

“Maistelin hilloja mättäältä niin kuin eläin ja vähän meni siinä jäkälääkin”

Taideperustainen toimintatutkimus performanssitaiteen
opetuksesta luontoyhteyden syventäjänä

Julia Kukkonen
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Syksy 2025

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: “Maistelin hilloja mättäiltä niin kuin eläin ja vähän meni siinä jäkälääkin”: Taideperustainen toimintatutkimus performanssitaitteen opetuksesta luontoyhteyden syventäjänä

Tekijä: Julia Kukkonen

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 83 sivua, 4 liitettä

Vuosi: syksy 2025

Tiivistelmä

Tutkielmassa käsitellään performanssitaitteen lukio-opetuksen ja luontoyhteyden kytkeksiä taideperustaisen toimintatutkimuksen menetelmin. Tutkimustehtävänä on kehittää luontoyhteyttä syventävää performanssitaitteen opetusta kesälukiossa. Tutkimustehtävää tarkastellaan kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

Miten performanssitaitteen opetusta suunniteltiin, toteutettiin ja muokattiin?

Millaisia merkityksenantoja osallistujat antoivat tekemiselleen?

Miten osallistujat kokivat yhteyden luontoon performanssitehtäviä tehdessään tai niiden jälkeen?

Kontekstina tutkimukselle toimi *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukio, joka järjestettiin kaksiviikkoisena leirinä Utsjoella ja Sodankylässä kesällä 2022. Tutkimuksen aineistoksi on koottu sen toimintasyklin aikana monipuolinen reflektioaineisto, johon kuuluvat keskeisesti tutkijapäiväkirja, äänitetyt keskustelut osallistujien kanssa, opetusmateriaalit ja valokuvat toiminnan ajalta.

Aineiston reflektioanalyysin avulla päästiin käsiksi performanssitaitteen opetuskokonaisuuden kehittämiseen sekä osallistujien merkityksenantojen ja kokemusten tarkasteluun. Tutkimuksen tuloksina performanssitaitteen opetukselle voidaan hahmotella rakenne, jossa luonto, turvallinen tila, opettajan pedagogiset taidot ja taiteen kompetenssi muodostavat suotuisan oppimisen tilan, jonka sisällä viisivaiheinen performanssitaitteen opetuskokonaisuus tukee oppimista ja luontoyhteyden syventymistä.

Avainsanat: kuvataidekasvatus, taideperustainen tutkimus, performanssitaide, luontoyhteys

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: “I tasted the cloudberries from the tussocks like an animal, with a bit of lichen too”: An Arts-Based Action Research on teaching performance art as a way to deepen the connection with nature

Author: Julia Kukkonen

Degree program: Art education

Type of work: Master’s thesis

Number of pages: 83 pages, 4 attachments

Year: Autumn 2025

Abstract

This thesis examines the connections between performance art education in upper secondary school and nature connectedness, using arts-based action research methods. The aim of the research is to develop performance art teaching in a summer school in ways that deepen students’ sense of connection with nature. This aim is approached through three research questions:

How was the performance art teaching planned, implemented, and adapted?

What kinds of meanings did the participants assign to their activities?

How did the participants experience their sense of connection to nature while and after carrying out the performance exercises?

The context for the study was *Tutkimusretkiä kosmokseen* summer school, held as a two-week camp in Utsjoki and Sodankylä in the summer of 2022. During the action cycle of the research, a diverse body of reflective data was assembled, including the researcher’s diary, recorded conversations with participants, teaching materials, and photographs from the activities.

Through reflection analysis of the data, the performance art teaching module has been developed and the participants’ interpretations and experiences have been examined. The results of the study outline a structure for performance art education in which nature, a safe space, the teacher’s pedagogical skills, and artistic competence together create a favourable learning environment. Within this environment, a five-phase performance art teaching sequence supports learning and the deepening of the participants’ connection with nature.

Keywords: art education, arts-based research, performance art, nature connectedness

Sisällys

1. Johdanto.....	6
2. Tutkimuksen lähtökohdat ja konteksti.....	10
2.1. Tiedettä ja taidetta integroivia kesälukioita subarktisessa ympäristössä	10
2.2. Tutkimusretkiä Kosmukseen -kesälukio 2022 tutkimukseni kontekstina.....	12
2.3. Subarkkinen luonto oppimisympäristönä.....	14
2.3.1. Utsjoki ja Lapin tutkimuslaitos Kevon kenttäasema	15
2.3.2. Sodankylä ja Sodankylän geofysiikan observatorio	16
3. Teoreettiset ja taiteelliset taustat.....	17
3.1. Luontoyhteys, ihmistä laajempi maailma ja posthumanismi	17
3.2. Performanssi & performatiivisuus	20
3.3. Yhteenkietoutumisia ja yhteismuotoutumista	23
3.4. Toisiinsa kytkeytyneitä oppimiskäsityksiä.....	24
4. Tutkimusstrategiana taideperustainen toimintatutkimus	28
4.1. Taide tutkimuksen keskiössä.....	28
4.2. Tutkimukseni tarkoitus ja tutkijan asema	30
4.3. Taideperustaisen toimintatutkimuksen toteutus	32
4.4. Tutkimukseeni liittyvät eettiset kysymykset	34
4.5. Moniäänisiä aineistoja.....	36
4.6. Aineiston käsittely ja tulosten esittely.....	38
5. Tutkimuksen toiminta	39
5.1. Suunnitteluprosessista	39
5.2. Kesälukiossa.....	41
5.2.1. Ryhmytyminen ja yhteisöllinen ympäristötaideteos.....	41
5.2.2. Ympäristötaiteen kautta kohti performanssia	43
5.2.3. Performanssia vaelluksilla.....	45
5.2.4. Sodankylän viikko ja kurssin loppunäyttely.....	49
6. Reflektioanalyysi - tutkijan, teorian ja aineiston yhteinen keskustelu	51
6.1. Hiljainen tieto suunnitteluprosessissa	51
6.2. Monilajista yhteisöllisyyttä kesälukiossa	52

6.3. Performanssitaitteen opetuksesta	53
6.3.1. Virikkeellinen luonto houkuttelee heittäytymään.....	53
6.3.2. Elämellisyyttä ja muita kokemuksia luonnossa.....	58
6.3.3. Ihmettelyä performanssiteosten äärellä	67
6.4. Lopuksi.....	70
7. Yhteenveto	73
8. Pohdinta ja kehittämis ehdotukset	80
Lähteet	84
Liitteet	90
1. Jaksosuunnitelma	90
2. Tuntisuunnitelma: Performanssi ja prosessi.....	97
3. Performanssiharjoitteet.....	99
4. Tutkimuslupa.....	101

1. Johdanto

Tutkimuksessani tarkastelen ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden luomisen keinoja kuvataidekasvatuksen alalla ja tarkemmin performanssitaiteen opetuksen kontekstissa. Ekologisesti kestävämmän elämän kysymyksiä on tutkittu kuvataide- ja laajemmin taidekasvatuksen alalla monipuolisesti jo ainakin kahden vuosikymmenen ajan. Erityisesti uusimpiin tutkimuksiin sisältyy myös posthumanistinen ja monilajinen näkökulma. Ylirisku (2021) tarkastelee väitöskirjassaan ympäristökasvatuksen teoreettis-filosofisia perusteita ja sen rajoitteita erityisesti ihmiskeskeisyyden kyseenalaistamisen näkökulmasta. Tutkimuksessa korostuu monilajiset ja materiaaliset yhteenkietoutumiset ja ei-inhimilliset toimijuudet uudenlaisen taidekasvatuksen perustana. Kokkonen (2017) puolestaan tutkii ihmisen ja ei-inhimillisen välistä suhdetta esitystaiteessa tarkastellen, mitä tapahtuu käsityksille esityksestä, kun esityksen toimijuus laajennetaan myös muihin lajeihin ja luonnon prosesseihin. Posthumanistisessa ja taiteellisessa viitekehyksessä hän pohtii, miten lajienvälinen esitys voi avata uudenlaisen eettisen ja esteettisen tilan, jossa esityksen kesto, potentiaalisuus ja vieraanvaraisuuden etiikka haastavat ihmiskeskeisen ajattelun.

Keholliseen taidetoimintaan tai performanssitaiteeseen kytkettyjä väitöstutkimuksia kestävämmän tulevaisuuden pohjana löytyy myös joitakin. Pohjoisen kontekstissa Hiltunen (2009) on tutkimuksellaan tarkastellut yhteisöllistä taidekasvatusta haja-asutusalueiden sosio-kulttuurisissa ympäristöissä ja sen merkitystä yhteisöjen toimijuuden, osallisuuden ja identiteetin rakentumisessa. Osassa artikkeliväitöskirjan luonnonympäristöissä toteutetuista projekteista hän on tutkinut performatiivisuuden ja monilajisuuden kytköksiä sekä kestävämmän tulevaisuuden teemoja. Lehtosen väitöskirja (2021) tarkastelee ilmastokasvatuksen pedagogisia haasteita ihmisyyden ja maailmankuvan näkökulmasta sekä tutkii draaman mahdollisuuksia yhteyksiä vahvistavana ja yhteenkietoutuneisuuden ymmärrystä tukevana lähestymistapana. Neljän osatutkimuksen kokonaisuus osoittaa, että draama voi edistää systeemistä ja kokemuksellista ymmärrystä ilmastonmuutoksesta, tukea kriittistä ja tulevaisuuteen suuntautuvaa ajattelua sekä luoda tiloja, joissa osallistujat voivat kokea yhteyttä, empatiaa ja toimijuutta osana ekologisia ja sosiaalisia verkostoja. Itsessään performanssitaiteen opetusta ei kuvataidekasvatuksen alalla ole juuri väitöskirjoissa tutkittu, mutta aiheesta löytyy ainakin kaksi pro gradu -tutkielmaa (ks. Hartzell, 2015; Salmela, 2025).

Kestävyyden ja nykytaiteen kytköksiä tarkastelleista taiteilija-pedagogi-tutkijoista nostan esille myös Fosterin (2017, 2018). Hän tutkii nykytaidekasvatuksen mahdollisuuksia toimia ekososiaalisena oikeudenmukaisuuskasvatuksena haastamalla modernismin keskeiset oletukset, kuten järkiperaistamisen, yksilökeskeisyyden ja kulutuskeskeisyyden. Foster ehdottaa, että moniaistisuutta, yhteisöllisyyttä ja prosessiluonteisuutta korostava nykytaidekasvatus voi edistää kokonaisvaltaista, kehollista ja vastavuoroista maailmasuhdetta sekä rohkaista kriittisyyteen ihmiskeskeisiä ajattelutapoja kohtaan, tarjoten näin väyliä kohti kestävämpää ja oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta. Myös esimerkiksi Suomisen (2016) toimittama teos *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* havainnollistaa, kuinka yhä useammat suomalaiset taidekasvatuksen ammattilaiset ja teoreetikot etsivät taiteen keinoin vastauksia ekologiseen kriisiin ja siihen linkittyviin sosiaalisiin ilmiöihin. Performanssitäiteessä luontoyhteys ja kestävämmän elämän teemat ovat keskeinen aihe monelle taiteilijalle. Suomessa heitä ovat edellä mainittujen taiteilija-opettaja-tutkijoiden lisäksi esimerkiksi Annette Arlander, Pekka Kainulainen, Essi Kausalainen, Leena Kela, Antti Laitinen, Ilkka-Juhani Takalo-Eskola, Antti Stöckell ja lukuisat muut.

Omaa tutkimustani motivoi kiinnostukseni syvemmän luontoyhteyden merkityksestä lajit ylittävän myötätunnon kehittämisessä ja sitä kautta kestävämmän tulevaisuuden luomisessa. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa performanssitäiteen lukio-opetuksen ja luontoyhteyden kytköksistä. Tutkimustehtävänäni on kehittää luontoyhteyttä syventävää performanssitäiteen opetusta kesälukiossa. Kontekstina tutkimukselleni toimii suuren tieteen ja taiteen ammattilaisjoukon yhteistyöprojekti, *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukio, joka järjestettiin kaksiviikkoisena leirinä Utsjoella ja Sodankylässä kesällä 2022. Olin mukana lukiossa yhtenä taidekurssin opettajana. Tutkimukseni lähtökohdista ja kontekstista voi lukea tarkemmin luvussa 2. Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessani ovat performanssitäide ja luontoyhteys, jotka avaavat luvussa 3.

Tutkimustani taustoittaa ajattelu, josta esimerkiksi Värri (2018, s. 20) ja Kirkkopelto (2024) kirjoittavat: luodaksemme ekologisesti kestävämpää tulevaisuutta, on toimintamme lähdeittävä liikkeelle maailmankuvamme tasolta. Syvempi yhteys inhimillistä laajempaan luontoon ja käsitys yhteenkietoutuneisuudestamme kaikkeen olleeseen ovat kestäävyyden perustana. Koen, että pohjimmiltaan ekokriisin ratkaisuja etsiessä kyse ei ole edes eko- tai ympäristöfilosofiasta, vaan jopa näitä edeltävästä ajattelusta: keskiössä on kysymys ihmisen suhteesta itseensä ja ei-inhimilliseen luontoon, kuten Värri asian muotoilee (2018, s. 22). Myös Abram

(1996, 2010) kirjoittaa, että syyt ekologiseen kriisiin ovat johdettavissa luontosuhteemme viinonuihin, joissa näemme ei-inhimilliset olennot ensisijaisesti hallittavina ja hyödynnettävinä objekteina, emme toimijoina, joihin suhtautua vuorovaikutuksellisesti ja kunnioittavasti. Heidän lisäksi myös Lehtonen (2021) nostaa esille ymmärryksen yhteydestä ja yhteenkietoutumisesta kestävyiden näkökulmasta olennaiseksi. Todellisuus rakentuu suhteista, joissa ihmiset, ekosysteemit, kulttuurit ja taloudet kietoutuvat toisiinsa (Lehtonen, 2021, s. 43). Kestävä tulevaisuus edellyttää täydentäviä tiedonmuotoja, jotka syventävät ymmärrystä tällaisesta yhteenkietoutuneisuudesta ja monimutkaisuudesta. Rationaalisen ja analyyttisen ajattelun rinnalle tarvitaan kehollisia, luovia, emotionaalisia ja eettisiä tiedonmuodostuksen keinoja (Lehtonen, 2021, s. 43).

Kuvataidekasvattajana näen toimintamahdollisuuteni näiden nykypäivän viheliäisten ongelmien (*wicked problems*, Rittel & Webber, 1973), kuten ympäristökriisien ja niihin kytkeytyvien sosiaalisten haasteiden, edessä ennen kaikkea monilajiseen myötätuntoon kasvattamisessa ja luontoyhteyden vahvistamisessa taiteen keinoin. Polkuni kuvataidekasvattajaksi on kulkenut ammattikuvataiteilijuuden kautta. Taustani ovat erityisesti performanssi- ja käsitetaiteessa, ja monipuolinen kehollinen harjoittaminen ja tietoisuustaidot ovat kulkeneet mukani lähes koko aikuisiän. Olen taiteellisessa työskentelyssäni keskittynyt yli vuosikymmenen ajan luontoyhteyteen ja ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden kysymyksiin. Suhde aiheeseen on tuona aikana kehittynyt taideaktivismista ja ympäristökysymyksiin liittyvästä järkytyksestä monimuotoisemmaksi ja lempeämmäksi. En enää koe tarpeelliseksi julistaa ilmastohätätilaa, vaan yhteenkietoutuneisuuden ja systeemisen ajattelun sisäistettyäni työni on keskittynyt kunnioittavan ja vastavuoroisen suhteen rakentamiseen inhimillistä laajempaan maailmaan. Ajattelen, että kaikkein pohjimmiltaan muutos kestävämmän tulevaisuuden luomiseksi lähtee kokemuksestamme yhteenkuuluvuudesta laajempaan olevaisten verkkoon, minkä sisäistäminen luo myötätuntoa ja tahtoa pitää huolta. Olen kiinnostunut selvittämään, mikä auttaisi meitä rakastumaan luontoon ja sen ei-inhimillisiin lajeihin.

Taiteellinen kiinnostukseni performanssiin ja ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden kysymyksiin on tässä tutkielmassa yhdistynyt kuvataidekasvatukseen ja alan tutkimukseen. Kirkkopelto (2024) kirjoittaa osuvasti myös oman tutkimukseni lähtökohdista. Hänen mukaansa taiteellinen tutkimus ja kehollinen harjoittelu, jotka ylittävät pelkän ihmisen näkökulman, voivat kasvatuksessa avata uusia polkuja: ne mahdollistavat osallistujille kokemuksellisen lähestymisen ei-inhimillisiin olentoihin ja ekosysteemin muihin toimijoihin, mikä puoles-

taan voi laajentaa käsitystä tiedosta, kehollisuudesta ja yhteydestä (Kirkkopelto, 2024). Tutkimustoiminnassani ovat keskiössä keholliset performanssiharjoitukset luonnonympäristössä ja näistä yhteisesti käyty reflektiokeskustelut. Hypoteesinani tutkimukselleni on, että tällaiset harjoitukset ja opettamani performanssitaitteen kokonaisuus syventää osallistujien luontoyhteyttä ja heidän yhteenkuuluvuuden kokemustaan osana inhimillistä laajempaa maailmaa. Pohjaan hypoteesini myös Lehtosen (2021, s. 75) tutkimuksen tuloksiin, joista ilmenee, että luonnossa järjestetyt työpajat vahvistivat osallistujien yhteyttä toisiinsa ja luontoon kehollisten, kollektiivisten ja taiteellisten harjoitusten kautta.

Toteutin tutkimukseni taideperustaisena toimintatutkimuksena ja keräsin tutkimukseni aikana menetelmälle tyypillisen moniäänisen reflektioaineiston. Aineistooni kuuluu keskeisesti omat muistiinpanoni tutkimustoiminnan ajalta, suunnitteludokumentit ja opetusmateriaalit, valokuvat kesälukiosta sekä äänittämäni keskustelut osallistujien kanssa kesälukion aikana. Avaan tutkimukseni menetelmällisiä valintoja perusteellisesti luvussa 4. Aineiston reflektioanalyysin avulla pääsen käsiksi performanssitaitteen opetusprosessin kehittämiseen sen eri vaiheissa sekä osallistujien merkityksenantoihin ja jossain määrin myös heidän kokemuksiinsa luontoyhteydestä. Olen jäsentänyt aineistoni analyysin kahteen pääluukuun. Luvussa 5 käyn läpi tutkimustoiminnan kuvauksen konkreettisesti ja luvussa 6 syvennyn reflektioimaan kokemustaan nostaen esille otteita aineistosta ja keskustellen teorian kanssa. Pääpainona analyysissäni on tutkimuskysymysten mukaisesti performanssitaitteen opetus, ja sen aikana esille tulleet osallistujien merkityksenannot ja kokemukset.

Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten performanssitaitteen opetusta suunniteltiin, toteutettiin ja muokattiin?

Millaisia merkityksenantoja osallistujat antoivat tekemiselleen?

Miten osallistujat kokivat yhteyden luontoon performanssitehtäviä tehdessään tai niiden jälkeen?

Tutkimukseni tuloksia kokoavassa luvussa 7 palaan vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja punon yhteen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Lopulta päätän tutkimukseni luvun 8 pohdintaan koko tutkimusprosessista ja ajatuksistani jatkoon tutkimusaiheen parissa.

2. Tutkimuksen lähtökohdat ja konteksti

2.1. Tiedettä ja taidetta integroivia kesälukioita subarktisessa ympäristössä

Vuosina 2021–2023 Utsjoella ja Sodankylässä järjestettiin yhteensä kolme tiedettä ja taidetta integroivaa kesälukiota. Näistä ensimmäinen toteutettiin nimellä *Arktinen aikamatka* ja kaksi jälkimmäistä *Tutkimusretkiä kosmokseen*. Kaikki kesälukiot olivat kahden viikon mittaisia leirikouluja, joissa nykytaidetta opetettiin tähtitieteen ja avaruusbiologian rinnalla. Kesälukioiden järjestäminen oli laaja-alainen yhteistyöhanke, jossa olivat mukana Lapin yliopiston lisäksi Oulun yliopisto ja Sodankylän geofysiikan observatorio, Turun yliopisto ja Kevon tutkimusasema, Utsjoen Ursa ry, Aikavaellus ry, sekä Kesälukioseura. Lisäksi yhteistyössä eri vuosina oli mukana myös Utsjoen lukion opettajia, paikallisia toimijoita sekä eri alojen asiantuntijoita ja työntekijöitä.

Kesälukiot ovat yhdestä kahteen viikon mittaisia intensiivisiä lukiokursseja, joissa opetus tapahtuu leirimäisissä olosuhteissa ja keskittyy vain yhteen tai kahteen oppiaineeseen kerrallaan. Kesälukioiden konteksti mahdollistaa pedagogisia uudistuksia, ja historiallisesti niiden piirissä on pilotoitu muun muassa kurssimuotoinen lukio-opetus. Kesälukioihin voi ilmoittautua opiskelijaksi toisen asteen opiskelijoiden lisäksi myös aikuisopiskelijat ympäri maan. Leirimäisessä kesälukio-opetuksessa korostuu yhteisöllinen oppiminen ja jaettu tiedonmuodostus. (<https://kesalukio.fi/kesalukioista/>).

Tiede-taide-kesälukiot Utsjoella ja Sodankylässä ovat olleet kunnianhimoinen ja ennakoluuloton yhteistyöprojekti, jossa arktinen nykytaide ja kuvataidekasvatus yhdistyvät tähtitieteeseen, avaruusbiologiaan ja geofysiikkaan. Lukiossa pystyi suorittamaan kuvataiteesta lukion valtakunnallisen valinnaisen KU04-moduulin *Taiteen monet maailmat* ja luonnontieteiden puolelta 2 op:n moduuliin kuului sisältöjä useammalta biologian, maantieteen ja fysiikan opintojaksolta. Kesälukio tarjosi siten konkreettisen toimintaympäristön monialaisen opetuksen ja oppiainerajat ylittävän integraation tunnustelulle. Nämä ovat opetuksellisia painotuksia, jotka korostuvat aiempaa enemmän myös uusimmassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019, s. 58–65).

Kesälukioiden toimintaa pilotoitiin kesällä 2021 *Arktinen aikamatka* -kesälukiossa Utsjokisuun koulukeskuksessa ja Utsjoen kylän tuntumassa. Taiteen kurssijaksolla arktista luontoa

tarkasteltiin nykyvalokuvataiteen keinoin, painottaen kokeellisuutta ja mielikuvituksellisia tulevaisuuden kuvitelmia (Lapin yliopisto, 5.8.2021). Tieteen osalta opiskelijat syventyivät vuositain samankaltaisiin teemoihin. Astrobiologiaa ja tähtitiedettä yhdistävällä kurssilla perehdyttiin maailmankaikkeuden, elämänedellytysten sekä Maan eliökunnan syntyyn ja kehitykseen sekä näiden keskinäisiin vuorovaikutuksiin. Lisäksi kurssilla käsiteltiin vaihtelevasti avaruuden löytöretkiä, paleotaidetta, revontulia, Maan magneettikenttää ja avaruusteknologiaa.

Vuonna 2022 kesälukio sai nimekseen *Tutkimusretkiä kosmokseen* ja sille valittiin kaksi toteutuspaikkaa: Utsjoki ja Sodankylä (ks. Lapin yliopisto, 12.8.2022). Olin itse mukana kuvataiteen opettajana ja tutkijana tässä kesälukiossa. Avaan seuraavassa alaluvussa tarkemmin vuoden 2022 kesälukiota ja omaa rooliani siinä.

Kesälukioyhteistyön tuloksena järjestettiin vielä kolmas samankaltainen kesälukio vuonna 2023, jossa temaattisesti liikuttiin samalla alueella kuin aiempinakin vuosina. Taidekurssi tarjosi näkökulmia arktisen nykyaiteen monimuotoisiin ilmaisutapoihin ja nosti esiin sekä yksilön että yhteisön roolin ympäristön ja yhteiskunnan muokkaamisessa (Hannula, 2025, s. 42; Lapin yliopisto, 17.8.2023).

Hiltunen (2025, s. 9–11) tarkastelee artikkelissaan kesälukioiden kehittämistoimintaa ja siihen kytkeytynyttä, mm. tiedettä ja matematiikkaa taiteisiin yhdistävää STEAM-pedagogiikkaa. Hän avaa tieteen ja taiteen rinnakkaisen opetuksen mahdollisuuksia näkökulmien laajentamiseen yli ihmiskeskeisyyden ja keskittyy refleктоimaan yhteisöllisen taidekasvatuksen teorian ilmenemistä kesälukion käytänteissä. Taiteen ja tieteen integraatio pohjoisessa luonnossa ei sujunut täysin kitkatta, kuten käy myös ilmi Hannulan (2025) ja Mattilan (2022) aiheita käsitelleistä pro gradu – tutkielmista. Yhteistyössä nähdään kuitenkin toivoa ja sen haasteet liittyvät erityisesti käytäntöön, ei tahtotilaan. Kuinka sovittaa suuren yhteistyöjoukon huippuammattilaisten aikataulut yhteen, jotta todelliselle kanssaluomiselle jäisi aikaa (Hannula, 2025, s. 67–69)? Tai kuinka eri oppiaineiden sisällöt voitaisi käytännössä tuoda osaksi toisen oppiaineen opetusta (Mattila, 2022, s. 59–61)?

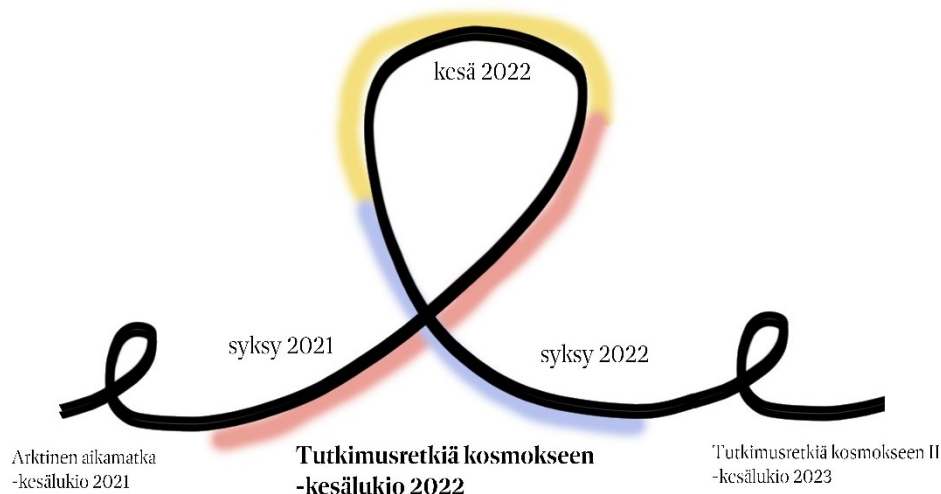
Monella mittarilla kesälukioita voidaan kuitenkin pitää suuren joukon onnistuneena yhteistyönä. Lähtökohtana on ollut lukiolakiin kirjattu velvoite järjestää osa lukiokoulutusta yhdessä yhden tai useamman korkeakoulun kanssa, mihin kesälukiot tarjoavat oivan mahdollisuuden (Opetushallitus, 2019, s. 24–25). Taustalla on vaikuttanut jaettu pyrkimys tutkia ja luoda alustavia mahdollisuuksia tiedettä ja taidetta yhdistävän korkeakouluopintopolun luomiseen tulevaisuudessa (Hiltunen, 2025, s. 10). Kesälukiot ovatkin toimineet hedelmällisenä alus-

tana tällaiselle kunnianhimoiselle ja kauaskantoiselle näkemykselle kestävämmän tulevaisuuden luomisen edellytyksistä molempien alojen koulutusta yhdistämällä. Hiltunen (2025, s. 11–12) toteaa, että tiede-taide-kesälukiossa tietoa luodaan yhdessä paitsi taiteen ja tieteen vuorovaikutuksessa, myös tilanteissa, joissa ympäristö, materiaalit ja luonto, niin elollinen kuin eloton, vaikuttavat oppimiseen ja tekemiseen. Kesälukioissa on siemen kestävämmän, monilajisen olemassaolon tunnustavan tulevaisuuden luomiseen.

2.2. Tutkimusretkiä Kosmokseen -kesälukio 2022 tutkimukseni kontekstina

Tutkimukseni kontekstina toimii kesällä 2022 järjestetty *Tutkimusretkiä Kosmokseen* -kesälukio sekä siihen kytkeytyvä, syksyllä 2021 käynnistynyt monivaiheinen suunnitteluprosessi. Tutkimustoimintani tapahtui pääosin kesälukion ensimmäisen opetusviikon aikana Utsjoella, joskin sisällytän tutkimukseeni myös aineistoa toiselta Sodankylän viikolta. Kyseisen kesälukion toimintasykli päättyi varsinaisesti vasta kesällä 2023, jolloin lukion aikana toteutettu yhteisöllinen taideteos asennettiin pysyvästi Utsjoen kylälle. Tutkimukseni kannalta keskeinen toiminta päättyi kuitenkin alkusyksystä 2022 kesälukion jälkeisiin reflektointitapaamiin ja projektin esittelyyn (ks. Kuvio 1).

Kaksiviikkoinen kesälukio järjestettiin tarkemmin 25.7.–5.8.2022, joista ensimmäinen viikko toteutui Utsjoella Kevon tutkimusasemalla ja jälkimmäinen viikko Sodankylän geofysiikan observatoriolla Tähtelässä. Rehtorina ja tiedeopetuksen vastaavana kesälukiossa toimi Sodankylän geofysiikan observatorion johtaja, professori FT Eija Tanskanen. Vararehtorina ja kuvataiteen kurssista vastaavana toimi professori TaT Mirja Hiltunen Lapin yliopistosta ja toisena vararehtorina FM Juhani Harjunharja Utsjoen Ursa ry:stä. Tieteen kurssin *Havaitseva avaruustiede* muita opettajia olivat dosentti Kirsi Lehto Turun yliopistosta, TkT Jouni Envall sekä lisäksi FT dosentti Thomas Ulich, FT dosentti Jyrki Manninen, FM Maija Karala, DI Alexandros Binios, FM Aleksi Elovaara sekä avustajina maisteriopiskelijat Eetu Leskinen ja Venla Ala-Mutka Oulun yliopistosta. Lisäksi osan aikaa mukana toiminnassa olivat Utsjoen lukion lehtori Katriina Halonen, projektin tuleva koordinaattori Jenni Similä ja sirkustaiteilija Hansi Harjunharja. Osallistujina vuoden 2022 kesälukiossa olivat pääosin eteläisemmässä Suomessa asuvat toisen asteen opiskelijat ja muutama aikuisopiskelija.



Tutkimuksen aikajana



Kuvio 1. Tutkimusretkiä kosmokseen -kesälukion 2022 toimintasykli syksyjen 2021 ja 2022 välillä. Alla tutkimukseni aikajana syksystä 2021 alkaen. Julia Kukkonen, 2025.

Osallistuin Tutkimusretkiä kosmokseen -kesälukioon ensisijaisesti taidekurssin opettajan roolissa työparini ja opiskelijakollega Hennakaisa Kinnusen rinnalla. Käytän jatkossa tutkielmatekstissäni prosessin aikana läheiseksi tulleesta työparistani etunimeä Hennakaisa. Kuvataiteen kurssilla toimi lisäksemme opettajana FM Brita Turunen Sodankylästä. Hakeuduin projektiin osana kuvataidekasvatuksen maisteriopintoihin kuuluvaa *Yhteisöprojekti*-kurssia, jonka puitteissa syksyllä 2021 esiteltiin useita ammatillista osaamista syventäviä hankkeita. Valitsin kesälukion, sillä sen monialainen lähestymistapa, erityisesti nykyaikaisen ja tähtitieteen rinnakkainen opetus, herätti kiinnostukseni. Myös pohjoisen konteksti ja luonto kuvataideopetuksen paikkana houkutteli osallistumaan. Minulla oli entuudestaan kokemusta työskentelystä leirimuotoisissa oppimisympäristöissä, ja juuri tällaisissa tilanteissa syntyvät väliaikaiset yhteisöt, yhteisöllisyyden kokemukset sekä niihin liittyvä joustava ja osallistava oppiminen ovat minulle merkityksellisiä. Näen ne erityisen hedelmällisinä nykykuvataidekasvatuksen näkökulmasta, jossa painopiste on siirtymässä yhä vahvemmin kohti yhteisöllistä tiedonmuodostusta ja käsittämään ihmismaailmaakin laajempia oppivia yhteisöjä.

Työparini kanssa suunnittelimme ja toteutimme lukion KU04-moduuliin soveltuvan kurssikokonaisuuden, jonka teemaksi muotoutui *Tutkiva taiteilija*. Teema loi sillan taide- ja tiedekurssien välille ja korosti tutkimuksellista lähestymistapaa myös taiteessa, jossa luova prosessi etenee usein tuntemattomalle alueelle ja lopputulosta ei voi ennakoida. Kurssissa painotettiin taiteellisen tekemisen prosessia valmiiden teosten rinnalla. Tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden kykyä lähestyä taidetta tutkivasti ja prosessilähtöisesti sekä tukea heidän henkilökohtaista ilmaisuaan ja tarjota uudenlaisia nykytaiteen näkökulmia.

Projektin alussa syksyllä 2021 en ollut varma, liittäisinkö myös pro gradu -tutkielmani osaksi kesälukion kokonaisuutta. Projektin edetessä ja jaksosuunnitelman täsmentyessä yhteys tutkielman ja kesälukion välillä alkoi kuitenkin näyttäytyä perusteltuna ja kiinnostavana. Ohjaajani ja projektin vastuuhenkilö Hiltusen kannustuksesta päätin lopulta yhdistää tutkimukseni aineistonkeruun sekä maisteriopintoihin kuuluvan lukioharjoittelun kesälukio-projektiin.

2.3. Subarktinen luonto oppimisympäristönä

Projektin ja kuvataiteen kurssin suunnittelu käynnistyi paikan kartoituksella. Tämä taidetasvatuksessa käytetty lähestymistapa perustuu siihen, että yhteisölähtöistä taidetoimintaa suunnitellaan perehtymällä toteutuspaikkaan ja paikalliseen yhteisöön useilla eri tasoilla (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 116). Paikkaa tarkastellaan sen objektiivisten ominaisuuksien, subjektiivisten kokemusten, sosiokulttuurisen kontekstin sekä situationaalisten tekijöiden kautta, joista osa edellyttää läsnäoloa paikan päällä ja yhteisön jäsenenä toimimista (Jokela ym., 2005; 2024). Tällainen kunnioittava lähestymistapa tukee eettisesti kestävän ja paikkaan soveltuvan taidetoiminnan suunnittelua ottaen huomioon kunkin yhteisön erityispiirteet. Projektissamme kiinnitimme erityistä huomiota kesälukion toteutukseen saamelaisalueella, joskaan projekti ei suoranaisesti kytkeytynyt saamelaisyhteisöön. Myös arktisen luonnon huomioiminen näyttäytyi merkityksellisenä tässä kontekstissa. Keskityn seuraavissa alaluvuissa erityisesti Utsjoen ja Kevon alueisiin, jotka muodostivat tutkimukseni pääasiallisen toimintaympäristön. Lopuksi esittelen lyhyesti myös Sodankylän ja siellä sijaitsevan geofysiikan observatorion.

2.3.1. Utsjoki ja Lapin tutkimuslaitos Kevon kenttäasema

Utsjoki on Suomen ja samalla koko Euroopan unionin pohjoisin kunta. Se sijaitsee Ylä-Lapissa, Saamenmaalla, aivan Norjan rajalla. Kunnan halki virtaa kuuluisa Tenojoki (pohjoissaameksi *Deatnu*). Utsjoki on ainoa Suomen kunta, jossa saamelaiset muodostavat enemmistön väestöstä, ja yli puolet kunnan asukkaista puhuu pohjoissaamea äidinkielenään. Utsjoen kyläkeskuksissa, Utsjoella (*Ohcejohka*), Nuorgamissa (*Njuorggán*) ja Karigasniemellä (*Gáregasnjárga*), palveluita tarjotaan suomeksi ja saameksi ja kunta panostaakin voimakkaasti saamen kielen ja kulttuurin säilyttämiseen ja edistämiseen. (Utsjoki, n.d.).

