

Kanssakulkijana Kansallisgallerian kierroksilla

Etnografinen tutkimus opetushenkilökunnan vuorovaikutuksesta
Taidetestaajat-hankkeessa Kiasmassa, Sinebrychoffilla ja Ateneumissa

Meri Tuuli Kinnunen

Pro gradu -tutkielma

Kuvataidekasvatus

Kevät 2019

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Kanssakulkijana Kansallisgallerian kierroksilla. Etnografinen tutkimus opetushenkilökunnan vuorovaikutuksesta Taidetestaajat-hankkeessa Kiasmassa, Sinebrychoffilla ja Ateneumissa.

Tekijä: Meri Tuuli Kinnunen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 85 sivua. Liitteiden lukumäärä: 1

Vuosi: 2019

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmani käsittelee 8-luokkalaisten vierailuryhmien opettajien vuorovaikutusta Taidetestaajat-hankkeessa Kansallisgallerian taidemuseoissa, Kiasmassa, Ateneumissa ja Sinebrychoffilla. Tutkimusotteeni on etnografinen. Olen kerännyt tutkimusaineistoni havaintopäiväkirjaa kirjoittamalla vuoden 2018 kevään aikana havainnoiden paikan päällä toimintaa erissä. Havaintoni ajoittuvat kolmelle kuukaudelle. Havaintopäiväkirjan pohjalta olen koonnut kolme ydintarinaa, yhden jokaisesta taidemuseosta. Tutkielmassani tarkastelen ydintarinoita teoriakirjallisuuden valossa.

Tutkimusaineistoni pohjalta olen valinnut aiheita, joita käsittelen aineiston analyysissäni. Näitä aiheita ovat kuunteleminen, opettajan ja oppaan välinen vuorovaikutus, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, oppimisen mahdollistaminen ja pedagoginen rakkaus. Tutkimusaineiston ja teorian vuoropuhelun pohjalta olen tutkielmassani tehnyt löydöksen siitä, että opettajien työ oppaan rinnalla on seuraamillani kierroksilla ollut oppilaiden turvallisuudesta huolehtimista, heidän kuunteluaan ja ihailemistaan. Opettajan tärkein tehtävä on tutkimukseni valossa ollut olla oppilaille tavoitettavissa. Opettaja on ihminen, johon oppilas voi tarvittaessa nojata. Opettajan ja oppaan välisessä yhteistyössä vuorovaikutus on ollut myös olennaista oppimisen onnistumisen kannalta. Oppaiden ja oppilaiden roolit kierroksilla pohjautuvat jo vallitsevaan museokulttuuriin ja ohjeistuksiin sekä pieniin vuorovaikutuksellisiin vihjeisiin, joiden perusteella opettajat etsivät paikkaansa toiminnassa.

Asiasanat: *etnografia, opettajuus, taidemuseo, narratiivisuus*

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_X_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_X_

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title of the master thesis: Walking along the tours of the Finnish National Gallery. Ethnographic research about the interaction of the participating teachers in the Art testers-project in Kiasma, Sinebrychoff and Ateneum.

Author: Meri Tuuli Kinnunen

Degree programme / subject: Art Education

The type of the work: Master thesis

Number of pages: 85 pages. Attachment: 1

Year: 2019

Summary

My master thesis is a study about the interaction of the teachers of the eighth graders who attend Art testers project in the Finnish National Gallery art museums Kiasma, Ateneum and Sinebrychoff. Ethnography is my method of choice. I have been collecting my research data by writing field notes while attending to the workshops and tours. The data has been collected during the spring 2018. Based on my field notes I have written three stories to pass on my experiences I have had during my field research. I have written one story of each art museum. In my thesis I reflect my own experiences and the stories I have written based on my observations and link them to the theory of the education field.

Based on my field notes I have chosen topics to analyse in my thesis. These topics are listening, communication between a guide and a teacher, enabling learning and pedagogical love. Based on the dialogue of my field notes and the educational theory, I have made a finding that teachers role in the workshops and tours is to take care of the safety of the students, to listen to them and to admire their learning. Teacher is a person who supports students when they need it. In the collaboration between teachers and guides I have found the interaction being the most important thing to enable learning of the students. The roles teachers and guides take is based on the museum culture, instructions and the small communicative signs guides and teachers give each other. Teachers are continuously finding new roles in the changing situations.

Keywords: *ethnography, teaching, art museum, narratives*

I give a permission the master thesis to be read in the library_X_

I give a permission the master thesis to be read in the Provincial Library of Lapland_X_

Sisällysluettelo

| | |
|---|-----------|
| Tiivistelmä | 3 |
| Summary | 3 |
| Sisällysluettelo | 5 |
| 1 Johdanto | 6 |
| 2 Tutkitelman kontekstin esittely | 9 |
| 2.1 Taidetestaajat-hanke | 9 |
| 2.2 Hanke osana nykyaikaa | 12 |
| 2.3 Taidetestaajat mediassa | 15 |
| 2.4 Koulun ja taidemuseon välinen yhteistyö | 18 |
| 3 Tutkimusmenetelmä | 24 |
| 3.1 Tutkimusmenetelmän ja aineistonkeruutavan valinta | 24 |
| 3.2 Tutkijan positio | 26 |
| 3.3 Etnografia | 28 |
| 3.4 Narratiivisuus | 31 |
| 3.5 Tutkimusetiikka | 32 |
| 4 Taidemuseoiden ydintarinat | 35 |
| 4.1 Johdatus ydintarinoihin | 35 |
| 4.2 Kiasman ydintarina | 36 |
| 4.3 Sinebrychoffin ydintarina | 41 |
| 4.4 Ateneumin ydintarina | 45 |
| 5 Ydintarinat vuorovaikutuksen näkökulmasta | 49 |
| 5.1 Minä länsäolevana kuuntelijana kentällä ja ydintarinoissa | 49 |
| 5.2 Opettajan ja oppaan välinen vuorovaikutus | 57 |
| 5.3 Opettaja ja hiljainen tila | 62 |
| 5.4 Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus | 66 |
| 5.4.1 Opettaja oppimisen mahdollistajana | 66 |
| 5.4.2 Opettaja kuuntelijana | 70 |
| 5.4.3 Opettaja ja pedagoginen rakkaus | 72 |
| 6 Päätelmät | 77 |
| Lähteet | 80 |
| Liite | 89 |

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani käsittelee opettajien vuorovaikutusta Taidetestaajat-hankkeessa Kansallisgallerian kolmessa taidemuseossa: Kiasmassa, Ateneumissa ja Sinebrychoffilla. Kaikki lähti siitä, kun otin yhteyttä Kiasman yleisötyöpäällikköön Minna Raitmaahan ja sovimme yhteisen tapaamisen vuoden 2018 helmikuulle. Kävin yhdessä Minna Raitmaan ja silloisen projektikoordinaattorin toimea hoitavan Aura Dufvan kanssa läpi mahdollisia tutkielma-aiheita. Taidetestaajat-hanke valikoitui tutkielmani kohteeksi. Museon puolelta tuli muutamia ehdotuksia mihin keskittyä hankkeen sisällä. Valitsin opettajat keskiöön, sillä halusin lähteä pohtimaan nimenomaan heidän rooliaan vierailuiden aikana.

Opettajuuden ollessa tutkielmani keskiössä sain mahdollisuuden pohtia vuorovaikutusta ja sen moninaisuutta tulevaa opettajan ammattiani varten ja samalla myös tutkailla minua suuresti kiinnostavaa museotoimintaa. Henkilökohtaisen mielenkiintoni lisäksi alojen välinen yhteistyö on pinnalla tämän päivän työelämässä. Taidetestaajat-hankkeessa monialaista yhteistyötä tapahtuu konkreettisesti ja olen päässyt pohtimaan sitä syvällisesti taidekasvatuksen opiskelijana ja samalla etnografisella tutkimusotteella konkreettisesti toimintaa seuraten.

Kansallisgallerian toiminnan valitseminen tutkielmani aiheeksi pohjautuu positiivisiin kokemuksiini taidemuseokentältä. Olen tehnyt Rovaniemen taidemuseossa museopedagogiikan kurssin ja tämän jälkeen toiminnasta haltioituneena hakeutunut kenttäharjoitteluun Wolfsburgin taidemuseoon Saksaan. Museopedagoginen harjoittelu lisäsi kiinnostustani taidemuseoalaa kohtaan entisestään. Halusin perehtyä taidemuseoihin taidekasvatuksellisesta näkökulmasta. Valitsin tutkimuksentekopaikakseni Kansallisgallerian, koska se on kohteena monipuolinen. Kiasman erityisyytenä on nykytaide ja sen tuomat mahdollisuudet, Ateneumilla on sen historiallinen asema ja kaikkien tuntemat klassikot. Sinebrychoffin taidemuseon erityisyys piilee draamakasvatuksellisessa lähestymistavassa.

Koen olevani tutkielmaa kirjoittaessani taidekasvatuksen tutkimuksen ytimessä, sillä toiminta on myös asiantuntijoiden kuten professori Eeva Anttilan ja filosofian tohtori Tarja Pääjoen tutkimuksen kohteena. Heidän tutkimuksensa on kehittämisperustainen arviointitutkimus, jossa tutkitaan opettajien ja taiteilijoiden kokemuksia tutkimustehtävänä koulujen ja taidelaitosten yhteistyön kehittäminen tutkimuksen avulla (Anttila & Pääjoki 13.4.2018). Pääjoen mukaan koulujen ja taidelaitosten yhteistyön tutkiminen on mielekästä, sillä Taidetestaajat saattaa yhteen eri alojen ammatillaiset rajoja rikkovalta tavalla. Tällainen monialainen yhteistyö on monille mukana olijolle uutta. Jo kerätyn aineiston valossa ammattilaisten kohtaamisista nousee esiin niin epärointiä ja konflikteja kuin innostusta ja uuden oppimista (Pääjoki 20.11.2018).

Suomalaisen taidemuseolaitoksen ensimmäinen museolehtori Marjatta Levanto jakaa taidemuseossa nouseviksi peruskysymyksiksi sen kuka museota käyttää, miksi hän sen tekee ja mitä silloin tapahtuu (Levanto 2004, 51). Olen ottanut tutkielmassani tarkasteluun erityisesti kysymyksen siitä, mitä silloin vuorovaikutuksellisesti tapahtuu, kun opettajat tulevat museoihin ja osallistuvat Taidetestaajat-hankkeen toimintaan. Keskityn tutkielmassani opettajien vuorovaikutukseen museokierrosten ja työpajojen aikana. Minkälaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita kierrosten ja työpajojen aikana tapahtuu opetushenkilökunnan osalta? Miten he vuorovaikuttavat oppilaiden ja oppaiden kanssa?

Lähtiessäni etsimään vastausta kysymykseeni, kuljetti tutkimuksellinen matka minut usealle Taidetestaajat-kierrokselle ja -työpajoihin Kiasmassa, Ateneumissa ja Sinebrychoffin taidemuseolla. Etsin vastausta etnografisella tutkimusmenetelmällä. Tutkielmani aineisto koostuu kolmelle kuukaudelle sijoittuvan havainnointijakson havaintopäiväkirjamerkinnoista. Punoin havaintopäiväkirjamerkintäni kolmeksi ydintarinaksi, yksi jokaisesta taidemuseosta. Tuon ydintarinoiden avulla tuon näkyväksi opettajien vuorovaikutuksen moninaisuutta, sekä reflektoin omaa kokemustani etnografisesta työskentelystä. Narratiivisuus tutkielmassani perustuu relativistiseen käsitykseen siitä, ettei olemassa ole vain yhtä oikeaa totuutta, ja erilaiset narratiivit voivat olla todellisia eri yksilöiden kohdalla (Hohenstein & Moussouri 2018, 105). Tutkielman ydintarinat tuovat esille tulkintani toiminnasta ja käsitän sen yhdeksi monista tulkinnoista.

Tarinallisessa lähestymistavassa tarina nähdään keskeisenä ajattelun ja elämän jäsentämisen muotona. Tarinallinen tai narratiivinen tutkimus viittaavat kaikkeen sellaiseen tutkimukseen, jossa tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitettä käytetään ymmärrysvälineenä. (Hänninen 1999, 15.) Tarinallinen lähestymistapani jäsentää tutkimusaineistoni lukijaystävälliseen muotoon, jotta lukijat voivat muodostaa mielikuvia toiminnasta ja ymmärtää ajatteluni yhdistäessä tutkimusaineistoni jo tutkittuun teorian tietoon. Tuon tarinoiden ja pohdinnan avulla näkyväksi oivallusteni juuret sekä herättelen ajattelemaan millaista opettajan vuorovaikutus taidemuseovierailulla on ja millaista se voisi mahdollisesti olla.

2 Tutkitelman kontekstin esittely

2.1 Taidetestaajat-hanke



Kuvituskuva: Kansallisgalleria / Petri Virtanen

Keskityn Taidetestaajat-hankkeen sisällä tutkielmassani hankkeen Ateneumin taidemuseon, Nykytaiteen museo Kiasman ja Sinebrychoffin taidemuseon Taidetestaajat-toimintaan. Ateneum, Kiasma ja Sinebrychoff muodostavat Kansallisgallerian, joka on julkisoikeudellinen säätiö. Kansallisgalleria on vastuussa valtion taidekokoelmasta. Säätiön valtuuskunnan ja hallituksen nimittää opetus- ja kulttuuriministeriö. Kansallisgalleriaa rahoittaa pääasiallisesti valtio. Kansallisgallerian tavoitteiksi on määritelty kulttuuriperinnön rakentaminen, monipuolisten näyttelyiden

tekeminen, kansallisen taidekokoelman vahvistaminen sekä eri yleisöjen saattaminen taiteen äärelle. (Kansallisgalleria 19.5.2018.)

Taidetestaajat on Suomen Kulttuurirahaston suurin tukihanke, jonka tavoitteena on saada kaikki 8.-luokkalaiset taiteen pariin. Hankkeen yhteistyötaho on Suomen lastenkulttuurikeskuksen liitto. Kun lasketaan mukaan myös opettajat, nousee hankkeen osallistujamäärä lähes 200 000 ihmiseen. (Suomen kulttuurirahasto 19.5.2018.) Koulun ja koulun ulkopuolisen instituution tehdessä yhteistyötä on tärkeää kysyä, kuka tai ketkä suunnittelevat ja toteuttavat yhteisö rakenteiden vahvistamista. (Raina & Haapaniemi 2007, 159.) Taidetestaajat-hanke on valmisteltu yhteistyössä Opetushallituksen kanssa, joten yhteinen pohja on ollut mukana suunnittelusta lähtien Hanke on valmisteltu yhteistyössä Opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, Suomen Kuntaliiton ja Suomen Rehtorit ry:n kanssa. (Suomen kulttuurirahasto 19.5.2018.)

Kasvatuksellisen yhteistyön perusta on yhteisessä tahtotilassa ja oikeissa rakenteissa. Kaikkien osapuolten sitoutuminen toimintaan on olennaisessa osassa sen onnistumiseksi. (Raina & Haapaniemi 2007, 159.) Taidetestaajat-hankkeessa vierailukohteet tulevat valmiiksi sovittuina ja niitä tarjotaan kaksi jokaista 8.-luokkaa kohden. Toinen vierailu suuntautuu omaan maakuntaan tai lähialueelle ja toinen Helsinkiin tai muualle Suomeen. Matkakulut ja pääsyliput maksaa Suomen kulttuurirahasto (Suomen kulttuurirahasto 19.5.2018). Koulut saavat siis ilmaisen vierailun, ja hankkeen puolelta tulee päätös vierailukohteista.

Taidetestaajat-hanke kuuluu taidekasvatuksen kenttään museopedagogiikan, kouluyhteistyön, oppilaiden ja opetussuunnitelmaan soveltuvuutensa myötä. Vuoden 2014 Perusopetussuunnitelman mukaan oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia oppimiskokemuksiin, jotka tapahtuvat yhteistyössä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (OPS 2014, 426). Oppilas on lähtökohtaisesti opetussuunnitelman mukaan aktiivinen toimija, ja oppimisen tulee olla monimuotoista sekä sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan (OPS 2014, 17). Oppilaan aktiivinen toimijuus ja oppimisen monimuotoisuus toteutuvat hankkeen oppilaslähtöisyydessä. Suomen Rehtorit ry on ollut mukana hankkeen suunnittelussa. Yhdistyksen puheenjohtaja

Riikka Lindroos kertoo taiteen herättävän kokemaan ja ilmaisemaan tunteita. Taiteella on myös rentouttava ja piristävä vaikutus. Hänen mukaansa hanke sopii hyvin uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin. (Suomen Taiteilijaseura ry 2016.)

Taidetoimijat ovat hakeneet mukaan hankkeeseen ehdottamalla ohjelmistoa ja suunnittelemalla kouluille taidekasvatusmateriaalin, jota kutsutaan etko- ja jatkopakettiksi. Taidelaitosten johtajat, yleisötyöntekijät ja taiteilijat ovat yhdessä miettineet, mitä he voisivat tarjota oppilaille. (Pääjoki 20.11.2018.)

Etko- ja jatkotehtävät ovat Taidetestaajat-vierailujan ennen ja niiden jälkeen kouluissa tehtäviä harjoituksia, jotka virittävät toimintaan ja antavat jatkuvuutta toiminnalle myös vierailujen jälkeen. Kansallisgallerian etko- ja jatkotehtävinä on ollut esimerkiksi Ateneumin taidemuseon puolelta teoskuviin etkoilla tutustumista ja niistä äänestämistä ja jatkoilla keskustelua käynnistä ja siitä, mitä vierailusta on jäänyt mieleen. Sinebrychoffin etkoilla nuorilla on ollut tehtävänä pohtia identiteettejään menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa, ja jatkoille on suunniteltu meemejä Sinebrychoffin teoksista eri teksteillä. (Sinebrychoff 19.5.2018.)

Kiasman Taidetestaajat-toiminnassa etkoilla ollaan ensin tutustuttu taiteilijan ammattiin Heidi Lunabban esittelyvideolla, ja vierailun jälkeen jatkoilla oppilaat ovat valinneet käyttöesineitä ja pohtineet sen jälkeen yhdessä, millainen laite tai taideteos tulisi jos ne kaikki yhdistäisi. (Kiasma 19.5.2018.) Etko- ja jatkotehtävät siis vaihtelevat museoiden välillä ja niiden toteuttamistapoja on monenlaisia aina videon katsomisesta yhteisiin äänestyksiin ja meemien tekemiseen.

Opettajat ovat päässeet arvioimaan toimintaa erilaisten väittämien kautta asteikolla yhdestä viiteen. Tarkastellessani Sinebrychoffin taidemuseon kyselylomaketta opettajille tulee selville, että kyselyn tekijöitä on kiinnostanut jättikö vierailu jälkensä oppilaisiin, saiko vierailu oppilaat arvioimaan kokemaansa ja sen merkitystä itselleen, rohkaisiko se kriittiseen ajatteluun ja istuiko se opettajien mielestä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Lomakkeiden avulla ollaan kyselty myös oppilaiden kulttuurisen osaamisen

parantumisesta sekä vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen kehittymisestä. (Sinebrychoffin palautelomake opettajille.)

2.2 Hanke osana nykyaikaa

Tarkastelen Taidetestaajat-hanketta osana museoalan yleisökeskeistä ajattelua. Kokoelmatutkimukseen ja museohistoriaan erikoistuneen dosentti Susanna Petterssonin ja suomalaisen taidemuseolaitoksen ensimmäisen museolehtorin Marjatta Levannon mukaan museot ovat asettuneet muutoksen aikaan kaikkialla maailmassa. Hankkimisen, säilyttämisen ja näytteillä pitämisen sijaan painopiste on siirtynyt kohti kävijöitä. Ihmiskeskeisessä ajattelutavassa museot ovat keskellä yksilön ja yhteiskunnan välistä prosessia, jossa yleisö ja museo henkilökuntineen ovat rinnakkaisia toimijoita. (Levanto & Pettersson 2004, 7.)

Lontoon King's Collegen yliopistonlehtori Jill Hohenstein ja yliopistonlehtori Theano Moussouri Lontoon University Collegesta kirjoittavat, että nykypäivän museoilta vaaditaan kulttuurista, kasvatuksellista ja sosiaalista merkittävyyttä yhteiskunnalle (Hohenstein & Moussouri 2018, 3). Levannon ja Petterssonin mukaan ilman yleisöä museot ovat varastoja ja vasta yleisö tekee niistä museoita. (Levanto & Pettersson 2004, 7.) Nottingham Trentin yliopiston vanhempi luennoitsija Graham Blackin mukaan 2000-luvun museolta odotetaan saavutettavuutta kaikille yleisöille. Museo käsitetään resurssina kasvatuksellisessa käytössä sekä myös yhteisöllisenä tapaamispaikkana. (Black 2006, 4.) Tästä näkökulmasta käsin taidemuseoiden ja koulujen yhteistyö näyttäytylogoisena jatkumona.

Museot ovat ottaneet paikkansa oppimisen keskuksina kaikille kävijöille iästä, varallisuudesta, koulutuksesta tai kansalaisuudesta riippumatta. Perimmäisenä ajatuksena on jokaisen oikeus museokokemukseen. (Pettersson & Levanto 2004, 51.) Vierailijamääriä kasvattaakseen taidemuseot ovat alkaneet panostaa entistä enemmän

kasvavaan määrään kulttuuritarjontaa, kuten kasvatuksellisiin aktiviteetteihin, performansseihin ja luentoihin. Nämä tapahtumat tuovat museot osaksi nykyaikaa ajattomuuden ideaalin sijaan. Museot tasapainoilevat vierailijoita houkuttelevien tapahtumien ja teosten itsearvoisuuden painopisteen välillä. (Larceneux ym. 2016, 4.)

Voidakseen saavuttaa laajan yleisön, on museoilla tarve kerätä jatkuvasti uutta tietoa kävijöistään. Museotoimijoiden tulee miettiä mikä motivoi kävijöitä tulemaan museoihin. (Black 2005, 3.) Levannon mukaan museot pyrkivät uusiin kävijöihin ja entistä laajempiin yleisöihin, sillä pohjimmiltaan museoiden kohdalla täytyy olla kyseessä edelleen toivorikas käsitys siitä, että niillä todella on merkitystä ihmisten arjen avartajina ja elämänlaadun parantajana. (Levanto 2004, 51.) Taidetestaajat-toiminta voidaan nähdä siis myös pyrkimyksenä ihmisten arjen avartamiseen ja elämänlaadun parantamiseen.

Ajatus laajojen yleisöjen saavuttamisesta on läsnä Taidetestaajat-hankkeessa. Levannon mukaan taidemuseoiden suuren yleisön ajatus ei käytännössä tapahdu niin kuin sen ajatellaan tapahtuvan. Hänen mukaansa taidemuseoissa käyvät tiheämmin samat ryhmät kuin aiemmin. Nämä ryhmät ovat likipitäen samoista yhteiskuntaluokista sekä koulutustaustoista. Tiheämpi vieraileminen museoissa on näyttäytynyt kävijämäärien kasvuna. (Levanto 2004, 52.) Taidetestaajat-hankkeessa vastataan museioiden puolelta juuri uusien yleisöjen löytämisen haasteeseen tuomalla kahdeksaluokkalaisia eri puolilta Suomea taiteen ääreen.

Taidemuseoista ja taiteesta voi tulla katsojalleen merkityksellinen, kun hän saa sen sopimaan omaan maailmaansa ja hän voi antaa sille henkilökohtaisen tulkintansa (Levanto 2004, 54). Taiteen merkitykselliseksi tekeminen henkilökohtaisen tulkinnan avulla näkyy Kiasman, Sinebrychoffin ja Ateneumin Taidetestaajat-toiminnassa. Samalla, kun työntekijöillä on paljon tietoa teoksista, jättävät he tietojensa kertomisen vähemmälle ja kysyvät enemmän itse oppilailta, mitä he teoksissa näkevät ja kokevat. Tällä tavoin pyritään antamaan mahdollisuus oman tulkinnan esiin tuomiselle. Sen lisäksi, että oppilaille luodaan mahdollisuus tulla kuulluiksi, näen toiminnassa ajatuksen siitä, että tieto luodaan yhdessä yhteisön jäsenten kesken. Oppilaat luovat oppaiden ja opettajien kanssa uusia merkityksiä teoksille ja keskustelevat ryhmässä. Psykologi Jerome Brunerin mukaan

oppimisen tulisikin olla kulttuurin merkitysten ja toimintatapojen yhteistä uudelleen luomista, eikä perinteisen mallin mukaan tiedon välittämistä. Oppilaat toimivat myös tiedon luojina (Bruner 1986, 123).

Vastaavanlaista toimintaa on tapahtunut myös pienemmässä mittakaavassa. Tampereen kaupungin kulttuurikasvatusohjelma Taidekaarella on ollut myös käytössä teemoja, jotka ovat taiteilijan aiheisiin ja työtapoihin liittyviä Kiasman Heidi Lunabban suunnitteleman työpajan tapaan. Erityisluokanopettajan ja Taidekaaren asiantuntijaverkoston jäsenen Aija Leinosen mukaan taidenäyttelyssä usein juuri taiteilijuus ja käsiteltävän taiteilijan suhde töihinsä ja maailmaan virittää museokäynnin. Tällöin näyttely toimii välineenä tutkailla maailmaa taiteilijan silmin ja teemat löytyvät itse näyttelystä. Toimintamalli perustuu konstruktivistiseen, eheyttävään oppimiskäsitykseen, jossa korostetaan kokonaisvaltaista oppimista. Oppija on aktiivinen tiedon jäsentäjä, jolle tulee tarjota erilaisia kokemuksellisia lähestymistapoja maailmaan. Museokäynnillä oma kokemus, tekeminen ja tunteet yhdistyvät oppimisprosessiksi. (Leinonen 2008, 10-11.)

