

# TRADITIO JA MURROS

---

*Kuvataiteilijakoulutuksen pedagogiikassa*



*toim. Timo Jokela, Antti Salokannel & Elina Härkönen*

# TRADITIO JA MURROS

*Kuvataiteilijakoulutuksen  
pedagogiikassa*



*toim. Timo Jokela, Antti Salokannel & Elina Härkönen*

## TOIMITUS

Timo Jokela  
Antti Salokannel  
Elina Härkönen

## GRAFIikka

Anna-Mari Nukarinen

## TAITTO

Anna-Mari Nukarinen  
Elina Härkönen

## KUSTANTAJAT

ARENE:n kuvataidejaosto.  
Lapin yliopisto (vastaava), Lahden amk, Lapin amk, Novia amk, Satakunnan amk,  
Saimaan amk, Turun amk, Tampereen amk, Jyväskylän yliopisto

## OSARAOITUS

Euroopan sosiaalirahasto & Elinkeino-, liikenne-, ja ympäristökeskus

## PAINO

Erweko Oy, Rovaniemi 2014

## PAPERIVERSIO:

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja  
Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 44  
ISBN 978-952-484-733-9  
ISSN 1236-9616

## VERKKOVERSIO:

ISBN 978-952-484-734-6





## SISÄLLYS

Timo Jokela & Antti Salokannel <i>Johdanto: Tarvitseeko taide pedagogiikkaa?</i> . . . . .	4
Tarja Pääjoki <i>Opettaja puhuu taiteesta – pedagogiikan ja diskurssien suhteesta taiteilijakoulutuksessa.</i> . . . . .	13
Timo Jokela <i>Soveltavan kuvataiteen pedagogiikka</i> . . . . .	29
Marjo Remes & Eija Rajalin <i>Tekemällä oppimista projektityöpajoissa</i> . . . . .	59
Robert Back <i>Metamodernismi, Third-site pedagogy ja projektoituminen</i> . . . . .	75
Antti Salokannel <i>Taiteen kentällä kävelevä opetussuunnitelma</i> . . . . .	95
Kalle Hamm <i>Taideopetuksen erityisyydestä</i> . . . . .	121
Matti Velhonoja <i>Taidekoulusta taideyliopistoksi – muutoksia kuvataiteen opetuksessa, esimerkinä Kankaanpään taidekoulu</i> . . . . .	143
Juhani Järvinen <i>Konstruktivismi kuvataiteen tyylisuuntana ja oppimiskäsityksenä</i> . . . . .	159
Anu Vaisto <i>Minkälainen kuvataiteilija olen.</i> . . . . .	181
Juha Suonpää & Kai Kiviranta <i>Mitä tulevaisuuden kuvataiteilijan tulee osata?</i> . . . . .	203

# TARVITSEEKO TAIDE PEDAGOGIIKKA?

*Johdanto*

Tätä julkaisua koottaessa on eletty muutosten aikaa taidekoulutuksen piirissä. Taiteilijakoulutuksen rakenteita on uudistettu ja samalla pyritty koulutus- ja kulttuuripoliittisin toimin suuntaamaan uudelleen taiteilijoiden tehtäviä yhteiskunnassa. Aalto-yliopiston perustamisen myötä yhdistyivät taideteollisuuden, tekniikan ja liiketalouden osaamisalueet, ja tavoitteena on tukea maamme liikataloudellista kehitystä. Helsingin Taideyliopisto kokosi organisaatioonsa kuvataiteen, musiikin ja teatteritaiteen akatemit ja vahvistaa näin taideinstituutioiden yhteistyötä. Lapin yliopistossa taide- ja muotoilukoulutus asemoidaan nyt yliopiston pohjoiseen ja arktiseen profiliin ja korostetaan taiteen ja muiden yliopiston edustamien tutkimusalojen vuorovaikusta ja yhteistyötä. Samaan aikaan maamme ammattikorkeakouluissa käynnistettiin leikkaukset, jotka supistavat kuvataiteen koulutusta määrällisesti ja alueellisesti. Kuten yliopistojen tutkimukseen ja koulutukseen yleensäkin, myös kuvataiteen korkeakoulutukseen kohdistuu paineita profiloida koulutuksen sisältöjä ja tavoitteita.

Kuvataiteilijaksi kehittyminen on perinteisesti ajateltu olevan henkilökohtaisen aikaa vaativan kypsyntien tulos. Nyt korkeakoulujen tulosohtaus vaatii venyneiden opintoaikojen lyhentämistä, opintojen tehostamista ja nopeuttamista. Opiskelijoiden antaman palautteen merkitys korostuu, opinto-

jen monimuotoisuutta ja suoritustapojen joustavuutta perätään. Korkeakouluja vaaditaan huomioimaan opintojen suunnittelussa alumnien ja työelämän palautteet. Kuvataiteen opettajan rooli on muutoksessa. Oman taidealan hallinta ei enää riitä, vaan opettajalta vaaditaan opiskelijan opintopolun ymmärtämisen ja suunnittelun kykyä. Taideoppimisen diskurssissa aika, jolloin taide, tai taiteilijaesikuvat kasvattivat nuoren taitelijan ammattiinsa, näyttää olevan ohi.

Muutosten myötä keskustelu pedagogiikan roolista taideopetuksessa on tullut entistä ajankohtaisemmaksi. Valtakunnallisen kuvataiteilijakoulutuksen uudelleen asemoinnin lisäksi siihen haastaa taidekoulutuksessa vallitsevan pedagogisen tradition ja uusien taidemuotojen työskentelymenetelmien välinen suhde. Vaikka nykytaide on tuonut taiteen kentälle runsaasti uusia vuorovaikutteisia työskentelymenetelmiä, elävät yksilön henkilökohtaista kypsymistä korostavat diskurssit taiteilijakoulutuksessa edelleen voimakkaina. Tradition on ehkä ohjannut taidekoulutuksen kehitystä tehtyjä tutkimuksia ja taiteen muutoksia voimakkaammin. Toisaalta kuvataiteen opetuksen traditiolla on kiistatta annettavaa pedagogiikalle yleensä.

Traditio ja sen murros ovat voimakkaana läsnä myös tämän julkaisun artikkeleissa, jotka on pyydetty jokaisesta kuvataiteen koulutusta järjestävästä ammattikorkeakoulusta sekä Lapin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen edustajilta. Modernismin perinteeseen, usein jopa romanttiseen ja myyttiseen taiteilijakuvaan pohjautuvan tradition vastapainona julkaisun artikkelissa myös kysytään, onko kuvataiteen pedagogiikka taidekorkeakouluissa muuttunut nykytaiteen dialogisuutta, kontekstuaalisuutta ja situationaalisuutta korostavien toimintatapojen suunnassa. Pohdinnat eivät liity niinkään siihen, mitä sisältöjä kuvataiteilijoille opetetaan, vaan siihen, miten ja missä kontekstissa nykytaidetta opetetaan. Keskustelu oppimisen sisällöistä ja opettajan toimintatavoista siirtyy pohdintoihin oppimisympäristöjen pedagogiikasta. Tämä onkin kaivattua tietysti niin työelämävalmiuksia antamaan pyrkivissä ammattikorkeakouluissa, yliopistojen soveltavassa taiteessa kuin moneen suuntaan yhteiskunnassa avautuvassa nykytaiteessa.

Tarja Pääjoki nostaa artikkelissaan *Opettaja puhuu taiteesta – pedagogii-*

*kan ja diskurssien suhteesta taiteilijakoulutuksessa* esille sen, kuinka taiteilijoita kouluttavat ammattilaiset kyselevät, mitä oikein pitäisi opettaa ja miten. Artikkelikiirkastaa sen, kuinka taiteilijakoulutuksen ympärillä esiintyy monia erilaisia puhumisen tapoja. Taidemaailma tuottaa tiettyjä taiteen diskursseja, kasvatustieteen pedagogiikka omiaan ja kulttuuri- ja koulutuspolitiikka usein talouteen sidottuja puhumisen tapoja. Nämä erilaiset puhumisen tavat kohtaavat taidekoulutuksen kentällä vaivalloisesti ja yhteistä ymmärrystä etsien, kun puhujat tulevat tilanteisiin erilaisin odotuksin. Pääjoki kysyykin: Miten puhua taidekoulutuksesta ja sen pedagogiikasta? Hän tuo esille myös esitetyt epäilyt, josko mitään tiettyjä sisältöjä, traditioita tai taitoja enää voidaan asettaa taidekoulutuksen tavoitteeksi ja voidaanko taidetta yleensä opettaa.

Pääjoki pohtii, että taidepedagogiikan haasteena voisi olla sellaisen taiteilijaidentiteetin rakentaminen, johon mahtuisivat laajat sävyt taiteilijana toimimisen eri puolista. Tämä voisi näkyä niissä puhumisen tavoissa, joilla kuvaamme taiteilijan ammattia, mutta myös niissä sisällöissä, joita taiteilijakoulutukselle annetaan. Pääjoki esittää, että se voisi tapahtua tuomalla opetusmenetelmiin sellaista vuorovaikutusta, joka edesauttaa taiteilijana toimimista erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä.

Myös Timo Jokela tarkastelee artikkelissaan Soveltavan kuvataiteen pedagogiikka kuvataiteen koulutuksen muutokseen ohjanneita syitä. Koulutuspolitiikan ja rahoitusmallien vaikutusten tarkastelun rinnalla Jokela osoittaa, kuinka koulutuksen ja pedagogiikan muutokset ovat sidoksissa nykytaiteen uusiin ilmenemismuotoihin. Nykytaiteen kanssa resonoivasta koulutusajattelusta seuraa luonnollisesti muutoksia korkeakoulujen taidepedagogiikkaan, oppimisjärjestelyihin ja koko oppimisympäristöön. Jokela esittelee eräänä ratkaisumallina Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa toteutetun Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelman pedagogisia valintoja.

Koulutuksen taustalla on käsitys siitä, että sektorirajat ylittävän yhteistyön kehittäminen kuvataiteen alalla on ajankohtaista ja tärkeää. Taiteen tekemisen rinnalla tärkeitä ovat tällöin yhteiskunnassa toimimisen taidot. Koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena on vastata muuttuviin tarpeisiin uudistamalla taiteilijoiden ammattiosaamista. Kuvataiteilijan ammatti on

Jokelan mukaan moniulotteinen käsite. Kuvataiteilijan työn tarkasteleminen ainoastaan perinteisestä taidekontekstista, taidemaailmasta ja ”taiteilijamyytistä” käsin on jäänyt kapeaksi nykytaiteen monialaisuuden ja nyky-yhteiskunnan muutostilassa.

Ammattikorkeakouluissa taideopetus on luonteeltaan työelämälähtöistä. Toisin sanoen koulutuksen ajatellaan antavan valmiuksia työelämään ja ammatin harjoittamiseen. Marjo Remes ja Eija Rajalin tarkastelevat kuvataiteen oppisisältöjen ja työelämälähtöisen opiskelun suhteita artikkelissaan *Tekemällä oppimista projektityöpajoissa*. Johtoajatuksena kuvataiteen koulutuksessa on heidän mielestään se, että kuvataiteilija oppisi käyttämään, tutkimaan ja kehittämään eli soveltamaan kuvataidealan osaamista erilaisissa tehtävissä ja asiayhteyksissä. Esimerkkinä työelämäoppimisen pedagogiikasta he esittelevät Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun (nyk. Lapin amk) kulttuurialan työelämälähtöiseksi toimintaympäristöksi kehitetyn Liike-konseptin, jossa tilaukset löytävät tekijänsä ja tekijät saavat työohjausta. Yrityksiltä, organisaatioilta tai hankkeilta taideopiskelijoille tulevat toimeksiannot eli Liike-tehtävät ovat tyypillisesti erilaisten sähköisten ja painettujen julkaisujen visuaalista ideointia, suunnittelua ja toteutusta. Liike-konsepti siirtää kuvataiteilijan työn lähelle digitaalista kuvaa käyttävän visuaalisen suunnittelijan ammattia.

Oppimisympäristöjen merkitystä tarkastelee myös Robert Back artikkelissaan *Metamodernismi, third-site pedagogy ja projektoituminen*, joka pyrkii valaisemaan Uudenkaarlepyyn (Pietarsaaren) Yrkeshögskolan Novinan taidekoulutusta ja niitä kulttuurisia voimia, jotka vaikuttavat koulutuksen pedagogiseen filosofiaan. Backin käyttämä third-site pedagogy -käsite on peräisin amerikkalaiselta taidekasvatuksen tutkija Brent Wilsonilta, joka kuvaa käsitteellä taidepedagogiikassa tapahtunutta paradigmaattista huomion kohteen muutosta. Aluksi pedagoginen huomio kohdistui opettajan oppilaalle antamien ohjeiden toimivuuteen, sen jälkeen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ohjaustilanteisiin. Third-site pedagogy -käsitteellä Wilson viittaa tilanteeseen, jossa opettajan pedagogiset ratkaisut tukevat oppilaan taidetoiminnan ja häntä ympäröivän maailman välisen vuorovaikutuksen syn-



tymistä. Wilsonin luoma käsite on syntynyt pitkälle formaalin koululaitoksen parissa, mutta Back siirtää sen oivaltavasti kuvataiteilijan ammattiin tähtäävään koulutukseen. Hän pohtii, miten projektoitunut yhteiskunta vaikuttaa taiteilijakoulutukseen ja miten rakennetaan luovuutta tukeva vuorovaikutteinen kuvataiteen oppimisympäristö.

Antti Salokannel tarkastelee kirjallisiin lähteisiin ja omiin kokemuksiinsa tukeutuen artikkelissaan *Taiteen kentällä kävelevä opetussuunnitelma* Lahden Taideinstituutin tarjoaman opetuksen ja siitä rakentuneen Lahden ammattikorkeakoulun kuvataideopetuksen sisällöllisiä ja pedagogisia muutoksia. Lahden kaupungin omista Taideinstituutti noudatti Salokanteleen mukaan omaehtoista opetussuunnitelmaa ja sisältö määräytyi taiteen kentältä ”taidetta taiteen vuoksi” -ideaalin mukaisena. Hyötyvapaat, romantiikan idealismista johdetut periaatteet hallitsivat opetusta silloinkin, kun opetushallinnon opetusohjelmaa normittava koulutus oli muodollisesti otettu käyttöön.

Salokanteleen mukaan Lahden ammattikorkeakoulun aikaan teoriaopetus lisääntyi ja taiteen eri ilmaisumuodot laajenivat. Tästä Salokannel vetää analogian renessanssin ajan taiteeseen, taideakatemiaoihin ja ”oppinut taiteilija” -ihanteeseen, jolloin taidekoulutus nähdään yhteiskunnan rakenteita uudistavana potentiaalina eikä yksinomaan instrumentaalisessa asemassa. Artikkelissaan hän toteaa ajankohtaisen puheen kulttuuriteollisuudesta, luovasta taloudesta ja luovasta yrittäjyydestä asettavan kuvataidekoulutukselle uusia haasteita. Salokannel kantaa myös huolta koulutukselle osoitetuista tulosvaatimuksista ja näkee taiteen oppimisen tilana, joka ei synny itseisarvoisesta opintopisteiden keräämisestä eikä sirpaleisista, luovia prosesseja pirstovista opetussuunnitelmarakenteista. Hän korostaa taiteeseen sisältyvän aina tiettyä haurautta, niskurointia ja riskinottoa, se on luonteeltaan uuteen ja tuntemattomaan kurkottavaa, ja sillä on myös epäonnistumisen oikeus.

Kalle Hamm tavallaan jatkaa Salokantelen pohdintoja artikkelissaan *Taideopetuksen erityisyydestä*. Artikkelin ytimenä on Kuvataiteen pedagogiikka-hankkeessa tuotetun materiaalin analysointi. Hankkeeseen osallistujat olivat seitsemän kuvataiteen opetusta antavan ammattikorkeakoulun opettajia, ja tavoitteena oli pohtia taideopetuksen erityisyyttä ja kokemuksia ja huomioita

opetustyöstä. Hamm pohtii artikkelissaan institutionaalisen taideteorian ja viimeaikaisten taiteen hyötynäkökulmaa korostavien tutkimusten ristiriitaa. Ensimmäisenä mainittu teoria kieltää taiteelta käyttötarkoituksen, jälkimmäinen taas peräänkuuluttaa taiteen instrumentalisointia. Hammin mielestä sillanrakentajana voisi olla evolutiivinen taideteoria, joka palauttaa taiteen sen yhteisöllisille alkujuurilleen. Tällöin Hamm ymmärtää taiteen avoimena tilana, joka määrittelee itsensä koko ajan uudelleen. Myös taideopetuksen oppimisympäristön on oltava eräänlainen avoin tila, jossa taiteelliset oppimisprosessit tapahtuvat. Taiteellisella toiminnalla on oma erityinen luonteensa, joka edellyttää oppijalta, opettajalta, koululta ts. oppimisympäristöltä erityisjärjestelyjä, jotta taiteelliset prosessit käynnistyvät ja pääsevät kehittymään, Hamm tiivistää.

Matti Velhonoja pohtii opetusta ja oppimistakin sekä oppijakeskeisyyttä artikkelissaan Taidekoulusta taideyliopistoksi. *Muutoksia kuvataiteen opetuksessa – esimerkinä Kankaanpään taidekoulu*. Velhonoja toteaa huomauttavana selvästi, kuinka johtajuus oman taiteellisen työskentelyn näkyväksi tekemisestä rakentaa taiteilijaidentiteettiin pohjautuvaa opettajuutta. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on tuonut mukanaan muutospaineita ja monien uusia, ennestään alan opetustraditiolle vieraita opetussisältöjä. Näiden myötä on syntynyt myös intuitiivinen halu pitää kiinni opetuksen traditiosta, mikä on taannut myös sen, että oppimisympäristö on ollut ensisijaisesti luovuuteen kannustava. Tämän Velhonoja näkee takuuna siitä, että Kankaanpäässä säilyy kuvataideopetuksen perustajien alkuperäinen ajatus kuvataiteilijalähtöisestä taiteen opetuksesta.

Kuvataideopetuksen traditiossa mestareilla, esikuvataiteilijoilla on ollut ohjaava ja innostava merkitys. Juhani Järvinen etsii taideopetuksen rakenteita ja perusteita taiteilijoiden henkilöhistorioista ja rinnastaa niitä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen artikkelissaan *Konstruktivismi kuvataiteen tyylisuuntana ja oppimiskäsityksenä*. Järvinen korostaa aiempaan pohjautuvan konstruoinnin merkitystä taideoppimisessa kahdella tapaa. Ensinnäkin taide syntyy aiemmasta taiteesta, toiseksi taide syntyy eletystä elämästä, se reflektoi tekijänsä oman ajan ja minän kanssa. Järvinen painottaa, ettei taiteilija

voi ohittaa oman professionsa historiaa. Kyse on samasta asiasta kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä: nykyinen rakentuu menneeseen – joko henkilökohtaiseen tai taidehistorialliseen menneisyyteen.

Anu Vaisto peilaa omia kuvataiteilijaopettajakokemuksiaan Turun ammattikorkeakoulussa opintojaan aloittavien nuorien odotuksiin ja toiveisiin artikkelissaan *Minkälainen kuvataiteilija olen*. Vaisto valottaa, miten toimintaympäristö vaikutti hänen ajatuksiin kuvataiteilijuudesta ja miten toiminta kuvataiteilijana ja kuvataiteen opettajana on muuttanut käsityksiä taiteilijuudesta 40 vuoden työuran aikana. Vaisto hahmottelee, minkälaisia muutoksia kuvataiteilijan työn luonteessa on tapahtunut ja mitkä pysyneet olennaisesti ennallaan. Myös opetussuunnitelmien muutokset paljastavat suunnitteluajankohtansa tavoitteita ja asenteita siitä, mitä kuvataiteilijan ammatissa toimivan oletetaan osaavan. Lopuksi Vaisto esittää, miten opintojaan aloittavat opiskelijat määrittelevät niitä asioita, joita tulevien kuvataiteen ammattilaisten tulisi osata ja mitä muutoksia he kokevat kuvataiteilijan identiteetissä tapahtuneen viime aikoina.

Viimeisessä artikkelissa – *Mitä tulevaisuuden kuvataiteilijan tulee osata?* – Juha Suonpään esittää mietteitä kuvataiteen opetuksesta Kai Kiviniemen haastattelussa. Suonpää, kuten niin moni muukin kuvataiteen opetuksesta vastaava pohtii, kuinka yhteiskunnan ja kulttuurin muutos vaatii kuvataiteilijalta yhä laaja-alaisempaa ammattiosaamista: taideopetuksen keskeisiä tehtäviä onkin vastata tulevaisuuden haasteisiin, ennakoida tulevaa ja antaa opiskelijalle mahdollisimman monipuoliset valmiudet kohdata arvaamaton tulevaisuus. Suonpää korostaa, että uuden työn kulttuuri on jo arkipäivää nykytaiteessa. Hän tarkoittaa tällä sitä, että kuvataiteilijuus on nykyään moniammatillista toimintaa, jolloin koulutuksessakin on pyrittävä kehittämään luovaa ongelmanratkaisukykyä, joka auttaa sopeutumaan uusiin, muuttuviin olosuhteisiin.

Toimittajina uskomme, että tämän julkaisun artikkelit antavat rehellisen kuvan ja omalta osaltaan kirkastavat niitä diskursseja, joita maamme kuvataiteilijakoulutuksen parissa tänään käydään. Ne kuvaavat myös kuvataiteilijakoulutuksen parissa käytävää traditioon ja murrokseen liittyvää keskuste-

lua ja tunnistettuihin haasteisiin vastaamisen tapoja. Artikkeleissa kuvastuu myös se hämmennys, jota voimakas koulutus- ja kulttuuripoliittinen ohjaus reunaehtoineen, leikkauksineen ja talouteen liittyvien diskursseineen aiheuttaa kuvataiteen opettajien piirissä. Ne kuvaavat kuitenkin myös niitä kriittisestä ja luovasta ajattelusta kumpuavia ratkaisuita, joilla kuvataiteen opettajat ja taideoppilaitokset pyrkivät vastaamaan nyky-yhteiskunnan haasteisiin. Artikkelista versovat myös monimuotoiseen ja vuorovaikutukseen pyrkivä ja nykytaiteen kanssa resonoiva taidepedagoginen paradigma ja siihen perustuvat avoimet, sosiaaliset ja vuorovaikutteiset pedagogiset toimintatavat.

11.3.2014

Timo Jokela & Antti Salokannel

# 1

Tarja Pääjoki  
*tutkimuskoordinaattori, FT*

Jyväskylän yliopisto



# OPETTAJA PUHUU TAITEESTA

*– pedagogiikan ja diskurssien suhteesta  
taiteilijakoulutuksessa*

Emme oikeastaan tunne ihmiskunnan historiassa kulttuuria, jossa taiteilijan kaltaisia toimijoita ei olisi ollut ja jossa tätä tehtävää ei olisi jossain muodossa siirretty seuraaville sukupolville. Jokainen kulttuuri on etsinyt omat tapansa toteuttaa taiteilijoiden koulutusta, mutta miten se pitäisi ratkaista omassa ajassamme? Suomalaisessa keskustelussa aihe on ajankohtainen, sillä taiteilijakoulutuksen rakenteita on uudistettu ja taiteilijoiden tehtäviä ja asemaa suunnattu voimakkaasti valtiovallan taholta. Muutokset ovat sidoksissa siihen, että maamme kulttuuripolitiikassa on siirrytty ns. kilpailutalouden vaiheeseen aiemman hyvinvointivaltiollisen politiikan jälkeen. Näitä edelsi kansallinen kulttuuripolitiikka. Kaikki kolme lähestymistapaa ja niihin liittyvät puhumisen tavat elävät sekoittuneina toki edelleen, samoin käytänteet, jotka kytkeytyvät taiteilijoiden toimeentuloon ja taiteilijakoulutukseen. Kilpailutalouden määrein painotettua kulttuuripolitiikkaa kuvaa joka tapauksessa se, että markkinaperustaisiin toimintamuotoihin on alettu suhtautua myönteisesti ja taiteen kulutuskysyntää ja kannattavuutta on alettu pitää poliittisen päätöksenteon ohjaajina. Hyvinvoinnin näkökulmat ovat toisaalta nousseet kulttuurin ja terveyden välisten yhteyksien kautta uudelleen kulttuuripoliittisesti merkittävään

asemaan. (Jokinen 2010, 99–100, 106.)

Artikkelini inspiraation lähteenä ovat toimineet opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisut Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia (Liikanen 2010), Luovan talouden ja kulttuurin alueelliset kehittämistoimenpiteet 2010–2020 (OPKM 2010) ja Luova kasvu ja taiteilijoiden toimeentulo (Cronberg 2010). En analysoi näitä tekstissäni, mutta niiden erilaiset lähestymistavat taiteen toimintakenttään ovat vaikuttaneet artikkelini rajaukseen. Näitä kulttuuripoliittisia julkaisuja lukiessa ei voi välttyä havainnolta, että ne puhuvat keskenään erilaisin diskurssein taiteilijan ammatista ja työstä sivuten myös koulutusta. Toinen avartava näkökulma itselleni ovat olleet viime vuosien kansainväliset julkaisut, joissa on pohdittu taiteilijakoulutuksen paikkaa nykymaailmassa. Steven Madoffin teos *Art School: Propositions for the 12th century* (2009) on taiteilijakoulutuksen tilaa ja tulevaisuutta ruotineen kansainvälisen projektin päätösteos, johon ovat kirjoittaneet useat taiteilijat ja taideopettajat. Kirjassa tuodaan esiin ehdotuksia taidekoulutuksen pedagogiikkaan ja sisältöihin, mutta myös epäillään, josko mitään tiettyjä sisältöjä, traditioita tai taitoja enää voidaan asettaa taidekoulutuksen tavoitteeksi. Madoff kysyy, tarvitaanko taidekouluja lainkaan. James Elkins puolestaan esittää kirjassaan *Why art cannot be taught* (2001), että taideopettajat toimivat ristiriitaa synnyttävän epäilyksen kanssa: jospa taidetta ei voikaan opettaa – mutta toisaalta opettavat jatkuvasti.

Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on esitetty, että maassamme koulutetaan liikaa taiteilijoita, toisaalta taiteilijakoulutusta on valtion taholta ohjattu yliopistolliselle tasolle. Artikkelini ei ole voinut olla vaikuttamatta taidealan koulutuspaikkojen raju leikkaaminen valtakunnallisen ja alueellisen koulutuspolitiikan seurauksena. Alan opettajat ja opiskelijat ovat pyrkineet kuvaamaan tilannetta ja etsimään sanoja, joilla perustella taidekoulutuksen merkitystä (vrt. Séraphin 2012; Panula & Jakkila 2012; Henriksson 2012). Tätä kirjoittaessani Suomessa eletään aikaa, jolloin julkinen taidepolitiikka esittää taiteilijoita luovan talouden toimijoiksi, hyvinvoinnin ja terveyden edistäjiksi ja koulutuspoliittisesti taiteilijoiden koulutus on muutosvaiheessa. Kansainvälisestikin taiteilijoita kouluttavat ammattilaiset kyselevät, mitä oikein pitäisi opettaa ja miten. Taiteilijakoulutuksen ympärillä pyörii mo-

nia erilaisia puhumisen tapoja. Taidemaailma tuottaa tiettyjä taiteen diskursseja, kulttuuri- ja koulutuspolitiikka omiaan, nykyisin usein talouteen sidottuja puhumisen tapoja. Kasvatustieteen diskurssi on astunut kentälle pedagogisten ratkaisujen pohtimisen myötä. Nämä erilaiset puhumisen tavat kohtaavat käytännön tilanteissa vaivalloisesti ja yhteistä ymmärrystä etsien, kun puhujat tulevat tilanteisiin erilaisin odotuksin. Miten puhua taidekoulutuksesta ja sen pedagogiikasta? Kysyn tätä ajatellen taideopettajia ja taiteilijakoulutuksen suunnittelijoita.

### *Miten taidetta voi opettaa?*

Mistä hyvän taideopettajan tunnistaa? Michael Belshaw (2011) kertoo, miten Chris Burden esiintyi performanssissaan *Shadow* luennoivana taiteilijana, joka kertoi yliopistossa teoksestaan opiskelijoille. Semiotiikkaan sidotun taidepuheen lisäksi hän vakuutti myös ulkoasullaan, hän oli pukeutunut taiteilijaksi! Belshaw esittää performanssin pohjalta ajatusleikin: Miten erotamme pätevästä taideopettajan valeopettajasta? Voisiko valeopettaja matkia ammattilaisen tapaa opettaa, hänen pedagogisia käytänteitään, ja mistä valeopettajan sitten voisi paljastaa? Belshaw kysyy toisin sanoen, mitä olisivat sellaiset taidot, joista ammattilaisen erottaisi. Taustalla vaikuttaa edellä mainittu huomio siitä, että mitkään tietyt taiteeseen kuuluvat taidot eivät enää sisälly ehdottomina vaatimuksina opetussuunnitelmiin. Taideopettajana voi esiintyä, jos osaa puhua taideopetuksen kielellä. Entä jos nykyinen taidekoulutus onkin pohjimmiltaan tiettyjen institutionalisoitujen diskurssien ja lingvististen konventioiden jakamista ja siirtämistä? Toisin sanoen, onko diskurssi ainut tunnistettavissa oleva opittu asia, jos esimerkiksi tiettyjen taitojen osaamista ei vaadita? (Belshaw 2011, 44.) Tässä valossa taidekoulutuksen pedagoginen ydin näyttäytyy diskurssin hallintana ja puhumisen tapojen opettamisena.

Sekä Madoffin teoksen kirjoittajat että Elkins epäilevät nykyisen taidekoulutuksen tehokkuutta. Elkins kuvaa esimerkiksi yhdysvaltalaisista kulttuuria, johon kuuluvat opettajan pitkät monologit, jotka pyörivät tajunnanvirtamaisesti taiteen ja opiskelijoiden töiden ympärillä antamatta selkeitä tavoitteita tai ar-



gumentteja opiskelijan ohjaamiseksi (Elkins 2001, 93). Tulkitsen, että opettajan puhe ei hänen mielestään ole ensisijaisesti informatiivista vaan poeettista. Elkins näkee taideopetuksen tavallaan kielipeleinä, joiden suhde konkreettisiin teoksiin ja opiskelijoiden töihin ei ole kovinkaan vahva. Hän yllyttää opiskelijoita tutkimaan näitä tilanteita huijaamalla opettajaa esimerkiksi siten, että opiskelijat esittelevät toistensa töitä ominaan tai käyttävät toistensa esittelyjä omiin teoksiinsa.

Sanallistamisen ja taidepuheen merkitystä korostaa myös Ernesto Pujol (2009), New Yorkissa vaikuttava taiteilija ja opettaja. Hän esittää, että taideopiskelijoiden tärkein taito on osata kirjoittaa selvityksiä taideteostensa suunnittelu- ja toteutusvaiheessa sekä sen jälkeen ja että ilman tätä sanallistamisen taitoa heillä ei ole mahdollisuutta toimia nykytaiteilijoina. Hänen mukaansa taideopetuksen perustana on nykytaiteen käsitteellisyys, se, että välineestä riippumatta teokset ovat jollain tavoin myös konseptualistisia (Pujol 2009, 5). Opetussuunnitelmatasolla tämä tarkoittaisi hänen mielestään sitä, että tekniikoita, taideteoriaa ja taidehistoriaa ei pitäisi opettaa erillisinä, vaan ne pitäisi toteuttaa monialaisina oppimisympäristöinä. Pujol ei päästä tässä perinteisemmin opettaneita opettajia helpolla, vaan hän vaatii näitä omaksumaan uuden opettamisen menetelmän, jossa keskustelulla ja kirjoittamisella on keskeinen rooli.

Taideteoreettinen keskustelu nousee tärkeäksi myös Thierry de Duvelle, joka työskentelee Lillen yliopistossa Ranskassa taideopettajana. Hän katsoo, että parhaiten menestyvät taidekoulut ovat kiinteästi kytkeytyneitä taidemaailman muihin toimijoihin, kuten taidekauppaan ja museoihin, taidekasvatuksen toimijoihin ja taiteentutkimukseen, sekä laajimmillaan koko taiteen yleisöön. Koulutuksessa tämä merkitsisi sitä, että samassa instituutiossa koulutetaan taiteilijoiden lisäksi myös kriitikkoja, kuraattoreita ja taidekasvattajia (de Duve 2009, 17–18, 21). Monet Madoffin toimittaman kirjan kirjoittajista esittävätkin, että taidekoulutus on toisen maailmansodan jälkeen siirtynyt vahvistuvassa määrin painottamaan teoriaa käytännön edellä. Tämä voidaan ymmärtää monin tavoin, mutta huomio on joka tapauksessa yhteinen ja osalle taidealan opettajista vaikuttaa myös tavoitteena tärkeältä. Yhtäältä taideopetuksen mahdollisuuksien epäily ja toisaalta taidepuheen hallinnan korostaminen kertovat

mielestäni siitä, että opettavat asiat ovat hankalia sanallistaa ja että taiteilijakoulutuksen haasteena on opettajien ja koulutuksen järjestäjien näkökulmasta oman toiminnan argumentointi. Millaisilla puhumisen tavoilla taideopetus tavoittelee taiteeseen liittyvää oppimista?

### *Mitä taitoja taiteilija tarvitsee?*

Taiteilijan tarvitsemat taidot ovat sidoksissa aikansa ja kulttuurinsa taidekäsitkseen. Historiallisesti katsoen elämme aikaa, jossa kuvataiteeseen kiinnittyvät kenties vankemmin kuin koskaan ennen taidepuhe, sanallinen ulottuvuus. Se ei tarkoita vain teosten sanallista kuvaamista ja niiden ympärillä käytävää keskustelua, vaan myös usein sanallisen ulottuvuuden liittymistä tiiviisti osaksi teosta, taiteen käsitteellisyyttä. Nykykoulutuksessa taiteilijalle hyödylliseksi osaamisen alueiksi mielletään sen vuoksi esimerkiksi tietämys taiteen tutkimuksesta ja taideteoriasta, taidemaailman toimintatapojen tuntemus, mutta edelleen mukana ovat myös visuaalinen havainnointitaito ja eri taiteenalojen tekniikat. (Elkins 2001, 102.) Näyttäisi siltä, että taidekoulutuksessa muutokset eivät suinkaan ole nopeita, vaan ovat kestäneet satoja vuosia. Taiteilijan tarvitsemat taidot ja niiden opettamisen pedagogiikka ovat kokoelma historiallisesti varsin erilaisista juonteista periytyviä sisältöjä ja käytänteitä, joiden mukana oloa voi olla vaikea sanallistaa jo siksi, että niiden alkuperä ei ole yhtenäinen.

Kuvataiteilijoiden koulutuksessa yksi pisimpään mukana kulkenut opettettava taito on piirustus. Firenzen akatemiassa renessanssin aikaan piirustus oli taiteen oppimisen taidoista tärkein, ja sitä tukivat matematiikka ja suhdetjärjestelmät, mikä yhdistyi platonilaiseen ideaalisten muotojen etsintään. Anatomia ja elävän mallin piirustus olivat tärkeitä lähtökohtia. Oppitunteja pidettiin sairaaloissa talvisin, jotta piirrettävät ruumiit eivät alkaisi pilaantua liian nopeasti. Taiteilijaoppilaat opiskelivat myös ”luonnonfilosofiaa”, aikansa luonnontiedettä. Siinä perehdyttiin luonnonlakeihin, joita pidettiin taiteen tekemisen perustana. (Elkins 2001, 11–14.) Myöhempi eurooppalainen taiteilijakoulutus nojasi renessanssissa luodulle perustalle. Eurooppalaisissa akatemioissa 1600-luvulla opetusmetodi oli järjestetty systemaattisesti. Albertin maalauk-

sessä vasemmalla oppilaat aloittavat piirtämällä jalkamallia, keskellä opiskel- laan geometriaa ja oikeassa reunassa anatomiaa ruumiin avulla. Seinällä ole- vissa maalauksissa esitetään aihealueet: maisema, muotokuva ja uskonnollinen aihe. Opetus eteni johdonmukaisesti, vaiheittain ja taitoalueet olivat selkeitä. Arviointikriteerit johdettiin näistä perustaidoista. (Elkins 2001, 17–18.)

Vasta saksalainen romantiikka 1700-luvun lopulta lähtien kyseenalaisti nämä perinteet. Se toi tilalle monia periaatteita, jotka elävät taidekoulutuksessa edelleen, keskeisimpänä luovan yksilöllisyyden ihanteen. Kun vielä barokki- akatemit painottivat taiteen analysointitaitoja, halusi romantiikka hylätä mer- kitysten tutkimisen. Romantikot alkoivat vaatia myös taiteilijan itsenäisyyttä suhteessa rahoittajiin, kuten valtioon, kun aiemmin taiteilijat toimivat tilaajien tarpeiden mukaan. Opettajan rooli muuttui romantiikan aikana taitoja opetta- vasta mestarista taiteilijan vapauden tukijaksi, tavoitteena yksilöllisen nerou- den kehittyminen. Tiettyjen taitojen oppimista ei pidetty entiseen tapaan kes- keisenä. Ennen kaikkea romantiikka kyseenalaisti kuitenkin koko ajatuksen taiteen opettamisen mahdollisuudesta. (Elkins 2001, 28–30.) Modernismin myötä taidetta taiteen vuoksi -ajattelu syveni entisestään, mutta toisaalta taide- puheen määrä kasvoi valtavasti, kun taiteilijat pyrkivät sanallistamaan taiteessa hakemaansa muutosta ja myös taiteen ympärille syntynyt julkaiseminen, ku- ten taidekriittikki ja taiteenteoria, alkoivat vahvistua.

Modernismin perintö ei ole yhtenäinen, vaan sisältää juonteita taiteen erilaisista painotuksista suhteessa historiaan. Kuitenkin merkittävin modernin ajan taiteilijakoulutuksen uudistaja oli Bauhaus. Se palautti koulutuksen kes- kiöön tuotoksen ja siihen liittyen taiteilijan havainnointitaitojen kehittämisen ja materiaalituntemuksen. Koulutus suuntautui enemmän taiteen formaalien ominaisuuksien kuin ilmaisun tavoitteluun. Samalla muotoilu, arkkitehtuuri ja teolliset menetelmät tuotiin taiteilijakoulutuksen osaksi. Merkittävää Bau- hausissa oli, että opettajat kirjoittivat ja artikuloivat pedagogisia lähtökohtiaan ja että opetus lähti tekemällä oppimisen ideasta John Deweyn pragmatistisen filosofian hengessä. Bauhaus ei kuitenkaan edellyttänyt taiteilijalta kykyä pu- hua taiteesta, ja teorialähtöisyys oli sille vierasta, mikä näkyy juuri toiminnalli- suuden korostamisena pedagogiikassa. (Elkins 2001, 34–37.)

Yllä oleva välähdys taideopetuksen historiallisiin vaiheisiin kertoo siitä, että taiteeseen liitettävät taidot ovat sidottuja omaan aikaansa ja sen maailmankuvaan. Jälkikäteen on helppoa tunnistaa Firenzen akatemian tavoitteiden yhteys aikansa ajatteluun, kenties koska se on meille osin vieras. Romantiikan vaikutuksia on jo hankalampi nähdä aikasidonnaisina, koska ekspressiiviset käsitykset taideilmaisusta ovat edelleen läsnä nykyisessä taidekoulutuksessa, vaikka niitä onkin viime aikoina ryhdytty kyseenalaistamaan. Onko esimerkiksi taiteilijan vapaus suhteessa työn rahoittajiin suhteellistunut, kun taidekoulutukselta on alettu vaatia yrittäjyyteen liittyvien taitojen hallintaa? Suomalaisessa taiteilijakoulutuksessa bauhauslainen ja moderni perintö ovat vaikuttaneet vahvana, eikä se ole samalla tavalla syrjäytynyt taideteoreettisen korostuksen ja käsitetaiteellisen orientaation tieltä kuin kansainvälisessä taiteilijakoulutuksessa, jota Madoff ja Elkins kuvaavat.

Joka tapauksessa sekä Suomessa että maailmalla taideopetus on liikkeessä ja opettajat kysyvät, miten määritellä taiteessa tarvittavia taitoja ja kuvata niitä sanallisesti. Voiko taideopetuksen historiaa käyttää kuin tarjotinta, josta poimitaan sopivia aineksia? Määrittääkö nykyinen taidemaailma, se, mitä taiteessa juuri nyt tehdään, koulutuksenkin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät? Miten opetussuunnitelma suhteutuu taidemaailman muutoksiin ja opiskelijoiden odotuksiin, milloin niihin pitää reagoida ja minkä aineksen voi ajatella pysyvän muutosten keskellä? Keskeisiä taiteen alan kysymyksiä ovat, onko olemassa kuitenkin jonkinlainen tekniikoiden perusvarasto, joka kaikkien pitäisi hallita. Entä missä määrin taiteilijan pitäisi tuntea taiteen historian merkkiteoksia ja oman aikansa taidetta? Pitäisikö taiteilijan tuntea taiteenteoriaa? (Vrt. Elkins 2001, 57.)

Taideopetuksen ydinalue pakenee kenties tarkkaa kuvausta, mutta yhdistävänä tavoitteena lienee se, että kaikkien opittavien taitojen rinnalla oletetaan opetettavan jotain syvempää, joka kuitenkin säilyy sanallistamisen ulkopuolella, eli sitä, mikä taiteessa on olennaista. Elkinsin mukaan tämä ei ole ongelma, koska itse taide on irrationaalista ja hankalasti määriteltävää (Elkins 2001, 103, 109). On kuitenkin ylimielistä jättää koulutuksen ja pedagogiikan tarkempi kuvaaminen tekemättä sillä perusteella, että se on haasteellinen tehtävä. Vaik-

ka taidetta ei voi määritellä lopullisesti eikä myöskään taidepedagogiikkaa, on aiheen ympärillä käytävä pohdinta ja argumentointi välttämätöntä kaikessa prosessinomaisuudessaan ja haparoinnissaan. Jos ydinaluetta ja siihen liittyvää oppimista ei sanallisteta riittävästi, voi seurauksena olla, että muut taiteilijakoulutuksen sisällöt, ns. geneeriset taidot, nousevat liian keskeiseen asemaan. Esimerkiksi puhe taiteilijasta oman työnsä markkinoijana tai hyvinvoinnin edistäjänä ovat tällä hetkellä pinnalla. Ei ole yksiselitteistä, kuuluvatko näihin liittyvät taidot taiteen ytimeen vai sen reuna-alueille.

