/OT



LAPIN METSÄMUSEO

Aukioloajat ja pääsyilput | Esteettömyys | Tulo-ohjeet | Yhteystiedot

Choose language

Hae sivustolta

Hae

Etusivu

Lapin metsämuseo

Vieraille

Blogi

Ajankohtaista

VIIMEISIMMÄT KIRJOITUKSET

Kengityksen jälkeen katoille
Kengittämällä kuntoon
Jätkien elämää kaupungissa ja savotoilla muistellaan Hotelli Santa Clausissa

Savottahistoria heräsi eloon talvisissa lumiveistoksissa ja leikeissä

Lapin metsämuseolla edessä työntäyteinen vuosi

ARKISTO

- Tammikuu 2012
- Maaliskuu 2012
- Huhtikuu 2012
- Kesäkuu 2012
- Heinäkuu 2012

Savottahistoria heräsi eloon talvisissa lumiveistoksissa ja leikeissä

7.3.2012

Naurun kiljahdukset ja lumisten touhuliujen äänet täyttivät Arktikumin pihan hehkuun lopulla. Käynnissä oli Utto-projekti, jossa Onasvaaran yläasteen kahdeksannen luokan kuvataiteen valinnaisryhmän oppilaat ja osa yhdeksännen luokan oppilasta tutustuivat Sahanperän alueen historiaan ja metsäsavotoihin yhdessä opettajansa Leena Nykäsen kanssa.

Utto-projekti liittyy Lapin yliopistossa kuvataidekasvatusta opiskelevan Niina Aitto-ojan pro gradu -tutkielmaan. Ympäristötaiteellista toimintaa on ollut Arktikumin pihapiirissä kevästä 2011 lähtien kolmessa eri työpajassa, joista viimeisenä koko projektin huipentumana toimi talvityöpaja.

Talven työpajan teemana oli metsähistoria ja toteutuksessa oli mukana useita yhteistyötahoja. Lapin metsämuseo tarjosi työpajalaisille hienon tilaisuuden tutustua metsähistoriaan. Oppilaat ohjautuneen pääsivät Savotta-hankkeen projektipäällikkö Tuuja Alarieston johdolla Lapin metsämuseoon talviselle museokierrokselle, jossa perehdyttiin savotoilla tehtyjen töiden eri vaiheisiin. Museokierros herätti monenmoisia ajatuksia ja ideoita, joista toteutettiin yhdessä kolme lumiveistosta Arktikumin pihalle: jäätien "möykky", kirves-lukumäki ja tukkireki. Talvipiha sai lisäksi täydennystä yhteistyössä tehdystä lukumäestä sekä labyrintistä. Työpajan päättöksi oppilaat kertoivat ajatuksia työskentelystään ja teoksistaan. Savotta- ja metsäperinneaihe koettiin ahuksi vaikeaksi, mutta esittelyjen perusteella nuorille oli jäänyt runsaasti metsähistoriaan liittyviä asioita mieleen. Esittelyjen lopuksi tukkirekellä kuvaava lumiveistos kastettiin Savottakarhuksi.



Lumiveistostyöpajan vetäjinä toimivat Niina Aitto-oja, Ville Kanabro ja Sola Mikkola. Kuva: Tuuja Alariesto

Teokset saivat suurta huomiota 1. maaliskuuta järjestetyssä Sahanperän lumileikit -leikkipäivänä, johon osallistui 76 lasta ja 25 aikuista. Päivän aikana Pilkeen oppimisvastaava Piritta Majamäki leikitti lapsia muurahaishajonossa, jossa tunnistettiin yhdessä puita ja eksyttiin metsäiseen labyrinttiin. Leikin lomassa lapset pääsivät tutustumaan savotta- ja metsäaiheisiin asioihin. Lukumäki antoi vauhdin hurmaa, jonka jälkeen tarjolla oli lämmintä mehua ja keksejä. Sahanperän lumileikkipäivä päättyi, mutta veistokset ilahduttavat vierailijoita kevään koittoon saakka!

Kiitokset kaikille lumiveistosten tekoon osallistuneille ja leikkipäivän järjestäjille! Lämmin kiitos myös kaikille Arktikumin pihapiiriin toimijoille (Arktinen keskus, Lapin maakuntamuseo, Arktikum-Palvelut Oy, Pilke) ja Lapin metsämuseolle.



Sahanperän lumileikkipäivänä oli Arktikumin pihalla viiskettä ja hulinaa. Leikittäjänä toimi Pilkeen oppimisvastaava Piritta Majamäki. Kuva: Tuuja Alariesto

Teksti:
Niina Aitto-oja, kuvataidekasvatuksen opiskelija,
Lapin yliopisto

Lapin Metsämuseon plogi 7.3.2012

<http://www.lapinmetsamuseo.fi/blogi/maaliskuu-2012/savottahistoria-heraesi-eloon-talvisissa-lumiveistoksissa-ja-leikeissae/>

Kutsu päiväkodeille ja perhepäivähoidoille Sahanperän lumileikit-tapahtumaan

Sahanperän lumileikit to 1.3. klo 9-13

Arktikumin ja Pilkkeen pihalle tehdään lumitaidetta, joka liittyy uittoperinteeseen sekä erityisesti savotta-temaan. Lisäksi pihaan ahkeroidaan talkoilla pitkä liukumäki alkuviikon aikana. Torstaina 1.3. ohjelmassa on mäenlaskua ja lumileikkejä, sekä mehutarjoilu. Voitte myös osallistua lumi/jääteokseen tekemiseen tuomalla mukana valmiiksi jäädytettyjä jääkalikoita (vaikka maitopurkissa).

Voitte tulla itsellenne sopivimpaan kellonaikaan 9 ja 13 välillä.

Tarjoilun vuoksi pyydämme ilmoittautumaan Savotta-leikkipäivään Pilkkeen oppimisvastaavalle Piritta Majamäelle, piritta.majamaki@metsa.fi 27.2. mennessä, niin osaamme varata riittävästi mehua!

Tilaisuus liittyy Uitto-projektiin, jonka toteuttaja on Niina Aitto-oja ja mukana järjestelyissä ovat Arktikumin pihapiirin toimijat eli PYT. Liitteenä on koko Uitto-tapahtuman tiedote.

TERVETULOA SAHANPERÄLLE
Riehakkaisiin lumileikkeihin!

Terveisin,
Pihapiirin toimijat (Arktinen keskus, Lapin Maakuntamuseo, Arktikum-
Palvelut, Pilke)
Metsämuseo
Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan puolesta Niina Aitto-oja,
Ville Kanabro & Soila Mikkola

Terveisin
Piritta Majamäki