Opiskeltavien ilmiöiden kytkeminen oppilaan elämismaailmaan ja kokemuksiin vahvistaa kulttuurista osallisuutta ja syventää oppimista (Hartikainen 2013, 143). Taidetestaajat-hankkeen ja Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman ytimessä on sama ajatus siitä, että osallistujat itse ovat päähenkilöitä, joiden ajatukset nousevat esille. Leinosen mukaan yhtäläillä kokonaisuuden osia ovat museokierros, työpaja ja oheismateriaali. (Leinonen 2008, 11.) Keskusteluun rohkaiseminen ja lapsille puheenvuoron antaminen ovat olleet Taidekaari-toiminnassa myös tärkeässä osassa.

Samalla tavalla kuin Kiasmassa myös Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman toiminnassa ovat itse osallistujat päähenkilöitä, joiden ajatukset nousevat esille. Yhtäläillä kokonaisuuden osia ovat museokierros, työpaja ja oheismateriaali. (Leinonen 2008, 11.) Keskusteluun rohkaiseminen ja lapsille puheenvuoron antaminen ovat myös tärkeässä osassa Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman toiminnassa (Leinonen 2008, 12). Jokaisen mielipiteen yhtäläinen arvokkuus ja sen korostaminen, että taiteesta ei ole vain yhtä oikeaa tulkintaa, toimii punaisena lankana jokaisella Taidetestaajat-kierroksella, jota olen seurannut. Näen sen Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelman kanssa vierekkäin tarkasteltuna

2000-luvun ilmiönä. Samoin myös Taidekaari-kulttuurikasvatusohjelmassa Leinosen tekstissä (Leinonen 2008, 13) mainittu kehoitus siihen, että kierroksella kannattaa puhua siitä, miten jokainen mielipide on yhtä arvokas ja kuinka taiteesta ei ole vain yhtä oikeaa tulkintaa, on myös Kansallisgallerian Taidetestaajat-toiminnassa läsnä oppaiden puheissa.

Kirjassaan *Museum Learning* Hohenstein ja Moussouri käsittelevät museossa tapahtuvaa oppimista asenteiden, tunteiden ja kehollisuuden kautta, sillä he pitävät niitä merkittävinä, kun oppimista tutkitaan museokontekstissa. Heidän mukaansa näiden kaikkien erilaisten katselutapojen avulla voidaan saada selville oppimisen kognitiivisen puolen ulkopuolisia asioita, jotka ovat myös tärkeä osa oppimisprosessia. He puhuvat kehollisuudesta, tunteista ja asenteista elementteinä, joita voidaan tarkastella informaation siirtämisen lisäksi. (Hohenstein & Moussouri 2018, 3.) Näin museo saa merkityksensä myös kehollisen oppimisen, tunteiden kautta oppimisen ja asenteiden muutoksen tyyssijana.

2.3 Taidetestaajat mediassa



Kansallisgalleria / kuvituskuva: Petri Virtanen

Kansallisgallerian taidemuseot ovat saaneet julkisuudessa palstatilaa suureksi osaksi kehujen muodossa. Eri uutisalustoilla Taidetestaajat on noussut otsikoihin kulttuurin suurhankkeena, joka antaa kahdeksasluokkalaisille tilaisuuden ryhtyä kulttuurikritikoiksi. Lehdissä tuodaan Taidetestaajat-henkisesti esille nuorten omia ajatuksia. Nuoret kuvailivat Sinebrychoffin taidemuseon toimintaa ajatusmaailmaa muuttavaksi ja yhteishenkeä nostattavaksi. Oppilaat mainitsivat vierailun antavan mahdollisuuksia katsoa taidetta eri tavalla seuraavalla kerralla. Opettajan mukaan nuoret oppivat toiminnassa analysoimaan ja kiteyttämään ajatuksiaan. (Arvonen 18.02.2017.)

Kiasman Taidetestaajat-toiminta on näyttäytynyt Yleisradion uutisissa positiivisessa valossa. Alkuepävarmuuden jälkeen nuorten kuvaillaan olleen selkeästi innoissaan taiteesta. Oppilaita erityisesti kiinnostavaa teosta palattiin katsomaan uudelleen. Oppilaat kuvailivat teosta oudoksi, pelottavaksi ja kiinnostavaksi. Ruotsalaistaiteilijan teos, jossa hahmot ratsastavat matkalaukkujen päällä aiheutti toimittajan mukaan hämmennystä. Kirjoituksessa oppilaita luonnehdittiin avoimiksi kaikelle uudelle ja kummalliselle. Moni heistä koki haluavansa jatkossakin nähdä nykytaidetta. (Gustafsson 19.9.2017.) Helsingin Sanomissa Kiasman Taidetestaajat-toiminnassa esille nousi lähdön väsyttävyyden ja erilaisen koulupäivän viettämisen kivuus. Erään nuoren mukaan kierros oli mielenkiintoinen ja erilainen kuin hän ajatteli. Hänen mukaansa taiteella voi ottaa kantaa ja se on paljon muutakin kuin tauluja ja esittävää taidetta. Myös jatkossa nykytaiteen näkeminen houkutti. (Sirén 26.3.2018.)

Kritiikkiäkin hanke on saanut osakseen. Yleisradion uutisessa erään uskonnollisen yhteisön viestintäpäällikkö kommentoi sukupuolen moninaisuuteen liittyneen tehtävän herättäneen epämiellyttäviä tunteita. Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton hankepäällikkö Anu-Maarit Moilanen vastasi kritiikkiin kertoen vierailujen olevan laadittuja tukemaan uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opetushallituksen lähtökohtana on, että kaikki oppilaat osallistuvat opetussuunnitelman mukaisiin kulttuuritapahtumiin. (Köngäs 30.4.2018.)

Peilatesani uutta opetussuunnitelmaa ja Yleisradiossa esille tuotua kritiikkiä, huomaan nykytaiteen tekevän tehtävänsä keskustelunherättäjänä nykyaikana osalle katsojista vaikeista teemoista. Se, että opetussuunnitelman mukainen taidetyöpaja kirvoittaa keskustelua kertoo taiteen erityisestä merkityksestä yhteiskunnallisessa muutoksessa ja tasa-arvotyössä. Opetussuunnitelmassa määritellään perusopetuksen tehtäväksi sukupuolten tasa-arvon edistäminen ja tiedon lisääminen sukupuolen moninaisuudesta. Suunnitelman mukaan jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. (OPS 2014, 18.)

Taiteeseen ja työpajojen tehtäviin kohdistuva kritiikki voidaan näkemykseni mukaan nähdä haluna saada vahvistusta omalle maailmankuvalle. Osallistujien kritiikki on ymmärrettävissä Doeringin ja Pekarinin ajatuksen pohjalta. Doeringin ja Pekarinin mukaan vierailijat haluavat saada vahvistusta jo olemassa oleville käsityksilleen maailmasta tullessaan museoon. Kuitenkin museon tehtävän ollessa kasvatuksellinen, sen ei tulisi vain tarjota sitä mitä vierailijat siltä toivovat vaan myös osallistaa vierailijoita niin, että se laajentaa heidän käsityksiään maailmasta. (Hohenstein & Moussouri 2018, 108.) Kiasma on toiminnallaan siis laajentanut osallistujiensa maailmankuvia, ja siten se on ottanut osaa museon kasvatukselliseen tehtävään.

Taidetestaajat-toiminnassa heränneet tunnereaktiot kertovat aiheiden käsittelyn vaikeudesta. Bonnelliin ja Simonin mukaan jotkin näyttelyt herättävät ristiriitaisia tunteuksia siksi, että ne ovat monitulkintaisia. Vierailijat reagoivat tunteella sellaisiin näyttelyihin, joissa käydään läpi myös vierailijoille vaikeita aiheita. Näitä niin kutsuttuja vaikeita aiheita voivat olla esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden aiheet, ympäristöön liittyvät aiheet tai vallalla olevien historiallisten näkökulmien haastaminen. Nämä voivat aiheuttaa vierailijoissa esimerkiksi syyllisyyden tai häpeän tunteuksia. (Hohenstein & Moussouri 2018, 110.)

Sydän-Satakunnan lehdessä Kiasman Taidetestaajat-toimintaa luonnehdittiin oppilaiden puolelta ison vaikutuksen tehneeksi. Haastatelluilla oppilailta ei ollut pienintäkään epäilystä, etteivätkö teokset täyttäisi taiteen kriteerejä. Ateneum oli tehnyt yhteen oppilaaseen vaikutuksen niin rakennuksen kuin maalaustenkin osalta. Reissua kuvailtiin

myös rennoksi, mukavaksi ja vaihteluksi tavallisiin koulupäiviin. Vierailu oli haastateltujen mukaan myös sivistävä. (Elo 23.9.2017.)

Kokonaisuudessaan Taidetestaajat on näyttäytynyt lukemissani lehtikirjoituksissa suurimmilta osin positiivisessa valossa. Toimittajat ovat lähteneet mukaan nuorten osallistamiseen haastattelun avulla ja siten Taidetestaajat-henki on välittynyt myös median välityksellä. Taidetestaajat on saanut nuoret pohtimaan taidetta ja sen olemusta. Nuorten vastauksista huokuu myös erilaisen koulupäivän erityisyys.

2.4 Koulun ja taidemuseon välinen yhteistyö

Koulun ja taidemuseon välinen yhteistyö on kulttuuriperintöopetusta. Kulttuuriperintöopetus on arvovalinta, joka on ilmaistu Opetushallituksen kokoamissa eri koulumuotojen opetussuunnitelmien perusteissa sekä Museoviraston kulttuuriperintökasvatuksen strategiassa (Venäläinen 2008, 6). Koulun ja taidemuseon välistä yhteistyötä on kehitetty esimerkiksi Suomen Tammi -hankkeen parissa koulujen ja museoiden ammattilaisten välillä. Yhteistyöllä ollaan pyritty luomaan toimivia käytäntöjä. Museokentän puolelta on tullut viesti siitä, että mallit ja esimerkit eivät ole aina avautuneet, sillä koulumaailman toimintaympäristöstä lähtevä kieli on ollut museoille vierasta. Museokentällä on kaivattu myös koulun toimintaedellytysten tuntemusta. Kasvatus- ja kulttuurialan tutkimuksen rinnakkaisasettelulla ollaan pyritty vuoropuheluun tutkimusalojen välillä. (Venäläinen 2008, 7.)

Kasvatustieteen professori Kristiina Kumpulaisen mukaan koulutuksellinen haaste on kehittää oppimisympäristöjä sellaisiksi, että niiden toimintakulttuuri tukisi ihmisten välistä vuorovaikutusta ja oppimista, osaamisen ja kulttuuriperinnön jakamista sekä uuden tiedon luomista (Venäläinen 2008, 21). Oppimisen 'kaikkiallisuus' viittaa ajatukseen siitä, että oppiminen nähdään elämänlaajuisena sekä elämän pituisena prosessina. Sitä tapahtuu kaikkialla, myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Kumpulaisen mukaan oppimisen

tukeminen ja kehittäminen vaatii monialaista yhteistyötä ja monitieteistä tutkimusta sekä molempia tukevaa toimintakulttuuria. (Venäläinen 2008, 22.)

Opettajan työ pitää sisällään monimutkaisia oppimis- ja vuorovaikutuskysymyksiä, joihin monialainen yhteistyö voi tuoda ratkaisuja. Entistä heterogeenisempi oppilasjoukko aiheuttaa opettajan työhön uudenlaisia haasteita. Toisilta oppimisen ja itseltä antamisen kulttuuri voi hiljentää kuuntelemaan ja kuulemaan, missä puhutaan. (Paalasmaa; Atjonen 2011, 330.)

Yhteisessä oppimisessa informaatio pääsee kasautumaan ja rakentumaan vanhan pohjalle sitä jalostaen ja muokaten (Gronow 2017, 79). Sosiaaliset verkostot luovat väyliä kulttuurin leviämiseksi. Sosiaalisten verkostojen analyysissä keskitytään yleensä ihmisten ja kollektiivisten toimijoiden kuten organisaatioiden välisiin yhteyksiin. Sosiaalisten verkostojen tutkijat pitävät ainoastaan ihmisten välisiä suhteita sosiaalisten verkostojen rakennuspalikoina. (Gronow 2017, 93-94.)

Vaikeasti ennakoitava tulevaisuus edellyttää yhä laaja-alaisempaa osaamista (Hartikainen 2013, 141). Siinä missä Atjosen mukaan opettajat voisivat hyötyä esimerkiksi psykologien tietotaidoista (Paalasmaa; Atjonen 2011, 330), voisi taidemuseokontekstissa oppaiden tietotaidoista olla hyötyä ja päinvastoin oppaille olla hyötyä opettajien tietotaidoista. Valtiotieteellisen tiedekunnan tutkijatohtori Gronowin mukaan ihmisiä tai kollektiivisia toimijoita ajatellaan verkostanalyysissä solmukohtina, jotka ovat kytkeytyneet toisiinsa erilaisin sitein tai linkein. Esimerkiksi pitkäkestoiset ystävyysuhteet tai jäsenyydet samassa organisaatioissa voivat olla näitä linkejä. (Gronow 2017, 95.)

Kumpulainen ehdottaa koulun tehtäväksi siltojen rakentamisen erilaisten oppimisympäristöjen ja niiden kulttuurisen pääoman välillä. Museoiden näyttelyt tarjoavat non-formaalien oppimisympäristöjen, jossa voidaan huomioida oppilaiden mukanaan tuoma kulttuuriperimä, pääoma, joka sisältää tietoa, taitoa, arvoja ja asenteita. (Venäläinen 2008, 22.)

Oppimiseen vaikuttavat useat eri seikat. Muun muassa ympäristö, kasvattavien ihmisten toiminta, tunneilmapiiri, tehtävät, perinteet ja kulttuuri vaikuttavat siihen. (Alexander & Potter 2005, 161.) Museossa oppiminen on usein hyvin sosiaalinen prosessi. Museoon voidaan tulla esimerkiksi opintoryhmän kesken. Työpaja on ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuva, vaikka siellä olisikin tarkoitus kehittää sosiaalisia taitoja ja tehdä omia tulkintoja. (Levanto 2004, 95.)

George Heinin (1998) mukaan kaikki ajattelun muutokset tulevat ilmi ensin yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa ja siirtyvät vasta sitten yksilön tasolle, muutoksiksi hänen omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Levanto kutsuu tätä kulttuuriseksi oppimiseksi. Heinin (1998) mukaan taiteelle annetaan yksilöllisiä merkityksiä, joita peilataan toisten antamiin merkityksiin ja sitten yhdessä yksilöiden antamat merkitykset muokkaavat kulttuuria. (Levanto 2004, 96.)

Se, mitä kasvatuksella museokontekstissa tarkoitetaan, on jatkuvassa muutoksessa museomaailmassa. Tämä muutos vaikuttaa kasvatuksellisiin sisältöihin. Monimuotoisessa ja globalisoituvassa maailmassa museoiden kasvatuksellisiin tehtäviin kuuluu nykyään kulttuurisen valveutuneisuuden lisäämisen lisäksi myös sosiaalisen älykkyyden, mediatietoisuuden ja vuorovaikutustaitojen lisääminen. (Braendholt Lundgaard & Thorek Jensen 2013, 10.)

Museot ovat uudenlaisten vaatimusten alaisina. Vastatakseen näihin vaatimuksiin on museoiden käytettävä tutkimuspohjaista tietoa aktiivisesti lähteenä voidakseen toteuttaa ammatillisia pedagogisia ja didaktisia käytäntöjä. Didaktiikan alla on ajatus nykyisten ja tulevien kasvatuksellisten ongelmien ja haasteiden huomioonottamisesta. Museodidaktiikan kehittäminen yhdessä kasvatuksellisten instituutioiden kanssa luo mahdollisuuksia uudelleen ajatella ja kehittää museoiden oppimismahdollisuuksia. (Braendholt Lundgaard 2013, 12.)

Samaan aikaan, kun museot ovat uudenlaisten vaatimusten alaisina, ovat sitä myös opettajat koulumaailman jatkuvan muutoksen myötä. Monet yhteiskunnan muutosten ennakoivat merkit ja oireet näkyvät kouluissa hyvin varhain. Opettajat kohtaavat työssään

yhteiskunnan kokonaisuuden oppilaiden kautta. Oppilaat toimivat ikäänkuin ilmapuntareina yhteiskunnan tilalle. (Niemi 2002, 125.) Nopeasti muuttuva maailma vaikuttaa monin tavoin yhteiskunnan toimintatapoihin, kouluun sekä lasten ja nuorten elämään (Hartikainen 2013, 141). Opettajat kohtaavat työssään epämääräisyyttä ja keskeneräisyyttä oppilaisiaan ja samalla identiteetti- ja päämääräkriisejä sen suhteen, mikä koulutuksen, oppilaitosten tai opettajien tehtävä tulisi olla. Opettajan työ on jatkuvia valintoja. (Niemi 2002, 126.)

Aktiivisten oppimisympäristöjen yhteydessä opettajan rooli on olla asiantuntija, virittäjä, ohjaaja, tukija ja kannustaja. Kun päämääränä on oppilaan suurempi itsenäisyys ja vastuu voi opettajan olla vaikeaa löytää tasapaino uudessa roolissaan ja se voi herättää hänessä syyllisyyttä tai neuvottomuutta. Opettajan haasteena onkin löytää ohjausmuoto, jossa opettaja on taustalla, mutta koko ajan aktiivisesti tukena. Avoin ja rohkea keskustelu työyhteisössä voi auttaa hahmottamaan opettajan muuttuvaa ammattikuvaa. (Niemi 2002, 135.)

Vuorovaikutukseen taidemuseossa eivät vaikuta vain sillä hetkellä paikalla olevat ihmiset, vaan myös yleinen käsitys taidemuseosta ja siitä, miten siellä tulee olla ja käyttäytyä. Kaija Kaitavuori viittaa amerikkalaisen taidehistorioitsija ja museotutkija Carol Duncanin ajatukseen siitä, että museoita voidaan kuvata ritualistisiksi tiloiksi, joissa kulkemalla kävijä osallistuu museoiden edustaman vallitsevan kuvan ritualistiseen vahvistamiseen. Duncanin mukaan museot ovat siis myös poliittisen ja kapitalistisen vallan representaatioita edustaessaan hierarkisoivaa symbolista järjestystä ja näin museossa kulkeminen merkitsee tämän tunnustamista ja riitin suorittamista. (Kaitavuori 2009, 284.)

Museo voidaan mieltää julkisena tilana, jossa tapahtuu kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Tällöin ajatellaan, museon käyttäjät antavat myös museolle tullessaan museoihin. Kun museo käsitetään julkisena tilana, voidaan ajatella, että julkisessa tilassa toiminnanoikeus on muillakin kuin museoammattilaisilla. Museon käyttäjä näyttäytyy osallistujana ja käyttäjänä, jolla on kulttuurinen osallisuus symbolintuotantoon. Museoammattilaisen tehtävä on tällöin tarjota tilaisuuksia omaehtoiseen toimintaan ja museon resurssien

käyttöön. Julkisenä tilana museolla on mahdollisuus toimia erilaisten arvomaailmojen keskustelufoorumina. (Kaitavuori 2009, 285.)

Kun museon käyttäjänä on koulu, voi tämä tarkoittaa sitä, että koulumaailmallakin olisi annettavaa taidemuseoille heidän kasvatuksellisen toimintansa kehittämiseksi. Dialogiseen vuorovaikutukseen pohjautuvat osallistavat menetelmät ovat ajankohtaisia näyttelytoiminnan ollessa interaktiivista. (Kothe 2012, 19.) Dialoginen suhde käyttäjiin eli kouluryhmään näkyy Taidetestaajat-hankkeen toiminnassa esimerkiksi Kiasman kierroksilla oppilaiden mahdollisuuksina vaikuttaa kierroksen kulkuun.

Koulun ja taidemuseon välisestä yhteistyöstä on ennestään mielikuvia, joita myös opettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille suunnatut kirjat voivat ruokkia. Oppimisen sillat -kirjassa kirjoitetaan, että museon suunnittelema palvelu ei vaadi opettajilta yleensä paljoa, sillä museopedagogin tehtävänä on vastata vierailun suunnittelusta ja toteutuksesta, kuten esimerkiksi näyttelyiden, opastusten, työpajojen ja oppimispolkujen tavoitteiden toteutumisesta. Museopedagogista kirjoitetaan vierailun oppaana ja oppilaiden työskentelyn ohjaajana. Monissa museoissa on laadittu valmiita oppimistehtäviä, joiden avulla opettaja voi integroida museovierailun kouluopetukseen ennen ja jälkeen vierailun. (Kumpulainen ym. 2010, 69.) Samalla kuitenkin aloittelevan opettajan käsikirja Mentori opastaa opettajia miettimään koulun ulkopuolella tapahtuvia vierailuita myös vastuun näkökulmasta. Aloittelevia opettajia kehoitetaan pohtimaan riittääkö oma kokemus retken järjestämiseen ja mitä riskejä vierailuun voi liittyä. Oppilaat ovat opettajan vastuulla myös koulun ulkopuolella, joten pohdinta omista kyvyistä voi olla paikallaan. (Förbom 2003, 142.)

Koulun ja taidemuseon välinen yhteistyö on opetussuunnitelman ja museon toiminnan yhdistämisen lisäksi myös ammattilaisten yhteistyötä. Sen lisäksi, että instituutiot tekevät yhteistyötä keskenään, on kyseessä myös yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien välinen vuorovaikutus (Rasku-Puttonen ym. 2006, 11). Museopedagogi ja opettaja eivät välttämättä tee keskenään moniammatillista yhteistyötä museovierailun aikana. Esimerkiksi ennalta laadittuun käsikirjoitukseen ei ole aina kirjattu riittävästi tilaa opettajan ja museopedagogin tai opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle.

Usein opettajan ja museopedagogin välinen vuorovaikutus jää vähäiseksi, mutta silti vierailu voi olla oppilaiden mielestä innostava ja onnistunut. (Kumpulainen ym. 2010, 69.) Opettaja saattaa jäädä vierailun ajaksi taka-alalle vierailun käsikirjoituksen vaikutuksesta. Samoin on mahdollista se, että opettaja ei omaehtoisesti osallistu oppilaiden työskentelyyn ja oppimisen ohjaamiseen vierailukäynnillä. Oppimiskokemus saattaa jäädä irralliseksi kokemukseksi, jos vierailua ei pyritä linkittämään kouluopetuksen osaksi. (Kumpulainen ym. 2010, 69.)

Mahdollisia vastauksia monialaiseen yhteistyöhön voi tuoda yhteisöllinen pedagogia. Sen avulla voidaan saavuttaa kiinnostavaa ja tuloksellista oppimista, jossa kaikkien turvallisuus ja hyvinvointi lisääntyy. Työyhteisön itse oppiessa tulee kehitystyöstä jatkuvasti etenevä prosessi, jossa yhteistyökumppaneiden on helpompi toteuttaa tehtävänsä ja mahdollistaa lasten ja nuorten yhteisen toimimisen tärkeiden arvojen oppiminen. Näitä tärkeitä arvoja ovat aktiivinen osallistuminen, kuunteleminen ja itsensä ilmaisu uudessakin joukossa. Kun yhteisöllisen toiminnan arvot saadaan toteutettua käytännössä, voivat mallit levitä kasvatusyhteisöistä ”ulos” yhteiskuntaan. (Raina & Haapaniemi 162.)

Opettajan tuodessa taiteelliseen oppimisprosessiin mukaan taiteen maailman, kulttuurin ja taiteen ilmaisutapojen tuntemuksensa, toteutuu kokemusten, tulkintojen ja ratkaisujen vuorovaikutuksellinen jakaminen. Oppilaat oppivat yleistämään omia kokemuksiaan ja ilmaisujaan taiteen laajaan kenttään. Laitisen mukaan se johtaa parhaimmillaan syvähenkiseen inhimilliseen pohdintaan. Se, että esteettisiä ja eettisiä valmiita vastauksia ei ole, yhdistää näiden alueiden kasvatustyötä. (Laitinen 2003, 163.) Opettajan tietämys taiteesta tukee siis oppimisprosessia.

3 Tutkimusmenetelmä

3.1 Tutkimusmenetelmän ja aineistonkeruutavan valinta

Tutkimusmenetelmäni ja aineistonkeruutavan valintaani ovat tutkimusprosessin aikana vaikuttaneet sekä kentällä viettämäni aika että yhteistyötahon toiveet. Hirsjärven mukaan tutkimusprosessi johtaa usein harkitsemaan uudelleen tehtyjä valintoja. (Hirsjärvi ym. 1997, 14.) Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruutavan valinnat ovat kummunneet itse tutkimusprosessista ja sen eri vaiheista.

Tutkimukseni alkoi yhteydenotostani Kiasmaan vuoden 2018 tammikuussa. Tutkielmani tekotapa on noudattanut linjausta, jonka mukaan tutkimus ei etene suoraviivaisesti jonkin tietyn kulkukaavion mukaan, vaan tutkija etenee ajallisesti vaihtelevassa järjestyksessä. (Hirsjärvi ym. 1997, 14.) Yhteisen tapaamisen jälkeen osallistuin etäyhteydellä Taidetestaajat-seminaariin ja sen jälkeen aloitin kenttätutkimuksen havaintopäiväkirjaa kirjoittaen.