Kun taiteeseen liitettävät taidot nousevat erilaisista historiallisista konteksteista ja samalla myös erilaisista pedagogisista näkemyksistä, muotoutuu taidepedagoginen diskurssi väistämättä eklektisesti, siinä yhdistyvät erilaiset käsitteet ja puhumisen tavat. Tämä tekee sekä olemassa olevan kuvaamisesta että uuden hahmottelemisesta haastavaa suhteessa taidealan koulutukseen.

### *Yhteistä kieltä etsimässä*

Elkins lähtee oletuksesta, että taideopetus on epätavallista toimintaa siinä mielessä, että siltä puuttuu yhteinen mieli, jonka perusteella opiskelijat voisivat puhua oppimisestaan tai opettajat opettamisestaan. Tämä johtaa hänen mukaansa keskusteluissa väistämättä pessimistisiin johtopäätöksiin. (Elkins 2001, 42.) Ehkä Elkins taideopettajana on kokenut tilanteet turhauttaviksi löytämättä syytä yhteisen mielen puuttumiseen. Voisiko yhtenä ongelmana olla juuri se, että ei jaeta yhteistä puhumisen tapaa? Taideopetuksen ympärillä pyörivät diskurssit sekoittuvat ja törmäävät tilannekohtaisesti puhujien (tai kirjoittajien) mukaan. Näitä diskursseja tuottavat taidemaailma, talous ja taidemarkkinat, koulutus- ja kulttuuripolitiikka sekä kasvatustiede ja taidekasvatus. En käy näitä lukuisia puhumisen tapoja systemaattisesti läpi, mutta raapaisten pintaa viittaamalla joihinkin käytäntöihin. Taidepedagogiikan kehittymisen kannalta tässä olisi kuitenkin kiinnostavan laaja tutkimuskysymys, jota voisi tarkastella taidekoulutuksen ympärille tuotettujen tekstiaineistojen avulla. Millä tavoin eri diskurssit niissä painottuvatkaan?

Taidemaailman diskurssi lienee taideopettajille tutuin. Senkin alla vaih-

televat erilaiset puhumisen tavat, jotka sivuavat taiteenteoriaa. Yksi keskeinen rajapinta suhteessa taideopetukseen on taidekriitikki eli se, miten teoksia kuvataan ja arvotetaan. Kriitikin näkökulmana on etsiä uutta, poikkeuksellista ja historiallisestikin merkittävää taidetta. Vaikka tulevaisuuden mestariteosten kaanonia on vaikeaa ennustaa, pyrkii kritiikki seulomaan teosten joukosta mahdollisia ehdokkaita ja myös luomaan merkkiteosten kaanonia. Taideopetuksen näkökulmasta taidemaailma ja taidekriitikki luovat myös opetuksen tavoitteiden kriteerejä. Elkins arvelee, että taidemaailma edellyttää taiteelta esimerkiksi vakavuutta ja syvällisyyttä, eikä kevyelle, viihdyttävälle ja iloiselle taiteelle välttämättä löydy puoltajia. Hän kysyy, näkyykö tämä taidekoulujen pedagogiikassa? Elkinsin mukaan olisi pedagogisesti tärkeää pohtia, miksi keskinkertaista ja helposti lähestyttävää taidetta ei rohkaista taidekoulutuksessa, vaikka suurin osa opiskelijoista ei hänen mielestään koskaan tule tekemään haastavaa taidetta tai mestariteoksia. Hän kysyy, olisiko mahdollista pitää rinnalla myös kriteerejä, jotka sopivat ”keskinkertaisempaan” taiteeseen (Elkins 2001, 80.) Provosoiva kysymys voitaisiin kääntää muotoon, mitä seuraa, jos taidekoulutuksessa tavoitellaan pelkästään poikkeuksellisen merkittäviä teoksia.

Taidemaailma tuottaa odotuksia taiteelle nojaamalla taiteenteoreettiseen diskurssiin, joka on kuitenkin jatkuvassa liikkeessä. Teorianmuodostuksen ja teosten välinen dialogi on kaksisuuntaista: teoria vaikuttaa taiteilijoiden tavoitteisiin ja toisaalta tutkimuksen ja teorian keinoin pyritään tavoittamaan jotain sellaista, joka jo ilmenee sanallistamattomana taiteessa. Joka tapauksessa taidemaailma toimijana asettaa tavallaan taidepedagogiikalle vaatimuksia taidemaailman diskurssin opettamisesta, eikä taiteilijan ole helppoa toimia ammatissaan ilman niiden jonkinasteista hallintaa. Sanallistetut taiteen arvottamisen kriteerit eivät silti ole selkeitä tai konkreettisia sillä tavoin, että taideopettaja voisi kuvata opiskelijalle sanoin, millainen on onnistunut taideteos.

Toinen taiteilijakoulutuksen sisällä vaikuttava puhumisen tapa on taidekasvatuksen diskurssi. Siinä, missä taidemaailman tuottaman diskurssin sävy on usein kriittinen, on taidekasvatuksen diskurssi usein sävyiltään positiivinen, innostava ja motivoiva. Siinä korostuvat ilmaukset, joilla painotetaan luovuus-

den ja taiteen kuulumista osaksi kaikkien ihmisten elämää ja toisaalta etsitään niitä suhteellisia merkityksiä, joita ihmiset antavat taiteelle omassa elämässään. Elkins ajattelee, että taidekasvatuksen diskurssi voisi ohjata opiskelijaa oman ilmaisunsa tunnistamiseen tavalla, joka olisi vähemmän sidoksissa taidemaailman kriteereihin (Elkins 2001, 70). Idea on hieman keinotekoinen, taidekasvatukseen toimii suhteessa taidemaailmaan, mutta nostaa esiin tavoitteen monipuolisemmasta taiteilijakuvasta kuin huipputaiteilijan asemaan pyrkimisen. Taidekasvatuksen suuntaukset eivät jaa keskenään yhtenäistä diskurssia, mutta nykyinen ajatus taiteellisen toiminnan mielekkyydestä kaikille ihmisille voisi kenties tuoda tiettyä helpotusta opiskelijoiden menestymispaineisiin. Tämän suuntainen puhuminen tapa on nähtävillä taiteen ja hyvinvoinnin yhteyksistä käydyssä keskustelussa, ja tietyt nykyaikaisen taiteen ilmiöt, kuten yhteisötaide, ovat sen myötä nousseet uudella tavalla arvostettuun asemaan. Samalla on kuitenkin otettava kantaa Elkinsin esittämiin epäilyihin siitä, että taide ei kenties koskaan ole kaikille tärkeää ja ymmärrettävää sen enempää kuin muidenkaan ammattialojen sisällöt ja tuotteet (Elkins 2001, 66). Voiko edellyttää, että taide tuottaa hyvinvointia ja jopa terveyttä yleisesti, vaikka jotkin taiteen muodot sitä aktiivisesti tavoittelevatkin? Miten hyvin ts. taidekasvatuksellinen tai hyvinvoinnin diskurssi istuu taiteeseen ja taiteilijan työhön yleensä?

Kasvatuksen ja opetuksen diskurssi, joka nousee kasvatustieteellisestä traditiosta, on osin irrallinen taidekasvatuksen diskurssista ja on taidekoulutuksessa noussut esiin opetussuunnitelmatyössä ja taideopettajien pedagogisen koulutuksen myötä. Sen avulla on ollut mahdollista kiinnittää huomiota pedagogisiin ratkaisuihin ja kehittämistyöhön oppimisen näkökulmasta. Samalla sen tietty akateemisuus on kuitenkin varmasti koettu taiteen alalla toimijoiden kesken osin vieraana, ja kuvailevamman ja poeettisen ilmaisun keinoin tavoiteltu taiteen todellisuus on istunut vaihtelevasti kasvatusdiskurssin rinnalle. Oma käsitykseni on, että kohtaamattomuutta on synnyttänyt myös se, että monet oppimiskäsitykset, joita kasvatustiede sanoittaa, eivät ole nousseet teoreettisesti taiteellisen oppimisen prosesseista, minkä vuoksi niillä on haasteellista sanoittaa taideopetuksessa tapahtuvia asioita. Onko toisin sanoen hedelmällistä kuvata taiteessa tapahtuvaa oppimista kasvatustieteen diskurs-

silla, onko taiteeseen liittyvä oppiminen samanlaista kuin jonkin muun asian, esimerkiksi tiedollisen aineksen, oppiminen? Yhtymäkohtia varmasti löytyy, ja oppimistutkimuksesta on taideopetuksen pedagogiikalle hyötyä. Varauksena voi toisaalta esittää, että taiteeseen liittyvä oppiminen on joissakin suhteissa erilaista kuin tarkasti määriteltyjen oppisisältöjen oppiminen, lopputulos kun voi oppimisprosessissa johtaa jonnekin, mistä opettajallakaan ei ole ollut aavistusta.

Talouden diskurssi ja siihen kytkeytyvät, suomalaisittain vaatimattomat taidemarkkinat synnyttävät puhetta taiteen ja taloudellisen menestyksen tai ainakin pärjäämisen suhteesta. Yrittäjämäistä ja käytännöllistä suhtautumista taiteen tekemiseen korostava puhetapa yhdessä markkinoiden kysynnän huomioivan bisnes-asenteen kanssa ovat suomalaisessa taiteilijakunnassa harvinaisia tapoja asennoitua työhön – ja usein myös torjuttuja. Taiteilijat eivät ole halunneet mitata menestystään talouden mittarein. Toisaalta valtion kulttuuripolitiikan taholta taiteilijoille on tarjottu luovan talouden käsitettä ja yrittäjäasennetta viime vuosina varsin voimakkaasti, ja myös taiteilijakoulutuksen odotetaan antavan entistä vahvemmin valmiuksia taloudellisen toimeentulon takaamiseen. (vrt. Jokinen 2010, 164–165.) Tarja Cronberg (2010, 9–13) arvelee, ettei suomalainen yhteiskuntamme tunnista taiteilijan työtä ja taiteilijat ovat työmarkkinoilla tästä syystä vaikeassa asemassa. Taiteilijat itse kokevat, että heitä yritetään sovittaa sellaisiin rooleihin, jotka eivät sovellu taiteilijan työhön, kuten kaupallisilla kriteereillä toimiviksi yrittäjiksi tai opettajiksi. Cronbergin mukaan keskeinen huoli on, etteivät eri toimijat kykene kommunikoidaan keskenään ja että taiteilijoiden ja muiden luovan talouden toimijoiden välillä ei löydy yhteistä kieltä. Erityisesti hän näkee ongelmaksi sen, ettei talouden diskurssi motivoi taiteilijoita, vaan taiteilijat näkevät itsensä taloudellisten vaatimusten vastavoimana. Taiteilijan ammattia kuvataan ammattikunnan sisällä sellaisin tavoin, ettei se avaudu muille toimijoille. Tämä näkyy koulutuksessa siinä, että oppilaitokset suuntaavat oppimisen tavoitteet taiteen kentälle, eivät työmarkkinoille yleensä (Cronberg 2010, 16).

Kun taidealan opettaja siis puhuu opiskelijoilleen, millaisin diskurssein hän muotoilee sanottavansa? Ratkaisu on pedagogisesti merkittävä, vaikka ei



olisikaan tietoinen. Sanallistaminen suuntaa sekä opiskelijan että opettajan ymmärrystä siitä, mitä oikein ollaan tekemässä.

### *Millainen ammatti on taiteilija?*

Kun opettaja puhuu taiteesta ja opiskelijoiden töistä, mistä hän oikeastaan puhuu? Howard Singerman (1999) muistelee omia taideopiskeluaikojaan ja ajattelee, että opiskelijan kysymys Mitä minun pitäisi tehdä? tarkoittaa oikeastaan kysymystä Mitä taiteilija tekee? (Singerman 1999, 2). Mitä toisin sanoen sisällytetään taiteilijan ammattiin ja miten siihen koulutetaan? Näyttäytykö ammatti koulutuksen näkökulmasta edelleen yksilöllisten teosten tekemisenä, ja muut tehtävät, kuten opettaminen tai kaupallisissa medioissa työskentely, jonain muuna kuin ammattiin kuuluvana tai koulutusta vastaavana työnä? Saattaa olla, että taiteilijakoulutuksen perinteessä on jonkinlainen työllistymiseen liittyvä sokea piste. Raqs media Collectiven (2010, 73) jäsenet hahmottavat taiteilijan moninaisen työnkuvan puhumalla yötaiteilijoista. Useimmat taiteilijakoulutuksen saaneet ihmiset tekevät muuta päivätyötä kuin sitä, minkä mieltävät taiteilijan työksi. Itsenäinen taiteellinen työskentely, johon opinnoissa koulutettiin, onkin vapaa-ajan toimintaa. Nimitys yötaiteilija antaa ymmärtää, ettei koulutus vastaa sitä työtä, mitä taiteilija tekee, kuten että useat valmistuneet työskentelevät myös opettajina. Pujol esittääkin, että pedagogisia ja taidekasvatustaitoja tarvittaisiin osaksi taiteilijakoulutusta jo siksi, että nykytaiteilijan keskeisimpiä taitoja pitäisi olla kyky avata teoksiaan yleisölle, auttaa heitä pääsemään sisälle usein kompleksisiin teoksiin. Hänen ehdotuksensa on, että yhteisöpedagogisin opetusmuodoin opiskelijat voisivat harjoitella näitä taitoja ja samalla oppia ymmärtämään yleisöjään ja myös tekemään yhteisöllisempää taidetta. Kaiken lähtökohtana olisi taidekoulujen aktiivinen osallistuminen paikallisten yhteisöjen toimintaan (Pujol 2009, 8, 10–11; vrt. Melchionne 2007).

Taiteilijakoulutuksen pedagogiikkaa voidaan Pujolin tavoin lähteä pohtimaan tietyistä taidoista ja niiden opettamiseen liittyvistä ratkaisuksista käsin, mutta lopputulemana on todennäköisesti erimielisyys siitä, mitä nämä välttä-

mättömät taidot olisivat, pedagogiikasta puhumattakaan. Yhteistä kaikille ehdotuksille kuitenkin lienee se, että ne tavoittelevat kaikki taiteilijan työn luonnetta. Taiteilijan ammatti on suomalaisessa yhteiskunnassa murrosvaiheessa, ja perinteisen taiteilijankuvan rinnalle on noussut ajatuksia uudenlaisten ammatillisten valmiuksien ja työtehtävien sisällyttämisestä taiteilijuuteen. Käytännössä jo nyt useimmat taiteilijakoulutuksen saaneet ihmiset tekevät työseen paljon muutakin kuin yksilöllisesti toteutettuja taideteoksia, vaikka eivät kaikki miellä muuta toimintaansa varsinaisesti taiteilijan ammattiin kuuluviksi tehtäviksi. Yötaiteilijan tavoin he kokevat tilanteen negatiivisena ja olosuhteiden pakosta johtuvana toimeentulon hankkimisena.

Pedagogisesti koulutus on siis haasteiden edessä: mitä taiteilijan ammattiin ajatellaan sisältyvän. Samalla niin opetustilanteissa käytetyt diskurssit kuin laajempi koulutuksen sanallinen kuvaaminen ja perusteleminen etsivät uutta puhumistapaa, jotta koulutuksen sisältöjä voitaisiin uudistaa ja myös tunnistaa jo olemassa olevan pedagogiikan ja koulutussisältöjen eri puolia. Kyse on osaamisen tunnistamisesta ja kyvystä välittää se myös asiaa tuntemattomille tahoille (vrt. Séraphin 2012). Viime kädessä on kyse taiteilija-identiteetistä, joka luodaan puhumalla. Modernismin vaalima ajatus taiteen erillisyydestä suhteessa muihin elämänalueisiin on vaikuttanut käsityksiimme kuvataiteilijan ammatista yksinäisenä tekemisenä, joka asettuu vastakarvaan suhteessa muihin yhteiskunnan toimijoihin. Taiteilijan taloudellinen menestys on näyttänyt ristiriitaisena suhteessa vapaan taiteen ideaaliin ja sen on toisinaan katsottu sitovan taiteilijan työn liiaksi markkinoiden odotuksiin. Kansainvälistä menestystä on kuitenkin pidetty usein myös arvostuksen kriteerinä.

Opetustyön on puolestaan katsottu vievän aikaa luovalta työltä. Esimerkiksi Daichendt (2010, 11) kuvaa taiteilija-opettajan identiteettiä dualistiseksi, taiteen tekeminen ja opettaminen eivät tunnu liittyvän toisiinsa. Toisaalta monet varhaiset modernistit olivat taidekasvatuksen uranuurtajia ja halusivat opettaa, koska pitivät sitä kiinnostavana oman työnsä kannalta ja halusivat kehittää uusia taiteellisia ideoita taidekouluyhteisöissä, kuten Bauhausissa tapahtui. Myös nykytaiteilijat ovat löytäneet kiinnostavia yhdistelmiä taiteen tekemisen, opettamisen ja tutkimisen alueilta, esimerkiksi Jaana Erkkilä (2012)

on hahmotellut väitöskirjassaan näiden kolmen työtehtävän suhdetta nimenomaan kuvataiteilijana toimimisen näkökulmasta. Hän käyttää moniammatillisuuden käsitettä, mutta kuvaa oikeastaan taiteilijan ammatin moninaisia mahdollisuuksia. Opettaminen ja tutkiminen ovat tapahtuneet hänen kohdallaan osana kuvataiteilijana toimimista, ja Erkkilä on itse asiassa hahmottanut taiteilijaidentiteettiä, jossa opetus ja tutkimus eivät ole erotettavissa taiteen tekemisestä. (Erkkilä 2012, 163–164.)

Kenties taidekoulupedagogiikan ydin voisi olla siinä, että erilaisia ja moninaisia työkenttiä lähestyttäisiin kuvataiteilijan näkökulmasta sulkematta mitään työnkuvaa sinällään taiteilijan ammatti-identiteetin ulkopuolelle. Taidepedagogiikan haasteena voisi olla sellaisen taiteilijaidentiteetin rakentaminen, johon mahtuisivat laajat sävyt taiteilijana toimimisen eri puolista. Tämä voisi näkyä niissä puhumisen tavoissa, joilla kuvaamme taiteilijan ammattia, mutta myös niissä sisällöissä, joita taiteilijakoulutukselle annetaan. Kuten monet viittaamani taideopettajat esittivät, tämä voisi tapahtua tuomalla opetusmenetelmiin sellaista vuorovaikutusta, joka edesauttaa taiteilijana toimimista erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä.

Pedagogisilla diskursseilla on valtava voima, ne luovat asenteita ja suuntaavat tulkitsemaan kokemuksia tietyin sävyin. Taideopiskelijat ja -opettajat työskentelevät tällä hetkellä erilaisten taiteeseen kytkeytyvien diskurssien ristiriitaisessa viidakossa. Kehittävän ja luovan työskentely-ympäristön edellytyksenä olisi yhteisen ja taiteilija-identiteettiä myönteisesti rakentavan kielen löytäminen, jota myös muut kuin alan ammattilaiset voivat ymmärtää. Silti jo tietoisuus diskurssien ja käsitteiden moninaisuudesta voi auttaa taiteen ammattilaisia ja opiskelijoita hahmottamaan omaa toimijuuttaan ja ammatti-identiteettiään. Samalla voi pohtia suhdettaan julkisen vallan esittämiin kulttuuripoliittisiin linjauksiin ja taidemaailman odotuksiin ja tunnistaa diskurssien suhteellisuuden. Ehkä tämä tietoisuus toisi myös rauhaa sen kokemuksen yhteydessä, etteivät muut toimijat aina ymmärrä taiteilijoita tai päinvastoin. Syynä voi olla yhteisen kielen puuttuminen ja tehtävänä yhteisen kielen etsintä.

## Lähteet

- BELSHAW, M. 2011.** Fictions of the Studio. *Journal of Aesthetic education* vol.45 no.3. University of Illinois. 38–49.
- CRONBERG, T. 2010.** Luova kasvu ja taiteilijan toimeentulo. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:6.
- DAICHENDT, J. 2010.** Artist teacher. A philosophy for creating and teaching. Chicago: The university of Chicago Press.
- DE DUVE, T. 2009.** An Ethics. Putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. Teoksessa Steven Madoff (toim.) *Art school: propositions for the 21th century*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- ELKINS, J. 2001.** Why art cannot be taught. A handbook for art students. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- ERKKILÄ, J. 2012.** Tekijä on toinen. Kuinka kuvallinen dialogi syntyy. Helsinki: Aalto yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, taiteen laitos.
- HENRIKSSON, M. L. 2012.** Lakko! Valtaus! *Taide* 5/2012. Helsinki: Kustannus oy Taide.
- JOKINEN, E. 2010.** Vallan kirjailijat. Valtion apurahoituksen merkitys kirjailijoille vuosituhanen vaihteen Suomessa. Helsinki: Avain.
- LIKANEN, H-L. 2010.** Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimenpideohjelmaksi 2010-2014. opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- LUOVAN TALOUDEN JA KULTTUURIN KEHITTÄMISTOIMENPITEET 2010-2020.** Opetus- ja kulttuuri-ministeriön selvityksiä 2010:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- MADOFF, S. (TOIM.) 2009.** *Art school: propositions for the 21th century*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- MELCHIONNE, K. 2007.** Why artists starve. *Philosophy and literature* vol 31 no.1. The Johns Hopkins University press. 142–148.
- PANULA, V. & JAKKILA, M. 2012.** Taideinstituutin lopettamisesta, mitä sanoisi sen lopettamisesta? *Taide* 5/2012. Helsinki: Kustannus oy Taide.
- PUJOL, E. 2009.** On the ground. Practical observations for regenerating art education. Teoksessa Steven Madoff (toim.) *Art school: propositions for the 21th century*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- RAQS MEDIA COLLECTIVE. 2009.** How to be an artist by night? Teoksessa Steven Madoff (toim.) *Art school: propositions for the 21th century*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- SÉRAPHIN, L. 2012.** Kuinka monta taiteilijaa on tarpeeksi? *Taide* 5/2012. Helsinki: Kustannus oy Taide. 22–24.
- SINGERMAN, H. 1999.** *Art subjects. Making artists in the American University*. Berkeley and Los Angeles: University of California press.

# 2

Timo Jokela  
*kuvataidekasvatuksen  
professori*

Lapin yliopisto



# SOVELTAVAN KUVATAI- TEEN PEDAGOGIIKKA

Taustoitin artikkelissani niitä tavoitteita, teoreettisia perusteita ja pedagogisia toimintatapoja, jotka ohjasivat soveltavan kuvataiteen maisterikoulutuksen (Soma) suunnittelua ja toteutusta Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa vuosina 2011–2014. Maisteriohjelmassa koulutettiin nykytaiteen yhteistoinnallisia periaatteita ja soveltavia työskentelymuotoja tuntevia kuvataiteilijoita ajan tarpeisiin. Ohjelma vastasi haasteisiin, jotka nykytaiteen lisäksi kumpuavat kansallisesta koulutustarpeesta, alueellisesta elinkeinoelämästä sekä pohjoisen sosiokulttuurisesta tilanteesta.

Maisteriohjelmalla pyrittiin laajentamaan kuvataiteilijan ammattia kohti sellaista yhteiskunnallista visuaalista vaikuttajaa ja moniosaajaa, jolla on aikaisempaa laajempaa ammattitaitoa työskennellä erilaisten sidosryhmien kanssa ja valmiuksia osallistua monialaisiin kehityshankkeisiin. Taustalla oli käsitys nykytaiteen laajenemisesta yhteiskunnalliseksi keskusteluksi ja toiminnaksi ympäristöjä ja paikkoja käyttävien ihmisten ja yhteisöjen kanssa.

Projektipedagogiikkaan perustuvalla koulutuksella on kiinnekohtia muun muassa nykytaiteen uusimpiin osallistuviin ja osallistaviin virtauksiin, kuten yhteisö- ja ympäristötaiteeseen sekä yhteissuunnittelun menetelmiä

kehittäviin ympäristösuunnitteluun ja palvelumuotoiluun.

Ohjelmasta valmistuvat kuvataiteilijat voivat toimia kuvataiteen lisäksi erilaisten arjen ympäristöjen visuaalisina suunnittelijoina ja konsultteina, elämys- ja kulttuuriympäristöjen ja niihin liittyvien taidelähtöisten palveluiden kehittäjinä, sosiaalialan toimijoina sekä erilaisten tapahtumien järjestämistehtävissä. Näin he pystyvät myös laajentamaan ansaitsemismahdollisuuksia ja toimeentulonsa pohjaa. Taiteellinen työskentely tapahtuu yhteistyössä kulttuurilaitosten, sivistystyön, sosiaalialan tai elinkeinoelämän kanssa. Tyyppillistä on taiteellinen toiminta yhteiskunnallisten, teknisten ja kulttuuristen sektoreiden välitiloissa.

Koulutushankkeen aikana yhteistyökumppaneita haettiin Lapin kärki-toimialoilta eli matkailusta sekä kulttuuri- ja sosiaalialalta. Tavoitteena oli jo koulutushankkeen aikana kehittää uusia ja innovatiivisia projektipedagogisia yhteistyömuotoja, ympäristöjä ja tuotteita, joiden avulla voidaan edistää pohjoista elinvoimaisuutta ja hyvinvointia kestäväällä tavalla.

Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelma voidaan nähdä myös oppimisympäristönä, jolla on oma taidepedagoginen kehittämistavoitteensa. Lapin erityisoloissa kehitetyllä ja yhteiskuntaan osallistuvalla taiteilijakoulutuksella on myös kansainvälinen tehtävä taidekasvatuksen laajan kentän kehittäjänä. Soveltava kuvataide voidaankin nähdä saumattomana jatkeena Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen parissa kehitetylle yhteisölliselle taidekasvatukselle ja osallistavalle ympäristötaiteelle.

Koulutuksesta saatujen kokemusten pohjalta kehitetään soveltavan kuvataiteen työskentelytapoja ja opintoja edelleen, ja tavoitteena on käynnistää kansainvälinen maisteriohjelma. Kansainvälistyminen tuo merkittävän lisän ohjelmaan, avaa valmistuville taiteilijoille uusia työmahdollisuuksia ja takaa kansainvälisen näkyvyyden pohjoisessa toteutetuille taidehankkeille.

### ***Kansallisten koulutustarpeiden haasteet***

Kuvataiteilijakoulutuksen rakenteita ollaan maassamme uudistamassa ja taiteilijoiden tehtäviä ja asemaa suuntaamassa uudelleen. Muutokset ovat toi-

saalta sidoksissa nykytaiteen uusiin ilmenemismuotoihin, toisaalta seurausta kulttuuripolitiikan mukautumisesta kilpailutalouteen ja taiteilija-ammattin muuttumisesta yritystoiminnaksi. Kuvataiteilijan ammattikuvan muutosta on ennakoitu ja tarkasteltu Suomessa useilla tahoilla (mm. OKM 2009:12; OKM 2010:10; Herranen & Karttunen 2012; Herranen, Houni & Karttunen 2013; Jokela 2013, Sjöberg 2010). Maailmalla taidekoulutuksen uutta sisältöä on etsitty mm. teknologian, median ja digitalisoituvan kulttuurin suunnalta (Alexenberg 2008), toisaalta uusista innovoivista suunnittelumenetelmistä on ajateltu olevan hyötyä taiteilijoille (Heinsius & Lehikoinen 2013). Myös keskustelua taiteen tekemisen ja opettajana toimimisen suhteista on avattu (Erkkilä 2012; Jokela 2012). Taiteen hyvinvointia ja terveyttä edistävän vaikutuksen on myös ajateltu synnyttävän uutta toimenkuvaa taiteilijoille (Liikainen 2010). Taiteen soveltava käyttö nähdään opetus- ja kulttuuriministeriön ehdotuksissa (2009:12) laaja-alaisena yhteisöllisenä voimavarana, sosiaalisena pääomana, työelämässä ja sen ulkopuolella olevien voimavarojen lisääjänä, terveyden edistäjänä ja elinympäristön viihtyvyyden parantajana. Lapissa erityisesti matkailun yritysmaailma on alue, jolla taiteilijoiden luovaa ja soveltavaa osaamista voidaan hyödyntää poikkiteollisissa projekteissa (Jokela, Coutts, Huhmarniemi & Härkönen 2013).

Työelämän ja toimintaympäristöjen muutosten vaikutukset, kuvataiteilijan ammatti mukaan lukien, heijastuvat keskusteluihin taide- ja kulttuurialojen osaamistarpeissa ja koulutuksen suuntaamisessa. Huolimatta lukuisista muutoksista hahmottelevista tutkimuksista näyttävät koulutuksen käytännöt muuttuvan hitaasti. Myöskään taiteilijoiden siirtyminen uusiin tehtäviin ei ole ollut ongelmatonta. Taiteilijat kokevat, että heitä yritetään ohjata tehtäviin, jotka eivät ole ominaisia taiteilijan työlle, kuten kaupallisilla kriteereillä toimiviksi yrittäjiksi (Cronberg 2010). Apurahojen ja julkisen tuen vähentyminen on kuitenkin pakottanut visuaalisen alan ammattilaiset etsimään vaihtoehtoisia ratkaisuja turvatakseen kehitysmahdollisuudet ja toimeentulon (Herranen & Karttunen 2012). On myös huomattava, että suoran taiteilijatuon sijasta on tukea suunnattu esimerkiksi alueellisille kulttuurin tuotantokeskuksille, jossa taitelijat työskentelevät. Näin julkinen sektori on lipumassa



kohti tilaaja–tuottaja -mallia, mikä muuttaa kulttuurituotannon kenttää ja siihen kiinnittyvien ammattikuntien, kuten kuvataiteilijoiden toimintamalleja.

Myös nykytaiteen markkinarakenteen, liiketoimintamallien ja taiteilijoiden ansaintalogiikan muutoksia on analysoitu ja ennakoitu (Rensujeff 2004; Arpo 2004). Sjöbergin (2010) mukaan Suomessa vallitsee huipputaiteilija-ajattelu, joka ei hänen mielestään ole kaikille oikea tie, ja korostaa, että laajentaessaan ansaintalogiikkaansa taiteilijoilla on erilaisia tapoja toimia markkinoilla: toiminnassa voidaan painottaa paikallisia, alueellisia tai kansallisia mahdollisuuksia. Hän perää taiteilijoille neuvottelutaitojen koulutusta tai ymmärrystä ammattitaitoisen managerin käytöstä ja managerien taitojen kehittämistä. Feinikin (2011) mukaan taiteilijan ammatin monimuotoistumisen ja riittävän toimeentulon keräämisen suurin este on romanttiseen ja myyttiseen taiteilijaideologiaan pohjautuva markkinaorientoituneisuuden vastustus.

Sektorirajat ylittävän yhteistyön kehittäminen kuvataiteen koulutuksessa on ajankohtaista. Taiteen tekemisen rinnalla tärkeitä ovat tällöin yhteiskunnassa toimimisen taidot. Tähän Lapin yliopiston Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelmalla pyrittiin vastaamaan. Opetusministeriön mukaan juuri maisteriohjelmat olivat tarpeen täydentämään kuvataiteilijan ammattiin valmistavaa koulutusta ja lisäämään valmistuvien taiteilijoiden mahdollisuuksia menestyä työmarkkinoilla niin kotimaassa kuin ulkomaillakin (Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007). Opetusministeriö painottaa taiteen ja kulttuurin yhteiskunnallisten sidosten voimistumista, monitieteellisten ja poikkitieteellisten sovellusten vahvistumista sekä yhteisöllisten tuotanto- ja toimintatapojen lisääntymistä (Kulttuuri - tulevaisuuden voima: Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta 2010). Ajattelutavan muutokseen ovat vaikuttaneet kansainvälinen Britanniaa käsin tunnetuksi tullut yhteisötaide ja engaged art -ajattelu, jolla kuvataan taiteilijoiden yhteistyötä mm. koulujen, terveydenhuollon ja vankiloiden välillä.

Vuosituhanen alussa koko länsimainen korkeakoulumaailma, mukaan lukien taidekoulutus, joutui tiukentuneen tulosarvioinnin kohteeksi. Luonnontieteellistä ja teknistä tutkimusta suosivat tulosindikaattorit johtivat vää-



*Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan Tila-aika-paikka -työpajan opiskelijat kantoivat tuunattuja muuttolaatikoita läpi kaupungin rakennellen erilaisia installaatioita kaupunkitilaan. Performatiivisella toiminnalla työstettiin omaa muuttokokemusta sekä kiinnitettiin huomiota erilaisiin muutoksen alla oleviin kohteisiin kaupungissa.*

jäämättömästi prosessiin, jonka lopputuloksena oli kulttuuri- ja taidealojen supistaminen ja lakkauttaminen tuloskilpailuun mukaan lähteneistä tiedeyliopistoista. Toisaalta Suomessa yhtä aikaa tapahtunut ammattiin ohjaavien taideoppilaitosten yhdistäminen yhä suuremmiksi yksiköiksi synnytti suuren joukon perinteiseen taitojen opetukseen tukeutuvia taide- ja kulttuurialan ammattikorkeakoulutasoisia koulutusohjelmia. Syntyi tilanne, jossa tunnistettu ja tutkimuksillakin perusteltu uudenlaisen taidekoulutuksen tarve ja nykyisen koulutuksen todellisuus eivät kohdanneet. Perinteinen taidekoulutus oli suosittua nuorten parissa, mutta sen kyky vastata nykyaikaisen taiteen muutoksiin ja ennakoituihin tulevaisuuden työelämätarpeisiin oli heikko.



### *Alueellisen kehityksen haasteet*

Tarkasteltaessa Suomen kuvataiteiljakoulutusta on huomioitava koulutusorganisaatioiden, lähinnä ammattikorkeakoulujen, vahva sidos maamme aluekehitystyöhön. Soveltavan kuvataiteen kehittämistä voidaankin tarkastella alueellisena koulutuspoliittisena pyrkimyksenä parantaa pohjoisen asemaa taide- ja kulttuurialan rahoituksesta käytävssä kilpailussa. Syynä tähän ovat Euroopan unionin aluepolitiikan toimintatavat sekä kansallisessa aluepolitiikassa ja rahoituksen muodoissa tapahtuneet muutokset, jotka ohjaavat myös taidealaa suunnittelemaan toimintansa projekteiksi. (Lakso & Kainulainen 2001.)

Kulttuuri- ja taidealalla siirtyminen ohjelmaperusteiseen ajatteluun ei ole ollut ongelmattonta. Se on vaatinut alan toimijoilta opettelua uusiin käytänteisiin. Hankkeistamisen myötä taideteosten myynnistä on siirrytty taiteellisen osaamisen myyntiin. Kun taiteilijaryhmät ja -yhdistykset ovat oppineet tuomaan esille omaa osaamistaan ja työnsä vaikuttavuutta, ovat he löytäneet uudenlaisen roolin aluekehitystyössä, mitä kautta he voivat hankkia paremmin tukea toiminnalleen. Tämä on ollut erityisen selkeäsi näkyvissä

*LUMIHARRIT- TALVITAIDETAHAHTUMA  
OIKARAISEN JÄÄTIEN VARRESSA MAALIS-  
KUUSSA 2007*

*Tapahtuma oli osa Antti Stöckellin pro gradun taiteellista osiota. Tavoitteena oli selvittää taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia tukea paikallisyhteisöä heidän kamppaillessaan oman elinympäristönsä puolesta. Kemijokivarressa Oikaraisen kylään suunniteltu Sierilän voimalaitos hukuttaisi padotusaltaaseensa jokivartisten koti- ja mökkitörmii sekä viljelysmaita.*

*Kuvat Antti Stöckell.*

mm. taiteiden tiedekunnan kanssa läheisessä yhteistyössä toimivan Lapin taiteilijaseuran toiminnassa (Briñón & Niva 2014).

Hanketoiminta ohjaa myös verkostoitumaan yhteiskunnan muiden sektoreiden toimijoiden kanssa, jolloin saavutetaan paremmat asemat kilpailtaessa taide- ja kulttuurialan rahoituksesta. Tämä edellyttää taiteilijoilta tiettyjä valmiuksia projektitoimintaa. Ennen kaikkea se edellyttää yhteisen kielen ja toimintatapojen kehittämistä eri sektoreiden välille. Kun kulttuuriteollisuuden käsite muuttui hiljalleen puheeksi luovasta taloudesta, sisälsi se ymmärryksen taiteen ja muiden sektoreiden välisen monialaisen yhteistyön merkityksestä alati koventuvassa kilpailussa. Koivunen ja Kotro (1999, 9) totesivat jo viime vuosituhatlupien lopulla, että se merkitsee ”suurta haastetta paitsi koulutukselle ja yrittäjyydelle, myös kaikille perinteisille merkitystuotannon instituutioille”.

Soma-ohjelman keskeisenä tehtävänä on kouluttaa sellaisia soveltavan



*Jokivarren asukkaiden valokuvamuistot päätyivät kalvolle tulostettuna jäälevyjen väliin harjusten selkävien aukkoihin. Valokuvat olivat paikoista, jotka voimalaitoksen myötä jäisivät veden alle. Vedennousu tuhoaisi myös virtapaikoissa elävän, paikkauskollisen harjuksen elinympäristöjä.*

kuvataiteen ammattilaisia pohjoisen ympäristön ja yhteisöjen erityistarpeisiin, joilla on valmiuksia toimia tiiviissä yhteistyössä erilaisten sidosryhmien kanssa ja hyödyntää omaa osaamistaan. Näin soveltavan kuvataiteen kehittämisellä pyrittiin vastaamaan etenkin Lapin kärkitoimialojen, matkailun ja elämysteollisuuden tarpeisiin, jotka liittyvät elämysellisten ympäristöjen ja palveluiden kehittämiseen kestäväällä ja alueen hyvinvointia edistävällä tavalla. Siksi yhteistyö elinkeinoelämän kanssa pyrittiin aloittamaan jo opiskelun aikana yhteisillä projekteilla. Pyrkimys oli kehittää toimintamalleja, luoda verkostoja ja vastata yhteistyökumppaneiden kehittyviin tarpeisiin. Näin pyrittiin kehittämään jo koulutuksen aikana yhteistyötaitoja ja soveltavan kuvataiteen työelämävalmiuksia sekä yhteistä kieltä taiteilijoiden, suunnittelijoiden, elinkeinoelämän ja paikallistoimijoiden välille. Tämä pakotti analysoimaan uudelleen nykytaiteen opetuksen pedagogisia toimintamuotoja.

### *Nykytaiteen haasteista*

Kuvataidealan koulutuksen muospaineet eivät tulleet pelkästään taiteen ulkopuolelta, vaan ne kumpusivat myös taiteesta itsestään. Taidekorkeakoulujen ja taideakatemioiden koulutuksen malli periytyy suurelta osin 1930-luvun alun saksalaisesta Bauhaus-koulusta. Se oli luonut perustan modernismin lanseeraamalle tavalle kouluttaa visuaalisen alan toimijoita varsin yhteneväisen mallin mukaisesti. Taidekoulut ja opetus suunnitelmat kaikkialla maailmassa vaikuttivat hyvin samanlaisilta, mikä juontaa juurensa siitä, että modernistisessä ajattelussa taide ymmärrettiin yleismaailmalliseksi ja universaaliksi ilmiöksi. Taide käsitettiin myös autonomiseksi, lähes riippumattomaksi muista yhteiskunnallisista tekijöistä. Hyvä taide oli taidetta taideinstituutiota varten, eikä se sitoutunut alueellisiin, paikallisiin tai poliittisiin tarkoituksiin. Tällainen ajattelutapa edesauttoi kehitystä, jossa taidekoulutus eristyi omiin yksikköihinsä. Vasta postmodernismin myötä alettiin taiteessa ja taiteentutkimuksessa arvioida uudelleen modernismin peruspilareiden kestävyyttä. (Lippard 1997; Shusterman 2001; Lacy 1995a; Gablik 1991.) Kansainväliseen taidekoulutukseen keskustelut muutoksesta nousivat 1990-luvun lopulta



#### TOTTOTULET-TAPAHTUMA 2007

*Antti Stöckelin opinnäytteen taiteellisen osio jatkui Tottotulet-tapahtumalla. Lähtökohtana oli Rovaniemen vaakuna, jonka haaruristi viittaa Kemi- ja Ounasjoen yhtymäkohtaan. Haaruristin salamakorot viittaavat voimalaitoksiin ja liekki kuvaa tottotulta. Tottotuli oli aikoinaan vaarasta varoittava merkkitulijärjestelmä jokivarressa. Tapahtumassa muunneltiin vaakunan hahmoa symboloimaan toimintaryhmän arvoja ja tavoitteita.*

alkaen. Lapin yliopiston taidekasvatus oli Suomessa ensimmäisiä koulutusohjelmia, joissa alettiin etsiä postmodernismin hengessä uudenlaisia nykyaikaisia koulutusmuotoja, erityisesti yhteisö- ja ympäristötaiteen piirissä. (Jokela 2008a; Hiltunen & Jokela 2001; Jokela & Huhmarniemi 2008.)

Soma-koulutuksessa olennaista on nykytaiteen sitoutuminen aikaan ja paikkaan modernismin universaalisuuden sijasta. Nykyaikaisen taiteen dialogisten, kontekstuaalisten ja situationaalisten taidetoimintojen olennainen edellytys on, että toiminta kohdistuu tekijöiden ja kokijöiden – osallistuvan yleisön,

kanssatoimijoiden ja työn tilaajien – omaan ympäristöön ja realisoituu sen puitteissa tapahtuvana toimintana. Tämä luonnollisesti tarkoittaa perinteisen taiteen ja modernistisen ajattelun mukaisen ei-taiteen (populaarikulttuuri, kansantaide, viihde, kulttuurimatkailu ja paikalliset tavat) käytäntöjen limitymistä toisiinsa. Näin irtaannutaan myös taideteos-, taiteilija- ja näyttelykeskeisestä taidekäsitelmästä ja korostetaan taidetta arjen käytäntöjen prosessina pragmatistisen estetiikan periaatteiden mukaisesti (Shusterman 2001). Taiteen tekijöitä, tilaajia, tuottajia ja yleisöä ei nähdä erillisinä, vaan heidän katsotaan muodostavan yhdessä ja yhtäaikaaisesti taiteen tekijän ja sen vastaanottajan (Lacy 1995b). Tällöin muuttuvat myös taitelijalta vaadittava osaaminen ja ammatissa toimimisen ansaintalogiikka (Sjöberg 2010).