Utsjoen luonto on subarktinen, ja alueella vallitsee äärimmäisiä vuodenaikojen vaihteita. Kesä tuo jokavuotisen yöttömän yön jakson ja talven pimeä kaamos kestää miltei kaksi kuukautta. Kyläkeskuksessakin maisemaan piirtyvät tunturit luovat kuvaa karuista ja kauniista ympäristöistä. Luonto on vaikuttavaa ja kunnan alueella sijaitsee suuri Kaldoaivin erämaa-alue ja Kevon luonnonpuisto, joka tunnetaan jylhistä maisemistaan (Explore Utsjoki, n.d.).

Lapin tutkimuslaitos Kevon kenttäasema, tutkielmassani myös nimellä Kevon tutkimusasema, on Turun yliopiston alainen tutkimusyksikkö, joka sijaitsee metsänrajan tuntumassa Kevojärven rannalla, Kevon luonnonpuiston vieressä, vajaat 20 km Utsjoen kyläkeskuksesta etelään. Alueella on mäntymetsää, tunturikoivikkoa, avotunturia, soita, jokia ja järviä. Kevolla sijaitsee monia eri yliopistojen ja tutkimuslaitosten mittauspisteitä ja tutkimuslaitteistoja (<https://sites.utu.fi/kevo/>).

Tutkimusasema koostuu useista eri rakennuksista. Luentosali ja kirjasto on sijoitettu laboratoriorakennukseen. Asemalla on myös hyvin varusteltu verstaas puu-, metalli- ja sähkötyöihin. Kesälukiojoukkomme majoittui eri puolilla tutkimusasemaa sijaitsevista majoituspaikoissa, joita asemalla riittää noin 30 hengelle. Kesälukion kuvataiteen opetustoiminta sijoittui Kevolla luentosaliin, pajatiloihin ja piha-alueille sekä kahtena päivänä myös Utsjoen kyläkeskuksen tuntumasta lähtevälle Arktisen aikavaelluksen vaellusreitille.

Arktinen aikavaellus on Ochejoga Utsjoen Ursa ry:n yhteistyössä Metsähallituksen ja Arktinen aikavaellus ry:n kanssa tuottama vaellusreitti Utsjoen kyläkeskuksen länsi- ja eteläpuolella sijaitsevalla tunturialueella. Yhteensä n. 14 km pitkä polku toimii myös maailmankaikkeuden ja tähtitieteellisen historian aikajanana, vaelluksena läpi aikojen. Jokainen kuljettu metri luonnossa vastaa miljoonaa vuotta historiassa. Polku vie siis kulkijan aina alkuräjähdyksestä Maan ja Aurinkokunnan syntyyn, eliöiden kehittymiseen ja aivan loppumetreillä myös ihmisen aikaan. (<https://arktinenaikavaellus.com/>).

Heinäkuun lopulla sää Kevolla ja tunturivaelluksilla oli lempeä. Päivät olivat pääasiassa poutaisia ja sadetta tuli vain harvakseltaan. Tuulisella säällä tunturissa tuntui viileältä, vaikka aurinko lämmitti vielä mukavasti mättäitä ja kallioita. Ympäristössä pystyi havaitsemaan monia lintuja, hyönteisiä ja jälkiä poroista. Pahin räkkä oli selvästi ohi. Vaelsimme tuntureiden kivikkoisessa paljakassa, lehtomaisissa tunturikoivikoissa ja märillä hillasoilla. Matasta varvikosta löytyi kypsiä mustikoita, variksenmarjoja ja hilloja. Luonto tuntui herkältä ja samanaikaisesti äärimmäisen sitkeältä. Oppimisympäristönä arktinen luonto herättää kunnioitusta ja tehtävänannoissa huomioitiin, kuinka suhdetta luonnon elementteihin voi luoda hienovaraisesti ja ihmiskeskeisestä maailmankuvasta pois pyrkien.

2.3.2. Sodankylä ja Sodankylän geofysiikan observatorio

Sodankylä on kunta keskisessä Lapissa, noin 120 kilometriä napapiirin pohjoispuolella ja runsaat 300 kilometriä Utsjokea etelämmässä. Sodankylässä vallitsee subarktinen ilmasto, jolle ovat tyypillisiä pitkät ja kylmät talvet sekä lyhyet kesät. Revontulia esiintyy usein, noin 150 kertaa vuodessa, ja kaamos kestää joulukuussa noin puoli viikkoa.

Sodankylässä on laajoja metsiä, soita, joki- ja järviolueita sekä tunturimaisemia. Laajan kunnan alueella sijaitsee kaksi kansallispuistoa: Urho Kekkosen kansallispuisto idässä ja Pyhä-Luoston kansallispuisto etelässä. Koskemattoman luonnon lisäksi kunnan alueella toimii useita kaivoksia ja maisemaa on muokattu jo vuosikymmeniä sitten rakentamalla tekojärviä. Kulttuurin saralla merkittävin vuosittainen tapahtuma on kansainvälinen Sodankylän elokuvajuhlat, joka järjestetään kesäkuussa keskiyön auringon aikaan. (<https://www.sodankyla.fi/>).

Oulun yliopiston erillislaitos, Sodankylän geofysiikan observatorio sijaitsee noin 7 kilometriä Sodankylän keskustasta etelään Kitinen-joen rannalla. Observatorion toiminnot levittäytyvät lähes kilometrin pituiselle alueelle, missä sijaitsee myös Ilmatieteen laitoksen toimintaa, asuntoja, tilausravintola, majoitustiloja, mittaustekniikkaa ja metsäisiä osioita. (https://www.sgo.fi/index_f.php). Alueen nykyaikaisessa päärakennuksessa, Polariassa sijaitsee luentosali, toimistotiloja ja kahvila. Observatorion maamerkinä toimi vielä kesälukion aikana sittemmin purettu, valtava 32 m halkaisijaltaan oleva lautasantenni EISCAT. Maasto on alueella mäntyvoittoista kangasmetsää, ja korkeuseroja ei observatorion alueella juuri ole. Kesälukion toiminta tapahtui luentosalin lisäksi ulkoalueilla ja kuvataiteen luokaksi muutetussa kokoushuoneessa. Kokosimme kesälukion päätteeksi kuvataiteen kurssin opiskelijoiden kurssitöistä koostuvan näyttelyn Polarian näyttäviin kaksikerroksisiin aulatiloihin ja terassille.

3. Teoreettiset ja taiteelliset taustat

3.1. Luontoyhteys, ihmistä laajempi maailma ja posthumanismi

Käytän tutkielmassani käsitettä luontoyhteys laajemmin tunnetun ja vakiintuneemman luontosuhteen käsitteen sijaan. Luontosuhteella tarkoitetaan yleisesti ihmisen ja luonnon välistä suhdetta, jonka nähdään muodostuvan erilaisista kulttuurisista, historiallisista, taloudellisista sekä henkilökohtaisista tekijöistä (Björklund ym., 2022, s. 10). Luontosuhde voi sisältää ristiriitoja esimerkiksi luonnon monimuotoisuuden säilyttämisen ja taloudellisten intressien kohdatessa (Björklund ym., 2022, s. 10). Tämä problemaattinen käsite pitää siis sisällään kaikenlaiset suhteet luontoon, myös tuhoavan näkökulman.

Luontoyhteys voidaan puolestaan sananmukaisesti nähdä yhteytenä, yhteenkuuluvuuden kokemuksena luontoon. Ihmisinä olemme erottamattomasti osa luontoa, täysin kietoutuneena ja riippuvaisina siitä. Tällaisen kytköksen käsittämisen kautta pystymme ymmärtämään syvemmin, että sen mitä teemme luonnolle, teemme myös itsellemme (Värri, 2018, s. 109). Luontoyhteytenä voidaan nähdä ravitseva, kehittyvä ja merkityksellinen yhteys muihin luontokappaleisiin. Käsitän tutkimuksessani muut luontokappaleet paitsi luonnon elementteinä, myös kaikkina muina lajeina, ihminen pois lukien. Yhteys muihin luontokappaleisiin muodostuu usein välittömästi, kehollisesti ja emotionaalisesti, ja syntyy siten aistien ja kokemuksen kautta (Abram, 1996, s. 68–71). Aistien kautta olemme yhteydessä ihmistä laajempaan maailmaan, jota voimme koskettaa, kuunnella, haistella, katsella ja tuntea.

Tutkimustoimintani pohjautuu ajattelulle, jossa me ihmisinä olemme jatkuvassa vuorovaikutuksessa paitsi muiden ihmisten, myös eläinten, kasvien, kivien, tuulen ja muiden ei-inhimillisten olentojen ja ilmiöiden kanssa - olimmepa siitä tietoisia tai emme. Olen sisäistänyt tällaista ajattelua omaan opetustoimintaani ja taiteen tekemiseen erityisesti ekofenomenologi Abramien tekstien kautta. Hänen ekofenomenologiassa yhdistyy fenomenologia, erityisesti Merleu-Pontyn kokemusfilosofia, ja ekologinen ajattelu. Abram (1996, s. 62–65) nostaa esille, kuinka aistillisen, kehollisen ja suoran yhteyden kautta voimme palauttaa yhteytemme elävään luontoon, jota hän nimittää *ihmistä laajemmaksi maailmaksi (more-than-human world)*. Käsite kuvaa elävää maailmaa laajana ja toiminnallisena kokonaisuutena, johon ihmiset kuuluvat, mutta joka on heitä paljon suurempi ja monimuotoisempi (Abram, 1996, s. 21–22). Se korostaa nöyryyden tarvetta ja haastaa ajatuksen ihmisen yliveraisuudesta, muistuttaen, että ihminen on

syvästi sidoksissa ja riippuvainen tästä laajasta eläinten, kasvien, sääilmiöiden ja maisemien verkostosta. Abram loi termin tuomaan käyttöön kieltä, joka yhdistää inhimillisen kulttuurin osaksi inhimillistä laajempaa ekologista ajattelutapaa ja hylkää jyrkän erottelun luonnon ja kulttuurin välillä.

Luontosuhteen ja luontoyhteyden osana on väistämättä ihminen. Sepänmaa (2014, s. 22) pohtii tätä suhdetta käyttäen luonnon elollisesta organismista käsitettä luontoruumis, tuoden näkyväksi tapaamme nähdä luonto ihmismäisenä. Hän tuo esille, että tämä on yksi tapaamme kuvata suhdettamme luontoon ja sen usein ymmärretään olevan vain tätä - kuvaamisen tapa. Todellisuudessa ihminen tunnistetaan osaksi luontoa, mutta aina kuitenkin tietoisena itsestään. Ihmisruumiin ja ruumiillistetun luonnon suhteeseen Sepänmaa (2014, s. 22) kuvailee kuuluvan kohtaamisen, symbioottisen yhteistoiminnan ja jälkien jättämisen. Luontoa ja ihmistä voidaan pohjimmiltaan nähdä erottavan se, että ihminen on riippuvainen luonnosta, ja luonto puolestaan on ollut olemassa ja tulee olemaan ihmisestä riippumatta (Sepänmaa, 2014, s. 22). Ehkäpä tarve luonnon monimuotoisuuden säilyttämiselle kumpuaa lopulta vain inhimillisistä pyrkimyksistä ihmiselämän jatkumiselle.

Luontoa länsimaisen dualistisen ajattelun kautta tarkastellessa korostuu luonnon erillisyyss ihmisestä (Björklund ym., 2022, s. 14), joskin monet nykyfilosofit, -taiteilijat ja -tutkijat pyrkivät haastamaan tällaista kartesiolaiseksi kutsuttua ajattelua. Yhden vastineen tällaiselle ajattelulle tarjoaa posthumanismi. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys täydentyi varhain kyseisellä käsitteellä, joka on ollut viime vuosikymmenen aikana keskeinen nouseva teema taidekasvatuksen ja kuvataiteen kentillä. Lummaa ja Rojola (2014, s. 14) määrittelevät posthumanismin ajatteluksi, jossa ihmistä ei pidetä älyllisiltä, fyysisiltä, psyykkisiltä tai sosiaalisilta ominaisuuksiltaan ylivertaisenä ei-inhimillisiin organismeihin verrattuna. Ihminen ei ole mittari kaikelle. Toisaalta posthumanismin mukaan myös ihmisen erityislaatuisuus tunnustetaan, mutta sen nähdään kehittyneen yhteydessä ja suhteessa muihin lajeihin, materiaaliin ja teknologiaan (Lummaa & Rojola, 2014, s. 14).

Kuvataidekasvatuksen alalla Ylirisku (2021) on käsitellyt uudenlaisen taidekasvatuksen perustaa, jossa huomioidaan monilajiset ja materiaaliset yhteenkietoutumiset ja ei-inhimilliset toimijat posthumanismin hengessä. Myös esitystaiteen alalta muun muassa Kokkonen (2017) on tutkimuksessaan ja taiteellisessa toiminnassaan nostanut toimijaksi toisilajiset: eläimet, kasvit ja sääilmiöt. Lapin yliopiston hankkeissa on puolestaan tarkasteltu ihmisen yhteistyösuhdetta luonnon ekosysteemeihin sekä kokemusta vuorovaikutuksesta luonnonvoimien tai

-henkien kanssa (Jokela ym., 2024, s. 70–71). Tällaisissa posthumanistisesta ajattelusta ammentaneissa kuvataidekasvatusprojekteissa on pyritty vahvistamaan kehollista vuorovaikutusta ja yhteyden tunnetta myös ei-inhimilliseen luontoon (Jokela ym., 2024, s. 71).

Performanssitäiteestä ja siihen kytkeytyvästä taiteellisesta tutkimuksesta löytyy myös useita esimerkkejä monilajista luontoyhteyttä käsittelevistä teoksista ja projekteista. *Performing with plants* (2017–2020, <https://www.researchcatalogue.net/view/316550/316551>) on Annette Arlanderin taiteellinen tutkimusprojekti, jossa tarkastellaan, miten maisemaa voidaan esittää ja esityksellistää nykyhetkessä. Projektissa pohditaan ihmisen ja ympäristön muuttunutta suhdetta ilmastonmuutoksen ja muiden ihmisen aiheuttamien kriisien valossa sekä etsitään uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Posthumanistisesta näkökulmasta käsin hän tutkii, miten maisemaa ja sen elementtejä, kuten yksittäisiä puita, voidaan lähestyä yhteistyökumppaneina ja mitä merkitsee esiintyä yhdessä kasvien ja puiden kanssa esimerkiksi kameran edessä. (Ks. <https://annettearlander.com/video-works/video-works-performing-with-plants/>)

Tällainen lähestyminen taiteen tekemiseen ei ole enää pelkästään marginaalista. Monet performanssi- ja ympäristötaiteilijat pyrkivät teoksissaan löytämään yhteyden ihmistä laajempiin ilmiöihin, kuten eläimiin, tuuleen, lumeen tai auringonkiertoon (Foster, 2017, s. 49). Teoksiin liittyy jossain määrin myös ei-tietäminen ja tuntemattomuus, sillä luonnossa ja luonnonvoimien kanssa työskennellessään taiteilija ei koskaan voi olla täysin varma, millaisen muodon lopullinen teos saa (Foster, 2017, s. 49).

Toisena esimerkkinä nykyperformanssitäiteilijoista tarjoan Essi Kausalaisen, joka tutkii taiteellisessa työssään monilajista kommunikaatiota, lajien välistä leikkiä ja kasvitiedettä ennakkoluulottomasti yhdistellen. Esimerkiksi hänen *Newcomers*-teoskokonaisuudessaan (2016, <https://www.essikausalainen.com/ancestor-1>) lajienvälinen yhteistyö nousee keskiöön sekä teosten sisällössä että niiden toteutustavassa. Kausalainen tarkastelee eri eliölajien, kuten kasvien, sienten ja ihmisten, välisiä suhteita ja symbioosia, joissa kaikki osapuolet ovat vuorovaikutuksessa ja hyötyvät toisistaan. Teokset kyseenalaistavat ihmiskeskeisen ajattelun ja perinteisen subjekti–objekti -asetelman, esittäen ihmisen yhtenä monista toimijoista lajienvälisessä verkostossa. Kausalaisen työskentely tuo esiin ajatuksen maailmasta yhteiselona, jossa erilaiset elämänmuodot ovat sidoksissa toisiinsa ja luovat yhdessä uudenlaista ymmärrystä yhteydestä ja riippuvuudesta.

Viimeisenä nykyperformanssitäiteen esimerkkinä ihmistä laajemman luonnon ja ihmisen välisestä yhteydestä nostan australialais–amerikkalaisen Jemila MacEwanin performanssi-

ja ympäristöteoksen *Human Meteorite* (2017, <https://www.jemilamacewan.com/highlighted-projects/human-meteorite/1>). Teoksessa taiteilija kaivoi kuukauden ajan käsityökaluilla maahan kraatterin, joka siihen jäisi, jos hänen oman kehonsa painoinen meteoriitti osuisi maahan. Teoksen avulla taiteilija tutkii tuhoutumisen ja luomisen välistä jännitettä sekä ihmisen roolia näiden voimien keskellä. Meteoriitin törmäys on teoksessa hidas, kehollinen ja inhimillinen tapahtuma. Teos muuntaa väkivaltaisen, hetkellisen tapahtuman pitkäkestoiseksi rituaaliksi ja paljastaa, että myös ihmisen arkinen toiminta voi olla tuhoavaa, joskin hitaasti ja huomaamatta. Kraatteri jää maahan haavana ja muistomerkkinä, joka sekä konkretisoi haavoittuvuuden että kutsuu pohtimaan elämän sitkeyttä ja uusiutumisen mahdollisuutta.

3.2. Performanssi & performatiivisuus

Performatiivisen taiteen ja performanssin käsitteet viittaavat erilaisiin taiteen tekemisen ja tarkastelun muotoihin. Performatiivisuus viittaa tilannekohtaiseen toimintaan ja yksilöllisiin ilmaisutapoihin (Sederholm, 1998, s. 86) ja siten kaikki toiminta voidaan nähdä performatiivisuuden kautta. Kulttuurisesti puhutaan performatiivisesta käänteestä, millä tarkoitetaan kulttuurista murrosta, jossa tarkastelun kohteeksi ovat nousseet keho ja kehollisuutta, toimintaa ja tekoja sekä esittämisen ja representaation välistä dynamiikkaa koskevat kysymykset (Porkola, 2019a, s. 14). Performatiivisuuden käsite ei määrittele taidetta muodon, materiaalien tai välineen mukaan, vaan sen tekemisen kautta, toisin sanoen merkityksen tuottamisen tapojen kautta, kytkeytyneenä ainutkertaiseen tapahtumahetkeen (Sederholm, 1998, s. 279). Hiltusen (2009, s. 51–52) mukaan performatiivisessa taiteessa korostuu vuorovaikutus, ja performatiivisuus tarjoaa mahdollisuuden aktiiviseen toimijuuteen ja vaikuttamiseen. Performatiivisuus on monimuotoista tekemistä ja sen sisältämiä viittauksia voi olla mahdotonta määrittää (Sederholm, 1998, s. 279).

Performatiivisuus on käsitteenä performanssia laajempi, ja kaikenlaista toimintaa arkisista askareista sukupuoleen voidaan halutessa tarkastella performatiivisuuden näkökulmasta. Performanssitaiteen koulutuksestani lähtien olen oppinut käsittämään performatiivisuuden nimenomaan esityksenomaisena tekemisenä, johon liittyen taiteilija määrittää, mitä tekoa tai tapahtumaa tarkastellaan performatiivina. Tällöin käsitteeseen voidaan nähdä sisältyvän keholliset, aistilliset ja toimintaan pohjautuvat tapahtumat, joita tarkastellaan kuten esityksiä.

Käytän tässä tutkielmassa ja opetuksessa käsitteitä performanssi ja performanssitaide (*performance art*) näiden läheisen suomenkielisen esitystaiteen (*live art*) käsitteen sijaan. Yleisesti performanssitaide viittaa kuvataiteen perinteeseen kuuluvaan taiteenlajiin, kun esitystaiteen voidaan käsittää liittyvän laajemmin esittäviin taiteisiin ja eri taidemuotojen yhdistämiseen (Porkola, 2019a, s. 15). Performanssitaiteen historialliset juuret löytyvät kuvataiteesta, mutta tätä hyvin läheisesti muistuttava esitystaide on kehittynyt myös esittävien taiteiden, erityisesti nykyteatterin piirissä. Näitä kahta on nykyään usein käytännössä mahdoton erottaa toisistaan. Performanssi on laajasti taidekentällä ja kuvataiteen opetuksessa käytetty termi, jolla tarkoitetaan sekä taidemuotoa että yksittäistä teosta. Näen performanssitaiteen yhtenä taiteenlajina muiden taiteenlajien - kuten maalaus, kuvanveisto tai taidegrafiikka - rinnalla, johon performanssi vakiintui asteittain 1960-luvun taiteen murroksen myötä.

Performanssitaiteen erityispiirteinä voidaan pitää sen väistämätöntä kytköstä hetkellisyysyteen ja keholliseen läsnäoloon. Luhta (2012, s. 136) määrittelee performanssitaiteen eläväksi tila-aikataiteeksi. Performanssia pidetäänkin katoavana taiteena sen paikka- ja tilannesidonnaisen luonteen vuoksi. Performanssissa taiteilija asettaa itsensä esille omalla keholleen ja usein esitystilanteessa läsnä on yleisö, jonka katsotaan jo pelkällä läsnäolollaan vaikuttavan esityksen kulkuun tehden siitä ainutkertaisen tapahtuman. Toisaalta toisinaan yleisö voi olla performanssiteoksen osana hyvinkin keskeisesti osallistumalla aktiivisesti toimintaan. Performanssin kesto voi vaihdella minuutista kokonaisiin päiviin ja joissain tapauksissa jopa vuosiin.

Kaikki performanssissa tapahtuva sekä siitä puuttuvat tapahtumat ovat tarkoitettu havaittaviksi. Performanssin tekijän taito ei perustu erityisen taitavaan esiintymiseen, vaan tekemisen taitoon, johon voidaan nähdä kuuluvan erilaiset keksinnöt, oivaltavat kokeilut ja tilanteeseen virittäytyminen (Luhta, 2012, s. 121–122). Performanssitaiteen historialliseen kehitykseen liittyy kysymys taiteen kaupallistumisesta ja myynnistä, minkä taidemuoto pyrki katoavalla luonteellaan tekemään mahdottomaksi. Performanssia on mahdollista tehdä ilman erityisiä materiaaleja ja jättämättä aineellisia jälkiä, joten sitä voidaan pitää ympäristön kannalta kestäväenä taiteenlajina.

Erona performatiivisuuteen performanssitaide voidaan Sederholmin (1998, s. 84) mukaan nähdä toimintana, joka tapahtuu yleisöä tai tarkkailijaa varten. Performanssissa on keskiössä performatiivinen keho tai toisaalta performanssina voidaan pitää tapahtumallista, sosiaalista tilaa, jonka taiteilija luo yhdessä osallistujien kanssa (Sederholm, 1998, s. 85). Nykyper-

formanssitaitteen määrittelyssä auttaa ymmärrys kuvataiteen alalla kehittyneestä performanssi-taitteen kriittisestä perinteestä, lähtien erityisesti 1960-luvun taidesuuntauksista, kuten body art, happening, fluxus, action art ja feministinen performanssi (Arlander, 2009, s. 13). Performanssitaitteen kokeileva ja kriittinen luonne on säilynyt nykypäivään. Vaikka performanssi on vaikiintunut yhdeksi taiteen tekemisen muodoksi, pakenee se yhä määritelmiä. Performanssi kyseenalaistaa totuttuja tapoja nähdä ja kokea taide ja luo kokeillen uusia mahdollisuuksia.

Performanssitaitteen historiasta on mahdollista nostaa esiin lukuisia merkittäviä teoksia ja taiteilijoita, mutta erityisen huomionarvoista on mainita serbialaislähtöinen Marina Abramović, joka on kenties maailman tunnetuin edelleen aktiivisesti performanssitaideita tekevä taiteilija. Yksi hänen kuuluisimmista teoksistaan on silloisen puolisonsa kanssa toteuttama *The Lovers* (1988). Teoksessa Abramović ja Ulay lähtivät kumpikin kävelemään Kiinan muuria vastakkaisista päistä, toinen Keltaiselta mereltä, toinen Gobin autiomaasta, ja kohtasivat keskellä muuria kolmen kuukauden ja noin 2500 kilometrin kulkemisen jälkeen, vain hyvästelläkseen toisensa ja päättääkseen sekä taiteellisen että henkilökohtaisen suhteensa (ks. Bramwell, 25.4.2020). Kuten MacDonald (2009, s. 145) tuo esille, teoksen idea on nopeasti havaittu, mutta sen mittakaava ja merkitys avautuu hitaasti mielikuvissamme. Kehollisuus kyseisessä teoksessa ei ole pelkkä väline, vaan osa itse merkityksenmuodostusta. Abramović ja Ulay eivät esitä rakkautta tai eroa, vaan elävät sen todeksi performatiivisessa muodossa. Kävely toimii sekä konkreettisena matkantekona että metaforisena kehollisen olemisen tutkimuksena. Voimme teoksen näkymättöminä katsojina yhä kuvitella kehoissamme teoksen latautuneen ja fyysisesti vaativan luonteen.

Toisena ikonisena performanssitaitteen esimerkkinä nostan esille saksalaisen Joseph Beuysin teoksen *I Like America and America Likes Me* (1974). Performanssissa taiteilija vietti päiviä newyorkilaisessa galleriassa yhdessä villin kojootin kanssa, jonne Beuys saapui ja poistui ambulanssilla koskettamatta lainkaan Yhdysvaltojen maaperää (ks. Boucher, 23.5.2024). Teos kietoo yhteen poliittisen, symbolisen ja myyttisen tason. Kojootti symboloi sekä amerikkalaista luontoa että alkuperäiskulttuureja, jotka Beuys omalla eurooppalaisuudellaan asettaa vastakkain modernin länsimaisen yhteiskunnan kanssa. Performanssi voidaan nähdä Beuysin pyrkimyksenä parantaa Amerikkaa sen sisäisistä ristiriidoista asettumalla kohtaamiseen, joka on yhtä aikaa vaarallinen ja yhteyden etsintää. Teos käsittelee kulttuurisen vallan ja toiseuden suhteita ja ehdottaa, että todellinen muutos voi tapahtua vain kohtaamalla toisen lajin, kulttuurin ja tietoisuuden tasavertaisina osapuolina.

3.3. Yhteenkietoutumisia ja yhteismuotoutumista

Olen kiinnostunut yhteenkietoutumisen (*interconnectedness*) tiedostamisen vaikutuksesta kokemukseemme kuuluvuudesta osaksi ihmistä laajempaa maailmaa. Tarkastelen tällaisia yhteenkietoutumisia Baradin yhteismuotoutumisen (*intra-action*) ja Batesonin *Warm Data* ja systeemiajattelun kautta.

Barad (2019) kyseenalaistaa sen ajatuksen, että maailma koostuu itsenäisistä, erillisistä yksiköistä, jotka sitten vaikuttavat toisiinsa. Hänen mukaansa toimijat (olennot, ihmiset, koneet, materia) eivät ole itsenään olemassa olevia, vaan ne syntyvät suhteessa toisiinsa tilanteen tai tapahtuman kautta. Tällainen yhteismuotoutuminen on erityisen tärkeä ajatus feministisessä teoriassa, tieteentutkimuksessa ja posthumanistisessa ajattelussa. Se korostaa, että mikään ei ole täysin erillistä tai ennalta määriteltyä, vaan maailma on jatkuvassa prosessissa, jossa identiteetit, suhteet ja merkitykset syntyvät (Barad, 2019). Keskeistä on ajatus, että ilmiötä ei voida erottaa sen havainnoijasta eikä niistä materiaalisista olosuhteista, joissa se syntyy ja tulee ymmärrettäväksi (Barad, 2007, s. 135–138).

Toisaalta ajatteluni nojaa systeemisessä näkemyksessä Nora Batesonin työhön. Osallistuin vuonna 2020 hänen kattavaan Warm Data lab -koulutukseen (ks. <https://batesoninstitute.org/warm-data-labs/>), minkä koen vaikuttaneen olennaisesti siihen, miten nykyään tarkastelen paitsi kulttuurisia ilmiöitä, oppimista ja ekologiaa, myös kanssaihmissä yksilöinä. Batesonin systeemisessä ajattelussa on vahva kytkös hänen isänsä Gregory Batesonin systeemiajatteluun ja oppimiskäsitykseen sekä isoisänsä William Batesonin biologian ja genetiikan tutkimukseen. Batesonin ajattelusta omaan toimintaani on vaikuttanut erityisesti käsite "*sympathy*", *mutual learning*, joka voidaan suomentaa esimerkiksi keskinäiseksi oppimiseksi. Käsite auttaa hahmottamaan sellaista kontekstuaalista ja toisiinsa kytkeytyvää oppimista, mitä mikä tahansa ekosysteemi pitää sisällään (Bateson, 2016, s. 169). Esimerkkeinä tällaisesta systeemistä hän tarjoaa ihmiskehon, perheen tai metsän.

Käytännössä tällainen ymmärrys on auttanut minua kiinnittämään yhä enemmän huomiota opetustilanteen tunnelmaan sekä käyttämiini sanoituksiin. Koulutuksessa Bateson opetti (Luento, 8.12.2020) tunnelman vaikutuksesta oppimiseen ja uudenlaisten yhteyksien muodostamiseen. Hänen *Warm Data Lab* -metodissaan fasilitaattori laittaa itsensä likoon ja kertoo jonkin tilanteeseen sopivan, oman tarinan tunnelman luomisen nimissä. Toisaalta keskinäisen oppimisen (*mutual learning*) teorian sisäistäminen auttaa minua luottamaan kussakin konteks-

tissa ja ryhmässä oikeissa olosuhteissa luonnostaan syntyvään oppimiseen. Tällöin keskusteluita ja oppimistilanteita ei tarvitse niinkään kontrolloida tai johtaa, vaan avoimet kysymykset ja herkkyys vastata ryhmässä herääviin pohdintoihin luovat otollisen pohjan oppimiselle.

Myös Lehtonen (2021) nostaa esiin systeemisen näkökulman merkityksen. Hänen mukaansa kestävyys näkökulmasta keskeistä on ymmärrys yhteydestä ja yhteenkietoutumisesta. Todellisuus rakentuu suhteissa, joissa ihmiset, ekosysteemit, kulttuurit ja taloudet kietoutuvat toisiinsa (Lehtonen, 2021, s. 43). Ihanteellisesti systeeminen ymmärrys toimisi ohjaamassa ja läpileikkaamassa arkisia valintoja, kasvatuksen tavoitteita ja poliittisia päätöksiä, sillä se auttaa hahmottamaan ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten tavoitteiden välistä tärkeysjärjestystä (Salonen & Bardy, 2015, s. 10). Kirjoittajien mukaan tämä edellyttää kykyä nähdä asiat ja ilmiöt toisiinsa liittyvinä osina laajempaa, systeemistä kokonaisuutta. Yhden osa-alueen valinnat heijastuvat väistämättä muihin elämänpiireihin (Salonen & Bardy, 2015, s. 10).

Lehtonen (2021) esittää tutkimukseensa pohjaten yhteenkietoutumisen pedagogiikan, joka perustuu ajatukseen ihmisestä, luonnosta ja maailmasta toisiinsa suhteisina ja riippuvaisina. Pedagogiikka yhdistää yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen, mielen ja kehon, järjen ja tunteen sekä tieteen ja taiteen (Lehtonen, 2021, s. 43–44). Siihen kuuluu kehollinen ja luova yhteys itseen ja ympäristöön, tietoisuus tunteiden ja arvojen roolista tiedonmuodostuksessa sekä pyrkimys kestäväin ihmellisyyden ja elämänmuotojen etsimiseen. Oppiminen nähdään osallistavana ja yhteistoiminnallisena prosessina, jossa tutkitaan todellisia ilmiöitä ja kehitetään systeemistä ajattelua, ja tavoitteena on kasvattaa emotionaalista, eettistä ja luovaa ymmärrystä sekä kykyä hahmottaa kestävyys monimutkaisia haasteita ja toimia niiden ratkaisemiseksi (Lehtonen, 2021, s. 43–44).

3.4. Toisiinsa kytkeytyneitä oppimiskäsityksiä

Omaa ja tutkimukseni käsitystä oppimisesta voi peilata useampaa oppimisteoriaa vasten. Ensimmäisenä ja erityisen olennaisena pidän aiemmin kulttuurissa vallinnutta dualismin käsitystä korjaten kehollisuuden tunnustamista oppimisen perustaksi. Oppiminen ei tapahdu muusta ihmiskehosta erillisessä mielessä, vaan koko kehossa, ja myös ajattelun voi nähdä kehollisena toimintana. Käsitän oppimisen Anttilaa (2013, s. 31) mukaillen koko ihmistä ja kehoa osallistavaksi tapahtumaksi, johon kuuluu olennaisesti kaikenlainen kehollinen toiminta mukaan lukien kehon sisäiset aistimukset, kokemukset, fysiologiset reaktiot ja ulkoinen liike.

Kehollisen oppimisen taustalla on kehollinen tieto, joka on aina kokemuksellista. Keho on perusta, jonka avulla voimme olla yhteydessä maailmaan ja omiin kokemuksiimme. Klemola (2004, s. 81) kuvailee osuvasti omaa kokemustani: toisen ihmisen kokemusten ymmärtäminen lähtee omasta kehollisesta tuntemuksesta. Mitä vahvemmin ihminen on yhteydessä omiin tunteisiinsa ja kehollisiin kokemuksiinsa, sitä syvemmin hän voi eläytyä toisen kokemukseen ja tuntea empatiaa (Klemola, 2004, s. 81). Herkistymällä kuuntelemaan ja antamalla omalle keholliselle kokemukselle tilaa, voimme kokea syvempää yhteyttä toisiin. Opetustyössä oman kehoni herkkä kuunteleminen antaa minulle suuntaa siitä, mitä osallistujien kehoissa tapahtuu ja näin ohjaa valintojen tekemisessä. Myös Aaltola (2017, s. 77) kirjoittaa samasta asiasta: kehot voivat välittää tunteita toisilleen, ja ymmärtäisimme toisten tunteita paremmin, jos oppisimme kuuntelemaan omaa kehoamme tarkemmin. Ajattelen, että vain kehojemme kautta, ennen symbolisia ja kielellisiä merkityksiä voimme olla vastaavasti yhteydessä myös ihmistä laajempaan luontoon. Anttila (2013, s. 32) kuvaileekin, että kehollinen tieto syntyy ei-symbolisista prosesseista, kuten aistimuksista, tuntemuksista ja tunteista, joita ihminen kokee toimissaan maailmassa. Ihmisellä on kehossaan laaja varanto tietoa, jota hän hyödyntää tiedostaen tai tiedostamatta. Kehon kautta ihminen viestii, kokee ja vaikuttaa maailmaan (Anttila, 2011, s. 161).

Kehollinen oppiminen tarkoittaa kehollisen tiedon tuottamista, hyödyntämistä ja jäsentämistä. Anttilan mukaan (2013, s. 34) siinä kehosta kumpuava, ei-symbolinen tieto nousee tietoisuuteen ja voi muuttua myös sanoiksi tai muiksi symboleiksi. Oppiminen rakentuu liikkeen ja toiminnan kautta syntyviin aistimuksiin, havaintoihin ja kokemuksiin (Anttila, 2013, s. 42). Kehollisessa oppimisessa keskeistä on keskittyminen kehon kokemuksiin ja aistimuksiin, toiminnallisuus sekä kyky pohtia ja tarkastella kokemuksia (Anttila, 2013, s. 43). Siten oppimista edistää kokemusten sanoittaminen, jakaminen muiden kanssa ja niiden monipuolinen tulkinta.