Havaintoni levittäytyvät kolmen kalenterikuukauden sisälle. Olen seurannut useita työpajoja ja näyttelykierroksia. Kenttätutkimukseni lomassa olen tavannut Kansallisgallerian työntekijöitä ja keskustellut heidän kanssaan tutkielmastani. Yleisötyöntekijöiden kanssa keskustelua on syntynyt toiminnan välissä tauoilla. Opetushenkilökunnan kanssa käydyt lyhyemmät keskustelut ovat tapahtuneet luonnollisesti toiminnan lomassa, kun niille on ollut soveltuva hetki opetushenkilökunnan aloitteesta. Kenttätutkimuksen jälkeen aloitin teorian lukemisen havaintomuistiinpanojeni pohjalta nousevista ilmiöistä.

Minulta toivottiin mahdollisimman vähän toimintaa kuormittavaa tutkimusaineiston keräämistä. Esimerkiksi analyysia varten kuvaaminen ja opettajien haastattelu.

jätettiin tutkielman ulkopuolelle. Kuvasin muistini tueksi oppilaiden töitä ja museon teoksia jättäen osallistajat pois kuvista. Päädyin valitsemaan etnografisen tutkimusotteen, joka perustuu tiheään kirjalliseen kuvailuun. Kaikki tutkielmassa kirjoittamani tapahtumat perustuvat omiin havaintoihini ja niistä tekemiini tulkintoihin, jotka liitän lukemaani teoriaan, erityisesti etnografiseen tutkimukseen ja sen tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin.

Esittelen havaintopäiväkirjani muistiinpanoja narratiivisen analyysin kautta. Löyttyniemen sanoin narratiivisten teorioiden mukaan kertominen on syvästi inhimillistä ja inhimillisyyden itsessään on kykyä kertoa tarinaa. Löyttyniemi kuvailee inhimillisyyden olevan kykyä kertoa tarinaa oli se sitten oma tai ammattikunnan yhteinen kertomus. Hänen mukaansa kokemuksia voi ymmärtää tarinoina ja kertomuksina. (Löyttyniemi 2004, 26.)

Tehdäkseni näkyväksi kokemukseni taidemuseotoiminnasta kenttätutkimuksen vaiheestani olen kirjoittanut jokaisen kolmen taidemuseon Taidetestaajat-toiminnasta ydintarinan, joka tuo näkyväksi työpajoissa tapahtuneita asioita puolifiktiivisen tarinan muodossa. Tarinoissa on yhdisteltyä työpajoja joita olen kevään 2018 aikana seurannut. tarinat on muodostettu niin, että myös eri työpajojen ja kierrosten osuuksien kronologista järjestystä on muutettu anonymiteetin säilymisen vuoksi.

Mary Lichtmanin mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii usein tutkimaan ilmiötä paikan päällä. Lichtmanin ajatus siitä, että tutkija pyrkisi vaikuttamaan mahdollisimman vähän tuli myös osaksi minun tutkimusenteokoani. Samoin kuin Lichtman kirjoittaa laadullisesta tutkimuksesta, olen myös havainnoinut tapahtuvia asioita mahdollisimman paljon sellaisenaan. Lichtmanin mukaan havainnointi voi kestää kuukausia, mutta myös vain hetken. Tutkimuksessani yhdistin näitä molempia tapoja. Olin paikan päällä erissä, en siis kolmea kuukautta jokaisena päivänä vaan tulín välillä seuraamaan toimintaa. Osallistujien puolelta katsottuna olin paikalla vain hetken, sillä oppaat ja opetushenkilökunta sekä oppilaat vaihtuivat usein. Lichtmanin mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että haastattelut tehdään tutkittavien omissa ympäristöissä, tässä tapauksessa taidemuseossa. (Lichtman 2013, 20.) En varsinaisesti haastatellut osallistujia, mutta he tulivat itse kertomaan minulle ajatuksiaan toiminnan

lomassa ja kirjoitin niitä ylös. Aineistonkeruutapani oli kuunteluvalmiuteni vuoksi tutkittavalähtöinen (Lichtman 2013, 20).

Marjatta Levanto kirjoittaa taidemuseoiden toimintamuotojen kehittämissä oleellista olevan kuuntelu. Se, että kysytään, testataan asioita oikeiden ihmisten kanssa ja korjataan. Levannon mukaan yhteisöt ovat itse parhaita asiantuntijoita asioissaan. (Levanto 2004, 141.) Kuuntelua harjoitin aineistonkeruumenetelmiä pohtiessani ja Kansallisgallerian työntekijöiden sekä opettajien kanssa keskustellessani. Tutkimuksen tekijänä valintani tapahtuivat yhteistyössä kaikkien tahojen kanssa keskustellen.

3.2 Tutkijan positio

Tutkijana todellisuuteni on sosiaalisesti rakentunut. Tutkimusta tehdessäni otan sen huomioon ja kirjoitan auki havaintoja vaikutuksestani tutkittavien vuorovaikutukseen. Roolini on suuri tutkimukseni toteuttamisessa, sillä olen toiminut itse tutkimusaineiston kerääjänä kokonaisvaltaisesti. Rakennan omista lähtökohdistani käsin näkemystä maailmasta (Lichtman 2013, 14). Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkijalla on omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Nämä menneet ja nykyiset kokemukset kietoutuvat osaksi tulkintaani tutkittavasta kentästä (Paju 2014, 38.)

Omakohtaisia kokemuksia ovat esimerkiksi kokemukseni taidemuseokäynnistä yläkouluiäkisenä. Vaikka muisto on varmasti muuttunut vuosien myötä, vaikuttaa se omalta osaltaan myös siihen, miten näen opettajien läsnäolon taidemuseovierailuilla. Minulle henkilökohtaisesti oman kuvataideopettajan mukanaolo on tuonut turvallisen olon, vaikkei hän ole aina mitään sanonutkaan. Opettajan huolenpito voidaan määritellä turvallisuutta ylläpitäväksi tai säilyttäväksi, päivittäiseksi toiminnaksi (Laakkonen 2007, 147). Tämän henkilökohtaisen huolenpidon kokemuksen sävyttämänä katson myös

toimintaa ajatellen, että myös sillä, miten hyvin opettaja ja muu kasvatushenkilökunta tuntee ryhmän, on merkitystä oppilaiden oppimisen kannalta.

Samoin myös Taidetestaajat-toimintaan etukäteen uutisten kautta perehtyminen sekä yhteinen kokoustaminen ovat vaikuttaneet mielikuviini toiminnasta ennen kentällä oloa. Sen vuoksi olen avannut yhdessä kappaleessa myös Taidetestaajat-toimintaa mediassa.

Canterburyn apulaisprofessori Missy Mortonin ja Oxfordin yliopiston kasvatustieteen yliopistolehtori David Millsin mukaan tutkija ei pysty irrottamaan itseään maailmasta, jossa hän työskentelee, eivätkä käytetyt metodit ole vain teknisiä tiedonkeräämisen työkaluja. Itse kentällä mukana olleena, olen vaikuttanut myös itse tutkimustilanteeseen. (Mills ym. 2013, 54.) Vaikutukseni näkyy myös siinä, mitä olen valinnut mukaan ydintarinoihin. Ydintarinoihin olen valinnut sellaisia hetkiä, jotka olen kokenut tutkimusaiheeni kannalta olennaisiksi ja pitänyt niitä havainnoijana merkityksellisinä.

Teoriakirjallisuutta lukiessani olen saanut uusia tulokulmia tutkimusaineistoni käsittelyyn ja olen pohtinut muistojani kentällä uudestaan ja uudestaan. Teoriakirjallisuuden avulla muistojani ja muistiinpanojani lukiessa aloin pitämään myös itseäni yhtenä tutkittavista. Konstruktivistisen käsityksen mukaan tutkijan tieto rakentuu hänen kontekstissaan ja samalla konteksti vaikuttaa myös häneen itseensä. (Lichtman 2013, 13.)

Tutkijan tietoni on rakentunut vuorovaikutuksessa oppaiden, opettajien ja nuorten kanssa. Näiden yhteisten kokemusten pohjalta olen rakentanut asioille merkityksiä (Lichtman 2013, 13). Samalla kuitenkin ihmisten viestien, tässä tapauksessa tutkittavieni, viestien tulkinta on pohjimmiltaan subjektiivista (Kauppila 2005, 26). Tutkittavien mielen sisäiset prosessit ovat tutkijan silmille sellaisenaan näkymättömiä ja ne voivat olla myös tutkittavien itsensä reaktioita pakenevia ja näin myös tutkittavien tarinamuotoiset kertomukset, omassa tutkimuksessani heidän minulle kertomansa havainnot, eivät ole suoria esityksiä vaan vasta tulkinnan aineksia (Hänninen 1999, 30).

Avaan tutkijanrooliani kentällä erillisessä kappaleessa, sillä sen merkitystä ei voi vähätellä. Kuuntelijana minulla on ollut oma vaikutukseni tilanteiden kulkuun.

Tutkimuksen kannalta on merkityksellistä, että olen ollut läsnä ja kuunnellut sekä opettajien että oppaiden toiminnasta heränneitä ajatuksia. Kuuntelevan läsnäoloni vuoksi sekä osa oppaista että osa opettajista kertoi minulle oma-aloitteisesti ajatuksiaan toiminnasta.

Sain palautetta siitä, että minun havainnointini hyvällä tavalla unohdettiin kesken kierroksen. Osa osallistujista kertoi, että oli mukavaa jakaa ajatuksia minun kanssani, sillä olin todella ollut heidän kanssaan paikan päällä ja nähnyt tilanteet heidän kanssaan yhdessä. Syksyllä teoriaan tutustuessani koin kirjoittavani toiminnasta, jonka osallistujat eivät olleet vain tutkittavia, vaan sellaisia ihmisiä, joiden kuulumiset mielelläni kuulisin.

3.3 Etnografia

Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen professori Kari Uusikylän ja Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitoksen professori Päivi Atjosen mukaan opetus on inhimillistä vuorovaikutusta. Opetus on jatkuva tapahtumien ja kokemusten ketju, joka muuttaa kaiken aikaa siihen osallistuvia. (Uusikylä ja Atjonen 2005, 37.) Samoin myös nuorisotutkimusverkoston tutkija Petri Paju kirjoittaa väitöskirjassaan *Koulua on käytävä*, että koulututkimuksen lähtökohtana voidaan pitää kysymystä siitä, mitä on meneillään. Se on yhteinen tutkimuskysymys kaikille etnografioille. Tutkimusotteeseen liittyy, että asiat ja ilmiöt on pyrittävä näkemään sellaisina kuin ne kohteessa nähdään ja eletään. Tarkasteltava ilmiö määrittyy kohteen sisältä katsottuna. (Paju 2011, 31.) Etnografiaa voidaan pitää myös aktivistisena tutkimuksenteon tapana, sillä se perustuu vähempään hierarkiaan tutkijan ollessa myös itse mukana kentällä (Mills ym. 2013, 3).

Etnografinen työskentely soveltuu taidemuseokontekstiin, sillä sen avulla voidaan selvittää mitä museoissa todella tapahtuu. Graham Blackin mukaan museon tulee ollakseen yleisökeskeinen käyttää aikaa havainnoiden ja kuunnellen kävijöitä sekä selvittää mitä he todella tekevät ollessaan kentällä paikan päällä (Black 2005, 4). Etnografinen työskentely

mahdollistaa kävijöiden havainnoinnin ja heidän kuuntelemisensa toiminnan keskellä. Kasvatustieteiden emeritusprofessori Marilyn Lichtmanin mukaan etnografia painottaa havainnointia paikan päällä. Sen tavoitteena on kuvailla ihmisiä ja heidän kulttuuriaan esimerkiksi sosiaalisessa ympäristössä. (Lichtman 2013, 5.) Kuvailen osallistujia havaintojeni perusteella sekä pohdin vierailevien ihmisten kesken vallitsevaa kulttuuria. Oppimiseen liittyvä vuorovaikutus voidaan nähdä osana sosiaalista ja kulttuurista oppimisympäristöä. (Venäläinen 2008, 8.) Tarkastelen oppimista sosiokulttuurisen teorian viitekehyksestä käsin. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa keskeistä on vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yhteisön ja yksilön välillä. Yksilö oppii hallitsemaan yhteisölle tarkoituksenmukaisen ajattelun ja toiminnan välineitä osallistumisen myötä. (Kumpulainen ym. 2010, 13-14.)

Etnografia tutkimusmetodina pyrkii ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Lichtman 2013, 7). Etnografisella työskentelymenetelmällä kerättyä tietoa ei ole tarkoitus yrittää yleistää toisiin ryhmiin, vaan sen tarkoitus on kuvailla, ymmärtää ja luoda käsityksiä ihmisiin liittyvistä ilmiöistä, heidän vuorovaikutuksestaan ja toimintatavoistaan. Vuorovaikutusta tutkittaessa tarkastellaan erityisesti sitä, miten ihmiset vuorovaikuttavat heidän kulttuurisissa konteksteissaan. (Lichtman 2013, 17.)

Olen soveltanut Lichtmanin esimerkkiä etnografisesta tutkimuksesta, jossa opiskelija havainnoi kolmen kuukauden ajan joitakin tunteja viikossa eri kellonaikoina lapsiryhmää ja heidän ystävyysuhteitaan tehden laajoja muistiinpanoja havainnoistaan (Lichtman 2013, 8). Minä puolestani vietin myös kolme kuukautta pistäytyen eri oppaiden opastuksilla kirjoittaen muistiinpanoja. Tein seuraamiset muutamien tuntien rupeamissa eri vaiheissa kolmea kuukautta. Keskityin vuorovaikutukseen ja kirjoitin ylös myös omia ajatuksiani, jotka nousivat aiheesta.

Löyttyniemen mukaan laadullisen tutkimuksen tekijä joutuu luomaan oman lukemisen tapansa soveltaen olemassa olevia menetelmiä ja jo tehtyjä tutkimuksia (Löyttyniemi 204, 26). Lichtmanin esimerkin opiskelija koodasi tekemänsä muistiinpanot ja järjesteli tekstiä eri teemojen ja konseptien mukaan, esimerkiksi koodaamalla lasten yhdessä viettämät ajat yhdellä värillä ja toisten lasten avustamisen toisella värillä. (Lichtman 2013, 8.) Käytin

tutkielmassani Lichtmanin ja Anniina Koivurovan tapaa koodata aineistoa ydintarinoita analysoidessani (Koivurova 2010, 94). Koivurovan väitöskirjasta sain ajatuksen ydintarinoiden käsittelyyn myös koodaamalla ne eri teemoihin, kuten opettajan ja oppaan väliseen vuorovaikutuksen ja pedagogiseen rakkauteen. Jäsentääkseni ajatteluani koodasin opettajien erilaiset vuorovaikutuksen tavat ydintarinoissa eri väreillä ja sidoin sen jälkeen ydintarinat teoriatietoon koodattujen aiheiden pohjalta.

Etnografinen tutkimus on epälineaarista. Tutkimuskysymyksen asettelu, tiedon kerääminen ja analysointi saattavat vaihtaa järjestystään tutkijan reflektoinnin vuoksi kentällä. Kenttätyöskentely pakottaa ajattelemaan asioita uudelleen ja voi vaikuttaa tutkimuskysymyksen uudelleenasetteluun. (Mills ym. 2013, 9.) Omassa tutkimuksessani kentällä olo vaikutti selkeästi siihen, että otin erilaisia asioita teoreettiseen pohdiskeluun kuin olin alunperin ajatellut.

Olin ajatellut opettajaa oman luokkansa asiantuntijana, mutta monessa tapauksessa mukana ollut henkilökunta ei ollut tutun luokan kanssa vierailulla ja se asetti heille erilaisia haasteita vuorovaikutuksellisesti kuin mitä heillä olisi tutun luokan kanssa ollut. Tutkimusaineiston kerääminen herätti minut kysymään, kuinka tärkeää luokan tuntemus onkaan opettajan työn kannalta, ja voisiko sillä olla vaikutusta kokemukseen kierroksesta ja sen onnistumisesta.

Tulkitessani vuorovaikutusta olen ollut tietoinen siitä, että sanallista viestintää psykologisesti tulkitessani minun on otettava huomioon se, että jokainen tulkitsee viestejä omien kokemusten ja aikaisemmin luotujen kognitiivisten skeemojen eli tiedollisten hahmotusten perusteella. Erilaiset odotukset, verbaalinen lahjakkuus, tilanne, aika, tavoitteet ja esimerkiksi vallankäyttö ja ihmissuhteet vaikuttavat viestintään. (Kauppila 2005, 29.) Samalla, kun ne vaikuttivat tutkittavien viestintään, vaikuttivat minunkin tulkintaani samat asiat. Yhteisestä ammattikielestä on ollut hyötyä opettajien kanssa keskustellessa.

Valitsemassani etnografisessa tutkimusotteessa on myös piirteitä kuvailevasta tapaustutkimuksesta, jonka tavoitteena on usein pidetty tiheän kuvauksen ja hyvän tarinan

tuottamista. Tiheän kuvauksen tavoitteena on kertoa tapaukseen liittyvistä kulttuurisista merkityksistä ja hyvän tarinan tuottamisen ajatellaan olevan jo itsessään teoriaa luovaa. Taustalla on ajatus siitä, että asioiden yhteyksien luominen ja kokonaisuuksien muodostaminen on inhimillisen toiminnan ominaisuus ja maailman ymmärtäminen tapahtuu tarinoina ja sen vuoksi tarinaa voidaan ajatella itsessään teoriana. (Koistinen ym. 2005, 12.) Tämän vuoksi kenttämuistiinpanoista kiteyttämäni ja kirjoittamani ydintarinat ovat myös osa tutkielmaa teorian ja analyysin välissä.

3.4 Narratiivisuus

Ihmiset selittävät ja pyrkivät ymmärtämään itseään, elämäänsä ja siinä tapahtuvia asioita tarinoiden ja narratiivien avulla. (Hohenstein & Moussouri 2018, 103.) Narratiivit auttavat ihmisiä jäsentämään jo tapahtuneita tapahtumia sekä myös kommunikoimaan niistä. Tapahtumiin samaistumisen mahdollistavat ihmisten yhteiset mielikuvat siitä, mitä yleensä tietyissä tapahtumissa tapahtuu. Lukijakunnalla on usein samankaltaisia käsityksiä museovierailuista ja niiden tapahtumista. Narratiivin avulla voidaan tuoda näkyväksi sellaisia asioita, joita museovierailun aikana tapahtuu, mutta jotka eivät ole osa jo tiedossa olevaa yleistä tarinaa. (Hohenstein & Moussouri 2018, 103.)

Ydintarinoissani tuon näkyväksi niitä hetkiä, jotka eivät ole osa yleistä tarinaa. Esimerkiksi opettajille suunnatussa *Oppimisen sillat* -teoksessa museovierailusta sanotaan, ettei se vaadi opettajalta paljoa. Kirjassa museopedagogin kerrotaan toimivan vierailuilla oppaana ja oppilaiden tai muiden vierailijoiden työskentelyn ohjaajana. (Kumpulainen ym. 2010, 69.) Opettajan tehtävänä ei kuitenkaan ole vain oppilaiden tuominen paikalle. Opettajan työ ei lakkaa sillä hetkellä, kun opas saapuu paikalle, vaan se jatkuu läpi kierroksen erilaisilla tavoilla, jotka selviävät ydintarinoista, teoriasta ja aineistosta kumpuavasta pohdinnastani. Kentällä oloni ja muistiinpanojen kirjoittaminen ovat mahdollistaneet sen, että voin kertoa toiminnasta omat tarinani, jotka kumpuavat esimerkiksi tunnetasolla koetuista vivahteista toiminnassa.

Jill Hohenstein ja Theano Moussouri käyttävät esimerkkinä yleisestä tunnetusta tarinasta poikkeamista tarinaa ihmisestä, joka laukaisee museossa hälyttimet ja päätyy siten huomion keskipisteeksi. Sen kaltaiset narratiivit vievät pois yleisestä tarinasta, joka ihmisillä on mielessä taidemuseovierailusta. (Hohenstein & Moussouri 2018, 103.) Omassa tarinassani näkyy esimerkiksi opettajien ja oppilaiden välinen kommunikaatio.

Narratiiveja käytetään ristiriitojen ratkaisemiseen, kun oletukset ja todelliset kokemukset eivät kohtaa (Hohenstein & Moussouri 2018, 105). Tarinallisesti olen voinut pureutua tapahtumiin, joita en itse oletanut tapahtuviksi. Tarina toimii ymmärrysvälineenä tutkimuksessani ja analysoin sen osia teoriakirjallisuuteen yhdistellen. Vilma Hännisen mukaan tarinallinen tai narratiivinen tutkimus viittaa kaikkeen sellaiseen tutkimukseen, jossa tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitettä käytetään ymmärrysvälineenä ja tarinallinen lähestymistapa tarkoittaa puolestaan suppeammin psykologista tai sosiaalitieteellistä suuntausta, jossa tarina nähdään jollakin tavoin keskeisenä ajattelun ja elämän jäsentämisen muotona. (Hänninen 1999, 27.) Herkistyessäni näkemään ja kuulemaan mitä museovierailulla tapahtui, sain informaatiota, joka oli vastoin omia oletuksiani ja oli osittain ristiriidassa aiemmin toiminnasta kuulemieni kokemusten kanssa.

3.5 Tutkimusetiikka

Olen soveltanut tutkielmassani Itä-Suomen yliopiston sosiaalipsykologian professori Vilma Hännisen väitöskirjassa *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* käytettyjä keinoja säilyttää tutkimukseen osallistuvien ihmisten anonymiteetti. Hänninen on väitöskirjassaan tuonut esille ydintarinoiden välityksellä tutkimuksen kannalta olennaisia ilmiöitä säilyttäen samalla ihmisten tarinat tunnistamattomina. (Hänninen 1999, 33.)

Vaikka taidemuseo on paikkana julkinen, johon kuka tahansa voi tulla kuuntelemaan ja oleilemaan kierrosten läheisyydessä, on opetuksessa kuitenkin esimerkiksi koulukontekstissa pyydettävä vanhempien suostumus. Jätän ydintarinoissa kaikki oppilaita toisistaan erottelevat tekijät kouluopetuksessa tarvittavien suostumusten vuoksi pois,

vaikka toimintaympäristönä onkin julkinen taidemuseo. Esimerkiksi murteet ja osallistujien ulkonäkö eivät tule esille ydintarinoissa tämän vuoksi.

Ydintarinoissa esiintyvät opettajat ovat yhdistelmiä eri opettajista, jotka ovat toimineet samankaltaisesti työpajoissa ja kierroksilla, enkä erittele heitä minkään ulkoisen tai paikkakunnallisen murteen perusteella. Olen soveltanut Hännisen analyysitapaa, jossa hän on esittänyt analyysinsä tulokset tyyppikompositioina eli ei ole valinnut yksilöitä tyyppien edustajiksi vaan koonnut esimerkkitarinat useiden samaan tyyppiin sijoitettujen ihmisten kertomuksista. Hännisen mukaan ratkaisun etuna on osallistuvien tunnistettavuuden väheneminen ja haittana puolestaan esimerkkitapausten keinotekoisuus. (Hänninen 1999, 33.)

Euroopan unionin uusi tietosuojalaki velvoittaa olemaan keräämättä turhia henkilörekistereitä, joten olen pyrkinyt keräämään vain toiminnalleni välttämättömiä yksityiskohtia. (Tietoarkisto 2018.) Opettajat ovat muistiinpanoissani merkittynä opettajina tai opetushenkilökuntana, nimeä tai sukupuolta en ole kirjoittanut ylös. Jokaisen tutkimukseni ydintarinassa esiintyvän opettajan kanssa olen keskustellut ensin tutkielmastani ja he ovat suullisesti suostuneet siihen, että kirjoitan toiminnasta muistiinpanoja. Oppaiden määrä on opettajiin verrattuna ollut pienempi kuin opettajien, joten olen pyytänyt heiltä erikseen vielä jälkikäteen tutkimusluvat.

Vilma Hännisen mukaan tutkijalla on eettinen velvollisuus pyrkiä muodostamaan tulkintansa siten, että tarinan “omistaja” voi tunnistaa ja tunnustaa sen omakseen (Hänninen 1999, 32). Hänninen on väitöstutkimuksessaan halunnut perustaa tutkimuksensa sille, mitä tutkimukseen osallistuvat ihmiset ovat itse halunneet sanoa kuin niille merkityksille joita he mahdollisesti huomaamattaan ovat ilmaisseet (Hänninen 1999, 33.) Samoin olen pyrkinyt tutkielmassani tuomaan esille niitä ajatuksia, joita tutkielmaani osallistuvat ovat minulle sanoin ja muilla selkeillä eleillä viestittäneet. Vaikka olen häivyttänyt yksittäiset tapahtumat yhdistetyiksi kertomuksiksi, toivon kykeneväni välittämään kuitenkin yksittäisten tilanteiden erityislaatua, vaikka se ei kaikin osin ole mahdollista. Hännisen mukaan tulkinnassa ja esityksessä on aina viime kädessä esillä

tutkijan oma ääni ja se on tärkeää tunnustaa. Aineistoa esittäessä tutkija pelkistää ja valikoi aineiston rikkautta. (Hänninen 1999, 34.)

4 Taidemuseoiden ydintarinat

4.1 Johdatus ydintarinoihin

Etnografiassa, aineistonkeruuseen käyttämässäni työotteessa, nähdään olevan piirteitä kaunokirjallisuudesta (Paju 2011, 21). Etnografian yhteys kaunokirjallisuuteen pohjautuu kirjoitukseen etnografisen tiedontuotannon perustana. Elävät ja intiimit kuvaukset voidaan tulkita tarinana tutkittavasta kulttuurista. (Paju ym. 2014, 34.) Yhteys kaunokirjallisuuteen on yksi perusteistani kirjoittaa havaintoni ydintarinoiden muotoon.