*Tottotulet 2007*



Nykytaide haastaa siirtymään ohjaaja- ja studiokeskeisistä opetustavoista kohti avoimempia pedagogisia oppimisympäristöjä, joissa teoksen, tekniikan sommittelun ja visuaalisen kommunikaation asemasta opetuksessa korostuvat taiteen tekemisen prosessit ja niiden limittyminen muuhun yhteiskunnalliseen elämään. Vastaavanlainen kehityskulku voidaan nähdä muotoilussa, jossa muotoilun asiantuntijaosaamisen ja tuote-estetiikan asemasta keskusteluun ovat nousseet käyttäjälähtöinen suunnittelu, co-design ja palvelumuotoilu (MacDonald 2013.)

Muutos on hidasta, ja sillä on aina vastarintansa, mikä on näkynyt erityisesti kuvataiteilijakoulutukseenkin vakiintuneena käsityksenä taiteen autonomisuudesta ja itseisarvoisuudesta. Näkökanta korostaa taiteen olemuksellisuutta eli taiteen opiskelua ja tekemistä riittävänä arvona ja päämääränä sinänsä. Olemuksellisuuden puolestapuhujat pitävät taiteen soveltamista sen itsensä ulkopuolisiin tarkoituksiin – kuten sosiaalityön, kulttuurimatkailun tai elinkeinoelämän tukemiseen – taiteen ominaislaadun tuhoamisena tai suoranaisena taiteen ja taiteilijan riistona. Vaikka yleisessä keskustelussa taiteen merkitys ymmärretäänkin laajemmin, vaikuttaa siltä, että taidekoulutus tuottaa yhä taiteilijoita, joiden arvomaailma ja näkemykset perustuvat modernistiseen taiteilijamyttiin (ks. Lampela 2012). Sjöberg (2010) ja Feinik (2011) pitävätkin romanttista ja myyttistä taiteilijakuvaa taiteilijoiden työelämän uudistumisen ja ansaintamahdollisuuksien laajenemisen keskeisenä esteenä.

Onkin aiheellista pohtia, onko pedagogiikka taidekorkeakouluissa muuttunut nykytaiteen dialogisuutta, kontekstuaalisuutta ja situationaalisuutta korostavien vaatimusten suuntaan. Kysymys ei ole niinkään siitä, mitkä ovat sisällöt, vaan siitä, miten ja missä kontekstissa nykytaidetta opetetaan ja opitaan. Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelma poikkeaa traditionaalista nk. vapaan taiteen (fine Art) koulutuksesta, jolle on ollut tyypillistä fokuoituminen taiteilijan henkilökohtaiseen ilmaisuun tiettyjen välineiden ja materiaalien hallinnan avulla. Soveltava kuvataide sijoittuu kuvataiteen, muotoilun, visuaalisen kulttuurin ja yhteiskunnan rajapinnalle, josta se ammentaa ajankohtaiset teemansa ja johon se rakentaa toimintaympäristönsä ja



verkostonsa. Kysymys on kuvataiteeseen (fine art) nähden erilaisesta lähestymistavasta ja asiantuntijuudesta, sillä soveltavan kuvataiteen lähtökohtana ovat aina yhteisöt ja sosiokulttuuriset ympäristöt ja paikat, jotka määrittävät sen toiminta- ja ilmaisukeinoja.

Soveltavan kuvataiteen voidaan ajatella olevan taidetta, josta on hyötyä. Mutta Soma-ajattelu poikkeaa sosiaalisen ja design-korostuksensa vuoksi esim. kaupunkitaiteen piirissä yleistyneestä pyrkimyksestä tuottaa ja vahvistaa taideteoksilla päättäjien ennalta valitsemaa kaupunki-imagoa, vetovoimaisuutta ja jossa tuloksia tarkastellaan markkinoiden vilkastumisen kautta. (Anttila 2008; Uimonen 2010.)

Soveltavan kuvataiteellisen toiminnan edellytyksenä on tiivis yhteistyö ihmisten, tulevien käyttäjien, elinkeinoelämän ja yhteiskunnan eri sektori-



*TURKOOSI HUONE 1: APRIL  
yksityiskohta valokuvasarjasta*



*TURKOOSI HUONE 3: LILI  
yksityiskohta valokuvasarjasta*

en kanssa, mikä vaatii taiteilijoilta aikaisempaa monialaisempaa lähestymistä ja ennakkoluulottomampaa asennoitumista muun muassa kaupallisuuteen. Tällöin soveltava kuvataiteilija lähestyy taidoiltaan ja keinoiltaan suunnittelijaa tai muotoilijaa ja on tällöin jossain määrin valmis luopumaan myös taideteoksen käsitteestä.

Taiteilijan päämääränä ei ole niinkään taideteoksen luominen, vaan taiteen tuominen osaksi ihmisten elämää ja arkea. Tähän toki voi pyrkiä myös käyttäjiensä kanssa kommunikoivan taideteoksen avulla, mikä onkin ollut tyypillistä tietyissä nykytaiteen muodoissa, kuten keskustelutaiteessa (Kester 2004), yhteisötaiteessa (Kantonen 2005; Hiltunen 2009), osallistavassa ympäristötaiteessa (Jokela 2008c; 2013) ja yleensäkin performatiivisessa taiteessa (Hiltunen 2010).

#### *TURKOOSI HUONE, 2013*

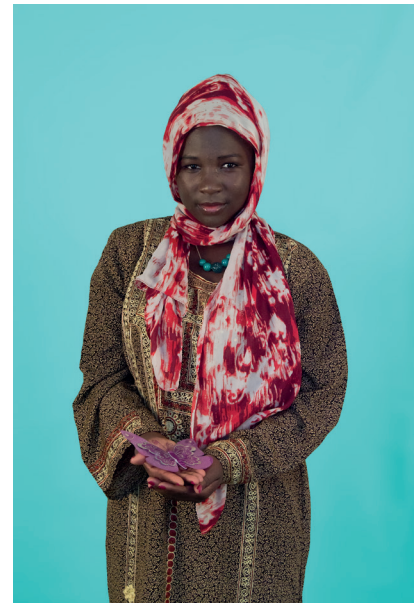
*Työryhmä: Aayah Abo Hamdah, April Kyaw, Hanna Levonen-Kantomaa, Jenni Oo Kyaw, Lili Pure, Ninni Korkalo, Puekey Paw, Rahma Hawa Ahmad, Sisi Pure*

*Turkoosi huone on valokuvasarja, mutta myös tila, jossa ryhmä jakaa tulevaisuuden haaveisiin liittyviä ajatuksiaan, kokemuksiaan tyttöydestä ja naiseudesta ja käsityksiään kulttuurien eroista ja samankaltaisuuksista.*

*Turkoosi huone on osa Taide heijastaa -projektia, jonka lähtökohtana on järjestää maahanmuuttajataustaisille nuorille taidekohtaamisia ja taidepajoja. Taide heijastaa on taiteilijoita, taidekasvattajia ja nuoria osallistava sosiaalinen taideprojekti, jossa tuetaan nuorten kotoutumista uuteen kotimaahan.*



*TURKOOSI HUONE 6: AAYAH  
yksityiskohta valokuvasarjasta*



*TURKOOSI HUONE 7: HAWA  
yksityiskohta valokuvasarjasta*

## *Nykytaiteen pohjoinen diskurssi*

Soveltavan kuvataiteen koulutuksen käynnistäminen juuri Lapin yliopistossa ei ole sattuma. Yliopiston strateginen profiloituminen pohjoiseen ja arktiseen tutkimukseen sekä matkailututkimukseen loi mahdollisuuden tarkastella uudella tavalla myös taiteen roolia yliopiston pohjoisen asiantuntijuuden toteuttamisessa. Yliopiston yhteiskunnallisesti suuntautuneet tieteenalat alkoivat taiteen ohella punnita uudelleen käsityksiä pohjoisesta. Erityisesti ympäristö- ja yhteisötaide sekä yhteisöllisesti orientoitunut taidekasvatus tarjosivat uudessa tilanteessa välineitä, joiden avulla mallinnettiin nykytaiteen ja pohjoisen elinpiirin kohtaamista sekä kontekstuaalisen taidekoulutuksen ja taidekasvatuksen työmuotoja (Jokela 2013).

Soveltavan kuvataiteen kehittämiseen sisältyy vahvana juonteena pyrkimys pohjoisen kulttuuriperinnön huomioimiseen kulttuurisen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Soveltavalle kuvataiteelle onkin vaikeaa löytää ne toimintatavat, joiden avulla kulttuuria säilyttävä aspekti voidaan yhdistää nykytaiteen uudistaviin pyrkimyksiin. Kysymys on koko arktiselle ja pohjoiselle alueelle yhteinen, sillä se koskee koko kulttuurituotannon herkkää suhdetta alkuperäiskulttuureihin.

Alkuperäiskulttuureiden ja muiden pohjoisten kansallisuuksien elämäntavan sekoitus on pohjoiselle alueelle tyypillistä. Tästä monikansallisesta ja -kulttuurisesta asetelmasta syntyy vaikeasti avattavia sosiokulttuurisia haasteita, jotka saavat jopa poliittisia ulottuvuuksia muuttuvan pohjoisen uuskolonialistisissa tilanteissa. Ratkaisujen löytymiset edellyttävät alueellista asiantuntemusta, kansatutkijuutta ja yhteisöllisyyttä. Kysymykset liittyvät vahvasti kulttuuri-identiteettiin, jonka keskeinen rakentamisen väline on taide. Kysymys ei ole kulttuuriperinteen staattisesta säilyttämisestä, vaan kulttuurien muutoksen ymmärtämisestä ja tukemisesta kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Soveltava kuvataide -ajattelu tarjoaa erinomaisen perustan huomioida niin ekologinen, sosiaalinen kuin kulttuurinen kestävä kehitys ja samalla tukea myös taloudellista hyvinvointia pohjoisessa.

Taiteen ja taidekasvatuksen tutkimuksella, innovatiivisella ja dynaamisella kehittämistyöllä sekä koulutuksella on jo näyttöä osaamisestaan. Tu-

tustumalla nykytaiteen ilmaisumuotoihin ja kehittämällä uusia soveltavan taiteen muotoja ovat pohjoisen toimijat murtaneet pitkään jatkuneen kolonialisoivan tilanteen, jossa pohjoisesta ovat kertoneet vain siellä vierailevat ulkopuoliset toimijat. Taiteen ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa kehitetyt ja koulutuksen avulla haltuun otetut nykytaiteen menetelmät ovat antaneet toimijoille välineitä kertoa omasta kulttuuristaan sitä sisältä käsin analysoiden. Samalla nykytaiteen sosiaaliset välineet ovat antaneet heille mahdollisuuden uudistaa omaa kulttuuriaan. Taide ei ole vain kulttuurien kuvaamisen väline vaan niitä alati uudistava ja lujittava tekijä. Siksi taidekoulutuksella yleensäkin ja erityisesti soveltavalla kuvataiteella on suuri merkitystä pohjoisen alueen hyvinvoinnille ja koko elinkeinoelämälle.

Pohjoisesta näkökulmasta arvioiden voidaan soveltavan kuvataiteen keskeisiksi toteuttamisalueiksi määritellä: 1) paikka-sidonnainen julkinen taide, 2) yhteisöllinen taidetoiminta ja 3) soveltavan kuvataiteen ja taidekasvatuksen välitila. Tarkastelen näitä lyhyesti.

### ***Paikkasidonnainen taide soveltavana kuvataiteena***

Soveltavaa kuvataidetta on hyvä tarkastella aluksi sen edustaman ympäristösuhteen kautta. Hirvi (2000) kuvaakin osuvasti vallinnutta taideteoksen ympäristösuhdetta seuraavasti: ”...esityspaikaksi on modernismin taustalla olevien ihanteiden mukaan kehittynyt valkoinen kuutio, tila joka pyrkii sulkemaan ulkopuolelleen kaiken muun paitsi taideteoksen.”

Soveltavan kuvataiteen lähtökohta on päinvastainen, se pyrkii avautumaa ympäristöönsä. Se sijoittuu usein rakennetun ympäristön ja luonnon välitiloihin, jolloin kulttuurinen, sosiaalinen ja symbolinen moniäänisyys on osa teoksen sisältöä. Tämä edellyttää teosten suunnittelijoilta suoraa vuorovaikutusta taiteen sijoitusympäristön kanssa. Taiteilija toimii samanaikaisesti ympäristön tutkijana, suunnittelijana ja uudistajana.

Ympäristötaiteesta on muodostunut yhteinen nimittäjä monimuotoiselle taideilmiölle, joita yhdistää taiteilijan toimiminen ympäristössä. Soveltavassa kuvataiteessa on tarkoituksenmukaista rajata ympäristötaiteen yleis-



käsitettä. Paikkasidonnainen taide tarjoaa tähän käyttökelpoisen välineen. Paikkasidonnainen soveltava taide on suunniteltu tiettyyn paikkaan tunnistetusta tarpeesta ja ehdoista käsin. Enemmän kuin tilan fyysisten ehtojen kanssa paikkasidonnainen taide kommunikoi paikkaan liittyvien kokemusten ja muistojen kanssa. Tämä edellyttää taiteilijalta kykyä analysoida paikkaan liittyviä fyysisiä, fenomenologisia, narratiivisia ja sosio-kulttuurisia ulottuvuuksia. Tätä varten on taiteiden tiedekunnassa kehitetty pedagogisesti orientoitunut paikan ulottuvuuksia avaava kartoitusmenetelmä. Paikkakartoituksen pohjalta on toteutettu useita taideprojekteja, jotka mallintavat soveltavan kuvataiteen paikkasidonnaisia työskentelytapoja pohjoisessa. (Jokela ym. 2006; Jokela 2009b.)

*SPOTTING AVA, 2013*

*Katri Kontinen*

*Kuva: Glen Coutts*

## *Yhteisötaide ja yhteisöllinen taidetoiminta soveltavana kuvataiteena*

Soma-ohjelmassa yhteisötaide ymmärrettiin soveltavan taiteen muodoksi, jolla on suuria kehittämismahdollisuuksia julkisella ja sosiaalisella sektorilla. Yhteisötaide on laajentunut yhteiskunnalliseksi keskusteluksi toiminnasta ympäristöissä, yhteisöissä ja organisaatioissa. Yhteisötaiteessa korostetaan erityisesti vuorovaikutusta sekä kommunikointia ja sitä tavoiteltaessa yhdistetään perinteisiä taidemuotoja. Se on siis toiminnallista ja performatiivista ja lähenee sosiokulttuurista innostamista. Yhteisöt, ryhmät tai organisaatiot osallistuvat itse taiteen tekemiseen, ja taiteilija toimii usein innostajana, ohjaajana, fasilitaattorina taiteen toiminnan taiteellisen ulottuvuuden läsnäolon.

Yhteisötaiteen kansainväliseksi keskustelunaiheiksi Kwon (2004) nimeää aidsin, rasismien, seksismin ja kodittomuuden. Lacy (1995b) puolestaan nostaa aiheiksi asunnottomuuden ja eri sukupuolien sekä erilaisten vähemmistöryhmien kysymykset. Lapin yliopistossa yhteisötaiteen ja yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa on kehitetty pohjoisen sosiokulttuurisista lähtökohdista käsin muotoja mm. nuorten, ikäihmisten, kyläyhteisöiden, koulujen ja maahanmuuttajien kanssa tehtävälle taidetoiminnalle. Yhteisötaiteen avulla on kehitetty myös taiteidenvälisiä yhteistyömuotoja mm. matkailualan tapahtumatuotantoihin. Yhteisötaiteellisella toiminnalla on ollut merkittävä rooli myös saamelaisyhteisöiden parissa niin Suomessa, Norjassa, Ruotsissa kuin Venäjälläkin toteutetuissa kulttuuri-identiteettiä ja psykososiaalista hyvinvointia tukemaan pyrkivissä taideprojekteissa (Jokela 2008b).

Yhteisötaiteellinen toiminta soveltuu erityisen hyvin kehittämishankkeisiin, joissa kehitetään uusia toimintamalleja ja tapoja. Erityisesti keskustelutaide (dialoginen taide) ymmärretään taiteellisen työskentelyn menetelmäksi ja projektiksi, jossa yhteisöt ja organisaatiot voivat tunnistaa ja käsitellä ongelmia ja etsiä niihin yhdessä ratkaisuja. Taiteilija toimii tällöin asiantuntijana, konsulttina ja toiminnan mahdollistajana. Yhteisöllinen taidetoiminta nähdään myös mahdollisuutena sosiaaliseen yrittäjyyteen.

## *Soveltavan taiteen ja taidekasvatuksen välitiloissa*

Soma-ajattelu kehittyi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen piirissä 1990-luvun puolivälistä alkaen. Sen juuret ovat Taiteiden tiedekunnassa si-vuaineena toteutetussa Ympäristö, taide ja yhteisö opintokokonaisuudessa (ACE-opinnot). ACE-opintoja on puolestaan rikastuttanut kansainvälinen ympäristötaide, yhteisötaide ja uuden julkisen taiteen (new genre public art) osallistavat ja dialogiset toimintamuodot sekä sosiokulttuurisen innostamisen sosiaalipedagogiset näkemykset. Tutkimus- ja kehittämistyössä yhteisötaide, osallistava ympäristötaide, performatiivisuus ja taidekasvatuksen sosiaalisesti aktiiviset menetelmät yhdistettiin pohjoisen sosiokulttuurisiin tilanteisiin ja yhteisölliseen taidekasvatukseen. (Jokela ym. 2006.)

Siksi on luonnollista, että monet soveltavan kuvataiteen toiminnat sijoittuvat taiteen ja taidekasvatuksen välitilaan. Tällöin ongelmakeskeisen lähestymistavan sijasta keskitytään usein yhteisöjen ja ympäristöjen vahvuuksiin, joita tunnistetaan taidetoiminnan kautta ja kehitetään edelleen. Samalla voidaan tukea myös osallisten taiteellista oppimista. Soveltavan kuvataiteen myötä taidekasvatuksessa kehitettyjä pedagogisia menetelmiä on tuotu taiteidenväliseen työskentelyyn, nuorisotyöhön, ikäihmisten pariin, maahanmuuttajien kotouttamistoimintaa jne. Vastaavasti monia soveltavan kuvataiteen piiristä tuttuja toimintatapoja on tuotu osaksi koulujen ja yliopistojen taidekasvatuksen yhteisöllisiä työskentelymuotoja. Taidepedagogiikan ja soveltavan taiteen välillä on vallinnut rikastava kaksisuuntainen vuorovaikutus. Taidekasvatuksen ja palvelumuotoilun taidelähtöiset menetelmät liudentuvat myös toisiinsa ja osoittavat soveltavalle kuvataiteelle uusia soveltamisalueita erilaisissa yhteisöissä, jotka myös ovat toiminnoissa oppijoita.

Tilanteessa, jossa ryhmä tai organisaatio kehittää yhdessä taidetoimintaa, on Hiltusen (2009) määritelmän mukaan kysymys refleksiivisestä yhteisöstä oppijana. Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelmaa ja opiskelijoiden opinto-projekteja voidaan pitää toimintatutkimuksen kaltaisina kouluttautumisprosesseina, joissa kaikki toimijat ovat oppijoita. Taidekasvatuksen parissa syntyneellä ja tutkimukseen perustuvalla soveltavan kuvataiteen kehittämistyöllä on ollut käytössään erityinen voimavara. Toteuttajilla on taidepedagogiikan

tutkimusosaamista ja pitkä käytännön kokemus tutkimukseen pohjautuvasta kuvataiteellisen projektitoiminnan kehittämisestä pohjoisessa. Soma-ajattelu perää jatkuvaa taidepedagogisen uudelleen ajattelun generoimista sekä sellaisten tilanteiden suunnittelua, jotka edesauttavat toimijoiden välistä yhteistyötä ja ekspansiivista oppimista. Perimmiltään Soma-hankkeessa on myös kysymys taidepedagogiikan tutkimuksellisesta uudistamisesta.

### ***Projektipedagogiikka – taideoppimisen luonteesta somassa***

Soveltavan kuvataiteen koulutuksen aloittaminen todentaa, että modernistinen käsitys on nyt ratkaisevasti muuttunut. Käsitteen mukaan taidekoulutus on kaikkialla maailmassa samojen lainalaisuuksien alaista ja keskenään samankaltaisista, länsimaiseen taiteen traditioon perustuvista opinnoista muodostuva kokonaisuus. Kysymys ei ole pelkästä retoriikasta, vaan aivan konkreettisesta toimintatapojen muutoksesta. Soveltavan kuvataiteen koulutuksen mahdollisuudet kehittää omaa profiliaan valtakunnallisesti ja kansainvälisesti riippuvatkin pitkälti siitä, miten koulutuksessa pystytään rakentamaan luovaa yhteistyötä muiden pohjoisen tutkimukseen suuntautuneiden alojen, kuten matkailututkimuksen, arktisen tutkimuksen, antropologian ja yhteiskuntatieteiden, kanssa. Samoin Lapin yliopistosta valmistuvien soma-toimijoiden osaaminen mitataan lopulta sillä, miten he kykenevät tämän monialaisen orientaation todentamaan omissa työelämäverkostoissaan ja taiteellisessa toiminnassaan – eli kantavatko siivet koulutuksen jälkeen.

Soveltavan kuvataiteen ohjelmaa suunniteltaessa pidettiin tärkeänä sitä, että käytettävät opetusmenetelmät vastaavat koulutuksen tavoitteisiin ja työelämäorientaatioon. Tärkeää ei siis ole vain se, mitä opetetaan, vaan myös se, miten ja missä. Merkittävässä roolissa somassa oleva projektityöskentely on yleisesti liitetty työelämätaitojen opiskeluun sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittämiseen (Vesterinen 2003). Projektipedagogiikka ei sinänsä ole uutta. Tarkastelunäkökulman mukaan se on voinut olla opetusmenetelmä, opiskelumenetelmä, opiskelun kohde, oppilaitosten työelämäyhteistyön kehittämisen väline tai taiteen ja tutkimuksen vuorovaikutuksen dialoginen



tila. Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa on 1990-luvun puolivälistä alkaen toteutettu kehittämisprojekteja, joissa opiskelijat ovat mukana luomassa taiteellista toimintaa sinne, missä sitä ei vielä ole. Varsinkin yhteisö- ja ympäristötaideprojekteja on toteutettu kymmeniä eri puolilla pohjoista, lähinnä Barentsin alueella (ks. Jokela 2009b; Jokela & Hiltunen 2003; Jokela & Huhmarniemi 2008). Projektioiskelua on myös pyritty teoretisoimaan ja käsitteellistämään niin taidekasvatuksen ja pohjoisen kulttuurin uudistamisen näkökulmista useissa tutkimuksissa (Jokela 2009a; Jokela 2013; Hiltunen 2009).

Projektipedagogiikka on kuitenkin helposti hämäräksi jäävä käsite, joten niitä tulee kirkastaa Soma-kouluksen perustana ja tarkastella sitä oppimisen tutkimuksen ja oppimisteorioiden valossa. Erityisesti kysymys taiteellisen oppimisen ja taiteen oppimisympäristöjen luonteesta ajankohtaistuu nykytaiteen lisääntyvän monimuotoisuuden, yhteisöllisyyden, prosessimaisuuden ja projektimuotoisuuden myötä.

Projektipedagogiikka liitetään useimmiten konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämän taideopetuksessa jo pitkään esillä olleen käsityksen mukaan oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista, vaan oppijan omaa aktiivista kognitiivista toimintaa. Tällöin oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta ja näin koko ajan konstruoi käsitystään ja ymmärrystään maailmasta. Tämä näkemys oppimisesta on ymmärrettävästi saanut suurta vastakaikua havainto-oppimisesta ja oppilaan omaa ilmaisua korostavan taideopetuksen parissa. Oppimista on pidetty opiskelijan yksilöllisenä prosessina, ja kiinnostus on kohdistunut yksittäisten oppijoiden muodostamiin mentaaleihin malleihin ja skeemoihin, joiksi kuvalliset ja taiteelliset tuotteet voidaan hyvin ymmärtää (vrt. Räsänen 1997). Tämä jo taidepedagogiikassa perinteinen yksilöllisyyttä korostava käsitys oppimisesta eli kognitiivinen konstruktivismi tarjoaa kuitenkin varsin heikon perustan suunnitella ammattiosaamista ja työelämälähtöisyyttä korostavaa koulutusta ja organisoida yhteistoimintaa edellyttäviä soveltavan kuvataiteen tuotantoja.

Sosio-kulttuuristen teorioiden edustajat pitävät oppimista puolestaan

kulttuurin muuttamisen yhteisöllisenä prosessina. Modernismin jälkeinen postmoderni käänne toi taiteen, kulttuurin ja yhteiskunnallisen keskustelun lähemmäksi toisiaan. Vaikka postmoderni käänne liitetään usein yhteiskuntatieteisiin, taidekasvatukseen oli jo pitkään vaikuttanut John Deweyn (1916/1966) pragmatistinen tietoteoreettinen näkemys, jonka mukaan todellisuus ei ole staattinen tila, vaan jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi. Tässä prosessissa ihmisen oma aktiivinen ja tarkoitushakuinen toiminta, kuten taide, on keskeinen tiedonmuodostuksen väline. Juuri tästä on kysymys Deweyltä periytyvässä ”learning by doing” -menetelmässä, josta nykyinen taiteeseen liittyvä käsitys oppimisesta ja tiedonmuodostuksesta jatkaa.

Nykytaiteen myötä monet taiteilijat ja taidekasvattajat alkoivat etsiä toiminnalleen taustaa yhteiskuntatieteistä, jossa konstruktionistit tutkivat diskursseja, narratiiveja ja erilaisia puhe- ja ilmaisutapoja, joilla ihmiset rakentavat maailmaansa. Taideoppiminen ymmärretään tällöin merkityksen luomiseksi ihmisten välisessä vuorovaikutustilanteessa, luovassa dialogissa. Näin yksittäisten ihmisten rakentamat subjektiiviset merkitykset ovat sidoksissa yhteisössä valitseviin merkitysjärjestelmiin. Tällöin oppimisessa otetaan Tynjälän (1999) mukaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Nykytaiteen myötä tätä sosiaalista vuorovaikutusta korostava projektipedagogiikka tulikin luonnolliseksi osaksi taideopetusta (Hiltunen 2010; Jokela 2008a).

Suuntauksen taustana oleva oppimiskäsitys, niin sanottu sosiaalinen konstruktionismi, on kuitenkin enemmän kuin pelkkä oppimiskäsitys. Se on tiedon ja taiteen olemusta käsittelevä paradigma. Bergerin ja Luckmanin (1994) esittämän näkemyksen mukaan ei vain taide ja tiede, tieto ja tunne, vaan koko todellisuus on sosiaalinen konstruktio. Todellisuutta ei vain tulkiteta vaan ylläpidetään ja konstruoidaan dialogin ja vuorovaikutuksellisen keskustelun, kuten taiteen, kautta. Vaikka sosiaalisessa konstruktionismissa korostuukin kielen merkitys, ajattelu soveltuu myös kuvataiteeseen. Tällöin visuaalisuus ymmärretään yhdeksi kielen muodoksi ja vuorovaikutuksellisen taiteellisen toiminnan yhdeksi luovan dialogin muodoksi.

Taideteos nähdään tällöin yhteisöllisesti luoduksi ja merkityksellistetyk-

si symboliksi. Jokainen taideteos on kontekstuaalisen neuvottelun tulos tai tarkemmin sanoen vallitseva tilanne, situaatio. Näin sosiaalisen konstruktionismien mukaisesti todellisuuden kaksi ulottuvuutta, tiede ja taide, ovat samankaltaisia prosesseja, vuorovaikutteisia dialogeja. Tämä postmodernismin myötä syntynyt paradigma tuo uuden ulottuvuuden keskusteluun taiteellisesta oppimisesta ja tekee perustelluksi nykytaiteen situationaalisuuden, kontekstuaalisuuden ja yhteisöllisyyden nostamisen taideopetuksen kehittämisen keskiöön. Se perustelee uudella tavalla myös pohjoisen kulttuurin ja elinpiirin kohottamisen soveltavan kuvataiteen projektipedagogiikan sisälöksi ja luovan dialogin tilaksi.

### *Taideoppimisen autenttiset tilat ja tilanteet*

Nykytaiteen kanssa resonoivasta uudesta oppimisen paradigmasta seuraa luonnollisesti pedagogisia vaatimuksia myös oppimisjärjestelyihin ja oppimisympäristöihin. Jean Lave (1997) tarkastelee kriittisesti koulutuksessa ja todellisessa käytännön toiminnassa tapahtuvan oppimisen eroja. Koulu on hänen mukaansa paikka, jossa oppilaiden päät täytetään käyttöyhteyksistään irrotetulla ja abstraktilla tiedolla, jota on usein vaikeaa hyödyntää oikeassa elämässä. Vaikka taiteisiin liittyvä opetus onkin yleensä käytännönläheistä toimintaa, saa työpajoihin, studioihin ja harjoitustehtäviin sitoutunut taideopetus Laven kritiikistä ansaitun osansa. Voimakkain kritiikki tulee situationaalisuuden oppimiskäsityksen edustajilta, jotka korostavat, että oppiminen on aina tilannesidonnaista ja kontekstiinsa sidottua toimintaa. Näin työelämälähtöisen oppimisen pedagogiset vaatimukset ja kontekstuaalisen nykytaiteen periaatteet limittyvät kiinteästi toisiinsa.

Jotta kuilua koulumuotoisen oppimisen ja todellisen elämän välillä voidaan kaventaa, tulee oppiminen situationalistien mukaan liittyä kyseiseen alaan kytkeytyvään autenttiseen toimintaan. Oppiminen ja opitun soveltaminen tulee siis tapahtua yhtä aikaa. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan projektiointoja onkin jo luonnehtinut vahva käytännönläheisyys ja autenttisuus, jolloin oppiminen on viety joskus hyvin haasteellisiin uusiin tilanteisiin



*VAPAANA VIRTAA KEMIJOKI, 2008*

*Antti Stöckell*

*Näyttely kokosi yhteen Lumiharrarit ja Tottotulet -tapahtumat sekä pohji tekijän Kemijoki-suhdetta. Taidetapahtumien toiminnallinen luonne mahdollisti luontevan dialogin toimijoiden kesken: yhteistä huolta käsiteltiin taidetta tehden ja jälkeinpäin koko työskentelyprosessin synnyttämiä kokemuksia reflektoiden.*

pohjoisen yhteisöihin ja ympäristöihin (Jokela 2009b). Näistä kuvataidekasvatuksen piirissä saaduista kokemuksista jatkaa Soma-ajattelu.

Autenttisissa ympäristöissä tapahtuva oppiminen ei kuitenkaan syvene ilman teoriaa. Poikelan (2003) mukaan korkeakoulujen opetuksen kehittäminen edellyttää oppimisen ja tiedon kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Teorian muodostus edellyttää siis kokeilua käytännössä, ja käytännön ymmärtäminen vaatii tuekseen teoreettista ja käsitteellistä tietoa. Molemmat vaativat opintojen aikana oman tilansa ja ohjatun tukensa (ks. Korhonen 2005). Tämä edellyttää myös Soma-koulutuksen, tutkimuksen, taiteen ja työn rajavyöhyk-

keellä toimimisen kehittämistä. Rajoja ylittävä kehittäminen vaatii projektitoiminnan organisointia ja työ- ja kulttuurielämän kanssa yhteistyössä. Tähän Soma piirtääkin esiin uusia mahdollisuuksia.

Soma-koulutuksessa projektipedagogiikan tavoitteena on tarjota opiskelijoille oppimisympäristö, jossa he voivat oppia alansa asiantuntijatehtävissä tarvittavia projektityömenetelmiä. Tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita, jotka osaavat käynnistää ja rahoittaa taideprojekteja, työskennellä niissä projektipäälliköinä, luovina taiteilijoina, tuottajina ja ennen kaikkea osaavat kehittää projektitoimintaa ja omaa osaamistaan tutkimuksen avulla. Tämä tavoite on hyvin vaativa, ja samanaikaisesti siihen pyrkimisen kanssa on tutkittava sitä, miten taiteilijan, suunnittelijan ja projektikoordinaattoreiden työt eroavat ja tukevat toisiaan taidehankkeissa.

Soman työelämälähtöisen projektitoiminnan lähtökohta on vaativa, koska alalla on valtakunnallisestikin niukasti vakiintuneita työpaikkoja – pohjoisessa vielä vähemmän. Näin luovan taiteellisen toiminnan työelämäharjoittelua on lähes mahdotonta järjestää koulutuksen osana perinteisellä tavalla. Juuri siksi Soma-ohjelman kaltaiset pilotit ovat tärkeitä. Jokainen opiskelija tekee omassa opintoprojektissaan urauurtavaa työtä, tuo taidetta ja taiteellista vuorovaikutusta sinne, missä sitä ei vielä ole. Parhaimmillaan niissä luodaan ymmärrystä alan uusista mahdollisuuksista ja kehitetään sellaista toimintaa, jota ei vielä ole olemassa. Taiteen projektipedagogiikka ei katsele taaksepäin tai käsittele vain jo olevaa, vaan siihen tulee kuulua proaktiivisuus. Koulutuksen tulee tavoitella sellaisen potentiaalisen osaamisen rakentamista, joka on riittävän kannatteleva tulevaisuuden toimintaympäristöjen muuttuessa ja kehittyessä (ks. Korhonen 2005; Poikela 2003). Taiteilijat ovat usein taitavia hiljaisten signaalien lukijoita, ja tätä tulisi hyödyntää myös projektipedagogiikkaa kehitettäessä. Bransford ja Schwarzs (1999) ehdottavat, että projekteissa opittujen tietojen ja taitojen tarkasteluun tulee aina liittää tulevaisuusperspektiivi, jotta opiskelijalle kehittyisi valmiuksia vastata haasteisiin muuttuvan työelämän ja monimuotoisen nykytaiteen konteksteissa.

## *Lopuksi*

Olen pyrkinyt osoittamaan, kuinka meneillään olevan kuvataiteen pedagogiikan uudistamisen tarve on versonut jo 1990-luvulta alkaen. Muutostarpeet nousivat nykytaiteen lisäksi kansallisesta ja kansainvälisestä kulttuuripolitiikasta ja elinkeinoelämästä. Nähtävillä oli jo tuolloin tekijöitä, jotka ennakoivat ja peräänkuuluttivat kuvataiteilijan ammattikuvan laajentamista, ja uusia opintoväyliä, joilla laajennettiin kuvataiteilijoiden osaamista. Olen esitellyt yhtenä vaihtoehtona Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa toteutettua Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelman pedagogista toteutusta. Maisteriohjelma tähtäsi uudenlaisen taiteellisen, toiminnallisen ja tutkimuksellisen osaamisen tuottamiseen sekä sen integroimiseen muun muassa matkailun, elämysteollisuuden sekä sosiaalialan kehittämistarpeisiin. Projektipedagogiikan periaatteet ohjasivat koulutusta, ja taideoppimisen tiloja ja tilanteita vietiin autenttisiin pohjoihin ympäristöihin, yhteisöihin, kyliin, matkailukeskuksiin, yrityksiin ja toimijoiden paikkoihin. Kysymys ei ollut taiteen soveltamisesta (jo olemassa olevan siirtämisestä) uusiin tilanteisiin ja paikkoihin, vaan uudenlaisen soveltavan taiteen osaamisen kehittamisestä – tilanteiden, paikkojen ja toimijoiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimivan kuvataiteilijan osaamis pohjan ja ammattitaidon laajentamisesta.

## *Lähteet*

- ALEXENBERG, M. 2008. (toim.) *Educating Artist for the Future. Learning at the Intersections of Art, Science, Technology and Culture*. Bristol: Intellect Books.
- ANTTILA, M. 2008. *Taidekähän tarina. Kankaanpään kulttuurinen ja fyysinen muutos taidekaupungiksi diskurssin valossa*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Insinööritieteiden ja arkkitehtuurin tiedekunta. Arkkitehtuurin laitos. Yhdyskunta- ja kaupunkisuunnittelu. Arkkitehtuurin tutkimuksia 2008/33.
- ARPO, R. 2004. Taiteilija tietoyhteiskunnassa. Tietoyhteiskuntastrategioiden taiteilijakuva ja tekijänoikeuslainsäädännön muutosten vaikutus taiteilijana toimimisen edellytyksiin. Teoksessa R. Arpo (toim.) *Taiteilija Suomessa: Taiteellisen työn muuttuvat edellytykset*. Taiteen keskusvoimikunnan julkaisuja n:o 28. Helsinki: Nykypaino. 129-152.
- BRANSFORD, J. D. & SCHWARDS, D. L. 1999. Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education* 24. 61-100.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (The Social Construction of Reality 1966)*. Helsinki: Gaudeamus.
- BRINÖN, M. & NIVA, T-K. 2014. *Lapin kuvataiteen kentän kehittämisen malli*. Rovaniemi: Lapin yliopiston koulutus- ja kehittämisspalvelut.
- CRONBERG, T. 2010. *Luova kasvu ja taiteilijan toimeentulo*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:6.
- DEWEY, J. 1916/1966. *Democracy and education*. New York: Free Press.
- ERKKILÄ, J. 2012. *Tekijä on toinen. Kuinka kuvallinen dialogi syntyy*. Helsinki: Aalto yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, taiteen laitos.
- FEINIK, P. 2011. *Taiteen moniottelijat. Suomalaisten ammattitaiteilijoiden työnkuvan muotoutumisen tulevaisuudenodotukset sekä asenteet managerointiin ja liiketoimintaosaamiseen*. Taidehistorian Pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla pdf-muodossa: <[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/3714\\_0/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu2011122311847.pdf?sequence=6](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/3714_0/URN_NBN_fi_jyu2011122311847.pdf?sequence=6)> [ luettu 3.3. 2014 ]
- GABLIK, S. 1991. *Reenchantment of art*. London: Thames and Hudson.
- GABLIK, S. 1995. *Connective aesthetics: art after individualism*. Teoksessa S. Lacy (toim.). *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press. 74-87.
- HALL, S. 1992. *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Tampere: Vastapaino.
- HEINSIUS, J. & LEHIKONEN, K. 2013. *Training artist for innovation. Competencies for new contexts*. Helsinki: Publication Series 2, Theatre Academy of the University of Arts Helsinki.
- HERRANEN, K. & KARTTUNEN, S. 2012. *Kuvataidealan osaamistarpeet tulevaisuudessa*. Olemassa oleviin aineistoihin pohjautuva kuvaus sekä ehdotus laadullisen ennakkoinnin kehittämisestä. Selvitystyön loppuraportti Opetushallitukselle 15.6.2012. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämässätiö Cupore.

- HERRANEN, K.; HOUNI, P. & KARTTUNEN, S. 2013.** ”Pitäisi laajentaa työalaansa”. Kuvataiteilijan ammattirooli ja osaamistarpeet tulevaisuuden työelämässä. Helsinki: Cupore. Saatavilla pdf-muodossa <[http://www.cupore.fi/documents/Cuporejulkaisu21\\_2013.pdf](http://www.cupore.fi/documents/Cuporejulkaisu21_2013.pdf)> [luettu: 3.2.2014]
- HILTUNEN, M. 2010.** Slow Activism: Art in progress in the North. Teoksessa A. Linjakumpu & S. Wallenius-Korkalo (toim.) Progress or Perish. Northern Perspectives on Social Change. Farnham/Burlington: Ashgate. 119–138.
- HILTUNEN, M. 2009.** Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 160, Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- HILTUNEN, M. & JOKELA, T. 2001.** Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D 4.
- HIRVI, M. 2000.** Taiteen väliintulo. Teoksessa Samaan taivaan alla 2. Taidetta kaupungissa 1999-2000. Helsinki: Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 60/2000. 8-10.
- HÄYRYNEN, S. 2006.** Suomalaisen yhteiskunnan kulttuuripoliittikka. Jyväskylä: SoPhi.
- JOKELA, T. 2012.** The Art of Art Education. Teoksessa C-P. Buschkuhle (toim.) Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen: Athena-Verlag. 359-376.
- JOKELA, T. 2009a.** Kollaborative, Projektorientierte Studien in der Kunstpädagogenausbildung. Teoksessa C-P. Buschkühle, J.Kettel & M.Urlaß (toim.) Horizonte: Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena. 137-150.
- JOKELA, T. 2009b.** Northern Attraction – Contemporary Art in the Barents Region. Teoksessa P-M. Lausas (toim.) The sphere of fine art. The Spirit of Internationalization in Finnish Fine Arts Education. Tornio: ARENE Fine Arts Division. 30-45.
- JOKELA, T. 2008a.** Art, Community and Environment: Art Pedagogical Collaborative Project-Based Studies in Art Teachers Education. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.) Art, Community and Environment: Educational perspectives. Bristol; UK /Chicago, USA: Intellect. 217-240.
- JOKELA, T. 2008b.** The Northern Schoolyard as a Forum for Community-Based Art Education and Psychosocial Well-Being. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman, Villanen (toim.) Crystals of Schoolchildren’s Well-being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being through Scholl Education. Rovaniemi: Lapland University Press, 161-176.
- JOKELA, T. 2008c.** A Wanderer in the Landscape. Teoksessa G. Coutts & T. Jokela (toim.) Art, Community and Environment: Educational perspectives. Bristol; UK/Chicago, USA: Intellect. 3-27.
- JOKELA, T.; COUTTS, G.; HUHMARNIEMI, M. & HÄRKÖNEN, E. 2013.** (toim.) Cool. Applied Visual Arts in the North. Rovaniemi: Faculty of Art And Design, University of Lapland. Serie C. Overviews and Discussion 41. 2013.