Kehollisen oppimisen lähtökohtana on, että tieto syntyy sekä ihmisessä itsessään että ihmisten välisessä sosiaalisessa ympäristössä. Tähän kytkeytyy myös toinen tutkimukseni taustalla vaikuttava teoria ja käsitys oppimisen luonteesta: yhteisöllinen oppiminen. Anttilan (2017a) mukaan yhteisöllisyys syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ei yksilöissä erikseen. Jokainen osallistuja toimii aktiivisena toimijana, ja oppiminen tapahtuu tilanne- ja kontekstisidonnaisesti. Yhteisöllisen oppimisen taustalla ja omassa opetusfilosofiassani vaikuttaa sosiokonstruktivistinen paradigma. Sen mukaan tieto ei ole ihmisistä irrallista ja todel-

lisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (mm. Löytönen, 2017). Sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva pedagogiikka puolestaan korostaa oppimista vuorovaikutuksen, yhteistyön, merkitysten jakamisen ja erilaisten puhetapojen ymmärtämisen kautta (Löytönen, 2017).

Myös yhteisöllisen ja sosiaalisen oppimisen taustoihin nojaten kuvataidekasvatuksen professorit Hiltunen ja Jokela (2001) ovat kehittäneet yhteisöllistä taidekasvatusta Lapin yliopistossa toteutetuissa taidekasvatushankkeissa 1990-luvulta lähtien. Yhteisöllisen taidekasvatuksen historiallinen käytäntö pohjautuu postmoderniin taidekasvatusajatteluun, jossa taide nähdään sekä yksilön voimavarana että sosiaalisen hyvinvoinnin tukijana (Hiltunen & Jokela, 2001, s. 10). Hiltunen (2009, s. 46) mukaan yhteisölliseen taidekasvatukseen kuuluu olennaisesti rajankäynti formaalin ja ei-formaalin kasvatuksen välillä ja sillä pyritään luomaan ainutlaatuisia oppimistilanteita taiteen äärellä yhteisölähtöisesti. Toimintaa tehdään osana tietyn yhteisön sosiokulttuurista kontekstia. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa ymmärretään taiteen olevan sidoksissa kontekstiinsa eli ympäröivään kulttuuriin, paikkaan ja aikaan, ja siinä pyritään toimimaan tavalla, joka kunnioittaa paikallisia arvoja, perinteitä ja identiteettejä sekä tukee vastuullista kehitystä (Jokela, 2016, s. 72).

Hiltunen (2009, s. 47) tuo esiin, että taideperustaisen toiminnan tavoitteena on vahvistaa ja voimaannuttaa yhteisöä tarkastelemalla sen yhdistäviä tekijöitä. Vaikka yhteisön rooli sosiokulttuurisen tilanteen ja paikallisuuden ylläpitäjänä tunnustetaan, yhteisöllisessä taidekasvatuksessa korostetaan myös suuntautumista tulevaisuuteen ja muutokseen (Hiltunen, 2009, s. 47–48). Tällainen taidekasvatus pyrkii ylittämään perinteisten yhteisöjen toiminnan haasteet ja sillä tavoitellaan nimenomaan reflektiivaa ja tietoista dialogia, osallisuuden vahvistamista ja erilaisuuden hyväksymistä (Hiltunen, 2009, s. 48). Yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintaan kuuluu olennaisesti performatiivisuus, jonka voidaan nähdä laajentavan yhteisöä lajit ylittävään yhteismuotoutumiseen (Hiltunen, 2025, s. 10).

Yhteisöllisen taidekasvatuksen käytäntöjen kehitys on jatkunut nykypäivään saakka kirjoittajien toimesta, ja nykyään yhteisöllinen taidekasvatus onkin laajentunut käsittämään ihmisen rinnalle myös luonnon toimijaksi (Jokela & Hiltunen, 2024, s. 28–29). Tällaisessa uudistavassa arktisessa nykytaidekasvatuksessa posthumanismi toimii muutosta ajavana lähtökohtana, ja uusmaterialismin ja yhteismuotoutumisen käsitteet korostavat ihmisten ja muiden lajien yhteenkietoutumista (Jokela & Hiltunen, 2024 s. 28–29). Vaikka yhteisöllisen taidekas-

vatuksen juuret ulottuvat yli 30 vuoden taakse, on posthumanististen käytäntöjen ja dekolonisaation näkökulma tuoneet taidekasvatuksen käytännöt yhä olennaisemmiksi nykypäivänä, sillä ne toimivat mahdollistaen kestävämpää tulevaisuutta (Jokela & Hiltunen, 2023; 2024).

Yhteisölliseen taidekasvatukseen rinnastuu käsityksessäni myös tilannesidonnainen, eli situationaalinen oppiminen. Vaikka situationaalisessa oppimisessa yhteisö ei ole keskiössä, painottaa se yhteisöllisen taidekasvatuksen tapaan kontekstisidonnaisuutta. Oppiminen nähdään kytkeytyneenä ihmisen elämäntilanteisiin, eikä sitä voida tarkastella erillään sosiaalisesta todellisuudesta (Anttila, 2017b). Toisaalta tilannesidonnaisen oppimisen perustana on paikkakokemus, johon liittyy tiiviisti paikallinen arki, kulttuuri, historia ja sosiaalinen ympäristö (Granö ym., 2018, s. 8). Kirjoittajien mukaan paikkaan kiinnittyminen vahvistaa vastuullista suhdetta ympäristöön: se yhdistää tietoja ja taitoja omasta elinympäristöstä henkilökohtaisiin tunteisiin ja kokemuksiin (Granö ym., 2018, s. 8). Oppiminen on kokemuksellinen prosessi, jossa ihminen ymmärtää ja muokkaa merkityksiä. Oppijan maailmankuva laajenee, kun opetuksessa luodaan uusia merkitysyhteyksiä tai tarkennetaan aiempia. Granö ja muut (2018, s. 9) kuvaavat tilannesidonnaisen oppimiskäsityksen yksilön ja ympäristön vastakkainasettelua purkavaksi ja näiden vuorovaikutusta korostavaksi. Sekä ihminen että maailma ymmärretään jatkuvasti muuttuvina ja toistensa muotoutumiseen osallistuvina. Ympäristöä ei enää nähdä ihmisestä erillisenä, vaan ihminen kuuluu osaksi sitä, mikä tulee ilmi myös tuoreemmista tilannesidonnaista taidekasvatusta käsittelevistä artikkeleista (ks. Huhmarniemi ym., 2021). Kirjoittajien mukaan tällaisessa taidekasvatuksen paradigman muutoksessa taustalla vaikuttaa länsimaaisessa teoriassa tapahtunut siirtymä ympäristöestetiikasta kohti uusmaterialismia, posthumanismia ja dekolonisaatiota (Huhmarniemi ym., 2021, s. 4-5). Ympäristökriisien keskellä yhteisöissä toteutettava taidekasvatus voi helpottaa ilmastoahdistusta, elvyttää paikallisia perinteitä ja vahvistaa yhteisöjen kestävyyttä (Huhmarniemi ym., 2021, s. 7).

Lopuksi opetustoiminnassani ja tutkimuksessani vaikuttaa vahvasti myös oma taustani ammattikuvataiteilijana. Olen ollut ensimmäiseksi kuva- ja performanssitaiteilija ja vasta myöhemmin aloittanut taiteen opettamisen ja kuvataidekasvatuksen opinnot. Minulle on ominaista tarkastella taiteen opettamista luovana prosessina, omanlaisenaan opetustaideteoksena, josta myös esimerkiksi Pohjakallio (2016, s. 61) kirjoittaa. Näen nykyään taiteen opettamisen taiteellisenä työnäni. Pyrin luomaan eheitä, mielekkäitä ja jollain muotoa esteettisiä opetuskokonaisuuksia. Tärkeää ei ole vain se, että oppimista tapahtuu, vaan millainen on oppimisen tunnelma ja kuinka opetus linkittyy muuhun elämään. Pidän ihanteellisena kokonaisvaltaista, esteettistä ja eettistä kasvua ihmisenä taideopetuksen kautta.

4. Tutkimusstrategiana taideperustainen toimintatutkimus

4.1. Taide tutkimuksen keskiössä

Taideperustainen tutkimus voidaan nähdä ensisijaisesti tutkimusstrategiana, eli tutkimusmenetelmien joukkona, johon kuuluu useita tutkimusmenetelmiä erilaisilla painotuksilla. Tarve tutkimusstrategian kehittämiseen lähti liikkeelle 1990-luvulla, jolloin tunnistettiin soveltavan kuvataiteen ja kuvataidekasvatuksen lähitieteiltä aiemmin lainattujen tutkimusmetodologioiden ja niiden tarjoaman tiedon riittämättömyys näillä tieteenaloilla (Jokela & Huhmarniemi 2025, s. 102).

Käytän opinnäytetyössäni menetelmänä Lapin yliopistossa kehitettyä taideperustaista toimintatutkimusta, jonka taustalta löytyy vaikutteita niin toimintatutkimuksesta kuin taideperustaisesta ja taiteellisesta tutkimuksesta (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 40–43). Taideperustainen toimintatutkimus, josta kansainvälisissä yhteyksissä käytetään nimeä Art-Based Action Research, ABAR, vastaa menetelmänä kehitykseen ja käytännön sovellutuksiin tähtääviin kuvataidekasvatuksen alan tiedonintresseihin. Sen tarkoituksena on tuottaa yhteisöä palvelevaa, valistavaa ja kasvatuksellista tietoa (Leavy, 2019, s. 9–10).

Taiteellinen tutkimus eroaa taideperustaisesta toimintatutkimuksesta erityisesti tutkimusintresseiltään ja tavoitteiltaan. Taiteellinen tutkimus on syntynyt kuvataiteilijoita kouluttavissa taidekorkeakouluissa tarpeesta kouluttaa taiteen tohtoreita (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 40–41). Tätä varten luotiin tutkimusmenetelmä, joka palvelee taiteilijoille ominaisia tutkimisen ja tiedonmuodostuksen tapoja. Taiteellisessa tutkimuksessa painottuu aihe sekä siihen kytkeytyvä tekijän oma taiteellinen prosessi ja sen dokumentointi. Toisinaan raja taiteellisen tutkimuksen ja taiteilijan muun taiteellisen työskentelyn välillä on epäselvä (Gröndahl, 2023). Tekijät ovat taiteilija–tutkijoita tavoitteenaan tuottaa uutta taiteen tietoa. Taiteellisessa tutkimuksessa taidetta voidaan soveltaa millä tavalla tahansa (Gröndahl, 2023). Ero taiteellisen tutkimuksen ja taideperustaisen tutkimuksen välillä tulee esille myös kuvataiteilijoiden ja kuvataidekasvattajien työn intressien eroja tarkasteltaessa. Taiteilija keskittyy omaan taiteelliseen työhönsä, kun taidekasvattaja on usein kiinnostuneempi taiteen tekemisen prosessin vaikuttavuudesta ja yhteisön ohjaamisesta omaan taiteelliseen ilmaisuunsa.

Toisena läheisenä vertailukohtana taideperustaiselle toimintatutkimukselle voidaan pitää taideperustaisen tutkimuksen ja sen strategian alla kehitettyä ar/t/ografiaa. British Columbian yliopistossa Kanadassa kehitetyn menetelmän erot suhteessa taideperustaiseen toimintatutkimukseen löytyvät painotuksista tutkimuksen kohteesta ja tarkoituksessa (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 42). Ar/t/ografiaa käytetään opettajan ammatillisen kasvun ja emansipaation työkaluna, jolloin tutkimuksen keskiössä on oman työn reflektio (Irwin ym., 2019, s. 50). Jokelan ja Huhmarniemen mukaan menetelmään ja tutkimustulosten kuvaukseen kuuluu tavallisesti tuoda esille tutkijan omaa persoonaa ja elämäntarinaa. Tutkimukseen voidaan ottaa mukaan esimerkiksi muisti, identiteetti, meditaatio ja tarinankerronta. Ennen kaikkea on tärkeää, että tutkimusta tekevällä taiteilija-tutkija-kasvattajalla on menetelmän aineistoksi käytettävää elämäkokemusta ja -tarinaa reflektoitavaksi (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 121).

Kolmanneksi taideperustaisen toimintatutkimuksen taustalla vaikuttaa toimintatutkimuksen traditio. Toimintatutkimus on ollut Suomessa 1980-luvulta lähtien pääasiassa opettajien tekemää (Jokela & Huhmarniemi 2025, s. 110). Toimintatutkimukselle ominaista on kehittämistehtävä ja syklisesti etenevä tutkimusprosessi (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 42). Näiden lisäksi taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on mukana myös taide ja taiteen tiedonmuodostuksen tavat. Toisin kuin toimintatutkimuksessa, taideperustaisessa toimintatutkimuksessa tuotetaan ja dokumentoidaan taidetta, jota käytetään myös tutkimusaineistona (Jokela & Huhmarniemi 2020, s. 45). Taideperustaisen toimintatutkimuksen tehtävänä on palvella yhteisöä: se on aina siihen osallistuvalla tekijällä ja yhteisöllä kasvatuksellinen prosessi (Jokela & Huhmarniemi 2025, s. 109).

Taideperustaista tutkimusta tarkasteltaessa on hyvä huomioida taiteelle ominaiset tiedonmuodostuksen ja tutkimuksen tavat. Taide eroaa merkittävästi formaalista tieteestä, ja tutkimusta tehtäessä on huomiota alojen perustavanlaatuiset erot. Tieteessä tavoitellaan objektiivista, mitattavaa tietoa, kun taide puolestaan ei millään muotoa sovellu vastaaviin malleihin. Taiteen tieto on elävää, alati muuttuvaa ja kehittyy suhteessamme siihen (McNiff, 2019, s. 29). Taiteen vaikuttavuus perustuu kiinnostavuuteen ja sen meissä aikaansaamiin muutoksiin. Pohjimmiltaan taide on universaali, monialainen tietämisen ja kommunikoinnin tapa, joka on kehen tahansa käytettävissä (McNiff, 2019, s. 24). Lisäksi taiteella on merkittävä rooli tunteiden, luovuuden ja mielikuvituksen tutkimisessa (Leavy, 2019, s. 11).

Taiteen kautta voidaan päästä käsiksi hiljaiseen tietoon ja tämän vuoksi taideperustaisia tutkimusmenetelmiä onkin alettu soveltaa laajemmin myös muilla kuin taiteen aloilla (Leavy,

2019, s. 8). Tällöin kyseessä on tutkimus, jossa taiteella voi olla merkittävä, joskin välineellinen rooli, ja tutkijat eivät ole itse taiteilijoita. Tällaisessa tapauksessa taide ei ole keskeisessä asemassa tutkimuksessa.

Taiteen alalla tehty taideperustainen tutkimus poikkeaa tästä. Taiteen tiedon ja taidekasvatuksen parissa vuosikymmeniä työskennellyt McNiff (2019, s. 24) määrittelee taideperustaisen tutkimuksen ”tutkimusprosessiksi, jossa tutkija yksin tai yhdessä, asettaa taiteen ensisijaiseksi tutkimuksen tavaksi”. Taide tutkimusmenetelmänä voidaan nähdä eri tieteenaloja yhdistävänä lähestymistapana, jossa tarkastellaan ihmiselämän kokemuksia ja ymmärtämisen tapoja (McNiff, 2019, s. 34). Taiteessa, niin kuin taiteeseen perustuvassa tutkimuksessakaan, lopputuloksia ei voida tietää etukäteen. Tutkimukseen voi kuulua ei-tietämistä ja harhailua tai sitä voi ohjata intuitio ja hiljainen tieto. On tavallista, että taideperustaisen tutkimuksen aikana tutkimustehtävä muuttuu ja tarkentuu (Jokela & Huhmarniemi 2025, s. 117). Taideperustaisessa tutkimuksessa on siten tilaa luovuudelle ja se rinnastuu taiteellisen luomisen prosessiin.

Kuvataidekasvatuksessa taiteilija–opettaja on kiinnostunut pedagogisista prosesseista, taiteen tekemisen vaikuttavuudesta ja taiteen kautta tapahtuvasta oppimisesta. Taidetta tehdään usein yhteistyössä erilaisten osallistujaryhmien kanssa tai osana erilaisia yhteisöjä. Kuvataidekasvatus mahdollistaa subjektiivisten kokemusten, identiteetin ja todellisuuden tutkimisen kasvatuksellisissa tilanteissa taiteen avulla tai sen äärellä. Taideperustainen tutkimus kuvataidekasvatuksen alalla on taiteilija-tutkija-opettajien tekemää. Siihen kuuluu olennaisesti kasvatuksellinen näkökulma ja tutkimuksen kohteena ei ole ainoastaan tutkijan oma taiteellinen prosessi, vaan toimintaa tehdään yhteistyössä muiden kanssa.

Oppijoina taideperustaisessa toimintatutkimuksessa ovat paitsi osallistuvat yksilöt, myös usein laajemmat organisaatiot ja yhteisöt. Ennen kaikkea tutkimus on oppimisprosessi myös itse tutkijalle, joka usein kokee muuttuvansa reflektoidessaan tutkimustaan (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 109).

4.2. Tutkimukseni tarkoitus ja tutkijan asema

Tutkimukseni tavoitteena ja motivaationa on tarkastella ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden luomisen keinoja kuvataidekasvatuksen alalla ja tuottaa tietoa performanssitaiteen opetuksen ja luontoyhteyden kytköksistä. Tutkimukseni pohjaa ajatteluun, jonka mukaan kestävä ja ekologisesti vastuullinen toiminta lähtee liikkeelle yksilöiden maailmankuvan tasolta

(mm. Värri, 2018, s. 20). Ajattelen, että voidaksemme luoda nykyistä kestävämpää tulevaisuutta, tulee meidän ensin luoda syvempi yhteys ei-inhimilliseen luontoon sen monilajisine yksilöineen.

Tutkimustehtävänäni on kehittää luontoyhteyttä syventävää performanssitaiteen opetusta kesälukiossa. Tutkimuskysymyksinäni tutkimuksessa ovat: 1. Miten performanssitaiteen opetusta suunniteltiin, toteutettiin ja muokattiin? 2. Millaisia merkityksenantoja osallistujat antoivat tekemiselleen? 3. Miten osallistujat kokivat yhteyden luontoon performanssitehtäviä tehdessään tai niiden jälkeen?

Tarkastelen kysymyksiä vuoden 2022 *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukion tapauksen ja toimintasyklin aikana keräämäni moniäänisen aineiston avulla. Olen tutkimuksessani kiinnostunut osallistujien kokemuksista sekä laatimani opetuskokonaisuuden kehittämisestä luontoyhteyden syventäjänä. Osallistujina tutkimuksessani ovat tilanteesta riippuen koko kesälukion joukko opettajineen ja henkilökunnan jäsenineen, kesälukion taidekurssia suorittavat opiskelijat tai jonkinlainen joukko näiden väliltä. Selvennän kokemuskertomuksessani (Luku 5) tarkemmin kuhunkin opetustilanteeseen osallistuneen ryhmän kokoonpanon.

Orientaatio tutkimuksessani on Anttilan (2006, s. 475) näkemystä mukaillen käytännöllinen ja objektiivinen, joskin se sisältää huomattavasti piirteitä myös subjektiivisesta tutkimusotteesta. Tavoittelen tutkimuksellani pedagogisen prosessin kehittämistä ja siihen kytkeytyen osallistujien subjektiivisen kokemuksen ja hiljaisen tiedon esiin saattamista. Käsitän hiljaisen tiedon tutkija Michael Polanyin 1960-luvulla esille tuoman käsitteen kautta, jolla tarkoitetaan käytännönläheistä ja kokemukseen perustuvaa osaamista, jota on vaikea selittää sanoin (Anttila, 2006, s. 73).

Taideperustaisessa tutkimuksessani on prosessorientoitunut ote, sillä tutkimuksen keskiössä on kehittämistuotteen tai -materiaalin luomisen sijaan taiteellinen ja pedagoginen prosessi, joka tähtää taidepedagogiikan kehittämiseen (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 107). Tutkin, kuinka kuvataidekasvatuksella kesälukion kontekstissa voidaan syventää osallistujien käsitystä itsestään osana ei-inhimillistä luontoa. Hyödynnän tutkimuksessani nykytaiteen keinoja, kehoallista oppimista, performanssitaidetta, luonnonympäristöä ja keskusteluja yhteisen oppimisen tilana. Tutkimustoimintaan kuului osallistujien kanssa tehdyt performanssiharjoitteet vaelluksella, luennot nyky- ja performanssitaiteesta sekä keskustelut ja kokemusten jakamisen tilanteet reflektoiden tehtyjä harjoitteita ja teoksia.

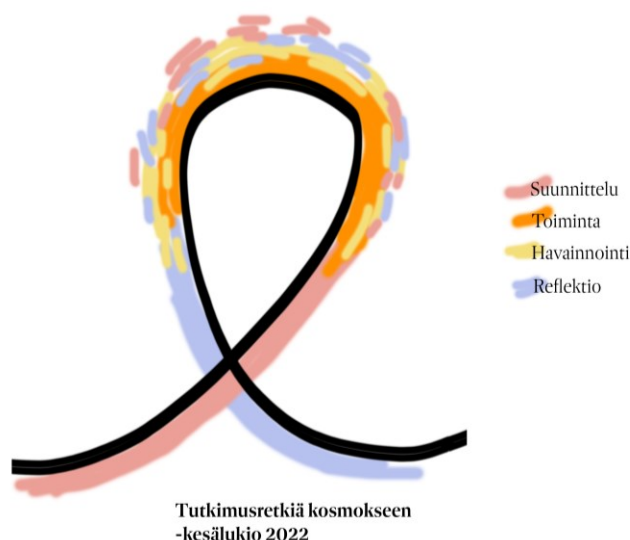
Taideperustaiselle toimintatutkimukselle on ominaista, että tutkija ei asetu erilliseen tarkkailijan rooliin, vaan osallistuu aktiivisesti tutkittavaan toimintaan ja vaikuttaa siihen osana

yhteisöä (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 47). Kuvataidekasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa osallistumista ja vaikuttamista kuvataidekasvatuksen keinoin, miten toimin myös itse tutkimuksessani. Monipuolinen roolini taiteilija-tutkija-opettajana vaikutti sekä suoraan että välillisesti siihen, millaiseksi tutkimus kesälukion kontekstissa muotoutui. Taiteellista työtäni tässä kontekstissa oli mielekkään ja innostavan opetuskokonaisuuden luominen, ja koko prosessin aikana jatkuva kehollinen ja intuitiivinen tunnustelu siitä, mikä oli kussakin hetkessä olennaista. Toteutusvaiheessa osallistuin toimintaan paikan päällä opettamalla, ohjaamalla osallistujia sekä käymällä heidän kanssaan keskusteluja. Osallistumiseeni ja valintoihini tutkijana puolestaan kuului jatkuva arviointi toiminnan ja tutkimuksen suunnan korjaamiseksi, sekä aineiston keruu ja siihen liittyvät tehtävät.

4.3. Taideperustaisen toimintatutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimukseni yhden toimintasyklin mittaisena taideperustaisena toimintatutkimuksena. Käytännön taidetoiminta tapahtui kaksiviikkoisessa *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukiossa, jossa toimin yhtenä kuvataiteenopettajana. Varsinainen toimintasykli tutkimukselleni oli kuitenkin paljon tätä laajempi sisältäen kaiken aina kurssin suunnittelusta sen kehittämiseen ja reflektointiin syksyjen 2021 ja 2022 välillä.

Tutkimus- ja tiedonintressieni kannalta oli luontevaa valita opinnäytetyöhöni tutkimusstrategiaksi taideperustainen toimintatutkimus, jota voidaan myös kuvailla taiteen kanssa tapahtuvana oppimisprosessina (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 109). Tutkimukseni sijoittuu kuvataidekasvatuksen alalle tyypilliseen opetuksen kontekstiin: kuvataiteen lukio-opetukseen, joskin oppimisympäristöt ja kesälukion leirimäinen toteutus olivat erityisiä. Taide on tutkimuksessani keskeisessä roolissa, se toimii paitsi keskeisenä tutkimuksen kehittämiskohteena myös yhtenä aineistonkeruun välineenä osallistujien kokemusten ja tekemisen havainnointiin ja esilletuomiseen. Kehitän taidepedagogista performanssitaitteen opetusprosessia, minkä näen nimemenomaan taiteena. Osallistujien merkityksenantoja ja kokemuksia tutkin tehtyjen harjoitteiden ja niiden havainnoinnin kautta sekä keskustelun ja teosten avulla. Painotan tutkimuksessani harjoitteita, havaintoja ja keskustelua aineistoina, ja valmiit teokset toimivat analyysin tukena, ei sen keskeisenä osana. Tiedonintressinä tutkimuksessani on pedagogisen prosessin kehittäminen ja osallistujien kokemusten esiin saattaminen taideopetustoiminnan avulla.



Kuvio 2. Tutkimukseni toimintasykli yhden syklin mittaisena taideperustaisena tutkimuksena. Toiminnan aikana havainnointi, reflektio ja suunnittelu limittyvät toisiinsa. Julia Kukkonen, 2025.

Havainnollistan yhden syklin mittaisen taideperustaisen toimintatutkimuksen toteutusta tutkimuksessani (Kuvio 2). Vaikka taideperustaisessa toimintatutkimuksessa on erotettavissa erilaisia vaiheita, todellisuudessa näiden välille ei ole vedettävissä selkeitä rajoja (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 115), ja monet vaiheet toteutuvat myöhemmin tutkimuksessani täysin limittäin.

Tutkimuksen alkuvaiheessa, kun sekä tuleva toiminta että tutkimuksen suunta olivat vielä hahmottomia, korostui huolellisen taustatyön ja perehtymisen merkitys. Tuolloin kartoitin tilannetta, olin yhteydessä muuhun henkilökuntaan sähköpostitse ja tutustuin kesälukion järjestämisen kontekstiin. Myöhemmin vaiheeseen sisältyi varsinaisen lukiokurssin ja tutkimustoiminnan suunnittelu sekä toteutuspaikkoihin ja oppimisympäristöihin perehtyminen. Suunnittelu alkoi syksyllä 2021 ja siihen kuului myös teoreettisiin kehyksiin paneutuminen sekä tutkimuslupiin ja aineistonkeruuseen liittyvien käytäntöjen tarkentaminen. Suunnittelu ei kuitenkaan päättynyt toiminnan alkaessa, vaan palasin siihen toistuvasti havainnoinnin ja reflektion kautta.

Seuraavassa vaiheessa toteutui varsinainen tutkimustoiminta, joka järjestettiin kesälukion kontekstissa Utsjoella ja Sodankylässä. Tällöin vein aiemmin laaditut suunnitelmat ja teoriapohjan käytäntöön taiteen opetuksen ja muun toiminnan muodossa. Dokumentoin toimintaa ja keräsin sen aikana valtaosan tutkimukseni aineistosta. Toiminnan edetessä suunnitelmat tar-

kentuivat ja muuttuivat tilanteiden mukaan, mikä on ominaista taideperustaiselle toimintatutkimukselle, jossa tutkija mukauttaa ja arvioi prosessin toimivuutta jatkuvasti (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 113). Tällainen joustava lähestymistapa on myös olennainen osa omaa opetustyyliäni: pidän tärkeänä, että opetuksessa on tilaa muokata sitä sekä vastata osallistujien kysymyksiin ja seurata ryhmässä herääviä impulsseja.

Kolmannessa vaiheessa painottui havainnointi, joka kietoutui osittain sekä suunnittelu- että toimintavaiheeseen. Tein havaintoja kesälukion arjesta ja tutkimuksen etenemisestä, kirjasin niitä tutkijapäiväkirjaan ja keskustelin havainnoistani työparini ja ohjaajani kanssa. Osa havainnoista johti toiminnan muokkaamiseen opetuksen aikana, osa jäi sellaisenaan osaksi muistiinpanoaineistoa.

Lopuksi toiminnan päätyttyä seurasi reflektointivaihe, jossa tarkastelin kerättyä aineistoa suhteessa tutkimustehtäviin ja teoreettisiin lähtökohtiin. Tässä vaiheessa kirjoitin suurimman osan opinnäytetyöstäni ja yhdistin ja editoin eri vaiheissa syntyneet tekstit tutkimusraportin kokonaisuudeksi. Reflektion kautta syvensin ymmärrystäni tutkimusprosessista ja sen tuloksista sekä rakensin yhteyden käytännön toiminnan ja teoreettisen ajattelun välille.

4.4. Tutkimukseeni liittyvät eettiset kysymykset

Eettiset näkökulmat ovat osana taideperustaista toimintatutkimusta väistämättä. Tutkimuksessani eettiset valinnat liittyivät sekä yleisiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin että erityisesti omaa tutkimustani ja sen toteutuspaikkaa koskeviin kysymyksiin. Olen tehnyt valintoja määrittellessäni tutkimuksen tavoitteita, tutkimuskysymyksiä ja tutkimukseni kohderyhmää sekä aineistonkeruun ja tulosten esittämisen tapoja. Olen pyrkinyt tuomaan kaikki nämä valinnat esille tässä tutkielmatekstissä suoraan ja rehellisesti. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut hyvän tieteellisen käytännön peruseriaateiksi luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon (Keiski ym., 2023, s. 11), joita olen pyrkinyt parhaan kykyni mukaan kautta koko tutkimukseni noudattamaan.

Olin ennen kesälukion alkua laatinut oman tutkimukseni osalta osallistujille esitettävän, täytettävän ja allekirjoitettavan tutkimusluvan (ks. Liite 4). Tähän mahdollisimman selkeään lupapaperiin sisältyi lyhyesti tietoa tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta sekä erilliset raksitettavat kohdat tilanteiden kuvaamiseen ja äänittämiseen sekä teosten, luonnoskirjan ja muistiinpanojen dokumentointiin. Lisäksi lomakkeella oli tutkimuseettisten käytäntöjen mukaisesti

maininta osallistujan mahdollisuudesta saada lisätietoja tutkimuksesta tai kieltäytyä antamasta lupaa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, vaikka sen jo olisi aiemmin antanut. Esittelin ja pyysin osallistujilta tutkimusluvat kesälukion alussa samaan aikaan yhdessä opiskelijakollegani kanssa. Kerroin tilanteessa tutkimukseni tarkoituksesta ja siitä, kuinka tulen käyttämään luvanvaraista tutkimusaineistoa tutkimuksessani. Toisaalta roolissani kurssin opettajana korostin, että tutkimuksesta kieltäytymisellä ei ole mitään seurauksia kurssin suorittamisen kannalta.

Jokelan ja Huhmarniemen (2020, s. 54) mukaan taideperustaisen toimintatutkimuksen erityisiä eettisiä haastekohtia ovat kysymykset liittyen taiteellisiin työskentelytapoihin, tutkijan toiminnan tarkoitusperiin sekä osallistujien tekemien taideteosten tekijänoikeuksiin. Toimin tutkimukseni kontekstissa taideopettajan tavoin samalla lailla, kuin olisin toiminut missä tahansa taideopetuksen lukiokontekstissa laatien opiskelijoiden kannalta parhaaksi katsomiani monipuolisia ja kiinnostavia opetuskokonaisuuksia huomioiden osallistujien ikätason, taiteen kuvastot ja ryhmän sisällä vallitsevat erilaiset taitotasot. Tavoittelen opetuksellani niin kuin tutkimuksellanikin ennen kaikkea osallistujien oppimisen ja kasvun mahdollistamista sekä uudenlaisten taiteen näkökulmien oivaltamista. Avaan tutkimukseni tarkoitusta, tavoitteita ja omaa suhdettani tutkimusaiheeseen luvuissa 1 ja 4.2.

Yleinen eettinen ristiriita taideperustaisissa tutkimuksissa liittyy osallistujien tekijänoikeuksiin ja toisaalta tutkimuksen tarpeisiin anonymisoida osallistujat. Tutkimuksessani osallistujien tekemät materiaalisesti tallennetut teokset eivät ole keskeisessä asemassa, vaan tarkastelen aineistossani laajemmin immateriaalisia tekoja ja niistä käytyä keskustelua. Siten olen päättänyt esittämään kaikki tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ja heidän teoksensa anonymisti viitaten heihin vaihtelevasti ja henkilön mukaan sanoilla osallistuja, opiskelija, lukiolainen tai tieteen ammattilainen.

Tutkimukseeni on kirjallisen teorian lisäksi vaikuttaneet monet taideproduktiot ja teokset. Laatimiini opetussisältöihin kuului laajasti erilaisia esimerkkejä performanssitaitelijoista ja heidän teoksistaan. Käsittelen ja viittaan osaan näistä tekstin lomassa. Lisäksi monet opetukseeni sisältyneet performanssi- ja ryhmäytymisharjoitukset eivät ole itsekeksimiäni tai omistamiani, vaan olen kerännyt ideoita näihin yli vuosikymmenen ajan omista esitystaiteen opinnoistani lähtien ja erilaisia kirjallisuuslähteitä sekä muiden taiteilijoiden ohjaamia harjoitteita hyödyntäen. Viittaan harjoitteista kertoessani, niiltä osin kuin mahdollista, mistä tai keltä harjoite on minulle tullut tutuksi.

Tutkimukseni paikkana toimi pääosin Utsjoki, Suomen ainoa saamelaisenemmistöinen kunta, sekä paikallinen luonto. Vaikka tutkimustoimintaani osallistui eri puolelta Suomea tul-leita opiskelijoita ja tutkimustani ei suoranaisesti toteutettu alueen saamelaisyhteisössä, on tut-kimukseni eettisyyden kannalta ollut syytä huomioda alueen erityinen kulttuurinen luonne. Saamelaisten ja muiden pohjoisen alueen taiteilijoiden teoksia sisällytettiin opetusmateriaalei-hin ja kävimme näistä keskustelua tunneilla. Kuten jossain määrin minullekin, Saamenmaa oli kulttuureineen varsin tuntematonta aluetta suurimmalle osalle kesälukion osallistujista. Opet-tajana huomioin kunnioittavan ja avoimen suhtautumisen luomista tunneilla mm. käyttämilläni käsitteillä ja saamelaisten taiteilijoiden teosten sisällyttämisellä opetukseen.

Osallistujana tutkimukseeni voidaan pitää myös Utsjoen ihmistä laajempaa luontoa sen runsaine lajeineen. En ole voinut kysyä luonnolta perinteisin tavoin lupaa tutkimukseni teke-miseen, mutta haluan ajatella ohjaamani kunnioittavan ja laajan näkökulman luontoyhteyteen tukeneen muiden osallistujien mahdollisimman eettistä toimintaa suhteessa laajempaan luon-toon. Ajattelen myös, että tutkimukseni tarkoitus on vilpittömän ja luontoyhteyttä luova, ei tuhoava.

Lopuksi, kuten myös Jokela ja Huhmarniemi (2020, s. 55) tuovat esille, on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista raportoida myös prosessin haasteellisista kohdista rehelli-sesti. Olen sisällyttänyt prosessin haasteita ja onnistumisia tekstiini analysoidessani kesälukion toimintaa ja aineistoa, sekä lopun pohdintaan. Tämä julkaistava tutkimusraportti sekä kesälu-kion lopussa ohjaamani keskustelu teosten äärellä toimivat tiedon palauttamisena takaisin yh-teisön käyttöön, mikä on kirjoittajien näkemyksessä olennainen eettinen periaate taideperustai-sissa toimintatutkimuksissa (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 115).

4.5. Moniäänisiä aineistoja

Kokosin tutkimukseeni tyypillisen moniäänisen ja monipuolisen taideperustaisen toi-mintatutkimuksen aineiston, jonka loin toiminnan yhteydessä osittain yhdessä osallistujien kanssa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 50). Tällaista monipuolista aineistoa kutsutaan usein reflektioaineistoksi, joka viittaa sen käyttöön tutkittavan prosessin kehittämisessä reflektoi-malla (Jokela & Huhmarniemi, 2025, s. 113). Aineiston avulla pääsen tarkastelemaan ja kehit-tämään prosessia yhä uudelleen.