Olen jakanut tutkimusaineistoni kolmeen osaan: Sinebrychoffin ydintarinaan, Kiasman ydintarinaan ja Ateneumin ydintarinaan. Ydintarinoiden henkilöt ovat yhdistelmiä toimintaan osallistuneista oppaista, opettajista ja oppilaista. Tarinat esittelevät tutkimusaineistoni tutkimustuloksia ja ovat samalla myös itse osa tutkimustulosta. Haasteena on se, että tutkittavissa opetushenkilökunnan jäsenissä on enemmän yksilöllisyyttä, kuin jotakin piirrettä. (Kari 1988, 55.) Jokaisella opettajalla on oma yksilöllinen persoonallisuutensa ja on monta tapaa olla hyvä opettaja (Määttä & Uusiautti 2012, 32). Nämä persoonallisuudet ja monet vuorovaikutuksen tavat sulautuvat tarinoissa toisiinsa ja luovat yleisempää kuvaa siitä, millaista opettajien vuorovaikutus oli yleisesti Taidetestaajat-toiminnassa seuraamillani vierailuilla.

Sidon ydintarinat teoriaan aineistolähtöisesti. Merkityksiä ei ole siis jäsenetty ennalta muotoillun teorian pohjalta vaan periaatteena on Hännisen väitöskirjassa käytetty dialogisuus ja tutkijan avoimuus aineistosta nouseville merkityksille. Kuten Vilma Hänninen kirjoittaa, “äänen antaminen” on aina suhteellista, sillä tutkija valikoi ja pelkistää aineiston rikkautta. (Hänninen 1999, 34.) Olen kirjoittanut ydintarinani havaintomuistiinpanojen pohjalta samalla tukeutuen muistiini tilanteista. Havaintomuistiinpanot ovat olleet muistini tukena.

Muisti ole kuitenkin ole neutraali rekisteri kaikesta siitä, mitä olen tutkijana eri aistein havainnut ja kokenut. Omat tulkintani asioiden tärkeydestä ovat jo kokemuksen hetkellä vaikuttaneet siihen, miten muistan lukuisat kierrokset ja työpajat, joilla olen ollut mukana. (Hyvärinen 2014, 33.) Muisti ja kertomus kulkevat käsi kädessä, sillä muistamme paremmin sen, mikä on ollut poikkeavaa, yllättävää ja arvaamatonta (Hyvärinen 2014, 33-34).

4.2 Kiasman ydintarina

Ilmoittaudun kassalle pro gradu -tutkielman tekijänä. Kassahenkilö naurahtaa ja sanoo tuntevansa jo minut. “Ei sinun tarvitse joka kerta ilmoittaa uudelleen.” Saan lämpimän katseen häneltä. Käyn viemässä takkini naulakkoon. Työntekijä naulakoilla kyselee leikkisästi onko tutkielmani jo valmis. Naurahtaan vastaan, että ei kai ihan vielä. Vai riittäisikö pelkkä tutkimuspäiväkirja?” Tiedän jo nyt, että minulle tulee tämän tutkielman loppuun saatettuani ikävä näitä kaikkia letkeitä ihmisiä.

Odotan noin kolmen metrin päässä alkuetapista. Kaksi ryhmää opettajineen on asettunut värillisten kylttien viereen. Oppilaat katselevat kiinnostuneina ympärilleen. Joku nojaa seinään ja muut ottavat esimerkkiä. “Noniin, ei nyt nojailta seiniin. Me ollaan taidemuseossa.” Opettaja ohjeistaa odotellessaan ja laskee uudelleen, että kaikki oppilaat ovat varmasti paikalla. Kahden ryhmän oppilaat ovat asettuneet niin, että he näkevät toisensa ja osa juttelee päivän tapahtumista. Odotusta on ilmassa. Yksi opettajista vilkaisee minuun. Mietin pitäisikö minun ensin mennä ja esitellä itseni, mutta päätän tehdä sen sitten, kun opas on saapunut paikalle, etten ole luomassa museon tuomaa ensivaikutelmaa. Selailen näyttelyesitettä.

Oppaat saapuvat paikalle. Tavoitan toisen oppaan matkalla ja kysyn voinko tulla tekemään muistiinpanoja. Opas toivottaa minut tervetulleeksi tuttuun tapaan. Olenhan ollut

seuraamassa ja kirjoittamassa siellä muistiinpanoja aikaisemminkin. Opas on aiemmin jo kertonut minulle kokemuksiaan edeltävien kierrosten jälkeen. Minusta on mielenkiintoista kuulla hänen ajatuksiaan. Kohtaaminen tauolla on tehnyt yhteisestä ajastamme merkityksellisempää kuin vain tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen. Kun jotain asiaa toistaa tarpeeksi pitkään, tulee siitä rutiini ja tottumus. Näin on tapahtunut kierrosten ja työpajojen aikana.

Oppaat kysyvät ketkä tilaan levittäytyneistä oppilaista ovat sen ja sen koulun oppilaita. Opettajat kokoavat oppilaat yhteen oikeiden kylttien luokse. Toinen ryhmä aloittaa työpajasta ja toinen kierrokselta. Lähdän tällä kertaa seuraamaan ensin näyttelyssä kiertävää ryhmää. Opetushenkilökunta ja opas vaihtavat muutaman sanan ennen kierrosta. Kättelen opetushenkilökunnan jäsenet ja esittäydyn: “Hei olen Meri Kinnunen Lapin yliopistosta ja kirjoitan gradua tästä Taidetestaajat-hankkeesta opettaja-näkökulmasta. Minua kiinnostaa mitä täällä tapahtuu pedagogisesti. Keskityn vuorovaikutukseen. Vastaus löytyy teistä.” Opetushenkilökunta katsoo minua kiinnostuneena. “Mielenkiintoinen lähestymistapa, lähtisiköhän tästä vaikka väitöskirja syntymään?” “No jos ensin se gradu.” Naurahdan ja olemme löytäneet yhteisen aallonpituuden.

Opettaja nyökkää oppaalle heidän keskusteltuaan ja sillä tavalla näyttää ymmärtäneensä tehtävänsä. Opettajan ilmeestä näkee, että hän on vaikuttunut Kiasman arkkitehtuurista. Opas kertoo koko ryhmälle toiminnasta ja esittelen itseni Lapin yliopiston tutkielman tekijänä vielä oppilaille. Oppilaat nyökkäävät ja jatkavat omia juttujaan. Tuntuu siltä, kuin se olisi heille samalla tavalla uutta ja taidemuseoon kuuluvaa kuin mikä tahansa muukin. Lähdemme liikkeelle oppaan opastuksella. Osa opetushenkilökuntaa kulkee oppilaiden vierellä. Oppilaat juttelevat hiljaa keskenään, välillä yltyy naurunremakaksi. Opettaja kuiskaa minulle, että matka on ollut pitkä. “Ihmeen hyvin ne jaksavat.” Hänen kasvoistaan huokuu lämpö.

Oppilasryhmä soljuu oppaan perässä kohti näyttelytilaa. Olemme saapuneet huoneeseen, jossa on monia teoksia. “Menkää sen teoksen eteen, joka herättää teissä tunteita, voi olla positiivisia tai negatiivisiakin.” Oppilaat ja opetushenkilökunta levittäytyvät tilaan. Suurin osa oppilaista asettuu Kris Lemsalun teoksen Star ympärille. Avaruusolento

kullankeltaisessa juhlahatussa laskeutumassa laskuvarjon varassa sähkövissä väreissä kiiltelevien cd-levyjen päälle on kiinnittänyt oppilaiden huomion. Oppilaat katselevat innostuneina sen yksityiskohtia. Osa on asettunut Jaan Toomikin Dancing Home -teoksen eteen. Samoin on tehnyt myös yksi opetushenkilökunnan jäsenistä. Itse asetun kahden suosituimman teoksen välimaastoon ja kuuntelen vastauksia. Välillä otan pienen muistikirjani esiin ja kirjoitan muistiinpanoja naurahdellen mahdollisimman äänettömästi.



Kansallisgalleria / Kuvituskuva: Pirje Mykkänen Teos: Kris Lemsalu, Tähti

Ensin keskustellaan ylivoimaisesta suosikista Kris Lemsalun Star-teoksesta. Opetushenkilökunta kuuntelee oppilaiden pohdintaa leijonista. “Ei ne kauheen kilteille näytä”, “Tolla on ihmisen perse.” Pakko myöntää, että tutkijana minun on vaikeaa pitää kasvot peruslukemilla. Näillä nuorilla on aivan mahtava tilannekomiikka ja he viihdyttävät toisiaan.

Oppilaita innostaa teoksen omaperäisyys. He kertoilevat lisää omia ajatuksiaan teoksesta. Yksi opetushenkilökunnan jäsen katselee toisaalle. Teos ei ehkä miellytä häntä.

“Värit!” “Outous!” “Pelottava epäsikiö” Oppilaat kommentoivat teosta muka otsa kurtussa. Opas vihjaa teoksen viittavan mahdollisesti David Bowien Ziggy Stardustiin. Opetushenkilökunta kuuntelee kiinnostuneena oppaan opastusta David Bowie -viittauksesta. Se kiinnittää sekä oppilaiden, että opetushenkilökunnan huomion. Sitten siirrytään Jaan Toomikin teoksen ääreen, jossa muutama nuori tanssii videon performanssitaiteilijan tapaan ja teoksen myös valinnutta opettajaa naurattaa. “Mä tykkään, kun tästä tulee niin hyvä fiilis!” Yksi oppilaista kajauttaa tanssiessaan.

“Haluatteko, että kerron teille etukäteen seuraavasta teoksesta?” Opas kysyy oppilailta. Ryhmän keskeltä kuuluu pyyntö iloisessa hengessä: “Ei spoilata etukäteen!” Teoksia käydään läpi oppilaiden valintojen pohjalta. Osa teoksista oppilaat katselevat ääneti ja osasta he keskustelevat oppaan ohjauksen myötä aktiivisesti. Yksi opettajista kävelee vaivihkaa luokseni ja kertoo hiljaisella äänellä: “Vähän liian kiire, ei kerkeä paneutua.” Hymyilen opettajalle vastaukseksi.

Maria Toboľan Amber Kebab -veistoksen kohdalla opas ohjaa oppilaat asettumaan kahteen riviin kasvot toisiaan kohti. Osa opetushenkilökunnastakin osallistuu oppilaiden tavoin tehtävään oppilaiden pareina. Yksi oppilaista on vielä vaille keskusteluparia ja rivissä jo seisova opettaja katsoo minua kohti, samoin myös opas antaa äännettömän merkin siitä, että nyt me tarvitsemme sinua. Sujautan muistikirjani kangaskassiin ja riennän oppilaan pariin. Toisen rivin on kerrottava miksi teos olisi ostettava koululle omaksi, samalla kuin toisen rivin tuli olla teosta vastaan. Puheen sorina täyttää näyttelytilan.

Ryhmässä käy kuhina, kun teos teokselta on yhdessä käyty läpi. Karel Koplimesin teos, itse oluttölkeistä tehty lautta, toimii kuin magneetti. Oppilaat kävelevät sen luokse epäröimättä. Teoksen mahtipontinen äänimaailma, transsinomainen rytmi, houkuttelee oppilaat teoksen ympärille. Samoin myös oluttölkit. Opetushenkilökunta seisoo oppilaiden joukossa. Oppaan johdolla pohdiskellaan miten lautta on toteutettu ja oppilaat veikkailevat kaikkea itse juomalla tyhjennetyistä useista tölkeistä niiden keräämiseen. Opas kertoo

lautan tarinan ja kysyy sen jälkeen: “Lähtisittekö itse seilaamaan tällaisella lautalla Helsingistä Tallinnaan? Nostakaa käsi ylös kuka lähtisi.” Suurin osa oppilaista nostaa kätensä ylös. “Entä kuka ei lähtisi?” Muutama oppilas ja kaikki opetushenkilökunnan jäsenet nostavat kätensä ylös naurahtaen.

Kuhina yltyy teoksen jälkeen ja opas kysyy ryhmältä mikä on energiataso. “Nollasta sataan!” Kuuluu heti perään vastaus. On aika siirtyä työpajaosuuteen. Portaissa osa opettajista hidastaa tahtia ja jää jälkeen. He haluavat selkeästi keskustella myös keskenään omista tuntemuksistaan, joita näyttelyssä on herännyt. Oppilaat harppovat nopeaa tahtia ylöspäin. Itseänikin hengästyttää.

Työpajatilassa oppilaita pyydetään istumaan lattiatyynyille suuren näytön eteen. Työpaja alkaa Heidi Lunabban Taidetestaajat-hankkeelle tehdyllä esittelyvideolla. Opas esittelee videon jälkeen työpisteet ja pyytää oppilaita jakautumaan pienempiin ryhmiin joissa mennä tutustumaan tehtävänantoihin. Oppilaat lukevat itse ohjeet ja aloittavat tehtävät. “Mäki tykkään tästä ihan sikana, ihan sika siistii.” sanoo oppilas pleksin päälle piirtäessä. Istahdan työpajassa sivussa olevalle tuolille kirjoittamaan ajatuksiani ylös oppilaiden siirtyessä työpisteeltä toiselle. Opetushenkilökunnan jäsen etsii oppilaille tusseja, niitä on liian vähän kaikkien käyttöön. Toinen testaa mitkä tussit toimivat.

“Mitäs te teette täällä?” Opettaja kyselee kiinnostuneena oppilailta heidän uppoutuessaan työpajatehtäviin. Oppilaat nauravat muotoillessaan punaisesta muotoiluvahasta erilaisia ruumiinosia nukeille. “Eikö teillä oo mikään muu mielessä.” Opettaja tokaisee puolivitsillä katsoessaan oppilaiden muovailemia ulokkeita.

“Entäs täällä, mikä teidän tehtävä on?” “Ottaa rennosti” oppilaat vastaavat ja retkottavat rentoina fatboy-istuintyynyillä. Opettaja lukee ohjeistuksen ja ilmeestä huomaa hänen ymmärtävän, että heidän tosiaan tulee ottaa rennosti ja jutella kyseisellä rastilla.

Nuorten toimiessa itsenäisesti yksi opettajista irrottautuu hetkeksi roolistaan opettajana ja istahtaa viereeni. “Vaikka aluksi oli vaikeaa niin tulipa positiivista kommenttia.” Hetken oppilaita ihaillessaan hän sanoo: “Hyvä varmaan tää nykytaide, kun siitä ei tarvi tykätä. Voi olla mitä mieltä haluaa.”

Kierroksesta mieleen on jäänyt päällimmäisenä “No se kaljavene!” oppilaiden mukaan. Kun opetushenkilökunta kerää ryhmän kasaan lähtöä varten, kiittävät molemmat osapuolet osallistumisesta. Seuraavaksi opettajan tehtävänä on varmistaa, miten olo kaupungissa Taidetestaajien jälkeen jatkuu. Oppaat kutsuvat minut taukokuoneeseen hengähtämään. Juon lasin vettä ja kuuntelen oppaiden ajatuksia toiminnasta. Kohta alkaa taas uusi kierros.

4.3 Sinebrychoffin ydintarina

Löydän oppaan alakerrasta asettelemasta rekvisiittana toimivaa hattuaan. Hän valmistautuu tulevaan kierrokseen kuin teatteriesitykseen. Käymme läpi pro gradu -tutkielmani aiheen kuten toisillakin taidemuseoilla ja saan luvan tulla tekemään muistiinpanoja hänen kierroksestaan. Opas kertoo, että oli hyvä, että tulin etukäteen etsimään hänet, sillä hän tulisi jo olemaan roolissaan eteisaulassa.

Menen odottamaan eteisaulaan, jossa opettaja ja oppilaat odottavat. En voi olla huomaamatta, miten kaunis meitä ympäröivä rakennus on. Siihen ei vain totu. Mietin, miten esittelen itseni keskellä alkavaa esitystä ja päädyn keskustelemaan opettajan kanssa ensin siitä, mitä olen tekemässä ja miksi. Opettaja toivottaa minut tervetulleeksi. “Ymmärrät kyllä kohta miksi esittelin itseni etukäteen, enkä myöhemmin.” Sanon hänelle ja jään itsekin odottamaan kierroksen alkua.

Opas saapuu paikalle hienossa leningissään. Olemme astuneet aikamatkalle, jossa oppaan kautta tunnen olevani väärän aikakauden edustaja itse. Sinebrychoffin vanhaa kunnioittava kauneus ja oppaan pukeutuminen ovat tehneet minuunkin vaikutuksen. Opas kertoo toiminnasta vanhahtavin sanoin, viittaa opetushenkilökuntaan ryhmänjohtajina, esittelee minut ryhmälle muistaakseni oppipoikana tai vastaavana. Kerron kirjoittavani tutkielmaa yliopistolle. Kuljemme kauniin rakennuksen huoneiston kautta alakerran tilaan, jossa on tuolia seinien vierustalla. Tunnelma on kuin teatteriharjoituksissa.

Opas aloittaa toiminnan kävelyharjoituksella, jossa koitetaan pitää samalla jatkuvasti metrin etäisyys toisiin kävelijöihin. Harjoitus on minulle tuttu teatteriharrastustaustastani johtuen. Tiedän, että nyt olemme läsnäoloharjoitusten maailmassa. Opas kertoo liikkeessä ollessaan sen olevan myös toivottu etäisyys tuleviin nähtäviin teoksiin.

Saavumme näyttelysaliin, jossa on pieniä kehyksiä käytössä. Oppilaat katselevat oppaan ohjeistuksen mukaan teoksia kehysten läpi ja kertovat mitä he näkevät niiden kautta. Kehyksissä on erilaisia adjektiiveja. Opas pyytää myös opettajia vastaamaan missä kohtaa he näkevät niitä teoksissa. “Pitsissä olevat tähdet voisivat olla meluisia.” Vastaa yksi heistä. Oppilaita kiinnostaa paljon mitä adjektiiveja opettajat ovat saaneet ja he kurottautuvat katsomaan niitä. Yksi opettajista innostuu kertomaan katsoneensa dokumenttia vanhan taiteen analyysista.

“Highlight nenän päässä tekee herttaisen vaikutelman.” Yksi oppilaista sanoo tarkkaavaisesti katsoessaan Alessandro Allorin Naisen muotokuva -teosta.



Kansallisgalleria / Kuvituskuva: Matti Janas
Teos: Alessandro Allori, Naisen muotokuva

Tarina kuljettaa meitä ryhmänä huoneesta toiseen. Opas kertoo roolihahmonsa tarinaa minä-muodossa. Hän sanoo olevansa taidekauppias, joka ei itse ole opiskellut taidetta vaan päätenyt taidekauppiaksi toista reittiä. Oppilaat saavat itse näin myös toimia asiantuntijoina. Opetushenkilökunta on mukana juonessa ja huomaan heidän nauttivan opastuksen luontevuudesta. Kun oppilaat innostuvat juttelemaan kovaan ääneen, hyssyttelevät opettajat oppilaat taas hiljaisiksi. En voi olla huomaamatta eroa toisiin taidemuseoihin. Jokin taidemuseossa itsessään, siinä miltä se näyttää ja miten salaperäisesti opas toimii saa opettajat haluamaan myös hiljaisuutta. Opettajat toistavat oppaan antamia käyttäytymisohjeita.

Lopulta on niin hiljaista, että oppaan soittama sävelmä soittorasiasta kuuluu toiselle puolelle huonetta. Se on pieni yksityiskohta, mutta selkeästi se rauhoittaa ryhmää. Opas pyytää rauhallisella äänellä ryhmää hetken vain katselemaan ympärilleen. Ryhmä saa hetken levähtää olohuoneen kaltaisessa tilassa.

“Rembrant! Rembrant!” Opas huutaa kaukaisuuteen ja sen jälkeen pahoittelee ryhmälle, ettei hänen mielitietynsä Rembrant tänään pääse paikalle. Hän pyytää yhtä oppilaista lukemaan ääneen Rembrantin kirjeen. Kirje alustaa kohti Rembrantin taidetta ja pian katsotaankin jo yhdessä hänen teostaan Lukeva munkki. Oppilas kysyy opettajalta saisiko jotain plussaa siitä, että luki ääneen taidemuseossa. Opettajan ja oppilaan välinen huumori on hersyvää.

Istun ryhmän lähellä ja kirjoitan muistiinpanoja. Opettaja vierellänikin alkaa kirjoittaa ylös oppilaiden vastauksia.

Sulkeutunut, koska on munkki ja omassa maailmassaan.

Se ois avoin jos se olis donitsi.

Tummiä värejä, varjostuksia.

Muistiinpanoja tehnyt opettaja nojautuu minua kohti ja kehuu sen verran kovaan ääneen, että näen oppilaiden kuuntelevan mielissään, kun opettaja sanoo minulle: “Onpa upeita

ajatuksia näillä nuorilla.” Tiedättehän, sen tavan, kun jotakuta kehutaan ja olkapäät nousevat, ryhti paranee.

Opas huutaa jälleen Rembrantia saapuvaksi. Oppilas vitsailee. “No olisiko se siellä?” Oppilaalla on kujeileva katse.

“Voitte hetken rentoutua, kun odotamme muita.” Opas sanoo roolihahmonsaa äänellä. Olemme siirtyneet takaisin teatterinomaiseen tilaan alakerrassa. Osa on lähtenyt käymään välissä ‘käymälässä’, kuten opas roolissaan sen on ilmaissut.

“Istukaa kuin täällä olisi näyttämö”, opas ohjeistaa sekä oppilaita että opetushenkilökuntaa. Aloitetaan ryhmässä pysäytyskuvien tekeminen. Tekniikka on minulle tuttu teatteriajoilta. Osallistujia tulee osaksi ihmisten muodostamaa asetelmaa ja sanoo mitä esinettä, hahmoa tai ilmiötä asetelmassa esittää. Aiheena ovat näyttelyn teokset. Oppilailta kestää lämmitä tilanteelle, joten opettajat näyttävät esimerkkiä. Oppaan ja opettajien välinen kommunikaatio toimii saumattomasti ja näkee, että he tietävät hetkellisesti roolien vaihtuneen. Oppilaat rohkaistuvat ja alkavat liittyä teokseen. Opas ottaa taas ohjat omiin käsiinsä.

Oppilaat liittyvät patsaseen yksi kerrallaan. “Olen se ylimielinen nainen, joka tappoi sen miehen.” “Minä olen se jamma, jonka se murhautti.” Kyseessä oli yhden teoksen nainen yhdessä ensimmäisistä huoneista. Minua hymyilyttää.

Pitsikauluksena tehtäväni on korostaa rikkauksia.

Mitä liinalle kuuluu? Voi räkä.

Pitäisi tappaa se aviomies.

Minusta tuntuu, että olen tukirakenne!

“Ryhmänohjaajat saavat myös osallistua halutessaan,” opas pyytää opettajia osallistumaan jälleen ja opettajat ottavat kopin samantien. Aloitetaan patsaan teko aiheesta ‘Taidetestaajien vierailu’. Tunnelma nousee hepulin tasolle.

“Hei kuunnelkaa!” Opas pyytää ja opettaja rauhoittaa oppilaita katseellaan ja tulee lähemmäs oppilaita. Oppilaat antavat raikuvat aplodit, sitten he ulvovat ja viheltävät. Kun kaikki, jokainen oppilas ja opetushenkilökunnan jäsen on liittynyt osaksi patsasta, katsovat he kaikki minua, viimeistä, joka on patsaan ulkopuolella. Juoksen osaksi patsasta ja

huudahdan: “Ja minä olen se graduntekijä, joka on tosi kiitollinen siitä, että saa olla teidän kanssa täällä tänään!” Minut otetaan hersyvästi vastaan.

Kierroksen jälkeen opettaja tulee luokseni kertomaan kuinka hyvin suunniteltu ja toteutettu kierros oli. Minusta tuntuu, että hän halusi sen erityisesti mainittavan tutkielmassani.

Kierroksen jälkeen opas kertoo minulle, että ei miltei huomannut minun mukana oloani, hyvällä tavalla. Olin hänen mukaansa ollut juuri hyvin seuraamassa ja tekemässä havaintoja. “Kiva, kun olit mukana.”

4.4 Ateneumin ydintarina

Olen hyvissä ajoin ennen kierroksen alkua odottamassa aulassa. Rintapielessäni on Ateneumin pyöreä vierailijan tarra. Opas saapuu paikalle ja pyydän lupaa tulla tekemään muistiinpanoja tutkielmaani varten. Opettajien kanssa vaihdamme muutaman sanan tutkielmastani kuten Kiasmassa ja Sinebrychoffillakin. Odotellessamme toiminnan alkamista kerkeämme käydä läpi mistä päin he tulevat ja kuinka pitkä heidän matkansa on ollut paikan päälle. Opas antaa opetushenkilökunnan jäsenelle paperin, jonka tämä lukee ja sitten nyökkää. Oletan kyseessä olevan ohjeistus toimintaan. Opas juttelee luontevasti ja huomioonottavasti opettajien kanssa.

Ennen näyttelykierroksen alkua opas kysyy oppilailta itseltään miten taidemuseossa tulee olla ja oppilaat vastailevat. Opas ohjeistaa kysymysten avulla ja kertoo, että kaikki vastaukset näyttelykierroksen aikana ovat oikeita. Opas kertoo yhdestä teoksesta väittämiä ja oppilaat peukuttavat ovatko samaa vai eri mieltä, myös opettajat näyttävät omat mielipiteensä peukuttamisen avulla.