- JOKELA, T., HILTUNEN, M., HUHMARNIEMI, M. & VALKONEN, V. 2006.** Taide, yhteisö & ympäristö / Art, Community & Environment. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla URL: <http://ace.ulapland.fi/ty/english.html> (Luettu 17.8.2013).
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. 2003.** Art pedagogical projects in northern wilderness and villages. Lifelong learning in Europe. 8, (2). 26-31.
- JOKELA, T. & HUHMARNIEMI, M. 2008.** Environmental Art and Community Art Learning in Northern Places Teoksessa R. Mason & T. Eca (toim.) Intercultural Dialogues about Visual Culture, Education and Art. Bristol; UK /Chicago, USA: Intellect. 197-210.
- KANTONEN, L. 2005** Telttä. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 54. Helsinki: Like.
- KARHUNEN, P. & RENSUJEFF, K. 2006.** Taidealan koulutus ja työmarkkinat. Ammatillisen koulutuksen määrä ja valmistuneiden sijoittuminen. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- KESTER, G. 2004.** Conversation pieces. Community + communication in modernart. London: University of California Press.
- KOIVUNEN, H. & KOTRO, T. 1999.** (toim.) Kulttuuriteollisuus. Helsinki: Edita
- KORHONEN, V. 2005.** Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa; M. Lairio; V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press. 161-178.
- KWON, M. 2002.** One place after another. Site-specific art and locational identity. London: The Mit Press.
- LACY, S. (TOIM.) 1995a.** Mapping the Terrain. New Genre Public Art. Seattle Bay: Press.
- LACY, S. 1995b.** Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. Teoksessa Lacy S. (toim.). Mapping the Terrain. New Genre Public Art. Seattle: Bay Press. 171 – 185.
- LAKSO, T. & KAINULAINEN, K. 2001.** Sivusta aluekehitystyön ytimeen. Kulttuuriala strategisen ohjelmatyön osa-alueena. Teoksessa S. Riukulehto (toim.). Perinnettä vai bisnestä? Kulttuurin paikalliset ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 32-51.
- LAVE, J. 1997.** The culture of acquisition and practice of understanding. Teoksessa D. Kirshner & J.A. Whitson (toim.) Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwal, NJ: Erlbaum. 17-35.
- LIPPARD, L. 1997.** The Lure of the Local. Scenes of Place in a Multicentered Society. New York: New Press.
- MACDONALD, S. 2013.** Designing Engagement: The New Edge. Teoksessa Jokela, T.; Coutts, G.; Huhmarniemi, M. & Härkönen, E. (toim.) Cool. Applied Visual Arts in the North. Rovaniemi: Faculty of Art And Design, University of Lapland. Serie C. Overviews and Discussion 41. 2013.
- OPETUSMINISTERIÖ. 2008.** Kuvataiteen koulutus ja tutkimus Suomessa 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17.

- OPETUSMINISTERIÖ. KULTTUURI-, LIIKUNTA- JA NUORISOPOLITIKAN OSASTO. 2009.** Kulttuuripolitiikan Strategia 2020. Opetusministeriön julkaisuja 2009:12. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla pdf-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm12.pdf?lang=fi> [luettu 14.11.12]
- OPETUSMINISTERIÖ. 2010.** Kulttuuri - tulevaisuuden voima: Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta. Opetusministeriön julkaisuja 2010:10
- POIKELA, E. 2003.** Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen jaosaamisen arviointi. Teoksessa. E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press. 77-99.
- RENSUJEFF, K. 2004.** Taiteellinen työ ja toimeentulo: Taiteilijan työmarkkinat, työttömyysturva, verotus ja eläketurva Suomessa. Teoksessa Taiteilija Suomessa: Taiteellisen työn muuttuvat edellytykset. (toim). R. Arpo. Taiteen keskus toimikunnan julkaisuja n:o 28. Helsinki: Nykypaino Oy, 101–129.
- SHUSTERMAN, R. 2001.** Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- SJÖBERG, K. 2010.** Nykyaiteen markkinarakenteen, ansaintalogiikka ja uudet liiketoimintamallit. Luovan Suomen julkaisuja 2. Helsinki: Cupore. Saatavilla pdf-muodossa: [http://www.cupore.fi/documents/Taidemarkkinat\\_Sjoberg\\_220110.pdf](http://www.cupore.fi/documents/Taidemarkkinat_Sjoberg_220110.pdf) [ luettu 3.2. 2014 ]
- TYNJÄLÄ, P. 1999.** Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- VESTERINEN, P. 2003.** Projektiopiskelu ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.), Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.
- UIMONEN, L. 2010.** Taidetta suunnitteluun. Taidehankkeet ja taidetoiveet suomalaisessa kaupunkisuunnittelussa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 106. Aalto yliopisto. Taideteollinen korkeakoulu.

# 3

Marjo Remes  
*kuvataiteen yliopettaja, TaT*  
&  
Eija Rajalin  
*kulttuurialan*  
*koulutusohjelmavastaava, TaM*

Lapin ammattikorkeakoulu



# TEKEMÄLLÄ OPPIMISTA PROJEKTITYÖPAJOISSA

## *Tekemällä oppimisen perinne kuvataiteessa*

Kuvataiteen koulutuksessa tekemällä oppimisella ja työpajatyöskentelyllä on pitkät perinteet. Ne lähtevät keskiajan mestarityöpajoista, kulkevat 1600-luvulla perustettujen ensimmäisten taideakatemioiden, 1800-luvun taideyhdistysliikkeen ja 1900-luvun alun taideteollisten koulutusideoiden, kuten Bauhausin (1919–1933), kautta siihen, miten me nykyään annamme soveltavaa kuvataidekoulutusta. Niin käsityöpajoissa kuin akatemoissakin kuvataiteen tekemistä opittiin tekemällä kuvataidetta yhteiskunnan tarpeisiin.

2010-luvulla ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön ovat vaikuttaneet aloituspaikkojen vähentäminen ja siitä aiheutuvat ratkaisut, etenkin kulttuurialalla ja kuvataiteen koulutusohjelmissa. Pedagogisesti opetussuunnitelmatyötä viitoittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Piaget 1954) perustuva juonnerakenteinen opetussuunnitelmamalli ja siihen liittyen ns. osaamisperustainen opetussuunnitelma (Kurkela 2007). Toimintaympäristön organisointi voi tukeutua tutkimusta ja innovointia yhdistävään Living Lab -konseptiin (Salo, Haapala & Niskanen 2008) ja työelämän kehittämis- ja ongelmatilanteisiin vastaavaan Learning by Developing -mal-

liin (Raij 2006), joissa tavoitteena on ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisten tehtävien, koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämistoiminnan sekä aluekehittämisen integrointi. Näiden mallien siivittämissä toimintaympäristöissä voi kuvataiteen opiskelu toteutua edelleen tekemällä eli työpajatyöskentelynä ja vastata samalla kuvan kasvavaan kysyntään ja kuvataiteen tietotaidon tarpeeseen. Todennäköisesti suurin koulutusparadigman muutos alallamme on ollut modernismin myötä siirtyminen mestareiden matkimisesta ja tunnettujen teosten jäljentämisestä kuvan perusteiden opiskeluun niin, että kuvan peruselementtejä eri tavoin toteuttamalla ja käyttämällä alettiin luoda uusia teoksia. Puhuttiin kuvan rakentamisesta, ja suora matkiminen tai peruselementtikoosteiden jäljittely jäi oppimismenetelmänä pois tai sivujuonteeksi. (Elovirta 1998, 240.)

Verbalisoimaton, symboloimaton tieto ja taito on saatu toiminnalla haluttuun. Tämä on keskeistä etenkin silloin, kun opiskellaan sanan rinnakkaisia informaatiomuotoja, ääntä tai kuvaa sekä ilmiöiden ilmaisua ja symbolointia niillä. Kun immateriaalinen idea tehdään näkyväksi kuvataiteessa, saa se materiaalsen, visuaalisen ja usein juuri kuvallisen muodon. Syntyy merkki, joka viittaa kohteeseensa sopimuksenvaraisesti, eli kyseessä on symboli. Kuvataide on siis kuvallisen ilmiön antamista kokemuksille, näkemyksille ja tiedolle: se on siis symbolituotantoa. (Vuorinen 1997, 108–111.)

### *Kuvataiteilija, kuvan taitaja*

Maurice Denisin kerrotaan todenneen 1890-luvulla maalauksen olevan taso, jota peittävät tiettyyn järjestykseen asetetut värit (Dempsey 2003, 50). Miksipä ei siis aseteltaisi värejä ja valoja, vedettäisi viivoja ja hersytettäisi pisteitä kaikin mahdollisin tavoin ja keinoin volyymeiksi, tiloiksi, ajallisiksi lineaarisiksi tai non-lineaariseksi rakenteiksi, projisoinneiksi, malleiksi ja tarinoiksi. Kun kuvataiteilijalla oli mahdollisuudet tehdä näkyväksi aikansa ilmiöitä ja ajatusmaailmaa kulloinkin mahdollisin ja soveltuvien keinoin, avautuivat mahdollisuudet myös kuvan omiin rakenteisiin. Ne saivat kuvan ontologisista ja morfologisista perusrakenteista tietoisesti nousevan operatiivisen tason



CREATIVE STEPS -  
ON THE WAY TO AN IDEA 2013  
Anna Koivukangas

*Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun luotsaama Creative Steps -pilotti toteutettiin osana Creative Edge -projektia, jonka tarkoituksena oli saada paikalliset luovien alojen organisaatiot ja yritykset kansainvälisille markkinoille. Samalla lisättiin nuorien, luovien alojen osaajien osallistumista näille markkinoille.*

ja loputtomasti muuntelumahdollisuuksia. (Weibel 2004, 446.)

Johtoajatuksemme kuvataiteen koulutuksessa on, että kuvataiteilija oppisi käyttämään, tutkimaan ja kehittämään eli soveltamaan kuvataiteen osaamista sekä taitoja että tietoja erilaisissa tehtävissä ja asiayhteyksissä. Taiteellisen työprosessin lähtökohta voi olla omaehtoinen, tai se voi vastata toimeksiantoon. Kuvan tuottaminen, käyttö mediana ja mediassa sekä koko kulttuurissamme on kasvanut huikasti teollisen kehittymisen ja etenkin digitaalitekniikan myötä – eikä suunta näytä olevan muuttumassa. Kun ku-

vataiteen tehtäviin ja osa-alueisiin luetaan yhteiskunnan kuvan kysyntään vastaaminen, on ammattitaitoisen kuvan taitajan ja kuvataiteilijan leipäpuu suuri ja tiheöksäinen. Kuvataiteilija toimii omin modaliteetein taiteen vapaassa tilassa. Samalla hänen on myös vastattava sekä yhteiskunnan kuvaa koskeviin tarpeisiin että kuvataiteen perinteeseen, joka on jopa sen pitkäkestoisin juonne. Kuvataidetta on tehty modernismiin saakka yhteiskunnan erilaisiin nimettyihin, lähinnä hallinnollisuskonnollisiin tarpeisiin, ja niin tehtiin myös 1900-luvun alun ns. suurten ideologioiden vaikutuspiirissä. (Stach & Zens 1981.) Ilman suoraa tilausta luodun taiteen ensimmäinen tunnettu aalto oli 1600-luvun Hollannin kultakauden taide. Teoksia – usein muotokuvia, maisemamaalauksia ja etenkin genremaalauksia (flaamilainen laatokuva) – tehtiin taidemarkkinoille ja välittäjille myytäväksi, ja ostajina oli tuolloin myös kaupankäynnillä vaurastunutta porvaristoa. Kysyntää siis oli. Esimerkiksi aihevalintaa suunnattiin kysynnän mukaan, mutta toimeksianto ei tullut suoraan ostajalta. (Vallius 2006.)

Toimeksiantajatahot ovat monipuolistuneet yhteiskunnan kehittymisen ja demokratisoitumisen myötä hallitsevista luokista nykyisen julkisen sektorin laitoksiin ja toimihenkilöihin, taide-, kulttuuri- ja elämysteollisyyteen, eri yhteiskuntasektoreiden ja toimintarakenteiden viestintään, yhdistyksiin, pk-yrityksiin, muihin yksityisiin tahoihin ja henkilöihin (vrt. Adorno & Horkheimer 1979, 157–158). Tilatut teokset ovat myös tekotavoiltaan monimuotoisia ja käyttötarkoitustensa mukaisia. Niitä toteutetaan nykyisin kaikin tunnetuin sekä kokeilevin kuvataiteen keinoin ja keinoyhdistelmin. Valokuvaus alkoi nousta 1900-luvun alussa kuvatuotannon valtateknologiaksi, kun se helpottui ja nopeutui teknisesti. Kuvataiteessa valokuvauksella on vankka asema niin optiikan ja värinäkemisen selittäjänä, ideoiden siivittäjänä, kuvantekokeinona kuin apuvälineenä, ja digitaalisuus on kasvattanut sen painoarvoa entisestään. Vain osa aikamme kuvataiteesta on (usein valokuva-avusteista) maalaustaidetta, vaikka maalaus mielletään usein edelleen kuvan synonyymiksi ja kuvataide maalaustaiteeksi. Tämä johtuu siitä, että 1400-luvun alkupuolelta 1800-luvun lopulle valta-asemassa oli kuvateknologia. Tuolloin kuvan tuotantotapana oli yleensä taulumaalaus öljyvärein

(Meinhardt 1997). Maalaaminen prosesseineen on edelleen tärkeää niin it-senäisenä tekotapana kuin tuotantoketjujen osana, ja se kuuluu siveltimin ja pigmenttivärein sekä digitaalisella styluksella toteutettuna myös nykyiseen koulutukseen.

Painotamme koulutuksessa kuitenkin oman aikamme teknologista valtavirtaa eli digitaalista kuvaa kaikkine sovellutuksineen. Se auttaa vastaamaan monimuotoisiin ajankohtaisiin kuvatarpeisiin. Koska kuvallinen ilmaisu on symbolituotantoa, on kuva tekotavoistaan riippumatta merkitysten muodostuksen tila – toisinaan lähtökohdiltaan vapaammin, toisinaan määritetympin (Arnheim 1996, 116-129; Doelker 1997, 69; Bardy 2007, 21). Sen onnistunut toteutus vaatii joka tapauksessa taiteellista kuvan ymmärrystä, osaamista ja työprosessia.

### *Kuvataiteen pedagogiikkaa ja didaktiikkaa*

Edellä kuvattu asiointi näkyy myös tarjoamassamme koulutuksessa pedagogisina ja didaktisina ratkaisuin. Laajan ja syvän alakohtaisen ymmärryksen luomiseksi nostetaan esiin tekniikka- ja aihealueittain se tietotaito, joka kuvataidealalla on käytössä. Perusteista edetään vaativiin tehtäviin ja harjoituksista ja yksittäisistä teoksista laajoihin tuotantoihin projekteina, joiden toimeksiantajana on usein jokin pohjoisen työelämän taho, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan toimija tai tuotantotalouden taho. Tutkiminen ja kehittäminen suuntautuvat taiteelliseen toimintaan ideoinnista ja suunnittelusta toteutukseen sekä työn tuloksiin, kuten valmiisiin teoksiin – erityisesti oman idean ja tavoitteiden täyttymisen näkökulmasta myös toimeksiannoissa. Taiteellisen työn kaikkia osa-alueita voidaan tarkastella analyttisesti ja päätyä systemaattisten kokeilujen kautta todella erilaisiin synteeseihin. Prosesseissa hyödynnetään ohjauksen ohessa tieteellisiä ja taiteellisia lähteitä. Kaikkiaan voidaan kehittää sekä taiteellista että taide- ja kulttuurituotannollista tietotaitoa. Samalla kehittyy myös oma identiteetti kuvataiteilijana ja syntyy sekä mahdollisuus löytää se ”oma juttu” että väyliä luoda yhteiskunnassamme tarpeellisia ja ajankohtaisia kuvatuotantoja tai niiden osa-alueita.



Olemme tulkinneet tällä tavoin pohjoisessa tarjoamamme kuvataidekoulutuksen osalta ammattikorkeakoululain ensimmäisen luvun säännöksiä. Tehtävänämmä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin vastaavaa sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta. Samalla on tuettava yksilön ammatillista kasvua ja harjoitettava soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa, joka palvelee ammattikorkeakouluopetusta, tukee työelämää ja aluekehitystä ja ottaa huomioon alueen elinkeinorakenteen (Finlex, Ammattikorkeakoululaki 2003/2009). Tavoitteenamme on hyödyntää digitaalitekniologiaa niin, että pohjoisessa ja haja-asutusalueilla saavutetaan mahdollisimman suuri tuotantotekninen omavaraisuus teknisesti ajankohtaisissa kuvatuotannoissa. Haluamme myös kehittää digitaalisen kuvateknologian käyttöä siten, että oman aikamme runsaaseen kuvamaailmaan saadaan mukaan kuvataiteellinen asiantuntemus.

### *Ajankohtaista tekemällä oppimisesta*

Tekemällä oppimiseen ja työpajatyöskentelyyn liittyy ajatus suorasta, välittömästä kokemisesta luontevana oppimistilanteena. Käytännön toimintatilanteissahan oppiminen tapahtui jo ennen opetuksen laitostamista, mutta myös nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys todentuu niissä. Oppiminen nähdään aktiivisena uusien kokemusten, tietojen ja toiminnan sovitteluna aiempiin tieto- ja taitorakenteisiin sosiaalisissa tilanteissa, vähintään sosiokulttuurisessa kontekstissa (Bereiter 1994). Metodologia ala- ja ajankohtaisten tietojen ja taitojen, toiminnan saattamisessa koettavaksi sisältää hyvinkin erilaisia menetelmiä, jotka vaihtelevat oppimissisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Jotta tekeminen sujuu, on opittava käyttämään työvälineitä, ja siinä usein behaviorismiin liitetty mallioppiminen on kohdallaan. Havaintojen ja toimenpiteiden välille tiedetään syntyvän erilaisia, monimutkaisia ja tietysti subjektiivisia assosiaatioita. Mallit kutoutuvat oppimisen konstruoivassa prosessissa osaksi ammatillista taitokudelman kuten muukin opittava, käyttökelpoinen aines.



*Lapin yliopiston ja Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun Soveltavan kuvataiteen maisteriohjelman hiekanveistokurssi Torniossa kesäkuussa 2013. Opetuksesta vastasivat Janne Andberg & Pirjo Laisalmi  
Kuva: Pirjo Laisalmi*

Viime aikojen empiristiset teorit, kuten konnektionismi ja neuro- ja hermooverkkomallit, voivat selittää kokemuksellisen oppimisen tapahtumaa ja täydentää konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tiedolla, joka ajatellaan ei-käsitteelliseksi ja ei-symboliseksi, ”äänettömäksi” (tacit knowledge), on keskeinen merkitys oppimisprosesseissa, ja tekemällä oppimisessa se pääsee oikeuksiinsa. Ei-käsitteellistä tietoa saatetaan pitää oppimisen alkeiselementteinä, kun taas sosiokulttuurisesti symboloitua, erityisesti verbalisoitua tietoa ajatellaan korkeampien älyllisten prosessien areenana ja ilmaisuna. Mitä

abstrakteimmin rakentein, elementein ja käsittein (esim. matemaattisin) ajatellaan, sitä korkeammista älyllisistä prosesseista nähdään olevan kyse. Kuitenkin symboloimattomalla ja ei-verbaalilla tiedolla on elimellinen osa koko kognitiossa – siinä, miten tietoa saadaan, käytetään, muistetaan, välitetään, kehitetään ja sovelletaan. Symboloimaton tieto on tavallaan kuin tietotaidon plasma, joka on mukana myös monimutkaisissa ja taidokkaissa suorituksissa. Etenkin niissä se on voitu todeta ja osoittaa. Eikä ”äänetön” tieto ole ehkä aivan hiljaista: sen ääni voi olla vaikkapa tietyllä tavalla liikkuvien sormien ääni. Äänetön, hiljainen tieto tarkoittaa ajankohtaisessa keskustelussa tietoa, jota toimija käyttää ”automaattisesti” eikä siksi kykene kuvailemaan sitä. Toimija voi kuitenkin olla jopa erittäin tietoinen tiedoistaan ja taidoistaan. Tietoisuushan ei ole sama asia kuin verbaali ajattelu saati esitys. Verbalisoimattakin voi tietoisesti kokea, huomata ja oivaltaa. (Bereiter & Scardamalia 1993; 2006.)

### *Kuvan viestinnälliset ominaisuudet*

Kieli on kuvallista ja kuva kielellistä, ja psyyken syvyyksissä niitä tuskin on mahdollista erottaa. Ajattelun prosesseissa ovat käytössä niin haptiset, kuvalliset, auditiiviset, kielelliset kuin matemaattiset elementit. (Proust 1973; Arnheim 1996; Doelker 1997, 37–43.) Verbalisointi, tiedon sanallistaminen on silti tietysti tarpeen. Se antaa verrattoman mahdollisuuden tiedon jakamiseen, jatkokäsittelyyn sekä laajempaan levittämiseen. Se mahdollistaa myös tärkeän sanallisen keskustelun opiskelijan ja ohjaavan opettajan, kollegojen ja taiteen kentän eri tahojen sekä taiteen tilaajien kanssa.

Tiedon ilmaisu ja käsittely eri informaatiomuodoilla, kuvalla, sanalla ja äänellä maksimoivat informaatiokudelman semanttisen sisällön ja vaikuttavuuden ja antavat käyttöön tilasidoksisen (kuva) ja aikasidoksisen (sana, ääni) tiedon muotoilun sekä esityksen – yhtä aikaa, jos informaatiomuotoja käytetään yhdessä (Doelker 1997, 142–143.) Kuva on informaatiomuodoista kuitenkin nopein vaikuttaja tilasidoksensa vuoksi. Kuvatilan kaikki elementit ovat yhtä aikaa nähtävissä, kun taas ääni ja sana ovat ajallisesti eteneviä

prosesseja. Lisäksi kuvan näkeminen on optinen havainto, jossa tunnistava vastaanotto on suorasukaisempaa myös suhteessa emootioon kuin ajallisesti segmentoituneiden ääni- ja etenkin sanapunosten dekodeaava vastaanotto. (Arnheim 1996, 219–220; Doelker 1997, 55–57.)

Jos kuvaan lisätään liike, tulee kuvajatkumosta aikasidoksinen ja teoksen koko ilmoitetaan tilamittojen sijaan aikamitoilla. Kuvan tilasidos ja optinen havaintoprosessi jäävät kuitenkin voimaan. Liike vain vahvistaa kuvainformaation huomionarvoa ja vaikutusnopeutta, koska näemme valon intensiteetin ja värien lisäksi liikkeen. Audiovisuaalisten informaatiokudelmien, kuten banaaleiden TV-sarjojen ja vaativien dokumenttien ja elokuvien, suosio perustuu siihen, että ne tavoittavat vastaanottajan eri kehityshistorialliset ja sosioemotionaaliset tasot: havainnoinnin ja reaktioiden geneettiset vaikutukset sekä vaativimmat kulttuuriset tulkinnat (Doelker 1997, 140–143; Arnheim 2004). Kuvan asemaan informaatiohierarkiassa pitäisi suhtautua vakavasti kuvataidekoulutuksen tulevaisuudesta päätettäessä (vrt. Kupiainen & Suoranta 2005, 301–307).

Kokeminen on kokijan prosessi, mutta vain osa tekemisellä ja kokemisella oppimisesta voi tapahtua ilman kulttuurisesti määrittäytyneitä toimintatapoja, käsitteellistä pohdintaa ja konstruktiossessia. Jo havainnointi on aktiivinen, aikaisempiin tietoihin ja uskomuksiin nojaava dialoginen tapahtuma ja siksi kulttuurisen työkalupakkimme osa (Foucault 1998, 122). Jos kokemus jostain piirrekokonaisuudesta, subtiileistakin syy-seuraussuhteista toistuu usein, ajatellaan sen muovaavan kokijan hermostollisia rakenteita siten, että kokija voi operoida sillä tavallaan automaattisesti mutta silti sekä persoonallisesti että sosiokulttuurisesti. Työpajatyöskentely luo hyvät olosuhteet muotoilemattoman tiedon punoutumiseen yhteen jo muotoillun, symboloidun ja verbaalin tiedon kanssa.

Olemme jäsentäneet opinnot modulaarisesti niin, että moduuliin sisältyy jokin kuvatekniikan ja sitä hyödyntävän tuotannon työpaja. Moduuliin kuuluu myös tekotapaan kytkeytyviä tiedeopintoja, esimerkiksi taide- ja kulttuurihistoriallisia, teknisiä, ideakontekstisia tai tuotantotaloudellisia näkökulmia tarjoavia opintoja sekä kuvataiteen analyysi- ja synteessimene-



CREATIVE STEPS, 2013  
Anna Koivukangas

*Lotus-kukka kuvaa Lotus Flower-nimistä ideointimenetelmää, jossa post-it-lapuille kerättiin ajatuksia.*

telmiä. Moduulit sisältöineen sijoittuvat suhteessa toisiinsa kumulatiivisesti siten, että eri tekniikoissa ja osaamisalueilla edetään vaatimustason mukaisesti rinnakkain. Näin osaamisalueiden välille muodostuu ristivaikutuksia, ja ne ruokkivat toisiaan. Teoriaopetus järjestetään moduuleihin sisältyvinä 1–3 viikon blokkeina, ja opetukseen kuuluu tutkimuksellisia tehtäviä. Näin aihealueiden työstö on intensiivistä, ja opetus saa erityisen hyvän mahdollisuuden olla dialogista. Tämä on eduksi, kun tavoitteena on ymmärtää vaikeasti haltuun otettavia asioita tai moniselitteisiä ja monisyisiä asioita. Niiden hahmotus vaatii erityisen abstraktia ajattelua ja työskentelyä, kun pyritään muodostamaan kokonaisnäkemystä jostain, kun opetellaan tiettyä taitoa ja sen kriittisiä kohtia tai kun luodaan jotain tekijöilleen uutta. (Aarnio 2010; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309–334.)

Kulttuurissamme on sovittuja tilanteita, tiloja, joissa voidaan hyödyntää suggestiivista vuorovaikutusta: taide, joukkotiedotus, yhteiskunnallinen keskustelu sekä tietysti viihde ja mainonta. Nähdäkseni myös oppimistilanteet etenkin taiteessa kuuluvat tällaisiin tilanteisiin. Taiteessa monimerkisyys ja kokemuksen rajoja kartoitetaan mm. sopimuksenvaraisella vapaudella todenmukaisuudesta, mielikuvituksella, eläytymisellä ja etäännyttämisellä ja palaamalla taas fyysiseen reaali maailmaan ja normaliteetteihin. Toisinaan on koeteltava myös taiteen omia rajoja ja sopimuksia, ja tämä koskee myös koulutusta. Se on osa taideopiskelijoiden ja opettajien elämää, itsetutkiskelua, kokeilua ja kehittymistä. Näin myös omat kokemisen tavat voivat muuttua (Lippu 2005).

Tieteellinen tieto on verbaalin tiedon myötä läsnä tekemisessä, etenkin työpajoissa. Se voi sisältää ja painottaa tekemisen eri aspekteja. Se voi ohjeistaa ja perustella ulkoista tekemisen tapaa tai kokemisen strukturointia ja koetun jäsentämistä. Reflektointi eli peilaus havaitun, koetun ja teorian välillä harjaantuu. Kaikkiaan toiminta ja kokemus saavat struktuurin, johon yksityiskohdat ja teoreettinen tieto voidaan sijoittaa. Tiedon strukturointi toiminnallisesti ja kokemuksellisesti tarjoaa aiemmin opitun sekä uuden tiedon ja taidon välille linkkejä, jotka edistävät ongelmanratkaisua, kuten opitun soveltamista ja versiointia eri tilanteissa ja käyttöyhteyksissä (Glaser & Bassok 1989).

## *Kuvataiteen sovellutukset työelämään*

Tiedon käsitettä analysoidaan usein eritellen sen eri olomuotoja, vaikka korkeatasoisessa osaamisessa tiedon ja taidon eri olomuodot integroituvat tiiviisti toisiinsa (Bereiter 2004). Oppimisen nykytutkimus painottaa ymmärtävän oppimisen tärkeyttä. Tieteellinen tieto on tärkeää ajattelun ja ongelmanratkaisun kannalta, mutta taidon ja asiantuntijuuden kehittymisessä pidetään tärkeänä hyvin organisoituja tietorakenteita ja niiden sisältöjen transferia eli sitä, miten tietotaitoa voidaan soveltaa muihin tilanteisiin erilaisissa oloissa (Bransford 2000, 8–9). Siirtovaikutus toimii kognitiomme keskeisen kriteerin, lähinnä vastaavan periaatteella. On hyvä harjaannuttaa aiottuja toimenpiteitä ja lähinnä vastaavien opittujen elementtien tunnistamista ja oivaltamista, kuinka niitä tilannekohtaisesti voidaan käyttää. Myös soveltamista voidaan siis harjaannuttaa. Ymmärtävän oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta on tämän vuoksi tärkeää päästä soveltamaan opittua käytäntöön yhä uudelleen. Soveltamisen tiedolliset ja taidolliset keinot opitaan työpajoissa, joissa syntyy tuotantoja eri lähtökohdista, eri ideoin, eri tilanteisiin ja tarpeisiin. Omia ideoita, ilmaisua, teoksia ja työmenetelmiä opitaan tutkimaan, kehittämään, jalostamaan ja versioimaan niin, että ne vastaavat tehtäviin. Substanssin harjaannuttaminen ja soveltaminen eri yhteyksissä ja osaamisen vienti käytäntöön on edellytys sen transferille työelämään.

Liike-konsepti kehitettiin Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun (nykyisin Lapin ammattikorkeakoulu) kaupan ja kulttuurin alan työelämälähtöiseksi toimintaympäristöksi, jossa tilaukset löytävät tekijänsä ja tekijät saavat työohjausta. Konsepti tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden suorittaa kursseilla, niiden ohessa tai sijaan opintosuunnitelmaan kuuluvia opintoja ja kerryttää tutkintoon johtavia opintopisteitä. Toimeksiannot toteutetaan osana moduuleja harjoittelussa tai opinnäytetyönä. Yrityksiltä, organisaatioilta tai hankkeilta tulevat toimeksiannot eli Liike-tehtävät ovat tyypillisesti erilaisen sähköisten ja painettujen julkaisujen visuaalista ideointia, suunnittelua ja toteutusta. Kaikissa tuotannoissa on keskiössä nimenomaan tarpeellisen kuvamateriaalin luominen, mutta usein on kyse myös taitosta, eli kuva- ja sanainformaatiot on sommiteltava toimiviksi visuaalisiksi kokonaisuuksiksi.

Lisäksi on kertaluontoisia tehtäviä, kuten haptisten kohokuvien rakentaminen näkövammaisille, oppimispelin kuvittaminen puheterapeutin työvälineeksi tai kuvituskuvien luominen esimerkiksi Maailman luonnonsäätiölle tai saamelaiSTARinoinhin, konseptitaiteen teko pelituotantoihin tai virtuaalisten lavasteiden, kuten digitaalisten projisointien ja tehosteiden, animaatioiden ja kuvankäsittelyn, toteutus musiikkivideoihin tai konsertteihin. Joskus toimeksiannoissa keskitytään rajattuun kuvateokseen ja maalataan juuri sopiva maalaus tai maalaussarja yksityiseen, julkiseen tai kolmannen sektorin tilaan.

Opiskelija voi tehdä Liike-tehtäviä opintojensa kaikissa vaiheissa. Osamisen karttuessa voi ottaa vastaan vaativampia tehtäviä. Samalla yhteys toimeksiantajaan muuttuu suoremaksi, ja oppilaitos jää opiskelijan valmistuessa sivuun. Näin siis tuleva kuvataiteilija pääsee jo opiskeluaikanaan opinahjosta kentälle. Toisaalta hän saa kokeilla siipiensä kantavuutta turvallisesti, toisaalta hän saa kokemusta ja tietoa siitä, mitä ja miten kuvataiteilijan osaamista ja taitoja kysytään – mihin tarkoituksiin ja miksi. Opiskelija työskentelee valmentavan opettajan sekä toimeksiantajan ohjauksessa itsenäisesti tai opiskelijatiimissä. Työ vaatii tiimityöskentelyä, ja sitä edellyttävät laajat toimeksiannot, kuten likeyrityksen koko visuaalisen ilmeen suunnittelu tai pohjoisen lomakeskuksen iglun huoneiden sisätilojen suunnittelu ja toteutus lumi- ja jääveistona. Etsiessään ratkaisuja toimeksiantojen konkreettisiin ongelmiin opiskelija kehittää sitä ammattitaitoa, jota hän tarvitsee toimissaan kuvataiteilijana. Hän solmii arvokkaita suhteita ja kerää portfolioonsa konkreettisia näyttöjä osaamisestaan. Yrittäjänä tai itsenäisenä ammatinharjoittajana toimimisesta kiinnostunut opiskelija saa Liikkeen ohjaavilta opettajilta tietoa yritystoiminnan periaatteista sekä kuvataidealan osaamiseen ja innovaatioihin liittyvistä liiketoimintamahdollisuuksista. Ammatinharjoittaminen, yritystoiminta ja markkinointi huomioidaan työskentelyn osana. Oppimisympäristössä hyödynnetään mm. sosiaalisen median työkaluja, joista opiskelija saa uusia toimintatapoja kuvataiteen opiskeluun ja työtehtäviin sekä opettaja opetukseen. Esimerkkinä tästä ovat kuvanveistokurssiin liittyvät blogipäiväkirjat, joissa opiskelijat reflektivat Kemin Sarjakuvapäivien toimeksiannosta toteutetun työprosessin etenemistä.



www.viiksivalluviiksi.blogspot.com  
www.pojujapossu.blogspot.com  
www.adanihmeellinenblogi.blogspot.com  
www.projektiminni.blogspot.com

## *Lähteet*

- AARNIO, H. 2010. Dialogia etsimässä ja oppimassa <http://dialogipaikka.blogspot.fi/2010/04/millaiseen-opetukseen-dialogimuotoinen.html>
- ADORNO, T. & HORKEHEIMER, M. 1979. Dialectic of Enlightenment. (Dialektik der Aufklärung. 1945, 1. painos 1947) Lontoo: Verso.
- ARNHEIM, R. 1996. Anschauliches Denken: zur Einheit von Bild und Begriff. Köln: DuMont.
- ARNHEIM, R. 2004. Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye. (Alkup. 1954) Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- AUVINEN, P.; HIRVONEN, K.; DAL MASO, R.; KALLBERG, K. & PUTKURI, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa [http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9\\_verkkojulkaisu\\_uudistettu\\_painos.pdf](http://www.pkamk.fi/julkaisut/sahkoinenjulkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf)
- BARDY, M. 2007. Taiteen paluu arkeen. Teoksessa Marjatta Bardy, Riitta Haapalainen, Merja Isotalo & Pekka Korhonen (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Like.
- BEREITER, C. 1994. Constructivism, Socioculturalism and Popper's world 3. Educational Researcher, 23(7), 21–23.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. 1993. Surpassing ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago: Open Court.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.) The Cambridge handbook of: The learning sciences.. New York: Cambridge University Press. 97–115. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-07157-007&site=ehost-live&scope=site>
- BRANSFORD, J.; BROWN, A. & COCKING, R. 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Washington, D. C.: National Academy Press.
- DEMPSEY, A. 2003. Moderni taide. Helsinki: Otava.
- DOELKER, C. 1997. Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Gotta.
- ELOVIRTA, A. 1998. Vaikutteet ja intertekstuaalisuus. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkari-nen (toim.) Katseen rajat, taidehistorian metodologiaa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 239–250.

- FINLEX, AMMATTIKORKEAKOULULAKI 2003 / ajantasa 2009, 1 luku. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>
- FOUCAULT, M. 1998. Seksuaalisuuden historia, osat I, II, III: Tiedontahto, Nautintojen käyttö, Huoli itsestä (Histoire de la Sexualité I, II, III, 1976, 1984, 1984). Helsinki: Gaudeamus.
- GLASER, R. & BASSOK, M. 1989. Learning Theory and the Study of Instruction. Annual Review of Psychology 40. Californien: Palo Alto. 631–666.
- KUPIAINEN, R. & SUORANTA, J. 2005. Kaikki, mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukustusten vastavoimana. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 287–308.
- KURKELA, L. 2007. Osaamisperustainen opetussuunnitelma. <http://opetussuunnitelma.wordpress.com/>
- LIPPU, H. 2005. Suggestio ja vuorovaikutus. Suggestiivinen viestintä ja rajattomuus arkisessa vuorovaikutuksessa. [http://hypnologia.com/lehdet/0504/viestinta054.html?TB\\_iframe=true&height=600&width=800](http://hypnologia.com/lehdet/0504/viestinta054.html?TB_iframe=true&height=600&width=800)
- MEINHARDT, J. 1997. Ende der Malerei und Malerei nach dem Ende der Malerei. Bonn: Gantz Verlag.
- PIAGET, J. 1954. Construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul.
- PROUST, M. 1973. Die Suche nach der verlorenen Zeit, I. (A la recherche du temps perdu 1954) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- RAIJ, K. 2007. Learning by Developing. Laurea-ammattikorkeakoulu, A58. Helsinki: Edita Prima.
- SALO, K.; HAAPALA, H. & NISKANEN, J. 2008. Living Lab oppimisympäristönä ja pedagogiikkana. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu Osaaja.net 2 / 2008 <http://www.uasjournal.fi/index.php/osaaja/article/view/132/231>
- STACH, W. & ZENS, H. 1981. Strukturen der Kunst. Ein Führer durch die Kunst- und Kulturgeschichte mit Begriffslexikon, Übersichtskarten und Entwicklungsabrisse. Wien: Jugend und Volk & Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- VALLIUS, A. 2006. Taidehistorian aikajana. Barokin porvariston taide. <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/aikajana/barokki>
- VUORINEN, J. 1997. Taideteos merkinä. Johdatus semioottiseen taidekäsitteeseen. Helsinki: SKS, Tietolipas 149.
- VUORIKOSKI, M. & KIILAKOSKI, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 309–334.
- WEIBEL, P. 2004. Wirklichkeitsdiffusion. Neue Wirklichkeitserfahrungen in der Kunst zwischen hyperreal und hypermedial. Teoksessa Weibel, Peter (toim.) Gamma und Amplitude, Medien- und Kunsttheoretische Schriften. Berlin: Philo & Philo Fine Arts.

# 4

Robert Back  
*kuvataiteen lehtori*  
Yrkeshögskolan Novia



# METAMODERNISMI, THIRD-SITE PEDAGOGY JA PROJEKTOITUMINEN

Artikkelissa arvioidaan yhteiskunnallista ja kulttuurista tilannetta sellaisena kuin se koetaan subjektiivisesti sekä nykytaiteen taidekoulutusta. Artikkeliki pyrkii myös valaisemaan Uudenkaarlepyyn (Pietarsaaren) Novian taidekoulu- tusta ja niitä kulttuurisia voimia, jotka vaikuttavat koulutuksen pedagogi- seen filosofiaan.

Kuvataide muistuttaa monessa suhteessa pedagogiikkaa. Kuvataide on viestintää, jonka tavoitteena on synnyttää pohdintaa, antaa virikkeitä sekä lisätä tietämystä ajastamme. Meidän on löydettävä taidekouluttajan ja opis- kelijan välinen toimiva suhde nykyisessä post-postmodernismissä sekä pe- dagoginen keino, jolla lisätä oppilaiden vastaanottokykyä metamoderniin yhteiskuntaan. Kyse on siitä, miten taiteen opettaja voi mahdollisimman tehokkaasti kehittää opiskelijoiden potentiaalia sekä opiskelijoita monimuotoi- sen yhteiskunnan tulevina tulkitsijoina, arkkitehteinä että vapaan taiteenalan siivittäjinä. Taiteessa rajattomuus on paradoksi. Taiteen käsitteellinen ydin voidaan historiallisesta näkökulmasta ymmärtää sekä staattisena mutta sa- malla myös dynaamisena. Taidepedagogiikassa voidaankin kysyä, kuinka laa-

jalti ollaan yhteydessä kuvataiteen historiaan ja onko eilisen ismeillä mitään annettavaa nykypäivään. Historiaa pyritään luomaan tällä hetkellä sellaisella vauhdilla, että se johtaa lähes tulkoon historiattomaan huminaan.

Avaan artikkelissani ”third-site pedagogy” -ajattelua ja projektitoimintaa taidepedagogiikan osina. Brent G. Wilsonin (2008) luomalle termille third-site pedagogy ei ole vielä vastaavaa termiä suomeksi eikä ruotsiksikaan, mutta käyttäisin siitä nimitystä ”rinnakkainen miljöopedagogiikka”. Sana miljöö on avoin ja täysin suhteessa siihen alueeseen, jossa opettaminen vaikuttaa. Sana rinnakkainen tarkoittaa sitä, että sen pitäisi olla ”sivulla kulkeva” opetusmuoto. Toisin sanoen sen ei pitäisi täysin korvata perinteistä pedagogiikkaa, vaan toimia vastapainona, täydentäjänä, tukena ja linkkinä ulkomaailmaan niin, että koulutus ei eristäydy rakentamalla omaa totuuttaan ja olemalla kytötyön arvioimaan itseään.

Yksi pedagogiikan muotitermeistä on juuri ”projektoituminen”. Tällä voidaan tasapainottaa nykypäivän nopeita ailahteluita ja samalla työstää vallitsevia trendejä. Projektoitunut koulutus voi keskittyä intensiivisesti joko tiettyyn alaan tai monimutkaiseen aihepiiriin. Lisäksi se voi pidemmällä tähtäimellä synnyttää laajapohjaisia oivalluksia ja kykyjä ja siten luoda kokonaisuuden yksittäisen projektin kanssa. Kokonaisuus vaatii tietenkin jäseneltyä ja riittävän joustavaa perussuunnitelmaa. Projektoitumiseen voi myös liittyä negatiivisia sävyjä, jolloin se yhdistetään lyhytjänteisyyteen ja kyvyttömyyteen käsitellä asioita pidemmällä aikavälillä. Kuvataide on heijastusta ja kommentointia omasta ajastaan, eli se havainnollistaa ongelmia. Kuvataiteen tehtävänä ei kuitenkaan ole ongelmien ratkaisu eikä välttämättä tulosten tuottaminenkaan. Taiteen projektoituminen on siis ajeltamista yhteiskunnan suuntausten mukana, mikä ei suinkaan ole huono asia. Yksi keino on murtaa perinteinen opettaminen ja pyrkiä luomaan third-site pedagogy -miljöö, jossa uteliaisuus ja ideat voivat syntyä spontaanisti. Tämän tyyppisessä oppimisympäristössä opiskelijat löytävät varmemmin palapelinsä palat, kasvattavat uteliaisuuttaan ja inspiraatiotaan, harjoittavat vastaanottavaista kykyään sekä luovat yksilöllisen tavoitteellisen asenteen.