Aineistooni kuuluu jo aivan kesälukioprojektin alusta saakka tallennetut projektin hen-kilökunnan väliset sekä ohjaajani lähettämät sähköpostiviestit, muistiinpanot etäkokouksista ja

työparini kanssa käymäni alustava suunnittelu. Suunnitteluvaiheelta olen tallentanut osaksi aineistoa lisäksi omat muistiinpanoni kurssin suunnittelun vaiheista ja kurssin suunnitelmat. Näiden ohella aineistoon on koottuna erilaisia ideointi- ja suunnitteluvaiheen dokumentteja, luonnoksia, listoja, alustavia tehtävänantoja ja prosessin aikana luotuja opetusmateriaaleja.

Kesälukion käytännön toiminnan ajalta olen koonnut aineistoon toiminnan aikana otettuja valokuvia ja äänitteitä ohjattujen tehtävien jälkeisestä yhteisestä reflektiosta sekä äänitteen kurssin loppunäyttelyssä käydystä keskustelusta. Lisäksi aineistooni kuuluu dokumentaatiot opiskelijoiden kurssin aikana tekemistä teoksista ja kurssin päätteeksi ohjatusta visuaalisesta itsearvioinnista.

Kaiken edellä mainitun lisäksi olen prosessin aikana pitänyt havainnoivaa tutkijapäiväkirjaa, johon olen kirjannut havaintoja toiminnasta ja sen kehitys- ja muutostarpeista sekä olosuhteisiin ja tilanteisiin liittyvistä seikoista. Päiväkirjan joukossa on myös toiminnan aikana tekemiäni muistiinpanoja luennoista, jotka käsittelivät taiteilijoita ja heidän teoksiaan. Osana tutkijapäiväkirjaa aineistooni sisältyy lisäksi äänitetty reflektiokeskustelu työparini kanssa sekä muistiinpanot ohjaajamme kanssa käydyistä ohjaus- ja palautekeskusteluista.

Toimintaa myöhemmin reflektoidessa ja siihen palatessa valokuvat ovat osoittautuneet keskeisiksi. Ne eivät ainoastaan tuo mieleen tapahtumia ja tilanteita, vaan niihin on usein tallentunut myös muuta arvokasta tietoa. Kuvien avulla olen tarkastellut esimerkiksi sääolosuhteita, ympäristöä ja mukana olleita henkilöitä. Myös kesälukion aikana vallinneet tunnelmat ovat palautuneet mieleen tilanteita kuvaavien otosten kautta. Aineistossani olevia kuvia ovat ottaneet lisäksi myös työparini ja ohjaajani, joten esiinnyn itsekkin osassa valokuvista.

Lisäksi aineistossani korostuu äänitteiden merkitys, sillä niihin on tallentunut runsaasti osallistujien omia havaintoja ja merkityksenantoja tehdyille taidetoiminnoille. Äänitteitä on yhteensä neljä: kaksi niistä on nauhoitettu välittömästi taiteellis-pedagogisen toiminnan jälkeen Arktisen aikavaelluksen poluilla. Kolmas äänite on tallennettu samana iltana performansitaidetta käsittelevän luennon alussa, jolloin palasimme muistelemaan ja käsittelemään aiemmin päivällä tehtyjä performanssiharjoitteita. Neljäs ja viimeinen äänite on nauhoitettu kurssin loppunäyttelyn avajaisten yhteydessä. Tällöin keskustelua virittivät esille asetetut performanssiteokset, joita tarkastelimme yhdessä. Tässä tilanteessa palasimme vielä kerran refleктоimaan edellisellä viikolla tehtyjä harjoitteita ja niistä syntyneitä lopullisia teoksia. Jokelan ja Huhmarniemen (2025, s. 113) mukaan keskustelu prosessin aikana syntyneiden teosten äärellä mahdollistaa tutkimusaineiston keruun lomassa myös tutkimusprosessin jakamisen. Tämä tukee tiedon palautumista tutkimukseen osallistuneelle yhteisölle.

4.6. Aineiston käsittely ja tulosten esittely

Kuten taideperustaiselle toimintatutkimukselle on tavallista, tein aineiston alustavaa analyysia jo käytännön toiminnan aikana kesälukiossa, jolloin se ohjasi tarkentamaan ja muokkaamaan aiemmin suunnittelemaani toimintaa (Jokela & Huhmarniemi, 2020, s. 52). Toisen kerran analysoin aineistoa pian toiminnan jälkeen, syksyllä 2022, jolloin kirjoitimme raportin ja esittelimme kesälukion projektia työparini kanssa *Yhteisöprojekti*-kurssilla. Varsinainen ja laajempi aineiston analyysi sijoittui lopulta vuoteen 2025, jolloin palasin tauon jälkeen tutkimuskirjoittamisen pariin.

Taideperustaisen toimintatutkimuksen monipuolisen reflektioaineiston analyysia voidaan analysoida niin ikään reflektoiden (Jokela & Huhmarniemi, 2020 s. 52). Tällaisella reflektioanalyysin menetelmällä tutkimuksen toimintaan ja sen kehittämistehtävään voidaan palata tarkastellen aineistoa kokonaisuutena. Analyysi tarkentuu usein tutkimuksen edetessä asteittain yleiskatsauksen tasolta kohti hienovaraisempia ja yksityiskohtaisempia löydöksiä. Näin oli myös oman tutkimukseni kohdalla. Tutkimustehtävän ja -kysymysten tarkennuttua ryhdyin tarkastelemaan aineistoani yleistasolla. Palasin muistelemaan tapahtunutta valokuvien, nauhoitteiden, tutkijapäiväkirjan, opetusmateriaalien ja laaditun raportin avulla. Kirjoitin ylös omia huomioitani ja olennaisimpia osallistujien kommentteja. Keskiössä reflektioanalyysissa oli oman opetustoimintani kehittäminen tutkimustehtäväni mukaan.

Aineiston analyysin ja tutkimuskirjoittamisen edetessä huomasin tarvitsevani laadullisen analyysimenetelmän teemoittelua nauhoitteiden analysointiin. Koin tärkeäksi nostaa esiin erilaisia osallistujien kertomassa ilmenneitä merkityksenantoja ja luokittelin aluksi niitä tutkimukseni taustateoriaan nojaten. Analyysin edetessä kuitenkin hylkäsin tällaiset luokittelut ja palasin hyödyntämään kokonaisvaltaisempaa, menetelmääni paremmin sopivaa reflektioanalyysia myös äänitteitä analysoidessani.

Tutkimukseni tulokset on koottu tähän pro gradu -tutkielmaan ja esitellään siten perinteisen tutkimusraportin muodossa. Tutkimusraporttina toimiva opinnäytetyö julkaistaan yliopiston sähköisessä julkaisuarkistossa. Tutkimukseeni kuuluva taiteellinen osuus on kuvataidekasvattajalle tyypillisesti taiteellis-pedagoginen, ja kuvaus siitä sisältyy tähän raporttiin. Lisäksi olen sisällyttänyt tutkielmaani kuvia tutkimustoiminnasta ja kesälukion aikana tehdyistä taideteoksista.

5. Tutkimuksen toiminta

5.1. Suunnitteluprosessista

Päädyin osaksi *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukion opettajajoukkoa kuvataidekasvatuksen maisteriopintoihin kuuluvan *Yhteisöprojekti*-kurssin puitteissa. Tapasin projektin ohjaajana toimineen Hiltusen ja toisen projektiin valitun opiskelijan, Hennakaisan kanssa ensimmäisen kerran lokakuun 2021 puolella välin, jolloin aloitimme liki vuoden kestävästä yhteistyöstä kesälukion kuvataidekurssin suunnittelussa, valmistelussa ja lopulta sen toteutuksessa. Suunnittelun lähtökohtina oli edellisvuotta vahvempi yhteys tieteen ja taiteen opetuksen välillä sekä taidekurssimme toteutus vastaten KU04 (2 op) moduulin *Taiteen monet maailmat* sisältöjä.

Syksyn edetessä suunnitelmat kuvataiteen kurssin ja koko kesälukion toteutukselle etenivät jouhevasti. Syvennyimme Hennakaisan kanssa juuri syksyllä 2021 käyttöön otettuun lukion opetussuunnitelman perusteisiin. KU04 (2 op) *Taiteen monet maailmat* -moduulissa korostuvat tavoitteina kuvataiteen kulttuuriset ja yhteiskunnalliset kytkökset sekä kantaaottavuus, kestävyys kysymykset ja nykytaiteen keinot (Opetushallitus, 2019, s. 350–351). Käytimme kesälukiassa, ja käytän tässä tutkielmatekstissä, moduulin sijaan helpommin käsitettävää kurssi-termiä viitatessani suunnittelemaamme ja toteuttamaamme kuvataiteen KU04 -moduulin mukaiseen kurssiin. Kurssin tavoitteet sopivat hyvin toteutettavaksi kytkettynä tieteeseen ja alueen ainutlaatuisen kulttuuriin, ja alustavat suunnitelmamme suuntasivatkin hyödyntämään nykytaiteen monipuolisia keinoja suhteessa kesäkoulun laajoihin tieteellisiin teemoihin. Annoimme kurssille nimen *Tutkiva taiteilija*. Teema lainasi tieteestä tunnetun tutkimisen käsitteen, joka oli tarkoituksenamme sitoa taiteelliseen työskentelyyn tuoden esille taiteen luomiseen liittyvän tutkimuksellisen otteen. Samoin kuin tiede, taide liikkuu usein uusilla ja tuntemattomilla alueilla, eikä lopputulosta voida aina tietää etukäteen. Lisäksi olimme kiinnostuneita kuvataiteesta oman identiteetin ja kulttuurin tutkimisen välineenä.

Kevätlukukaudella osallistuimme työparini kanssa lukio-opetukseen keskittyvälle *Kuvataideopetus III* -kurssille. Kurssin puitteissa tarkensimme edelleen aihekokonaisuuksia ja tavoitteita suhteessa kurssin tavoitteisiin LOPS:ssa ja kokosimme jaksosuunnitelmamme (ks. Liite 1) visuaaliseksi esitykseksi. Kurssin yhteydessä saimme kokonaisuudesta hyvin kannus-

tavaa ja positiivista palautetta sekä opettajalta että opiskelijakollegoilta, ja myöhemmin kesälukion yhteistyökumppaneilta, mikä vahvisti luottamusta näkemykseemme kurssin toteutukselle.

Tarkoituksenamme oli luoda koko kurssista mielekäs kokonaisuus, jossa erilaiset näkökulmat syventävät toisiaan ja sisällöt etenevät loogisessa järjestyksessä. Muutama erilainen, toisiaan tukeva aihe tuntui riittävältä huomioiden, että Sodankylän viikolla Turusen saamelaismaailmankuvan ja tähtitaivaan mytologioiden kuvituksen opetukseen kuului 12 opetustuntia kurssin yhteensä 38 opetustunnista. Karsimme pois aiemmin suunnitelmissamme olleet ajanteemat sekä muita muuten irrallisen tuntuisia tehtäväideoita. Keskeisiksi aiheiksi yhteiselle osuudellemme kurssista tarkentuivat *Toislajinen perspektiivi*, *Performanssi ja prosessi* sekä *Maisema ja paikka*. Lisäksi päätimme sisällyttää kokonaisuuteen ohjeet itsenäisesti toteutettavalle luonnoskirjatyöskentelylle ja loppunäyttelyn kokoamisen. Tarkemmat kuvaukset tehtävistä löytyvät liitteen jaksosuunnitelmasta (ks. Liite 1). Huomioimme kurssin suunnittelussa myös LOPS:ssa esitetyt tavoitteet laaja-alaiselle osaamiselle (ks. Opetushallitus, 2019, s. 60–65), ja taidekurssimme tuki näitä lukiokoulutusta yhdistäviä tavoitteita monipuolisesti (ks. Liite 1). Performanssitaitteen opetuskokonaisuudessa tavoitteena oli muun muassa tutustua harjoitteiden kautta keho- ja ympäristölähtöiseen tapaan tehdä nykytaidetta ja hahmottaa erilaisia kaatoavaan taidemuotoon liittyviä dokumentoinnin mahdollisuuksia. Tarkempi kuvaus kurssin *Performanssi ja prosessi* -osuudesta ja sen tavoitteista löytyy liitteen tuntisuunnitelmasta (ks. Liite 2).

Kuten kuvataidekasvatukseen kuuluu, käytettävissä olevat tilat ja materiaalit eivät missään vaiheessa olleet suunnitelmistamme irrallisia tekijöitä, vaan tietoisuus näistä kulki alusta asti suunnittelun rinnalla. Ohjaajamme järjesti meille kenttäkäynnin Utsjoen Kevolle ja Sodankylän observatoriolle toukokuun alkuun. Pääsimme tutustumaan Kevon tutkimusaseman tiloihin, jolloin myös tutkimme asemalta löytyviä materiaaleja ja tutustuimme alueeseen taidekurssin toteutusta ajatellen. Paluumatkalla tutustuimme Sodankylän geofysiikan observatorioon Tähtelässä. Päärakennuksen aulatilat toimisivat hienosti näyttelytilana, mutta esimerkiksi vastatilat observatoriolla osoittautuivat puutteellisiksi hyönteishotellin rakentamiseen opiskelijoiden kanssa.

5.2. Kesälukiossa

5.2.1. Ryhmäytyminen ja yhteisöllinen ympäristötaideteos

Aloitimme kesälukion toiminnan aseman pihalla Hennakaisan kanssa ohjaamillamme ryhmäytymisharjoitteilla koko osallistujajoukolle opettajat ja henkilökunta mukaan lukien. Ryhmäytymisharjoitteissa aktivoimme kehojamme sekä tervehdimme toisiamme ja posthumanistisessa mielessä myös muita olentoja. Vasta tämän jälkeen siirryimme virallisempaan kesälukion aloitukseen luentosaliin. Esittelimme tilaisuudessa Hennakaisan kanssa omat tutkimuksemme ja pyysimme osallistujilta niihin liittyvät tutkimusluvut (ks. Liite 4). Esittelin lyhyesti tutkimukseni ja luvanvaraisen aineiston käytön tarkoituksen. Korostin, että aineisto on minua ja oman opetustoimintani kehittämistä varten ja tutkimukseni kohteena eivät ole kurssin opiskelijat.



Kuvat 1 ja 2. Opetusta kenttäolosuhteissa. Taidekurssin aloitus ulkona Kevon tutkimusaseman rannassa tunturikoivujen ja Kevojärven reunustamassa maisemassa. Kuvat: Mirja Hiltunen, 2022.

Varsinaisesti taidekurssimme alkoi vasta alkuillasta, jolloin johdatimme opiskelijoita pohtimaan taiteen olemusta sekä siirtymää ihmiskeskeisyydestä kohti laajempaa elonkirjoa. Vaihdoimme viime hetkellä luennon toteutuspaikaksi aseman ulkotilan, sillä sää Kevolla oli kaunis ja opiskelijat olivat aiemmin päivällä istuneet tuntikausia sisällä pimeässä tieteen etäluennoilla. Osa ensimmäisen viikon tieteen opetuksesta toteutettiin hybridinä, sillä Turussa oli käynnissä samanaikaisesti astrobiologiaa käsittelevä Tuorlan kesälukio. Taiteen luennon käsitellessä toislajisuutta olisi oleskelu sisällä luentosalissa tuntunut nurinkuriselta, kun ympärillämme avautui arktinen luonto, jossa ollessamme meillä oli jatkuvasti elävä mahdollisuus olla

yhteydessä muihin luontokappaleisiin. Välillä opetuksen keskeyttikin muutaman opiskelijan innokas lintubongaus tai jotakuta pitkin ryömivä kovakuoriainen.

Yhteisöllisen hyönteishotelli-ympäristöaideteoksen rakentaminen aloitettiin seuraavana päivänä. Hyönteishotellia rakennettiin modulaarisesti, siten että kukin opiskelija suunnitteli ja rakensi oman osansa yhteisestä kokonaisuudesta. Ohjasimme työskentelyn lomassa opiskelijoita tarkastelemaan teostaan monilajisesta perspektiivistä sekä pohtimaan sen teoksellisia ulottuvuuksia.

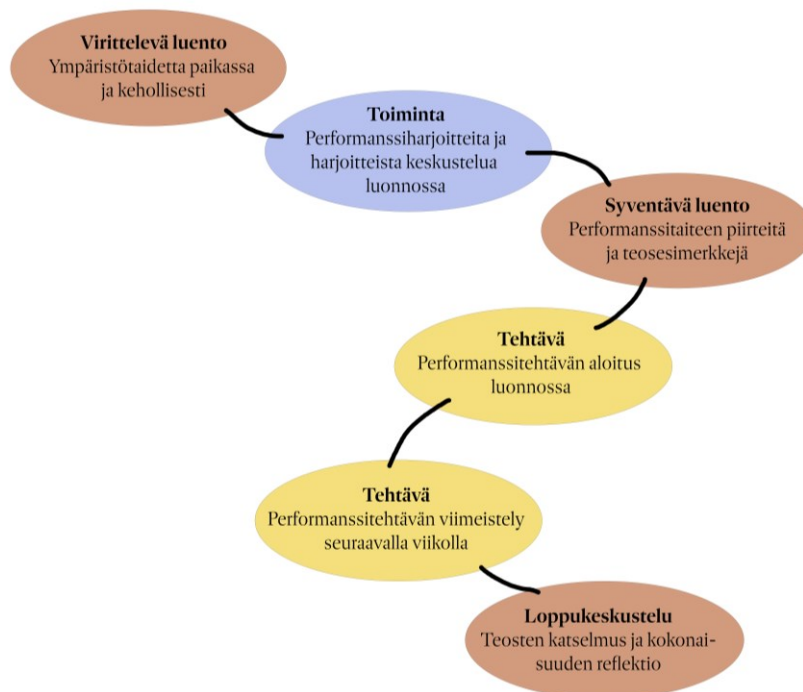
Teoksen lopullinen sijoituspaikka sai aikaan monialaista keskustelua. Alun perin olimme yhdessä aseman henkilökunnan kanssa ajatelleet sijoittavamme hyönteishotellin Kevon tutkimusaseman ympäristöön, paikkaan, jossa se on valmistettu. Tätä ryhdyttiin kuitenkin pohtimaan uudelleen kesälukion aikana ja erilaisia sijoituspaikkoja ehdoteltiin laajasti eri tahoilta. Keskusteluun osallistui lisäksemme aseman tutkijoita ja henkilökuntaa sekä kesälukion opettajia. Lopulta hyönteisten ja teoksen kannalta parhaana pidettiin sijoittamista Utsjoen kylälle, jonne hyönteishotelli asennettiin pysyvästi kesällä 2023.



Kuvat 3, 4 ja 5. Hyönteishotellin tekoprosessia ja valmis yhteisöllinen teos kurssin loppunäyttelyssä Polarian terassilla. Kuvat 3 ja 4: Mirja Hiltunen, 2022. Kuva 5: Julia Kukkonen, 2022.

5.2.2. Ympäristötaiteen kautta kohti performanssia

Olimme jakaneet Hennakaisan kanssa kurssimme osioiden opetusvastuut keskenämme. Olin vastuussa *Performanssi ja prosessi* -osuudesta opetusmateriaaleineen. Suunnittelin osuuden monivaiheiseksi ja asteittain tietoa syventäväksi opetuskokonaisuudeksi (ks. Kuvio 3). Ympäristötaiteen johdatteluluennon jälkeen ryhdyimme suoraan tekemään performanssiharjoitteita Arktisen aikavaelluksen polulla. Vasta tämän jälkeen illalla tutustuimme tarkemmin performanssitaitteeseen ja analysoimme harjoitteissa koettua. Toisen päivän vaelluksella syvennettiin harjoitteita ja lähdettiin tietoisemmin viemään tekemistä kohti teoksia, joiden pariin palasimme aivan kurssin lopuksi. Myös Foster (2017) kannustaa tämän kaltaiseen työskentelyyn, jossa taidetta lähestytään ensiksi tekemisen ja kokeilun kautta. Hänenkään mukaansa taiteellinen työ ei edellytä valmiita ideoita, vaan liikkeelle voi lähteä kehollisista harjoitteista ja ympäristön moniaistisesta havainnoinnista – aiheet ja teemat saavat syntyä vasta prosessin myötä (Foster, 2017, s. 42). Tällainen työskentelytapa haastaakin lähinnä vain opettajaa. On luovuttava tarpeesta hallita oppimisen prosessia tai sen lopputulosta, ja sen sijaan antauduttava tarkkailemaan, mitä yhteinen toiminta tuo esiin (Foster, 2017, s. 42), ja reagoitava sen mukaan, läsnäollen ja kuunnellen.



Kuvio 3. Performanssitaitteen opetuksen rakenne. Julia Kukkonen, 2025.

Performanssi-aihe seurasi *Toislaajista perspektiiviä* ja ympäristötaideteoksen rakentamista. Luonnonympäristössä tehtävää performanssitaidetta oli luontevaa siten lähestyä ympäristötaiteen kautta. Pidin ensimmäistä vaellusta edeltävänä iltana *Taidetta ympäristössä ja ympäristön kanssa* -nimisen luennon paikkaan sidotusta ja kehollisesta taiteesta luonnossa. Tähän osioon kuului myös teosesimerkkejä alueen saamelaisilta ja muilta pohjoissuomalaisilta taiteilijoilta. Luennolle osallistui kuvataiteen kurssin opiskelijat ja muutama kesälukion henkilökunnan jäsen.

Ympäristötaiteen osuudessa esimerkkeinä oli muun muassa Andy Goldsworthyn ja Nils Udon teoksia ja tapoja tehdä ympäristötaidetta järjestelemällä, siirtelemällä tai poistamalla materiaalia. Usein teoskuvien kohdalla esitin opiskelijoille kysymyksen siitä, miten teos on tehty, herättelemään heitä pohtimaan erilaisia tapoja, joilla itsekkin voisi vaikuttaa ympäristöön taiteen keinoin.

Saamelaisten ja pohjoisten taiteilijoiden teokset herättivät keskustelua. Katsoimme ja kävimme keskustelua esimerkiksi Marja Helanderin *Eatnánvuloš Lottit – Maan sisällä linnut* -videoteoksesta (2018), jossa kaksi saamelaisnuorta tanssii balettia kuin kuolevat joutsenet Saamenmaalla, valtion omistamien metsien laidoilla ja lopulta eduskuntatalon portailla. Poliittinen teos herätti pohtimaan maanomistusta ja perinteistä saamelaista luontokäsitystä sekä saamelaisuuden ja valtion jännitteistä suhdetta. Balettiasuiset nuoret tanssijat lumisilla hangilla toivat esiin vaativan kehollisen näkökulman, johon kesälukioryhmämme opiskelijat pystyivät mielikuvissaan samaistumaan.

Luennon loppupuolella käsitelimme kehollista ympäristötaidetta tarkoitukseni pohjustaa seuraavan päivän vaelluksen harjoitteita. Ympäristötaide, jossa keho on läsnä, lähentelee performanssitaidetta. Olin alkuluennosta tarjonnut esimerkkejä siitä, miten ympäristötaidetta voi tehdä järjestelemällä, siirtelemällä, pinoamalla, poistamalla tai värittämällä luonnosta löytyviä materiaaleja. Tarjosin nyt erilaisia esimerkkejä siitä, millä eri tavoin kehon voi asettaa osaksi luontoa: toistamalla tai täydentämällä muodon, pyrkien piiloutumaan, tuoden jonkin kehonosan näkyväksi tai luoden jännitteistä suhdetta.

Aivan loppuksi halusin vielä virittää opiskelijoita syvemmän pohdinnan äärelle yhteisluotoutumisesta ja yhteenkietoutumisesta luonnon esimerkkien avulla. Nostin esille kuvat jäniksestä ja naalista talviturkeissaan kysyen, mitä nämä eläimet kertovat ympäristöstään. Tai mitä perhonen, jonka siipien kuviointi muistuttaa pöllön silmiä, kertoo siitä ympäristöstä, jossa tämä elää? Kytkien vastaavat pohdinnat omaan kehollisuuteemme, päätin luennon kysymykseen:

Mitä kehoni kertoo ympäristöstä?

Miten havainnoin luontoa kehollani tai eri aisteillani?

Millä tavoin voin olla yhteydessä muihin lajeihin?



Kuva 6. Pohdintaa luontokappaleiden yhteenkietoutuneisuudesta ympäristönsä kanssa luennolla ennen ensimmäistä vaellusta. Kuva: Mirja Hiltunen, 2022.

5.2.3. Performanssia vaelluksilla

Torstaina vaelsimme Arktisen aikavaelluksen reitin ensimmäisen pistemäisen osuuden, jolle lähdimme liikkeelle Utsjoen kirkkotuvilta kohti Nammajärven kotaa ja palasimme saman reitin takaisin. Reitti oli suuntaansa noin kuusi kilometriä pitkä. Ryhmässämme vaelluksella oli kaikkiaan 20 osallistujaa opettajat, lukiolaiset, henkilökunta ja muut vierailijat mukaan lukien, joista kaikki osallistuivat ohjaamiini harjoitteisiin ja näistä jälkeenpäin käytyyn keskusteluun. Olin etukäteen sopinut vaellusta johtavan Harjunharjan kanssa, että pysähdymme kahteen otteeseen matkalla tekemään ohjaamiani performanssiharjoitteita, mutta tarkemmat paikat ja ajankohdat jäivät päätettäväkseni vaelluksen aikana.

Olin valmistellut menomatkaa varten *Aistikävely*-harjoitteen. Kun olimme vaeltaneet jonkin matkaa ja nousseet koivikkoiseen tunturiin, päätin aloittaa harjoitteen. Jaoin jokaiselle osallistujalle 10 pienen tehtävälapun pinon. Lapuilla kehoitettiin esimerkiksi kulkemaan nelinkontin tai takaperin, virittäytymään kiven tapaan olla ja leikkimään tämän kanssa tai kuuntelemaan, mitä paikka puhuu (ks. Liite 3). Annoin ohjeeksi ryhmälle kulkea seuraavat noin 30

minuuttia vaelluksesta hiljaisuudessa ja nostaa tehtävälappuja omaan tahtiin silloin kun siltä tuntuu. Lappuja sai nostaa kävelyn aikana niin monta kuin tahtoi ja niissä kuvattujen tehtävien oli tarkoituksena toimia inspiraationa luonnossa toimimiseen ja ne sai toteuttaa täysin omalla tavallaan. Harjoitus alkoi ja päättyi mukaanani olevan kellon soittoon. Idea kyseiseen harjoitteeseen on tullut minulle alkujaan koreografi Dagmara Maslowskalta, kenen kanssa yhteistyössä olen vuosia aiemmin ohjannut vastaavia kävelyitä.



Kuvat 7 ja 8. Aistikävelyn harjoitteessa osallistujille jaetut tehtävälaput inspiroivat tutkimaan luontoa kehollisesti ja moniaistisesti hiljaa kulkiessamme. Kuvat: Hennakaisa Kinnunen, 2022.

Harjoitteen päätyttyä kokosin ryhmän yhteiselle tauolle ja reflektiokeskusteluun, jonka äänitin osaksi aineistoani. Keskustelun aluksi kertosin pikaisesti tehtyä ja esitin avoimen kysymyksen: Millaisia huomioita teit kävelyllä? Halusin kuulla jonkinlaisen huomion tai kommentin jokaiselta osallistujalta, ja ohjasin kommenttikierroksen käytäväksi ringissä. Kommentoin välillä osallistujien huomioita tai esitin lisäkysymyksiä.

Toiset kaksi performanssiharjoitetta tehtiin paluumatkalla. Tässä kohtaa osallistujilla oli takana jo noin 10 kilometrin vaellus tuntureilla ja soilla, ja iltapäivä oli pitkällä. Ryhmässä oli havaittavissa raukeutta ja väsymystä. Valitsin harjoitteille paikan tunturista muistellessani polkua menomatkalta. Olin pohtinut kävellessäni paluumatkalla, mitkä harjoitteet voisivat sopia juuri tähän tilanteeseen ja valitsin *Maastoutumisen* ja *Monilajisen leikin* (ks. Liite 3).

Maastoutumisen harjoitteessa oli ohjeena etsiä puhuttelevia kohtia luonnosta ja maastoutua niihin erilaisia kehollisia asentoja hyödyntäen. Harjoitus alkoi ja päättyi kellon soittoon. Koska halusin antaa osallistujille mahdollisuuden pidempään lepoon, annoin heille mahdollisuuden kellon soidessa jatkaa maastoutumista tai siirtyä kokeilemaan myös toista harjoitetta. *Monilajisessa leikissä* oli tarkoituksena etsiä tai tulla tietoiseksi jostakin toislajisesta leikkikumppanista, ja määrittelemättä tätä tai leikkiä sen kummemmin, antautua yhteiseen leikkiin. Myös tämä harjoite alkoi ja päättyi kellon soittoon, ja teimme sen suoraan maastoutumisen

perään. Sain idean *Monilajisen leikin* harjoitteen kehittämiseen lukiessani Ala-Ruonan opin-
näytetyössä esitetyjä harjoitteita (Ala-Ruona, 2015, s. 139–141). Myös näiden harjoitteiden
jälkeen kokoonnuimme yhteiseen piiriin ja kävimme keskustellen läpi koettua. Nauhoitin tä-
mänkin keskustelutilanteen, joskin nauhuristani loppui paristot keskustelun loppupuolella ja
aivan kaikki tilanteessa esitetyt huomiot eivät ole tallentuneet osaksi aineistoani.

Illalla palattuamme tutkimusasemalle pidin performanssitaitteen luennon kuvataiteen
kurssin osallistujille. Paikalla oli varsinaisesti kurssia suorittavien opiskelijoiden lisäksi vierai-
levia opiskelijoita ja henkilökuntaa. Heistä kaikki olivat olleet mukana päivän vaelluksella ja
osallistuneet performanssiharjoitteisiin. Luennon aluksi ohjasin opiskelijat muistelemaan pa-
reittain päivän vaelluksella tehtyjä harjoitteita, sekä mitä havaittiin ja mitä kiinnostavaa löytyi.
Tämän jälkeen luennolla syvennyimme performanssitaitteen määritelmään ja tunnusomaisiin
piirteisiin. Heittäydyin opettamaan eläytyen ja havainnollistaen omalla kehollani läsnäoloa tai
sen puutetta. Pohdimme, mikä kaikki voi olla performanssitaidetta ja miksi performanssitai-
detta voidaan pitää ympäristön kannalta kestäväänä taiteen muotona. Käsittelimme katoavaan
ja hetkelliseen taidemuotoon olennaisesti kytkeytyviä dokumentoinnin kysymyksiä. Koska
performanssitaiide tapahtuu tietyssä hetkessä ja paikassa, voiko sitä koskaan todella tallentaa ja
esittää teoksena toisaalla?

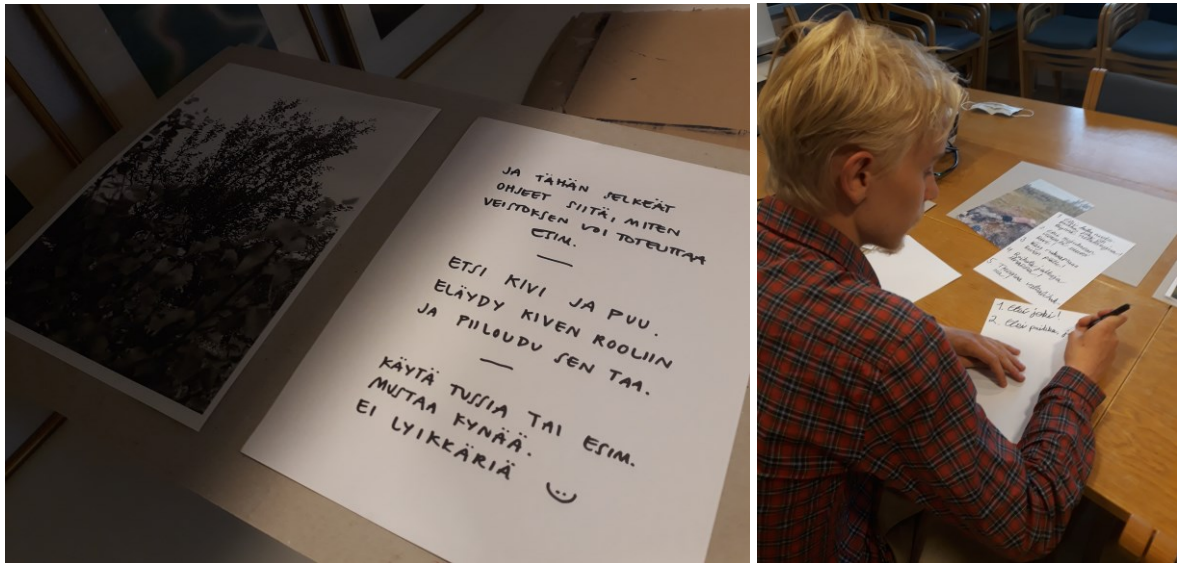
Käsittelin luennolla teosesimerkkeinä klassikkoja performanssitaitteen tunnetuilta teki-
jöiltä ja tuntemattomampia nykytaiteilijoiden ympäristöön kytkeytyviä teoksia. Esillä oli muun
muassa brittiläisen Richard Longin *Walking a Line in Peru* -teos (1972, <http://www.richardlong.org/Sculptures/2011sculptures/lineperu.html>), jossa yhden valokuvan
avulla voidaan päätellä taiteilijan kulkeneen suoraa linjaa laaksomaisemassa edestakaisin niin
kauan, että askeleista on jäänyt selkeä jälki luontoon. Vaikka taiteilija itse näkee teoksensa
veistoksina tai maataiteena, voi niitä tarkastella myös ympäristöperformansseina. Teosesimer-
kin kautta pääsimme keskustelemaan luennolla performanssitaitteesta, josta jää vain jälki luon-
toon, eikä keho ole enää läsnä tilanteessa, joskin pystymme helposti muodostamaan mielikuvan
tapahtuneesta. Teosesimerkki yhdistyi myös yhteen aiemmin päivällä aistikävelyn aikana te-
kemäämme tehtävään, jossa kehoitettiin kävelemään suoraa linjaa tunturissa.

Nostin esille performanssitaitteen jälkien jättämisen tematiikkaa myös kuubalaisen Ana
Mendietan kuuluisimman *Silueta* -teossarjan (1973–1977, [https://smarthistory.org/ana-men-
dieta-silueta-series/](https://smarthistory.org/ana-mendieta-silueta-series/)) avulla. Valokuvasarjassa taiteilija on painanut, kaivertanut tai muotoillut
oman kehonsa muodon maahan, hiekkaan, mutaan tai ruohoon, ja näin keho sekä ympäristö

sulautuvat toisiinsa. Kehon jälki toimii sekä läsnäolon että poissaolon merkkinä, ja se on hetkellinen ja katoava yhteys luontoon. Mëndietan taiteessa keho ei ole luonnon vastakohta, vaan osa sen sykliä ja muutosta. *Silueta*-sarja avaa kokemuksen, jossa ihmiskeho ei hallitse maise-
maa, vaan asettuu siihen kuuntelevasti ja haavoittuvasti, etsien yhteyttä, joka on yhtä aikaa henkilökohtainen, kulttuurinen ja universaali.