Hugo Simbergin Loukkaantunut enkeli -teos pohdituttaa oppilaita ja opas kysyy tarkentavia kysymyksiä, kuten kuinka kylmä teoksessa saattaisi olla ja mitä ääniä teoksen maisemassa kuuluu. Opettajat kuuntelevat oppilaiden vastauksia. Oppilaat pohdiskelevat teosta myös sen nimen kautta. Opas kysyy oppilailta: “Miksi teidän mielestä se voisi olla loukkaantunut?” “Se ei enää jaksanut lentää.” Vastaa yksi joukossa. Tunnelma näyttelyssä on vastauksen jälkeen hiljainen, mutta tuntuu siltä kuin moni olisi läsnä ja pohtisi asiaa omassa mielessään.



Kansallisgalleria / Kuvituskuva: Hannu Aaltonen Teos: Hugo Simberg, Haavoittunut enkeli

Liikkuessamme kohti seuraavaa etappia, tunnistavat oppilaat tunnettuja teoksia ja meinaavat jäädä matkan varrelle katsomaan niitä. He kuitenkin jatkavat matkaa oppaan ja opettajien avustuksella. Opettajat ottavat vastuun ryhmänhallinnallisista tehtävistä oppaan

keskittyessä opastamiseen. Osa oppilaista ottaa opettajien rinnalla vastuuta ja he hyssyttelevät toisiaan.

Näyttelystä työpajaan siirryttäessä oppilaat ovat nähneet monia tuttuja teoksia, joista on noin A3-A2 kokoiset jäljennökset. Oppilaita pyydetään kirjoittamaan ajatuksia teoksista puhekuplan muotoisille post-it-lapuille. Oppilaat laittavat niitä maalaustelineissä sijaitsevien teoskopioiden päälle. Opettajat istuvat oppaan heille osoittamalla korkeilla jakkaroilla oppilaiden pöytien takana. Minäkin istun opettajien viereen yhdelle jakkaroista. He ottavat heille annetun katsojan roolin kuunnellen oppilaiden vastauksia. Post-it-lappujen parissa vietetään tovi. “Nerot keskittyy nyt, luova ajatus.” Sanoo opas.

Ajan kanssa lappujen määrä nousee.

Minne se vie tuon lapsen.

Synkkä.

Miksi tuo pappa on surullinen?

Onko minun pakko jaksaa?

Näyttelytilaan takaisin siirryttäessä on ilmassa pientä levottomuutta. Opetushenkilökunta rauhoittelee oppilaita puheella ja pienillä eleillä kuten katseilla ja kevyellä ohjaamisella kohti oikeaa suuntaa. Oppilaiden epäröidessä vastauksiensa sopivuutta, opas sanoo: “Tää on turvallinen tila, sano vain.”

“Jokainen teidän keksimämme vastaus on ikäänkuin taiteilijan toive. Keksi itse.” Opas kannustaa. Esille tulee vaikeitakin aiheita, kuten kuolema. Tunnelma on intiimi. Päättän jättää osan asioista kirjoittamatta. Myöhemmin opas tulee luokseni ja sanoo hiljaisella äänellä: “On tärkeää olla täyttämättä hiljaisia kohtia, että se mikä on nousemassa voi nousta.”

“Pitkän matkan kulkijoille erityislupa nyt ottaa rennosti ja levätä.” Opas sanoo näyttelysalin syvennyksessä. Sekä opetushenkilökunta, että oppilaat etsivät hetkeksi tilasta paikan jossa levähtää. Hetken levon jälkeen opas kuvailee teosta oppilaiden silmien ollessa kiinni ja pyytää heitä sen jälkeen etsimään teoksen seuraavasta tilasta. Oppilaat etsivät

teosta tilassa. He tarkastelevat teosta toisensa jälkeen, kunnes he löytävät sen. Opettaja kulkee vierellä.

“Miten oma mielikuva erosi siitä todellisesta teoksesta?” Opas kysyy oppilailta.

Muotokuvahuoneessa etsitään ihmisiä, joita ryhmäläiset haluaisivat ehdottomasti haastatella. Myös opetushenkilökunta etsii omat lempiteoksensa. Oppilaat pysähtyvät nykytaideteoksen äärelle. Adel Abidin Tulevaisuusvisio vuodelta 2018 vetää puoleensa niin, että osa ryhmän jäsenistä tikahtuu nauruun.

Yksi oppilaista ihastuu Hugo Simbergin Keinutuolissa-teokseen. “Tuohon naiseen haluaisin tutustua, se on niin seksikäs!” Oppilas hihkaisee.

Opetushenkilökunta on ilmeisen mielissään saadessaan myös perustella omia valintojaan oppaalle. Opas kuuntelee vastaukset, kehuu niitä ja antaa lisää informaatiota teoksista. Ja tuntuuhan se hyvältä, kun oppaan huomio kohdistuukin minuun. Olen tottunut tutkielmaani aineistoa kerätessäni kierroksilla keskittymään muiden ihmisten vuorovaikutukseen ja taidekokemuksiin ja yhtäkkiä opas kysyykin myös minulta. Huomaan vastaavani heti Elin Danielson-Gambogin omakuvan 1900-luvulta. Teos on puhutellut minua koko sen ajan, kun olen ollut mukana seuraamassa toimintaa. Mietin sitä, kuinka paljon opettajien on jätettävä pois omasta taidekokemuksestaan seuratessaan oppilaiden vireystiloja ja vastatessaan heidän tarpeisiinsa. Kierroksen päätyttyä oppilaat eivät halua lähteä pois näyttelystä.

5 Ydintarinat vuorovaikutuksen näkökulmasta

5.1 Minä länsäolevana kuuntelijana kentällä ja ydintarinoissa

Taidemuseon ovesta sisään astuminen merkitsi minulle tutkijana aina uuden roolin ottamista ja etsimistä. Havaintopäiväkirja kangaskassissa olalla vedin syvään henkeä ja lähestyin tulevia tutkittaviani. Kävin läpi monenlaisia tuntemuksia tutkijana ennen aineistonkeruun alkua, sen aikana sekä myös aineistonkeruun jälkeen. Jokainen kerta, kun minut toivotettiin tervetulleeksi seuraamaan toimintaa ja tekemään muistiinpanoja, vierähti kivi sydämeltäni. Minut hyväksyttiin joukkoon.

Kenttätyöksi kutsutaan paikan päällä työskentelyä (LeCompte ym. 1993, 90). Etnografinen kenttätyöskentely on intensiivistä. Kenttätutkija on kokonaisvaltaisena olentona mukana tilanteissa kerätäkseen tutkimusaineistoa. (Shaffir & Stebbins 1991, 1.) Tutkija käyttää paljon aikaa kentällä. Hänen mielessään voi olla ajatuksia siitä pystyykö hän luomaan kentällä kokemastaan laadukasta tutkimusta. Alun haasteet ja esteiden ylittäminen lisäävät kenttätutkimuksen intensiteettiä (Shaffir & Stebbins 1991, 2). Kirjoittaessani tutkimuspäiväkirjaa mielessäni kävivät Shaffirin ja Stebbinsin listaamat asiat. Pohdin omien muistiinpanojen tieteellistä validiutta ja oman kokemukseni merkitystä kentällä. Alun haasteet ja esteiden ylittäminen tapahtuivat monilla eri tavoilla. Kirjoitin kaavioita, ajatuskarttoja ja toiminnasta heränneitä kysymystä pohtien, mitä todella haluaisin tutkimuksessani tuoda näkyväksi. Vastaus lähti tarkentumaan kierros toisensa jälkeen.

Aluksi laittaessa viestiä Kansallisgallerialle, tuli minun elää jännityksen kanssa. Miten minulle vastattaisiin? Kun viimeinkin sain vastauksen oli seuraavan vaiheen vuoro, yhteinen tapaaminen, jossa sovimme tutkimuksestani. Toisin kuin saman ryhmän kanssa pitkäkestoisesti tapahtuvissa etnografisissa kenttätutkimuksissa, alun haasteet olivat minulle päivittäisiä, kun olin osallistumassa toimintaan. Vaikka opinkin tuntemaan oppaat

nimeltä, opettajat olivat aina uusia ja vaikken varsinaisesti oppilaita tutkinutkaan, oli myös heidän hyväksyntänsä minun mukanaololleni tärkeää tutkimuksen kannalta.

Muistan kuinka jännityksellä odotin oppilaiden vastausta, kun yksi oppaista kysyi suureen ääneen minulta esittelyni jälkeen, saanko tulla heidän mukaansa kierrokselle. Jännitys tuntui rintakehässä. Mietin, olenko mahdollisesti tullut pitkän matkan Rovaniemeltä asti, ja sitten joutuisinkin kääntymään. Kerta toisensa jälkeen minut kuitenkin otettiin lämmöllä vastaan, ja koin kiitollisuutta siitä, että sain tehdä tutkimustani näiden ihmisten keskellä.

Shaffirin ja Stebbinsin mukaan myös yhteistyö tutkimukseen osallistuvien kanssa on tärkeä osa laadukasta tutkimusta ja kenttätöitä tekevän tutkijan kenttätöiden intensiteettiä lisää myös se, että tutkija pitää yllä ihmissuhdetta tutkittaviin osapuoliin (Shaffir & Stebbins 1991, 2). Samoin myös Petri Paju kirjoittaa, että viime kädessä ollaan muiden armoilla siinä, päästäänkö lähelle tavoiteltua näkökulmaa. Tutkijan fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo on elementti, joka tekee etnografiasta erityisen, ja se tekee siitä jotain hieman enemmän kuin osallistuvaa havainnointia. Yhteys ihmiseen on etnografian erityispiirre. (Paju 2011, 31).

Sen lisäksi, että tein tutkimusta tutkittavistani, koin tekeväni tutkimustani heidän kanssaan. Yhteisyyden tunne oli käsin kosketeltavaa monella kierroksella. Vuorovaikutuksemme loi pohjan lopulta koko tutkielmalleni ja muodostui sen kantavaksi teemaksi. Kasvatusfilosofian dosentti Simo Skinnari kirjoittaa kirjassaan *Pedagoginen rakkaus* totuudellisuuden pyrkivän keskustelemaan toisten kanssa. Hän ei tahdo olla oikeassa eikä puolustella mitään valmista mielipidettä. Skinnari pohtii totuuden etsimistä matkalaisuuden metaforan avulla. Matkalaiset kiinnittävät samoissa paikoissa käydessäänkin eri asioihin huomiota. Yksi matkalaisista huomaa pilvet, toinen kalliot ja kolmas kaupungin rakennukset. Skinnarin ajattelussa totuudellinen etsii totuutta yhdessä muiden totuuteen pyrkijöiden kanssa. (Skinnari 2004, 9.) Viittaan Skinnarin ajatukseen totuuden etsimisestä alkuun kirjoittaessani itsestäni läsnäolijana taidemuseoissa, koska se kuvastaa hyvin asennettani tutkijuuteen ja sen harjoittamiseen. Etsin vastausta tutkimuksellisiin kysymyksiini tutkittavien kanssa yhdessä. Tutkittavat olivat kanssani

matkalaisia, jotka kertoivat näkemästään ja ajattelemastaan, näistä “kivistä ja kallioista” joita en välttämättä olisi itsekseni nähnyt.

Aina ennen uutta kierrosta tunsin kihelmöivää uteliaisuutta sitä kohtaan, mitä seuraavaksi saisin oppia vuorovaikutuksesta. Kontaktin ottaminen oppaisiin ja opettajiin oli tärkeässä osassa. Toive yhteisen positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin muodostamiseen uusia ihmisiä kohdatessa oli jatkuvasti läsnä. Se oli elinehto tutkimukselleni, jossa tiedonlähteinä olivat ihmiset ympärilläni. Heihin keskittyminen ja heidän kuuntelemisensa sai minut osaksi vuorovaikutusta.

Etnografisessa tutkimuksessa on erilaisia osallistumisen asteita aina siitä, että toimii vain havainnoijana tai osallistujana, joka havainnoi tai havainnoijana, joka osallistuu. Kokonaan osallistuva ottaa roolin, jossa hän on sisällä ryhmässä. Osallistuja havainnoijana ottaa roolin myös mukanaolijana, mutta on kuitenkin usein syrjässä toiminnasta. Osallistuja havainnoijana ei yleensä ole ryhmässä, mutta on tarpeeksi mukana niin, että hän on osallistujille helposti lähestyttävä. Tällöin ryhmä tietää hänen olevan tutkija ja voi neuvotella tiedonkeruusta ja nauhoituksesta sekä saada palautetta siihen mitä on nähtävissä ja kuinka se on tulkittu. (LeCompte 1993, 93.)

Olin aluksi ajatellut voivani olla kuin varjo, joka seuraa toimintaa huomaamattomasti, mutta jo pian huomasin, että todella saadakseni tietää miten opettajat halusivat vuorovaikuttaa ja miten he halusivat tulla nähdyksi, tuli minun olla enemmän kuin vain varjo. Minun tuli löytää paikkani aktiivisena ja luonnollisen hetken ilmaantuessa myös kyselevänä kuuntelijana. Pohdin rooliani usein ja tein valintoja sen mukaan, mikä tuntui tutkimustilanteessa kaikista luonnollisimmalta vaihtoehdolta. Esimerkiksi, kun Kiasmalla odottelin oppaan saapumista, vilkaisi opettaja minua kohti. Pohdin tulisiko minun esitellä itseni, mutta päätin lopulta, että teen sen vasta oppaan paikalle saavuttua, etten olisi luomassa museon tuomaa ensivaikutelmaa. (Kiasman ydintarina.)

Roolini havainnoivana osallistujana oli siitä mielenkiintoinen, etten voinut täysin jättäytyä taustalle istumaan, sillä se vaikutti samantien ainakin muutamaan ihmiseen. Päädyin mukailemaan näkemääni muodostelmaa, menemään siihen mukaan ja katsomaan tilannetta

sieltä, mistä opettajat ja oppilaatkin tilanteita katsoivat. Näissä tilanteissa pääsin mukaan tunnelmaan ja se vaikutti myös minun käsitykseeni siitä, mitä tilanteessa vuorovaikutuksellisesti tapahtui.

Välillä jonkun oppilaan jäädessä ilman paria, pyydettiin minut oppilaan pariaksi. Jälkikäteen katsottuna myös minun mukaanottamiseni antoi kokemukselleni syvyyttä ja ymmärrystä siitä, mitä opettajilta pyydettiin, vaikka oma positioni oli kuitenkin erilainen, sillä minulla oli vastuullani aineistonkeruu, eikä koko oppilasryhmä, kuten opettajilla. Oulun yliopistossa toimivan kasvatustieteen professori Pauli Siljanderin mukaan erilaisten roolien ottaminen mahdollistaa yhteisössä olevan organisoituneen käyttäytymisen harjoittamisen. Yksilö voi muiden rooleihin sijoittumalla saada käsityksen käsityksen yhteisössä olevien rakenteiden olemuksesta ja pystyy tällöin käsittelemään yhteisön käyttäytymismalleja. (Siljander 1997, 95.)

Paikan päällä kuunnellessani oppilaiden, opettajien ja oppaiden vastauksia kysymyksiin he tulkitsivat teoksia omista lähtökohdistaan käsin ja toivat ajatuksensa sanojen avulla muille näkyviksi. Oppilaille ja opettajille tilanne oli erilainen siksi, että oppilaat voivat kertoa omia ajatuksiaan yksilöinä, kun taas opettajien toiminta koulupäivän aikana on sidottu myös opetussuunnitelmaan ja siihen, mitä opettajien tulisi opettaa koulun aikana.

Etnografista tutkimusta kentällä tehdessäni tuli muutamia kertoja vastaan tilanteita, joissa opettajat halusivat kertoa minulle ajatuksiaan taiteesta. Samalla, kun taidenäyttelyt olivat oppilaille ajatuksia herättäviä, olivat ne sitä myös opettajille. Tulkintani mukaan, kun opettajalle tuli ajatus teoksesta, joka poikkesi oppilaiden ajattelusta, saattoi opettaja kertoa ajatuksensa minulle oppilaiden tai oppaan sijaan. Kuuntelevana ihmisenä hieman toiminnasta välillä irroittautuneena olin helposti lähestyttävä ja sitä kautta sain myös kuulla heidän ajatuksiaan.

Jollain kierroksella minun oli heitettävä hetkeksi tutkijan roolini nurkkaan, sillä kaikki oppilaat ja opettajat olivat yhteisenä ihmispatsaana kierroksen ja työpajan jälkeen kertomassa tunteitaan ja tunnelmiaan. Katse kohdistui myös minuun, minä olin osa porukkaa. Sekä opettaja, oppilaat, että opas katsoivat minun suuntaani. En voinut

teeskennellä olevani jotakin vain taustalla. Hyppäsin mukaan ja kailotin “ja minä olen se kiitollinen graduntekijä, joka saa olla täällä teidän kanssa!”

Etnografisessa tutkimuksessa tietäminen perustuu kohtaamiseen. Kohtaaminen tarkoittaa käytännössä tutkimukseen osallistuvien havainnointia, heidän kanssaan olemista, kuuntelemista, kuulemista ja puhumista (Paju ym. 2014, 32). Nämä kohtaamiset jäivät elämään minuun itseäni tunnemuistoina, kehollisina muistoina ja kielellisinä muistoina.

Kiasman ydintarinassa kirjoitin kohtaamisesta, jossa opas toivotti minut tervetulleeksi tuttuun tapaansa. Meidän välisessä kohtaamisessamme näkyi aiempien positiivisten kohtaamisten vaikutus sekä se, että hän oli jo aiemmin kertonut minulle kokemuksiaan edeltävistä kierroksista. Nämä kenttätutkimuksen myötä kertautuvat kohtaamisten määrät tekivät yhteisestä ajastamme merkityksellisemmän kuin vain tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen. (Kiasman ydintarina.)

Sen lisäksi, että etnografisessa tutkimuksessa keskeisellä sijalla on kuunteleminen, on myös kuullun sanallistaminen tärkeää. Etnografi etsii tapoja puhua myös siitä, mistä ei yleensä puhuta tai mistä ei voi puhua. (Paju ym, 32.) Ydintarinat ovat tutkimuksellinen valintani sanallistaa kentällä havaitsemaani.

Kuuntelemisen voi ymmärtää laajemminkin kuin puheen kuuntelemisena. Kuuleminen laajemmin ymmärrettynä on sellaista kuulemistä, jonka tavoitteena ei ole vain jonkin ennalta määritellyn, kielellistetyn tiedon poimiminen, vaan tilaa tehdään myös yllätyksille. (Paju ym. 2014, 32.) Yllätys omassa havainnoinnissani oli opettajien pienten eleiden, kuuntelun ja läsnäolon merkitys. Muistan elävästi sen hetken, kun tajusin, että minun tutkimustulokseni eivät ole vain niissä lausahduksissa, jotka kirjoitin ylös, vaan niissä inhimillisissä kohtaamisissa myös sanojen ulkopuolella. Katsekontaktit opettajien kanssa olivat minun tutkimukseni ydin. Sain pieniä vihjeitä opettajilta siitä, mitä voisin kirjoittaa. “Katso, nyt teen työtäni. Tässä kohtaa minun on otettava ohjat.” Opettajan katse saattoi viestittää minulle, kun opettaja jo hetkeä myöhemmin riensi oppilaan luokse kohtaamaan hänen tarpeensa.

Opettajat ovat vaikuttaneet tutkimukseeni myös kannustamalla minua jatkamaan tutkielmani kirjoittamista. Yhteinen lempeä vitsailu tutkielman teosta ja sen edistymisestä sai meidät samalle puolelle. Opetusneuvos Osmo Lampinen kirjoittaa esseessään sopivaan kohtaan sijoitetun sutkautuksen voivan rentouttaa ryhmää. Yhteinen sosiaalinen nauru synnyttää sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (Lampinen 2008.)

Opettajat olivat myös itse käyneet pro gradu -tutkielman kirjoittamisprosessin itse läpi ja he osoittivat minua kohtaan suurelta osin lämpöä ja ymmärrystä sekä kokivat ulkopuolisen kirjoittamat tekstit toiminnastaan kiehtoviksi. Muutama on myös kirjoittanut nimeni ylös voidakseen lukea tämän kaiken, mitä olen heistä kirjoittanut.

Kiasman ydintarinaan olen valinnut siitä kertomaan keskustelun, jossa opettaja kannusti minua jatkamaan aiheeni parissa väitöskirjaan asti (Kiasman ydintarina). Kyseisen opettajan kommentti edustaa niitä useita kommentteja joita sain aiheeni valinnasta. Yksi opettajista sanoi hänestä tuntuvan hyvältä, että opettajan näkökulma pääsee tällä tavalla esille. Kohtaamisten positiivinen sävy ja matalan kynnyksen mahdollisuus vaihtaa ajatuksia olivat selkeästi tutkittavien mieleen.

Sen lisäksi, että kohtaamiset ovat vaikuttaneet omaan tutkimukseeni ja sen muotoutumiseen, ovat ne vaikuttaneet myös opetushenkilökuntaan. Esimerkiksi asemoitumiseni tilassa vaikutti opettajien käytökseen. Joskus istuessani toiminnasta hieman syrjään, saattoi opettaja hakeutua viereeni istumaan ja ottaa itse myös havainnoijan roolin. Näillä hetkillä myös syntyi lyhyitä spontaaneja keskusteluja toiminnasta. Kiasman ydintarinaan olen valinnut hetken, jossa opettaja kuiskasi minulle matkan olleen pitkä. Hänen katseensa oli lempeä ja ymmärtäväinen. Hän selitti minulle oppilaiden väsynyttä käytöstä ja minun saamani tieto oli se, kuinka opettaja oli suuntautunut kohti oppilaita ja heidän hyvinvointiaan. (Kiasman ydintarina.) Toistuvia puheenaiheita opettajien kanssa lyhyitä keskusteluja käydessäni olivat se, kuinka hyvin oppilaat jaksoivat matkasta huolimatta keskittyä. Opettajat myös ihmettelivät positiivisesti sitä, miten hienoja ajatuksia oppilaat kertoivat kierrosten aikana. Nämä kommentit kertoivat minulle omaa tarinaansa siitä, kuinka paljon opettajat keskittyivät itse oppilaisiin kierrosten ja työpajojen aikana.

Kirjoittaessani siitä, mitä tilanteissa ei sanottu ääneen, tulee minun myös analyysissäni kuvailla hetkiä voidakseni välittää mitä olen kokenut. Kuunteleminen voi olla muutakin kuin puheen kuuntelemista, kuten esimerkiksi kuulostelua, kuulolla olemista ja kaikilla aisteilla kohtaamista, jolloin “koko ruumis suuntautuu toista kohti” (Paju ym. 2014, 32). Kaikilla aisteilla kohtaamisen voi nähdä radikaalina tekona, jossa ei enää ole kyse vain kuulemisesta vaan myös toisen kohtaamisesta (Paju ym. 2014, 32).

Kenttätutkimuksen jatkuessa kauan voi käydä niin, että osallistujat unohtavat tutkijan tutkivan ja alkavat kohdella häntä kuin yhtä osallistujista (LeCompte ym. 1993, 94). Omassa kenttätutkimuksessani varsinkin oppaiden kanssa on käynyt niin, että osa on pyytänyt minulta palautetta siitä miten toiminta on mennyt tai halunnut keskustella yhdessä koetuista tilanteista, sillä minäkin olen ollut paikan päällä. Joku Taidetestaajat-toimintaan liittymätön museon henkilökunnan jäsen on myös luullut minua yhden oppaan sukulaiseksi ja perusteli luuloaan sillä, kuinka hyvin tulimme toimeen ja kuinka samankaltaisia olimme.

Samalla, kun kenttätutkimus voi olla intensiivistä ja haastavaa, voi sen aikana muotoutua myös ihmissuhteita. Vaikka tutkimuksen sosiaalisen puolen onnistuminen voi tuottaa tutkijalle tyytyväisyyttä tutkimuksen kannalta, voivat tutkijan ja tutkittavien väliset ihmissuhteet vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin. Samalla kuitenkin se, että tutkija hyväksytään ryhmään on tärkeä osa tutkimuksen onnistumista. (Shaffir & Stebbins 1991, 4.) Ajan kuluessa kierrosten ja työpajojen seuraamisista tehdessäni aloin kokea kuuluvuutta, jota en ollut olettanut tapahtuvan tutkimuksen aikana. Minua kutsuttiin taukokuoneeseen hengähtämään, kerrottiin omia ajatuksia ja tunteita, myös sellaisia jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkielmaani. Vielä kentällä olon jälkeenkin olen löytänyt itseni pohtimasta mitä joillekin tutkimukseen osallistuneille kuuluu.

Samoin olen saanut myös kutsuja tapahtumiin, jotka eivät varsinaisesti liity tutkielmani kirjoittamiseen ja olen ollut näistä kutsuista ilahtunut. Vaikka olenkin ollut paikan päällä tutkielman kirjoittajan osassa, on osa ottanut minut selkeästi osaksi yhteisöä. Olen tutkimusprosessissani kokenut samaistumisen tunteita sekä osallistuvia opettajia että

oppaita kohtaan. Samalla kuitenkin toimin myös peilinä ihmisten omille käsityksille ja odotuksille siitä, mikä on pro gradu -tutkielman tekijän rooli työyhteisössä vai onko se kenties työyhteisön ulkopuolella.

Samalla, kun olen pyrkinyt empaattisesti kuuntelemaan ja samaistumaan tekemättä juuri sillä hetkellä sen suurempia johtopäätöksiä, pyrkinyt kaikin voimin vain kuulemaan ja ymmärtämään sen mitä minulle sanattomasti ja sanoja käyttäen viestitetään, pelkästään minä en ole ollut luomassa rooliani tutkielman kirjoittajana vaan oppaiden ja opettajien sekä muun opetus- ja museohenkilökunnan puheet ja eleet ovat antaneet minulle oman paikkani tutkielman kirjoittajana.