CIRCLE PICTURES -PROJEKTI 2011

Kuvat: Leif Strengel

## *Kansainvälinen Uusikaarlepyy*

Suomen ruotsinkieliset alueet ja kansainvälisyys sopivat hyvin yhteen, ja näin on ollut jo niin pitkään kuin historiaa on kirjoitettu. Kansainvälisyys onkin kiinnittynyt tiukasti suomenruotsalaiseen kansaan. Matkat, yhteydet, vaihdot ja yhteistyö yli rajojen ovat melkein yhtä luonnollisia kuin yhteydet naapurikylään. Yritysyhteistyö on merkittävää: mm. Pohjanmaa on niitä maakuntia, joissa on eniten pienyrittäjiä. Monet heistä ovat myös kansainvälisiä toimijoita.

Kun Uudenkaarlepyyn ruotsinkielinen taidekoulu aloitti 1990-luvun keskivaiheilla vierailevien opettajien rekrytoinnit ja taiteilijavaihdot (Artists in Residence -toiminta, AiR), yhteyttä otettiin lähinnä ulkomaisiin taiteilijoihin. Tämä johtui opettajien henkilökohtaisista yhteyksistä ulkomaille, mutta vastaavia vaihtoja ja rekrytointeja tapahtui (ja tapahtuu edelleen) tietysti myös muualla Suomessa. Se, että koulu etsi aktiivisesti kansainvälisiä impulsseja, saattoi johtua tietynlaisesta kulttuuriperinnöstä, mutta myös koulun sijainnista. Hieman liioitellen voidaankin todeta, että välimatka Helsinkiin ja Berliiniin on lähes sama sekä ajassa että rahassa mitattuna. Tässä mielessä on houkuttelevaa antaa eurooppalaisen taidenäyttämön tulla osaksi opetusta Uudessakaarlepyyssä. Samalla haluamme solmia yhteyksiä nuorempiin taiteilijoihin, jotka ovat juuri valmistuneet ja jotka ovat tietyllä kokeiluasteella katse suunnattuna eteenpäin. He vaikuttavat lisäksi suuremmassa taidekeskuksessa, mikä tuo mukanaan myös lisäarvoa.

Näillä nuoremmilla taiteilijoilla on tärkeää ja hyödyllistä tietoa sekä kokemuksia, joita he voivat jakaa taideopiskelijoille. Koska vierailevia taiteilijoita ja opiskelijoita ei erota sukupolvien välinen kuilu, he pystyvät löytämään yhteisymmärryksen sekä kommunikoinnissa että tiedonvaihdossa. Vieraileva taiteilija ei ole myöskään vielä irtautunut täysin opiskelijaelämästä ja sen mukaisista ehdoista ja olosuhteista. Vierailijoiden erot ovat myös kiinnostavia. Tämä onkin ehkä yksi merkittävimmistä syistä siihen, että sisällöllistä vaihtoa tapahtuu alueiden kanssa, jotka sijaitsevat kaukana maan omista rajoista. Esimerkiksi Helsinkiä ei voi verrata vaikkapa Rotterdamiin tai Budapestiin. Olosuhteet ja ratkaisut ovat riippuvaisia paikallisesta kulttuurista, perinteistä ja politiikasta. Siksi tällainen tieto ja kokemus ovat todella tärkeitä nuorelle

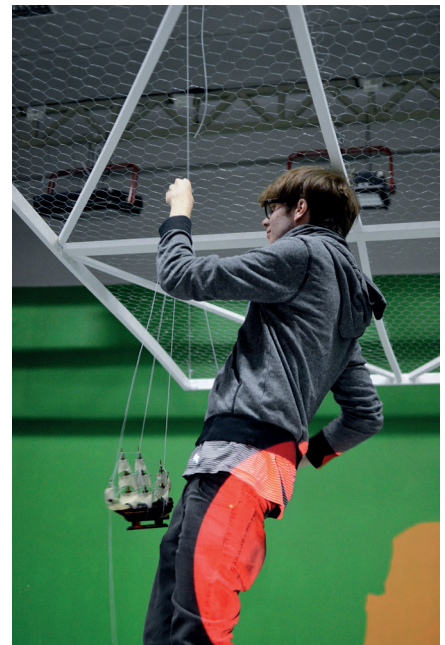
taideopiskelijalle, jonka mahdollisena työkenttänä on koko maailma tai ainakin Eurooppa ja länsimaailma. Kansainvälisyysajattelua ei kuitenkaan erityisesti painoteta Uudenkaarlepyyn kuvataideopetuksessa. Kansainvälisyys on pikemminkin tulos perustavasta ajatuksesta, että paikallisuus on maailmanlaajuinen osatekijä riippumatta poliittisista rajoista. Rannikolla asuvat ihmiset ovat tottuneet pitämään vettä ja merta yhteytenä muihin maailmoihin. Meri ei ole siis este, vaan pikemminkin tie.

### *Metamodernismi – nyt.*

Meidän aikamme käsitetään usein maailmana, jossa tempo vain kiihtyy. Ehkä se on nykyään jopa niin nopeaa, että se näyttää lähes juoksevan itsensä ohi. Tyylien ja kulttuurien kierrätys on sitä mukaa saanut yhä lyhyemmän aikänäkökulman. 1800-luku ja sen toistuminen myöhempien vuosisatojen tyyliuuntauksissa sekä viime vuosien retrotrendit, jotka syntyivät 1900-luvun vuosikymmenistä hulluuntumisesta, ovatkin kääntyneet ns. nurinpäin ja ilmenevät suhteellisen epäselvänä ja tyyliittömänä sillisalaattina.

Tiedotuskanavat ovat nykyään entistä arvaamattomampia, nopeampia, suorempia ja yksinkertaisempia kuin koskaan aiemmin. Maailmanhistoria leviää samalla hetkellä, kun sitä luodaan. Kaikki tuntuu tapahtuvan samaan aikaan ja näennäisesti ilman selvää suuntaa, ilman selvää historiankirjoitusta ja ilman kontrollia. Talous tasapainoilee löysällä nuoralla epävakaa ja nopeasti muuttuvan tasapainoiseipään kanssa, joka on muodostunut spekulatioista, odotuksista, laskelmista ja tavoitetuista tai tavoittamattomista tuloksista. Poliitikko yrittää rauhoittaa nuoran keinahduksia, mutta vaikuttaa yhä useammin olevan myöhässä ja epätahdissa. Onko länsimaailma ohittanut valon nopeuden ja ajamme nopeampaa kuin pystymme ohjaamaan? Tämän epä määräisen hurjastelun aikana koulutamme taiteilijoita, joiden pitäisi löytää roolinsa yhteiskunnassa – ja jotka todella harvoin löytävät lehdestä sopivan työpaikkailmoituksen.

Länsimaisessa koulutuksessa pyrimme luomaan uusia oman aikamme ja tulevaisuuden taiteilijoita. Taiteilijan tehtävänä on mm. kannattaa kulttuuria,

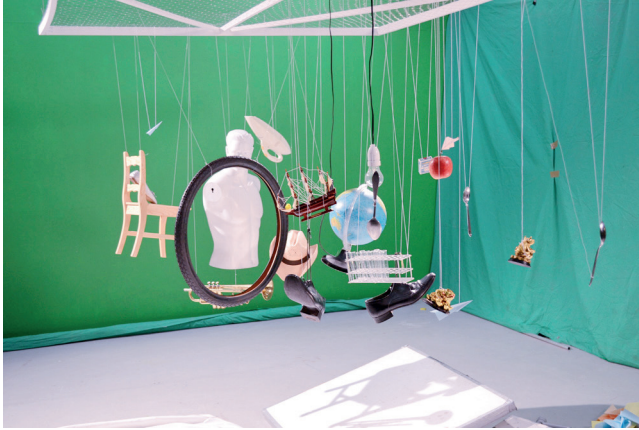




hallita sitä ja mahdollisesti myös ajaa sen suuntaisesti siinä määrin kuin suunta on tiedossa tai jopa ajaa sitä kohti. Historiallisesta näkökulmasta on mahdollista huomioda ja erotella sosiopoliittisia ja kulttuurisia muutoksia niillä ajanjaksoilla, jotka voimme jaotella nimen ja selityksen mukaan. Voimme myös jälkikäteen huomata, missä, miten ja miksi erilaiset taidesuuntaukset (ismit) ovat syntyneet, saaneet vaikutteita, toimineet ja vaikuttaneet. Vastavaa kehitystä tapahtuu myös nykyään, mutta osaammeko olla herkkiä aikamme trendeille ja pystymmekö taidekouluttajina olemaan ”etulinjan edessä” – vai pitäisikö meidän edes toimia niin?

Postmodernismin aika on ohi, jos uskomme eräisiin aikamme tulkitsijoihin. He ovat siirtyneet askeleen pois päin postmodernismista ja kohti uusia virtauksia vuosisadan vaihteen jälkeen. Esimerkkeinä voidaan mainita Linda Hutcheon (2002), Gilles Lipovetsky (2005) ja Alan Kirby (2009), jotka ovat mm. puhuneet kirjoitetun sanan digitalisoimisesta sekä sen vaikutuksista. Vuonna 2009 Nicolas Bourriaud lanseerasi sanan ”altermodern” ollessaan kuraattorina Tate Britainin nykytaidenäyttelyssä, jonka nimi oli juuri Altermodern (Bourriard 2009). Vuonna 2010 Timotheus Vermeulen ja Romain van den Akker julkaisivat artikkelin, jossa he halusivat kutsua post-postmo-





dernismia metamodernismiksi. Artikkelissaan *Notes on Metamodernism* he selvittävät ja tulkitsevat aiempia analyysejä nykyajasta postmodernismin vanavedessä ja esittävät erityisesti omia näkemyksiään uuden vuosituhannen eri taiteenlajien näkyvien suuntausten vaikutusten valossa. Sana, joka usein mainitaan tässä yhteydessä, on oskillaatio (värähtely). Taide ikään kuin jatkuvasti oskilloi (värähtelee, kääntyy) nopeasti välittäessään sisältöä. Se on tavallaan kaksiselitteinen mutta kuitenkin monimutkainen. (Vermeulen & van den Akker 2010.) He eivät kuitenkaan mainitse taidehistoriayhteyttä, joka on varsin merkityksellinen asia. Kuvataidemaailmastamme on viimeisimmän 150 ja etenkin 50 vuoden aikana tullut yhä tiheämpi, laajempi ja rönsyilevämpi. Lähihistoriamme kukoistaa, ja lyhyessä ajassa on syntynyt runsaasti monenlaisia julkaisuja, kuten näyttelyitä ja projekteja.

Kun luemme (näemme, pohdimme, analysoimme) taidetta, voimme tarkastella sitä lukuisten kirjallisuusviitteiden sekä aiempien julkaisujen ja teosten valossa. Uusi teos kommentoi aiempaa teosta, mutta se on myös suhteessa vanhempiin, manifestoituneisiin käsitteisiin ja normeihin. Samalla taide myös pohtii ja kommentoi yhä useampia eri alojen ilmiöitä. Lähtökohdat, vaikutelmat ja viittaukset kulkevat simultaanisesti moniin suuntiin sekä konseptisesti että ajassa ja tilassa. Tarvitsemme kieltä sekä muotoilemaan itsem-

me että ymmärtääksemme merkityksiä, jotta viestintä olisi ymmärrettävää. Yksilöllinen merkin (informaation) ymmärryksemme ei tarvitse olla identtinen muiden ymmärrysten kanssa, mutta sen on oltava kuitenkin jollain tasolla yleispätevä. Yksilölliset kokemuksemme ja ymmärryksemme merkeistä, joita meille syötetään, perustuvat siihen, miten itse jäsenämme ja välitämme ajatuksemme. Ne ovat siis perinteisesti tunnustettuja kognitiivisia prosesseja.

Yksi toistuvasti mainittu nykyajan ongelma on kyvyttömyys tunkeutua henkilön asiaan perehtymättömään mieleen ja luoda ymmärrettävyyttä. Väitetään, että taide on keskivertoihmiselle liian akateemista ja kaukaista. Paradoksaalista kyllä, nykytaide kuitenkin käsittelee pääosin todella tunnistettavia viitteitä ja ilmiöitä, joita kohtaamme jatkuvasti arjessa. Ehkä ”käsittämättömyys” on nykyään vain tulos siitä, että taide ei korreloi ennakoosenteellisten ja/tai opittujen käsitysten kanssa siitä, mitä taide on. Tämä käsitys edesauttaa myös sitä, että taideopiskelijoiden on alussa murrettava oma käsityksensä siitä, ”mitä taiteen pitäisi olla”, ja omaksuttava oma käsityksensä siitä, ”mitä taide voi olla”. Näin heidän ei tarvitse luopua taiteellisesta kiinnostuksestaan ja omasta suuntauksestaan. Prosessissa ollaan lähellä murtaa perinteinen opettaminen ja pyritään luomaan third-site pedagogy -miljö, jossa uteliaisuus ja ideat voivat syntyä spontaanisti. Tämän tyypissä miljöössä voidaan helpommin taata, että opiskelijat löytävät itse palapelinsä palat, kasvattavat uteliaisuuttaan ja inspiraatiotaan, harjoittavat nykyään vastaanottaa sekä luovat yksilöllisen tavoitteellisuuden.

### *Third-Site Pedagogy*

Miten me luomme mainitunlaisen ympäristön, mistä me löydämme sen rakennneosat, miten me haluamme jäsentää sen ja miksi? Kysymykseen miksi meillä täytyy olla yksinkertainen vastaus: ”Siksi, että se saa aikaan paljon positiivisia vaikutuksia.” Samalla meillä on myös tarve kysyä, mitä nämä vaikutukset voivat olla ja mitä me niistä haluamme. Toimintaa rajoittavat ja ohjaavat tietyt tekijät (taito, talous, kulttuuriset erot, kieli ym.), haluttiinpa sitä tai ei. Tämän vuoksi suuntausta ja sisältöä on ohjattava ja säädettävä niin,

että taito ja muut tekijät ovat yhdenmukaisia oppilaitoksen ja henkilökunnan kapasiteetin ja mahdollisuuksien kanssa.

Kun mainitut kansainväliset perusideat pidetään mielessä, jäljelle jää aiemmin esitetty kysymys: Miten luomme ja muotoilemme rinnakkaisen miljöopedagogiikan? Voimme myös kysyä, onko meillä sitä, vai luulemmeko, että käytämme tällaista pedagogiikkaa. Tällä pedagogiikalla on kuitenkin edellytykset kehittyä ja olla mukana kuvataideohjelmassa. Vieraseljee sijaitsee koulurakennuksessa. Koulutusohjelmassa vierailee säännöllisesti kansainvälisiä taiteilijoita, jotka asuvat ja työskentelevät Uudessakaarlepyyssä (jatkossa Pietarsaaressa) kuukauden tai jopa kolmen tai neljän kuukauden ajan. Tuona aikana kaikki taitelijat pitävät esityksen eli taiteilijakeskustelun (Artist Talk) ja heillä on aikaa tutustua opiskelijoihin. Toiset taiteilijoista kutsutaan jopa vieraileviksi opettajiksi eri projekteihin ja työpajoihin. Nämä kurssit eivät ole miljöopedagogiikkaa, vaan perustuvat perinteisempiin metodeihin, vaikka ovatkin suurilta osin projektoituneita.

Miljöopedagogiikka toteutuu pikemminkin siinä sivussa: taiteilija tukee opiskelijan arkea, sillä hänellä on omat päämääränsä, projektinsa ja tavoitteensa. Näin vieraileva taiteilija toimii taiteilijana, ei opettajana. Taiteilijan ja opiskelijan välinen kommunikaatio ei perustu opettaja-/opiskelijaroleihin, vaan kahden taiteilijan väliseen suhteeseen, jolloin kritiikitön ja vapaa keskustelu on mahdollista. Opiskelijan ja taiteilijan kohtaaminen tapahtuu usein satunnaisesti, ja se riippuu suurimmaksi osin siitä, onko taitelijalla kiinnostusta tai tarvetta sosiaaliseen kanssakäyntiin. Usein pelkkä ammattitaiteilijan läsnäolo riittää miljöötä ajatellen. Kanssakäymisessä syntyy kuitenkin runsaasti kontakteja, jotka luovat positiivisia ja rakentavia tilanteita sekä opiskelijalle että vierailevalle taiteilijalle. Vaikka suoraa viestintää ja sitä seuraavaa todellista projektia ei syntyisikään, luodaan kuitenkin eräänlainen luova miljöö.

Kouluympäristö ei ehkä muutu, mutta se saa häivähdyksen oikeasta miljööstä (ateljeetyöskentely, työtavoitteet, projektit jne.), jonka tulevat taiteilijat kohtaavat opintojen ja myös kohtuullisen turvallisen opiskeluajan jälkeen. Tärkeimmät AiR-toiminnan syyt ja tulokset eivät välttämättä koske rinnakkaisen miljöopedagogiikan luomista, vaan sitä, että elävästä ja aktiivi-



visesta taidenrykajasta poimitaan joitakin osia. Kyse on siitä, että kysymme itseltämme alituisesti: ”Mitä maailmassa tapahtuu juuri nyt?” Kansainväliset vierailevat taiteilijat eivät ole pelkästään kulttuurin suola ja esimerkkejä erilaisesta yhteiskunnasta. He ovat palautus nykyaikaan, he ovat nykyajan ajatuksen viestinkantajia ja ennen kaikkea he tekevät vallitsevan todellisuuden läsnä olevaksi ja todelliseksi. Viimeksi mainitut seikat puolestaan luovat miljöopedagogiikan.

Varsinaisessa merkityksessään third-site pedagogy ei ole mitään uutta. Taidekoulutuksessa ja varmasti muissakin ammattiluokissa on ja on aina ollut vastaavia pedagogisia lähestymistapoja eri muodoissa. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmaan on kirjattu melko pitkä harjoitteluaika. Oikein suoritettuna se voi jopa antaa saman tuloksen opetuksen ”välittömyydestä”, mutta voi jopa olla inspiroiva vastakohta kesken opiskelujen.

Mutta ovatko suunnitellut kurssit ja kelpoisuudet third-site pedagogya? Erikoiskursseilla ja/tai projekteilla pitää olla samankaltaiset tavoitteet ja niiden täytyy olla yhtä antoisia kokemusten ja elämysten näkökulmasta. Suunnittelelemattomilla ja organisoimattomilla tilanteilla on kuitenkin taipumus luoda vastaanottavaisuutta toisenlaisessa muodossa. Vaikka uusi opiskelija kohtaa uutta ja joskus täysin yllättävääkin tietoa ja taitoa koulutuksensa ai-

kana, opiskelijalla on tietty valmius, vastaanottokyky ja tietty tapa tallentaa tietoa.

Itseään voi "säätää" hieman samalla tavalla kuin radiovastaanotinta, josta haetaan oikeaa aallonpituutta. Asemaa etsitään myös siksi, että tiedetään, mikä sisältö sopii parhaiten kulloiseenkin tilanteeseen ja siihen, missä halutaan olla mukana. Yllätysmomentti ja iskuvoima voivat turtua, jos on tiettyjä odotuksia. Se ei silti tarkoita, että kokemus olisi yhtään laimeampi. Vastaanotettu tieto käsitellään erottuvan kaavan mukaan, ja voimme eritellä sen merkityksen suhteessa aiempiin kokemuksiin. Voimme todeta, vastasiko tieto odotuksia, antoiko se lisää puhtia, kumosiko se aiempia ajatuksia, oliko se uudelleen lämmitetty jne. Ostat esimerkiksi suosikkikirjailijasi uusimman kirjan tai lempimuusikon uusimman levyn. Tavalla tai toisella tiedät jo mitä odottaa. Kirja tai levy ei ole vanhan toistoa, mutta siinä on tietty omanlainen perusta. Usein tämä perusta on pohja sekä taiteilijan tekemälle teokselle että sen vastaanottajan tulkinnalle ja arvostelulle. Taiteilijan ja vastaanottajan ei tarvitse ymmärtää perustaa samalla tavalla, sen ei tarvitse olla samanlainen eikä siinä tarvitse olla mitään yhteistä tekijää. Perusta on yksilöllinen kaava, miten ympäristöä ja sen impulsseja luetaan ja ymmärretään. Lisäksi jotkut saattavat uskoa jopa niin lujasti omaan ymmärtämisen kaavaansa, että ovat vaarassa saada laput silmille.



Bob Dylan on yksi musiikkihistorian suurimmista nimistä, vaikka ottaisi huomioon kaikki musiikin lajit, mutta erityisesti popin ja rockin saralla. Jos joku kuitenkin vakavissaan väittäisi, että Dylanin huonoinkin aikaansaannos on huomattavasti parempi kuin mikään muu musiikki, tämä olisi merkki kyvyttömyydestä tai pelosta käsitellä elävää ja dynaamista ympäristöä, jonka signaalit eivät täysin korreloi oman ymmärtämisen kaavan kanssa. Tietenkin myös huono Dylan-levy voi olla mielenkiintoinen omalla tavallaan, jolloin sitä tarkastellaan historiallisesta näkökulmasta ja se nähdään tietystä asiayhteydessä. Joku saattaa myös jopa ostaa tällaisen levyn, jonka tietää olevan tylsä ja inspiroimaton, vain nähdäkseen historiallisen näkökulman. Musiikki ei siitä parane, mutta levyistä voi tulla historiallinen tallenne, mikä sellaisenaan on mielenkiintoista. Näin ajatustilan asiayhteys on vaihtunut viihdetilasta kirjastoon. Musiikkia ei enää käsitellä musiikillisena viihteenä, vaan asiaa tarkastellaan ex-beatlesien sooloalbumien laadun näkökulmasta.

Ovatko suunnitellut kurssit siis third site -pedagogiikkaa? Vastaus ei välttämättä ole ehdoton ei, mutta se on vähintään ”todella harvoin”. Rinnakkainen pedagogiikkamiljöo on siellä, missä havaitaan jotain jonkin ympärillä ilman, että sitä on haettu. Se on sitä, kun kohdataan impulsseja, ennen kuin on ehditty puolustautua. Puolustus on avoimena. Impulssien ei tarvitse tehdä heti tyrmäystä. Riittää, että ne hiipivät huomaamatta järjestelmään, soluttautuvat hiljaa ja manipuloivat vanhoja, tottuneita ajatusmalleja. Se on sitä, että vahingossa onkin hakenut väärän radiokanavan ja huomaa pitävänsä kuulemastaan, vaikka se ei olisikaan Dylania.

Etsimme rinnakkaista todellisuutta, miljöötä, huomaamatonta soluttautumista, manipulaatiota ja pedagogiikkaa. Termeillä soluttautuminen ja manipulaatio on ehkä negatiivinen sävy, joten käytän niitä pieni pilke silmäkulmassa. Kyse on siitä, että opiskelijat itse löytäisivät uusia, jännittäviä ja tuloksellisia teitä, sekä siitä, että he myös alkaisivat nähdä, mitä vanaa pitkin heidän tulisi etsiä. Third-site pedagogy ei tapahdu näyttelyssä käynnin yhteydessä, vaan pikemminkin niin, että hyvän illallisen yhteydessä keskustellaan näyttelystä.

## Välittömyys

Palatkaamme takaisin metamodernismiin ja yritetään yhdistää se miljöopedagogiikkaan ja Uudenkaarlepyyn AiR-toimintaan. Oletetaan, että valmistusaineina on käytetty seuraavia asioita: ”luonnollinen kansainvälisyys”, sopiva infrastruktuuri (ateljeet, työpajat, asunnot, tarvikkeet jne.), nuoret vierailijat, joilla on omia projekteja käynnissä, sekä yhteys taiteilijan ja opiskelijan välillä.

Sekoitetaan nämä nykyaikaan, josta käytetään nimeä metamodernismi. Näin meillä on yhtäkkiä kaikki edellytykset luoda päivänpolttavaa ja jatkuvasti aktivoivaa toimintaa sukupolvikulttuurien eturintamalla sitä mukaa, kun ne ilmaantuvat ja kehittyvät.

Viestiminen kuvataiteen avulla on myös kielikysymys. Kaikki kielen muodot muuttuvat hitaasti sukupolvesta toiseen. Vertauskuvat, viittaukset, merkitykset ja suhtautumistavat muuttuvat – joskus jopa radikaalistikin. Tämä on tietysti monimutkaista yhteisymmärryksen kehitystä. Vaikuttavia tekijöitä on runsaasti, ja niitä ovat esimerkiksi sosiaaliset kysymykset (esim. tausta, kasvatus), kielikulttuuri, uskonto, politiikka, kulttuurinen tausta, koulutus, kiinnostuksen kohteet ja ikä. Kaikkien mahdollisten taustatekijöiden välinen yksimielisyys on todella harvinaista. Tuloksena on dynaaminen ja luova kulttuuri, joka haastaa esiin uusia asetuksia ja suuntauksia. Sanalla trendi on joskus negatiivinen sävy. Se viittaa siihen, että asia on vain tilapäinen (eli tarpeeton), pako suuremmasta ja perinteisesti raskaammasta suuntauksesta. Sen sijaan trendejä pelkäävät ovat harvoin matkalla, joka ei johda minnekään. Trendien karttaminen on myös edistyksen karttamista. Vaikka tilapäinen kulttuuritrendi ei johtaisikaan uusiin, tärkeisiin virtauksiin, sitä ei voi koskaan pitää tarpeettomana. Kaikki ovat heijastuksia nykyajasta, ja me olemme itse vastuussa nykyajasta, koska tulevaisuus on nykyajan toiminnoissa.

Voimme kutsua nykykulttuuria termeillä hypermodernismi, digimodernismi tai metamodernismi. Termistä huolimatta ihmisyyden olemassaolo kaikessa monimutkaisuudessaan ei ole koskaan ollut yhtä välittömästi saavutettavissa. Tämä saavutettavuus ja tiedon leviäminen tarkoittavat myös sitä, että ihmisillä ei ole koskaan aikaisemmin ollut yhtä hyviä edellytyksiä saada



tietoisuutta ja tietoa kuin nykyään. Poliittiset tapahtumat, kuten ajankohtaiset islamilaiset vallankumoukset, tulevat tietoisuuteemme kaapelin tai satelliitin välityksellä heti. Aiemmin valtion tv-kanavien reporterit ryntäilivät dramaattisissa tilanteissa, mutta nykyään kännykkäkameravideot voidaan ladata välittömästi internetiin. Informaatiovalta on yhä vaikeammin kontrolloitavissa. Rahoitusallalla on kyse valonnopeudesta. Arvopapereita välittävät tietokoneet eli robotit sijoitetaan mahdollisimman lähelle finanssikeskuksia, sillä signaalit tavoittavat ne sekunnin murto-osan nopeammin kuin kauempana linjalla olevat robotit.

Välittömyys tuo mukanaan lähes suoran reaktion. Tämä johtaa siihen, että nykyään taiteella viitataan valtavaan määrään nykyajan ilmiöitä. Siinä ei käytetä suuntauksia eikä selkeitä trendejä. Jossain vaiheessa trendeistä tuli yhä lyhytaikaisempia ja rikkonaisempia, ja ne ikään kuin liukenivat ja muodostivat jatkuvan kulttuurikommunikaation kohinan – tai jopa värähtelyn. Trendittömän kohinan jakso tietenkin määrittää vallalla olevan ismin, ja historian valossa sitä kuvaillaan myöhemmin trendinä. Ja jos vielä saan pitäytyä trendittömän nykytaiteen ideassa ja paradoksaalisesti etsiä tiettyjä kiinnekohtia, jotka toisinaan pilkahtavat hieman selkeämmin kohinasta, niin kyse on pääasiassa romantiikasta ja surrealismista. Se, että romantiikalle annetaan tilaa nykytai-



teessa, voi olla hyvin luonnollista ja spontaania. Romantiikkaa ei välttämättä tiedosteta, vaan se tulee automaattisesti mukaan nykykulttuuriin, joka on ulkoisesti ilman omaa suuntausta.

Onko niin, että todellisuudessa löydämme romantiikkaa, kun etsimme kaaoksesta järjestystä? Luemmeko taiteen osaelementtejä niin, että kokonaisuus muodostaa romantiikkaa ja ne on kytketty taiteen perinteiseen romantiikkaan? Johtuuko se kokemastamme historiattomuudesta, että etsimme epätoivoisesti taiteesta historiaa ja sen seurauksena romantiikkaa (historia = menneisyys = romantiikka)? Vai onko niin, että tällä hetkellä on valloillaan vahva uusromanttinen suuntaus?

Voidaan ehkä puhua jopa jonkinlaisesta uussurrealismista. Modernistisen surrealismien perusajatuksissa ilmeneviä yhtäläisyyksiä voidaan pitää myös eroina. Surrealismi oli yksinkertaistettuna reaktio silloiseen (länsimaiseen) kulttuuriin, ja se pyrkii korostamaan ja hyödyntämään järjestä vapautunutta, epäloogista, unenomaista, spontaania ajatusmallia. Sen sijaan nykyajan surrealismi on pikemminkin heijastus järjestä vapautuneesta ja epäloogisesta maailmasta. Maailma (ihmisyys) ei toki ole sen epäloogisempi tai järjestä vapautuneempi kuin aiemminkaan. Ero on siinä, että nykypäivän valtavat tietomäärät luovat nopeasti sellaisen vaikutuksen. Jos kukaan ei ole paikalla eikä siis kuule, kun puu kaatuu, ääntä ei ole. Nykyään meitä on paikalla runsaasti kuulemassa ja rekisteröimässä äänen, kun valtava määrä puita kaatuu. Jos meidän tulkintamme maailmasta sotketaan informaatiotulvan vuoksi, myös maailma on epälooginen, vapautunut järjestä ja ehkä ajatuksellisesti täysin surrealistinen. Siinä tapauksessa on jännittävä paradoksi, että uussurrealismi on vallitsevan realismin luonnollinen tulos.

Taiteilijat Ghislain Amar ja Lionel Bierman ovat syntyneet vuonna 1984 Montpellierissä, ja he olivat AiR-ohjelman kaksi vierailijaa vuonna 2011. Vierailunsa lopulla he pitivät neljän päivän näyttelyn ”Le son est une vibration de l’air qui se propage / Ljud är en vibration som sprider sig genom luften” (Ääni on värähdys, joka leviää ilmassa) tyhjässä toimistotilassa Uudenkaarlepyyn keskustassa. Näyttely koostui kokonaan töistä, joita he tekivät AiR-oleskelunsa aikana Uudessakaarlepyyssä. Ensisilmäyksellä voisi helposti

luulla, että näyttely on pääosin sommiteltu yhteen muutamasta ”ready made” -esineestä. Tällainen käsitys olisi voinut tulla myös perusteellisemmän läpikäynnin jälkeen. Heti vasemmalle puolelle sisäänkäynnistä oli sijoitettuna pieni mp3-soitin ja kuulokkeet. Ääninäytteenä oli naisen ja miehen välinen keskustelu ranskaksi. Ääninäytteen alussa nainen ilmoittaa huutaen ”New York Herald Tribune”. Lattialla soittimen vieressä oli kokoelma juomalaseja puolilleen täytettynä teetä muistuttavalla nesteellä. Keskeimmällä huonetta oli kokoelma esineitä, mm. kivilevy, muutama n. 40 cm pitkää veisteltyä puutikkua, paperipino ja neulottu kaulahuivin tapainen asuste. Viereisessä kulmassa on kolme pinottua puulaatikkoa ja päällimmäisenä pöytätuuletin. Tuuletin puhalsi pienen hyllyn yli, jonka päälle oli sijoitettu hienoksi murskattua lasia. Seuraavassa huoneessa näytettiin kolmen minuutin pituista elokuvaa (aina uudelleen ja uudelleen) Uudenkaarlepyyn voimalan avoimesta patoluukusta kuvatusta vesiputouksesta. Läheiseen kulmaan oli sijoitettu matala muuri valtuista kipsiharkoista, kukin kooltaan 5 x 6 x 15 cm. Kolmannessa huoneessa oli mm. epätarkka valokuva ilotulituksesta, neuloilla kiinnitetty perhonen, puurakennelma, joka muistutti eniten jonkinlaisen kyltin taustaa, ja lattialla vieressä oli yksi New York Herald Tribune -lehti.

Pari viikkoa ennen näyttelyä Ghislain ja Lionel luennoivat kuvataideohjelman Artist Talks -konseptin puitteissa. He yrittivät luoda eräänlaisen ei-esittelevän luennon, vaikka he näyttivät omia töitään ja kertoivat niistä. Luennon aikana he peilasivat omaa taiteellista työtään. Yritys etäännytti sisällöllisesti informatiivisesta luennosta johti siis siihen, että luento toimi täysin linjassa heidän taiteellisen perusilmeensä kanssa. Heidän esillä olevat työnsä osoittivat toteutuksessa tietoista tarkkuutta, mutta lopullisen tarkkuuden etsiminen näytti paistavan läpi ja toi lisäjännitystä. Tarkkuuden etsiminen tuli ilmeisemmäksi luennolla, ja se tuotti välittömyyttä ja läsnäoloa. Mikään ei ole valmista, eikä edes esitys omista jo kauan sitten valmistuneista töistä ole tarina tai faktojen luettelemista, vaan sen sijaan viittaus siihen, että teos elää ja kehittyy. Objekti sellaisenaan on ehkä valmis, mutta konsepti jää ikuisesti säädettäväksi ajatukseksi. Näyttelyssä mainittu ääninäyte on Jean-Luc Godardin elokuvasta *À bout de souffle* (1960, suom. Viimeiseen hengenvetoon).

”Ready made” -esineet ovat suurimmalta osin täysin rakennettuja kohteita. Ne oli rakennettu huolellisesti ja asetettu niin, että ne näyttivät hylätyiltä ja tarkoituksensa menettäneiltä esineiltä. Esineiden alkuperäistä tarkoitusta oli lähes mahdotonta tietää tarkasti. Tarkoitusta saattoi (ja halusi) vain arvailla, vaikka olisikin sattunut tietämään, ettei esineellä ollut mitään tekemistä käyttöimintonsa tai muun ”todellisesta elämästä” näyttelyn ulkopuolelta tulleen asian kanssa. Läsnaolon tunne koski myös näyttelytilaa ja sen käyttöä, ja tähän vaikutti itse taiteilija. Jälkeenpäin voi muistaa yksittäiset teokset, mutta niitä ei voi enää asettaa suhteessa tilaan ja toisiinsa sellaisella tarkkuudella, että kokemuksen voi luoda uudelleen mielessään. Näyttely oli siis luonteeltaan välitön tapahtuma.

Opiskelijat pystyvät viipymättä ja ilman välikäsiä osallistumaan sekä välittömyyteen että siihen, mitä vierasateljeessa syntyy. Vastaanottajat eli opiskelijat saavat raakamateriaalia omaan jalostukseensa. Suoraan välittyvää taidetietoa ei tarvitse prosessoida ja suodattaa toisten ihmisten tulkintojen ja välittämisen kautta. Taide voi siten kohdata vastaanottajansa ja luoda välittömän vaikutuksen. Viittaukset eivät ainoastaan kulje ajassa taaksepäin, vaan ne voivat kulkea myös ”sivuttain” nykyajassa. On vielä lisättävä, että ”Le son est une vibration de l'air qui se propage / Ljud är en vibration som sprider sig genom luften” (Ääni on värähdys, joka leviää ilmassa) tarjosi reilun annoksen romantiikkaa, mutta myös aavistuksen surrealismia.

### ***Projektoitunut opettaminen***

En aio tarkastella projektoitunutta opettamista pedagogisena metodina, vaan aion yrittää sen asettamista suhteessa siihen filosofiaan, joka tällä hetkellä vallitsee ammattikorkeakoulu Novian kuvataiteen koulutusohjelmassa. Lisäksi se asetetaan tietysti suhteessa vallitsevaan taidemaailmaan ja -virtauksiin. Terminä ja metodiikkana projektoitumista on viime vuosina alettu käyttää yhä selvemmin erilaisissa koulutusyhteyksissä. Lisäksi ammattikorkeakouluissa puhutaan mieluummin ”pätevyyksistä” kuin kursseista. Nimikkeistä tulee varsin mielenkiintoisia suuntaa antavina viittauksina kuvataiteen kal-

taisella alalla, jossa jyrkät muutokset ovat olleet vallitsevia viimeisimpien vuosikymmenten aikana. Niin sanotun metamodernismin kautta olemme kokeneet kuvataiteen arvojen ja säännöstön siirtymän tai mahdollisesti jopa ravistelun. Vanhat normit, joita voidaan mahdollisesti pitää staattisina ja joustamattomina, eivät hallitse enää samoilla ehdoilla kuin aiemmin.

Modernismin suuntaviivat ovat väljentyneet. Ne ovat yhä jäljellä, mutta niitä käytetään kuin mitä tahansa palapelin paloja. Suuntaviivoja ei voi enää selkeästi sanella annettujen sääntöjen tai kysymyksen mukaan: kuka voi tai kenellä on ”oikeus” kertoa, mikä taiteessa on oikein ja mikä väärin. Sellaisen nykyaidekulttuurin valossa perinteiset ja yksioikoiset pedagogiset rakenteet ovat levällään. Opintosuunnitelman yksittäiset kurssit koostuvat yhä useammista osista, joiden kontekstuaaliset yhteydet tulisi käsitellä ja tulkita. Opiskelija käy siis läpi sisällöllisesti monimutkaisemman oppimisprosessin, jossa saman sisällön eri näkökohdat ovat merkityksellisiä. Keskittymistä täytyy kohdistaa vaihtelevammille osaamisalueille kuin mitä aiemmin on tarvinnut. Pedagogilla (opettajalla) on myös toisenlainen rooli. Aiemmin heillä oli jonkinlainen tulkintaetuoikeus, jotka koskivat sääntöjä ja suuntauksia, mutta nykyään opiskelijoilla on jo valmiina suurin osa vastauksista. Tämä on tosiasia, eikä edistystä olisi muutoin tapahtunut. Erona on kuitenkin se, että hierarkkiset mallit ovat hiljalleen muotoutuneet uudelleen. Kulttuuriset sukupolvierot jatkuvat, ja kyseenalaistamista tapahtuu rajojen yli. Koulutuksessa on tärkeää, että kyseenalaistaminen luo rakentavaa keskustelua. Näin mukanaolijat voivat muodostaa keskinäiseen kunnioitukseen perustuvan asiayhteyden ja käsityksen. Tämä ei ole kritiikkiä aiempaa taidekoulutusta kohtaan, eikä ole varmaa, että olemme välttämättä matkalla oikeaan suuntaan. Voi hyvinkin olla, että nykytilanne saattaa luoda epäselvyyttä ja historiattomuutta ilman näkyvää suuntaa – eli toisin sanoen haihattelua.

Vanhempi sukupolvi ei luo historiaa. Asia on pikemminkin niin, että koulutuksen tulee pyrkiä siihen, että se tukee nuorempaa sukupolvea omassa historiankirjoituksessaan niin pitkälle kuin mahdollista. Mitä nuorempien ihmisten pitäisi sitten tietää, jotta heistä tulisi taiteilijoita? Parhaiten asian tietää taideopiskelija itse, vaikka meistä tuntuukin usein siltä, että opiskelijoilla

ei ole aavistustakaan asiasta. Taide on pitkälti puhdasta viestintää, ja kuka siten puhuisi nykyajan kieltä, jos eivät he, jotka kasvavat sinä aikana, jolloin he ovat vastaanottavaisimmillaan. Yksi mahdollisista ratkaisuisista on tällaisten kykyjen houkutteleminen kursseille, joilla käytetään erilaisia projektoituneita toimintomuotoja. Kurssin tehtävä on esitellä ongelma, jota pitäisi käsitellä useilla tasoilla (teknisesti, käsitteellisesti jne.). Sen jälkeen ongelma ratkaistaan, luetaan ja tulkitaan. Tavoitteena on, että jokainen löytää oman menetelmänsä ja tapansa käsitellä kysymyksenasettelua suhteessa siihen aikaan, jossa yksilö kokee elävänsä. Pedagogin tehtävänä on esittää kysymyksiä, joille ei ole lopullista vastausta, eikä hän itsekään tiedä vastausta joka kerta. Pedagogin on oltava selkeä viitatessaan eri väitteisiin ja suuntauksiin, ja hänen on kannustettava opiskelijoita rakentamaan omaa ajatuksellista viitekirjastoaan. Näin kehittyä myös kuvataidealan visuaalinen ja symbolinen sanasto.

Projektoituminen sinänsä ei ole uutta kuvataidekoulutuksessa, vaikka tietyt tekniset perusasiat ovat olleet tärkeitä kulmakiviä. Koko kuvataideala on luonnostaan taipuvainen projektoitumiseen. Sen sijaan jokainen koulutuskurssi (pätevyysineen) ei välttämättä ole projektipainotteinen perinteisessä merkityksessä. Ei ainakaan, jos sitä katsoo pedagogista, projektoitunutta menetelmää. Kiinteitä ja selkeämpiä projekteja pitää laittaa syrjään liian tiukkojen deadlinejen vuoksi. Maltillisuus, minä-laborointi sekä ennen kaikkea kypsyys ja identiteetti tarvitsevat tilaa, jotta taiteilijaidentiteetti ja rooli leimautuvat. Uudet peruskurssit sisältävät osia, kuten konseptin, prosessin käsittelyn, erilaisten ongelmien asettamisen sekä itsetutkiskelua ja arviointia. Suurin osa kaikesta työstä (tehtävistä), jotka tehdään jo peruskursseilla, pitää pystyä liittämään muihinkin osioihin kuin pelkästään tekniikkaan. Kaikki palasethan ovat tärkeitä.