Luennon lopuksi ohjeistin opiskelijoille perjantain vaelluksella tehtävän performanssi-
taiteen kurssitehtävän, joka oli tarkoituksena asettaa esille loppunäyttelyyn. Tämän myötä te-
oksen dokumentaation ja esittämisen kysymys tuli tehtävän kohdalla olennaiseksi. Olin aiem-
min ajatellut tehtävän vapaammaksi siten, että opiskelijat saavat itse valita millaisen perfor-
manssin toteuttavat. Tilanteessa, ja kaikille vieraan taidemuodon äärellä, arvioin kuitenkin toi-
mivammaksi antaa selkeät ohjeet teoksen toteutukselle. Tehtävänä oli tehdä yhden minuutin
veistos luonnossa, Erwin Wrumin *One Minute Sculptures* -sarjaa (<https://www.erwin-wurm.com/artworks/one-minute-sculptures>) mukaillen, eli etsiä luonnosta edellisten harjoittei-
den tapaan kutsuva kohta ja asettautua siihen jollain tapaa paikalleen kehollisesti (ks. Liite 3).
Kehon asemointi saattoi olla ajatuksen tai muodon täydentämistä, avustamista, humoristista,
piiloutuvaa tai jännitteistä. Kannustin opiskelijoita kokeilemaan, ideoimaan ja tutkimaan va-
paasti. Parin tehtävänä oli kuvata, kun toinen oli paikallaan valitsemallaan tavalla. Lopuksi
teokset jalostettaisiin esitettävään muotoon tulostamalla kuvat ja kirjoittamalla näiden yhtey-
teen Fluxus-tyyppiset “scoret” (ks. Friedman, ym., 2002), eli yksinkertaiset, muutamaan vai-
heeseen jaotellut ohjeet kyseisen yhden minuutin veistoksen toteutukselle. Ohjeiden avulla teos
olisi toteutettavissa tai jatkettavissa myöhemmin. Fluxus-liikkeen taiteilijat käyttivät tällaisia
ohjeita korostaakseen, että taide voi sisältää mitä tahansa toimintaa, elettä tai hetkeä, ei vain
perinteisiä taideteoksia. Ne rinnastuvat musiikin partituureihin, mutta niiden esityksen voi to-
teuttaa kuka tahansa ja usein arkipäiväisissä tilanteissa (Friedman ym., 2002).

Seuraavana päivänä vaelimme Arktisen aikavaelluksen polun toisen osuuden kirkko-
tuvilta tuntureiden kautta kohti Utsjoen kyläkeskusta. Illalla oli vuorossa monen tunnin siir-
tymä Sodankylään, joten vaelluksella oli edellistä päivää tiukempi aikataulu. Opiskelijat teki-
vät ja kuvasivat pareittain yhden minuutin veistoksensa ensimmäisen pidemmän tauon yhtey-
dessä. Tehtävän tekemiseen osallistui myös kurssin ulkopuolisia opiskelijoita ja henkilökuntaa.
Aineistossani on mukana vain taiteen kurssilaisten valokuvat, sillä en pyytänyt muita osallis-
tujia erikseen toimittamaan kuvia minulle. Yksi kurssin opiskelijoista oli sairaana tämän toisen
vaelluksen aikana, mutta hän hyödynsi teoksessa aiemmalta vaellukselta otettua kuvaa.



Kuvat 9 ja 10. Ohjeet Fluxus-tyyppisten teosohjeiden kirjoittamiseen ja performanssiteoksen viimeistelyä. Kuvat: Mirja Hiltunen, 2022.

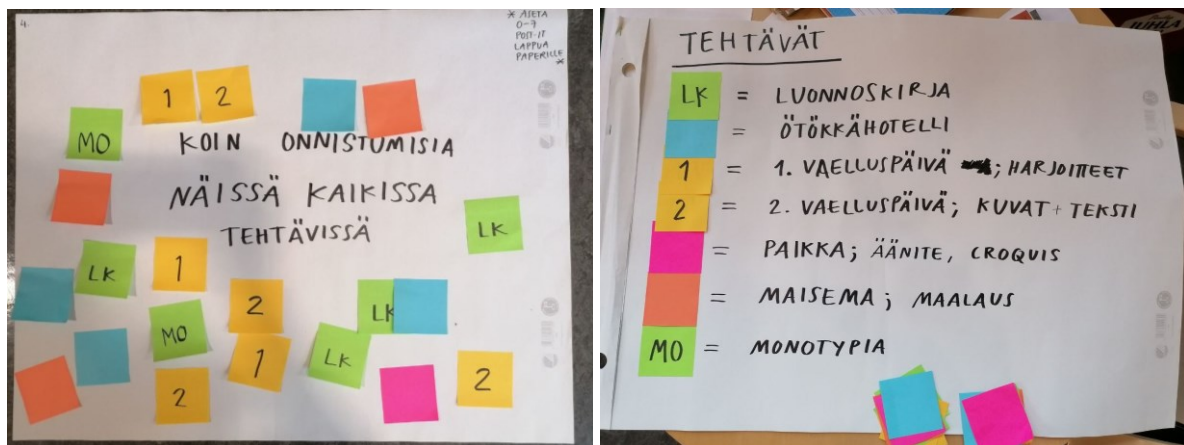
Palasimme performanssiteosten pariin seuraavalla viikolla viimeistellesämme kaikkia kurssin töitä loppunäyttelyä varten. Tällöin tulostin opiskelijoille heidän valitsemansa kuvat ja ohjeistin niiden kiinnittämisen pahville ja ohjeiden laatimisen. Valmiita teoksia performanssiteoksen opetuskokonaisuudesta muodostui yhteensä seitsemän kappaletta.

5.2.4. Sodankylän viikko ja kurssin loppunäyttely

Siirryimme Sodankylän geofysiikan observatoriolle perjantaina illalla vaelluksen jälkeen. Pakkasimme kimppakyyteihin paitsi omat tavaramme myös kaikki taidekurssilla käytettävät materiaalit ja jo valmistuneet hyönteishotellin osat ja muut teokset. Viikonloppuna vietettiin vapaa-aikaa *Luosto Soi* -konsertissa Luoston rinteillä ja Sodankylän maisemissa.

Alkuvuikosta oli Hennakaisan vuoro vastata taidekurssimme opetuksesta. Hänen *Maisema ja paikka* -kokonaisuudessa piirrettiin maisemacroquista, jaettiin maisemakokemuksia äänittein ja lopuksi syvennyttiin maisemamielikuvien maalaamiseen akvarelliväreillä kuunnelun radio-ohjelman pohjalta. Hennakaisa keräsi aineiston omaan pro gradu -tutkielmaansa viimeksi mainitulta oppitunnilta (ks. Kinnunen, 2023). Taidetta tehtiin sekä taideluokaksi muutetussa kokoushuoneessa että observatorion piha-alueilla. Seuraavina päivinä ennen kurssin loppua oli Turusen saamelaisista maailmankuvaa ja tähtitaivaan mytologioita käsittelevän osuuden vuoro. Opiskelijat maalasivat akryyli- ja akvarellivärein kohtauksia Turusen suomentamista saamelaisista kertomuksista.

Kurssin viimeisinä päivinä kokosimme ja ripustimme Hennakaisan ja opiskelijoiden kanssa kurssityöt Polarian aulaan. Kävimme taidekurssin osallistujien kesken keskustellen läpi kaikki esillä olevat työt. Muistelimme tehtäviä, annoimme palautetta ja loimme tietoa yhteisesti. Nauhoitin keskustelun performanssiteosten äärellä. Keskusteluun osallistui kaikki kesälukion opiskelijat, myös he, jotka eivät suorittaneet taiteen kurssia, sekä muutama vieraileva opettaja. Olimme laatineet opiskelijoille visuaalisen ja toiminnallisen kurssin palautteen ja arvioinnin tuokion, jossa opiskelijat pääsivät Post-it -lappujen avulla anonyymisti tuomaan esille ajatuksensa kurssin tehtävistä (Kuvat 11 ja 12). Lopuksi koko kesälukion joukkio kokoontui vielä yhteen kesälukion päätökseen, todistusten jakoon ja loppunäyttelyn avajaisiin.



Kuvat 11 ja 12. Kurssin päätöksen toiminnallinen itsearviointi ja palaute toteutettiin Post-it lappuja ja suuria papereita hyödyntäen. Kuvat: Julia Kukkonen, 2022.

6. Reflektioanalyysi - tutkijan, teorian ja aineiston yhteinen keskustelu

6.1. Hiljainen tieto suunnitteluprosessissa

Taidekurssin suunnittelu eteni sujuvasti läpi koko suunnitteluprosessin. Suunta kursille oli löytynyt jo hyvin varhain, ja tämän jälkeen jokainen askel laajoista linjoista kohti suunnitelmien hiomista ja konkreettista toteutusta näyttäytyi selkeänä. Tiivis työskentely minulle entuudestaan tuntemattoman työparini Hennakaisan kanssa oli mutkatonta, ja meitä yhdisti samankaltainen kiinnostus elämän suuriin kysymyksiin sekä laajat taidekäsityksemme.

Tieteen opetuksen suuret kysymykset olemassaolosta kaipasivat meidän näkökulmastamme kehollista ja ihmisen kokoista mittakaavaa rinnalleen. Lopulta kokemuksemme tapahtuu kuitenkin kehojemme ruumiillisella tasolla, mihin kytkeytyminen auttaa sisäistämään ja oppimaan laajojakin kokonaisuuksia (Anttila, 2013, s. 36). Lisäksi performanssi voi tarjota käytännön harjoitteita ja välineitä, joilla tutkia kehollisuutta monialaisesti (Porkola, 2019b, s. 78). Innoituksena kehollisen taiteentekemisen suuntaan suunnitelmien alkuvaiheessa toimi paitsi oma taustani performanssitaiteessa myös Utsjoen Arktisten aikavaelluksen polku, jossa yksi kuljettu metri luonnossa vastaa miljoonaa vuotta kosmisella aikajanalla.

Koen tällaiset suunnittelutilanteet moniosaisena palapelinä, jossa alkuvaiheessa on paljon tuntematonta ja mahdollisuuksia, ja suunnitelmien on mahdollista tarkentua ripeästi, kunhan oikea suunta kokonaisuudelle on löytynyt. Ammattitaitoani on tunnistaa tuo suunta ja toteuttaa se. Taiteilija-pedagogina koen tällaisen työskentelyn mielekkääksi, sillä se mahdollistaa pedagogisten prosessien tarkastelun taiteellisen luomisen prosessina, johon kuuluu tuntemattomuus ja ei-tietäminen, mikä tekee työstä elävää ja merkityksellistä.

Taidekurssin suunnittelussa hiljaisella tiedolla oli merkittävä rooli prosessin sujuvuuden kannalta. Käsitän hiljaisen tiedon Koivusen (1997, s. 78–79) Michael Polanyia mukailevan määritelmän mukaan kaikkena geneettisenä, ruumiillisena, intuitiivisena, myyttisenä ja kokemusperäisenä tietona, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista sanallisilla käsitteillä. Tällainen sisäistetty, kehollinen ja kokemukseen perustuva osaaminen (Koivunen, 1997, s. 75–76) näkyi jo kurssin alun suunnittelussa, kun hahmotelma kurssin sisällöille muodostui ensimmäisten tapaamisten aikana. Valitut aihekokonaisuudet, työskentelytavat ja materiaalit tukivat kaikki oppimista tieteen rinnalla tässä kontekstissa. Tiesin myös kokemuksesta, että luonnossa työsken-

tely rauhoittaa ja virittää opiskelijoita luonnostaan, ja siksin halusin itse toteuttaa oman vastuosuuteni erityisesti vaellusten aikana. Hiljainen tieto toimi taustalla koko suunnitteluprosessin ajan: se oli omaa henkilökohtaista, kehollista ja kokemuksellista ymmärrystä siitä, mikä tukee oppimista, luovuutta ja yhteisöllisyyttä juuri kesälukion kontekstissa.

6.2. Monilajista yhteisöllisyyttä kesälukiossa

Hennakaisan ja minun vastuulla oli kesälukion ryhmäytymisharjoitteiden ohjaaminen leirin alussa ja lopussa. Tämä oli meille mielekäs tehtävä, jonka koimme erityisen olennaiseksi tällaisessa vapaaehtoisuuteen perustuvassa opetuksessa, josta opiskelijat maksavat päästäkseen osaksi. Vaikka ensisijaisena tarkoituksenamme oli tarjota laadukasta kuvataiteen lukio-opetusta, tämän rinnalla piiloisina tavoitteina olivat opiskelijoiden viihtyminen kesälukiossa ja leirin mahdollistamat uudet elämykset. Kesälukion alun ryhmäytymisharjoitteilla oli moninainen tarkoitus. Niiden oli paitsi tarkoituksena tutustuttaa tuntemattomia osallistujia toisiinsa ja luoda välitöntä tunnelmaa, jossa oppiminen mahdollistuu, myös pohjustaa ihmistä laajempaa näkökulmaa ja laajentaa tarkastelunäkökulmaamme jo lukion ensihetkestä saakka.

Ensimmäiseksi ohjasin harjoitteen, jossa lähdimme kävelemään vapaasti ristiin rastiin pienellä alueella. Hetken aikaa käveltyämme ja laskeuduttuamme kehoihimme, annoin lisäohjeeksi jonkun olennon kohdatessa tervehtiä tätä ja esittäytyä. Nämä olennot käsittivät niin muut kävelevät kanssaihmiset kuin aseman pihalla kasvavat kasvit, siellä liikkuvat hyönteiset tai eläimet tai muut elollisiksi mielletyt luontokappaleet (ks. Liite 3). Sepänmaa (2014, s. 22–23) kirjoittaa tällaisesta kohtaamisesta aktiivisena ihmisen ja luonnon kohtaamisena, jolloin olemme luonnossa ruumiillisesti ja henkisesti. Toiminta, jossa luontoa katsotaan - tai kuten tässä tapauksessa tervehditään - ja luonto katsoo takaisin, vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Sepänmaa, 2014, s. 23). Tällainen yksinkertainen harjoitus nyrjäytti heti alkuun totuttua kaavaa siitä, kuka on huomiomme arvoinen ja kenelle kuuluu esittäytyä. Harjoite nosti toimijaksi ihmisten rinnalle posthumanismin ajatusten mukaan myös muut lajit. Tunnelma harjoitusten jälkeen oli rentoutunut ja välitön, juuri niin kuin olimme toivoneet. Osallistujat rupattelivat keskenään, keskustelivat erilaisista lintuhavainnoistaan ja tunnelmoivat kesäistä luontoa. Minulle oli antoisaa huomata, miten ensimmäiseen päivään kuuluva aktiivisuus ja levottomuus alkoivat rauhoittua ulkona ollessamme.

Työskentely puutyöverstaalla ja yhteisöllisen hyönteishotelli -teoksen parissa tutustutti osallistujajoukkoa toisiinsa entisestään. Aikataulupaineen alla, mutta kuitenkin rennosti opiskelijoiden kanssa työskennellessämme pystyimme keskustelemaan yhdessä, vitsailemaan ja toisaalta jatkuvasti mielessä oli toislajinen perspektiivi. Pohdimme yhteisesti kysymyksiä toislajisten hyönteisten käyttäytymisestä, ja millaiset tekniset ja taiteelliset valinnat teoksen tekemisessä tukisivat heidän asettautumistaan hotellin asukkaiksi. Hyödynsimme opetuksessa paitsi taiteen näkökulmaa, myös Kevon tutkimusasemalta löytyviä hyönteismalleja, runsasta kirjastoa ja keskusteluja paikallisten tutkijoiden kanssa.

Yhteisöllisen taideteoksen tekeminen vahvisti opiskelijoiden vuorovaikutusta sekä keskenään että monilajisten toimijoiden kanssa. Yhdessä työskentely voi tuoda näkyväksi tunteisiin, muistoihin ja materiaalisuuteen liittyviä tietämisen tapoja ja rohkaista tarkastelemaan itseään suhteessa muihin toimijoihin avoimemmin (Foster, 2017, s. 41). Hyönteishotellin kohdalla arvokasta oli ennen kaikkea teosprosessi sekä sen herättämät keskustelut ja havainnot. Nykyaidekasvatus onkin yhteistä ihmettelyä, jossa opitaan uusien kokemusten kautta (Foster, 2017, s. 48). Yhteisöllisen teoksen työstäminen yhdessä voi tuoda esiin opiskelijoiden erilaisia vahvuuksia ja kiinnostuksenkohteita (Foster, 2017, s. 48). Hiltunen kirjoittaa artikkelissaan (2025, s. 22) tarkemmin hyönteishotellin sijoittelusta käydystä monialaisesta keskustelusta ja miten hyönteishotellin prosessissa tuli esille tieteen ja taiteen välinen yhteismuotoutuminen.

6.3. Performanssitaiteen opetuksesta

6.3.1. Virikkeellinen luonto houkuttelee heittäytymään

Olin ennen kesälukion aloitusta laatinut performanssitaiteen opetusta varten laajan opetusmateriaalin. Oletin jo etukäteen, etten käyttäisi kaikkea materiaalia opetuksessa ja toisaalta saattaisin vielä lisätä siihen jotain. Tällaisen tarkoitustaan laajemman kokonaisuuden tuottaminen oli tietoinen pedagoginen ratkaisu. Pidän tärkeänä, että opetuksen suunnitelmiin jää tilaa joustavuudelle ja mahdollisuudelle tehdä päätöksiä vasta lähellä opetustilannetta tai jopa sen aikana, sen mukaan, mikä materiaali tai tehtävä osoittautuu juuri kyseisessä kontekstissa ja hetkessä merkitykselliseksi. Lisäksi tällainen perusteellinen valmistautuminen loi minulle

edellytykset luottaa tilanteessa syntyviin oivalluksiin ja opetuksen spontaaniin suuntaan. Kesälukiossa pystyin tunnustelemaan tilannetta ja opiskelijoiden valmiuksia ja vireystilaa suunnitellessani mitä seuraavaksi tehdään.

Ennen vaelluksia olin saanut sovittua reittiä johtavan Harjunharjan kanssa performansiopetuksen tuokioiden sijoittamisesta sekä vaelluksen meno- että paluumatkalle. Tarkempi kommunikaatio opetuksesta ja siihen tarvitsemastani ajasta osoittautui kuitenkin haastavaksi, ja minua jännitti, miten saan vaelluksella tilaa ohjata kurssin harjoitteita koko osallistujaryhmälle. Koska ensimmäisellä viikolla kesälukion osallistujamäärä muuttui lähes päivittäin vieraillevien opettajien, avustajien ja myöhemmin saapuvien osallistujien vuoksi, minun oli mahdollon tietää, kuinka suuri ryhmä vaellukselle tai performanssitehtäviin tulee osallistumaan. Siten myös ryhmän valmiudet tehtävien tekemiselle olivat minulle täysin tuntemattomat ja suunnittelemani pohjustusluento tulisi luomaan tehtäville kontekstia vain sille osallistuville kuvataiteen kurssia suorittaville opiskelijoille.

Kaksi yötä ennen ensimmäistä vaellusta sain iltameditaationi aikana oivalluksen siitä, että kokonaisuuteen sopii mielekkäästi ohjata *Aistikävely* tunturiluonnossa. Ohjaamaani *Aistikävelyyn* kuuluu kaikille jaettavat tehtävät, jotka auttavat laajentamaan totuttuja tapoja kulkea luonnossa (ks. Liite 3). Harjoite on helposti lähestyttävä ja sitä voi tehdä kuka vaan riippumatta performanssitehtävien tekemisen valmiustasosta tai tietämyksestä. Harjoite ohjaa osallistujat tarkastelemaan ihmistä laajempaa luontoa uusin tavoin kehollisesti ja aistillisesti. Kehollisen oppimisen näkökulmasta opetuksessa olennaista onkin suunnata huomio kehollisiin kokemuksiin ja aistien tasolle, sekä tunnistaa oppimisen toiminnallisuus ja refleksiivisyys (Anttila, 2013, s. 43; Hiltunen, 2009, s. 257). Harjoitteen jälkeen ohjasin yhteisen keskustelun, jossa toimme esille huomioita tehtävästä ja pystyimme yhteisesti antamaan merkityksiä koetulle. Myös esimerkiksi Anttilan (2013, s. 43) mukaan oppimista tukee tällainen kokemusten sanallistaminen ja jakaminen toisten kanssa ja niiden monitasoinen tulkinta.

Toiset kaksi paluumatkalla tehtävää harjoitetta päätin vasta itse vaelluksen aikana. Minulla oli useampi eri vaihtoehto mielessä, joiden toteuttamista arvioin konteksti huomioiden. Havainnoin osallistujaryhmän valmiuksia tämän tyyppiseen työskentelyyn ensimmäisen harjoitteen perusteella ja toisaalta tunnustelin ryhmässä vaelluksen loppupuolella vallitsevaa tunnelmaa. Ryhmässä, niin kuin omassa kehossanikin, oli havaittavissa väsymystä. Päivä ulkoilmassa ja kehollisen rasituksen äärellä toi välittömyyttä ja läsnäoloa olemiseen. Harjoitteiksi valitsin levon mahdollistavan *Maastoutumisen* sekä *Monilajisen leikin*.

Äänittämistäni keskusteluista meno- ja paluumatkan harjoitteiden jälkeen voi kuulla eron osallistujien vireystilassa ja läsnäolossa. Ensimmäisessä keskustelussa vitsailtiin selkeästi enemmän ja osallistujat kommentoivat toistensa kokemuksia paljon. Tunnelma oli kevyt ja tekemiselle myös naureskeltiin. Naureskelu toimii ryhmän tunnelmaa keventävänä tekijänä, vaikka toisaalta olen opettajana tulkinnut, että sillä voidaan viestiä myös hämmennystä yllättävässä tilanteessa. Paluumatkalla tehtyjen performanssiharjoitusten jälkeen vitsailua oli keskustelussa merkittävästi vähemmän. Ajattelen, että kehollisesti kuormittava vaellus oli tehnyt tehtävänsä ja juurruttanut osallistujat syvästi kehollisen kokemuksen tasolle. Lisäksi pitkä aika luonnossa oli rentouttanut ryhmää ja höllentänyt keskinäistä roolitustamme – ryhmä tuntui turvalliselta. Tämä palveli opetustani, sillä olimme ikään kuin tehneet monen tunnin yhteisen lämmittelyharjoituksen pohjalle. Kehollisuuteen liittyvä välittömyys oli havaittavissa myös osallistujien luontevassa tavassa istahtaa tai köllähtää makoilemaan mättäille, kun pysähdys harjoitteen tehtävänannon ajaksi toi siihen mahdollisuuden. Menomatkalla useimmat osallistujat vielä seisoskelivat vastaavissa tilanteissa.



Kuvat 13 ja 14. Vasemmalla Maastoutumisen harjoitteen ohjaamisen tilannetta, jossa heittäytymällä kalliolle makoilemaan näytin, mitä harjoitteessa esimerkiksi voi tehdä. Osallistujat istuskelivat ja makoilivat seurattessaan ohjeistusta. Oikealla maastoutuneita osallistujia, jotka pystyi hetkittäin erottamaan tunturiluonnosta vain kirkkaanväristen vaatteiden avulla. Kuvat: Hennakaisa Kinnunen, 2022.

Hennakaisa kysyi minulta etukäteen, miten aion saada ryhmän tekemään performanssiharjoitteita. Kuvataidekasvatuksen opinnoissa oli tullut esille oletus, että performanssitaitteen opetus voisi olla haastavaa ja ryhmän suhtautuminen tämän tyyppiseen, todennäköisesti vieraaseen tapaan tehdä taidetta voisi olla varautunut. Oma kokemukseni opettajana on, että mitä luontevammin itse heittäydyn tekemään, sitä helpompaa myös opiskelijoiden on tehdä samaa. Jos teen itse jotain liioitellen, voivat osallistujat lähteä mukaan tekemään jotain samankaltaista,

mutta vähemmän liioiteltuna. Joissain tilanteissa tällainen pieni kehollinen liioittelu tai huumori voi auttaa ryhmää rentoutumaan, missä myös omalla läsnäolollani ja oikeanlaisen, turvallisen tunnelman luomisella on merkittävä rooli, mikä tulee ilmi myös Lehtosen (2021) havainnoista draaman opetuksessa. Hänen tutkimuksessaan käyttämät draaman keinot, erilaiset harjoitukset luonnossa ja luokkahuoneessa vastaavat ohjaamiani performanssiharjoitteita. Lehtosen mukaan tällaisten tilanteiden fasilitointi vaatii erityisiä pedagogisia taitoja: opettajan tulee hallita taidemuotonsa periaatteet ja käytännöt, luoda luottamuksellinen ilmapiiri, ohjata ryhmädynamiikkaa, tukea luovaa yhteistyötä sekä tehdä eettisiä päätöksiä (Lehtonen, 2021, s. 80–82). Koen, että aiempi kokemukseni performanssitaiteesta ja laajasti erilaisten ryhmien kanssa toimimisesta auttoi minua toimimaan moninaisessa roolissani vaellusten aikana. Opetustilanne vaati herkkyyttä ja tilanteenlukutaitoa, ja toisaalta se samanaikaisesti vaati minua heittäytymään tekemiseen ja luomaan tilanteelle raameja. Huomasin, että avoimien kysymysten esittäminen ja ilmapiiri, jossa aihetta tutkitaan yhdessä, tuki osallistujien luovaa osallistumista. Myös Lehtosen (2021, s. 80–82) mukaan opetuksessa on tärkeää ylläpitää tällaista ei-tietämisen asennetta, jossa osallistujat saavat yhdessä tutkia ja reflektoida tehtäviä ja kysymyksiä.

Myös Foster (2017) pitää havainnointia ja avointa tutkailua olennaisena kertoessaan tavoistaan opettaa ja toteuttaa ympäristöperformansseja. Osallistujia kannustetaan tarkkailemaan ja havainnoimaan ympäristöä sen sijaan, että heidän tulisi luoda jotain näkyvää tai konkreettista teosta (Foster, 2017, s. 49). Minäkään en korostanut ensimmäisen päivän harjoitteissa performanssitaiteen tai teosten tekemistä, vaan kyseessä oli harjoitteiden avulla toteutettu avoin tutkailu luonnossa. Opettaja-tutkijana olin kiinnostunut tarkkailemaan, mitä näissä olosuhteissa syntyy. Kun harjoitteet ovat tarpeeksi helposti lähestyttäviä ja oppimisympäristönä toimii virikkeellinen luonto, ei kokemukseni mukaan rohkaisua tällaiseen työskentelyyn edes vaadita kovin paljoa, kuten tässäkin tapauksessa kävi. Luonto kutsuu aistimaan luokseen. Sama käy ilmi myös osallistujien kommenteista. Heistä moni nautti hiljaa tekemisestä, aistien herkistämisestä ja kehollisista kokeiluista:

Tuntui ihanalta, että oltiin hiljaa ja käveltiin rauhassa ja tietoisesti. Se että just tunnusteli josta askelta, se tuntui hyvältä.

Harjoitteiden aistillinen, havainnoiva ja kuunteleva tapa olla luonnossa ja yhteydessä muihin lajeihin tulee meiltä lopulta varsin luonnostaan, kun sille vain luo tilan. Eräskin osallistuja kommentoi, miten helppoa harjoitteen tekeminen lopulta olikin, vaikka hänellä oli ollut

ennakkoluuloja sen suhteen: “Oli luontevaa sujahtaa sinne paikkaan.” Arvokkaana, hyvinvointia lisäävänä kokemuksena osallistujat nostivat esiin myös hiljaa kulkemisen, uudenlaisten maisemien tarkastelun ja sen, miten yleensä kävellessä ei tule vuorovaikutettua luonnon kanssa näin tietoisesti. Harjoite ohjasi tekemään uudenlaisia havaintoja ympäristöstä, olemaan läsnä ja toimimaan totuttuun verrattuna toisilla tavoin. Esille keskustelussa nousi myös se, miten mukavaa oli poiketa poluilta luonnossa kulkiessa tai harhailla hiljaa tunturiluonnossa. “Yleensä ei tule, jos jonnekin kävelee, niin katsottua ja kuunneltua sitä ympäristöä niin paljon.”



Kuvat 15 ja 16. Takaperin kulkemista Arktisen aikavaelluksen polulla ja hiljentymistä kuuntelemaan paikkaa. Kuvat: Henna-kaisa Kinnunen, 2022.

Eroja suhtautumisessa ensimmäisen päivän harjoitteiden tekemiseen heterogeenisessä ryhmässämme kuitenkin oli. Osallistujina oli eläköityneitä ja nykyisiä tieteen ammattilaisia, aikuisopiskelijoita, korkeakouluopiskelijoita ja lukiolaisia tai sinne vasta siirtyviä opiskelijoita. Lukiolaiset ovat koulumaailmassa tottuneet noudattamaan ohjeita, ja he heittäytyivätkin harjoitteisiin koko ryhmästä kaikista ennakkoluulottomimmin. He suhtautuivat harjoitteiden tekemiseen ja niistä keskusteluun tosissaan. Havaitsin heillä vähemmän tarvetta tuoda mukaan huumoria ja keveyttä, joskin sitäkin oli mukana. Lukiolaiset myös vaikuttivat rehellisimmin nauttivan harjoitteiden tekemisestä ja niiden sallimasta levosta inhimillistä laajemmassa luonnossa.

Varsinkin menomatalla erityisesti vanhempien tieteen ammattilaisten oli havaintoni mukaan haastavinta heittäytyä harjoitteiden tekemiseen. He kommentoivat tehtäviä lähinnä vitikkäästi ja toivat esille muuta toimintaa, jota olivat tehtävän aikana tehneet: “Söin marjoja, eväitä, sitten menin tuonne sienien ääreen.” Tai: “-- käsivarren etäisyydeltä kaikki mustikat hävisi molemmin puolin.” Arvelen, että kehollinen taide ja taiteen laaja, posthumanistinen näkökulma näyttäytyi hyvin vieraana siihen nähden, miten he ovat tottuneet taiteen käsittämään. Lisäksi totuttu rooli opettaja-auktoriteettina ryhmässä usein tiedostamattakin luo etäisyyttä ja estää heittäytymästä toimintaan omana itsenään.

Kesälukiomme ryhmä ei vastannut tyypillistä lukion opiskelijaryhmää. Osallistuminen pohjoisessa luonnossa järjestettävään kesälukioon kutsuu erityisemmin uusille kokemuksille avoimia ja luonnosta nauttivia henkilöitä. Monella osallistujalla olikin taustaa partiossa tai muuten tapana liikkua luonnossa. Suurelle osalle ryhmästämme performanssiharjoitteet eivät tuntuneet vierailta, vaan toivat käsitteellistä ymmärrystä ja taiteen kehystä tekemiselle, joka monelle oli jo jollain tavalla entuudestaan tuttua. Kysyessäni harjoitteiden jälkeen osallistujilta, olivatko he tehneet aiemmin jotain vastaavaa luonnossa, moni vastasi myöntävästi.

Pohdimme jälkeenpäin yhteisesti myös paikan merkitystä vaelluksen tehtäviin. Muutama opiskelija kommentoi, että he eivät voisi kuvitella tekevänsä tehtäviä samalla tavalla kaupungin keskustassa. Myös Lehtonen (2021, s. 56) teki saman huomion tutkimuksessaan: luonnolla toimijana oli merkittävä rooli herkissä oppimiskokemuksissa. Utsjoen luonto näyttäytyi kesälukion osallistujille olennaisena elementtinä ja kanssatoimijana tällaisten harjoitteiden tekemiseen, ja antoi luvan heittäytyä tekemään jotain normaalista poikkeavaa. “Kyllä toi vaellus antoi siihen perspektiivin”, eräs osallistuja kommentoi. Huomioissa tulee esille paikka- ja kontekstisidonnaisen taiteentelemisen luonne. Sen kautta voidaan opetuksessa tarkastella ihmisen ja luonnon suhdetta tietyn paikan kautta, jossa kokija itse on läsnä (Huhmarniemi ym., 2021). Paikkasidonnainen taide pyrkii avaamaan uusia tapoja havaita ja olla maailmassa sekä palauttamaan yhteyden tunteen muihin ihmisiin, eläimiin, kasveihin sekä perinteisiin ja tapoihin (Huhmarniemi ym., 2021, s. 7; Välimäki & Torvinen, 2014, s. 16). Tällöin voi syntyä kokemus kuulumisesta paikalliseen ympäristöön ja yhteiseen ekosysteemiin muiden olentojen kanssa sekä halu vaalia luontoa sen hyväksikäytön sijaan (Välimäki & Torvinen, 2014, s. 16).

6.3.2. Eläimellisyyttä ja muita kokemuksia luonnossa

Tehtävien jälkeen ja kurssin lopussa käydyissä keskusteluissa korostuu osallistujien omat huomiot performanssitehtävien kokemuksesta ja niiden herättämät ajatukset. Käyn tässä luvussa läpi osallistujien kommentteja sekä tulkitsen ja pohdin niitä teoriaan nojaten.

Muutamat osallistujat lähtivät heti ensimmäisessä harjoitteessa eläytymään toisiksi eläimiksi. Erään osallistujan eläytymiskokemuksesta oli virittämässä aistikävelyn tehtävälappu, jossa kehoitettiin kulkemaan nelinkontin. Hän rinnastaa kokemuksessaan kuljetun matkan karhun tai poron tapaan liikkua, ja kehollisesti eläinten rooliin nelinkontin eläydyttyään, hän oli lisäksi kävelyn tiimellyksessä päätenyt maistelemaan hilloja ja jäkälää tunturimättäiltä:

-- kun pitää kulkea nelinkontin ja mietin, miten karhu tai poro, kun ne kulkee nelinkontin. Sattui hillaajankä siihen ja maistelin hilloja mättäältä niin kuin eläin, ja vähän meni siinä jäkälääkin.

Osallistujan tapa muuttaa olemisen näkökulmansa kehollisesti karhun tai poron olemisen tapaan rinnastuu *Toisissa tiloissa* -kollektiivin *Porosafari*-esitykseen (ks. <https://toisissatiloissa.net/porosafari-2/>). Kollektiivin koollekutsuja Kirkkopellon mukaan (2018) Porosafari on vaellusesitys, jossa yleisö liikkuu kaupungin laitamilla noudattaen porotokan käyttäytymistä muistuttavia sääntöjä ilman inhimillisiä kommunikoinnin tapoja. Tarkoituksena ei ole jäljitellä porojen ulkoista olemusta, vaan antaa yksinkertaisten liikkumista ja havainnointia koskevien ohjeiden sekä niiden synnyttämän yhteisen rytmin muuttaa osallistujien kokemusta vähitellen (Kirkkopelto, 2018, s. 33). Näin muodostuu eräänlaisia "ihmisporoja" tai "poroihmisiä", joiden olemisen kokemus vaihtelee inhimillisen ja ei-inhimillisen välillä (Kirkkopelto, 2018, s. 33).

Kirkkopelto (2018) pohtii omaa kokemustaan esityksen porona, ja pitää erityisimpänä löydöksenä kokemusta inhimillisen aikaperspektiivin ulkopuoleisesta huolettomuudesta. Poron kokemukseen hetkellisesti eläytyessään hänen huomionsa oli sen kannalta olennaisimmissa asioissa kuten maastossa ja sen yksityiskohdissa, sääolosuhteissa sekä ravinnossa (Kirkkopelto, s. 34). Havaitsin vastaavaa *Aistikävelyn* osallistujassa. Yksinkertainen ohje kävellä nelinkontin sai hänessä aikaan kehollisen eläytymisen karhun tai poron olemisen tapaan, mikä laajeni liikkumisen tavasta ravinnon hankintaan. Hetkellisesti hän tarkkaili tunturia näiden ei-inhimillisten eläinten perspektiivistä sallien muutoksen laajentaa omaa käyttäytymistään niiden suuntaan. Kirkkopelto (2018) tuo esille tällaisen muutoksen potentiaalin. Vaikka muutos on vain osittaista ja hetkellistä, sillä on vaikutus keholliseen todellisuuteemme (Kirkkopelto, 2018, s. 44). Ei-inhimillinen olento voidaan nähdä porttina, jonka luomaan muutokseen suostuessamme pääsemme käsiksi laajenevaan käsitykseen itsestämme osana inhimillistä laajempaa luontoa (Kirkkopelto, 2018, s. 44).