Minua on pyydetty mukaan, minun on toivottu olevan huomaamaton ja minulle on uskottu asioita. Koen, että tunnistaessani ihmisen uskoutuvan minulle, tehtäväni ei ole kirjoittaa siitä tutkielmaani, vaikka se vaikuttaisikin tutkimusprosessiini. Koen, että minun on kuunneltava sisäistä eettistä ääntä, joka sanoo, että osa tutkimuksen aineistonkeruun aikana nousseista asioista on tarkoitettu kahden ihmisen välisiksi asioiksi. Tämän vuoksi tutkielmassani tulee aina olemaan tietty sokea piste ja annan sen myös olla niin.

Wolcottin (1975, 115) mukaan tutkija on ikäänkuin työväline itsessään. Etnografi pyrkii keräämään tietoa herkkänä tarkkailijana, tarinankertojana ja kirjoittajana yrittäen pysyä mahdollisimman uskollisena ja totuudenmukaisena ilmiölle, jonka näkee. (LeCompte ym. 1993, 92.)

Le Compten ja Preisslen nimeämä totuudenmukaisuus näkyy muuten tutkielmassani, mutta olen jättänyt muutamia kohtaamisia ydintarinoistani pois sekä siksi, että ne eivät edusta yleistä tunnelmaa kierroksilla, että myös niiden arkaluontoisuuden vuoksi. Esimerkiksi jos on vaikuttanut siltä, että ihminen käy selkeästi toimintaan kuulumatonta sisäistä kamppailua itsensä kanssa. Sisäinen kamppailu on voinut näyttäytyä epävarmuutena, ikävien tunteiden ilmaisuna tai ristiriitaisia tunteita aiheuttavan tehtävän ruotimisena. Siitä kirjoittaminen ei ole ollut kasvatuksellisesti tai tutkimuksellisesti olennaista tutkimukseni kannalta. Toivon, että nämä tuntemukset löytävät myös kanavansa tulla kuulluiksi jossakin toisessa tutkimuksessa, jossa osallistujat voivat itse jälkikäteen

avata sisäistä maailmaansa tutkijalle ja siten myös tiedeyhteisölle. Loppujen lopuksi jokaisen ihmisen sisäinen maailma on ainutlaatuinen ja perustuu koko elämän aikana saatuihin kokemuksiin. (Kiesiläinen 2004, 36).

Vetoan rajauksessani siihen, että tutkin vain sellaisia asioita, joita tulevana kuvataidekasvattajana minun on perusteltua tutkia tai havainnoida. Kuitenkin olen kokenut, että samalla, kun olen pro gradu -tutkielman kirjoittaja ei se edes havaintojani tehdessäni ole minun ainoa roolini vaan olen myös ihminen ihmiselle tilanteen niin vaatiessa. Tämän vuoksi olen kuunnellut empaattisesti myös aiheeseen liittymättömiä tuntemuksia. Muutosvalmentaja Reijo Kauppilan mukaan sosiaalista taitoa on havaita toisten tilanne tai asema sosiaalisessa kentässä. Sosiaalinen havaitseminen ja sanattoman viestinnän tulkitseminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa auttaa ymmärtämään toista. Se, kuinka paljon voimme lukea toista ihmistä ja mitä hänestä voimme lukea riippuu sosiaalisesta herkkyydestämme. (Kauppila 2005, 23.)

5.2 Opettajan ja oppaan välinen vuorovaikutus

Kiasman ydintarinassa oppaat kysyvät opettajilta ketkä oppilaat kuuluvat mihinkin ryhmään. Opettajat kokoavat oppaiden pyynnöstä oppilaat yhteen oikeiden kylttien luokse. Oppaat ja opettajat vaihtavat muutaman sanan keskenään. Sen lisäksi, että ydintarinassa on esillä oppaiden ja opettajien ajatustenvaihto, on opettaja alkuun mahdollistamassa oppaan toiminnan kokoamalla oppilaat oikeaan paikkaan. Opettajat toimivat oppaiden pyynnöstä ryhmänhallinnallisissa tehtävissä. (Kiasman ydintarina.)

Opas ja opetushenkilökunta muodostavat kierroksen ajaksi kasvatuksellisen yhteisön, vaikkakin hetkellisen, ja sille muodostuu oma toimintakulttuuri heidän yhteistyössään. Rainan ja Haapaniemen mukaan viralliset kasvatusyhteisöt ovat keinotekoisia yhteisöjä, joiden kulttuuri on synnyttävä tietoisesti. Kasvatusyhteisöt luovat omat arvonsa, tavoitteensa ja rakenteensa. Inhimillinen vuorovaikutus hengittää arvot henkiin. Organisaatiot, kuten tutkielmassani koulu ja taidemuseo, toimivat kehyksinä. Ihmiset ja

ihmisten välinen vuorovaikutus on se, mikä saa aikaan yhteisön. (Raina & Haapaniemi 2007, 160.)

Tarkastelen opetushenkilökunnan ja oppaan välistä vuorovaikutusta muodostettavana lyhytaikaisena yhteisönä, joka osallistuu oppilaiden kasvattamiseen. Taidemuseovierailuista ei pysty muodostamaan yhtenäistä kaaviota, jonka mukaan opetushenkilökunnan ja oppaiden välinen vuorovaikutus olisi kulkenut vaan se oli monimuotoista. Tietyt asiat kuitenkin toistuivat Kiasman ja Ateneumin toiminnassa ja yksi niistä oli oppaan ja opettajan välinen lyhyt keskustelu ennen kierroksen tai työpajan alkua. Sanallinen kommunikaatio tapahtui niin ääneen puhuttuna kuin osalla myös valmiiksi kirjoitettujen tekstien avulla, joita opettajat lukivat saatuaan ne oppailta hetkeksi lainaan. Kierroksen aikana vaihdettujen sanojen ja lappusten lisäksi Ateneumin opas suullisesti kertoi minulle heillä olevan käytössä museoetiketti, johon opetushenkilökunta on voinut perehtyä ennen kierrosta. Museoetiketti sisältää yleisiä ohjeita siitä miten taidemuseossa tulee käyttäytyä (Ateneum 19.5.2018).

Ohjeet eivät kuitenkaan olleet pelkästään lauseita, joita tuli noudattaa, vaan esimerkiksi Sinebryhoffin taidemuseolla opettajia puhuteltiin ryhmänjohtajina, jotka voivat halutessaan tehdä erilaisia asioita. Ryhmänjohtajille ehdotettiin esimerkiksi toimintaan osallistumista ja heittäytymistä draamallisiin harjoituksiin heidän niin halutessaan. (Sinebryhoffin ydintarina.) Rainan ja Haapaniemen mukaan opettajien työ on muutoksessa kohti aktiivisempaa ammatillista vuorovaikutusta ja heidän on pohdittava mitä he haluavat tehdä yksin ja mitä yhdessä (Raina & Haapaniemi 2007, 155).

Sinebryhoffin taidemuseolla opas otti huomioon opettajien oman tahdon ja valinnanvapauden osallistumiseen ja tarjosi kädenojennusta ehdotusten muodossa. Näin tuli mielikuva siitä, että museon työntekijät eivät ylhäältä päin kertoneet mitä opettajien tulisi tehdä, vaan että he toimivat yhteistyössä ja oppailla oli käytännön tietoa siitä, mikä saattaisi toimia ryhmän aktivoimiseen opettajan kanssa yhteistyössä. Rainan ja Haapaniemen mukaan osalle opettajista yhteistyö ei välttämättä näyttäydy tärkeänä. Syyksi he ehdottavat suomalaisen koulun perinteistä vahvaa opettajuutta, jossa autonomiaan tottunut opettaja voi kokea yhteiset toimintatavat uhiksi autonomialleen.

(Raina & Haapaniemi 2007, 159.) Sinebrychoffin taidemuseolla ehdotusten muodossa tapahtunut ohjeiden antaminen antoi opettajille mahdollisuuden valita, eikä siten uhannut opettajien mahdollisuutta itse päättää. Seuraamillani kierroksilla opettajat ovat mielellään ottaneet koppia oppaiden antamista vihjeistä ja toimineet niiden mukaan. Oppilaat ovat reagoineet opettajien aktiivisuuteen heittäytymällä itse myös toimintaan enemmän mukaan.

Myös opettajien oma kiinnostus tai harrastuneisuus on vaikuttanut vuorovaikutukseen kierroksilla. Sinebrychoffin taidemuseon ydintarinassa opettaja kertoo katsoneensa dokumentin käsiteltävästä taiteesta ja oppilaat kuuntelevat mielenkiinnolla (Sinebrychoffin ydintarina) ja yhdellä seuraamallani kierroksella päätynyt myös siihen, että opettaja on oppilaiden kanssa jäänyt Taidetestaajat-toiminnan jälkeen vielä tutustumaan taidemuseoon. Kyseessä on Ateneumin kierros, jolla opas otti opettajat huomioon kysymällä opettajilta itseltään myös teoksista henkilökohtaisesti. Opas kysyi opettajan mielipidettä tai esimerkiksi sitä, mikä teos on opettajan lempiteos ja miksi hän sen valitsi. Henkilökohtaiset kysymykset sitoutuivat opettajia myös toimintaan ja katsomaan taidetta myös nuorten kanssa sen sijaan, että he olisivat keskittyneet vain nuoriin ja heidän sanomisiin sekä tekemisiinsä. Opas otti huomioon sen, että opettaja oli osana taide-elämyksen kokemista.

Seuratessani opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, aloin pohtia sitä, miten suuri rooli opettajan kiinnostuksella taiteeseen voi olla. Sinebrychoffin taidemuseon esimerkissä, jossa opettaja kertoo katsoneensa dokumentin aiheesta, olivat oppilaat kiinnostuneita ja selkeästi halusivat puhua lisää aiheesta opettajan tapaan. Murrosikäiselle opettaja on myös hahmo, jonka toimintatapoja hän saattaa jäljitellä (Nevalainen & Nieminen 2010, 69).

Vaikka opettajat eivät ole oppaiden tapaan toiminnasta vastuusta, katsovat nuoret heidän reaktioitaan, varsinkin jos opettaja on heille ennestään tuttu. Kuvataideopettajan työn ohella väitöstutkimusta tehnyt Sirkka Laitinen kirjoittaa väitöskirjassaan *Hyvää ja kaunista*, että hänen tutkimuksessaan kävi ilmi, että oppilaat arvostivat opettajan ohjeita taiteellisessa työskentelyssään (Laitinen 2003, 162). Laitisen väitöskirjassa keskitytään

kuvantuottamiseen, mutta opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on yhtäläillä keskiössä kuin taidepuhetta tuottaessakin. Kuvataideopettaja saa koulutuksensa kautta valmiuksia virittää oppilaansa kohtaamaan taidetta ja pystyy keskustelemaan siitä aineopettajan ammattitaidolla. Muiden aineiden opettajat ja esimerkiksi opinto-ohjaajat, joita toiminnassa kohtasin voivat tietysti antaa oman panoksensa henkilökohtaisen kiinnostuksensa kautta tai oppilaille vertaisina ihmettelijöinä.

Opetushenkilökunnan ja oppaan välinen yhteistyö toimii Sinebrychoffin taidemuseolla ja osittain siihen vaikuttaa varmasti se, että opettajia puhutellaan välillä kehotusten muodossa. Oppaan roolihahmo antaa mahdollisuuden erilaisten repliikkien käyttämiseen. Kontakti opetushenkilökunnan ja oppaan välillä luo myös mahdollisuuden yhteistyöhön, jossa opettajat ottavat koppia oppaan toivomuksiin ja auttavat häntä ryhmänhallinnallisissa tehtävissä. Sinebrychoffin taidemuseolla opas pyytää oppilaita kuuntelemaan ja yksi opettajista alkaa heti rauhoitella oppilaitaan katsekontaktia oppilaisiin hakien ja tulee lähemmäs oppilaita rauhoittaakseen tilannetta. Opettajan läsnäolo on oppilaille mieluista tunnelman pysyen positiivisena, vaikka energiatasot ovatkin korkealla. Oppilaat ja opetushenkilökunta muodostavat yhdessä kehoillaan pysäytyskuvan, jossa he reflektioivat kierrostaan. (Sinebrychoffin ydintarina.) Pysäytyskuva eli stillkuva on pysäytetty asento tai ihmisten muodostama asetelma, jonka on tarkoitus esittää jostain tilanteesta tai asiasta olennainen. Kyseessä on aloittelijoille soveltuva tekniikka, johon voidaan ottaa mukaan myös ajatuspuhetta niin, että kukin esittäjä puhuu roolihahmonsa ”nahoissa” sisäisiä tunteuksiaan. (Kanerva ja Viranko 1997, 134.)

Opettaja Sinebrychoffin ydintarinassa on lyhyessä ajassa sekä kuunnellut oppaan ohjeen, pohtinut miten rauhoitella oppilaita sekä sen jälkeen vielä hypännyt osaksi pysäytyskuvaa. Opettaminen on monimutkaista ja siten vaatii taidokkuutta. Kirjassa *A Passion for Teaching* opettajuutta kuvaillaan samaan aikaan tieteen ja taiteeksi. Opettajan on kyettävä improvisoimaan ja ottamaan vastaan se, mitä ei voi etukäteen aavistaa. Opettajuudella vihjaillaan olevan yhtäläisyyksiä performanssitaiteen kanssa. (Day 2004, 87.) Opetushenkilökunnan heittäytyvyys näkyy myös Tampereen taidekaaren toiminnasta otetussa kuvassa. Tarja Liukkosen ottamassa kuvassa opas esittelee oppilaille kehollista

tapaa käsitellä Richard Deaconin näyttelyn muotoja ja aikuiset mukanaolijat seuraavat oppilaiden tavoin oppaan esimerkkiä kehollisesti. (Leinonen 2008, 19.)

Oppilaiden aktiivisuuden lisääntyessä syntyy myös ääntä. Opettaja voi yrittää suunnata hankalissa vaiheissa energiaansa ryhmien ohjaamiseen yksittäisten asioiden tai oppilaiden sijaan. Samalla aikuisyhteisöissä selkeät työnjaot ja avoimet keskustelut ovat tärkeitä. (Raina & Haapaniemi 2007, 158-159.) Viittaan myöhemmin *Pedagoginen rakkaus* -luvussa aikuisyhteisön työnjakoon ja avoimeen keskusteluun. Esimerkissä opettaja ottaa ohjat toimintaan liittymättömästä tunteenpurkauksesta osoittaen korkeaa ammattietiikkaa. Kasvatusyhteistyössä opas ottaa vetovastuun ryhmän ohjaamisesta ja opettaja yksittäisestä aiheeseen liittymättömästä oppilaan tarvitsevuuden hetkestä.

Opettajan työ on perinteisesti itsenäistä ja ammatillisia aikuiskontakteja voi tavallisen työpäivän aikana olla kohtalaisen vähän. Samalla kuitenkin kasvatusyhteisössä kasvetaan ja kehitytään yhdessä. Yhteistyön laadullinen kehittyminen perustuu yhteisölliseen dialogiin. (Raina & Haapaniemi 2007, 155.) Rainan ja Haapaniemen *Yhteisöllinen pedagogia* -teos on kirjoitettu jo vuosikymmen sitten ja yhteistyö esimerkiksi koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on saanut uudenlaista jalansijaa. Suomalaisessa opetuksessa perinteinen autonomisuus voi olla myös positiivinen asia opetuksen kannalta. Ryhmänsä tunteva opettaja voi tietää mitkä toimintatavat toimivat suurimmalla todennäköisyydellä esimerkiksi ryhmänhallinnallisissa tilanteissa. Kun opas ottaa vastaan ryhmän itselleen täysin tuntemattomia nuoria, voi opettajan ammattitaidosta ja ryhmäntuntemuksesta olla hyötyä oppimisen kannalta tärkeässä turvallisuuden tunteen kokemisessa. Opettaja luo näin omalla käytettävissä olemisellaan puitteet oppimistapahtumalle.

Havaintojeni perusteella ei ole itsestään selvää, miten opettajat toimivat uudessa oppimisympäristössä. Opettajilla voi olla erilaisia käsityksiä siitä, miten eri taidemuseoissa käyttäytyään tai minkälaiset mielipiteet näissä taidemuseoissa ovat sallittuja. Esimerkiksi nykytaide on näyttäytynyt yhdellä hetkellä opettajan minun kanssani keskustellessa sellaisena taiteena, josta saa olla montaa mieltä ja siksi opettaja on kokenut sen soveltuvan nuorille (Kiasman ydintarina). Eri taidemuseoilla opettajien puheesta nousi myös erilaisia ohjeistuksia oppilaisiin nähden keräämässäni aineistossa. Esimerkiksi Sinebrychoffin

taidemuseolla opettajat pyysivät oppilailta hiljaisuutta, joka viittaa ajatukseen sakraalista taidemuseosta (Levanto 2004, 61).

Oppaat myös ohjasivat opettajia toimimaan erilaisilla tavoilla kierroksilla. Kiasmassa Kiasmalla opas kokosi oppilaat ja opettajat yhdessä väittelemään Maria Toboľan Amber Kebab -teoksesta. Opas jakoi oppilaat ja opetushenkilökunnan kahteen vastakkaiseen riviin, jossa toisten tuli puhua teoksen puolesta ja toisten teosta vastaan. Tällöin opetushenkilökunta ja oppilaat puhuivat yhdessä taiteesta oppaan ohjauksen myötä. Näin Kiasmassa myös opettajia osallistettiin erilaisilla tavoilla olemaan mukana oppilaan asemassa. Samoin myös Ateneumin työpajaosuudessa opetushenkilökunnalle kerrottiin, minne heidän toivottiin istuvan. Oppilaat ohjattiin pöytiin työskentelemään ja opettajat jakkaroille toimintaa seuraamaan heistä erillään. Näin opettajat ottivat kuuntelevan roolin heille annettuna roolina ja keskittyivät enemmän oppilaiden tekemisiin itse käytettävissäolevuuden sijaan.

5.3 Opettaja ja hiljainen tila

Mazzei (2009, 50) kehottaa tutkijaa kuuntelemaan hiljaisuuksia, äänettömiä ääniä, sotkuisia ääniä ja juuri sellaisia ääniä joiden merkitystä ei ymmärrä. Suurin osa etnografisesta tiedosta on ei-kielellistä ja arkipäiväiset taidot välittyvät kulttuurin uusille jäsenille sanattoman yhdessä tekemisen välityksellä. (Paju ym. 2014, 34-35.) Tässä luvussa pureudun näihin hiljaisuuksiin.

Kasvatusinstituutioiden sisällä tehtävissä etnografisissa tutkimuksissa oppilaista muodostetaan tietoa asettumalla opettajien paikoille ja seurataan heidän toimiaan sekä reittejään. Kerätty tieto on ruumiillista, aistimellista, kokemuksellista ja käytännöllistä. (Paju ym. 2014, 35.) Samalla tavalla olen havainnoinut opettajien hiljaista tilaa asettumalla heidän paikoilleen. Olemme muodostaneet välitilan, jossa olemme molemmat olleet läsnä.

Ajatus yhteisestä välitilasta poistaa vaatimuksen siitä, että tutkijan täytyisi kyetä vierailemaan syvällä tutkittavan todellisuudessa (Paju ym 2014, 34).

Valitsin Ateneumin ydintarinaa hetken, jossa oppilaat olivat juuri pohtineet Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli -teosta. Oppilaat olivat ehdottaneet erilaisia syitä sille, että enkeli oli loukkaantunut. Lopulta koko ryhmä hiljeni ”Se ei enää jaksanut lentää” vastauksen äärelle. Tunnelma näyttelyssä oli hiljainen, mutta läsnäolo samalla kouriintuntuva. Osallistuminen näyttäytyi täytenä hiljaisuutena, mutta tunnetasolla olimme läsnä. Oppilaat herkistyivät teoksen jälkeen kohtaamaan myös seuraavia teoksia keskittyneesti ja olisivat halunneet jäädä matkan varrelle katsomaan ohi kuljettavia teoksia. (Ateneumin ydintarina.) Samaistuminen toisiin niin taiteessa kuin elämässäkin tapahtuu filosofi Ted Cohenin mukaan käyttämällä mielikuvitusta ja luovaa keskittymistä. (Eldridge 2009, 216). Luova keskittyminen sopii sanaksi hyvin kuvaamaan oppilaista huokuvaa tunnelmaa Simbergin teoksen jälkeen. Pirkko Pohjakallion mukaan läsnäolo ja maagisen hetken pedagogiikka viittaavat yhteiseen ilmiöiden äärelle pysähtymiseen, jossa taiteellisessa toiminnassa kohdataan oivalluksenomaisesti merkityksiä. Kokemus muistuttaa hetkellistä valaistumista. Maaginen hetki on parhaimmillaan yhteinen merkityksellisyyden kokemus. (Pohjakallio 2005, 225.)

Ateneumin ydintarinan Haavoittunut enkeli -esimerkki kertoo hiljaisen tilan tärkeydestä ja siitä, kuinka kaikki päättivät kollektiivisesti hiljaisuuden olevan paras mahdollinen osallistumisen tapa. Kirjoitan tapahtumasta me-muodossa sillä kokemukseni tilanteesta oli ehdottomasti yhteisöllinen.

Keskustellessani oppaiden kanssa, pohditutti heitä hiljaisen tilan merkitys ja milloin sitä sopi täyttää ja milloin ei. Oppailla vaikutti olevan ääneen puhumatonta tietoa sen merkityksestä heidän opastuksillaan. Ydintarinassa otan asian esille kohtaamisessa erään oppaan kanssa. Olen valikoinut Ateneumissa tapahtuneen kohtaamisen ydintarinaani, sillä se kiteyttää olennaisen ajatuksen hiljaisuuden merkityksestä:

Myöhemmin opas tulee luokseni ja sanoo hiljaisella äänellä: ”On tärkeää olla täyttämättä hiljaisia kohtia, että se mikä on nousemassa voi nousta.”

Opas kertoi ajatuksensa minulle juuri sellaisella hetkellä, kun hiljaisuus oli taiteen kokemisen kannalta hedelmällistä. Keskusteltuani useamman oppaan ja opettajan kanssa pienissä erissä toiminnan lomassa varmistuin siitä, että hiljainen taiteen ja toisten kohtaaminen oli merkittävässä roolissa kierroksilla. Hiljaisuuden merkitystä taidemuseokontekstissa tapahtuvassa oppimisessa ei voi sivuuttaa, vaan se on läsnä jatkuvasti joko hiljaisuuden puuttumisena tai hiljaisuuden vallitsemisena. Eri opettajien erilaiset tavat käsittää hiljaisuutta ja sen tarpeellisuutta vaikuttivat siihen, millainen tilanne oppimistilanteesta tuli. Myös oppaan hiljaisuuden ja äänessä olemisen määrä vaikutti opetustilanteen muodostumiseen. Osa opettajista täytti tyhjiä kohtia näyttäen esimerkkiä oppilaille ja osa antoi tilaa oppilaiden hiljaiselle olemiselle.

Kun hiljaisuus oli tullut puheeksi, osasin herkistyä sille entistä enemmän havainnoidessani. En havainnoinut vain sitä mitä ihmiset sanoivat ja milloin vaan myös sitä, milloin ihmiset jättivät asioita sanomatta esimerkiksi oppilaille tilaa antaakseen. Välillä sanallinen osallistuminen oppilaiden kanssa oli heidän tapansa rohkaista keskusteluun ja välillä taas keskustelusta myös tietoisesti keskustelussa aktiivisen kuuntelijan roolin ottaen.

Schultz pohtii myös opettajan omaa hiljaisuutta ja sen tietoista lisäämistä. (Schultz 2009, 12.) Kierrosten aikana oli merkityksellistä, että opettajat todella olivat läsnä silloinkin, kun he eivät olleet äänessä. Tilan antaminen oppilaiden ajatuksille sekä hiljaisten oppilaiden omalle pohdinnalle oli kierroksilla läsnä. Hiljaisempi teoksen tarkastelu vaikutti myös oppilaisiin ja sen näki heidän mielenkiinnostaan tuleviin teoksiin. Osa oppilaista halusi jäädä matkan varrelle katsomaan teoksia, jotka eivät olleet käsittelyssä. Opettajan ja oppaan välinen saumaton yhteisymmärrys oli tärkeässä osassa halutessa antaa aikaa myös hiljaisuudelle.

Samalla, kun osallistaessa pyrittiin saamaan nuorten ääni kuuluviin, oli myös nuorten oma päänsisäinen pohdinta tärkeää. Katherine Schultzin mukaan hiljaisuus tulisi ymmärtää myös yhtenä osallistumisen muotona. Hiljaisuuden käsittäminen osallistumisen tapana auttaa ymmärtämään vuorovaikutusta opetustilanteissa. Schultzin mukaan opettajien ei ole

helppoa huomata sanomatta jääneitä asioita samaan aikaan, kun he huomioivat sen mitä sanotaan ääneen. (Schultz 2009, 11.)

Kun oppilaita pyydetään osallistumaan opetukseen sanallisesti vuorovaikuttaen, pidetään oppilaiden hiljaisuutta usein osoituksena opetukseen sitoutumattomuudesta tai osallistumisesta epäonnistumisena. Herkästi kuunnellessaan ja havainnoidessaan opettajat voivat pohtia hiljaisuuden erilaisia mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi ujuden, tiedonpuutteen tai kielitaidon vaikusta tilanteeseen. Myös kulttuuriset toimintatavat voivat vaikuttaa. Kulttuurinen toimintatapa on esimerkiksi ajatus siitä, että oppilaiden tulee puhua vain silloin, kun heillä on jotakin oleellista lisättävää keskusteluun. Samoin oppilaat voivat myös tietoisesti päättää olla osallistumatta tai haaveilla. (Schultz 2009, 11-12.)