Eli voidaan sanoa, että koululaitos olisi pikemminkin taidemiljöö kuin koulu perinteisessä merkityksessään. Yksi miljöön tärkeimpiä tehtäviä on täyttää ”talo” sellaisella ilmapiiirillä ja panoksella, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat eteenpäin suuntautuvaa luovuutta. Se, että Uudenkaarlepyyn kuvataidekoulutus panostaa mm. AiR-toimintaan, johtuu juuri tällaisesta ajatusmallista. Näin olemme palanneet ideaan rinnakkaisesta pedagogiikkamil-

jööstä ja toivottavasti löydämme hedelmällisen tasapainon perinteisimpien taidekoulutusmetodien ja dynaamisten third site pedagogy”-tilanteiden välille. Kurssien rakenne ja sisältö sekä ympärillä tapahtuva toiminta ovat ainakin edellytyksiltään sellaisia, että ne edesauttavat tavoitellun taidemiljöön luomista.

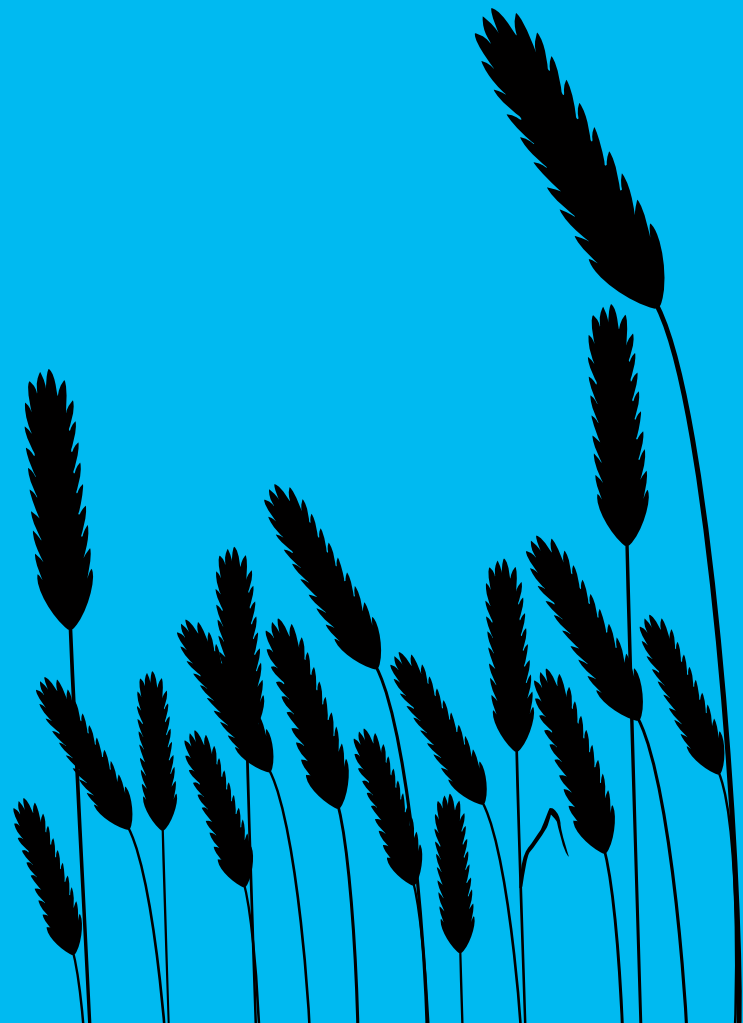
### *Lähteet:*

- HUTCHEON, L. 2002. The Politics of Postmodernism. New York/London: Routledge, 165\_6.
- LIPOVETSKY, G. 2005. Hypermodern Times. Cambridge: Polity Press.
- KIRBY, A. 2009. Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure our Culture. New York/London: Continuum, 1.
- BOURRIARD, N. 2009. Altermodern. Tate Britain. <sup>1</sup><http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern>. <sup>2</sup><http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtml>
- VERMEULEN, T. & VAN DEN AKKER, R. 2010. Notes on metamodernism. Journal of Aesthetics & Culture Vol. 2.
- WILSON, B. G. 2008. Contemporary Art, the Best of Art, and Third-site Pedagogy. Art Education; Mar 2008; 61, 2; Academic Research Library. Pg. 6
- HARRIS, J. & HARRIS, H. 2009. Hail! Hail! Rock'n'Roll. (Äärimmäinen opas musiikkiin, myytteihin ja mielettömyyteen. The Ultimate Guide to the Music, the Myths and the Madness) London: An Hachette Livre UK Company.

# 5

Antti Salokannel  
*yliopettaja*

Lahden ammattikorkeakoulu



# TAITEEN KENTÄLLÄ KÄVELEVÄ OPETUS- SUUNNITELMA

Kuvataiteilijoiden perus-, jatko- ja täydennyskoulutus on kasvavien haasteiden edessä. Vastauksia voidaan etsiä tutkimuksen avulla. Keskiöön nousee kuvataiteen opettaminen eli sen pedagogiikka. Aihetta on tutkittu varsin vähän. Kuva siitä, miten kuvataiteilijan ammattiin opitaan, on teorialtaan jokseenkin selkeytymätön. Taidekasvatuksesta ja taiteen perusopetuksesta on runsaasti tutkimustietoa. Kuvataiteen ammatillisen koulutuksen puolelta ei kuitenkaan löydy yhtään pedagogiikkaa koskevaa tutkimusta.

Kuvataidekoulutuksessa vallitsevasta pedagogiikasta voi muodostaa kuvan kuvataidekoulujen historiikeista ja juhla-julkaisuista. Margareta Willner-Rönholm (1996) Taidekoulun arkea ja unelmia -kirja tarkastelee Turun piirustuskoulun vaiheita taidehistoriallisesta ja Suomen taidekoulutuksen historiasta käsin. Kuvataideakatemia 150-vuotisjuhla-julkaisu Silmän oppivuodet (Stewen 1998) kertoo taiteilijaopettajien ajatuksia taiteen opettamisesta ja taidekoulutuksen historiasta. Lahden ammattikorkeakoulun Taideinstituutin 35-vuotisjuhla-julkaisu (Salokannel 2006/2007) raportoi koulutukseen vaikuttaneista koulutuspoliittisista ja hallinnollisista päätöksistä ja esittelee Taideinstituutissa opettajina toimineita taiteilijoita. Ulkomaisista lähteistä tutus-





*NIMETÖN, 2013*

*Petri Fills*

tumisen arvoisia ovat mm. amerikkalaisten Arthur Eflandin (Art Education 1990) ja James Elkinsin (Why Art Cannot Be Taught 2001) teokset. Efland tarkastelee taidekoulutusta ja -kasvatusta suhteessa maailman historiaan, taidehistoriaan ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Elkins analysoi taidekoulujen opetuskäytäntöjä ja niissä vallitsevia taidepuheita ja kritiikkejä. Alan ammat- tilehdet, Taide-lehti ja Kuvataiteilija, sivuavat joskus yksittäisin artikkelein ja teemanumeroin aihepiiriä.

Kuvataiteilijoiden koulutusurasta Suomessa ja ammatillisen koulutuk- sen määrästä (Karttunen 2006), koulutuksen vaikuttavuudesta (Karhunen 2004a), taidealan tulo- ja työmarkkinatilanteesta (Karhunen & Rensujeff 2006) on tehty taiteen tutkimusraportteja. Ne antavatkin osaltaan taustatie- toja kuvataiteen pedagogisiin kysymyksiin.

Tässä artikkelissa kerron kuvataiteen koulutuksessa vaikuttaneista käy- tänteistä Lahden ammattikorkeakoulun Taideinstituutin viitekehyksessä. Taustamateriaali on peräisin Lahden taideinstituutin 35-vuotisjuhla- julkai- suun keräämästä aineistosta. Artikkelissa tehdyt päätelmät ja huomiot perustuvat lisäksi kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani, joka käsittelee opetussuunnitelmien muutosta kuvataidekoulutuksessa vuosina 1971–2000. (Salokannel 2012.) Vaikka aihe rajautuukin yhden taidekoulun historiaan, uskon, että sitä voi yleistää muiden koulujen pedagogisiin käytäntöihin.

### *Rajattomuus ja raja*

1960-luvun lopussa ja 1970-luvulla tapahtunut suuri rakenteellinen murros yhteiskunnassa aiheutti muutoksia koulutuspolitiikassa ja heijastui myös kult- tuuri- ja taiteilijapolitiikkaan. Tähän ajankohtaan, vuoteen 1971, osui Lahden taideoppilaitoksen perustaminen. Toinen suuri yhteiskunnallinen ja koulu- tuspoliittinen murros ajoittuu 1980-luvun jälkipuoliskolla käynnistyneeseen muutokseen. Kuvataidekoulutuksen osalta se näkyi kuvataiteen korkeimman opetuksen järjestelyissä osana uutta rakentuvaa ammattikorkeakoulujärjes- telmää. Kyseisen yhteiskunnallisen ja koulutuspoliittisen laajan syklin kaksi murroskohtaa muodostivatkin kiinnostavan sekä luontevan kehyksen aihee-

ni rajaukselle. Kaksi kuvataidekoulutuksessa keskeisesti vaikuttanutta ideaalia ovat selkeästi esillä koko tarkasteleman jakson ajan: vapaan taiteen traditioon pohjautuva, hyötynäkökannoista vapaa taideakatemiaträditio ja moderniin hyötyajatteluun pohjaava soveltavan taiteen perusteita hyödyntävä näkemys. Kaksi yhteiskunnallista murrosta, kaksi kuvataidekoulutuksessa esiintyvää ideaalia ja kuvataiteessa tapahtuneet muutokset muodostuvat taustaoletuksiksi opetussuunnitelmien muutoksiin vaikuttaneista tekijöistä. Sanotaanhan, että taide heijastaa aikaansa. Perustellusti on myös väitetty, että koulutus heijastaa aikaansa. (Lehtisalo & Raivola 1986, 38.) Siksi onkin kiinnostavaa havainto, jonka voi tehdä tutustumalla eurooppalaisen kuvataidekoulutuksen pitkään traditioon. Myös sitä traditiota seuraamalla on mahdollista nähdä yhteiskunnallisten muutosten vaikutus koulutukseen. Kiinnostava on myös, että kuvataidekoulutuksen pitkässä historiassa vallinneet arvoperustat näyttäytyvät opetussuunnitelmien muutoksina jopa Taideinstituutin eri toimintakausina. Arvoperustalla tarkoitan tässä yhteydessä sen määrittelemistä lähinnä taiteen ilmenemismuodosta käsin, lähtökohdaltaan joko itseisarvoisena tai instrumentaalisenä. Odotukset siitä, mihin taiteella halutaan vaikuttaa, kertovat osaltaan yhteisön vallitsevista arvoista ja eetoksesta.

Tässä artikkelissa seuraan Taideinstituutin tapahtumia sen kolmena aikajaksona opetussuunnitelmien näkökulmasta. Näiden kolmen aikajakson tapahtumiin haen rinnastettavuutta ja selitystä tekijöistä, jotka samanaikaisesti vaikuttavat taidemaailmassa, kulttuuripolitiikassa ja koulutuspolitiikassa. Kolme aikajaksoa Lahden taideinstituutin vaiheissa ajoittuvat Lahden taideinstituutin ja Muotoiluinstituutin (Lahden taideoppilaitokset) yhteiseen aikaan, Lahden taideinstituutin itsenäiseen aikaan Lahden kaupungin omistamana oppilaitoksena ja Lahden ammattikorkeakoulun aikaan.

### *Lahden taideoppilaitokset*

Taidekoulun perustamista Lahteen osaksi Lahden taideoppilaitoksia edesauttoi koulutuspoliittisten mietintöjen vaikutus. Niissä Kuvataidekoulutus halettiin nähdä osana laajempaa visuaalisten alojen koulutusta. Aikansa tai-

demaailman hegemonia puolusti sekin taiteiden liittoa ja omalta osaltaan myötävaikutti kuvataidekoulutuksen käynnistämiseen ja koulutuksen tavoitteiden laatimiseen. Taiteiden välistä liittoa vahvisti koulun alkuvaiheessa Bauhaus-tyyppisen koulutuksen ihannointi, jolla koulutuksella on edelleen osansa Muotoiluinstituutin taideopetuksessa. (Muotoiluinstituutin opintopas 2010.) Näistä tavoitteista johdetut opetussuunnitelmat muuttuivat kuitenkin Taideinstituutissa taidemaailman muutoksen vaikutuksesta lyhyen ajan kuluessa.

### *Lahden taideinstituutti*

Lahden taideoppilaitosten taideteollista koulutusta antava osa ja Lahden kultasepäkoulu siirtyivät valtion omistukseen 1979. Omistusohjavaihdoksen yhteydessä vapaan taiteen koulutusta edustava Lahden taidekoulu jäi Lahden kaupungille. Valtion omistukseen siirtyneet ammattikasvatushallituksen alaiset oppilaitokset saivat toimintaansa niille kuuluneen lakisääteisen valtionavun. Kuvataiteen koulutus ei tuolloin kuulunut kyseisen lain piiriin eikä kuntaomistajaan vaikuttanut ammatillisia oppilaitoksia resursoiva ja normittava lainsäädäntö. Lahden kaupungilla oli siksi oppilaitoksen omistajana mahdollisuus määritellä ja valvoa haluamallaan tavoin ja omin järjestelyin taidekoulussa annettavaa koulutusta.

Itsenäisessä Lahden kaupungin omistamassa oppilaitoksessa sen toimintaa ohjasi Lahden kaupungin asettama ja poliittisin perustein valittu johtokunta. Siihen valikoituneet jäsenet ja puheenjohtaja olivat kuvataiteesta kiinnostuneita henkilöitä. Koulun rehtori toimi johtokunnan kokouksissa esittelijänä ja asiantuntijana. Hallintomalli takasi taidemaailmasta koulutukseen siirtyvien tavoitteiden toteutumisen käytettävissä olevien määrärahojen puitteissa. Opetussuunnitelma oli vain muodollisesti käytössä oleva asiakirja, joka vaikutti määrärahapäätöksiin. Sen sisältämää informaatiota täydennettiin vuosittain laaditulla vuosikertomuksella kaupunginhallituksen määrärahapäätöksen ja opetusministeriön harkinnanvaraisen valtionavustusanomuksen tukena.

Käytännössä opetussuunnitelmaa toteuttivat kulloiseenkin tarpeeseen

palkatut taiteilija- ja asiantuntijaopettajat. Uusien opettajien palkkauksesta antoivat suosituksia niin opettajat kuin opiskelijatkin sekä aika-ajoin toiminut ja taiteilijoista muodostunut koulutusneuvottelukunta. ”Lukujärjestyksessä” vuosittain esitetyt oppiaineet muodostivat vuosikertomuksiin opetussuunnitelman toteutumaa kuvaavan asiakirjan. Aikajaksolle oli ominaista koulutuksen pedagogiikan järjestelmällisen dokumentoinnin puute. Lahden taideinstituutissa annettava koulutus noudatteli ideaaliltaan ja eetokseltaan mallia, joka oli muotoutunut taidekoulutukseen romantiikan aikakaudella Ranskassa ja Saksassa. Sille oli ominaista sitoutumattomuus valtiovallan ohjaukseen. Opetusjärjestelyt, opetuksen sisältö ja tuntijako käytettävissä olevin resurssein määriteltiin koulun sisäisin päätöksin taiteen kentältä rekrytoitujen taiteilijaopettajien asiantuntemuksen pohjalta.

Lahden taideinstituutin siirryttyä ammatillisista oppilaitoksista säädetyn lain piiriin sen toimintamäärärahat kasvoivat, mutta samalla Opetushallitus alkoi ohjata sen toimintaa valtakunnallisen, kuvataiteen koulutukseen laaditun opetussuunnitelman avulla. Opetussuunnitelma oli edelleen lukusuunnitelma-tyyppinen, oppiaineperusteinen asiakirja. Taideinstituutissa sitä ei koskaan otettu sellaisenaan käyttöön, vaan sen sisältämät uudet oppiaineet integroitiin joko kokonaan tai suppeina kursseina vanhaan opetussuunnitelmapohjaan. Käytännössä koulun talouden parantuminen mahdollisti entistä useampien taidemaailmasta rekrytoitujen opettajien käytön ja heidän myötäan opiskelijoille henkilökohtaisempien opetussuunnitelmien laatimisen.

Henkilökohtainen opetussuunnitelma toteutui kurssimuotoisten valintaisten pääaineopintojen muodossa. Käyttöön otetun opetussuunnitelman mahdollistama kysyntälähtöinen, prosessijohtoinen lähestymistapa opintoihin syrjäytti aikaisemman taiteenaloikohtaisen funktionaalisen mallin. Kyseisen opetussuunnitelman käyttöönotto johdettiin muuttuvan kuvataidemaailman koulutukselle asettamista tarpeista.

### *Lahden ammattikorkeakoulun taideinstituutti*

Kuvataiteen koulutuksessa ammattiaineiden muodossa esiintynyt taiteen

tekniikkaperusteisten ilmaisumuotojen jyrkkä jaottelu ei enää taidemaailman postmodernien suuntauksien myötä tuntunut ajankohtaiselta. Opetussuunnitelma tuki myös Lahden taideinstituutille ominaista tavoitetta tarjota opiskelijoille laaja-alaista koulutusta kuvataiteen alalta. Ammattikorkeakouluopintoihin kuuluva konstrukttiivinen, henkilökohtaisia opetussuunnitelmia mahdollistava pedagogiikka oli luontevasti toteutettavissa kyseisen opetussuunnitelman puitteissa, ja se mukautuikin suhteellisen hyvin niihin puitteisiin, jotka Lahden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmaan olivat muotoutumassa. Ammattikorkeakoulussa toiminnan myötä Taideinstituutin opetussuunnitelmia alettiin järjestelmällisesti dokumentoida, niiden toteuttamista ja toteumaa arvioida ja käyttää arviointeja opetussuunnitelmien laadinnan apuna.

Taiteen monimuotoisuus eli uusien, jatkuvasti muuttuvien ja perinteisten ilmaisumuotojen yhtäaikainen esiintyminen lisäsivät taidemaailmasta johdettua koulutuskysyntää. Opiskelija taideyhteisön jäsenenä muuttui omine tarpeineen ylhäältä päin johdetun tiedon vastaanottajasta koulutustarjonnan kuluttajaksi, asiakkaaksi. Opiskelija asiakkaan ominaisuudessaan teki valintojaan monin perustein curriculum-tyyppisen opetussuunnitelman opetustarjonnasta. Opiskelijan oppimisprosessin tukeminen ja valintoihin ohjaaminen (Auvinen, Dal Maso, Kallberg, Putkuri & Suomalainen 2005, 42–50) sai pedagogiikassa entistä enemmän huomiota.

### *Opetussuunnitelman käsitteestä ja opetussuunnitelmanmalleista*

Varsinaisesti keskiasteen koulutuksen määrällisiä ja sisällöllisiä päämääriä sääteleviä opetussuunnitelmia alettiin laatia Ammattikasvatushallituksen ja opetusministeriön toimesta vasta yleisemmän suuren koulutuksellisen murroksen aikoihin 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Kuvataidekoulutukseen ne alkoivat vaikuttaa lakisäätisesti 1980-luvun loppupuolella. (L 487/1987, 20§)

Vielä 1980-luvulla ammatillisten oppilaitosten verkosto oli hajallaan ja yhteistyö eri alojen oppilaitosten, työelämän ja muiden sidosryhmien kanssa oli yleensä vähäistä. Opetustoiminta pohjautui valtakunnallisiin yhteisiin ope-

tusohjelmiin. Koulutuksen toiminta- ja organisointitavalle oli tyypillistä oppilaitosten ja jopa luokkahuoneen näkeminen ensisijaisena oppimisympäristönä ja mahdollisen työharjoittelun selkeä erottaminen muusta opiskelusta (Raivola, Kekkonen, Tulkki, & Lyytinen 2001, 126–128). Opetussuunnitelma oli hallinnollinen, opettajan työtä jäsentävä suunnitelma ja sen resursoinnin perusta.

Artikkelini loppujaksoon, vuosille 1990–2000-luvun alkuun, ajoittuu ammattikorkeakouluiksi aikovien kuvataiteen keskiasteen oppilaitosten valmistautuminen uuteen muutokseen ja uuteen opetussuunnitelmatyöhön. Raivolan (Raivola ym. 2001, 126–128) mukaan käytössä ollutta keskusjohtoista mallia nimitetään oppimisen keskittämisen malliksi ja sääntelyn vähentämiseen ja tulosohjauksen vahvistamiseen pohjaavaa koulutusmuotoa edustaa uusi oppimisen verkostojen malli.

Nykyisin opetussuunnitelma on määritelty koulutuksen järjestäjän laatimaksi ja hyväksymäksi, hallinnolliseksi ja julkiseksi asiakirjaksi, joka sisältää kaikkia koulutusaloja ja tutkintoja varten yleisen osan ja tutkinnoittain eriytyvät osat (Hätönen 2006, 21). Aikaisemmista Ammattikasvatustalituksen ja sittemmin Opetushallituksen toimesta laadituista valtakunnallisista opetussuunnitelmista poiketen nykyisen opetussuunnitelman laadinnassa voidaan huomioida myös alueelliset ja paikalliset tarpeet. Siltä osin se toteuttaa myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyötä ohjaavan alueellisen vaikuttavuuden vaatimuksen. Koulutuslainsäädännössä muutosta ohjaaviksi periaatteiksi tulivat sääntelyn vähentäminen ja tulosohjauksen vahvistaminen, päätösvallan hajaannuttaminen alueelliselle tasolle, joustavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden parantaminen sekä opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksien lisääminen. (Lampinen 1998, 78–79.) Nämä muutokset näkyvät selvästi opetuksen suunnittelussa.

Pätösvallan hajaannuttaminen alueelliselle tasolle avaa vaikutuskanavaa myös valtakunnallisiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Erityisen suuri merkitys sillä voi olla kulttuurialan koulutukselle, jolla usein on alueellista vaikuttavuutta laajempi, valtakunnallinen merkitys. Aluetason intressit ohjaavat opetus- ja kulttuuriministeriön päätöksentekoa sekä tulossopimusneuvotteluissa että toimilupapäätöksissä. Vaarana on, että silloin mahdollinen

alueellinen intressittömyys ja asiantuntemattomuus kulttuurialoja kohtaan vaikuttavat radikaalistikin valtakunnallisiin linjapäätöksiin.

Kulttuurialan yksiköitä lopettava linjapäätös voi olla sokea huomiomaan koulutuksen tasoa ja valtakunnallista merkitystä. Huomiotta voi jäädä, että päätöksellä menetetään se kulttuurinen varanto ja jatkumo, josta esimerkiksi kuvataidealan yksikkö on ammentanut toimintaansa ja joka siihen on vuosien kuluessa, usein monien, yksilöllisten taiteilijasukupolvien aikana muodostunut. Se voi olla sokea arvottamaan kriittisesti orientoituvaa vapaata vastavoimaa, jonka koulutusala ympäristölleen tarjoaa.

### *Opetussuunnitelmien muutos*

Nykyiset opetussuunnitelmat voidaan jakaa rakenteeltaan opintojaksoperustaisiin, moduulimallisiin, plockimalleihin ja juonneopetussuunnitelmiin. Käytännössä opetussuunnitelmamallit sekoittuvat toisiinsa, koska opetussuunnitelmatyötä ohjaa oppimistavoitteiden saavuttaminen käytössä olevien resurssien ja ajan mukaan. Oppimisympäristön pragmaattiset perusteet, kuten rahoitus, kilpailutekijät ja opettajien koulutustaso, luovat tietyllä tavalla sillan teorian ja todellisuuden välille. Ne korostavat käytännöllisiä syitä, miksi jotakin lähestymistapaa voidaan tai ei voida soveltaa kyseisessä oppimisympäristössä. (Auvinen ym. 2005, 40–50.)

Opetussuunnitelmien rakenteissa, oppiaineiden sisällöissä ja niiden lukumäärissä tapahtuu muutoksia eri aikakausina. Johtopäätösten tekemiseksi niistä rinnastan tässä opetussuunnitelmien muutoksia ja opetussuunnitelmien käytännön toteutuksia kuvataidemaailmassa kulloinkin vallinneisiin suuntauksiin sekä kuvataiteen koulutuksen ohjausjärjestelmiin.

Lahden taideoppilaitoksen opetussuunnitelma laadittiin aluksi Ammatikasvatushallituksen keskiasteen ammatillisia oppilaitoksia ohjaavan valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, ja sen teki erityinen paikallinen asiantuntijatyöryhmä. Opetussuunnitelmassa oli esitettyä osastokohtainen ja vuosikursseittain etenevä, oppiaineissa opetustuntien määrää kuvaava tuntikaavio. Suunnitelmassa kuvattiin myös oppiaineiden tavoitteet, oppiai-



neiden sisältö ja opetuksen muodot. (Lahden taideoppilaitos opetusohjelma 1972.) Erityispiirteenä opetussuunnitelman toteutuksessa oli, että taidekoulun oppilaat saivat yhteistä opetusta taideteollisessa koulutuksessa olevien oppilaiden kanssa ja opetusohjelmassa oli teoreettisia ja yleissivistäviä aineita melko runsaasti. Lahden taidekoulu oli tuolloin yhtenä kuvataiteilijoita kouluttavana osastona muita suuntautumisalaja edustavien osastojen joukossa. Todistus suoritetusta tutkinnosta myönnettiin suuntautumisalakohtaisesti ja myös opiskelijavalinta toteutettiin suuntautumisalokohdittain.

Suunnitelma pohjautui silloiseen keskiasteen ammatillisia oppilaitoksia ohjaavaan opetussuunnitelmaan, joka oli luonteeltaan hallinnollinen, tieteen- ja taidonalaperustainen ja oppiainejakoinen. Opetussuunnitelma oli kuitenkin vielä muodoltaan ja toteutukseltaan lähellä Lehrplan-opetussuunnitelmaa, jota voitaisiin opetussuunnitelma-käsitettä paremmin kuvata lukusuunnitelma-käsitteellä.

Vuonna 1976 laadittiin oppilaitokseen keskiasteen uudistusvaiheen koekuopetussuunnitelma (Opetussuunnitelma 1976). Se säilyi ainoana opetuksen sisältöjä kuvaavana asiakirjana aina kuvataiteen erillisen opintolinjan opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon asti vuonna 1989. Sen opetussuunnitelman kirjallisesta uudistamisesta ei esiinny käytettävissä olevan arkistomateriaalin pohjalta mitään mainintoja. Sen sijaan koulun vuosikertomuksiin kirjatuihin oppiaine- ja tuntijakoperusteisista lukusuunnitelmista löytyy vuosittaista vaihtelua. (Vuosikertomukset.)

Lahden taidekoulun historiassa aikakausi 1970-luvun lopulta 1980-luvun loppuun muodostaa jakson, jossa opetussuunnitelma määräytyi akatemiatradition pohjalta. Akatemiatraditiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä pedagogista mallia, joka on ollut käytännössä Suomen taideakatemia koulussa ja yleisemmin eurooppalaisissa kuvataideakatemioissa. Keskeisellä sijalla siinä on taiteilijaopettaja, jonka taidemaalmasuhde ja henkilökohtainen osaaminen ja kokemus välittyvät opiskelijoille opetuksen sisällön ja opetustilanteiden järjestelyn kautta.

Opetusministeriö siirsi kuvataiteen keskiasteen ammatillisen koulutuksen suunnittelu- ja valmistelutyöt taideosastolta kouluosastolle, ja kuvataide-



*YÖVARTIOSSA, 2014*

*Jenni Vakkilainen*

koulutus siirrettiin 1.8.1987 lukien ammattikasvatushallituksen alaisuuteen. (L487/1987 20§.) Ammattikasvatushallitusta edellytettiin tekemään esitys kuvataiteilijan koulutusammattista ja perustamaan opetussuunnittelutyöryhmä, joka laatisi koulutusammattille valtakunnallisen opetussuunnitelman.

Opetussuunnitelmatyöryhmän ehdotuksen pohjalta Ammattikasvatushallitus hyväksyi käyttöönotettavaksi Kuvataiteilijan erillisen opintolinjan opetussuunnitelman perusteet (A147/1989 20§) peruskoulu- ja ylioppilaspohjaista koulutusta varten 1.8.1989 alkaen.

Taidemaailman ulkopuolelta säädetty opetussuunnitelma uusine oppiaineineen koettiin vieraaksi ja ammatillisilta aineilta resursseja vieväksi. Opetussuunnitelman perusteita ei sellaisenaan otettu Taideinstituutissa käyttöön, eikä sitä myöskään otettu opettajakunnan ja opiskelijoiden työkaluksi. Lukusuunnitelmassa esitelty tuntimääräinen oppiainejako sovellettiin palvelemaan silloista lukusuunnitelmaa. Yhdistelemällä Ammattikasvatushallituksen laatimassa lukusuunnitelmassa esiintyviä oppiaineita ja integroimalla niitä ammattiaineisiin oli mahdollista aikaansaada paremmin opiskelijan ammatillista kasvua tukeva opetussuunnitelma, ja uuden rahoituslain myötä sen toteuttamiseen oli entistä paremmat taloudelliset mahdollisuudet.

Väljä sitoutuminen Ammattikasvatushallituksen toimesta laadittuun opetussuunnitelmaan Taideinstituutissa selittyi osittain sillä, että ammattikorkeakoulukokeilu käynnistyi Lahdessa 1992. Ammattikorkeakoulun oli luotava oma opetussuunnitelmansa ja pedagogiset käytänteet. Taideinstituutin haasteeksi työssä muodostui opetussuunnitelman systematisoiminen ja kirjaaminen. Yleisesti ottaen Taideinstituutissa vallinnut pedagoginen orientaatio oli jo luonut edellytyksiä toteuttaa curriculum-tyyppistä opetussuunnitelmaa, jonka tyyppistä suunnitelmaa myös ammattikorkeakoululle oltiin kehittämässä.

### *Turhia vai tarpeellisia oppiaineita*

Ammatillisille oppilaitoksille laadittu keskiasteen opetussuunnitelma ja sitä seuraava kokeiluopetussuunnitelma muodostivat lähtökohdan ja puitteet Lahden taideinstituutin opetussuunnitelmatyöhön. Käytössäni olleiden dokumenttien ja asiakirjojen perusteella voi todeta, että virallinen opetussuunnitelma oli perusteiltaan käytössä vuodesta 1976 vuoteen 1989, mutta vain muodollisesti. Käytännössä opetussuunnitelma tuntijakoineen muodostui käytössä olevien resurssien, opettajavoimien ja opetuksen kannalta tarkoituk-

sen mukaisten oppiaineiden mukaan. Oppiaineiden lukumäärä väheni perustamisvuotta 1971 seuranneen vuoden opetussuunnitelman 19 oppiaineesta kuuteen oppiaineeseen vuoteen 1989 mennessä. Koulun ensimmäisen johtajan, professori Reino Hietasen mukaan alkuvuosina koulun tavoitteet olivat yhtenäisempiä taideteollisten linjojen kanssa, mutta myöhemmin ne muuttuivat traditionaalisimmiksi ja ammatin kannalta turhiksi koetut oppiaineet hävisivät opetusohjelmasta (Hietanen 2003). Ilmeisesti kuvataiteilijan ammatin kannalta tärkeäksi koetut ammattiaineet eli kuvanveisto, taidemaalaus ja taidegraafikka säilyivät opetusohjelmassa koko kyseisen jakson ajan, kuten myös taiteilijan ammatin kannalta tärkeät piirustus ja valokuvaus. 1.9.1989 käyttöön otettu valtakunnallinen kuvataiteen keskiasteen opetussuunnitelma lisäsi peruskoulupohjaisilla opiskelijoilla oppiaineiden lukumäärän 15:een ja määritteli opiskeluajan neljäksi vuodeksi. Ylioppilaspohjaisten opiskelijoiden koulutusaika oli opetussuunnitelmassa kolme ja puoli vuotta. Taideinstituutissa opiskeluaika säilytettiin noudatettavaksi määrätystä opetussuunnitelmasta poiketen kaikilla neljänä vuotena.

Ammattikasvatustahallituksen toimesta laadittu opetussuunnitelma oli vuoden 1976 kokeiluopetussuunnitelmaan verrattuna muodoltaan ja perusteiltaan yksityiskohtaisempi, lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma. Se sisällsi Taideinstituutin käytänteissä alusta asti olleet opintojaksot työharjoittelusta ja lopputyöstä. Sellaisenaan opetussuunnitelmaa ei Lahdessa otettu käyttöön. Sen sisältämät erilliset oppiaineet sulautettiin ammattiainepohjaisiksi ja sisällytettiin niiden tuntimääriin. Siirryttäessä ammattikorkeakoulukokeiluun opetussuunnitelma muodostettiin koko ammattikorkeakoulua käsittäväksi. Ammattikorkeakoulun yhteiset oppiaineet muodostivat opintojen ”kivijalan” Teoriaopetuksen määrä lisääntyi ja kolmen ammattiaineen, ammattikorkeakoulussa pääaineen, lisäksi käyttöön otettiin neljänneksi pääaineeksi laajentunutta taidekenttää edustava muu-taide. Oppiaineiden lukumäärä oli lisääntynyt Lahden ammattikorkeakoulun Taideinstituutissa vuoden 2000 opetussuunnitelmassa 23:een.

## *Kaksi ideaalia*

Lahden taideinstituutti perustettiin 1971 osaksi Lahden taideoppilaitokseen kuuluvaa kokonaisuutta. Vapaan taiteen opiskelun lisäksi perustetussa oppilaitoksessa oli mahdollista opiskella valokuvausta, teollista pukusuunnittelua ja graafista suunnittelua. Perustamisvuoden jälkeisenä vuotena kokonaisuuteen liittyi vielä kultasepäalan koulutus.

Taideoppilaitosta suunnitelleen toimikunnan kokouspöytäkirjasta voi lukea, että yksinomaan kuvataiteen koulutukseen keskittyvä oppilaitos olisi liian pieni ja kapea-alainen. Kuvataiteen koulutus tulisikin sitoa osaksi siitä ja taide-teollisesta koulutuksesta muodostuvaa kokonaisuutta. (LtSkP 1970) Sen seurauksena perustetun oppilaitoksen opetusohjelmassa oli teoreettisia ja yleissivistäviä oppiaineita melko runsaasti ja taidekoulun oppilaat saivat yhteistä opetusta taideteollisessa koulutuksessa olevien oppilaiden kanssa. Oppilaitoksen opetusohjelma noudattelikin kuvataiteen koulutus- ja museotoimikunnan mietinnössä esittämää kantaa, jossa kuvataideala arvioidaan liian pieneksi yksin muodostamaan omaa sektoria ammattialojen sektorijaossa. Mietinnössä kuvataideala haluttiinkin nähdä laajentuneena sen perinteisen ”varsinaisen kuvataidealan” ulkopuolelle ja osin siihen perustuen kuvataiteen ja taideteollisten alojen ammatit koettiin ponnistavan samoista perusteista. (K1973: 119) Ajan hengelle kuvaavaa oli, että monet maamme sen hetken merkittävistä taiteilijoista olivat valmistuneet Taideteollisesta oppilaitoksesta. Taide oli silloin sen eri muodoissaan tiedostavaa, politisoitunutta ja yhteiskunnallisesti sitoutunutta. Taidemaailman hegemoniaan kuului perinteisen kaunotaiteen kyseenalaistaminen (fine art) ja ”taidetta kansalle” -ideaalin korostaminen.

Lahden taidekoulun historiassa aikakausi 1970-luvun lopulta 1980-luvun loppuun muodostaa jakson, jossa opetussuunnitelma määräytyi akatemiatradition pohjalta. Keskeisellä sijalla siinä on taiteilijaopettaja, jonka taidemaailmasuhde ja henkilökohtainen osaaminen ja kokemus välittyvät opiskelijoille opetuksen sisällön ja opetustilanteiden järjestelyn kautta. Akatemiatradition mukainen pedagoginen käytäntö muistuttaa erityisesti käsityöammattien koulutuksen yhteydessä mainittua pedagogista mestarioppipoika-mallia. Keskiasteen opetussuunnitelmassa olleita yleissivistäviä oppiaineita tai koulutusalojen yhteisistä oppimääristä johdettuja oppiaineita

vähennettiin tai pyrittiin integroimaan ammattiaineisiin. Malli oli kuvataidetta ammattinaan harjoittavan taiteilijan opetuksen kautta työelämälähtöinen, ja myös yleissivistävät ja koulutusalojen yhteiset oppiaineet pyrittiin siinä sitomaan ammattikäytäntöihin. Opettajien henkilökohtaisiin valintoihin perustuva kirjoittamaton opetussuunnitelma oli mahdollinen Taideinstituutissa koulun pienen koon ja suhteellisen homogeenisen, koulutus- ja ammatitaustoiltaan varsin samankaltaisen opettajakunnan ansiosta. Taideinstituutin opettajakunnan kevyestä virkarakenteesta johtuva suuri sivutoimisten ja vierailevien opettajien määrä saattoi kuitenkin aiheuttaa häiriöitä opintojen järjestelyissä, vaikeuttaa laajempien ja pedagogisesti mielekkäiden kokonaisuuksien muodostumista ja opiskelijoiden sitoutumista opintoihin sekä opintojen arvioinnin ymmärtämistä.

*Yksimielisen opetushenkilöstöyhteisön toteuttamana tällainen toiminta saattaa vaikuttaa oppimisen tuloksiin positiivisesti, mutta dokumentoimattomuus tekee siitä sattumanvaraista ja herkkää häiriöille. (Auvinen ym. 2005, 43.)*

Valtioneuvosto myönsi kokeiluluvan Lahden väliaikaiselle ammattikorkeakoululle 1991, ja Taideinstituutti siihen kuuluvana osana sopeutti toimintaansa nuorisosaasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilua ohjaavan lain ja asetuksen (L391/1991) mukaiseksi. Laatimastani katsauksesta Taideinstituutin vuosikertomuksessa 1990/91 on hahmotettavissa tulevaa toimintaa ohjaava malli.

*Taideinstituutti on osana ammattikorkeakoulukokonaisuutta tarjontan siinä Muotoiluinstituutin kanssa muotoilun, taiteen ja viestinnän koulutusohjelman. Kokeilu johdattaa Taideinstituutin osittain kahdenkymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen, jossa taideteollisuus ja kuvataidekoulutus olivat suorassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kuvataiteilijan paletin laajeneminen yli totuttujen rajojen antaa pohjaa uudelle koulutuskokeilulle, jossa uskon olevan paljon myönteistä annettavaa eri koulutusammattien sisältöihin.*

Huoli talouselämän ja ennen kaikkea markkinatalouden ehdoin ohjautuvan pedagogiikan lisääntymisestä pakotti kuitenkin aika pian arvioimaan uudelleen tilannetta. Pelkona oli, että vakinaistamisen yhteydessä pieni Taideinstituutti liitetään tulosalueena osaksi Muotoiluinstituuttia ja soveltavan taiteen markkinatalousvaikutteinen pedagogiikka alkaisi ohjata liikaa Taideinstituutissa tehtävää työtä. Tärkeältä tuntui, että Taideinstituutti saisi oman koulutusohjelmansa ammattikorkeakoulun vakinaistamisen yhteydessä. Olihan hyötyvapaa tiede ja hyötyvapaa taide voitava samoin perustein erottaa soveltavasta taiteesta ja tieteestä. Taideinstituutti saikin oman koulutusohjelman-

*MAALAUSKRITIIKKI JOULUNA 2012*

*Kuva: Kirsti Nenye*



sa, jota omalta osaltaan edisti silloinen opetusministeri Riitta Uosukainen. Taideinstituutin suvereeni ja suhteellisen itsenäinen asema ammattikorkeakoulukokonaisuudessa koki jälleen muutoksen 2006, kun se pienen kokonsa vuoksi liitettiin hallinnollisesti Muotoiluinstituuttiin.

### *Miten kuvataidemaailma on heijastunut opetuksen järjestelyissä?*

Vallitsevat kolme traditiota, mestari–oppipoika -perinne, ammattikasvatusperinne ja korkeakouluperinne olivat läsnä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa luotaessa (Laukio 2006, 141). Korkeakouluperinteestä tuli haastava osa ammattikorkeakoulun opetuksesta käytävää keskustelua. Kuvataidekoulutukseen se heijastui uutena, taidemaailmassa yhä ajankohtaisempana taiteen teorian ja taiteen tutkimuksen muodostamisena.

Vielä 1980-luvulla kuvataiteen tieto- ja teoriapohjainen opetus esiintyi opetusohjelmassa suhteellisen vähäisellä osuudella. 1980-luvun taide puhui itse puolestaan, sisällöllistä teoriaa ja diskurssia vältellen ja mestari–oppipoika -perinnettä noudattaen. Myöhemmin kiinnostus teoria-aineita kohtaan lisääntyi. Asia selittyy mm. käsitetaiteen, postmodernismin ja ajan hengen mukaisesta taiteen teoriaa kohtaan tunnetusta kiinnostuksesta. Kasvava kiinnostus taiteen teoriasta käynnisti taidekorkeakouluissa keskustelun opinnäytetöiden tutkivammasta luonteesta (Anttila 2006, 2). Keskustelun lisääntymiseen vaikutti oletettavasti Kuvataideakatemiassa vuonna 1997 aloitettu tohtorinkoulutusohjelma. Tohtorinkoulutusohjelmasta muodostui tutkijayhteisö, joka Kuvataideakatemian silloisen rehtorin Mika Hannulan mukaan toteutti Kuvataideakatemiassa valittua strategiaa, jossa on kyse oman alan tiedon kasvattamisesta ja sen eteenpäin kommunikoimisesta (Hannula & Kiljunen 2001, 12). Esimerkkinä alan tiedon kasvattamisesta ja eteenpäin kommunikoimisesta voidaan mainita Kuvataideakatemian tohtoriopinnoista valmistuneen Jyrki Siukosen (2002) Lahden ammattikorkeakoulun ja kustannusosakeyhtiö Taiteen yhteiskustanne, Tutkiva taiteilija.