Kirkkopelto (2018, s. 38) jatkaa pohdintaa ei-inhimillisten olentojen huolettomuudesta ja teoretisoi sen pohjautuvan niiden ytimelliseen viattomuuteen ja katkeamattomaan jumalyhteyteen. Käsitän tämän itse muiden lajien, niin eläinten kuin kasvienkin, väistämättömänä läsnäolona nykyhetkessä. Syvälle juurtunut ja mutkaton läsnäolo on meille sen hukanneille ihmisille houkuttelevaa ja siihen kytkeytyessämme, olemistamme avaavaa. Myös Abram (1990, s. 6) muistuttaa, että ihmisinä meillä on mahdollisuus oppia eläinten hienovaraisesta tietoisuudesta, joka on usein syvästi virittynyt nykyhetkeen.

Eläimellisyyttä ja eläimen tapaa liikkua pohti myös toinen osallistuja. Hän toi paluumatkan harjoitteessa esille kokemustaan: “-- nyt kun mä oon ollut täällä metsässä varmaan pisimmän aikaa koskaan elämäni aikana, niin musta on tullut vähän semmonen eläimellinen ja kiipesin sitten puuhun.” Yksi vaellus ja päivät Kevon tutkimusasemalla luonnossa olivat muutaneet osallistujan kokemusta omasta itsestään osana luontoa ja tuonut hänet lähemmäksi omaa eläimellistä puoltaan. Abram (2010) kirjoittaa eläimellisyyden olevan olennaisesti kytköksissä kehollisuuteemme ja sitä kautta inhimillisen olemisen kietoutumiseen laajempaan olevaisten verkkoon. Eläimelliseksi tuleminen voi palauttaa osallisuuden tunteen (Abram, 2010, s. 296). Kaupungin keskustassa asuessaan osallistuja ei ollut saanut vastaavia eläimellisyyden heräämisen kokemuksia. Luontokokemukset jo aiemmin kesälukion aikana ja vaelluksella toivat hänet lähemmäs kokemustaan omasta eläimellisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta. Eläimellisyyden kokemus voidaan nähdä kokemuksena vahvistuneesta yhteydestä kehoon ja aisteihin hälventäen mielen ylivaltaa, kuten Abram (2010, s. 296–297) kirjoittaa. Eläinten olemisen tapaan virittäytyminen voi edesauttaa kehollisten aistiemme herättelyä, ja hälventää kulttuurissamme yhä vallitsevaa dikotomiaa kehon ja mielen erillisyydestä (Abram, 2010, s. 298). Hän nostaa esille osuvan huomion: ”eläimet ajattelevat koko ruumiillaan” - heidän aistimuksensa, liikkeensä, ja suhteensa ympäristöön ovat integroituneita kokonaisuuksia, ei siitä erillisiä (Abram, 2010, s. 300).

Myös eläinten määrää tunturissa pohdittiin sekä konkreettisella että kuvitteellisella tasolla. “Oli yllättävän paljon eläimiä ja elämää. Kun keskittyi, näki eri tavalla, mitä maassa liikkui. Oli yllättävää, kun niitä ei normaalisti lähimetsissä bongaa.” Yhdessä tehtävässä kehoitettiin katselemaan maisemaa siten, että kaikki kasvit ovatkin eläimiä. Eräs osallistuja hätkähti tehtävän virittämää mielikuvaa: “-- niitä oli niin paljon. Ne tuli aika lähelle. Täällä oli ihan ruuhkaa minun mielestä.” Emme ole tottuneet kohtaamaan Lapin tunturiluonnossa sellaista määrää eläimiä, mitä kasveja. Arvelen, että kasvit koetaan helpommin taustaksi ja ei vastaavalla tavalla tietoisiksi olennoiksi kuten eläimet. Eläinten biologia on lähempänä inhimillistä ja siihen on sen myötä todennäköisesti helpompi samaistua, kuin kasveihin, puihin tai sieniin.

Posthumanistisessa ajattelussa eläimiä ei kuitenkaan nosteta erityisasemaan suhteessa muuhun inhimillistä laajempaan maailmaan. Osallisina ja toimijoina voidaan nähdä yhtälailla kasvit, kivet ja maisemat, joihin voimme myös suhtautua kunnioittavasti ja vuorovaikutuksellisesti (Lummaa & Rojola, 2014, s. 14). Posthumanistinen ajattelu haastaa tarkastelemaan maisemaa uudella tavalla, ei vain ihmisen näkökulmasta, vaan moninaisten olentojen ja aineellisten prosessien verkostona, joissa kaikilla on oma toimijuutensa (Arlander, 2023). Myös Abram

tuo esille, että ei-inhimillisillä olennoilla saattaa olla kehollisempi, sanaton älykkyiden muoto (Abram, 1990, s. 5). Miten voisimme kohdata toisen lajin luonnossa tämä mielessämme? Kuinka hyväksyä toisen lajin älykkyys ja näkökulma maailmaan, josta meillä ihmisinä ei ole kokemusta? Kuinka olla tuntemattomuuden ja ei-tietämisen äärellä kohtaamisissa muiden lajien kanssa? Ajattelen, että tämä vaatii aikaa, läsnäoloa ja avointa tutkivaa asennetta, joita monelta osallistujalta kesälukiossa löytyikin.



Kuva 17. Ei-inhimillisen lajin osaan eläytymistä tunturiluonnossa. Kuva: Hennakaisa Kinnunen, 2022.

Moni lähti harjoitteissa tutkimaan vuorovaikutusta kivien tai tunturin tuulen kanssa. Harjoitteen tehtävänanto ohjasi “virittäytymään kiven tapaan olla” tai “kuuntelemaan maisemaa”, mikä osaltaan edesauttoi tällaisen laajan posthumanistisen näkökulman esiintuloa osallistujien tekemisessä ja huomioissa. Useampi osallistuja oli päätenyt eläytymään kiven tai muiden luontokappaleiden asemaan yksinkertaisesti asettumalla paikoilleen ja toistamalla näiden muotoa kehollaan: “Mä yritin nököttää siinä samalla lailla, sieltä löytyi semmonen aika suht terävähuippusen vuoren muotoinen kivi.” Tällainen eläytyminen oli täysin tehtävänannon mukaista, mutta saattoi oppimiskokemuksena tehtävän aikajänteellä jäädä vajaaksi, jos siihen ei yhdistynyt muuta pohdintaa ei-inhimillisen luontokappaleen olemisen tavasta. Jos kiven tai sienien asemaan eläytymistä olisi jatkettu tunteja, uskon, että harjoite olisi tarjonnut osallistujille vielä syvemmän kehollisen näkökulman olentojen olemisen tapaan.

Peilaan tätä *Toisissa tiloissa* -kollektiivin vuosia harjoittamaan sieniharjoitteeseen, jossa ryhmä muodostaa kehollisen verkoston maassa makaamalla ja kuvitellen itsensä osaksi sienirihmastoa (Kirkkopelto, 2024). Toisin kuin kesälukiossa ohjaamissani harjoituksissa, sieniharjoituksessa osallistujat ovat paikallaan mahdollisesti tuntikausia virittäytyäkseen sienten olemassaolon tapaan. Pitkä aikajänne tarjoaa erilaisen mahdollisuuden pysähtyä, tylsistyä ja virittyä vähäliikkeisten luontokappaleiden asemaan, kuin lyhemmät harjoitukset. Kaikki näistä harjoituksista kuitenkin tähtäävät samaan: herättelemään osallistujissa kehollisen kokemuksen siitä, millaista olisi olla jokin ei-inhimillinen toimija ekosysteemissä. Kirkkopelto (2024) argumentoi, että juuri tällaiset keholliset ja performatiiviset käytännöt voivat toimia ekopedagogisina välineinä: ne eivät pelkästään välitä tietoa, vaan muuttavat kokemusta ja ajattelutapaa esimerkiksi haastamalla ihmiskeskeistä maailmankuvaa ja korostaen ihmisen riippuvuutta ja yhteyttä laajempaan luonnonjärjestelmään.

Eräs osallistuja pohti kiven olemisen tapaa kyyristymällä löytämänsä kiven viereen ja toistamalla kehollaan sen muodon, eläytyen sen asemaan samalla tavoin kuin edelliset. Hän kuitenkin syvensi kokemustaan jakamalla aistihavainnoistaan ja pohdinnoistaan tunturin kiven kokemuksesta:

Kyyristyin ja tuli kova tuuli ja mulle tuli hirveen kylmä. Ja mietin siinä sitten, että onko sen kiven osa se, että sillä on kokoajan siinä kylmä. -- eihän se ole varmaan mielekäs tapa ajatella, kun ei kivellä ole sellaisia tuntoaistimuksia, kuin mitä meillä on. Kai ne on siinä ihan tyytyväisiä. En tiedä onko sekään mielekäs tapa ajatella asiaa, mutta ei sillä ole ainakaan kylmä.

Osallistuja pohti omaa kehollista kylmän kokemustaan tuulisessa tunturissa suhteessa kiven kokemukseen samoissa olosuhteissa. Vaikka loppupäätelmä olikin, että tuskin kivellä on vastaavia inhimillisiä aistimuksia, jo eläytyminen toisen luontokappaleen asemaan ja kiven kokemuksen pohdinta ja sen jakaminen osoittautui merkittäväksi. Tällaiset harjoitukset voivat myös Lehtosen (2021) mukaan tarjota pedagogisen tilan kokonaisvaltaiselle ja dialogiselle oppimiselle. Harjoitusten tilassa ruumiillinen, tunnepohjainen, luova ja kognitiivinen tieto limityvät (Lehtonen, 2021, s. 76). Harjoitusten henkilökohtaiset kokemukset ja pohdinnat tulevat vuoropuheluun muiden osallistujien kokemusten ja näkökulmien kanssa, mikä rikastuttaa ja syventää kaikkien ymmärrystä ja tukee kriittisen ajattelun kehitystä (Lehtonen, 2021, s. 76). Myös Hiltunen (2009, s. 257) nostaa tällaisen aistimellisen ja kokemuksellisen tekemisen kautta oppimisen arvokkaaksi. Merkitykset muodostuvat hiljalleen tekemisen prosessien myötä ja toiminnallisen yhteisöllisyyden kautta (Hiltunen, 2009, s. 257).

Kivi näyttäytyi harjoitteen ja pohdinnan kautta yhtäläillä kehollisena olentona kuin sen asemaan eläytyvä ihminen. Kuten Abram (2010, s. 307) kirjoittaa, voimme ihmisinä tunnistaa olevamme keho muiden kehojen joukossa, osana samaa elävää maisemaa. Tämä ei tarkoita sitä, että olisimme samanlaisia ei-inhimillisten luontokappaleiden kanssa, vaan tuo esiin kuuluvuutemme yhteiseen ruumiilliseen maailmaan (Abram, 2010, s. 307). Anttila (2013) kirjoittaa kehollisten kokemusten merkityksestä oppimisessa: ne ovat välttämättömiä käsitteellisen ja abstraktin ajattelun kehittymiselle. Hänen mukaansa käyttämämme käsitteet perustuvat havaintoihimme ja toimintaamme suhteessa maailmaan (Anttila, 2013, s. 36). Ajattelumme kehittyy siis suhteessa kehollisiin kokemuksiimme maailmasta.

Emme kuitenkaan oppiaksemme välttämättä tarvitse suuria eleitä tai toimintaa, vaan pysähtyminen ja hiljentyminen aistien tasolle voi olla aivan yhtä käänteentekevää, joskus jopa paljon merkityksellisempää (Abram, 1996, s. 49–50). Vuorovaikutus kiven kanssa ei vaadi välttämättä ulkoista liikettä, vaan sen olemisen tapaan virittäytyminen ohjaa pysähtymään ja kääntymään sisäänpäin tunnustelemaan kehon sisäisiä aistimuksia. Myös Anttila (2013, s. 44) korostaa kehollisen oppimisen tapahtuvan ulkoisen liikkeen rinnalla yhtä merkittävältä osin myös näkymättömässä toiminnassa, kehon sisäisen liikkeen aistimuksissa.

Toisessa harjoituksessa eräs osallistuja päätyikin vuorovaikuttamaan kiven kanssa aiempia hienovaraisemmin. Tehtävänä oli maastoutua luontoon. Hän koki kiven lepopaikkana, jonka päälle oli asettautunut ikään kuin halaamaan kiveä koko kehollaan. Harjoite oli kiireetön ja osallistuja ehti laskeutua kunnolla vuorovaikutukseen kiven kanssa, jonka olemassaolon aikajänne on ihmiseen verrattuna huomattavasti pidempi ja hitaampi. Vielä aivan kurssin lopussa käydyssä keskustelussa kyseinen osallistuja palasi muistelemaan viikon takaista kokemustaan ja siitä opittua:

Mä rupesin nyt vasta miettimään sitä maastoutumisjuttua, kun tultiin torstaina takasin päin. Ja mä ehkä ymmärsin vasta nyt ymmärtäneeni siellä silloin. Mä menin semmosen kiven päälle näin, mä niinkun vähän halasin sitä ja mulla oli poski sitä kiveä vasten. Ja sitten alkoi paistaa aurinko ja se kivi olikin yhtäkkiä ihan lämmin, se oli mun poskea vasten. Jotenkin se tunne siitä... Tai siis, tuntuu, että elämä perustuu hirveesti vaan näkemiseen ja kuulemiseen, tai ainakin mun elämä, niin kun tuntemiseen ei ees tajua tai kiinnitä huomioon. Mutta siinä hetkessä jotenkin se tunne mun poskessa on jäänyt mieleen.

Hän ymmärsi jälkeensä oppineensa harjoitteessa, että tavallisesti ei tule kiinnittäneeksi juuri huomiota tuntoaistimuksiin. Kehossa syntyvä tieto on juuri tällaista, henkilökohtaista ja kokemuksellista. Anttila kirjoittaa sen syntyvän ihmisessä aistimusten, havaintojen, elämysten ja tunteiden muodossa ja niiden pohjalta (Anttila, 2013, s. 34). Osallistujan oppimiskokemukseen vaikutti hänen kehollisen kokemuksensa muutos harjoitteen aikana: posken aistimus kiven lämmitessä muuttui siitä, mitä se oli aloittaessa ollut. Tähän kytkeytyy Batesonin teoria tiedon suhteellisuudesta. Ero, joka tuottaa eron (*difference that makes a difference*), kuvaa sitä, miten tiedon pohjalle vaaditaan jokin muutos tai poikkeama sekä havaitsija, jotta tiedolla olisi merkitystä (Bateson, 2000). Bateson nosti teorian esille luennollaan (2020). Ajatus kytkee tiedon, havaitsemisen ja ympäristön yhteen ja muistuttaa, että merkitykset eivät ole objektiivisia, vaan ne riippuvat suhteista ja vuorovaikutuksesta (Nora Bateson, luento, 3.12.2020). Kesälukiossa harjoitteen tarjoama kokemus, jossa kehollinen aistihavainto poskessa muuttui tehtävän aikana kylmästä lämpimään kiven lämmitessä auringossa, tarjosi osallistujalle muutoksen kautta tietoa ja oppimiskokemuksen omasta kehollisuudesta ja aistillisen kehonsa välittömästä suhteesta luontoon. Osallistuja oli aistimustensa kautta vuorovaikutuksessa kiven ja muun itseään laajemman luonnon kanssa.

Myös Lehtonen (2021) kirjoittaa vastaavista huomioista. Kehollista tietoisuutta painottavat harjoitteet vahvistavat yhteydentunnetta itseen, toisiin ja luontoon (Lehtonen, 2021, s. 50). Aistilliset harjoitteet auttavat hermistymään kuuntelemaan sekä omaa sisäistä kokemusta että ulkoista luontoa (Lehtonen, 2021, s. 50), mikä mahdollisti myös kesälukion osallistujien henkilökohtaiset ja pohdiskelivat kohtaamiset luonnon kanssa.

Kokemus tuulen läsnäolosta tunturivaelluksella korostui osallistujilla, jotka päätyivät suoraan, keholliseen vuorovaikutukseen tunturikoivujen kanssa. Kaksi osallistujaa kuvaavat kokemuksiaan:

Mä olin puun alla yhdessä välissä ja nojasin siihen puuhun. Se tuuli tuntui ihan erilaiselta siinä puun vieressä, se heilui eri tavalla.

-- mä koitin vähän tehdä tuttavuutta noiden tunturikoivujen kanssa, kiipesin puuhun aika korkealle. -- Mä pelkäsin koko ajan, että se puu, johon minä kiipeän, katkeaa jostain, kun tuuli niin kovaa.

Molemmat olivat menneet harjoitteessa kehollaan aivan kiinni puuhun, ensimmäinen nojaten ja toinen kiiveten puuhun. Suora, kehollinen kokemus toi erilaisen ymmärryksen tunturikoivun olemisen tapaan ja auttoi havainnoimaan ympäristöä eri aistein.



Kuva 18. Maastoutuminen kiven taakse ja monilajinen leikki tunturikoivun kanssa. Kuva: Hennakaisa Kinnunen, 2022.

Puun kanssa performanssiharjoitteiden tekeminen nostaa mieleeni suomalaisen Annette Arlanderin taiteellisen tutkimuksen projektin *Kohtaamisia huomattavien ja huomaamattomien puiden kanssa* (2020–2021, <https://www.researchcatalogue.net/view/761326/761327>). Projektin kautta hän tarkastelee, miten voimme ajatella uudelleen suhdettamme muihin elämänmuotoihin, joiden kanssa jaamme planeettamme (Arlander, 2023). Hän pohti, millaisin keinoin maiseman kanssa voisi esiintyä posthumanistisessa suhteiden kentässä, ja päätyi keskittymään yksittäisiin elementteihin, tässä puihin, joiden kanssa tutkia olemista ja yhteistä esiintymistä performanssitaiteen kontekstissa. Projektissa taiteilija kohtasi yksittäisiä puita viettäen niiden kanssa aikaa yksin tai yleisön seurassa videoteoksia ja -esseitä varten (Arlander, 2023). Teos kyseenalaisti huolen, ettei “metsää nähdä pulta”, ja nosti esiin puita yksilöinä, joihin taiteilija yksinkertaisella kehollisella olemisellaan muodosti yhteyden ja suhteen. Samaan tapaan kesälukion osallistujat muodostivat välittömän, kehollisen asettautumisen kautta suhteen paitsi tunturikoivuun, myös tunturin sääolosuhteisiin. Arlanderin videoteosten aikajänne on erilainen,

mitä opetustilanteen harjoitteen. Hän vuorovaikuttaa puiden kanssa melko paikallaan ollen tunteja ja joissain tapauksissa saman puun kanssa myös eri vuodenaikoina tuulen, räntäsateen tai lumen näkyen kuvassa. Kesälukion osallistujat saivat vastaavasta hetkellisestä kokemuksesta.

Puiden liikettä tunturissa havainnoi myös kolmas osallistuja: “-- ennen tätä harjoitusta mä luulin, että tuolla tunturikoivulla on tylsää ja se on aina paikallaan, ja nyt mä huomasin, että se ei ole koskaan samassa asennossa eikä se ole koskaan paikallaan.” Jos ei ollut kehollisesti kosketuksissa puihin tai muuten erityisesti kiinnittänyt huomiota niihin, ei välttämättä olisi edes ymmärtänyt tunturissa tuulevan. Osallistuja nostaa kommentissaan esille tuulen vaikutuksen, mutta pohtii samalla koivun kokemusta tylsyydestä, ja tulkitsee puun jatkuvan liikkeen tylsyyden puutteeksi. Samankaltaisia, inhimilliseen kokemuspäiriin kuuluvia kokemuksia muiden lajien kanssa tulee esille myös muutamien muiden kokemuksista. Ei-inhimilliset lajit nähdään niille jutustelun, oletettujen vastauksien tai inhimillisten tunteiden kautta vertaisina tai jollakin tapaa inhimilliseen verrattavissa:

Ehkä enemmän me vaan juteltiin sen puun kanssa.

Harmin paikka, se [toislajinen leikkikumppani] kieltäytyi, mutta minä menin silti leikkimään siitä huolimatta.

Puu yritti syödä minut.

Tieteellisessä tai biologisessa mielessä ei todennäköisesti ole mielekäästä ajatella puun kanssa juttelua tai millä tavoin ihminen kokee toislajisen kieltäytymisen leikistä, mutta taiteellisessa ja runollisessa kehyksessä tällaiset kokemukset ja niiden sanoittaminen voi avata uudenlaisia tarkastelun tasoja ja muovata ajatteluamme uusiksi. Ehkä tällaiset huomiot lopulta muodostavat enemmän kysymyksiä, kuin vastauksia. Miten osallistuja jutteli puulle ja jutteliko puu takaisin? Millainen kokemus puun juttelusta oli ja miten hän sen aisti? Tai miten osallistuja päätteli, että toislajinen leikkikumppani kieltäytyi leikistä?

Vaikka emme voi varmaksi tietää, miten toislajiset kumppanit vuorovaikutuksen koki-
vat, myös puissa ja kasveissa voidaan nähdä paljon yhteistä ihmisten kanssa. Arlander (2023) kirjoittaa edellä mainituista teoksistaan: “Yksittäisten puiden huomioiminen voi auttaa näkemään puut elämänmuotoina, joiden kanssa meillä on paljon yhteistä, kiistämättömistä eroista huolimatta”.

Lopuksi nostan vielä aineistosta esille huomion tieteen opettajien läsnäolosta performanssiharjoitteissa. Heistä joidenkin kommentit toivat yhteiseen keskusteluun vahvasti luonnontieteellisen näkökulman, mikä laajensi jaetun kokemuksen merkityskenttää. Ensimmäisen harjoitteen paikan puhetta kuuntelemaan kehottavassa tehtävässä tuli esille, miten tunturin puhetta pystyi tarkastelemaan joko tarinallisesti menneiden muisteluna tai luonnontieteellisestä näkökulmasta ilmamolekyylien liikkeenä korkeasta ilmanpaineesta matalaan luoden energiaa, joka silittää puiden lehtiä ja tuottaa ääniaaltoja. Myös kommentti *Monilajisen leikin* -harjoitteen jälkeen toi esille tieteen näkökulman:

Otin tällaisen käyttäytymistutkimus-lähestymisen leikkiin, ja menin tuonne yhden tatin luo ja menin makaamaan sen viereen. Ja katselin sitä tattia ja mietin, että jos sienet leikkisi, niin miten ne leikkisi. -- Sienihän käyttäytyy lähinnä kasvamalla, koska eihän se muuten liiku. Niin ehkä se leikkisi silleen, että se kasvattaa rihmoja kaikenlaisiin kokeileviin paikkoihin.

Taiteen ja tieteen näkökulmat yhdistyivät myös tässä harjoitteessa ja erityisesti sen jälkeen käydyssä dialogissa.

6.3.3. Ihmettelyä performanssiteosten äärellä

Syvennyimme performanssiteoksen teosesimerkkeihin ja taidemuodon tyypillisiin piirteisiin vaelluksen jälkeisen illan luennolla. Heittäydyin opetustilanteeseen samalla tavalla kehollisesti, mitä olin tehnyt aiemmin päivän vaelluksella. Osoitin omalla olemuksellani läsnäolosta puhuessa, miltä läsnäolo voi tuntua ja näyttää ja vastaavasti, miltä sen puute voi näyttää. Ilokseni huomasin, että tällainen välitön ja totuttua opetustilannetta elehtivämpi opetustapa sai aikaan kiinnostuneen vastaanoton vaelluksen väsyttämässä opiskelijoissa. He osallistuivat keskusteluun aktiivisesti luennon aikana.

Performanssiteoksen esimerkkejä käsitellessämme opiskelijoiden ihmetys taidemuodon äärellä oli silmin havaittavaa. Monien kasvoilta kuvastui vilpitön hämmennys ja kysymys: "Voiko tämä todella olla taidetta?", mikä avasi mahdollisuuden pysähtyä pohtimaan taiteen rajoja ja merkityksiä yhdessä. Ällistyksen hyödyntäminen opetuksessa toimi oivallisena keskustelun herättäjänä. Kun kohtasin opiskelijoiden ihmetyksen ymmärtävästi ja avasin teoksia tarkemmin, syntyi tilaa yhteiselle tutkiskelulle ja oivalluksille. Hämmäntävä tai odottamaton

esimerkki tarjosi luontevan lähtökohdan pohtia, mitä kaikkea taide voi olla ja miten omat käsitksemme siitä rakentuvat. Tällaiset hetket muistuttavat siitä, että oppiminen ei aina synny valmiista vastauksista, vaan usein juuri niistä tilanteista, joissa jokin herättää kysymyksen, pysäyttää tai hämmästyttää. Se voi toimia porttina uudenlaiseen ajatteluun ja taiteen monimuotoisuuden ymmärtämiseen.

Ihmetys performanssiluennolla rinnastuu mielessäni samankaltaiseen ihmetykseen performanssiteosten äärellä. Kuten Sederholm (2000, s. 33) pohtii, voivat epätavalliset performanssiteokset saada osallistujan tarkastelemaan käytöstään ja omia reaktioitaan teoksen tilanteessa, joka ei mukaile mitään totuttua käyttäytymisen kaavaa. Näin taideteoksen kokija saa pohtia kriittisesti esimerkiksi omaa eettistä ja moraalista käytöstään tilanteessa, johon ei ole valmiita vastauksia. Olen useaan otteeseen osallistunut performansseihin, joissa niiden esteettinen ja taiteellinen vaikuttavuus on perustunut oman ihmetykseni tarkasteluun tilanteessa ja siitä seuranneisiin tekoihin – joskus olen poistunut paikalta, toisinaan auttanut esiintyjää poispinteestä tai tietoisesti jättänyt noudattamatta teokseen sisältyviä vihjeitä toivotusta toiminnasta. Myös Hiltunen (2009, s. 253) tuo tähän liittyen esiin, miten juuri nykykuvataidekasvatuksen erityinen arvo onkin siinä, että se tarjoaa taiteen kautta mahdollisuuden tarkastella syvällisesti ja kriittisesti itseään, suhdettaan toisiin ja paikkaansa maailmassa. Teosten tekeminen ja niiden jakaminen toisten kanssa voi opettaa itsestämme uutta ja auttaa muodostamaan uudenlaisia merkityksiä (Hiltunen, 2009, s. 253).

Toin luennolla esille myös näkökulman, miten performanssista on perinteisesti ajateltu, että sitä tehdäkseen ei tarvitse osata mitään erityistä. Toisaalta, kuten Porkola (2019b, s. 78) kirjoittaa, tämän voi kääntää niin, että hyödynnetään sitä, mitä jo osataan. Olemme kehollisia olentoja ja kukin omalla tavallaan osaavia. Tämä näyttäytyi opiskelijoille luennolla uudenaikaisena sallivuutena ja ihmetyksen kautta myös taidekäsitteitä hienovaraisesti laajentavana. Suhteessa aiempiin taidekasvatuskäsitteisiin, joissa korostuu tekninen taituruus, voi tällainen näkökulma tarjota onnistumisen kokemuksia myös heille, jotka eivät ole aiemmin niitä kuvataiteessa juuri kokeneet. Onnistumisen kokemus käykin ilmi opiskelijoiden kurssin lopussa tekemästä itsearviointista (ks. Kuva 11, s. 50). Ainakin neljä kurssin viidestä suorittajasta (yksi osallistuja oli poistunut kesken kesälukion) oli kokenut onnistumisia jommankumman päivän performanssitehtävissä.

Toisen päivän performanssitehtävän tekeminen suuntasi harjoitteista kohti valmiita teoksia. Tehtävän tarkoituksena oli jalostaa aiemmissa harjoitteissa havaittua ja mielenkiin-

toiseksi koettuja kokeiluja lyhyeksi performanssiteokseksi, joka tallennetaan kuvaksi loppunäyttelyyn. Toisen vaelluksen aikana opiskelijat heittäytyivät kuvaamiseen samankaltaisella innolla ja rehellisyydellä, mitä edellisenkin päivän harjoitteisiin. Kuvat viimeisteltiin teoksiksi Sodankylän viikolla juuri ennen loppunäyttelyä, ja kävimme niistä yhteistä keskustelua aivan kurssin lopuksi.



Kuvat 19, 20 ja 21. Valmiita performanssiteoksen teoksia loppunäyttelyssä. Kuvat: Julia Kukkonen, 2022.

Joissakin valmiissa teoksissa on havaittavissa viitteitä luennolla antamiini teosesimerkeihin, mikä kuvastaa kuvataidekasvatuksen koulutuksessa paljon käsiteltyä aihetta: “kuvat syntyvät kuvista”. Tämän mukaan nähdään, että taide ei synny tyhjiössä tai irrallaan opiskelijoiden kuvakulttuureista, vaan vaikutukset omiin teoksiin haetaan olemassa olevista kuvista avaten näin mahdollisuuksia odottamattomiin näkökulmiin (Sederholm, 2000, s. 35). Tällainen ajattelu haastaa aiempaa käsitystä taiteen ja luomisen ainutlaatuisuudesta, ja sallii eri lailla uudenlaisten taiteenmuotojen kokeilua. Myöskään nykytaiteessa teoksen omaperäisyyttä ei enää pidetä erityisasemassa, vaan toistoa, kunnianosoituksia toisille teoksille ja materiaalin muok-
kausta hyödynnetään uusien teosten ja merkitysten luomiseen (Sederholm, 2000, s. 182).

6.4. Lopuksi

Kesälukion opetuskokonaisuuden ja -kokemuksen myötä ajatukseni kuvataiteen opettajan työn ytimeistä vahvistui. Opetuksessa on lopulta yllättävän vähän kyse sisällöistä, jopa lukion tasolla, ja paljon enemmän erilaisten ihmisten kohtaamisesta ja ymmärtämisestä. Tällainen kohtaaminen on merkityksellistä myös vastuuseen kasvatettaessa. Salonen ja Bardy (2015) kirjoittavat, että ihminen, joka kokee vastuuta toisista ihmisistä, on usein taipuvainen tuntemaan vastuuta myös luonnosta, ja sama pätee toisinpäin. Siksi kasvattajalle riittää, että hän onnistuu herättämään vastuullisuuden tunteen joko ihmisten keskinäisissä suhteissa tai suhteessa luontoon (Salonen & Bardy, 2015, s. 8). Opettamisen keskiössä on tällaisen prosessin tukeminen kokonaisvaltaisesti, herkästi ja kuuntelevasti. Kuten Anttila (2017b) sanoittaa, oppiminen on moninainen, laaja ja kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa yksilö suhteutuu maailmaan. Opetukseen sisältyy siten valtavasti vastuuta ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden kannalta, sillä sen kautta voi rakentua maailmasuhde, joka tukee tai hajottaa tätä.

Taide, joka perustuu moniaistiseen, yhteisölliseen ja vuorovaikutteiseen toimintaan, voi tuoda esiin kehollista ja kokemuksellista tietoa, jota emme aiemmin ole tunnistanee tai jonka saavuttaminen muutoin voi olla haastavaa. Foster (2017) kirjoittaa aistillisten maailmojen kohtaamisen merkityksestä nykyaikaisessa taidekasvatuksessa. Taidekasvatuksen kautta voimme antaa osallistujille mahdollisuuden ainutlaatuisiin moniaistisiin kokemuksiin, jotka muuten järkeä ja rationaalisuutta korostavassa arjessa saattaisivat jäädä marginaalin (Foster, 2017, s. 42). Näiden kokemusten kautta voidaan rohkaista osallistujia luomaan kokonaistaideteoksia, kuten performansseja tai installaatioita ja siten kutsua heidät kokonaisvaltaisen taidekokemuksen kautta astumaan kohti jotakin uutta ja tuntematonta (Foster, 2017, s. 42). Tällaisten tuntemattomuuden kokemusten ja uuden luomisen äärellä avautuu mahdollisuus kestävämpään tulevaisuuteen, jonka edellytyksenä juuri nämä kokemukset ovat. Nykyisessä ympäristökriisien ajassa kasvatuksen väistämättömänä tehtävänä voidaan pitää ymmärryksen syventämistä sosiaalisten ja ekologisten kysymysten yhteenkietoutumisesta (Foster, 2017, s. 53). Toisaalta taide voi avata mahdollisuuksia nähdä ja kokea maailmaa toisin. Taide ja taidekasvatus voivat edistää transformatiivisten kokemusten syntyä ja tukea yhteisöjä kohti kestävämpää toimintaa (Huhmar-niemi ym., 2021, s. 7). Näin taiteen keinoin voidaan synnyttää toivoa kohti kestävämpää tulevaisuutta (Hiltunen, 2025, s. 33; Foster, 2017, s. 53).

Oma opetustapani on vahvasti hetkessä elävää. Luotan kykyyni aistia ryhmän tilaa ja reagoida siihen. Intuiitiivinen ja herkkä tapani opettaa pohjaa omien kehotuntemusteni kuulos-
teluun, mikä Klemolan (2004) mukaan on pohjana toisten ihmisten kokemusten ymmärtämi-
selle. Mitä vahvemmin olen opetustilanteessa yhteydessä omiin tunteisiini ja kehollisiin aisti-
muksiin, sitä syvemmin voin eläytyä toisten kokemuksiin ja vastata niihin (ks. Klemola, 2004,
s. 81). Tällainen opetustapa perustuu läsnäoloon, valppauteen, kokemukseen ja vuorovaikutuk-
seen, ei niinkään valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. Vuorovaikutukseni kesälukiossa
opiskelijoiden kanssa rakentui keskustelun ja spontaanien kysymysten varaan. Vaikka läsnä
oleva ja helposti lähestyttävä tyyli edesauttaa rennon ilmapiirin luomista ja siten opiskelijoiden
osallistumista, voivat oppimiskokemukset kuitenkin jäädä tilanteissa vajaiksi. Tunnistan, että
aistivan ja reagoivan opettajuuden rinnalle tarvitaan jäsenneltyä pohdintaa: teoreettisen taustan
kirkastaminen ei vähennä herkkyyttä tilanteelle, vaan voi päinvastoin syventää sitä. Jatkossa
haluaisin ennakoida keskustelujen teemoja tarkemmin ja muotoilla kysymyksiä, jotka ohjaavat
opiskelijoita syvempään reflektioon. Tämä vaatii yhä enemmän valmistautumista, mutta voi
tukea oppimista kokonaisvaltaisemmin.

Valmiita teoksia tarkastellessa jäin pohtimaan valokuvauksen opetuksen suhdetta per-
formanssitaiteen opetuskokonaisuuteen. En koko kurssilla opettanut lainkaan valokuvauksesta,
vaikka sen sisällyttäminen kokonaisuuteen olisi voinut lisätä lopullisten teosten visuaalista tai-
turuutta ja syventää ilmaisua. Käytettävissä oleva aika ja opetuksen prosessimaiset painopisteet
ohjasivat kuitenkin dokumentointiin, ei itse valokuvauksen opetukseen. Painopiste opetusko-
konaisuudessa oli performanssitaiteessa, prosessinomaisuudessa sekä avoimissa kokeiluissa, ei
mahdollisimman taitavien valmiiden teosten luomisessa. Joskin pidän opiskelijoiden valmiita
teoksia onnistuneina ja taitavina tallenteina laajasta performanssitaiteen opetuskokonaisuu-
desta.

Vaikka taidekurssin suunnittelu ja toteutus etenivät sujuvasti läpi koko projektin, liittyi
koko kesälukion toteutukseen enemmän haasteita, joista erityisesti kommunikaation katkokset
aiheuttivat vaivaa. Kesälukion suunnittelu eteni pääosin kokouksissa, joihin emme työparini
kanssa päällekkäisyyksien vuoksi päässeet paikalle. Lisäksi useat sähköpostikeskustelut eivät
aina tavoittaneet meitä, mikä johti ajoittain viivästyksiin ja vanhentuneen tiedon käyttöön
suunnittelussa. Tämän lisäksi suunnitteluvaiheessa yhteistyötä varjostivat haasteet opiskelija-
hankinnassa ja markkinoinnissa. Keväällä lukioon oli ilmoittautunut vain muutama opiskelija
ja lopulta lukion toteutus varmistui vasta kesäkuussa saapuneiden ilmoittautumisten myötä.