Ote Sinebryhoffin taidemuseon ydintarinasta:

Kun oppilaat innostuvat juttelemaan kovaan ääneen, hyssyttelevät opettajat oppilaat taas hiljaisiksi. En voi olla huomaamatta eroa toisiin taidemuseoihin. Jokin taidemuseossa itsessään, siinä miltä se näyttää ja miten salaperäisesti opas toimii saa opettajat haluamaan myös hiljaisuutta. Opettajat toistavat oppaan antamia käyttäytymisohjeita.

Sinebryhoffin ydintarinassa opettajat hyssyttelivät oppilaita hiljaisiksi, kun he innostuivat juttelemaan kovaan ääneen. Oppaan salaperäinen toiminta sai opettajat komppaamaan oppaan hiljaisuuden toivottavuuteen viittaavaa käytöstä ja kannustamaan siihen. (Sinebryhoffin ydintarina.) Tarinassa näkyy opettajan vaikutus toimintakulttuuriin. Kyseisessä vuorovaikutuksellisessa hetkessä määriteltiin yhdessä oppaan ja opettajan välillä se, minkälainen suhde hiljaisuutta ja puhetta oli toivottavaa. Toimintakulttuuriin vaikuttaa myös ympäristö. Sinebryhoffin taidemuseo vaikuttaa arkkitehtuurinsakin vuoksi siltä, että sen äärellä tulisi hiljentyä. Sekä opas, että opettajat pitivät hetkessä yllä taidemuseon sakraalia tunnelmaa ohjeistuksillaan. (*katso tähän sakraalista taidemuseosta*)

5.4 Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus

Ennen toimintaan tutustumista olin tehnyt oletuksen siitä, että opettajat voisivat toimia oman ryhmänsä asiantuntijoina siksi, että he tuntevat ryhmänsä. Käytännössä kuitenkin osallistujaryhmissä oli usein sekaisin monen luokan oppilaita. Osa opetushenkilökunnasta ei ollut koskaan opettanut osallistuvan ryhmän oppilaita. Keskustelin luontevilla hetkillä opettajien kanssa heidän suhteistaan ryhmiin kuten sen, tunsivatko he ryhmät hyvin. Nämä keskustelut auttoivat minua ymmärtämään opettajien vuorovaikutuksen ilmenemismuotoja entistä paremmin.

Vaikka opettaja tuleeikin ryhmän kanssa ja taidemuseon näkökulmasta ulkopuolisena, on opettajalla ammattinsa kautta vaikutusta kierrosten ja työpajojen kulkuun. Se, että opettaja ei ole toiminnan keskiössä, ei vähennä hänen tärkeyttään opetuksellisen tilanteen kulussa. Opettaja vaikuttaa jatkuvasti omilla valinnoillaan tehdä asioita tai olla tekemättä niitä tapahtumien kulkuun.

Hyvä kasvattaja ei tyydy katsomaan sivusta toimintaa nähdessään mahdollisuuksia vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Pedagoginen rakkaus hyvän opettajuuden toimintatapana merkitsee jatkuvaa luottamusta oppilaiden oppimiseen ja uskoa heidän mahdollisuuksiinsa. Hyvä opettajuus on tahtoa kohdata oppilaat aidosti ja luottaa heihin aina uudelleen. (Määttä & Uusiautti 2012, 25.)

5.4.1 Opettaja oppimisen mahdollistajana

Taidekasvatuksen sekatyöläinen Pirkko Pohjakallio kuvaa opettajaa tilanteen rakentajaksi, auttajaksi, mahdollistajaksi tai jonkinlaiseksi katalysaattoriksi (Pohjakallio 2005, 203). Näistä sanoista käsin katsottuna Tarja Pääjoen kuvaus opettajien ajatuksista Taidetestaajat-toiminnassa saa aivan omanlaisensa sävyn. Pääjoen mukaan opettajan lähtiessä matkaan kahdeksaluokkalaisten kanssa, pohtii hän kuinka hän saa oppilaat

luotsatuksi vieraan kaupungin taidelaitokseen. Häntä voi mietityttää poikkeuksellisen pitkä päivä, matkoihin kuluva aika sekä se, miten hän itse ja oppilaat jaksavat. Opettaja voi edustaa toista alaa ja pohtia myös omaa osaamistaan taiteen suhteen. (Pääjoki 10.11.2018.) Opettajat ovat oppimisen mahdollistajina jo ennen kierrosta avainasemassa. He huolehtivat siitä, että puitteet oppimiseen ovat kunnossa jo ennen kuin kierros on kerennyt alkaa sekä myös kierroksen jälkeen.

Kiasman ydintarinassa opetushenkilökunta on juuri saapunut taidemuseoon. Yksi opettajista ohjeistaa oppilaita olemaan nojailematta seiniin, sillä nyt ollaan yhdessä taidemuseossa. Opettajan katse kiertää koko oppilasryhmän ja hän laskee uudelleen, että kaikki oppilaat ovat varmasti paikalla, eikä kukaan ole jäänyt matkan varrelle. Oppaiden pyynnöstä opetushenkilökunta kokoaa oppilaat aloituskylltien luokse. (Kiasman ydintarina.) Opettajat ohjeistavat toimintaa autonomisesti, kunnes opas ottaa roolinsa ryhmän ohjaajana.

Taidetestaajat-toiminnan aikana ryhmänsä hyvin tuntevat opettajat havainnoivat oppilasryhmiensä ryhmädynamiikkaa, vireystasoa ja kierroksiin sekä työpajoihin liittyvää toimintaa. Välillä opettajat toistivat oppailta saatuja ohjeita oppilaille ja välillä he esimerkiksi kosketuksella tai katseella rauhoittelivat oppilaita. Oppilasryhmänsä tuntevat opettajat elivät jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja asettuivat katsomaan teoksia itse rauhassa vasta, kun oppilaidenkin oli silmin nähden mahdollisimman hyvä olla.

Nina Sajaniemen mukaan aikuisen vastuulla on luoda turvalliset rajat, joiden sisällä lapsi uskaltaa kokeilla, osallistua ja muodostaa käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Kehitystä, osallisuutta ja oppimista vahvistavassa ympäristössä kasvatettavan ja kasvattajan välillä on toimiva vuorovaikutussuhde, jossa aikuinen vastaa sensitiivisesti lapsen tarpeisiin ja virittää toimintaa aktiivisesti lasten oppimisedellytysten mukaisesti. (Venäläinen 2008, 29.)

Opetushenkilökunnan jäsenet pitivät elekielellään huolta, että oppilaat pysyivät opetustilanteelle tarkoitetussa paikassa ja rauhoittelivat riehakasta tunnelmaa katseillaan

Opettajat tekivät oppaan työn vierellä työtä turvallisen oppimisilmapiirin säilyttämiseksi. Jyväskylän kasvatustieteen emeritusprofessori Pentti Moilasan mukaan luottamus ja turvallisuus mahdollistavat oppimisen, jossa avautuminen ja kuunteleminen ovat läsnä. Pelko voi estää avautumista ja saada oppilaan kätkeymään itseensä. Oppimisryhmässä olisi hyvä saada aikaan avoin ja välittävä ilmapiiri, jossa toinen on olemassa minua varten ja minä toista varten. (Itkonen ym. 2001, 37.)

Turvallisuuden kokemus syntyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja menee puheellaan ja toiminnallaan oppilasta vastaan. Haukkalan sairaalaerityiskoulun rehtori Pirjo Tiluksen mukaan keskusteluun lähtemiseen liittyy aina vastuun ottaminen ja kohtaaminen. Tiluksen mukaan usein käyttäytymisen, itsenäistymisen, sosiaalistumisen tai aikuistumisen ongelmien takana on se, ettei nuorella ole ollut ketään, joka olisi pysähtynyt kysymään oppilaalta mitä kuuluu tai sanonut, että nyt pistetään tämä tilanne poikki ja mietitään yhdessä mitä voitaisiin tehdä. Pohjaton turvattomuus näyttäytyy kaikkivoipaisuutena ikäänkuin nuori ei tarvitsisi ketään. (Tilus 2004, 98-99.)

Yhdellä kierroksista, joka ei ydintarinoissa ilmene sen yksittäisyyden vuoksi, oppilas oireili käsitykseni mukaan juuri tätä pohjatonta turvattomuuttaan. Nopea muutos oppilaan käytöksessä sai aiemmin taustalla olleen opettajan ottamaan vastuun ja ilmoittamaan oppaalle oireiden olevan hänen tiedossaan ja johtuvan elämäntilanteesta, joka ei liittynyt museovierailuun. Kirjoitan tilanteesta, koska siinä kiteytyi opettajan valmius reagoida sillä silmäyksellä, kun oppilaan oireilu alkoi ja vastaamaan samantien oppilaan turvattomuuteen kohtaamalla. Näennäisesti toimeton opettaja oli ollut koko ajan sosiaalisen tilanteen tasalla ja valmiina toimimaan. Opettaja osoitti käytöksellään oppilaalle, että oppilaasta huolehdittiin. Tiluksen mukaan kohtaamisen kokemus syntyy juuri siitä, kun yksilö saa tilaisuuden ymmärtää, että minulla on paikka tuon toisen maailmassa ja vasta tällöin syntyy valmius oppia toiselta (Tilus 2004, 99).

Kierroksilla opettajat keskustelivat oppilaiden kanssa oppilaiden omista ajatuksista jättäen omat ajatuksensa taka-alalle. Osa oppilaista hakeutui keskustelemaan opettajien kanssa, varsinkin jos opettaja osallistui myös tehtävään, jota oppilaat olivat tekemässä. Opettajien

lähelläoleva kuuntelu mahdollisti opitun sanoittamisen myös opettajalle. Se, miten opettaja asettui tilaan antoi näin myös oppilaille vinkin siitä, kuinka saavutettavissa opettajat olivat. Opettajat myös auttoivat oppilaita näiden sitä pyytäessä. Keskustelua syntyi sille luonnollisina hetkinä, kuten opettajan avustaessa oma-aloitteisesti oppilaitaan toiminnassa. Kiasman ydintarinassa opettajista yksi etsii oppilaille tuseja ja toinen testaa mitkä toimivat (Kiasman ydintarina). Ikkunaan itselle tärkeitä asioita kirjoittaessaan nuoret sanoittivat myös toisilleen ja opetushenkilökunnalle ajatuksiaan.

Opettajakeskeinen ajatus siitä, että opettaja tietäisi oikeat vastaukset on murrettavissa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opettaja voi osallistaa oppilaita laajentamalla toimintamahdollisuuksia ja osallistumiseen kohdistuvia odotuksia kohtelemalla oppilaita osallistuvina merkityksenluojina, vakavasti otettavina keskustelukumppaneina, jotka voivat myös kehittyä luokan asiantuntijoiksi. Tällöin painotetaan oppilaiden toimijuutta ja aloitteellisuutta valmiiden sisältöjen sijaan (Kumpulainen ym. 2010 50-51.) Opettaja tarvitsee nöyryyttä voidakseen olla oppija toisten joukossa. Samalla hän on vastuussa yhteisen oppimisen onnistumisesta. Hänen tehtävänä on olla osana luomassa niitä olosuhteita, joita oppiminen edellyttää. (Itkonen 2001, 40.)

Oppimisen position laajentaminen edellyttää sitä, että opettaja huolehtii vuorovaikutuksen olevan tuottavaa ja opetuksen tavoitteiden mukaista. Taiteenalojen kohdalla se tarkoittaa sitä, että opiskeltavissa asioissa syvennetään tietämystä taiteenalojen ydinkysymyksistä. Tuotos voi olla esimerkiksi keskustelussa syntyvä oivallus. (Kumpulainen ym. 2010, 53.) Luovaa tuottavuutta ei voida pakottaa, vaan sille voidaan luoda edellytyksiä (Kumpulainen ym. 2010, 53). Aloitteellisuuden ja vastuullisuuden yhdistämisessä on syvimmillään kyse kasvatuksen olemukseen sisältyvästä ratkaisemattomasta ristiriidasta oppilaiden toimijuuden ja opettajan kontrollin välillä. (Kumpulainen ym. 2010, 53.)

Opettaja rakentaa opetustilannetta tietoisesti ja välillä myös tiedostamattomasti. Sekä tietoisella, että tiedostamattomalla opetustilanteen rakentamisella on vaikutusta sisältöjen oppimiseen. Taideopetuksessa ilmapiirillä on suuri vaikutus taiteen oppimiseen. Esimerkiksi kasvattajien välisillä suhteilla, käyttäytymisellä ja hierarkialla on merkitystä. Myös oppimisilmapiiri ja opettajan ja oppilasryhmän keskinäiset suhteet vaikuttavat.

(Laitinen 2003, 162-163.) Sinebryhoffin ydintarinassa oppaan ja opetushenkilökunnan välillä vallitsee luottamus siitä, että opettaja ottaa kopin oppaan niin pyytäessä ja siten opetuksen ilmapiiri pysyy oppimiselle otollisena. Kun oppilailla kestää lämmetä draamalliselle harjoitukselle, näyttävät opettajat edeltä esimerkkiä. Opa ottaa ohjat omiin käsiinsä, kun opettajat ovat käyttäneet ensin omaa ryhmäntuntemustaan ja kykyjään innostaa ryhmän jäseniä toimimaan. (Sinebryhoffin ydintarina.)

5.4.2 Opettaja kuuntelijana

Yksi opettajien ottamista rooleista oli kuuntelija. Monet opettajista kuuntelivat oppilaiden vastauksia keskittyneesti. Aktiivinen kuunteleminen kannusti oppilaita kertomaan omia ajatuksiaan. Sen sijaan, että he olisivat ottaneet paikkansa opetustilanteessa selkeästi oppaan rinnalla, olivat he oppilaiden rinnalla, itsekin myös oppijan asemassa. Ateneumilla sanatonta osallistamista tapahtui esimerkiksi peukuttamalla. Opa esitti erilaisia väittämiä ja sekä oppilaat, että opetushenkilökunta vastasi peukuttamalla väitteeseen. Peukuttamiseen osallistuminen vaikutti olevan matalan kynnyksen osallistumista myös hiljaa pysyville oppilaille. Opettajille se oli myös helppo tapa osallistua niin, etteivät he vieneet liikaa fokusta pois itse oppilaiden vastauksista.

Sinebryhoffin taidemuseon ydintarinassa opettaja kehuu oppilaiden ajatuksia. Hän on kuunnellut niitä ajatuksella ja kirjoittanut niitä ylös. Hän ei mieti omia mielipiteitään teoksista vaan ihastelee sitä, mitä oppilaat sanovat. Hän ei korosta omia mielipiteitään vaan osoittaa nauttivansa siitä, mitä hän kuulee oppilailta itseltään. Tampereen yliopistossa aikuiskasvatuksen professorina toimiva Juha Suoranta kirjoittaa, että osallistavassa kasvatuksessa opettaja oppii tuntemaan myös opiskelijat ja heidän kokemusmaailmansa. Opetuksen ja opiskelun sisältö syntyy näin osaksi sen pohjalta, mitä osallistujat itse pitävät kiinnostavana ja tärkeänä. (Suoranta 2005, 164.) Tarja Pääjoen mukaan taidepuheen muodot, käsitteet ja sisällöt ovat yksilöllisiä. Opettajan kuunnellessa hän saa tietoa siitä,

mikä oppilaan käsitys taiteesta on ja keskustelu itsessään lisää taiteeseen liittyvää ymmärrystä. (Pääjoki 1999, 96.)

Osallistavassa kasvatuksessa opettajan taito kuunnella on erityisen tärkeää. Kasvatustieteiden yliopistonlehtori Katariina Stenberg kirjoittaa kirjassaan *Riittävän hyvä opettaja* empaattisen kuuntelun olevan sitä, että kuuntelija luopuu arvioimasta puhujan sanoja ja pyrkii näkemään niiden taakse puhujan käsityksiin. Stenbergin mukaan vasta omia tunteita ja ajatuksia viivästyttämällä toisen kuuntelemiseen voi keskittyä. Elein ja sanoin ihminen osoittaa olevansa aidosti kiinnostunut. (Stenberg 2011, 72.)

Aktiivinen kuuntelun ja empaattisen kuuntelun voi mieltää toistensa synonyymeiksi. Stenberg soveltaa Gordonin kirjasta *Toimiva koulu* (2006) esimerkkiä, jossa oppilasta ahdistaa matematiikka ja se, että hän ei ymmärrä opiskeltavaa asiaa. Hän ei halua näyttää ahdistustaan, joten hän kertoo sen epäsuorasti kysymällä onko pian tulossa koe. Empaattinen kuuntelija ei jää kiinni sanoihin vaan miettii viestin kokonaismerkitystä. Hän huomaa, että kyseessä ei ole todellisuudesta kyse kokeen ajankohdasta vaan siitä, että häntä ahdistaa. (Stenberg 2011, 72.)

Samanlainen epäsuora kysymys tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ydintarinassa. Oppilas kysyy saako hän plussaa aktiivisuudestaan. Empaattisen kuuntelun näkökulmasta opettaja vastaa oppilaan kysymykseen hyväksyvällä katseellaan. Keskustelussa en näe merkittävänä parempaa arvosanaa, vaan oppilaan kysymyksen siitä, pitääköhän opettaja museossa tapahtuvaa oppimista ja aktiivisuutta arvokkaana. Opettajan hyväksyvä hymy vastaa oppilaalle, että kyllä, hänen mielestään tämä on juuri sitä arvokasta oppimista, jatka samaa rataa. Yhteinen iloinen nauru säästää tilannetta. Empaattisella kuuntelulla opettaja kannustaa oppilasta jatkamaan aktiivisuuttaan. Opettaja ei mieti omia mielipiteitään taideteoksista vaan sitä, kuinka hän saa oppilaat oppimaan ja loistamaan museovierailun aikana. Ammattitaitoinen opettaja löytää jokaisesta oppilaasta kiitoksen ja tunnustuksen aihetta ja näin lisää oppilaiden itseluottamusta (Kari 1996, 62).

Sinebryhoffin draamakasvatuksesta ammentava kokonaisuus antoi paljon tilaa oppilaiden omalle tietämykselle. Oppaan rooli oli olla taiteesta vain vähän tietävä ja roolihahmon kautta tuli samaistuttava pohja oppilaille kertoa omia ajatuksiaan ilman oletusta siitä, että oppaalla olisi tilanteessa tarjolla oikeat vastaukset. Opettajat kuuntelivat oppilaiden vastauksia, nauroivat heidän vitseilleen ja olivat selkeästi läsnä toiminnassa kertoen sen katseillaan ja pienillä huomioillaan sekä osin myös kehuina oppilaille. Leinonen kirjoittaa Taidekaari-hankkeen julkaisussa hahmon tarkoituksellisesta tyhmyydestä niin, että sitä kautta osallistujat saavat asiantuntijan roolin ja voivat itse opettaa. Leinosen mukaan näyttelijäntaidot ovat itsessään sivuseikka, kunhan roolihahmo pysyy selvästi omassa maailmassaan ja toimii sen mukaan. Oppaan tehtävänä ei siis ole toimia esiintyjänä vaan lasten innostajana. (Leinonen 2008, 17.)

5.4.3 Opettaja ja pedagoginen rakkaus

Opettaja nojautui minua kohti: “Onpa upeita ajatuksia näillä nuorilla.” Sinebryhoffin taidemuseon ydintarinassa esittelen hetken, jolloin muistiinpanoja tehnyt opettaja kehu minulle oppilaita sen verran kovaan ääneen, että he varmasti kuulivat. Oppilaiden eleistä näki, että he olivat mielissään (Sinebryhoffin ydintarina). Oppilaiden keholliset reaktiot, kuten ryhdin paraminen kertoi palautteen tulleen kuulluksi ja sisäistetyksi. Opettajan epäsuora kehu oppilaille oli monista kuulemistani kehuista toiminnan aikana. Kehut ovat tuoneet oppimiseen positiivista virettä. Opettajan positiivisella palautteella voi olla kauaskantoiset vaikutukset. Työnohjaaja, yhteisökouluttaja sekä ilmaisun ja vuorovaikutuksen opettaja Alli Kantola on työssään havainnut, että opettaja voi vuorovaikutuksellaan vaikuttaa korjaavasti toisen ihmisen tietoisuuteen itsestään. Kantolan mukaan vuorovaikutuksellinen kohtaaminen on luova tila. Yhdessä ollessa tapahtuu asioita, jotka antavat oivalluksia ja kehittävät ymmärrystä. (Kantola 2001, 21.)

Kasvatustieteiden professori Kaarina Määttä ja tutkijatohtori Satu Uusiautti kirjoittavat artikkelissaan *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus*, että pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti ovat keskeinen osa opettajuutta ja niillä

on vahva yhteys oppimisilmapiiriin. Heidän mukaansa hyvä opetus edellyttää elävää vuorovaikutusta ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaiden, opettajatovereiden ja koululaitosta ympäröivän laajemman toimintaympäristön kanssa. (Määttä & Uusiautti 2012, 22.) Kasvatuspsykologisen näkökulman mukaan pedagoginen toiminta pyrkii ottamaan huomioon lapsen kulloisenkin kehitysvaiheen tasapainoillen hellyyden, rakkauden osoittamisen ja auktoriteetin säilyttämisen välillä. (Siljander 1997, 153.)

Toimintaan osallistuvat nuoret elävät biologisen psykologian kannalta tarkasteltuna hormonaalisten muutosten aikaa. Ryhmien sisälläkin voi olla suuria vaihteluita oppilaiden fyysisessä kehityksessä. Nuorten kehittyessä psyykkisesti ja fyysisesti, ovat monet heistä hämmentyneitä tapahtuvista muutoksista. Muutokset tuovat mukanaan myös sopeutumistarpeita, jolloin kaveripiirin mielipiteet ja palaute ovat merkittäviä. Samalla aikuisista etsitään ihailun ja samaistumisen kohteita. Tarve huolenpitoon ja turvaan yhdistyy tarpeeseen olla itsenäinen ja riippumaton. (Koivurova 2010, 43.) Kun opettajalla on herkkyyttä havaita oppilaiden huolet ja tarpeet, hänellä on myös edellytyksiä luoda ilmapiiriä, jossa oppilas voi kokea olevansa turvassa (Kari 1986, 59). Herkkyys havaita ja ikävaiheiden tiedostaminen ovat olennaisessa osassa opettajan työssä.

Juho Hollo kirjoittaa kirjassaan *Kasvatuksen maailma*, että oppilas tarvitsee vielä myöhemminkin, koko kasvu- ja kehitysiän aikana, auttavaa kättä, päätä ja sydäntä. Hollon ajattelussa ihminen ei kasva itsestään inhimilliseen, suhteelliseen täydellisyyteensä ja omaan mittaansa. (Hollo 1952, 54.) Määttän ja Uusiautin mukaan hyvät opettajat ovat tietoisia oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin yhteydestä oppimistuloksiin. (Määttä ja Uusiautti 2012, 23.) Kokemukset opettajista kulkevat usein mukana koko loppuelämän. Kyse on siis opettajuuden lisäksi myös hyvin tärkeästä aikuismallista (Nevalainen ja Nieminen 2010, 71). Opettajan kannustava palaute voi olla oppilaan elämässä jopa merkityksellinen käännekohta koko tulevaisuutta ajatellen. Oppilaan haavoittuvuus edellyttää kasvattajalta rakastavaa suhtautumista, joka kohdistuu paitsi oppilaan fyysiseen turvallisuuteen myös hänen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kasvatukselliseen hyvinvointiinsa. (Määttä ja Uusiautti 2012, 23.) Kantola kehottaa opettajia viestittämään oppilaille heidän tärkeydestään rohkaisten ja kannustaen, kulkién suoraan pinnalta

ytimeen. Hän kannustaa opettajia koskettamaan oppilaidensa itsetuntoa. (Kantola 2001, 18.)

Olen valinnut Kiasman ydintarinaani hetken, jossa oppilaat juttelivat hiljaa keskenään ja silloin tällöin heidän seastaan kuului kovaääninen naurunremakka. Opettaja kääntyi puoleeni ja kuiskasi minulle oppilaiden matkan olleen pitkä. Hän ihaili oppilaiden jaksamista nähden samalla heidän väsymyksensä ja sen oireilut. Hänen katseestaan huokui lämpö oppilaita kohtaan. (Kiasman ydintarina.) Lähellä oleminen avaa nähtäville ja koettavaksi myös erilaisia käytäntöihin liittyviä tunteita. Koomiset asiat naurattavat niin tutkittavia kuin tutkijaakin ja ikävät kokemukset riipaisevat kaikkia (Paju ym. 2014, 35.) Samalla tavalla aistin lähellä ollessani opettajan katseen lämmön. Pääsin peilaamaan opettajan tunnetilaa ja siten lähelle hänen kokemusmaailmaansa hetkessä, jossa molemmat olimme toisillemme läsnä. Samalla, kun reflektoin kokemustani ja sanallistan sitä, katoaa kokemuksesta jotain, jota sanoilla ei voi tavoittaa. Kokemuksen kääntäminen kielelle on kuin kilpajuoksua, jossa salaisuus kirjoittaessa aina pakenee, uudelleen ja uudelleen (Paju ym. 2014, 35).