Kuvataiteilijaopettaja, taiteen kentällä kävelevä opetussuunnitelma, on toiminut aina muutosagenttina taidemaailmassa ja sen sisältämässä kuva-



taidekoulutuksessa. Kuvataidekoulutukseen perinteisesti vaikuttanut suora työelämäyhteys taidemaailmaan on suurelta osin toteutunut taiteilijaopettajan myötävaikutuksella. Kävelevä opetussuunnitelma on liukkaan saippuan tavoin aina onnistunut luiskahtamaan byrokraattisen opetussuunnitelman otteesta. Viive tämän päivän taiteen ja taidekoulutuksenkin välillä tosin vaihtelee. Paikallisesti taidekoulutus voi olla jopa edelläkin aikaansa. Robert Arpon toimittamassa kirjassa Taiteilija Suomessa Paula Karhunen (2004) toteaa artikkelissaan:

*Koulutus heijastaa taidemaailman ja yhteiskunnan virtauksia mutta voi toimia myös toiseen suuntaan eli luoda uusia virtauksia. Tunnetuin ja lähes kliseeksi muodostunut esimerkki tästä lienee Turkan ajan teatterikoulu. Ovatko nykyiset taideoppilaitokset sellaisia, että ne tuovat kentälle uutta ajattelua vai mukautuvatko ne pikemminkin kentän olosuhteisiin? (Karhunen 2004b, 41.)*

Taidemaailma käsitteen voi avata George Dickien ja Arthur Danton taiteen instituutioteorioiden (katso mm. Dickie 1981 ja niihin pohjaavan suomalaisen taiteen tutkimuksen avulla (katso mm. Honkanen 1986, 113–138). Kuvataidekoulutusta tuntuu tarkoituksenmukaiselta tarkastella osana taidemaailmaksi muodostuvaa instituutioiden kenttää. Onhan taidekoulutuksen taidemaailmaan sitoutumiseen perinteisesti vaikuttanut taidekoulutuksen mestari–oppipoika-pedagogiikka ja taidemaailmassa toimivan taiteilija-opettajan vaikutus. Tietoisuus tämän ”mestarin” vaikutuksesta opetuksen tapaan ja sisältöihin tulee selkeästi esiin eri aikakausina. Esimerkiksi 1960-luvulla Suomen taideakatemian koulussa ei opetussuunnitelmia esitetty kirjallisessa muodossa. (Suomen taideakatemian koulun vuosikertomukset.) Opettaja oli itse kävelevä opetussuunnitelma, jonka opetussisällöt määrittyivät hänen omasta kokemuspiiristään.

Mestari–oppipoika -pedagogiikan juuret ulottuvat käsityöperinteessä antiikin Kreikkaan ja keskiaikaisiin luostarikouluihin ja ammattikilta perinteeseen. Tästä samasta perinteestä kuvataiteilijoiden koulutus on kautta ai-

kojen ammentanut osansa. Taidekoulutuksen historiasta voi nähdä, että se noudattelee sekä taidehistorian että yhteiskunnallisen kehityksen suuntaviivoja. Kirjassaan *History of Art Education* Arthur Efland (1989) taustoittaa taidekasvatuksessa tapahtuneita muutoksia taidehistorian ja yhteiskunnallisten muutosten avulla 2 500 vuoden ajalta. Kirjan keskeinen sanoma on, että yhteiskuntamuoto ja suuret yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat taiteen ja taidekasvatuksen sisältöön ja muutokseen. Kun spartalaisessa yhteiskunnassa taide oli instrumentaalisisessa asemassa ja sen tarkoituksena oli kohentaa ruumiinkulttuuria ja menestystä sotakentillä, niin hellenistisen ajan Kreikan kulttuurissa taiteesta nautittiin ja sen parissa vietettiin joutoaikaa. Taidekoulutuksen historiassa näyttäytyvät eri aikakausina niille ominaiset tavoitteet, jotka ovat tunnistettavissa samankaltaisina myös taidekoulutuksen lähihistorian eri vaiheissa. Näin tarkastellen taidemaailman lisäksi kuvataidekoulutukseen vaikuttavat kulttuuripolitiikka ja koulutuspoliittiset linjaukset. Koulutuspoliittisten ratkaisujen voidaan nähdä myötäilevän yhteiskunnan kehitystä, ja sillä on oma osuutensa opetussuunnitelmien kehitykseen kuvataidekoulutuksessa.

Kontekstin luominen näiden menneisyyden ilmiöiden kautta auttaa osaltaan ymmärtämään artikkelissani esiintyvien Taideinstituutin kolmen toimintakauden luonnetta. Jatkuvasti liikkeessä ja muutoksessa olevan taidemaailman suora vaikutus opiskelijoihin ja opettajiin on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen opetuksen sisältöjen kriittiseen tarkasteluun ja muutostarpeeseen. Taidekentän laajeneminen Taideinstituutin viimeisen toimintakauden aikana on osaltaan aiheuttanut taidemaailman kritiikkiä instituutioteoriaa kohtaan. Tutkielmani päättyykin aikaan, jossa perinteisen taidekentän ulkopuolelta kohdistuu yhä enenevässä määrin haasteita taiteen sisällön tuottamista kohtaan. Aikaan, jolloin kuvataiteilijan koulutus on siirtynyt osaksi tulostavoiteasetannaltaan, opetussuunnitelmiltaan ja pedagogiikaltaan laajempaa järjestelmää. Tässä ajassa kuvataidekoulutuksen asemoiminen transparentimmiksi monialaisten ammattikorkeakoulujen opetustarjontaan voisi olla hedelmällistä. Eri ammattien substanssien rajapintojen kohtaaminen yhteisellä koulutusalueella synnyttäisi uusia, jopa edeltä käsin ennakoimattomia innovaatioita. Kuvataiteen läsnäolo siinä voisi avata uusia, ennennä-

kemättömiä ja tuntemattomia maisemia. Erityisen vaikuttavaa se olisi jatkokoulutuksen yhteydessä. Peruskoulutuksessa ja työelämässä omaksuttu vahva kuvataiteilijan ammatti-identiteetti rikastaisi ja generoisi jatkokoulutuksessa monialaista toimintaa. Sen avulla olisi mahdollista vahvistaa kuvataiteellisen potentiaalin kiinnittymistä moniin yhteiskunnan taloudellisiin, kulttuurisiin ja tuotannollisiin rakenteisiin.

Samalla kun perinteisen taidekentän ulkopuolelta kasvaa eneneviä haasteita taiteen koulutukselle, on perinteinen taidekoulutus sekin jatkuvan muutoksen tilassa. Esimerkiksi osa taideopetuksesta ohjaa jälleen kerran enenevää kiinnostusta jo renessanssijasta virinneeseen anatomiapiirustukseen. Taiteilijakoulutuksessa sen asema on ollut meistä poiketen aina vahva Pietarin taideakatemiassa. Siitä traditiosta on mahdollista nykyisin ammentaa oppia opettaja- ja opiskelijavaihdon myötävaikutuksesta myös Suomen taidekouluissa. Esimerkki kertoo laajenevasta taidekentästä, mutta myös arvo maailmaltaan ja vaikuttavuudeltaan hyvinkin erilaisista haasteista, joita taidekenttä ja yhteiskunta koulutukselta odottavat.

## *Epilogi*

Artikkelissani tuon esille, että koulutuspolitiikan avulla pyritään vastaamaan haasteisiin, joita syntyy yhteiskunnallisten tuotannollisten ja taloudellisten rakennemuutosten aikoina. Esitän myös, että kyseisiin yhteiskunnallisiin murroksiin reagoidaan myös taidemaailmassa. Kuvataidekoulutukseen ne vaikuttavat yhtäältä koulutuspolitiikan kuvataiteen koulutukselle asettamien odotusten kautta ja toisaalta taidemaailmasta sinne johdettuina kasvavina tarpeina. Lahden taideinstituutin opetussuunnitelmien kehityksessä nämä odotukset ja tarpeet näyttäytyvät oppiaineiden lukumäärän, niiden sisältöjen ja opetussuunnitelman muodon muutoksina.

Artikkelistani käy myös ilmi, että kuvataidekoulutus on taide- ja kulttuuripoliittinen kysymys. Perinteisesti taiteilijaopettajat kiinnittyvät ensisijaisesti taidemaailmaan ja sen instituutioihin ja heidän myötäan myös taiteilijakoulutus osaksi sitä. Lahden taideinstituutin opetussuunnitelmien muutoksista

tekemäni tutkimus osoittaa, että virallinen opetussuunnitelma on ajoittain poikennut radikaalisti sen käytännön toteutuksesta. Sen tutkimusaineistosta käykin ilmi, että taidemaailmasta ja taide- ja kulttuuripolitiikasta johdetut kuvataidekoulutuksen tarpeet eivät aina ole kohdanneet koulutuspolitiikan sille asettamia odotuksia. Opetussuunnitelma on muotoutunut eri aikoina, enemmän tai vähemmän taidemaailmasta käsin, ja muutosagenttina on toiminut kuvataiteilijaopettaja.

Ilmeistä on myös, että Lahden taideinstituutin tarjoama opetus voidaan karakterisoida kolmeen kuvataiteen koulutuksen historiassa näyttäytyvään muotoon. Ensimmäinen niistä esiintyy taideoppilaitosten alkuvaiheessa pyrkimyksenä vahvistaa kuvataiteen ja soveltavan taiteen asemaa yhteisten opintojen avulla. Toisessa vaiheessa, vuosina 1979–1991 Taideinstituutti oli Lahden kaupungin omistama ja noudatti omaehtoista opetussuunnitelmaa. Opetuksen sisältö määräytyi taiteen kentältä ”taidetta taiteen vuoksi” -ideaalin mukaisena. Hyötyvapaat, romantiikan idealismista johdetut periaatteet hallitsivat opetusta vielä jakson viimeisinäkin vuosina, vaikka opetushallinnon opetusohjelmaa normittava koulutus joiltain osin muodollisesti oli otettu käyttöön. Ammattikorkeakouluaika näyttää teorianopetuksen lisääntymisenä ja taiteen eri ilmaisumuotojen laaja-alaisuutena. Analogia renessanssin ajan taiteeseen, taideakatemioiden ja ”oppinut taiteilija” -ihanteeseen on ilmeinen etenkin, jos kulttuurialojen koulutus nähdään yhteiskunnan rakenteita uudistavana potentiaalina eikä yksinomaan instrumentaalisessa asemassa. Siksi nyt ajankohtainen puhe kulttuuriteollisuudesta, luovasta taloudesta ja luovasta yrittäjyydestä asettaa kuvataidekoulutukselle uusia haasteita.

Nykyisin hallinnolliset, erityisesti ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ohjaavat ratkaisut eivät välttämättä näe taiteen itseisarvoista merkitystä, vaan tunnistavat ainoastaan sen välineellisen arvon. Opetus- ja kulttuuriministeriön määrällisiä mittareita hyödyntävä tulostavoiteasetanta ja mahdollisesti lisääntyvä omarahoitusosuuden kasvu voivat muodostua ongelmiksi vapaan taiteen koulutukselle, koulutuksen rahoitukselle ja opetussuunnitelmatyölle.

Hyötyvapaa taide, johon tutkielmassani olen aiemmin viitannut, edustaa taiteen itseisarvoa, taidetta taiteen vuoksi. Taiteen mahdollisen merkityksen

voikin nähdä sen välinearvona ja itseisarvona. (Kurkela 1994, 28.) Kurkela toteaa kirjassaan, että musiikki on elämänvoiman ilmentymä. Se on tapa olla olemassa, se on inhimillisen elämän ilmenemismuoto. (Kurkela 1994, 57.) Kurkelan toteama on helppo liittää myös kuvataidetta koskevaksi, ja se korostaa taiteen itseisarvoa taiteen ja taidekoulutuksen arvon ja merkityksen tunnistamiseksi. Tämä merkitys sulkee sisäänsä taiteen välinearvon, jos on sulkeakseen.

Hyvän esimerkin tästä antaa Jyrki Siukonen kirjassaan Tutkiva taiteilija (Siukonen 2002, 74 ). Hän siteeraa siinä filosofi Henri Bergsonia:

*Maalari on kankaansa edessä, värit ovat paletilla, malli on paikoillaan. Me näemme tämän kaiken ja tunnemme myöskin maalarin tyylin: näemmekö etukäteen sen, mitä kankaalle tulee ilmestymään? Meillä on hallussamme ongelman osaset; me tiedämme, abstraktina tuntemuksena, miten se ratkaistaan, sillä muotokuva muistuttaa varmasti mallia ja varmasti myös taiteilijaa. Mutta konkreettinen ratkaisu tuo mukanaan ennennäkemättömän ei-minkään, joka on taideteoksessa kaikki. Ja se on tämä ei mikään, joka vaatii aikaa.*

Esimerkki kertoo ainakin vaihtoarvosta, mutta se kertoo myös taiteellisen prosessin itseisarvoisuudesta. Muotokuvalla taideteoksena on välinearvo, jonka vaihtoarvo on helppo ymmärtää, mutta sen konkreettinen toteutus tuo siihen sen ennennäkemättömän, joka vasta tekee taideteoksesta taideteoksen. Orientaatiokuva (kts. Anttila 2006) teokseen muodostuu mallista, mallin näköisyydestä ja siitä, mitä malli edustaa, mutta lopullisessa teoksessa asiat näyttäytyvät ennakoimattomalla tavalla. Se ei-mikään vaatii aikaa ja on siksi niin vaikea sovittaa rationaaliin järjestelmiin. Taiteen tekeminen kuten merkittävältä osalta sen koulutuskin toteutuvat parhaiten tilassa, jota ei ole tiukasti sidottu aikaan tai paikkaan tai järjestelmiin, jotka suosivat ensisijaisesti produktiivista tuotteistamista. Haaste taiteen tulevaisuuden opetus suunnitelmille olisikin tehdä mahdolliseksi avoin tila taiteen koulutukselle ja tekemiselle. Tila, jossa taiteen hyöty on hyödyllistä taiteelle itselleenkin.



(Varto 2005.) Tila, joka ei synny itseisarvoisesta opintopisteiden keräämisestä eikä sirpaleisista, luovia prosesseja pirstovista opetussuunnitelmarakenteista. Taiteeseen sisältyy aina tiettyä haurautta, niskurointia ja riskinottoa, se on luonteeltaan uuteen ja tuntemattomaan kurkottavaa, ja sillä on myös epäonnistumisen oikeus. (Salokannel 2006/2007.)

## Lähteet

- ANTTILA, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy. Tallinna: AS Pakett-kirjapaino.
- AUVINEN, P. DAL MASO, R. KALLBERG, K. PUTKURI, P. & SUOMALAINEN, K. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- ASETUS KUVATAIDEOPPILAITOKSISTA, 147/1989, 20§. Suomen säädöskokoelma 1989.
- DICKIE, G. 1981. Estetiikka: tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- EFLAND, A. 1989. A History of Art Education: intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York, NY 10027: Teachers College Press, Amsterdam Avenue.
- ELKINS, J. 2001. Why Art Cannot Be Taught: A handbook for art students. USA: University of Illinois Press.
- HANNULA, M. & KILJUNEN, S. (TOIM.) 2001. Taiteellinen tutkimus. Kuvataideakatemia. Helsinki: Cosmoprint.
- HONKANEN, M. 1986. Taideyhteisö ja puhe taiteesta. Estetiikan lisensiaattityö Helsinki: Helsingin yliopisto, Yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen monistesarja N:13.
- HÄTÖNEN, H. 2006. Eläköön opetussuunnitelma II. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.
- KARHUNEN, P. 2004 a. Kuvan ja median koulutuksesta työelämään, Kyselytutkimus ammatillisen tutkinnon suorittaneista. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja N:o 33. Helsinki: Lönberg print.
- KARHUNEN, P. 2004 b. Taiteilijakoulutus Suomessa – kehityslinjoja 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Reijo Arpo (toim.) Taiteilija Suomessa. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja N:o 28. Helsinki: Nykypaino Oy. 37–68.
- KARHUNEN, P. & RENSUJEFF, K. 2006. Taidealan koulutus ja työmarkkinat, Ammatillisen koulutuksen määrä ja valmistuneiden sijoittuminen. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja N:o 31. Helsinki: Lönberg print.
- KARTTUNEN, S. 2006. Kuvataiteilijoiden koulutusurat. Ammattiopinnot Suomessa ja ulkomaila. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja N:o 37. Helsinki: Lönberg print.
- KOMITEAMIENTINTÖ, 1973. Kuvataiteen koulutus- ja museotoimikunnan mietintö K1973:119, Helsinki
- KURKELA, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Sibelius Akatemia, EST-julkaisusarja n:o 1. Helsinki: Hakapaino Oy.
- LAHDEN TAIDEINSTITUUTIN VUOSIKERTOMUS 1990-1991. Lahden ammattikorkeakoulun Taideinstituutin arkisto.

- LAKI AMMATILLISISTA OPPILAITOKSISTA, 487/1987, 20§. Suomen säädöskokoelma 1987.
- LAKI NUORISOASTEEN JA AMMATTIKORKEAKOULUJEN KOKEILUSTA, 391/1991. Suomen säädöskokoelma 1991.
- LAMPINEN, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- LAUKIO, J. 2006. Koulutusperinteet opettajuuden muovaajina. Teoksessa Heikki Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita.
- LEHTISALO, L. & RAIVOLA, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.
- RAIVOLA, R. KEKKONEN, K. TULKKI, P. & LYYTINEN, A. 2001. Producing competencies for learning economy. Sitra Reports 9. Helsinki: Printing house Hakapaino Oy
- SALOKANNEL, A. 2006/2007. Taidekoulu Lahdessa. KAUNO ry/ Visuaalisten taiteiden keskus. Lahti: Markprint.
- SALOKANNEL, A. 2012. Opetussuunnitelmien muutokset kuvataidekoulutuksessa. Katsaus Lahden taideinstituutin opetussuunnitelmiin vuosilta 1971 – 2000. Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto, <http://tutkielmat.uta.fi>.
- SIUKONEN, J. 2002. Tutkiva taiteilija. Kustannusosakeyhtiö Taide, Lahden ammattikorkeakoulu. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- STEWEN, R. (TOIM.) 1998. Silmän oppivuodet, ajatuksia taiteesta ja taiteen opettamisesta. Kuva-taideakatemia. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 6–13.
- SUOMEN TAIDEAKATEMIAN KOULUN VUOSIKERTOMUKSET 1951–1969. Helsinki: Kuvataideakatemian arkisto.
- VARTO, J. 2005. Taide on avoin tila. Teoksessa Riitta Niskanen & Ismo Porna (toim.) Lahden visuaalinen. Kauno ry/Visuaalisten taiteiden keskus, Lahti: Markprint 2005. 10–11.
- WILLNER-RÖNHOLM, M. 1996. Taidekoulun arkea ja unelmia, Turun piirustuskoulu 1830–1981. Turun maakuntamuseo, Turun Taidemuseo, Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- KESKUSTELUMUISTIINPANOT
- HIETANEN, R. 2003. Lahden taidekoulun johtaja 1972–1977, 1981–1983, professori, taidemaalari. Keskustelumuistiinpano, 18.6.2003, Lahti.
- PAINAMATTOMAT LÄHTEET
- LTskP. (LAHDEN TAIDEOPPILAITOKSEN SUUNNITTELU-TOIMIKUNNAN KOKOUS, PÖYTÄKIRJA, 1970) Lahden ammattikorkeakoulun Muotoiluinstituutin arkisto, Lahti
- LAHDEN TAIDEOPPILAITOS OPETUSOHJELMA 1972. Lahden ammattikorkeakoulun Muotoiluinstituutin arkisto, Lahti



6

Kalle Hamm  
*kuvataiteilija*



# TAIDEOPETUKSEN ERITYISYYDESTÄ

*Jos kuvataiteilijoiden yhteiskuntaan integroitumisen ehto on se, että heistä tulee ensisijaisesti teknokraatteja tai konsultteja kaupallisille markkinoille, niin taiteen maksama hinta on liian kova. On tullut vastaan se raja, jolloin taidekoulusta on tullut taidekonsulttikoulu tai jotain muuta.*

Jylhä, Taiteilijalehti no 1, 1996

Valmistuin kuvataiteilijaksi Lahden taideinstituutista vuonna 1994. Se oli minulle käännteentekevää aikaa: jouduin miettimään, miten sovellan oppimaani ja löydän paikkani yhteiskunnassa. 1990-luvun alun lama tuntui vielä eikä ansaintamahdollisuuksia juuri ollut. Hakeuduin Taideteollisen korkeakoulun taiteilijoiden ja muotoilijoiden pedagogiseen koulutusohjelmaan, josta jatkoin aikuisopiskelijana Taidekasvatuksen laitoksella. Sieltä valmistuttuani olen toiminut erilaisissa pedagogisissa tehtävissä, muun muassa Taide- ja muotoilukoulu Taikan johtavana opettajana sekä Nykyaiteen museo Kias-

man museolehtorina. Koko tämän ajan olen tehnyt myös omaa taidettani; olen ollut siis kahdessa ammatissa yhtä aikaa.

Vuonna 2006 minut kutsuttiin luennoimaan Lahden visuaalisten taiteiden keskuksen seminaariin, joka oli osa laajempaa ESR-rahoitteista taiteen opetuksen kehittämishanketta. Seminaarin ja hankkeen tavoitteena oli kehittää menetelmiä, joilla taideopetuksessa hyväksi todettuja käytäntöjä saadaan tallennettua. Myöhemmin vuonna 2009 minua pyydettiin mukaan järjestämään Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaaria, joka oli jatkoa edellä mainitsemalleni Kuvataiteen pedagogiikka -hankkeelle. Osallistujat olivat seitsemän kuvataiteen opetusta antavan ammattikorkeakoulun<sup>1</sup> opettajia, ja tavoitteena oli pohtia heidän kanssaan taideopetuksen erityisyyttä ja kirjata muistiin heidän huomiotaan ja kokemuksiaan opetustyöstä. Seuraavana vuonna olin järjestämässä LAMK/Taideinstituutin alumniseminaaria. Samassa yhteydessä toistin Antti Salokanteleen yhdeksän vuotta aiemmin tekemän haastattelututkimuksen, jossa koulun nykyisiä ja entisiä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan saamaansa opetusta.

Tätä artikkelia varten olen käynyt läpi Kuvataiteen pedagogiikka -hankkeessa tuotetun kirjallisen materiaalin ja poiminut niistä näkökulmia, jotka käsittelevät taideopetuksen erityisyyttä. Lähteinä olen käyttänyt aiemmin mainituissa seminaareissa tuotetun materiaalin lisäksi Lahden visuaalisen keskuksen julkaisemia kirjoja Lahden visuaalinen (toim. Niskanen & Porna 2005) ja Taidekoulu Lahdessa (Salokannel 2007) sekä Minna Turtiaiselta tilattua tutkimusta Katsaus ammattikorkeakoulujen antamaan taiteen opetukseen (Turtiainen 2006) ja Tarja Koskisen seminaarityötä Lahden taideinstituutista vuosina 1973–1991 valmistuneiden toimiminen kuvataiteilijoina (Koskinen 1992). Loppuun olen liittänyt yhteenvedon esille tulleista asioista ja ehdotuksista kehittää taideopetuksen pedagogiikkaa.

### *Taide avoimena tilana*

Artikkelissaan Taide on avoin tila Juha Varto (2005) kysyy, missä on taiteen hyöty ja kuinka pitkälle tämän hyödyn voi nykyisin ajatella olevan taiteelle

<sup>1</sup> NÄMÄ SEITSEMÄN KOULUA OVAT:

*Etelä-Karjalan amk/Kuvataiteen yksikkö, Kemi-Tornion amk/Kulttuuri/kuvataiteen koulutusohjelma, Satakunnan amk/Kuvataiteen yksikkö, Svenska yh/Bildkonst, Tampereen amk/Taiteen ja viestinnän osasto, Turku amk/Kuvataiteen koulutusohjelma ja Lahden amk/Taideinstituutti/kuvataiteen koulutusohjelma, joka toimii hankkeen koordinoijana.*

*Lisäksi hankkeessa on mukana Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan Taide- ja kulttuuriopin-tojen osasto, joka toimii myös tämän kirjan julkaisijana.*

itselleenkin hyödyllistä? Hänen mukaansa taiteella on monia tehtäviä, joita ei voi kutistaa luovuuteen, rahaan tai hyödyn käsitteeseen. Taide on hyödyllistä, mutta millä mittareilla? Aikamme tapa mitata kaikkea yhdellä ja samalla vaihtoarvon mittarilla, rahalla, on ollut tuhoisaa monella elämän alueella. Vaihtoarvohan tarkoittaa, että mitattavan pitäisi olla vaihdettavissa johonkin muuhun. Kuitenkin varsin suuri osa ihmisen elämämaailmaa koostuu asioista, joita ei voi vaihtaa mihinkään muuhun: niillä on arvonsa juuri siinä, minkälaisina ne elämässämme ovat. Nämä asiat ovat itsenään tärkeitä ja arvokkaita.

Taiteella on tällainen arvo, sillä vaikka jokaisen taideilmiön voisi hinnoitella, niitä ei voisi vaihtaa esimerkiksi juomaan tai ruokaan ilman, että menetetään jotain hyvin olennaista ja ihmiselle arvokasta. Ihmiset voidaan laittaa fyysisesti hyvinkin ahtaalle, mutta silti ihmiset eivät käytä kaikkea energiastaan fyysisten perustarpeiden tyydyttämiseen, vaan ottavat esille itsessään olevan luovuuden ja antavat sille tilaa. Syy on oletettavasti siinä, että näihin liittyvä tarve ei ole samaa kuin fyysiset perustarpeet ja että perustarpeet ja luovuus eivät ole vaihdettavissa keskenään.

Perustasolla taiteellinen toiminta ja ilmaiseminen ovat vaihtamattomissa ja siten jokaiselle arvokkaita. Kaikki eivät halua toimia kuten taiteessa on tapana, vaan monet valitsevat luonnon, pelit, leikit, retoriikan tai sosiaalisen luovuuden omaksi toiminnan alukseksi. Tämä kuvastaa hyvin sitä, ettei ihmisen taiteellinen toiminta todellakaan tyhjene niihin tapoihin, joita osaamme pitää ”taiteena”, vaan luovuuden ja tarpeen alue on paljon laajempi.

Varto viittaa artikkelissaan myös maailmalla käytyihin taidekiistoihin, joissa on yritetty määrittellä, mikä nykyisessä maailmassa on taidetta. Nykymuodossaan taide koskee kaikkia niitäkin elämäntilanteita, jotka ovat pysyneet jotenkin salassa tai piilossa, puhumattomia tai ajattelemattomia. Nämä saavat taiteessa kuvauksen, jota saattaa olla vaikea katsella. Taide saattaa näyttää peiliä, joka on niin tarkka, että katsoja loukkaantuu itselleen, omalle luonnolleen ja elämäntavalleen. Peili voi näyttää itseltä piilotettuja haluja tai toisten haluja, joiden kohteeksi katsoja pelkää joutuvansa. Taide on tullut niin lähelle, että tekee ehkä mieli sanoa, ettei saa näyttää tuota, mitä olen piilotellut koko

elämäni. Taidekiistat ovat tässä mielessä hyvin ymmärrettäviä. Aiemmin tällainen taide pysyi salongeissa ja kokoelmissa, nyt se on kaikkien nähtävänä.

Olemme yhteiskuntana massoituneet, kuljemme laumoina ja toivomme, että jokainen on yksilöllinen siten kuin kaikki toisetkin. Me emme toivo, että joku alkaa olla yksilöllinen omalla tavallaan ja siis osoittaa meille, että olemme kuitenkin kaikki samaa laumaa. Kuitenkin tarvitsemme tällaista erilaista yksilöllisyyttä, jotta jokin voi koskettaa. Massa ja lauma ei synnytä mitään kritiikkiä, se ei näytä toista vaan aina vain oman kuvansa parhaassa mahdollisessa valaistuksessa. Me siis tarvitsemme jotakin toista, joka koskettaa – silläkin uhalla, että se ei ole miellyttävää. Tätä taiteen kosketuskykyä kutsumme myös luovuudeksi.

Jotta taide säilyttäisi koskettavuutensa, sillä pitää olla vain taiteen arvo. Sille ei pidä antaa merkityksiä, joiden kautta se alkaa vaikuttaa muillakin elämän alueilla. Kuva on vain kuva, äänet ovat vain ääniä, mutta ne koskettavat meitä syvältä ja pysyvällä tavalla. Ne on vastaanotettava, jotenkin päästettävä omaan maailmaan, ”ymmärrettävä”, ja siten niiden vaikutukset ovat aina kiinni vastaanottajasta itsestään.

Nykytaide on erityisen kiinnostavaa, koska sitä tekevät ihmiset, jotka elävät samassa ajassa kuin mekin. Heidän töilleen on syytä, jotka ovat meidänkin maailmamme syytä. Monet nykytaiteilijoista tahtovat haastaa tapaamme katsoa, kuunnella ja kokea. He ovat siis tekemässä meille suuren palveluksen, koska eivät jätä meitä rauhaan vaan tahtovat, että kaikilla olisi käytössään avoin tila, jossa voi yhä uudelleen kysyä, miksi. (Niskanen & Porna 2005.)

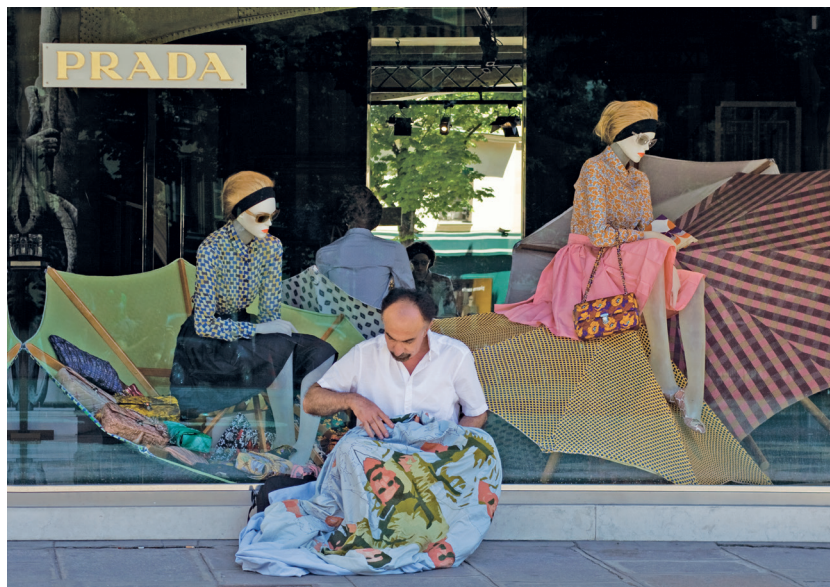
### *Taideopetuksen paradigmoista*

1700-luvulle asti kuvantekijät rinnastettiin muihin käsityöläisiin ja koulutus muodostui sen mukaiseksi. Suomessa ammattikuntalaitos ylläpiti keskiajasta lähtien mestari-oppipoika –koulutuskäytäntöä, ja vasta 1700-luvulla kuvataiteilijan koulutus alkoi asteittain muotoutua sellaiseksi kuin me sen ymmärrämme nykyaikana. Tätä edesauttoi herännyt kansallistietoisuus, taiteilijoiden oma alkava vapautuminen, kasvavan keskiluokan luomat markkinat sekä

PRADA, 10 AVENUE MONTAIGNE, PARIS,  
SARJASTA PARS – LONDON – ROME, 2011.

Dzamil Kamanger

*Dzamil Kamanger (IR) ei haikaile länsi-  
maisten taidekoulujen perään. Hän pitää  
niitä tasapäistävänä, eurosentrisinä ja  
manipuloivina, vaikka myöntääkin, että  
ne ovat erinomaisia initaatiopaikkoja  
länsimaiseen nykytaidehegemoniaan.*



taidekoulut Pietarissa ja Tukholmassa. Mallit opetussuunnitelmiin siirtyivät pitkälti käsityöopetuksen perinteestä. Nykymuotoista kirjoitettua opetussuunnitelmaa ei tuolloin tunnettu. Opetussuunnitelmaa edustivat mestarin asemassa toimineet taiteilijat.

Taideakatemit ja piirustuskoulut noudattivat osittain kyseistä traditioita Suomessa vielä 1960-luvulla. Opetussuunnitelmalla ymmärrettiin erityisesti koulutuksen jakamista lukukausiin, lukuvuosiin sekä koulutuksen etenemistä alemmalta tasolta ylemmälle tasolle. Opetussuunnitelman sisältöä ja tavoitteita ei kirjoitettu auki, vaan ne konkretisoituivat taiteilijaopettajan vaatimusten kautta. Erityisesti 1970-luvulla korkeakouluissa opintojen uudistusvaatimukset ilmenivät Suomessa, kuten myös muualla Euroopassa, opiskelijoiden vaatimuksesta. Tätä voidaan kutsua taideopetuksen demokratisoimiseksi. (Salokannel 2007.)

1970-luvulle pedagogiikassa jatkunut akateemiseen traditioon pohjautuva, taiteenalakohtainen funktionaalinen lähestymistapa muuttui vähitellen

kysyntälähtöisemmäksi prosessijohtoiseksi lähestymistavaksi. Opiskelija taideyhteisön jäsenenä muuttui omine tarpeineen ylhäältä päin johdetun tiedon vastaanottajasta koulutustarjonnan kuluttajaksi, asiakkaaksi ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteuttajiksi. (Niskanen & Porna 2005.)

Toinen suuri muutos opetussuunnitelmien kehityksessä ajoittui vuoden 1985 jälkeiseen aikaan, jolloin keskiasteen kuvataiteen oppilaitokset sisällytettiin osaksi 1990-luvulla luotua ammattikorkeakoulujärjestelmää. Huoli talouselämän ja ennen kaikkea markkinoiden ehdoin ohjautuvan pedagogiikan lisääntymisestä pakotti koulut arvioimaan tilannetta uudelleen. Pelkona oli, että vähitellen kasvava markkinatalousvaikutteinen pedagogiikka alkaisi ohjata liikaa taideopetuksessa tehtävää työtä. Ongelmalliselta tuntui myös ajatus, ettei kuvataiteella – siis vapaan taiteen harjoittamiseen tähtäävällä koulutuksella – ollut enää omaa koulutusohjelmaa ammattikorkeakoulujärjestelmässä. Olihan hyötyvapaa tiede ja taide voitava samoin perustein erottaa soveltavasta tieteestä ja taiteesta. (Salokannel 2007.)

Nykyisessä kysyntälähtöisessä ja prosessijohtoisessa lähestymistavassa LAMK/Taideinstituutin opiskelija mielletään asiakkaaksi, jolle tarjotaan kuvataidemaailmasta johdettuja koulutustarpeita. Pedagogisen järjestelmän tehtävänä on toteuttaa näitä tarpeita. Asiantuntijaopettajat toimivat kehitysentiteinä vuorovaikutussuhteessa taidemaailmaan ja taidekoulutukseen. Verkostoitumisen ja vuorovaikutteisuuden kautta he luovat kuvataidekentän moninaisista ilmiöistä mahdollisuuksia ja lisäresursseja kehittyvään koulutustarpeeseen. Samoin asiantuntijaopettajien tuutorointityön tarkoituksena on tukea opiskelijan kontekstuaalisen oppimisprosessin käynnistymistä. On myös tiedostettava, että taideopetus on aina vahvasti sidoksissa oppimisympäristöön. (Niskanen & Porna 2005.)

Opetussuunnitelmien muodostumisessa keskeistä on ollut taidekentästä rekrytoitujen taiteilijaopettajien persoonan vaikutus opetustilanteisiin ja -muotoihin. Lisäksi jatkuvasti liikkeessä ja muutoksessa olevan taidemaailman suora vaikutus opiskelijoihin ja opettajiin on vaikuttanut opetuksen sisältöjen kriittiseen tarkasteluun ja muutostarpeeseen. On myös tärkeää, että Taideinstituutissa harjoitettava pedagogiikka ylläpitää jatkuvaa kriittistä

vuoropuhelua kuvataiteen, viihteen ja visuaalisen kentän muiden toimijoiden välillä. Se myös vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota työhön, joka ei pohjautu tuotteistamisen tavoitteluun eikä markkinavoimien johdatukseen, vaan taiteeseen itseensä. (Salokannel 2007.)

Taidekoulu Lahdessa -kirjassaan Antti Salokannel (2007) esittää kysymyksen: jos taide heijastaa aikaansa, niin eikö silloin taidekoulutus ole myös aikansa peili? Taideopetuksen paradigmojen tutkiminen selventää eri aikoina vallinneiden ideologioiden ja taideopetuksen välisiä suhteita. Tätä voi edistää esimerkiksi tarkastelemalla vanhoja ja nykyisiä opetussuunnitelmia kriittisesti, mikä samalla mahdollistaa opetussuunnitelmien kehittämisen.

### *Kolme pientä tutkimusta taideopiskelijoista*

LAMK/Taideinstituutin ja sitä edeltävien koulujen opiskelijoille on tehty kolme kyselyä, joissa kartoitettiin heidän arvioitaan koulussa saamastaan taideopetuksesta. Ensimmäinen näistä on Tarja Koskisen Lahden taideinstituutista vuosina 1973–1991 valmistuneiden toimiminen kuvataiteilijoina, joka on hänen seminaarityönsä Lahden muotoiluinstituutin opettajankoulutusosastolle vuodelta 1992. Kyselykaavake lähetettiin 164 entiselle koulun opiskelijalle, joista 104 vastasi kyselyyn. Toinen on Antti Salokanteleen vuonna 2001 tekemä haastattelututkimus, johon osallistuivat myös silloin koulussa opiskelleita opiskelijoita. Tähän tutkimukseen tuli 75 vastausta. Kolmas on oma vuonna 2010 tekemäni haastattelututkimus, jossa käytin samoja kysymyksiä kuin Salokannel. Myös tähän pyydettiin vastauksia tuolloin koulussa opiskelivilta, ja vastauksia saatiin vain 15.

Kuten edellä oleva kuvaus osoittaa, haastattelututkimukset eivät ole yhteneväisiä eikä niitä voi suoraan verrata toisiinsa. Vertailua vaikeuttaa myös se, että eri aikoina koulun opiskeluaika ja opetussuunnitelmat ovat olleet erilaisia. Samoin vertailua vaikeuttaa se, että eri kyselyissä vastaajien enemmistö edustaa koulun eri kehitysvaiheita. Myös kyselyihin saatujen vastausten määrissä on suurta vaihtelua. Jos kyselyt otetaan suuntaa-antavina, niistä voi kuitenkin johtaa joitain yleistasoisia huomioita.



Koskisen kyselyn kysymyksen nro 7 ”Arvioi saamasi taidekoulutuksen laatu Lahden taidekoulussa/Lahden taideinstituutissa” on verrattavissa Salokanteleen ja oman haastattelututkimukseni kysymykseen ”Saamani koulutus vastasi odotuksia”. Koskisen kyselyssä pyydettiin valitsemaan paras seuraavista vaihtoehdoista: ”erinomainen”, ”hyvä”, ”tydyttävä”, ”huono” tai ”en osaa sanoa”. Salokanteleen ja minun haastattelututkimuksessa vaihtoehtoina olivat ”täysin”, ”melko hyvin”, ”melko huonosti” tai ”ei lainkaan”.

Koskisen kyselyssä 90 % antoi arvosanan ”hyvä” tai ”tydyttävä”. Salokanteleen haastattelututkimuksessa 82 % kaikista vastanneista antoi arvion ”melko hyvin”. Tyytyväisimpiä olivat Lahden taidekoulussa vuosina 1979–1983 opiskelleet ja tyytymättömiä LAMK/Taideinstituutissa opiskelleet, joista jälkimmäisistä 73 % antoi arvioksi ”melko hyvin”. Omassa haastattelututkimuksessani vastaava luku on 86 %. Lukuja vertailtaessa pitää huomioida, että Salokanteleen tutkimuksessa vain 19 % vastanneista oli ammattikorkeakoulussa opiskelleita, kun taas omassa tutkimuksessani puolestaan jopa 53 %. Koskinen ei selvittä seminaarityössään, milloin vastanneet ovat koulussa opiskelleet.

Samoin Koskisen kysymyksen nro 7:n jatkokysymys ”Antoiko koulu riittävästi valmiuksia kuvataiteilijana toimimiseen” on rinnastettavissa Salokanteleen ja oman haastattelututkimukseni väittämään ”Koulutus tarjosi hyvät eväät toimia kuvataiteilijana”. Koskisen kyselyssä pyydettiin valitsemaan vaihtoehdoista ”kyllä”, ”ei kaikilta osin” tai ”ei”. Salokanteleen haastattelututkimuksessa pyydettiin arvioimaan väittämän paikkansapitävyyttä asteikolla ”täysin”, ”melko hyvin”, ”melko huonosti” tai ”ei lainkaan”.

Salokanteleen haastattelututkimuksen väittämään ”koulutus tarjosi hyvät eväät toimia kuvataiteilijana” 9 % vastasi, että pitää täysin paikkansa, ja 75 % vastasi, että väittäjä pitää suurelta osin paikkansa. Tämä korreloi melko hyvin Koskisen kyselyn kanssa, jossa 19 % vastasi koulun antaneen riittävät valmiudet kuvataiteilijana toimimiseen ja 74 % vastasi kyllä, muttei kaikilta osin. Oma haastattelututkimukseni toistaa Salokanteleen tuloksen: 75 % vastasi, että väittäjä pitää suurelta osin paikkansa. Tosin oman tutkimukseni vastaajista suurin osa on LAMK/Taideinstituutin käyneitä, kun taas Salokan-

teleen tutkimuksessa vastaajista suurin osa on aiemmalta ajalta.

Opiskelijoiden tyytyväisyys koulun antamaan opetukseen näyttäisi olleen alimmillaan Taideoppilaitoksen aikaan sekä siirryttäessä Lahden taideinstituutista LAMK/Taideinstituuttiin. Syitä voi vain arvailla. Taideoppilaitos oli 3-vuotinen. Tyytyväisyys parani koulun muututtua 4-vuotiseksi. Opetussuunnitelma parani varmasti, samoin tilat. Ammattikorkeakouluun siirryttäessä kritisoitiin alaan kuulumattomia aineita ja kansainvälisen vaihdon vähäisyyttä.

Tyytymättömyyttä esiintyy myös, kun koulun opetussuunnitelma ei vastaa sitä, mitä taiteen kentällä tapahtuu. Vastavuoroisesti toivotaan hyvää ja laadukasta taiteen ydinalueiden periodiperusopetusta. Opettajiin kohdistetaan myös paljon odotuksia. Heitä pidetään pääsääntöisesti hyvinä ja pätevinä, mutta myös kriittisempiä mielipiteitä lausutaan. Keskeiseksi nousee opettajan persoona ja se, miten hän käyttää sitä hyväkseen opetuksessaan.