Yhteistyön kehittämisen kohteita kesälukion toiminnassa on edelleen, erityisesti oppiaineiden integraation ja kommunikaation osalta. Kesälukion kokonaisuuteen sisältyi kuitenkin myös paljon onnistumisia. Mutkaton ja toista kannustava työskentely Hennakaisan kanssa oli itsessään todella arvokasta ja harvinaista kuvataiteen opettajan perinteisesti melko itsenäisessä työssä. Kesälukion aikana taiteen ja tieteen opetuksen aiheiden sattumalta tapahtunut tai osallistujien kokemuksessa esiin tullut rinnastuminen tai ymmärryksen laajentuminen yhteisöllisen oppimisen dialogisessa tilassa nousivat itselleni keskeisiksi merkityksellisiksi hetkiksi. On joka kerta yhtä palkitsevaa nähdä, kun osallistujat löytävät itsestään jotain uutta opettamani kokonaisuuden myötä ja nytkähdyksiä kohti syvempää luontoyhteyttä on havaittavissa. Myös Hiltunen (2025, s. 34) summaa kesälukioiden toiminnan ainutlaatuisten mahdollisuuksien liittyvän taiteen, tieteen, elollisen luonnon ja oppimisympäristöjen yhteen kietoutumiseen, jossa voitiin aidosti kohdata, laajentaa ajattelutapoja ja totuttuja tekemisen rajoja.

7. Yhteenveto

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni reflektioanalyysin tulokset ja tarkastelen niitä suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen, tutkimustehtävään sekä tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tavoitteena ja motivaationa on ollut tarkastella ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden luomisen keinoja kuvataidekasvatuksen alalla ja tuottaa tietoa performanssitaiteen opetuksen ja luontoyhteyden kytköksistä. Tutkimustehtävänä on ollut kehittää luontoyhteyttä syventävää performanssitaiteen opetusta kesälukiossa. Tutkimuskysymyksinä tutkimustehtävän toteuttamisessa ovat olleet:

Miten performanssitaiteen opetusta suunniteltiin, toteutettiin ja muokattiin?

Millaisia merkityksenantoja osallistujat antoivat tekemiselleen?

Miten osallistujat kokivat yhteyden luontoon performanssitehtäviä tehdessään tai niiden jälkeen?

Kokoan tulokseni aloittaen tutkimuskysymyksistä edeten tutkimustehtävän kautta kohti tutkimuksen tavoitetta. Analyysini mukaan kaikissa tutkimukseni **performanssiopetuksen vaiheissa – suunnittelussa, toteutuksessa ja opetuksen muokkaamisessa** - korostuu opettajan pedagogisten taitojen merkitys. Suunnittelussa tällaisina taitoina voidaan pitää kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon hyödyntämistä kurssin tehtäviä laadittaessa kaikki reunaehdot huomioiden. Reunaehtoina suunnitteluprosessissa olivat lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet kurssille ja yleisemmin lukion kuvataiteen opetukselle, ainutlaatuisiin toteutuspaikkoihin ja kesälukion kontekstiin liittyvät tekijät sekä oma tietämykseni ja kokemus performanssitaiteesta. Keskeisenä tuloksena nousee esiin myös ymmärrys omasta opetustavastani ja valmistautumisen tarpeesta. Joustavaan ja herkästi tilannetta lukevaan opetukseen valmistautumista tuki tässä tapauksessa laajan opetusmateriaalin laatiminen etukäteen, mikä edesauttoi tilanteelle ja osallistujien mielentilalle herkistymistä itse opetustilanteessa.

Performanssitaiteen opetus kesälukion aikana noudatti rakennetta, jossa tietoa aiheesta syvennettiin asteittain. Performanssiin tutustuminen lähti liikkeelle tekemisen ja avoimen tutkimisen kautta helposti lähestyttävillä harjoitteilla luonnossa. Harjoitteiden ytimessä oli läsnäolon, kuuntelun ja ei-tietämisen tila, jossa osallistujat saattoivat kohdata luonnon olentoina olentojen joukossa. Näin pedagogisessa prosessissa korostui kokemuksellisuuden ja kehollisen

tekemisen kautta oppiminen, joka vasta myöhemmässä vaiheessa täydentyi performanssitaitteen luennolla käsitellyillä taidemuodon tyypillisillä piirteillä ja teosesimerkeillä. Harjoitteiden tekemistä luonnossa seurasi näistä käydyt koko osallistujaryhmän yhteiset reflektiokeskustelut, joissa henkilökohtaiset huomiot ja kokemukset harjoitteista tulivat jaetuksi yhteiseen tilaan. Tämä syvensi osallistujien kokemusta harjoituksista ja niiden aiheista. Luennolla henkilökohtaisiin ja kehollisiin kokemuksiin kytkeytyi performanssitaitteen käsitteellinen ja tiedollinen kehys. Vasta luennon lopuksi annoin performanssitaitteen teostehtävän, joka tuli toteutettavaksi toisella vaelluksella ja joka viimeisteltiin kurssin lopussa viikkoa myöhemmin. Valmiiden teosten äärellä käytiin niiden virittämänä keskustelua koko oppimisprosessista. Muistelimme tehtyjä harjoitteita ja niissä koettua sekä pohdimme teoksia ja niiden sanomaa. Lopuksi opiskelijat myös tekivät itsearviointia, minkä perusteella voidaan todeta suurimman osan opiskelijoista kokeneen onnistumisen kokemuksia performanssitehtäviä tehdessään.

Kesälukion ainutlaatuinen toimintaympäristö ja väliaikainen yhteisö loivat turvallisen pohjan performanssitaitteen ja uusien taitteen tekemisen tapojen avoimelle tutkailulle. Virikkeellinen luonto toimi performanssiharjoitteiden paikkana ohjaten toimintaa ja virittäen osallistujia seuraamaan omia impulssejaan, ja vaelluksen fyysinen rasite toi osallistujat kehollisen läsnäolon tilaan. Myös leirimäisissä olosuhteissa syntynyt yhteisöllisyys lisäsi turvan tunnetta ryhmässä, ja aloittaessamme performanssitaitteen kokonaisuuden kesälukion neljäntenä päivänä monet ryhmässä olivat jo toisilleen tuttuja. Opetukseen vaikutti merkittävästi myös osallistujaryhmän valmius kehollisten harjoitteiden tekemiseen luonnossa. Moni oli esimerkiksi vaeltanut aiemmin, ja useiden osallistujien partioharrastus oli voinut kehittää harjoitteissa tarvittavaa heittäytymisen taitoa. Performanssitaitteen opetus toi taitteen kielen ja käsitteet osaksi sellaista tekemistä, joka oli monille jo aiemmin tuttua, ja inhimillistä laajemman luontoyhteyden näkökulmat tarjosivat heille uusia tapoja jäsentää ja ymmärtää omia kokemuksiaan.

Performanssiopetuksen kokonaisuudessa oli kesälukion alkaessa vielä useita avoimia kohtia. Tämä oli tietoinen pedagoginen valinta, joka mahdollisti opetuskokonaisuuden joustavan muotoutumisen juuri kyseiseen kontekstiin sopivaksi. Muokkasin ja tarkensin opetusta vielä päivää ennen vaellusta ja myös sen aikana. Myöhemmin, performanssiluennon yhteydessä, tein lopullisen valinnan muutaman vaihtoehdon joukosta siitä, millaisen tehtävän annan opiskelijoille kurssitehtäväksi. Tällainen joustavuus oli kokonaisuuden kannalta olennaista, sillä opetuksen olosuhteet tarkentuivat vasta paikan päällä. Tutustuin opiskelijaryhmään ja heidän valmiuksiinsa toteuttaa performanssitehtäviä vasta kurssin alkaessa, ja ryhmä täydentyi

vielä vaellusaamuna uusilla osallistujilla. Joustavuus opetustilanteessa on itsessään pedagoginen taito, jota tässä tapauksessa tukivat tekemäni havainnot osallistujien valmiuksista, vireys-tilasta ja vastaanottavuudesta. Tilanteenlukutaito, eli jatkuva pohdinta siitä, mikä kulloinkin parhaiten tukee oppimista, osoittautui opetuskokonaisuuden kannalta erityisen merkitykselliseksi. Performanssitaide ja kehollinen työskentely ovat monelle vieraita tai jännittäviä, mikä edellyttää opettajalta erityistä herkkyyttä ja huomioimista.

Aineistoesimerkkeihin nostamieni **osallistujien merkityksenantojen perusteella** performanssiharjoitteet toimivat ennen kaikkea välineinä tutkia omaa suhdetta ympäristöön ja olla luonnossa totuttuun verrattuna toisilla tavoin. Monet lähtivät harjoitteissa eläytymään toislajisten olentojen tapoihin olla tai liikkua, mikä avasi heille uudenlaisia näkökulmia omaan kehoon, aisteihin ja paikkaan luonnossa. Nelinkontin kulkeminen sai erään osallistujan kokemaan maailmaa karhun tai poron tapaan, ja muutama muu koki itsessään eläimellisyyden heräämistä harjoitteiden tai pitkän metsässä vietetyn ajan myötä. Samalla tavoin kiven tai tuulessa huojuvan puun olemisen tapaan virittäytyminen auttoi havaitsemaan luonnon yksityiskohtia, hitautta tai jatkuvaa liikettä. Osallistujat kuvasivat, että eläytyminen eläinten, kasvien tai kivien asemaan auttoi heitä ymmärtämään omaa kehollisuuttaan ja inhimillistä laajemmin luonnon läsnäoloa uudella tavalla. He eivät tehneet harjoitteita ainoastaan tehtävänannon mukaisesti, vaan lähtivät syventämään omaa tutkailuaan seuraten luonnossa herääviä impulsseja.

Osallistujat liittivät harjoituksiin henkilökohtaisia merkityksiä: rauhoittumista, aistien avautumista, aiempia luontomuistoja ja itsensä suhteuttamista inhimillistä suurempiin luonnonvoimiin. Lisäksi he nostivat esiin keskusteluissa merkityksiä, jotka liittyivät oman ajattelun ja maailmasuhteen laajenemiseen. Aineisto-otteissa tulee esille, miten luonnonelementtien kanssa keskusteleminen, tuulen kuunteleminen tai puiden liikkeen tunnustelu ei näyttäytynyt osallistujille pelkkinä mielikuvina, vaan tapana pohtia omia asenteitaan ja oppia näkemään ei-inhimillinen luonto toimijana, ei pelkkänä taustana. Tunturikoivujen, kivien, sienten ja tuulen kanssa syntyneet kohtaamiset herättivät sekä runollisia ja leikillisiä että pohdiskelevia ja analyttisiä tulkintoja, taiteen ja tieteen näkökulmista. Osallistujat juttelivat puille, pohtivat sien-ten leikkimistä tai analysoivat kiven kylmän kokemusta.

Henkilökohtainen työskentely harjoitteiden parissa luonnossa tuotti kokemuksia, joita yhteinen keskustelu syvensi. Harjoitteet loivat tilan, jossa oma luontoyhteys saattoi syventyä ja jossa oli mahdollista harjoitella monilajisempaa tapaa olla maailmassa.

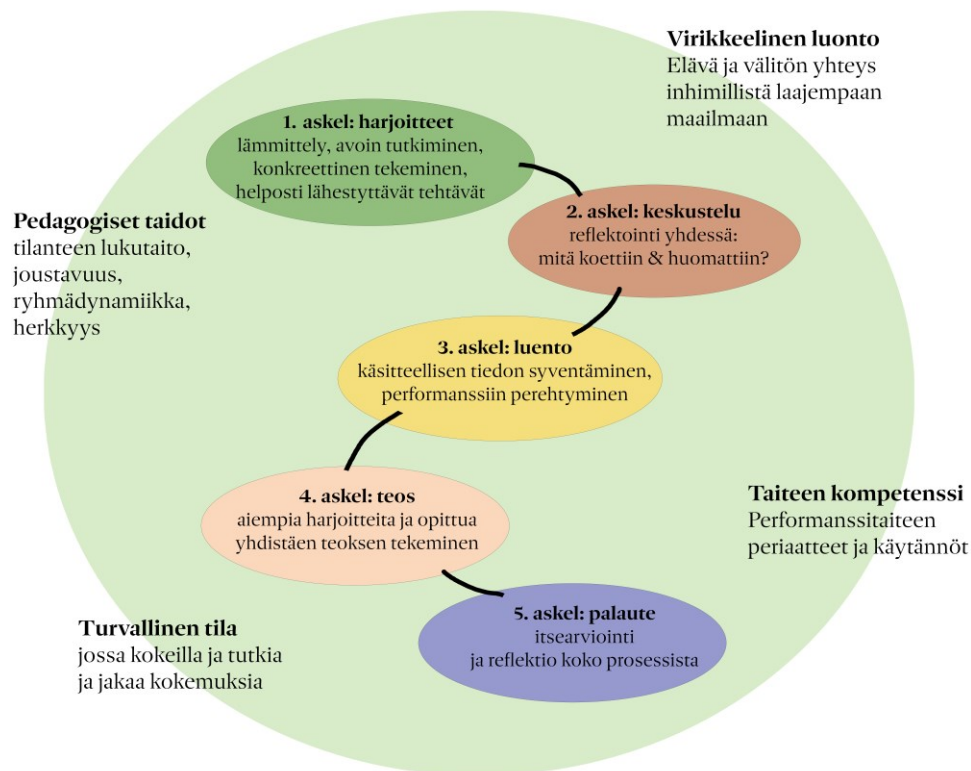
Aineistossani ilmenneiden merkityksenantojen tarkastelun kautta ja osallistujien kommenttien avulla olen pyrkinyt hahmottamaan, **millaisena osallistujat kokivat luontoyhteytensä kesälukion performanssitaiteen tehtäviä tehdessään tai niiden jälkeen.** Hypoteesinani oli, että kurssin performanssitaiteen opetus tukisi osallistujien luontoyhteyden syventymistä tekemisen, siitä käydyn reflektion ja performanssitaiteen esimerkkien avulla. Odotin löytäväni aineistosta merkkejä syventyneestä luontoyhteydestä aistillisuuden, kehoillisuuden ja yhteenkietoutuneisuuden näkökulmista, ja monelta osin tulokset vastaavatkin hypoteesiani.

Osallistujien kuvaukset siitä, miten he eläytyivät eläinten, kasvien tai kivien asemaan, viittaavat siihen, että jokin heidän luontokokemuksessaan liikahti harjoitteiden myötä. Monet eivät tehneet tehtäviä vain suorittaakseen, vaan antoivat niiden johdattaa itseään paikkoihin ja tuntemuksiin, joita eivät tavallisesti tavoita. Se, että joku nelinkontin kulkiessaan päätyi maistelemaan hilloja kuin eläin, tai että toinen kiipesi puuhun tuntiessaan itsensä eläimelliseksi, kertoo jonkinlaisesta vapautumisesta. Heillä oli lupa olla luonnossa muussa kuin tavanomaisessa, ihmisestä käsin hallitussa roolissa. Toiminta sai myös herkkiä sävyjä, esimerkiksi kokemus sujahtamisesta osaksi luontoa tai kiven lämpö poskea vasten osoittavat merkkejä siitä, että rajat itsen ja ympäristön välillä saattoivat hetkellisesti hälventyä. Harjoitteiden hetkissä on nähtävissä alku jollekin laajemmalle: osallistujat alkoivat tarkastella itseään osana ympäristöä, eivätkä vain sen ulkopuolisina havainnoijina.

Toisaalta monessa kommentissa korostui myös se, miten herkästi osallistujat alkoivat tulkita luontoa ja sen toimijoita ikään kuin vertaisinaan, vaikka leikillisesti, välillä antropomorfisoiden, eli nähden luontokappaleissa jotain inhimillistä. Kiveä halattiin, puulle juteltiin, ja tunturikoivun liike sai aikaan oivalluksen, ettei se ole koskaan täysin paikallaan tai tylsistynyt. Näissä huomioissa ei ole kyse tiedon oikeellisuudesta, vaan siitä, että luonto alkoi näyttäytyä jollain tavalla läheisempänä ja moniäänisempänä kuin ennen. Tällaiset monilajisen vuorovaikutuksen kokemukset laajensivat osallistujien ajattelua kohti posthumanismia, jossa ihminen ei ole kaiken keskus vaan yksi toimija muiden joukossa. Juuri tämä näyttää aineistossani merkitykselliseltä: osallistujat liittivät kokemuksiinsa oman ajattelunsa muutoksia ja sen pientä avartumista. Kun joku huomaa vasta jälkikäteen, että kiven lämpeneminen poskea vasten opetti hänelle jotakin omista aisteistaan, tai kun toinen havahtuu siihen, että maisema on täynnä eläviä olentoja, kun sitä katsoo eri kulmasta, syntyy vaikutelma, että luontoyhteys ei syventynyt niinkään suurten elämysten kautta, vaan pienten, kerrostuvien ja jaettujen oivallusten myötä. Osallistujien havainnot korostavat, että syvempi luontoyhteys syntyy hienovaraissa hetkissä, kun ihminen antaa itsensä virittyä toislajisen rytmiin ja olla avoin uudelle.

Suoria yhteenkietoutumisen kokemuksia ei osallistujien kommentoissa noussut esiin olettamillani tavoilla, vaikka heidän keholliset kokemuksensa itsestä osana ympäristöä viittasivatkin tällaisten kokemusten suuntaan. Sen sijaan eläimellisyyden kokemukset luontoyhteyden osana olivat itselleni yllättäviä. En ollut ennakkoon ajatellut, että performanssitehtävät voisivat herätellä osallistujissa näin voimakkaasti eläimellisyyden tuntemuksia, vaikka jälkepäin tarkasteltuna se näyttäytyy varsin luonnollisena. Eläimellisyys kietoutuu kehollisuuteen ja aistillisuuteen, ja se voi olla monelle helposti lähestyttävä näkökulma luonnossa tehtäviin harjoitteisiin.

Tutkimustehtävänäni on ollut **kehittää luontoyhteyttä syventävää performanssitaitteen opetusta kesälukiossa**. Hahmotan tällaiselle opetukselle reflektioaineiston analyysin tuloksena oheisen kuvion (Kuvio 4) mukaisen rakenteen ja askeleet.



Kuvio 4. Askeleet luontoyhteyttä syventävään performanssiopetukseen kesälukiossa, joita kehysti pedagogiset taidot, virikkeellinen luonto, turvallinen tila ja taiteen kompetenssi. Julia Kukkonen, 2025.

Tutkimuksessani käy ilmi olennaisiksi nousseet elementit performanssitaitteen opetukselle, joka voi syventää luontoyhteyttä. Nämä elementit luovat kehyksen ja suotuisan tilan, jonka puitteissa oppimista voi tapahtua pedagogisen prosessin askeleiden mukaan. Suotuisaa oppimisen tilaa luomassa ovat:

Virikkeellinen luonto. Luontoyhteyttä syventävää performanssitaitteellista työskentelyä tukee elävä ja välitön suhde inhimillistä laajempaan luontoon. Luonto jo itsessään virittää tekemistä, jolloin ohjeet harjoitteille ja keskustelulle voivat olla avoimia ja opetuksessa jää tilaa osallistujien omille impulsseille.

Pedagogiset taidot. Työskentely performanssitaitteen, kehollisuuden ja ympäristöaiheiden parissa on herkkää ja siihen voi liittyä ennakkoluuloja. Oppimisen ja onnistuneen opetuksen kannalta opettajan pedagogiset taidot korostuvat tällaisessa prosessissa. Näitä taitoja ovat esimerkiksi tunnelman luominen, tilanteenlukutaito, ryhmädynamiikkaan vaikuttaminen, opetuksen joustavuus sekä herkkä ja kuunteleva läsnäolo. Myös tehtäväohjeiden ja keskustelujen ohjaamista selkeästi ja ryhmätasoisesti voidaan pitää olennaisena pedagogisena taitona.

Taitteen kompetenssi. Reflektioanalyysini mukaan myös opettajan taiteellisella kompetenssilla on merkitystä performanssitaitteen opetuksessa. On olennaista, että opettaja hallitsee performanssitaitteen periaatteet ja käytännöt syvällisesti, vaikka asiantuntijuus ei kokonaisuudessaan tulisikaan käytännössä esille opetuksessa. Kompetenssi auttaa luottamaan prosessiin ja reagoimaan herkästi ryhmässä herääviin kysymyksiin ja ihmetykseen tukien oppimista.

Turvallinen tila. Neljäntenä elementtinä oppimisen tilan luomisessa vaikuttaa osallistujien kokema turva tilanteessa. Turvallinen tila tukee avointa tutkimista, tekemiseen heittäytymistä, luo turvaa ei-tietämisen äärellä ja rohkaisee jakamaan rehellisesti omia kokemuksia ryhmässä. Näin osallistuminen yhteiseen tiedonmuodostukseen mahdollistuu ja opiskelijat voivat tukea myös muiden oppimista.

Edeltävien elementtien luomassa oppimisen tilassa hahmotan tutkimukseni toimintaan ja aineistoon nojaten kesälukion luontoyhteyttä syventävälle performanssin opetusprosessille seuraavat askeleet:

1. askel: Harjoitteet. Tutustuminen performanssi aiheeseen aloitetaan konkreettisella tekemisellä. Toiminnassa hyödynnetään avointa tutkimista, ei-tietämisen asennetta ja taidetoiminnan aloittamista kutsuvilla, tarpeeksi helposti lähestyttävillä harjoitteilla. Harjoitteiden sanointus ja kehys ohjaavat taidetoimintaa ja ajattelua luontoyhteyttä vahvistavaan suuntaan. Har-

joitteissa opiskelija osallistuu toimintaan kehollisesti ja kokemuksellisesti erilaisia aisteja hyödyntäen. Kehollinen lämmittely ennen varsinaisten harjoitteiden tekemistä tukee oppimista ja laskeutumista monille vieraamman taidemuodon äärelle.

2. askel: Keskustelu. Harjoitteiden jälkeen koettua käsitellään ja reflektoidaan yhdessä keskustellen. Avointen kysymysten ja kokemusten jakamisen kautta päästään syventämään ymmärrystä harjoitteissa koetusta ja laajentamaan käsitystä itsestä osana luontoa.

3. askel: Luento. Käsitteellisen ymmärryksen ja tiedon syventäminen performanssitai-teesta luennolla. Taidemuotoon perehtyminen keskustelevalle luennolla, jossa käsitellään taidemuodon periaatteita, tyypillisiä piirteitä ja esimerkkiteoksia. Luennolla on tilaa ryhmässä heräävälle ihmetykselle, mikä voi ohjata keskustelun suuntaa ja siten syventää oppimiskoke-musta.

4. askel: Teos. Orientoituminen kohti performanssitai-teellisen teoksen luomista yhdis-tellen aiemmin kehollisesti koettua, keskustelussa esille tulleita näkökulmia, tietoa performans-sitai-teesta ja teosesimerkeistä. Ohjeet teokselle ryhmätasoisesti ja luontoyhteys huomioiden.

5. askel: Palaute. Lopuksi yhteisesti käyty palautekeskustelu ja koko oppimisprosessin reflektointi. Lisäksi itsearviointi ja mahdollinen palautteenanto opettajalle.

Tutkimukseni osoittaa, että performanssitai-teen opetus voi syventää osallistujien luon-toyhteyttä, ja siten sen voidaan katsoa edistävän kestävämmän tulevaisuuden rakentumista laa-jentamalla opetukseen osallistuneiden monilajista maailmasuhdetta. Performanssitai-teen teke-misen arvo piilee siinä, että se ei ainoastaan kuvaa luontoyhteyttä, vaan voi kehollisten ja ko-kemuksellisten harjoitteiden avulla myös kehittää sitä. Performanssi taidemuotona pakenee yhä tarkkoja määritelmiä ja on jatkuvasti muotoutuva. Tästä syystä siihen kytkeytyvä opetus toimii erityisen hyvin uudenlaisten kokemusten, kokeilujen ja avoimen tutkailun alustana. Tiukkoja rajoja performanssitai-teelliselle toiminnalle ei ole, ja jokainen osallistuja voi rakentaa oman suhteensa taidemuotoon. Tällaisessa avoimessa tilassa myös laajempien kysymysten, kuten monilajisen luontoyhteyden, tarkastelu on luontevaa ja hedelmällistä.

8. Pohdinta ja kehittämisehdotukset

Tutkimusprosessini on ollut pitkä ja vaiherikas, joskin näin jällenpäin tarkasteltuna on tutkimus edennyt taideperustaiselle toimintatutkimukselle varsin tyypilliseen tapaan. Tutkimukseni alkuvaiheeseen liittyi paljon epävarmuutta ja ei-tietämistä. Olin alkujaan hahmotellut aihepiiriksi ekologisesti kestävämmän elämän, kehoillisuuden, toisintekemisen ja yhteenkietoutumisen teemoja käsittelevää kuvataidekasvatusta, mutta tarkempi tutkimustoiminta oli täysin avoinna. Suunta tutkimukselleni tarkentui, kun kontekstiksi tarjoutui kesälukio *Yhteisöprojekti*-kurssin myötä. *Tutkimusretkiä kosmokseen* -kesälukion konteksti ja sinne suunnitteleamme kuvataiteen lukiokurssi loi raamin tutkimukselle, ja performanssitaitteen opetuksen kehittäminen alkoi näyttäytyä yhä perustellumpina ottaen huomioon taustani ja taiteelliset kiinnostukseni.

Varsinainen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset kuitenkin tarkentuivat vasta aineiston analyysin ja tutkimuskirjoittamisen aikana, mikä myös on menetelmälle tyypillistä. Tutkimusta tehdään toiminta edellä ja vasta jällenpäin tutkija pystyy hahmottamaan, mistä tutkimuksessa ja aineistossa todella on kyse. Tällainen luova tutkimustapa sopi minulle erinomaisesti, sillä tapanani on herkästi tarkastella erilaisia prosesseja, kuten opetusta, luovina ja taiteellisina prosesseina. Tutkimus kehittyi ja tarkentui tutkimusprosessin aikana. Tällaiseen tutkimustapaan toki liittyy myös haasteensa. Jos tutkimustehtäväni ja -kysymykseni olisivat kirkastuneet jo ennen kesälukion tutkimustoimintaa, olisin pystynyt vielä paremmin kokoomaan juuri näitä aiheita tukevan aineiston. Nyt huomaan, että aineistossani on joitakin puutteita erityisesti kokemuksen tutkimisen näkökulmasta.

En kartoittanut osallistujien lähtötilannetta eli heidän performanssitaitteen opetusta edeltävää suhdettaan luontoyhteyteen. Lisäksi tutkimusasetelmaani ei sisältynyt selkeästi osallistujien kokemuksia tutkivia osioita tai kysymyksiä, eikä aineistooni lopulta kuulunut esimerkiksi heidän henkilökohtaisia muistiinpanojaan harjoitteisiin liittyen. Jos opettaisin tutkimukseni kehittämisen kohteena ollutta performanssitaitteen kokonaisuutta nyt uudelleen, teettäisin osallistujilla luovia ja omaa kokemusta reflektioivia harjoitteita luonnossa tehtyjen kehoallisten harjoitteiden jälkeen. Näitä voisi olla esimerkiksi ohjatut kirjoitus- ja piirustustehtävät, joissa osallistujat pääsisivät luovasti purkamaan kehoallista ja aistillista kokemustaan ja sen suhdetta luontoyhteyden kokemukseen. Ajattelen, että tällaiset harjoitukset olisivat tukeneet kokemuksen käsittelyä ja todennäköisesti kytkenneet opittua teoreettisiin taustoihin. Lisäksi oletan, että

tällaisten aineistojen avulla pääsisin vielä syvemmin käsiksi osallistujien kokemuksiin luontoyhteydestä, ja aineistona ne tukisivat yhteisesti käytyä reflektiokeskustelua ja siinä esiin tulleita huomioita. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa tutkia, millaisia kokemuksia harjoitteissa syntyisi pidemmällä aikajänteellä, jos *Maastoutumista* ja *Aistikävelyä* jatkettaisiinkin tunteja.

Tutkimukseni toteutui pitkälti toiminta edellä siinä mielessä, että en ennen kesälukion toimintaa ja aineistojen kokoamista ollut ehtinyt syventyä tutkimukseni teoreettisiin taustoihin niin kattavasti, kuin olisi mielestäni ollut hyödyllistä. Tämä näkyi tutkimustoiminnassa siten, että nojasin teoriassa vahvasti jo aiemmin osaamaani ja sisäistämääni tietoon, enkä tutkimukseni kontekstissa ennen tutkimuskirjoittamista oppinut juuri uutta teoreettista tietoa. Vankempi ymmärrys tutkimukseni teoreettisesta kehyksestä jo tutkimustoiminnan aikana olisi tukenut luentojen ja opetuksen sanavalinnoissa, keskustelujen ohjaamisessa sekä palautteenannossa opiskelijoille. Uskon, että tämä olisi voinut syventää heidän oppimistaan entisestään ja toisaalta olisi auttanut minua myöhemmissä tutkimuksen vaiheissa. Nyt tutkimuksen toiminnassa ja kesälukion opetuksessa luotin minulle luontaisempaan opettajuuden tyyliin luomalla turvallisen tilan, kuuntelemalla herkkyydellä ja kyselemällä opiskelijoilta avoimia kysymyksiä, joiden toivoin avaavan heidän kokemuksiaan performanssitaitteen tekemisestä ja luontoyhteydestä. Osittain tämä toimi erinomaisesti: vaelluksen yhteiset keskustelutilanteet olivat hedelmällisiä ja niiden avoimuus mahdollisti osallistujien omien kokemusten esiintulon ilman johdattelua. Toisaalta esimerkiksi kurssin lopussa käyty keskustelu olisi voinut hyötyä selkeämmästä teoreettisesta ja tutkimuksellisesta rakenteesta, jolloin se olisi ollut vielä paremmin hyödynnettävissä sekä tutkimuksen aineistona että oppimisen tilanteena.

Myös oma opettajuuteni on kehittynyt tutkimusprosessin aikana valtavasti. Ensinnäkin kesälukion opetuskokonaisuus, sen laatiminen ja siitä saatu palaute vahvisti ymmärrystäni omasta opettajuudestani ja tarjosi arvokasta kokemusta lukion kuvataiteen opettamisesta. Toiseksi ja vielä merkittävämmän, opettajuuteni kehittyi kesälukion jälkeen kaksivuotisessa työssäni esitystaiteen korkeakoululehtorina. Syvennyin noiden vuosien aikana yhä enemmän performanssi- ja esitystaiteen opetukseen korkeakoulukontekstissa, ja koen, että tätä osaamista on mahdollista soveltaa myös muille koulutusasteille. Opetusosaamiseni kehittyminen tutkimuksen opetustoiminnan ja tutkimuskirjoittamisen välissä on auttanut minua tarkastelemaan aineistoani aiempaa kriittisemmin ja huomaamaan herkemmin opetuksen kehityskohtia. Toisaalta reflektioanalyysin aikana on ollut myös ilo huomata, miten samankaltaisesti kesälukion performanssiopetuksen yhä järjestäisin, muutamat edellä mainitut kehityskohdat huomioiden.

Tutkimukseni erityisenä antina pidän sen käytäntötietoa performanssitaitteen opetukseen. Uskon, että tämä tieto on sovellettavissa muihinkin performanssiopetuksen konteksteihin ja toivon, että siitä on iloa kuvataidekasvattajakollegoilleni. Olisi hienoa, jos tutkielmani rohkaisemana yhä useampi kuvataiteen opettaja sisällyttäisi usein koulumaailmassa ja toisella asteella marginaaliin jäävää performanssitaidetta osaksi opetustaan. Myös luontoyhteyden ja kestävyyden kysymysten linkittyminen keholliseen taidetoimintaan näyttäytyy tutkimuksessani selvänä, joskin näistä voisi tehdä monta erilaista jatkotutkimusta ja aiheeseen voisi syventyä lukuisilla eri tavoilla.

Jotta performanssitaitteen opetuksesta luontoyhteyden syventäjänä voisi saada yleistettävää ja luotettavaa tietoa, tulisi aiheesta tehdä jatkotutkimusta. Opetus kesälukion kontekstissa näytti syventävän luontoyhteyttä, mutta osallisena siinä saattoi olla monia tätä tukevia tekijöitä, joita en pystynyt omassa tutkimuksessani sulkemaan pois. Päätelin analyysissäni, että opetukseen vaikutti sitä tukevasti kesälukion leirimäinen toteutus, jossa samat osallistujat työskentelivät luonnossa ja yhdessä jo ennen performanssiopetusta sekä osallistujaryhmän erityiset valmiudet luonnossa liikkumiseen ja keholliseen työskentelyyn. Jatkotutkimuksena aiheeseen voisi olla moniosainen tutkimus, jossa samankaltaisia opetuksen sisältöjä tutkittaisiin useilla erilaisilla osallistujaryhmillä ja erilaisissa oppimisen konteksteissa. Toisaalta myös monia tutkimuksessani esiintyneitä näkökulmia voisi laajentaa kokonaisiksi tutkimuksiksi. Yksi kiinnostava jatkopolku olisi tarkastella opetustilanteen yhteenkietoutuneisuutta: sitä, miten opettaja, oppijat, luonto, taiteellinen prosessi ja tilanne itsessään punoutuvat toisiinsa. Toinen mahdollinen suunta liittyisi suoremmin luontoyhteyden ja myötätunnon väliseen suhteeseen. Nämä teemat nousivat esiin tutkimukseni aikana, mutta jäivät lopulta vain viitteiksi, joiden tutkiminen vaatisi rakenteellista syvyyttä. Näen myös, että tulevaan tutkimukseen olisi mahdollista sisällyttää vahvempi teoreettinen keskustelu, joka avaisi tilaa tarkastella kuvataidekasvatuksen, performanssitaitteen ja oppimisen näkökulmia rinnakkain.

Lopuksi: yhteenkietoutuneisuuden ja elämän arvaamattomuuden tapaan tutkielmani ajallinen prosessi venyi töiden ja perheellistymisen vuoksi useamman vuoden mittaiseksi. Kesälukion toiminnan ja tutkimuskirjoittamisen välille tuli lopulta miltei kolmen vuoden tauko, minkä aikana oma osaamiseni performanssitaitteesta ja opettamisesta syveni merkittävästi. Koska kokoamani aineistot olivat kattavat ja kesälukion toiminta kokonaisuudessaan laajasti dokumentoitu, en kokenut tätä taukoa haitalliseksi. Päinvastoin - se paitsi syvensi kompetenssiani, myös antoi minulle sopivasti etäisyyttä laadittuihin suunnitelmiin ja intensiiviseksikin kokemaani leirimäiseen tutkimustoimintaan, minkä koen helpottaneen reflektointia analyysi-

ja kirjoitusprosessia. Aihe ja tutkimus kypsyivät ajan kanssa. Moni ajatus kehittyi matkan varrella ja vaikka tutkimukseeni liittyy monia onnistumisia, joitakin kohtia tekisin nyt myös toisin, sillä olen pitkän tutkimusprosessin aikana kasvanut paitsi taiteilija-opettaja-tutkijana, myös ihmisenä vanhemmuuden myötä.

Kiitän kaikkia, keihin olen kietoutunut tutkimusprosessin aikana ja ennen sitä. Kiitän jokaista ihmistä, eläintä, kasvia ja koko inhimillistä laajempaa luontoa, keiltä olen saanut oppia ja keistä olen saanut inspiroitua taiteellisesti, pedagogisesti, tutkimuksellisesti sekä ennen kaikkea olentona muiden olentojen joukossa.