Opettajasta näkee, että hän kuulostelee ikään kuin tuntosarvet valppaana oppilaiden viireystiloja, valmiina reagoimaan oppilaiden tuleviin tunnetiloihin. Myös tunteen ja kehollisuuden kautta voi oppia. Falkin ja Dierkingin mukaan oppimista tutkittaessa tulee laajentaa ajattelua oppimisesta faktojen muistamisesta käytöksen muuttumiseen, mielipiteiden muuttumiseen tai ajattelutavan muutokseen. (Hohenstein & Moussouri 2018, 4.) Tällainen oppiminen ei ole helposti nähtävissä museokontekstissa, mutta sitäkin voi havaita tutkittavien käytöksessä. Vaikeammin käsinkosketeltavaa on saada selville epätarkkoja suurpiirteisiä asioita, kuten ryhmänjäsenten kokemuksia kuuluvuudesta omaan ryhmäänsä. (Hohenstein & Moussouri 2018, 4.) Kuuluvuuden tunnetta omaan ryhmään opettajat ovat lisänneet osallistumalla itse ja antamalla vihjeitä myös ympäröiville, kuten minulle osallistua toimintaan parina heille, joille ei paria muodostaessa sellaista heti löytynyt (Kiasman ydintarina).

Opettajan ja oppilaiden tarkasteleminen tunteiden kautta tuo uuden ulottuvuuden oppimiseen ja tutkimusmateriaalini valossa tuo uusia merkityksiä oppimiskokemukselle.

Samalla, kun oppilaat oppivat itse taiteesta, oppivat he samalla itsestään ja toisistaan. Useimmat opettajat näyttivät hetkittäin käytöksellään oppilaista ja heidän olotiloistaan välittämistä. Opettajat tekivät paljon sellaisia asioita, jotka eivät olisi asiapohjaisessa oppimisessa välttämättömiä. He tukivat oppilaiden oppimista näyttämällä mielenkiintonsa heidän vastauksiinsa ja ajatuksiinsa.

Seuratessani toimintaa nousi minulle ajatuksia siitä, kuinka tärkeää ryhmän tuntemus voikaan olla, kun lähdetään pitkän matkan päähän museovierailulle. Toiminnassa oli mukana myös logistisista syistä opetushenkilökuntaa, joka ei tuntenut ryhmää. Opettajat ovat myös tehneet tehtävänsä hyvin, mutta pohdin itse taidekasvatusopiskelijan asemassa myös sitä, kuinka vaativaa on lähteä koulun ulkopuolelle itselle tuntemattoman ryhmän kanssa ja näkemykseni mukaan se on haasteellisempaa kuin oman ryhmänsä hyvin tuntevalla.

Käsitykseni mukaan oma tuttu opettaja tuo turvaa ja on siten luomassa hyvää oppimisympäristöä myös oppilaille itselleen niin, että he voivat keskittyä itse asiaan tietäen, että heidät tunteva aikuinen on lähettyvillä. Vierailuilla mukana olleet ovat olleet korkealla ammattietiikalla varustettuja pedagogisesti taitavia opettajia, joten yhteistyö museoiden kanssa on minun läsnä ollessani ollut siinä mielessä toimivaa. Kuitenkin nähdessäni tutut opettajat tuttujen oppilaiden kanssa, on heidän vuorovaikutuksestaan minun silmiini nähden tullut esille välittämistä ja tilanteen erilaista ymmärrystä, kuten oppilaiden tarpeisiin vastaamista. En ole kirjoittanut ydintarinoihin näitä kohtaamisia, sillä ne ovat olleet luonteeltaan enemmän yksittäistapauksia, eivätkä ole yhtä helposti yleistettävissä ydintarinan muotoon.

Oppilaat ja opettajat tulevat toimintaan sellaisinaan, eikä heidän oma elämänsä ole vierailun aikana tauolla. Toiminnassa on noussut myös esille taiteeseen liittymättömiä asioita, jotka ovat aiheuttaneet rauhattomuutta. Näissä tilanteissa tuttu opettaja on ilmoittanut vuorovaikutuksessa ilmenneiden oireiluiden johtuvan muusta kuin toiminnasta. Opettaja on osoittanut pedagogista rakkautta ja tilannetta ottaen samantien kopin sellaisista oppilaan tarpeista, kuten kuulluksi tulemisen tarpeista, jotka eivät sellaisenaan

olisi tehneet hyvää oppilaalle museokontekstissa, vaan ne on ollut parempi käsitellä tutun ja turvallisen aikuisen kanssa.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän Max Vanen mukaan hienotunteinen opettaja on sensitiivinen. Hänellä on kyky tulkita toisen ihmisen sisäistä elämää ja sen merkityksiä. Hän aavistaa, mikä on oppilaiden ujouden, välinpitämättömyyden tai röyhkeyden syvällinen viesti. Hienotunteinen opettaja tietää miten ja milloin astua tilanteeseen ja milloin taas on hyvä ottaa etäisyyttä. Katariina Stenberg kiteyttää opettajan moraalisen intuition opettajan kyvyksi aistia mitä on oikein tehdä. (Stenberg 2011, 14.) Tämä opettajan moraalinen intuitio on näkynyt tilanteessa, jossa opettaja on ottanut kopin oppilaan emotionaalisesta hyvinvoinnista oppaan voiden keskittyä opastamiseen. Ryhmänsä tuntevalla opettajalla on vierailuiden aikana se etu, että heillä on ollut mahdollisuus muodostaa erilainen yhteys ja tunneside oppilaisiin jo ennen taidemuseovierailua.

6 Päätelmät



Kansallisgalleria / Kuvituskuva: Manuel Mägi Teos: Karel Koplimes, *Case No 13. Waiting for the Ship of Empties*

Tutkielman teko etnografisella otteella on ollut kuin Karel Koplimesin Suomenlahden ylitys omatekoisella taideveneellä. Tutkimuksen tekoon on kuulunut aaltomaisia vaihteluita, oivalluksia siitä mitä todella tutkin ja kuinka minun tulisi se tehdä sekä moninaista vuorovaikutusta kenttätutkimuksen aikana. Se on vaatinut rohkeutta lähteä kohti uutta sekä kohdata monia tuntemattomia ihmisiä.

Etnografinen tutkimusotteeni mahdollisti opetushenkilökunnan havainnoinnin ja kohtaamisen silloin, kun opetusta todellisuudessa tapahtui. Sain tutkimukseni kautta kuulla opettajien tuoreita kommentteja jälkikäteen tapahtuvan reflektion sijaan. Läsnäoloni paikan päällä sai aikaan luottamuksellisen ilmapiirin, jossa sen hetkisestä toiminnasta voitiin kertoa päällimmäisiä ajatuksia. Kirjoittaessani ydintarinoita ymmärsin tutkimukseni

erityisyyden olevan juuri hetkessä mukana olemisessa. Kuten eräs opas minulle ydintarinaani valitsemassa lausahduksessaan hyvin sanoi: “On tärkeää olla täyttämättä hiljaisia kohtia, että se mikä on nousemassa voi nousta.” Tutkimukseni tulokset ovat nousseet toiminnasta itsestään. Paikalla olemiseni on mahdollistanut opettajien vapaaehtoisien asettumisen vierelleni kuiskaamaan heidän omia ajatuksiaan.

Kokemukseni kenttätutkimusvaiheesta on saanut minut ajattelemaan opettajien muuttuvaa roolia. Opettajilta vaaditaan nykyään uudenlaisten oppimisympäristöjen haltuunottoa. Seuraamillani kierroksilla opettajat ovat ottaneet koppia ryhmänhallinnallisista tehtävistä, kehuneet ja ihailleet oppilaiden toimintaa ja vaihtaneet roolia lennosta. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa on noussut esille opettajien pienet eleet oppilaille ja oppaille. Osa oppilaista on kaivannut palautetta opettajilta, se on näkynyt sekä heidän katsekontaktihakuisuudessaan että pyrkimyksissään saada jutella opettajan kanssa. Vaikka oppilaat ovat toiminnassa keskiössä, on opettajalla myös merkitystä oppilaiden oppimisen kannalta. Opettajien ja oppaiden väliset sananvaihdot ovat luoneet pohjaa toiminnan onnistumiselle, samoin myös toiminnan lomassa heidän välinen sanaton ja sanallinen kommunikaationsa.

Vaikka työpajat ja kierrokset ovatkin tiettyjen mukautettavien muottien mukaisia, on niissä liikkumavaraa ja mahdollisuuksia pysähtyä toimivien ratkaisujen kohdalle. Kierroksilla oppailla on ollut suurin osa langoista käsissään ja opettajat ovat kuulostellen myös selvittäneet sitä, mikä heidän roolinsa on. Vastaan on tullut tilanteita, joissa opettajat ovat toimineet esimerkiksi oppilastuntemuksensa pohjalta vastaten oppilaiden kierroksesta riippumattomiin tarpeisiin.

Oppaiden ja opettajien välinen saumaton yhteistyö on näkemykseni mukaan tuonut oppilaille turvallisen oppimisympäristön, jossa oppiminen voi toteutua. Turvallisessa oppimisympäristössä huumori on voinut olla hersyvää, hiljaisuudesta on voinut nousta esille uusia ajatuksia ja kehonkieli on antanut viitteitä rentoutumisesta.

Oppilaantuntemuksella on ollut merkitystä siihen, miten opettajat ovat puhuneet minulle ryhmistä. Vaatii heittäytymistä ja hyvää organisointikykyä luotsata itselleen mahdollisesti

tuntematon oppilasryhmä hankkeen toiminnan pariin toiselta puolelta Suomea ja sinne takaisin. Samalla oppilaansa tuntevat opettajat ovat olleet läsnä oppilaiden erilaisten tuntemusten peileinä. Vaikka kierrokset ja työpajat ovat itsessään vaille muutaman tunnin mittaisia on hankkeen toimintaan osallistuminen ryhmille päivän mittainen tapahtuma, johon kuuluu opetushenkilökunnan osalta muun muassa matkat ja oppilaiden ruokailumahdollisuuksista huolehtiminen.

Havainnoidessani työpajoja ja kierroksia huomasin havainnoivani vain murto-osaa siitä opettajan työstä, jota he hoitivat päivän aikana. Suurin opetus kentällä olostani on ollut se, että vaihtuvuus toiminnassa on suurta, joten jokainen kierros ja työpaja on toteutettava sen mukaan, mikä on oppilaiden ja opettajien vireystila ja mahdollisuudet toimia. Opettajan ja oppaan yhteistyö ennalta arvaamattomissa tilanteissa luo turvaa ja pohjaa hyvälle oppimiskokemukselle.

Keskustellessani museohenkilökunnan kanssa, tuli esille myös monia sellaisia ilmiöitä, jotka eivät tapahtuneet seuraamillani kierroksilla. Opettajien käyttäytymiseen on voinut vaikuttaa myös heidän halunsa näyttää mitä kaikkea he museovierailun aikana tekevät ja ajattelevat, ja siten se on myös osaltaan vaikuttanut opettajien käytökseen. Tämän vuoksi pidän ydintarinoita myös omanlaisinaan tarinoina siitä, miten opettajat mahdollisesti myös toivovat tulevansa nähdyksi omassa työssään. Heidän vihjeidensä perusteella olen päässyt sukeltamaan opettajuuden muuttuvaan maailmaan, jossa vaihdetaan roolia lennosta ja tasapainoillaan jatkuvasti sen kanssa, mikä on opetukselle ja oppilaille milloinkin paras tapa toimia. Opetushenkilökunnalla ja oppailla on paljon käytännön tietoa, kokemuksia ja ajatuksia, joiden avaaminen esimerkiksi haastattelun avulla olisi varmasti antoisaa jatkotutkimuksen kannalta.

Lähteet

Aineistolähteet

Tutkimuspäiväkirja kevät 2018, kolmen kuukauden muistiinpanot. Sisältää muistiinpanot kohteista Kiasma, Ateneum ja Sinebrychoff. Tekijän hallussa.

Tutkimuskirjallisuus

Alexander, Titus & Potter, John. 2005. *Education for a Change - Transforming the way we teach our children*. Lontoo. RoutledgeFalmer. ISBN 0-415-33485-3.

Arvonen, Hanna. 18.10.2017. *Taivassalon kasiluokkalaiset pääsivät taidekriitikoiksi*. Seutusanomat Vakka.

Black, Graham. 2005. *The Engaging Museum, Developing Museums for Visitor Involvement*. Lontoo. Routledge. ISBN 0-415-34556-1.

Braendholt Lundgaard, Ida & Thorek Jensen, Jacob. 2013. Learning Museums and Active Citizenship. Teoksessa *Museums, social learning spaces and knowledge producing processes*. Kööpenhamina. Kulturstyrelsen. ISBN 9788791298974. S. 8-18.

Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. Harvard University Press. ISBN 0-674-00366-7.

Day, Christopher. 2004. *A Passion for Teaching*. Lontoo. RoutledgeFalmer. 0-415-25179-6.

Eldridge, Richard. 2009. *Johdatus taiteenfilosofiaan*. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press. ISBN 978-952-495-114-2.

Elo, Mikko. *Gallen-Kallelasta jauhomatoihin: Ateneum ja Kiasma sykehdyttivät Nakkilan kasiluokkalaisia*. 23.9.2017. Sydän-satakunta.

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus, Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä*. Helsinki, Kuluttajatutkimuskeskus. ISBN 951-698-123-2.

Förbom, Maria. 2003. *Mentori - Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki. Tammi. ISBN 951-26-4947-0.

Gronow, Antti & Kaidesoja, Tuukka. 2017. *Ihmisielen sosiaalisuus*. Helsinki. Gaudeamus. ISBN 978-952-495-432-7.

Gustafsson, Miia. 19.9.2017. *"Miksi lasivitrinissä on jauhomatoja?" 180 000 kasiluokkalaista kuskataan testaamaan taidetta*. Yleisradio.

Hartikainen, Mikko. 2013. *Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä*. Kulttuurisesti kestävä taidekasvatus. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. ISBN 978-952-67750-5-0.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki. Kirjayhtymä. ISBN 951-26-4184-4.

Hohenstein, Jill & Moussouri, Theano. 2018. *Museum Learning. Theory and research as Tools for Enchancing Practice*. Lontoo. Routledge. ISBN 9781315696447.

Hollo, Juho. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo; Helsinki. WSOY.

Hyvärinen, Matti. 2014. Muisti, kertomus ja kerronnallisuus. Teoksessa *Muisti*. Hakkarainen, Jani & Hartimo, Mirja & Virta, Jaana. Tampere. Tampere University Press. S. 31-41.

Hänninen, Vilma. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopisto. ISBN 951-44-4651-8.

Kaitavuori, Kaija & Kinanen, Pauliina (toim). 2007. *Museologia tänään*. Helsinki. Suomen museoliitto. ISBN 978-951-9426-34-1.

Kanerva, Pirkko & Viranko, Viivi. 1997. *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki. Laatusana : Äidinkielen opettajain liitto. ISBN 951-9062-39-4.

Kantola, Alli. 2001. *Kohtaamisen aika*. Jyväskylä. Atena. ISBN 951-796-260-6.

Kauppila, Reijo. 2005. *Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Keuruu. PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy. ISBN 952-451-115-0.

Kari, Jouko. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki. Otava. ISBN 951-1-13514-7.

Kari, Jouko. 1986. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki. Otava. ISBN 951-1-09347-9.

Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit & Hännikäinen, Maritta & Nummenmaa, Anna Raija & Rasku-Puttinen, Helena. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino, Gummerus Kirjapaino. Vaajakoski. ISBN 978-951-768-192-6.

Kiesiläinen, Liisa. 2004. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Toinen painos. Tallinna. Arator. ISBN 952-9619-17-0.

Koivurova, Anniina. 2010. *Kuvien rajat - Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetuonin sosiaalisessa tilassa*. Väitöskirja. Rovaniemi. Lapin yliopistokustannus. ISBN 978-952-484-376-8.

Kumpulainen, Kristiina & Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse & Tissari, Varpu & Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti. 2009. Helsinki. Yliopistopaino. *Oppimisen sillat - kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. ISBN 978-952-10-6043-4.

Laitinen, Sirkka. 2003. *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Väitöskirja. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä. Gummerus. ISBN 951-558-116-8.

Lampinen, Osmo. 2008. *Koulutuksesta, sivistyksestä, elämästä - Esseitä*. Kauniainen. Viestinhallinta. ISBN 978-952-92-3607-7.

Larceneux, Fabrice & Caro, Florence & Krebs, Anne. 2016. *The Reaction of Visitors to Contemporary Art in a Classical Art Institution: A Louvre Museum Case Study*. Montréal. International Journal of Arts Management Vol. 18. Iss. 2.

LeCompte, Margaret & Preissle, Judith. & Tesch, Renata. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Toinen painos. San Diego. Academic press. ISBN 0-12-287480-3.

Leinonen, Aija. 2008. *Erityisen avoin kohtaaminen. Elämyksellinen kulttuurikasvatus museossa ja koulussa*. Tampere. Taidekaari.

Lichtman, Marilyn. 2013. *Qualitative Research in Education - A User's guide*. Kolmas painos. Yhdysvallat. Thousand Oaks SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-9532-0.

Levanto, Marjatta & Pettersson, Susanna. 2004. *Tulevaisuuden taidemuseo*. Sastamala. Vammalan kirjapaino. ISBN 978-951-53-3183-0.

Levanto, Marjatta & Pettersson, Susanna. 2004. Temppeleissä ja toreilla, oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys. ISBN 951-53-2580-3.

Löyttyniemi, Varpu. 2004. *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. Jyväskylä. Minerva. Kopijyvä. ISBN 952-5478-83-1.

Mills, David & Morton, Missy. 2013. *Ethnography in Education*. Bera British Educational Research Association, 9-11. Los Angeles. Sage. ISBN 9781446203262.

Moilanen, Pentti. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa *Ihminen - mikä ja kuka olet*. Itkonen, Matti. (toim.) ISBN 951-44-5041-8. Tampere. Tampere University Press.

Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - Yhdessä vai vastakkain? Teoksessa *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 8 (1). S. 21-39.

Määttä, Kaarina (toim.) & Laakkonen, Minna. 2007. Nuori tarvitsee hoivaa. Teoksessa *Helposti särkyvää - Nuoren kasvun turvaaminen*. Helsinki. Kirjapaja. ISBN 978-951-607-441-5.

Nevalainen, Vesa & Nieminen, Auvo. 2010. *Opettajan psykologia*. Helsinki. Edita. ISBN 978-951-37-5489-1.

Niemi, Hannele. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki. Otava. ISBN 951-1-18442-3.

Paalasmaa, Jarno. 2011. *Lapsesta käsin - Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä. PS-kustannus. ISBN 978-952-451-515-3.

Paju, Elina & Salo, Ulla-Maija & Guttorm, Hanna & Hohti, Riikka & Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta & Niemi, Anna-Maija. 2014. *Feministinen etnografia: Tietämistä ja tutkimusta kasvatuksen kentillä*. Vuosikerta. 27, nro 4. Helsinki. Sukupuolentutkimuksen seura.

Paju, Petri. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Väitöskirja. Helsinki. Nuorisotutkimusseura. ISBN 9781446251201.

Pohjakallio, Pirkko. 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Jyväskylä. Väitöskirja. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu. ISBN 951-558-181-8.

Pääjoki, Tarja. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla. Taidekäsityksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä. Kampuskustannus. ISBN 951-9113-52-5.

Raina, Liisa & Haapaniemi, Rauno. 2007. *Yhteisöllinen pedagogia*. Helsinki. Arator. ISBN 978-952-9619-91-7.

Sahlberg, Pasi. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Toinen painos. Porvoo. WSOY. ISBN 951-0-22013-2.

Schultz, Katherine. 2009. *Rethinking Classroom Participation. Listening to Silent Voices*. New York. Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5017-9.

Shaffir, William. & Stebbins, Robert. 1991. *Experiencing Fieldwork. An Inside View of Qualitative Research*. Newbury Park. Sage. ISBN 0-8039-3645-1.

Siljander, Pauli. 1997. *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki. Gaudeamus. ISBN 951-662-713-7.

Sirén, Pauli. 26.3.2018 *Kahdeksaluokkalaiset lensivät Lapista Helsinkiin taidetta testaamaan – ”Ei voisi uskoa, että tämä on todellista, mutta täällä sitä ollaan”* Helsingin Sanomat.

Skinnari, Simo. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä. PS-kustannus. ISBN 952-451-098-7.

Stenberg, Katariina. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä. PS-kustannus. ISBN 978-952-451-500-9.

Suoranta, Juha. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki. Gaudeamus. ISBN 951-662-937-7.

Tilus, Pirjo. 2004. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä. PS-kustannus. ISBN 952-451-102-9.

Uusikylä, Kari & Ahtonen, Päivi. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki. WSOY. Uudistettu painos. ISBN 978-951-0-30186-9.

Venäläinen, Päivi. 2008. *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki. Suomen museoliitto. ISBN 978-951-9426-35-8.

Muut lähteet

Abidin, Adel. A Vision of the Future. Viitattu 22.10.2018. Saatavissa:

<http://adelabidin.com/works/a-vision-of-the-future>

Anttila, Eeva. & Pääjoki, Tarja. Opettajien ja taiteilijoiden kokemukset tutkimuksen kohteena. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:

www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2018/04/Taidetestaajat-Anttila26Pääjoki-130418-3.pdf.

Etkot & jatkot. Ateneumin taidebattle. Ateneum. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:
https://ateneum.fi/wp-content/uploads/2018/02/KG_Taidetestaajat_Ateneum.pdf .

Etkot & jatkot. Kiasma. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:
https://kiasma.fi/lataa/Taidetestaajat_Kiasma.pdf .

Etkot & jatkot Rembrantin siivellä. Sinebrychoffin taidemuseo. Viitattu 19.5.2018.
Saatavissa:
https://sinebrychoffintaidemuseo.fi/wp-content/uploads/2018/01/Taidetestaajat_Siff.pdf .

Informointi henkilötietojen käsittelystä. Aineistohallinnan käsikirja. Tietoarkisto. Viitattu
22.10.2018. Saatavissa:
<https://www.fsd.uta.fi/aineistohallinta/fi/tutkittavien-informointi.html>

Kansallisgalleria. Taidekokoelmat. Viitattu 24.4.2019. Saatavissa:
http://kokoelmat.fng.fi/app?lang=fi&si=http%3A%2F%2Fkansallisgalleria.fi%2FTeos_457EF5A4-334F-4C3E-A730-A8D61FCE3C7F

Köngäs, Päivi. *Valtakunnallinen taidekasvatushanke oli liikaa pohjoisessa – ooppera ja sukupuolten kyseenalaistaminen eivät käy vakaumukseen*. Yleisradio. Viitattu 21.5.2018.
Katsottavissa: 21.5.2018.

Kuvapalvelu. Kansallisgalleria. Viitattu 24.4.2019. Saatavissa:
<https://www.kansallisgalleria.fi/kokoelmatietopalvelu/kuvapalvelu/>

Taidetestaajat - Heidi Lunabba. Kiasma. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:
<https://www.youtube.com/watch?v=rfbXOjEtERg> .

Taidetestaajat. Suomen kulttuurirahasto. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:
<https://skr.fi/fi/hankkeet/taidetestaajat> .

Tietoa Kansallisgalleriasta. Kansallisgalleria. Viitattu 19.5.2018. Saatavissa:

<https://www.kansallisgalleria.fi/tietoa-kansallisgalleriasta/> .

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2014.

Pääjoki, Tarja. Taidetestaajissa taidelaitos ja koulu kohtaavat – monialaisen yhteistyön jäljillä. Taideyliopisto. Viitattu 28.11.2018. Saatavissa:

<http://www.uniarts.fi/blogit/art-makes-difference/taidetestaajissa-taidelaitos-ja-koulu-kohtaavat-%E2%80%93-monialaisen-yhteisty%C3%B6n>

SKR:n suurhanke värvää 200 000 koululaista taidetestaajiksi. Suomen taiteilijaseura ry.

Viitattu 21.5.2018. Saatavissa:

<http://taiteilijalehti.fi/skrn-suurhanke-varvaa-200-000-koululaista-taidetestaajiksi/>

Tynkkynen, Jutta Emilia. Starman laskeutuu Kiasmaan. Kiasma. Viitattu 4.12.2018.

Saatavissa:

<http://blog.kiasma.fi/blog/starman-laskeutuu-kiasmaan/>

Liite

Tutkittavan suostumus

Olen osallistunut Taidetestaajat-hankkeen toimintaan tekemällä siitä pro gradu -tutkielmaa

2018 kevästä alkaen. Olen kertonut suullisesti pro gradu -tutkielmastani ennen kierroksia ja työpajoja. Sait minulta pro gradu -tutkielmaani liittyen sähköpostia maaliskuussa 2018 kansallisgalleria.fi-päätteiseen sähköpostiosoitteeseesi. Kerroin viestissä sen hetkisestä tutkimukseni vaiheesta. Tutkimus on edennyt ja käsittelee opettajien kasvatuksellista vuorovaikutusta. Tein opaskierroksilta ja työpajoista muistiinpanoja, joita toivon voivani käyttää pro gradu -tutkimuksessani.

Pro gradu -tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ja huolehdin jokaisen osallistujan anonymiteetistä.

Pyydän sinulta kirjallista suostumusta käyttää pro gradu -tutkimuksessani niitä muistiinpanoja, joita tein opaskierroksistasi ja työpajoistasi keväällä 2018.

Vastaisitko ystävällisesti tähän viestiin, annatko suostumuksesi (mielellään 10.12 mennessä).

Kiitos vielä kerran, että sain olla mukana opastuksissasi ja työpajoissasi.

Parhain terveisin,

Meri Tuuli Kinnunen

Tutkijan yhteystiedot

Meri Tuuli Kinnunen

merituuli.kinnunen@gmail.com

puh. 0505120985

Tutkimuksen ohjaaja ja oppilaitos

Yliopistolehtori Anniina Koivurova

Lapin yliopisto

Taiteiden tiedekunta

Kuvataidekasvatus