Lähteet

- Aaltola, E., & Keto, S. (2017). *Empatia: Myötäelämisen tiede*. Into.
- Abram, D. (1990). *Animal thinking*. The Trumpeter, 7(4).
- Abram, D. (1996). *The spell of the Sensus: Perception and language in a more-than-human world*.
- Abram, D. (2010). *Becoming animal: an earthly cosmology*.
- Ala-Ruona, A. (2015). *Erottamattomuuden harjoitus: Kanssaolo ekologisen ajattelun perustana*. [Maisterin opinnäyte]. Aalto-yliopisto.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Eeva Anttila (toim.). *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 151–173). Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2013). *Koko Koulu Tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisöissä*. Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-26-3>.
- Anttila, E. (2017a). Oppiminen yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Anttila, E. (2017b). Situationaalinen oppimiskäsitys. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*.
- Arlander, A. (2009). Performanssista ja esitystaiteesta. Teoksessa Arlander, A. (toim.) *Esseitä performanssista ja esitystaiteesta* (s. 7-16). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Arlander, A. (2023). Taiteellinen tutkimus tohtoriopintojen tuolla puolen – kasveista, puista ja prosessin tallentamisesta. Teoksessa Gröndahl, L. (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-064-5>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2019). Posthumanistinen performatiivisuus: Kohti ymmärrystä siitä, miten materia merkityksellistyy (Arlander, A. suom.). Teoksessa T. Nauha, A. Arlander, H. Järvinen & P. Porkola (toim.) *Performanssifilosofiaa: esitysten, esiintymisen ja performanssien filosofiasta performanssiajatteluun* (s. 99–131). Nivel 12. Taideyliopisto.

- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*.
- Bateson, N. (2016). *Small arcs of larger circles*.
- Björklund, H., Hiltunen, K., Purhonen, J., Rainio, M., Sääskilähti, N. & Vallius, A. (toim.) (2022). *Luontosuhteiden luonto – taiteentutkimuksen ja ekologian näkökulmia*. Nykyluktuuri.
- Boucher, B. (23.5.2024). Art Bites: Why Joseph Beuys Spent Three Days Locked Up With a Coyote. *Art net*. Haettu 7.11.2025 osoitteesta: <https://news.artnet.com/art-world/art-bites-joseph-beuys-coyote-2448949>
- Bramwell, D. (25.4.2020). The bittersweet story of Marina Abramović's epic walk on the Great Wall of China. *The Guardian*. Haettu 7.11.2025 osoitteesta: <https://www.theguardian.com/travel/2020/apr/25/marina-abramovic-ulyay-walk-the-great-wall-of-china>
- Explore Utsjoki. (n.d.). Utsjoen luonnonsuojelualueet ja arvomaisemat. Haettu 5.8.2025 osoitteesta <https://exploreutsjoki.fi/alueinfo/utsjoen-luonnonsuojelualueet-ja-arvomaisemat/>
- Foster, R., Mäkelä, J., & Martusewicz, R. (2018). *Art, EcoJustice, and education*. Routledge.
- Foster, R. (2017). Nykyaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 18, 35-56.
- Friedman, K., Smith, O. F., & Sawchyn, L. (2002). *The Fluxus performance workbook*. Swinburne.
- Granö, P., Hiltunen, M., & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen, & T. Jokela (Toim.), *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 5–13). Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-934-6>
- Gröndahl, L. (2023). Taiteilija, tutkija vai taiteilija-tutkija? Teoksessa Gröndahl, L. (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-064-5>
- Hannula, A. (2025). *Hiekanjyvistä tähtisumuun: Taideperustainen toimintatutkimus taiteen ja tieteen integraatiosta kesälukiossa* [Pro gradu -tutkielma]. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2025061367976>
- Hartzell, E. (2015). *Performanssi kuvataideopettajan työkalupakissa* [Pro gradu –tutkielma]. Aalto yliopisto.

- Helander, M. (2018). *Eatnanvuloš Lottit – Maan sisällä linnut*. Haettu 7.11.2025 osoitteesta: <https://www.av-arkki.fi/fi/works/eatnanvulos-lottit-maan-sisalla-linnut/>
- Hiltunen, M. (2009). *Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. [Väitöskirja]. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis.
- Hiltunen, M. (2025). Kuvataidekasvatuksen laajenevat yhteisöt: arktisia aikavaelluksia nykyaikaiseen ja kosmokseen. *Research in Arts and Education*, 2025(1), 7-36.
- Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. VSL opintokeskus.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T., & Hiltunen, M. (2021). Paradigm shifts in northern art, community and environment studies for art teacher education. *Social Sciences & Humanities Open* 4(1), 100181. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100181>
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y., & Belliveau, G. (2019). A/r/tography as living inquiry. Leavy, P. (toim.) *Handbook of arts-based research* (s. 37-53).
- Jokela, T. (2016). Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta pohjoisessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia* (s. 69-83). Aalto yliopisto.
- Jokela, T., & Hiltunen, M. (2023). Community-based art education: Promoting revitalization and eco-cultural resilience for cultural sustainability. Teoksessa C-C. Lin, A. Sinner, & R. L. Irwin (Toim.), *Community arts education: Transversal global perspectives* (s. 86–98). Intellect.
- Jokela, T., & Hiltunen, M. (2024). New genre Arctic art education as a way of knowing with the North. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi & K. Burnett (Toim.), *Relate North: New genre Arctic art education beyond borders* (s. 12–37). InSEA publication
- Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2005). *Ympäristö, yhteisö ja taide*. <http://ace.ulapland.fi/yty/>
- Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M., Härkönen, E., Stöckell, A., Manninen A., & Parpala, M. (2024). *Kuvataidekasvatuksen ja soveltavan taiteen projektiosaajaksi*. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-428-7>
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2020). Taideperustainen toimintatutkimus soveltavan taiteen kehittämisen välineenä. Teoksessa Jokela, T., Huhmarniemi, M. & Paasovaara, J. (toim.) *Luontokuvaus soveltavana taiteena* (s. 39-61). Lapin yliopisto.

- Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2025). Taideperustainen toimintatutkimus kuvataidekasvatuksen käytäntöjen kehittämisen välineenä. *Research in Arts and Education*, 2025(2), 100-125.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., ... & Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023.
- Kinnunen, H. (2023). *Miten omat värit aistivat sen paikan: taideperustainen tutkimus paikkakokemuksen välittymisestä ja kuvaamisesta* [Pro gradu –tutkielma]. Lapin yliopisto.
- Kirkkopelto, E. (2018). Erään poron tunnustuksia. Laumaeläin esityksen toisena. Teoksessa Thuring, A., Koskinen, A. & Kokkonen, T. (toim.) *Esitys ja toiseus* (s. 29-46). Teatterintutkimuksen seura.
- Kirkkopelto, E. (2024). Human Mushrooms. Transformative body techniques and indigenous epistemologies. *Matter Journal*, 1(1). Haettu 7.11.2025 osoitteesta: https://www.malmotheatreacademy.se/matterjournal/issue1/issue1_humanmushrooms.htm
- Klemola, T. (2004). *Taidon filosofia: Filosofin taito*. Tampereen yliopisto.
- Koivunen, H. (1997). *Hiljainen tieto*. Otava.
- Lapin yliopisto. (5.8.2021). *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatus ja Turun yliopiston astrobiologia yhteistyössä Utsjoen kesälukiossa*. Uutiset. <https://ulapland.fi/lapin-yliopiston-taiteiden-tiedekunnan-kuvataidekasvatus-ja-turun-yliopiston-astrobiologia-yhteistyossa-utsjoen-kesalukiossa/>
- Lapin Yliopisto. (12.8.2022). *Kesälukiossa kartoitettiin olemassaolon perusteita taiteen ja tieteen keinoin*. Uutiset. <https://ulapland.fi/kesalukiossa-kartoitettiin-olemassaolon-perusteita-taiteen-ja-tieteen-keinoin/>
- Lapin Yliopisto. (17.8.2023). *Kesälukiossa kohtasivat arktinen nykyaide, geo- ja avaruusfysiikka sekä astrobiologia*. Uutiset. <https://ulapland.fi/kesalukiossa-kohtasivat-arktinen-nykyaide-geo-ja-avaruusfysiikka-seka-astrobiologia/>
- Leavy, P. (2019). Introduction. Leavy, P. (toim.) *Handbook of Arts-Based Research* (s. 3-21).
- Lehtonen, A. (2021). *Drama as an interconnecting approach for climate change education*. [Väitöskirja] Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 118.
- Luhta, P. (2012). *Performanssin pieni punainen kirja*.

- Lummaa, K. & Rojola, L. (2014). Johdanto: Mitä posthumanismi on? Teoksessa Lummaa, K., & Rojola, L. (toim.) *Posthumanismi* (s. 13–32). Eetos
- Löytönen, T. (2017). Sosiaalinen konstruktionismi. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu.
- MacDonald, J. (2009). Seven Easy Pieces using Abramovic. Teoksessa Arlander, A. (toim.) *Esseitä performanssista ja esitystaiteesta* (s. 139-154). Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.
- Mattila, H. (2022). *Arktisen Aikavaelluksen Kesälukioleiri tieteen ja taiteen kohtaamispaikkana*. [Pro gradu –tutkielma]. Lapin yliopisto.
- McNiff, S. (2019). Philosophical and practical foundations. Teoksessa Leavy, P. (toim.) *Handbook of Arts-Based Research* (s. 22-36).
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.
- Pohjakallio, P. (2016). Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettaja-koulutuksessa. Teoksessa Suominen, A. (toim.) (2016). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: avauksia, suuntia mahdollisuuksia* (s. 56-68). Aalto Arts Books.
- Porkola, P. (2019a). Mistä puhumme, kun puhumme “esityksestä”? - “Esitys”-sanana merkityksestä ja kääntämisestä. *niin & näin*, 1, 14-17.
- Porkola, P. (2019b). Performanssipedagogiikkaa yliopistokontekstissa? *Yliopistopedagogiikka. Journal of University Pedagogy*, 26(2), 75-79.
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Salmela, R. (2025). *Performanssitaiteen opettamisen perusperiaatteet perusopetuksen yläluokkien kuvataideopetuksessa* [Pro gradu –tutkielma]. Lapin yliopisto.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?*. WSOY.
- Sepänmaa, Y. (2014). Ihminen luontona, luonto ihmisenä. Teoksessa Seppo Knuuttila ja Ulla Piela (toim.) *Ympäristömytologia* (s. 21-33). Kalevalaseuran vuosikirja, 93.
- Suominen, A. (2016). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: avauksia, suuntia mahdollisuuksia*. Aalto Arts Books.

- Välimäki, S., & Torvinen, J. (2014). Ympäristö, ihminen ja eko-apokalypsi: miten nykytaide kuuntelee luontoa?. *Lähikuva—audiovisuaalisen kulttuurin tieteellinen julkaisu*, 27(1), 8-27.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Ylirisku, H. (2021). *Reorienting environmental art education*. [Väitöskirja]. Aalto-yliopisto.
- Utsjoki. (n.d.). *Tietoa Utsjoesta*. Haettu 6.8.2025 osoitteesta <https://www.utsjoki.fi/kunta-ja-paatoksenteko/tietoa-utsjoesta-2/>

Liitteet

1. Jaksosuunnitelma

Tutkiva taiteilija

KU04 Taiteen monet maailmat (2 op)

Hennakaisa Kinnunen

Julia Kukkonen

2022

Laaja-alainen osaaminen

1. Hyvinvointiosaaminen: Kurssilla opiskelijat saavat ympäristötaiteen kautta taitoja ja keinoja oman, yhteisöjensä ja maapallon hyvinvoinnin vaalimiseen

2. Vuorovaikutusosaaminen: Kurssilla tehdään ryhmitöitä ja pohditaan myös ympäristön ja muunlajisten parissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Yksi suuri punainen lanka koko kurssilla on myös tieteen ja taiteen vuoropuhelu.

3. Monitieteinen ja luova osaaminen on kurssilla läsnä moniaistisuuden sekä nyky- ja ympäristötaiteen näkökulmien kautta. Teemme mm. vaellustaidetta, missä liikkuminen, luonto ja kuvataide integroituvat luontevasti.

4. Yhteiskunnallinen osaaminen: Kurssilla pohditaan taiteen keinoja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja loppunäyttelyssä jokaisella on mahdollista tuoda laajemman yleisön tietoon omia kriittisiäkin taiteellisia kannanottoja.

5. Eettisyys ja ympäristöosaaminen: Koko kurssilla luonto ja ympäristö ovat koko ajan läsnä ja opiskelijat saavat konkreettisten oppimisympäristöjen kautta tuntumaa ympäristöosaamiseen ja eettisyyteen.

6. Globaali- ja kulttuuriosaaminen: Kurssin ensimmäinen viikko toteutetaan Saamenmaalla Utsjoella, kulttuuriset tekijät ovat luontevasti läsnä ja niistä kunnioittavasti puhumista painotetaan. Toisella viikolla opiskelijat myös tutustuvat saamelaismytologioiden näkökulmaan tähtitaivaan ilmiöistä.

Tavoitteet

Moduulin tavoitteena on, että opiskelija:

- tutkii, tulkitsee ja arvottaa taiteen kuvien henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä - Tutkiva taiteilija -teeman kautta kurssilla lähestytään teemoja laajasti ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet kulkeutuvat luontevasti mukana. Kurssilla olevien alustusten ja vierailijoiden esittelemät kuvat herättävät ajatuksia. Opiskelijat jalostavat ajatuksiaan itsenäisesti luonnoskirjatyöskentelyssä ja yhdessä käytävissä keskusteluissa.
- syventää omakohtaista suhdettaan eri aikojen ja eri kulttuurien kuvailmaisuun: Opiskelija tutustuu esim. Saamelaiskulttuuriin, performanssin ja ympäristötaiteen historiaan
- syventää kuvailmaisun taitojaan omien tavoitteiden suuntaisesti itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä: Kurssilla käytettävät taiteen menetelmät tuovat opiskelijoille uusia omien taitojen kehittämisen tapoja. Kurssilla tehdään yksi suurempi ryhmätyö ja pienempiä yhteisiä taidekokonaisuuksia.
- soveltaa kuvan tekemisessä nykyaiteelle ominaisia ilmaisemisen, esittämisen ja toiminnan tapoja: Tiede-taide -kesälukiossa tehdään taidetta performatiivisin menetelmin, grafiikan monotypia-menetelmällä, rakennellen, valokuvaten, luonnon tarjoamia komponentteja järjestellen, luokitellen, havaintoja tehden ja pohtien.
- tulkitsee taidetta teoksen, tekijän, vastaanottajan, taiteen instituutioiden ja yhteiskunnan näkökulmista: Tehtävät antavat tilaa opiskelijoiden omille ajatuksille, keskustelulle ja pohdinnalle. Keskustelua herätellään opiskelijälähtöisesti heitä kiinnostavista aiheista. Tehtävien ja keskustelun kautta tutustutaan eri taidekäsitteisiin ja pohditaan omaa suhdetta niihin
- tutkii ilmaisussaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ajankohtaisia ilmiöitä: Kurssilla opiskelija saa tuntumaa pois teos-sentrisestä näkökulmasta pyrkivään prosessityöskentelyyn. Lisäksi tutustutaan ajankohtaisiin nykyaiteilijoihin, jotka konkretisoivat tutkivan taiteilijan roolia omasta tekemisestään kertoen.
- ottaa kuvillaan kantaa kuvataiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviin arvoihin: Kurssilla on osallistava tunnelma ja taiteen arvoja pohditaan mm. kestävän elämäntavan kontekstista
- tutkii kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria identiteettien rakentamisen, kulttuuriperinnön välittämisen ja uudistamisen sekä kestävän tulevaisuuden näkökulmista: Koko kurssin ajan tämä on tavoitteena pienemmissä tehtävissä, kokonaisuuksissa ja koko moduulissa. Kesälukion tutkiva taiteilija -kurssilla tutustutaan ja kuvitetaan saamelaismyyttejä, pohditaan omaa paikkaa maailmassa posthumanistisen maailmankuvan kautta, pohditaan kestäviä tapoja tehdä ympäristötaidetta suomalaisten jokamiehenoikeuksien rajoissa sekä mietitään tapoja tehdä tulevaisuutta, vaikuttaa siihen ja olla ajassa.

Keskeiset sisällöt

Omat kuvat

- opiskelijoille merkitykselliset kuvat sekä taiteen maailmat, joihin he osallistuvat omaehtoisesti: Monien tehtävien muotoon ja ulkoasuun opiskelijat saavat itse vaikuttaa omista visuaalisista kiinnostuksenkohdistaan.
- opiskelijoiden omien kuvien käyttäminen kuvailmaisun lähtökohtana: Esimerkiksi performanssin tai ympäristötaiteen kautta voidaan tehdä uusia tulkintoja omista kuvista. Kokeilevat tekniikat tuovat kaikenlaiselle kuvailmaisulle ja eri taitotasolle tilaa. Lopuksi toteutettavan näyttelyn ripustuksessa opiskelijoiden kanssa rakennetaan sisällöllisesti ja esteettisesti miellyttävä kokonaisuus opiskelijoiden töistä.
- opiskelijoiden omien kuvien tarkasteleminen suhteessa taiteen kuviin ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin: Oman taidekäsityksen pohtiminen ja rinnastaminen muihin. Hyönteishotellin ulkoasun suunnittelu ja toteutus. Itselle mieluisten dokumentoinnin tapojen käyttö performanssien ja kävely-/vaellustaiteen dokumentoinnissa: esim. TikTokista tutut videon leikkaus- ja rytmitystavat.
- opiskelijoiden omien kuvien käyttäminen tutkivan, pitkäkestoisen ja ilmiökeskeisen työskentelyn lähtökohtana: Omien aiheiden mahdollisuus ja omien kiinnostuksenkohteiden liittäminen tehtäviin. Pitkäkestoisen ja ilmiökeskeisen prosessin ominaispiirteet tulevat esim. Hyönteishotelliteoksessa ja saamelaisten tähtitaivasmyyttejä tutkiessa.

Taiteen kuvat

- kuvan tekemisen, muokkaamisen ja esittämisen perinteiset ja uudet keinot: “pika-grafiikka” monotypia, performanssi, moniaististen havaintojen tekeminen ja niiden taiteeksi muuntaminen, kävelytaide, ympäristötaide, kuvitus, mielikuvamaiseman maalaus, veistosmaisen ötökkähotellin rakentelu, valokuvaus ja video dokumentoinnin keinoina.
- taiteen käsitteistöihin ja kuvastoihin perehtyminen: Alustukset, vierailevat taiteilijaluennot
- eri aikoina ja eri kulttuureissa tuotettu taide tutkimuksen kohteena: Saamelaismytologia, modernin, postmodernin ja nykytaiteen teosten tutkiminen.
- teosten liittäminen erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä ja muusta visuaalisesta kulttuurista: Taide tapana aistia ympäristöä ja olla maailmassa, ötökkähotelli ja muiden lajien rooli taiteessa, taiteen vaikutukset.

- kuvallisten, sanallisten ja muiden kuvatulkinnan keinojen soveltaminen: Luonnoskirjaan pohdintatehtäviä, yhteiset palautekeskustelut, nykytaiteen maailmaan tutustuminen
- opiskelijoille merkityksellisten kulttuuristen, yhteiskunnallisten ja globaalien ilmiöiden tutkiminen: Ympäristön, luonnon ja astrobiologian teemojen kanssa tapahtuva tiede-taide-vuorovaikutus
- opiskelijoiden toimijuus kuvataiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa: Ryhmätyöskentely, osallisuus, taiteen vaikuttavuus ja taiteella vaikuttaminen, ihminen osana luontoa.

Tehtäväkokonaisuudet

Johdanto ja työpajatyöskentely 2 h

Alustus:

Kurssin teemaan ‘Tutkiva taiteilija’ ja sisältöön tutustuminen, kurssipäiväkirjatyöskentelyn esittely. Kurssilla on koko kahden viikon ajan käytössä luonnoskirja, johon voi luonnostella, ideoida sekä tehdä eri teemoja käsitteleviä portfoliotehtäviä.

Tehtävä:

Tutustutaan monotypia-pajaan, missä on yhdellä tavalla mahdollista visualisoida omia ideoitaan koko viikon ajan. Tehdään monotypia-grafiikan kokeilu luonnoskirjaan.

Materiaalit ja tarvikkeet:

luonnoskirja/kurssipäiväkirjat (n. A5-koko), piirtimiä. Monotypia: telat, painovärejä, töpötys-sieniä, siveltimiä, lasilevyjä, palettiveitsiä, erilaisia papereita

Arviointi:

Esitellään kurssilla käytetyt arvioinnin tavat ja pohditaan henkilökohtaisia tavoitteita kurssille. Monotypian nopea kokeilu antaa opettajille pilkahduksen opiskelijan lähtötasosta.

Toislajinen perspektiivi 8 h

Alustus:

Jatketaan tutkiva taiteilija -teemaa siirtyen hyönteisperspektiiviin. Keskustellaan kaikkien yhteisestä planeetasta, ei vain ihmisten maailmasta.

Tehtävä:

Suunnitellaan ja toteutetaan ulkotilaan sijoitettava tilallinen teos, joka toimii myös hyönteishotellina. Tutkitaan, millaisia rakenteita teoksen rakentamisessa kannattaa käyttää. Opiskelijat saavat tehdä oman osion teokseen joko yksin tai parin kanssa. Lopullinen teos on katsattavissa ja purettavissa näyttelyä varten.

Materiaalit ja tarvikkeet:

Mahdollisimman runsas repertuaari rakentelutarvikkeita. Sahatavaraa, esim. laudanpätkiä, riimoja, listoja, luonnosta oksia, keppejä, ruokoja, käpyjä, olkia, kasveja. Työkaluja: vasaroita, porakone, nauloja, ruuveja, saha, karkeaa hiomapaperia, puuliimaa

Arviointi:

ryhmätyöskentely, teoksen sijoittuminen tilaan, kolmiulotteisen kuvan tekeminen

Performanssi ja prosessi 7 h

Alustus:

Tuodaan kurssiin kuuluville kahdelle vaelluspäivälle taiteen näkökulma. Esitellään tapoja dokumentoida katoavia tai hetkellisiä taidemuotoja. Pohditaan prosessin ehdoilla tapahtuvaa dokumentointia.

Tehtävä:

Tutustutaan performanssin ja prosessin käsitteisiin, tehdään kahden vaelluspäivän aikana pieniä harjoituksia performatiivisista menetelmistä, kävelytaiteesta ja prosessitaiteesta. Ollaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Pohditaan eri keinoja dokumentoida performatiivista ja prosessinomaista taidetta sekä tutustutaan niihin (valokuva, video, luonnoskirja, ääni, kirjoittaminen)

Materiaalit ja tarvikkeet:

Luonnoskirjat, piirtimiä, luonnosta löytyvää materiaalia, kamera (voidaan käyttää myös opiskelijoiden omia, jos se heille sopii), ääninauhuri

Arviointi:

Yhdessä ja yksin omien ideoiden luova työstäminen, taiteellisen ajattelun visualisointi performatiivisin ja prosessitaiteen keinoin

Maisema & paikka 5 h

Alustus:

Ensimmäinen paikkaan liittyvä kahden tunnin kokonaisuus liittyy uuteen paikkaan, Sodankylän Tähtelän ympäristöön tutustumiseen.

Tehtävä 1:

Tehdään moniaistista paikan kokemista käsitteleviä havainnointiharjoituksia ja luonnoskirja-työskentelyä uuteen paikkaan tutustuen

Alustus:

Toinen maisemaan liittyvä kolmen tunnin kokonaisuus tuo aisteja karsivan näkökulman ja antaa sijaa mielikuville kuuloaistin ja visualisoinnin muodossa.

Tehtävä 2:

Kuunnellaan luontoradio-ohjelma ja tehdään kuullun pohjalta akvarelleilla/vesiväreillä mielikuvamaisema.

Materiaalit ja tarvikkeet:

Vesivärit/akvarellit, pehmeäkarvaisia siveltimiä, vesikuppeja, akvarellipaperia, maalarinteippiä, maalaussieniä, maalausalustat. Tilaan joku ääntä laadukkaasti toistava laite.

Arviointi:

Maisemakuvailusta poimittujen elementtien sommittelu, kuulohavaintojen visualisointi

Saamelainen mytologia taiteen motiivina 10 h

Alustus:

Eläkkeellä oleva opettaja ja vapaa taiteilija Brita Turunen opettaa saamelaisiin kosmosmyytteihin keskittyvän kokonaisuuden. Opiskelijat tutustuvat saamelaiseen kansanperinteeseen, muinaissaamelaiden luonnonuskosten maailmanselitykseen ja pohtivat kulttuurisensitiivistä ja kulttuurisesti kestävästä saamelaismytologiasta inspiroituvan taiteen piirteitä, taiteilijan vastuuta ja vapautta

Tehtävä 1:

Opiskelijat tutustuvat kosmoksen syntyä selittävään muinaissaamelaiseen myyttiin ja tekevät siitä inspiroituen kuvasta sanaksi –menetelmällä pikamaalauksia.

Tehtävä 2:

Opiskelijat tekevät tähtitaivaan ilmiöitä käsittelevään runoon syvällisemmin ja tekevät valitsemastaan runon kohtauksesta oman kuvallisen tulkintansa.

Tarvikkeet ja materiaalit:

Opiskelija tuo mukanaan sellaiset muistiinpanovälineet kuin itse haluaa, samoin itselleen tutut työvälineet, siis piirustus- ja maalausvälineet, luonnoslehtiö, kynät, värit ja muun tarpeellinen sekä valittuihin väreihin sopivat maalauspohjat, n. A4 ja A3.

Arviointi:

Maalaustekniikoiden tarkoituksenmukainen käyttö: tarkemman sekä suurpiirteisemmän työskentelytavan kuvaan sopiva käyttö. Maalausprosessin suunnittelu ja sovittaminen aikatauluun, Myyttisten tarinoiden kulttuurisensitiivinen käyttö omassa teoksessa.

Loppunäyttely 6 h

Tehtävä:

Suunnitellaan ja toteutetaan opiskelijoiden kanssa näyttelykokonaisuus koko kurssin (sekä tiede, että taideosuuden) töistä. Pohditaan yksittäisistä töistä muodostuvia kokonaisuuksia, mielikuvia, yhtäläisyyksiä ja eroja. Otetaan huomioon myös näyttely-yleisön perspektiivi. Harjoitellaan visuaalisten kokonaisuuksien rakentamista, oman näkemyksen perustelua ja omien tulkintojen kertomista.

Materiaalit ja tarvikkeet:

Post-It -lappuja, siimaa, rautalankaa, mitta teippiä, saksia, esitystekniikkavehkeitä (mitä nyt ripustaessa voi tarvita)

Arviointi:

Vertaisarviointia ja opettajien palautetta palautekeskustelun kautta (esim. Erivärisiä Post-It -lappuja, joilla annetaan palautetta toisille), tilankäyttö, katsojanäkökulman huomioiminen teosten asettelussa tilaan (kulkureitti).

2. Tuntisuunnitelma: Performanssi ja prosessi

7 x 60min / 27.-29.7.2022

Tehtävät: Ympäristön ja kehon suhde -harjoitteita, harjoitteista teoksiksi, Yhden minuutin veistos

Tekniikka: Keholliset, moniaistiset harjoitteet luonnossa; valokuva ja teksti

Keskeiset käsitteet: Performanssitaide, hetkellinen/katoava taide, keho, moniaistisuus, prosessi, dokumentointi

Tarvittavat välineet: muistiinpanovälineet, kamera, paperia, tussit, ohjeet.

Tavoitteet:

Oppimisen tavoitteet:

- Opiskelija tutustuu keho- ja ympäristölähtöiseen tapaan tehdä nykytaidetta harjoitteiden kautta
- Opiskelija hahmottaa erilaisia performanssitaiteeseen liittyviä dokumentoinnin mahdollisuuksia ja osaa nimetä joitakin performanssitaiteen esimerkkiteoksia
- Opiskelija osaa toteuttaa ympäristöperformanssin ja dokumentoida sen ideaa tukevalla tavalla

Moduulin tavoitteet (KU04) tehtävässä:

- syventää kuvailmaisun taitojaan omien tavoitteiden suuntaisesti itsenäisesti ja ryhmän jäsenenä
- soveltaa kuvan tekemisessä nykytaiteelle ominaisia ilmaisemisen, esittämisen ja toiminnan tapoja
- tutkii ilmaisussaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ajankohtaisia ilmiöitä
- tutkii kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria identiteettien rakentamisen, kulttuuriperinnön välittämisen ja uudistamisen sekä kestävän tulevaisuuden näkökulmista.

Keskeiset sisällöt (KU04) tehtävässä:

- opiskelijoiden omien kuvien käyttäminen tutkivan, pitkäkestoisen ja ilmiökeskeisen työskentelyn lähtökohtana
- kuvan tekemisen, muokkaamisen ja esittämisen perinteiset ja uudet keinot
- teosten liittäminen erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä ja muusta visuaalisesta kulttuurista
- opiskelijoiden toimijuus kuvataiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa

Laaja-alainen osaaminen: L1, L2, L3, L5

Palaute:

Tuntien aikana harjoitteiden jälkeen yhdessä keskustellen. Kurssin lopuksi yhteinen keskustelu.

Arviointiperusteet:

- * Teosideaa tukeva dokumentoinnin ja esittämisen muoto
- * Teoksen suhde paikkaan ja ympäristöön
- * Harjoitteiden tekemiseen ja keskusteluun osallistuminen
- * Oman työskentelyn havainnointi ja ideoiden jalostaminen

Oppimiskäsitys: Sosiokonstruktivistinen, posthumanistinen.

Tuntien kuvaus ja ajoitus pääpiirteittäin:

Johdatus aiheeseen (luento ja keskustelu) 1,5h, tehtävänanto ja valmistautuminen 30 min, ohjeistus ja harjoitteet luonnossa 40 + 40 min, keskustelut tekemisen jälkeen 20 + 20 min, Performanssi ja dokumentointi (luento) 45 min, tehtävänanto 15 min, teoksen tekeminen ja dokumentointi luonnossa 1h, teoksen viimeistely esitettävään muotoon 1h.

3. Performanssiharjoitteet

Aistikävely

1. Harjoite alkaa ja päättyy kellon soittoon, ja se tehdään hiljaisuudessa ottamatta kontaktia muihin ihmisiin.
2. Nosta kävelyn aikana haluamasi määrä (0-10 kpl) sinulle annettuja tehtävälappuja haluamassasi järjestyksessä ja seuraa niiden ohjeita omalla tavallasi toteuttaen.
3. Voit poiketa polulta ja pysähdellä harjoituksen aikana, mutta huomioi, ettet vaella kuuloetäisyyttä kauemmas muusta ryhmästä.

Tehtävälappujen ohjeet:

- Kulje nelinkontin.
- Anna puun nähdä sinut.
- Kuuntele. Mitä paikka puhuu?
- MAASTOUDU!
- Etsi erityinen kivi ja virittäydy sen olemisen tapaan. Leikkikää yhdessä.
- Pysähdy. Sulje silmäsi. Haista tunturia.
- Kulje takaperin.
- Kulje seuraavat metrit muurahaisen perspektiivissä.
- Ota kiintopiste kaukaisuudesta. Kävele maastossa suoraa linjaa pistettä kohti.
- Kaikki ympäröivät kasvit ovat muuttuneet eläimiksi. Miltä maisema näyttää?

Maastoutuminen

1. Etsi itseäsi puhutteleva tai houkutteleva kohta, kolo, väli, paikka, pesä luonnosta.
2. Pyri maastoutumaan kohtaan mahdollisimman hyvin. Löydä hyvä asento. Kokeile vaikkapa istua, maata, kiipeillä, kurotella, roikkua. Kokeile eri tapoja asettautua olemaan.
3. Ole läsnä hetken ja paikan kanssa. Pysy liikkumatta muutaman minuutin ajan.
4. Kiitä paikkaa ja etsi uusi paikka maastoutumiselle.

Monilajinen leikki

1. Odota että jokin ei-inhimillinen ilmaantuu havaintokenttääsi tai etsiydy sellaisen luokse. Pyri olemaan nimeämättä tai määrittelemättä mikä tämä olento on. Anna vain sen olla.
2. Siirrä huomiosi olentoon ja sen tapaan olla olemassa.
3. Kutsu olento kanssasi leikkiin ja huomioi mitä tapahtuu.
4. Anna itsesi antautua leikille.
5. Kiitä olentoa leikistä.

Tervehtiminen

1. Kulje vapaasti ristiin rastiin piha-alueella.
2. Keskity huomioimaan omia sisäisiä tuntemuksia ja vältä kontaktia muiden kanssa.
3. Seuraavaksi avaudu huomaamaan myös muut kulkijat. Ketkä ovat täällä kanssasi?
4. Kohdatessasi jonkun toisen olennon, pysähdy hetkeksi tämän luokse ja tervehdi häntä. Esittäydy ja odota, kun toinenkin esittäytyy. Kun sopiva kohtaamisen hetki on kulunut, jatka matkaa. Pysähdy taas kohdatessasi jonkun toisen olennon. Olennoiksi käsitetään tässä kävelevät kanssaihmiset, pihan kasvit, alueella kulkevat eläimet ja hyönteiset, sienet ja kaikki muu elolliseksi kokemasi.

Yhden minuutin veistos

1. Etsi itsellesi pari ja ottakaa mukaan kamera. Tehkää vuorotellen.
2. Löydä kiinnostava kohta, esine ja asento luonnosta.
3. Asettaudu asentoon valitsemaasi kohtaan esineen kanssa.
4. Ole paikallasi yksi minuutti, jonka aikana pari ottaa asetelmasta kuvan.
5. Pura asetelma ja vaihtakaa rooleja.
6. Seuraavalla viikolla: kirjoita ja/tai piirrä ohjeet veistoksen tekoon.

4. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

Tutkimusretkiä kosmokseen -kesälukio 25.7.–5.8.2022

Sodankylän geofysiikan observatorio (Oulun yliopisto), Lapin yliopisto, Turun yliopisto, Aikavaellus ry ja Ohcejoga Utsjoen Ursa ry järjestävät yhteistyössä Kesälukioseuran kanssa tiedettä ja taidetta yhdistävän Tutkimusretkiä kosmokseen -kesälukion 25.7.–5.8.2022. Opetus tapahtuu Utsjoella Kevon tutkimuslaitoksessa ja lähiympäristössä (vk 30), Sodankylässä Tähtelän observatorioympäristössä (vk 31) sekä Arktisen aikavaelluksen luontopoluilla.

Toimin taidekurssin yhtenä opettajana ja kerään kesälukiossa tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaani, jolla kehitän nykytaiteen kehollista ja monialaista lukio-opetusta luonnonympäristössä. Kerään aineistoa kurssin ja oman toimintani kehittämiseksi.

Tallennan tutkimusaineistoksi kesälukion opetustilanteita, keskusteluja, toimintaa, työskentelyä ja siellä tehtyjä teoksia. Tutkimusaineisto tulee ainoastaan omaan käyttööni ja käytän sitä omien muistiinpanojeni tukena. Voin raportoida, esittää tai julkaista aineistoa tai sen osia luvan mukaisesti pro gradu -tutkielmassa. Julkaisen tulokset tutkielmassa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi niistä tunnistaa (ellei muuta lupaa annettu, esim. teokset).

Sinulla on oikeus saada lisätietoja tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksesta kieltäytymisellä ei ole mitään seurauksia kurssin suorittamisen kannalta.

Tällä suostumuslomakkeella annan luvan: (ruksaa kohdat, joihin annat luvan)

___ tulla tallennetuksi: kuvatuksi ja äänitetyksi ___ tunnistettavana / ___ tunnistamattomana,
___ tekemieni teosten ja tuotosten käyttöön ___ nimellä / ___ nimettömästi,
___ luonnoskirjaani tehtyjen tuotosten käyttöön ___ nimellä / ___ nimettömästi,
___ muistiinpanojeni käyttöön ___ nimellä / ___ nimettömästi.

Allekirjoittamalla annan luvan ruksattuihin kohtiin ja olen saanut tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää tutkijalle kysymyksiä. Ymmärrän, että osallistuminen on vapaaehtoista, ja että minulla on oikeus perua suostumukseni milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

_____.2022

Paikka ja päivämäärä

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Olen kiitollinen avustasi opinnäytetyöni tutkimuksessa. Kiitos!

Julia Kukkonen

Kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelija, Lapin yliopisto

sähköposti: xxxx@ulapland.fi

puh. xxx xxx xxxx