Nämä kolme tutkimusta näyttää selvästi, kuinka herkkä opiskelijan, opettajan ja oppimisympäristön välinen suhde on. Oppimisympäristön tulisi tarjota tilaa ja vapautta opiskelija ilmaisulle, mutta liika vapaus saattaa lisätä valinnan vaikeutta ja turvattomuutta. Samoin taiteilijan toimenkuva ja taiteen painotukset ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Tämä voi heijastua opiskelijan ja opettajan väliseen suhteeseen ja vaikeuttaa opiskelun etenemistä. Koulu, jolla on itsemääräämisoikeus, pystyy tekemään nopeita muutoksia. Vaarana on muoti-ilmiölle altistuminen, mutta etuna mahdollisuus reagoida ongelmakohtiin heti, kun niitä ilmenee.

### *Taiteilijaopettajista ja taideoppijoista*

Minna Turtiaisen tekemä Katsaus ammattikorkeakoulujen antamaan taiteen opetukseen (Turtiainen 2006) tarkasteli taiteilijan ammattitutkintoon oikeutettujen ammattikorkeakoulujen opettajien käsityksiä taiteen pedagogiikan tilasta sekä pedagogisten opintojen tarpeesta ja luonteesta taiteen opettajan onnistuneesti toimimisen kannalta. Samalla opettajilta tiedusteltiin, minkälaisia opetusmenetelmiä sillä hetkellä oli käytössä.

Turtiaisen katsauksen mukaan opettajien oppimiskäsityksissä painottui konstrukttiivinen oppimiskäsitys, kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen sekä itseohjautuva oppiminen. Oppimiskäsitys heijastelee taustalla vallitsevaa ihmiskäsitystä. Turtiaisen oletuksena oli, että tietoista oppimisen käyttöteoriaa on helpompi kehittää kuin tiedostamatonta. Lisäksi hän olettaa, että hankittu ammatillinen opettajanpätevyys antaa välineet oman oppimiskäsityksen analysointiin.

Kasvatustieteiden näkemysten keskeisin muutos viime aikoina on ollut huomion siirtäminen opetuksen painottamisesta erilaisten oppimistapojen tunnistamiseen; ihmiset ovat erilaisia oppijoita. Turtiaisen katsauksen mukaan opettajat tuntevat opiskelijoiden taustan erittäin hyvin. Samoin opettajat huomauttavat, että pelkkä peruskoulun ja lukion taideopetus ei vielä anna kovin kummoisia eväitä taiteen ammatin opiskelulle, vaikka opiskelijat ovatkin usein ”erityislahjakkaita”.

Opettajat asennoituvat eri tavoin pedagogisen pätevyuden tarpeellisuuteen. Opettajan pätevyyttä pidettiin tarpeellisena tai jopa välttämättömänä ja sen koettiin auttavan työssä. Erityisesti sen katsottiin olevan tarpeen opettamisen tutkimus- ja kehittämistyössä. Koulutuksen toivottiin kuitenkin olevan enemmän alakohtaista ja liittyvän erityisesti taiteen opetuksen ongelmiin. Todettiin, että vain pieni osa saadusta pedagogisesta koulutuksesta palveli taideopetusta. Vastauksissa painottuivat myös opettajalta vaaditut henkilökohtaiset ominaisuudet ensisijaisemmiksi kuin muodollinen pätevyys. Peräänkuulutettiin opettajan omaa osaamista ja innostusta sekä kykyä olla ihmisten kanssa.

Pedagogisissa opinnoissa toivottiin mahdollisuutta tehdä tutkimusta taiteen opettamisen problematiikasta, opetuksen tutkimisesta ja kehittämisestä työn ohessa. Ammatillista osaamista katsottiin voitavan vahvistaa uusien medioiden opettelussa sekä toimimalla itse taiteilijana. Lisäksi taiteen ja erityislahjakkuuksien tutkimisen problematiikkaa kaivattiin. Kurssi- ja tuntisuunnitteluun toivottiin myös panostamista.

Opettajat totesivat, että ammatillinen opettajankoulutus ei anna taiteen substanssiosaamista. Taiteilijana toimiminen nähtiin välttämättömäksi tai-

SMS (SCHOOL OF MOBILE STUDIES),  
OPETUSTAULU NO 17, 2011

Kalle Hamm

*Moninkertaisia identiteettejä  
omaavalla on aina mahdollisuus  
myös moninkertaiseen syrjäytymi-  
seen, eikä kontekstuaalinen oppimis-  
prosessi pääse käynnistymään.*



teen opettajalle. Opettajan oman taiteen tietotaidon päivittäminen miellettiin ammatilliseksi vastuuksi. Ammatillisesta opettajankoulutuksesta katsottiin puuttuvan alakohtainen didaktinen ja menetelmällinen asiantuntemus. Opettajat katsoivat saamastaan pedagogisesta koulutuksesta olevan hyötyä työssään. Koulutukselta toivottiin kuitenkin suurempaa sidosteisuutta nimenomaan kuvataiteeseen erityisalana. Samalla toivottiin koulutuksen linkittämistä omiin työtehtäviin. Nykyistä laajuutta pidettiin sopivana.

Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaari pidettiin Katajiston kartanolla 11.12.2009, ja Päivi Venäläinen listasi luennossaan ominaisuuksia, joita taidetta opettavalla tulisi olla. Hän mainitsee taiteen tekemisen hallinnan, taiteen jatkumon hallinnan, taiteen tarkastelun taidon sekä taidefilosofian hallinnan ja taidekritiikin hallinnan, johon kuuluu taito puhua taiteesta analyyttisellä ja reflektiivisellä tasolla.

Hänen mukaansa taiteilijaopettajat tarvitsevat tietoa oppimisprosessista, joka sisältää käsitteellistämisen, erilaiset oppimistavat sekä tiedon ja taidon ohjata oppimisprosessia. Tähän sisältyy erilaiset opettamisen tavat ja erilaisten oppimiskäsitysten tuntemus. Lisäksi taiteilijaopettajat tarvitsevat oman oppimisprosessin oppimista ja sen tuntemista sekä tiedon, tunteen ja taidon siirtämistä toisen ihmisen ohjaamiseen eli opettamiseen. Venäläinen pitää myös tärkeänä, että taiteilijat toimivat taiteen opettajina, koska he osaavat ohjata taiteen tekemisen prosessia, tuntevat luovan prosessin sekä opettamisen kautta oppimisen, jotka kaikki ovat lähtökohtia onnistuneelle taiteen tekemisen oppimiselle.

### *Oppimisesta avoimena tilana*

Vuonna 1972 Lahden taideoppilaitosten suunnittelutoimikunnan kokouksessa korostettiin vapaan taidekoulutuksen merkitystä koko oppilaitoksen perustana, ideoiden luojana ja uudistajana (Suunnittelutoimikunnan kokous 23.2.1972). Taiteen koulutukseen kuuluu luonnostaan itseohjautuvuutta, uuden tiedon ja taidon tuottamista ja innovatiivisuutta. Lahden taideinstituutin siirtymässä osaksi Lahden ammattikorkeakoulua myös ammattikorkeakoulun

muut laitokset olivat kiinnostuneita kehittämään näitä ominaisuuksia opiskelijoissaan. Siirtymävaiheessa Antti Salokannel ilmaisi huolensa kahden ideaaliltaan erilaisen koulutuksen hallinnon – tässä tapauksessa Taideinstituutin ja Muotoiluinstituutin – yhdistämisestä, jossa vaarana oli päätyminen pedagogisesti epätarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin (Salokannel 2007).

Nykyään LAMK/Taideinstituutti kouluttaa henkilöitä vapaiksi taiteilijoiksi, ja tällä koulutuksella on lähtökohtaisesti eri tavoitteet kuin muilla Lahden ammattikorkeakoulun laitoksilla. Taide- ja kulttuurialan koulutukselle on aina ollut ominaista jatkuvan muutoksen tila, ja opiskelijat ovat usein keskeisessä osassa alituisesti käynnistyvissä muutosprosesseissa. Kuva siitä, miten kuvataiteilijan ammattiin opitaan, vaatii selkeyttämistä. Taideinstituutin koulutustavoitteet on johdettu taiteilijaopettajien toimesta taidemaailmasta ja sen vaatimuksista käsin. Taide avoimena tilana edellyttää myös, että sen oppimistilanne säilyy avoimena tai muutoin kadotetaan taiteesta ja sen oppimisesta jotakin siihen perustuvanlaatuisesti kuuluvaa.

Millaista taiteellinen työ sitten on? Fransu Keränen huomauttaa Mikä tekee taiteilijasta taiteilijan -artikkelissaan, että itse asiassa tieteilijät ja taiteilijat tutkivat samaa tutkimuskenttää: ihmistä, ympäristöä ja näiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Taiteilijoiden tutkimusten tulokset, taideteot ja teokset ovat subjektiivisia ja edustavat taiteilijan henkilökohtaista suhdetta itseensä, ihmisiin, muuhun ympäristöön ja näiden välistä vuorovaikutusta. Taiteilijan työ on myös luovuuden ja oman taiteellisen toiminnan tutkimista.

Taiteilijat eivät myöskään ole samalla tavalla ajattelevien ja toimivien henkilöiden joukko. Yhteistä taiteilijoille on kuitenkin kyky siirtyä teokseen, sulautua sen maailmaan, mutta ei muuttua siksi, vaan tulla myös pois teoksesta ja tarkastella sitä etäisyyden päästä ulkopuolisena ja taas sulautua takaisin ja sama uudestaan, kunnes ulkopuolisena tarkastelijana toteaa teoksen olevan valmis. Tämän jälkeen teos asettautuu vuorovaikutukseen muun maailman kanssa ja aloittaa oman taiteilijasta irrallisen elämän aina, kun joku katsoja sen kohtaa. Nyt vastuu teoksen merkityksestä on sen vastaanottajalla.

Keräsen mukaan jokainen taideteoksen kanssa vuorovaikutukseen asettuja on aina paras asiantuntija ja omalla ainutlaatuisella tavallaan oikeassa

teoksen sisällöllisestä merkityksestä. Idea voi syntyä luovaan tekoon viidessä sekunnissa, mutta idean työstö raakana työtoimintana voi kestää useita vuosia, ennen kuin syntynyt teos on valmis annettavaksi yleiseen vuorovaikutukseen. Tämä vaatii taiteilijalta kykyä siihen, että lopputulos on keveä ja sen oloinen, että sen teko ei ole vaatinut suurta puristusta. Tällaiseen lopputulokseen pääseminen on paradoksi: toisaalta taiteilija tarvitsee joutilaisuutta, ajan vapautta, stressittömyyttä, toisaalta erittäin kurinalaista ja epävarmuudensietokykyistä persoonallisuutta. (Niskanen & Porna 2005.) Pitää myös muistaa, että taiteella on epäonnistumisen oikeus. Se on luonteeltaan uuteen ja tuntemattomaan kurkottavaa (Salokannel 2007), ja sen takia siihen sisältyy aina tiettyä haurautta ja herkkyyttä.

Vapaata taidetta tekevän taiteilijan ammattiin valmistavan koulutuksen tulee myös tukea taiteellisen toiminnan luonnetta ja perustua taiteen tekemisen prosesseille. Kyky keskittyä ja tehdä ankarasti töitä, kyky liikkua nopeasti ajatuksissa kerrokselta toiselle ja assosoida sekä muuttaa muotoa sisäisen logiikan murtumatta ovat toisilleen vastakkaisia, mutta välttämättömiä taiteilijan ominaisuuksia. Taiteilijan tehtävä on toimia elämää rikastuttavana välineenä ja vuorovaikutuksen generaattorina.

Edellä mainittujen taiteellisen toiminnan erityispiirteiden toteutuminen edellyttää koulutusta antavilta oppilaitoksilta kykyä ja mahdollisuuksia luoda taiteen oppimisille ja taiteelliselle toiminnalle sen vaatima oma erityinen oppimisympäristönsä. Useimmissa taidekouluissa myös opettajien oma taiteellinen työ on nähty tärkeänä linkkinä taidemaailmaan sekä opetuksen yhtenä sisällöllisenä elementtinä. Samoin omaa taiteellista työtään kehittävä ja innostunut opettaja myös motivoi ja siirtää oman esimerkkinsä kautta innostusta opiskeluun.

Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaarissa luonnosteltiin ryhmätyönä, mitä tällainen avoin oppimisympäristö edellyttää. Samalla pohdittiin myös sitä, minkälaisia erityisehtoja taiteen opetus asettaa oppimisympäristölle. Seuraavassa on esitelty kuusi pääkohtaa.

Taiteellisella prosessilla on ajallinen omaehtoisuutensa. Se ei mene aina yksiin hallinnollisesti jaettujen opintoperiodien kanssa. Oman taiteellisen

*Taide on aina myös työtä ja monialaista fyysistä taitamista. Kirjoittaja ja Dzamil Kamanger leipovat taidepitsoja Tukholma Fittja Open -näyttelyssä 2011.*



oppimisen ja kehittymisen kannalta on tärkeää, että taiteellisille prosesseille annetaan niiden tarvitsema aika.

Etäännyttäminen on toimiva pedagoginen työkalu. Työskentely koulu-ympäristön ulkopuolella edistää kokemuksellista ja kokonaisvaltaista oppimista sekä saa oppijan näkemään itsensä uusista näkökulmista. Tämä auttaa selkiinnyttämään omia tavoitteita ja päämääriä.

Taideopetuksessa ja taiteen oppimisessa tulee olla mahdollisuus elasti-suuteen. Taiteellinen prosessi voi olla ennalta arvaamaton, ja ulkokohtaiset rajoitukset voivat haitata oppimista. Oppijan kannalta on tärkeää, että opetussuunnitelmassa on väljyyttä, joka mahdollistaa myös yksilöllisemmän työskentelyn.

Taidekoulujen opetusryhmät ovat heterogeenisiä ja muodostuvat erilaisista oppijoista. Tällaisissa ryhmissä kontekstuaalinen oppiminen ja ryhmä-



dynamiikka nousevat keskeisiksi asioiksi. Taiteilijaopettajan onkin tärkeää hallita nämä seikat saavuttaakseen omat opetukselliset tavoitteensa.

Taideopetuksen vuorovaikutuksessa on oma erityisyytensä. Oppijoiden ja opettajien erilaisten mielen maailmojen kohtaamiset tulisi olla hallittuja ja tasapainoisia, jotta oppijalla olisi mahdollisuus kehittää omaa taiteellista ilmaisuaan ja edetä opinnoissaan.

Kaikkia koskevat selkeät yhteiset säännöt luovat turvallisuutta ja ehkäisevät opetuksesta syrjäytymistä. Kun kaikki ovat tietoisia kurssin edellytyksistä ja tavoitteista, turhia väärinkäsityksiä ei synny. Tämä koskee niin ”yli-” kuin ”aliopiskelua” tai ”alisuorittamista”.

### *Kohti luovan oppimisen teoriaa*

Minna Turtiainen kartoitti katsauksessaan taiteilijaopettajien työn kehittämistä. Vastauksissaan opettajat halusivat kehittää työtään oppimalla ja keskittymällä. Kouluttautuminen koettiin tärkeäksi, samoin opetuksen tutkiminen ja suunnittelu sekä sisällön kehittäminen. Kehittymisen tarkoituksena nähtiin tarve vastata opiskelijoiden vaatimuksiin ja alan yleiseen arvostukseen. Lisäksi kehittyminen yhdessä kollegoiden kanssa miellettiin arvokkaaksi.

Opettajat kehittävät omaa työtään tekemällä taidetta, seuraamalla omaa alaansa ja opiskelemalla lisää. Turtiaisen saamista vastauksissa painottui ennen kaikkea oman taiteellisen toiminnan osuus. Omaa alaa seurataan näytelyiden, julkaisujen ja kollegiaalisten keskustelujen välityksellä. Opettajat kehittävät ammattitaitoaan täydentävillä opinnoilla, jatko-opinnoilla ja kursseilla. Opiskelijoilta saatu palaute toimii niin ikään ohjenuorana.

Työn kehittämisen esteistä suurimmaksi mainittiin ajan puute. Ulkoisena uhkana korostuivat kulttuurisektorin resurssointiin kohdistuvat säästötoimenpiteet. Taloudellinen ahdinko heijastuu työssä jaksamiseen, ja asioiden perustelu pelkillä taloudellisilla syillä koettiin riittämättömäksi. Koulutuksen puolustaminen kiukutti ja uuvutti. Rutiini- ja hallintotehtävien, loputtomien turhien palaverien ja byrokratian nähtiin vievän aikaa työn kehittämiseltä. Taiteen arvostuksessa nähtiin siinäkin parantamisen varaa.

Kysyttäessä, mitä voisi tehdä, jotta työtä voisi paremmin kehittää, nousi esiin edellisen kysymyksen tavoin resurssien, henkilökunnan ja ajan puute. Henkilökuntaa toivottiin sekä hallintorutiinien avuksi että käytännön työjärjestelyihin. Aikaa toivottiin omalle taiteelliselle työlle ja tutkimukselle. Opintoviikkojen jakamisen toivottiin toteutuvan tasajakoperiaatteen sijaan opetusaineiden erilaisten tarpeiden mukaan. Esiin nousi myös opettajien huoli oman taiteellisen toiminnan mahdollisuuksista. Perustellusti katsottiin, ettei taiteilijan ammattia voi opettaa, ellei itsellä ole kokemusta ammatissa toimimisesta. Aikapula oli keskeinen este oman taiteilijuuden ylläpitoon. Tämän takia useat taidekoulut huomioivatkin taiteilijaopettajien oman taiteellisen työn aikataulut suunnitellessaan koulun opetuskokonaisuuksia.

Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaarissa Seppo Kantola luennoi työnohjauksen lähtökohdista. Hänen mukaansa työnohjaus on keskusteluun perustuvaa kokemuksellista oppimista, jolla on yhteisesti sovitut tavoitteet ja sen tarkoitus on tutkia työtä, toimintatapoja, vuorovaikutustilanteita, asenteita ja tunteita. Työnohjauksessa on mahdollisuus käydä läpi vaikeita työtilanteita ja mieltä askarruttavia kysymyksiä ja ristiriitoja. Hän esitteli Yrjö Engeströmin ”kolmion”, joka esittää työnohjauksen perustehtävää toimintajärjestelmänä. Siinä kohde – haluttu tulos tai vaikutus – muodostuu välineiden, tekijöiden, sääntöjen, yhteisön ja työnjaon välisistä keskinäisistä suhteista.

Päivi Venäläinen esitteli samassa seminaarissa tutkivan oppimisen periaatteita. Hänen mukaansa tutkiva oppiminen on tieteellisen tiedon ja haun siirtämistä koulumaailmaan. Siinä tieto ei ole staattista, vaan se syvenee; tietoa käsittelemällä ja prosessoimalla syntyy uusia oivalluksia. Tavoitteena on luoda kokemuksia ja käsitys siitä, miten oppiminen ja tiedon tuottaminen tapahtuvat. Tutkivassa oppimisessa omat kysymykset ja selitykset ovat vuoropuhelussa tietolähteistä saadun tiedon kanssa. Työskentely on yhteisöllistä: tieto jaetaan kaikkien kesken ja siitä muodostetaan kehittyneempiä selityksiä. Oppija arvioi, mitä osaa ja mitä ei. Samalla hän arvioi, mitä tietoa tarvitsee ongelman ratkaisemiseen ja miten lähestyä ongelmaa: tutkivassa oppimisessa oppija on itseohjautuva ja opettaja toimii asiantuntijan mallina sekä ongelma-

ratkaisuprosessin ohjaajana.

Venäläinen näkee tutkivan oppimisen ja taiteen kanssa työskentelyn välillä tiettyä yhtäläisyyttä. Taide ilmiönä ja taideteokset itsessään ovat moniulotteinen aihepiiri tutkivalle oppimiselle. Ennakko-oletukset ja arkikäsitteet taiteesta sekä taiteesta saatava tieto ja toisenlaiset näkökulmat synnyttävät ristiriidan, joka on keskeinen ja kehittävä vaihe tutkivassa oppimisessa. Sekä taiteessa että tutkivassa oppimisessa tunteet linkittyvät älylliseen toimintaan. Koska taideteokset ovat tulkinnallisesti avoimia, ne houkuttavat tutkivaan oteeseen. Nykyajan kulttuuriesineissä on valautunutta ja älykästä tietoa, jota taiteessa on aina läsnä. Koska tutkivassa oppimisessa työtetään ihmisten ja kulttuuriesineiden välistä suhdetta, myös taiteen tekeminen ja sen tarkastelu on tutkivaa oppimista.

Myös eroja löytyy. Tutkivassa oppimisessa käsitteellistetään kulttuuriesineitä, taiteessa puolestaan konkretisoidaan käsitteellistä. Tutkivassa oppimisessä vastausta etsitään järjestelmällisesti, kun taas taiteen tekemisessä vastaus tulee löytämisen – jopa sattuman – kautta.

Venäläisen mukaansa tutkivan ja taiteellisen oppimisen yhdistäminen loisi teorian ja käytännön ”luovasta oppimisesta”, joka voisi olla erityisesti taiteilijan ammattitutkintoon oikeutettujen oppilaitosten yhdessä kehittämä metodi ammatilliseen taideopetukseen. Siinä voisi huomioida taiteen kanssa työskentelyn erityispiirteet: taiteellinen toiminta, taiteilijaopettajat ja erityislahjakkaat oppijat ja näiden kaikkien vaatima erityinen oppimisympäristö.

## *Lopuksi*

*Vallitsevan tilanteen kannalta on ehdottoman tärkeää, että taide hyväksytään yhteiskunnan yhteiseksi voimavaraksi ja taiteen tekemistä tuetaan yhteisin varoin. (Salokannel, ESS 1.5.1993)*

Institutionaalisen taideteorian mukaan taideteos on esine, jolla ei ole käytötarkoitusta. Viime aikoina on julkaistu myös tutkimuksia, jossa taiteelle ja

kulttuurille yleensä on annettu elämänlaatua parantava vaikutus. Ensimmäisenä mainittu teoria kieltää taiteelta käyttötarkoituksen, jälkimmäinen taas peräänkuuluttaa taiteen instrumentalisointia. Sillanrakentajana voisi olla evolutiivinen taideteoria, joka palauttaa taiteen sen yhteisöllisille alkujuurilleen. Taide, riitti ja leikki kaikki käsittelevät näkymättömiä maailmoja; alun perin nämä kaikki ovat olleet yhtä ja samaa. Tosin emme enää elä keräilijä-metsästäjä -yhteisöissä ja nyky-yhteiskunta eroaa näistä alkuaajoista ratkaisevasti. Meillä on esimerkiksi työn, rahan ja niihin liittyvän vaihdannan käsitteet. Koska taide on aina osa yhteiskuntaa, se ei voi koskaan olla ratkaisu yhteiskunnan ongelmiin, esimerkiksi köyhyyteen, epätasa-arvoon ja pahoinvointiin. Se kuitenkin käsittelee näitä asioita, joten se voi tuoda keskusteluun näkökulmia, joita ei muulla tavoin saa näkyväksi.

Taide hakee itselleen jatkuvasti uusia ilmenemismuotoja. Se on arvokasta itsessään eikä suostu vaihdon välineeksi. Jos ymmärrämme taiteen tällaiseksi avoimeksi tilaksi, joka määrittelee itsensä koko ajan uudelleen, voidaan myös taideopetuksen oppimisympäristö ajatella eräänlaiseksi avoimeksi tilaksi, jossa taiteelliset ja -oppimisprosessit tapahtuvat. Taiteellisella toiminnalla on oma erityinen luonteensa, joka edellyttää oppijalta, opettajalta, koululta ts. oppimisympäristöltä erityisjärjestelyjä, jotta taiteelliset prosessit käynnistyvät ja pääsevät kehittymään.

Taiteen ja oppimisen tarkastelu avoimena tilana edellyttää taide-, ihmis- ja oppimiskäsitysten auki kirjoittamista. Nämä kaikki määrittellään eri aikoina eri tavoin. Samoin oman vaatimuksensa taideopetuksessa tehtävälle kehitystyölle antavat vallitsevasta koulutuspolitiikasta säädellyt yleisemmät normit. Koska kuvataidemaailmasta koulutukselle siirtyvät tarpeet ja vallitsevat koulutusjärjestelmän ideaalit eivät välttämättä kohtaa, on tärkeää tiedostaa, minkälaiseen jatkumoon omassa koulussa annettava opetus sijoittuu sekä minkälaisille ideologioille, näkemyksille ja arvoille nykyinen opetus perustuu. Tällainen itsereflektio on yksi keskeinen lähtökohta taideopetuksen kehittämiseksi.

Taidekoulujen oppimisympäristön tutkiminen ja kehittäminen puolestaan edellyttävät taideopetuksessa tapahtuneiden paradigmanmuutosten kar-

toittamista suhteessa vallinneisiin taide-, ihmis- ja oppimiskäsityksiin. Vanhojen ja nykyisten opetus suunnitelmien kriittinen arviointi tekee näkyväksi nämä paradigmanmuutokset. Samalla taideopetuksen historiaa ja käytäntöjä tulee tallennetuksi arkistoiksi ja kirjastoiksi. Kun käytössä olevat opetusmenetelmät on nimetty, niistä voi koota keskitetympään konkretisoituja esimerkkejä toimivista käytännöistä, joita voi kehittää edelleen.

Oppimisympäristön kehittämiseen kuuluu myös koko koulun henkilöstön huomioon ottava työnohjaus. Ristiriitaa taiteellisen prosessin luonteen ja ulkoa annettujen reunaehtojen välillä tulisi kyetä vähentämään. Samoin taiteilijaopettajien jaksamista kahdessa ammatissa ja taideoppijoidien kehitymis- ja kasvuprosessille otollisen ympäristön luomista voisi kehittää oikein järjestetyllä työnohjauksella. Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaarissa todettiin, että arvokasta lisätietoa saataisiin aloittamalla työnohjauskokeilujakso, jossa kerättäisiin aineistoa kuvataideopetuksessa tapahtuvasta opiskelijan ja koulun muun henkilökunnan välisistä kohtaamisista.

Edellä mainitut huomiot yhdistettynä esimerkiksi tutkivan oppimisen käsitteistöön voisivat toimia pohjana luovan oppimisen käytännöille ja teorialle, jossa huomioitaisiin taiteilijan ammattiin kouluttautumisen ja kouluttamisen erityispiirteet: hyvinkin erilaiset oppijat ja taiteilijaopettajat sekä taiteellisen prosessin, omien sekä muiden intressien ja motivaation tuntemisen ja tunnistamisen.

Yhteiskunta odottaa eri aikoina taiteelta eri asioita. Välillä taide halutaan valjastaa nationalistisiin päämääriin, välillä voimauttamaan heikkoja. Taidekouluilla tulisi olla resursseja tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti. Niillä pitäisi olla myös itsemääräämisoikeus siihen, minkälaisiin arvoihin ja ideologioihin ne milloinkin sitoutuvat. Ei ole yhtä taidekoulua, vaan monia taidekouluja, jotka kukin omalla tavallaan kerivät auki taiteen merkitystä ja sen roolia yhteiskunnassa. Se on rikkautta, diversiteettiä. Tämä on hyvä muistaa aikoina, jolloin poliittis-taloudellinen tahtotila haluaa niputtaa kaikki yhdeksi isoksi hallittavaksi ja voittoa tuottavaksi kokonaisuudeksi.

## *Lähteet*

JYLHÄ, K. 1996. Taitelijalehti 1/1996.

NISKANEN, R. & PORNA, I. (TOIM.) 2005. Lahden visuaalinen, Lahti: Kauno ry.

KERÄNEN, F. 2005. Mikä tekee taiteilijasta taiteilijan? Teoksessa Riitta Niskanen & Ismo Porna (toim.) Lahden visuaalinen. Lahti: Kauno ry.

SALOKANNEL, A. 1993. Lauantaivieras artikkelit. ESS 1.5.1993.

SALOKANNEL, A. 2007. Taidekoulu Lahdessa – VISU 06 -näyttelyn taidekirja. Lahti: Kauno ry.

VARTO, J. 2005. Taide on avoin tila. Teoksessa Riitta Niskanen & Ismo Porna (toim.) Lahden visuaalinen. Lahti: Kauno ry.

## **PAINAMATTOMAT LÄHTEET**

HAMM, K. 2010. Lahden ammattikorkeakoulun/Taideinstituutin, Lahden taideinstituutin ja Lahden taidekoulun tarjoamaa koulutusta arvioiva kysely, Haastattelututkimus, 2010, Lahden taideinstituutti.

KANTOLA, S. 2009. Työnohjaus, Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaari 11.12.2009, Katajiston kartano.

KOSKINEN, T. 1992. Lahden taideinstituutista vuosina 1973–1991 valmistuneiden toimiminen kuvataiteilijoina, seminaarityö, Opettajankoulutusosasto, Lahden muotoiluinstituutti.

LAHDEN TAIDEOPPILAITOSTEN SUUNNITTELUOIMIKUNNAN KOKOUKSEN PÖYTÄKIRJA 23.2.1972.

SALOKANNEL, A. 2001. Lahden taidekoulun tarjoamaa koulutusta arvioiva kysely, Haastattelututkimus, Lahden ammattikorkeakoulu/Taideinstituutti.

TURTIAINEN, M. 2006. Katsaus ammattikorkeakoulujen antamaan taiteen opetukseen, 25.11.2006, Lahti.

VENÄLÄINEN, P. 2009. Tutkiva oppiminen/Taiteellinen oppiminen, Kuvataiteen pedagogiikan kehittäminen -seminaari 11.12.2009, Katajiston kartano.

7

Matti Velhonoja  
*kuvataiteen*  
*koulutusohjelmavastaava*

Satakunnan  
ammattikorkeakoulu



# TAIDEKOULUSTA TAIDEYLIOPISTOKSI

*– Muutoksia kuvataiteen opetuksessa, esimerkkinä  
Kankaanpään taidekoulu*

Olen toiminut Kankaanpään taidekoulussa taidehistorian ja taideteorian opettajana vuodesta 1987 alkaen. Nykyisessä tehtävässäni koulutusohjelman suunnittelusta vastaavana olen toiminut vuoden 2000 lopusta saakka. Tästä kokemusperspektiivistä käsin tarkastelen koulutuksessa tapahtuneita muutoksia.

Esimerkkinä käytän tuntemaani koulutusohjelmaa, mutta pyrin vertaamaan muutoksia alan kansalliseen ja kansainvälisiin muutoksiin. Koulutusasteen nostaminen ei ole pelkästään suomalainen ilmiö. Tästä kehityksestä on ollut sekä hyötyjä että nopean ja osittain hallitsemattoman muutoksen takia aiheutuneita ongelmia.

Päähuomio tekstissäni kohdistuu osaamisen kehittämishankkeisiin, jotka ovat olleet Kankaanpään taidekoulun tapauksessa tapa sopeutua korkeakoulun asettamiin haasteisiin ja sen tarjoamiin kehittämismahdollisuuksiin. Pohdin siinä yhteydessä myös sitä, miten oppimisympäristön kehittäminen ja avaaminen oppilaitoksen seinien ulkopuolelle luo paljon mahdollisuuksia saada ulkopuolista rahoitusta.

En paneudu yksityiskohtaisemmin hankkeiden ja projektien maailmaan. Sen sijaan sivuan lyhyesti sitä, mitä tutkimustyö voi tarjota ammat-



tikorkeakoulujen kuvataiteen koulutusohjelmalle. Samoin pohdin myös sitä, miten tärkeää on pitää kiinni kuvataiteessa vakiintuneesta oppijakeskeisyydestä. Kuvataiteen opetuksessa myös opettajat pääsevät osalliseksi kulttuurin ytimessä tapahtuvien inhimillisten merkitysten muotoutumisesta.

### *Kuvataiteen opetus organisoituu*

#### KANSAINVÄLINEN ILMIÖ

Kuvataiteen ylemmän opetuksen kehitys yliopistomaiseksi ja tutkintotavoitteiseksi on yleismaailmallinen ilmiö. Muutos on levinnyt angloamerikkalaisesta mallista yleiseksi eurooppalaiseksi malliksi ja sellaisenaan laajalle eri maanosiin. Kehitys lähti liikkeelle 1960-luvun lopulta, jolloin perinteisiä taidekouluja alettiin kytkeä yliopistojen organisaatioihin. Tämä nopea muutos on luonut uusia koulutuksen kehittämismahdollisuuksia, mutta myös ongelmia.

Etuina voidaan pitää parempia yhteiskunnan tarjoamia resursseja koulutuksen järjestämiseen sekä tutkintoja sinänsä. Eriasteiset tutkinnot antavat taiteen opiskelijoille samanvertaiset mahdollisuudet luoda eri tavoin eteneviä opintopolkuja kuin ammattikorkeakoulujen tai tiedeyliopistojen opiskelijoille. Näin esimerkiksi BA-tutkinnon kuvataiteen alalla suorittanut henkilö voi siirtyä erilaisiin luovan talouden tai sovelletun taiteen alan MA-koulutusohjelmiin.

Haittapuolia nopean kehityksen myötä on nähtävissä perinteisen tekemisen (Craft) ja teoreettisen opetuksen (Theory) sovittamisessa yhteen. Craft sisältää mielestäni nykyään myös digitaaliset työkalut – väline kuin väline, sen haltuunotto vaatii työmenetelmien harjaannuttamista. Teoria voidaan integroida opetuksen mielekkääksi osaksi, mutta usein se on laiminlyöty tai ulkoistettu erilliseksi osa-alueeksi. Kaikki kritiikki ja palautes keskustelu, mitä taiteen opetuksen yhteydessä käydään, tulisi pohjautua taidehistorian, estetiikan ja kriittisen teorian tarjoamien käsitteellisten valmiuksien pohjalle. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tarjotaan nykyään koulutusmarkkinoilla kuvataiteen jatkotutkintoja kriittisen teorian (Critical Theory) nimellä. Tämä ilmentää sitä, että kuvataiteilijoilla on tarve asettua parempaan asemaan suhteessa ny-

kykulttuurin digitalisoituneisiin palveluihin ja viihteellistymiseen.

Yliopistoksi taidekoulu ei voi muuttua pelkällä hallinnollisella päätöksellä. Sen täytyy käydä oma kriittinen keskustelunsa siitä, miten perinteinen taideakatemiapohjainen autonominen asema avataan ulkopuolisen maailman kanssa avoimemmassa vuorovaikutuksessa toimivaksi. Tämä muutos tarjoaa potentiaalia kuvataiteen aktiivisen yhteiskunnallisen osallisuuden lisäämiseksi. Muutoksessa mukanaolo tarjoaa mahdollisuuden hakea kuvataiteen opetukselle mielekkäitä yhteistyöhankkeita ja kannustaa opiskelijoita laajentamaan taiteellista perspektiiviään studiosta käsin kohti yleisöä.

#### KEHITYS KANKAANPÄÄSSÄ

Kankaanpään vuonna 1965 perustettu taidekoulu kehittyi yksityisestä, taideyhdistyksen ylläpitämästä yksivuotisesta koulusta 1970–1980-luvuilla monivuotiseksi ammatilliseksi oppilaitokseksi. Jo tämä oppilaitoksen pääseminen virallisen keskiasteen ammatillisten oppilaitosten kategoriaan takasi paremmat rahoitukselliset perusteet koulun ylläpitämiselle ja 2–3-vuotisen opetuksen.

Taidekoulu oli alun perin kahden modernistisen kuvataiteilijan idea. Taidemaalari Juhani Tarna ja kuvanveistäjä Kauko Räike olivat omaksuneet modernin taidekäsityksen, ja tämä näkemys väritti myös opetuksen toteuttamista. Pääpaino oli perustekniikoiden opiskelussa – muuhun ei oikein ollut aikaa. Tässä mielessä on ymmärrettävää, ettei esimerkiksi taidehistorian opetusta voitu harkita osaksi opetussuunnitelmaa vasta kuin 1980-luvun lopulla.

Yleisen kehityksen kautta on myös havaittavissa sama ilmiö. Modernistinen taidekäsitys suhtautui historialliseen taiteeseen melkein pä vihamielisesti. Moderni utopia sijaitsi tulevaisuudessa. Kun 1980-luvulla huomattiin, että itse modernismilla alkoi olla melkein vuosisadan mittainen historia, suhtautuminen taiteen historialliseen ymmärtämiseen muuttui. Kuvataiteessa alettiin hakea merkityksiä ja käsitteitä taiteen historian avulla. Postmodernismi pelasti tavallaan taidehistorian kuvataiteen opetuksen palvelukseen.

Kuvanveiston lehtori Pertti Mäkinen on kertonut, että hänen aloittaessaan Kankaanpään taidekoulussa vuonna 1980 opettajan toimen koulussa oli vain kolme kirjaa. Tultuani itse vuonna 1987 taidehistorian opettajaksi koulu oli saa-

nut edesmenneen Ensio Lambergin taidekirjaston lahjoituksena. Sen jälkeen kirjaston kokoelma karttuikin verrattain nopeasti, ja systemaattisen kehittämisen ansiosta siitä on tullut eräs parhaista maamme taidekirjastoista. Kirjaston kasvaminen osaksi oppimisympäristöä konkretisoi sitä, miten teoreettiset ja käsitteelliset taidot ovat nykyään luonnollinen osa kuvataiteilijaksi kypsymistä.

Kankaanpään taidekoulu siirtyi osaksi Satakunnan ammattikorkeakoulua (SAMK) vuonna 1996. Tämä muutos mahdollisti nelivuotisen, alempaan korkeakoulututkintoon tähtäävän koulutuksen järjestämisen. Taidehistorian, estetiikan ja nykytaiteen opetuksen traditio oli jo olemassa, ja nyt opiskelijoille voitiin tarjota myös muita ammattikorkeakoulun yhteisiä yleisiä opintoja. Tällaisia olivat mm. kielet ja viestintä sekä työelämätaidot. Vasta vuosien kehittämistyön tuloksena näistä opinnoista saatiin kehitettyä kuvataiteilijan ammatin kannalta mielekkäitä opintokokonaisuuksia.

## *Taideopettajan pätevyys*

### PÄTEVÄ TAITEILIJÄ

Ammattikorkeakouluorganisaatioon siirtymisen myötä opettajien muodolliset pätevyysvaatimukset tulivat ajankohtaisiksi. Pystyykö Kuvataiteilija AMK-tutkintoon tähtäävässä koulutuksessa perinteisen taiteilijakoulutuksen saanut ammattitaiteilija toimimaan opettajana? Voiko virkapätevyyttä saada ilman ylempää korkeakoulututkintoa ja pedagogista pätevyyttä?

Nämä kysymykset askarruttivat monia AMK-tutkintokoulutuksen opettajiksi siirtyneiden mieliä. Järjestimme erilaisten käytäntöjen ja ratkaisujen selkiinnyttämiseksi yhteisen ”Pätevä taiteilija” -seminaarin Kankaanpään taidekoululla syksyllä 2000. Erilaisia siirtymäkauden malleja oli esillä. Yhtäällä oli yksiselitteisesti hyväksytty se, että taiteelliset ansiot korvaisivat muodollisen ylempään korkeakoulututkinnon, ja toisaalla taas tutkintovaatimukset olivat kirjaimellisen tiukat. SAMK:ssa päädyttiin lopulta ratkaisuun hyväksyä entiset kuvataiteen lehtoraattien viranhaltijat pätevinä jatkamaan virassaan. Perusteena oli ennen kaikkea se, ettei kyseisten opettajien opiskeluaikana ol-

lut edes mahdollisuutta hankkia maassamme MA-tason tutkintoa.

Seminaarin sivutuotteena perustimme valtakunnallisen neuvottelukunnan ajamaan korkeamman asteen kuvataiteen koulutuksen yhteisiä asioita. Tästä yhteistyöelimestä kasvoi myöhemmin virallisen aseman saanut ARENE:n (ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston) kulttuurialan kehittämisneuvoston alajaos. Yhteisiä ongelmia onkin riittänyt sittemmin pohdittavaksi. Eräs merkittävä konkreettinen saavutus oli yhteisten kuvataiteen kompetenssien sopiminen. Toimintamuodoiksi ovat vakiintuneet myös yhteisten näyttelyiden ja julkaisujen toteuttaminen.

#### PEDAGOGINEN PÄTEVYYS

Toinen merkittävä pätevyysvaatimus, jota SAMK myös kirjaimellisesti noudatti, koski pedagogista pätevyyttä. Tämän ratkaiseminen osoittautui lopulta aika isoksi haasteeksi, mutta kaikki kuvataiteen vakinaiset opettajat saivat lopultakin urakoitua muutamassa vuodessa tämän kunniallisesti.

Kuvataiteen opettajien keskuudessa on myös kovasti keskusteltu siitä, minkälaista erityispedagogiikkaa alalla tarvittaisiin. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa hankitut pätevydet eivät vastaa kaikilta osin kuvataiteen opettajien tarpeita. Toisaalta arvokasta palautetta on tullut kuvataiteen opetuksen perinteessä säilyneiden hyvien käytänteiden jakamisesta. Kuvataiteen opetus on aina ollut syvästi humanistista sekä ihmisarvoa ja suvaitsevaisuutta kunnioittavaa.

Näistä molemmista muodollisesta pätevyysvaatimuksesta voi jällenpäin sanoa olleen sen hyödyn, että opettajakunta mietti yhdessä asioiden ratkaisemista ja kehitimme ratkaisuja, miten itse haluamme omaa osaamistamme kehittää. Yhteisöllisen opettajuuden lähtökohdat olivat näin olemassa jo ennen käsitteen yleistymistä.

#### *Osaamisen kehittämishankkeet*

Olemme toteuttaneet Kankaanpään taidekoulussa kolme, viiden vuoden välein toteutettua opettajien osaamisen kehittämishanketta. Näiden kaikkien

lähtökohtana oli pätevydestä käyty keskustelu ja se, miten itse osaltamme haluamme osaamistamme kehittää ja päivittää.

Opettajien osaamista esitellään säännöllisesti taidenäyttelyissä Yhdysvalloissa, jossa se on jopa vaatimus. Halusimme kehittää tuota käytäntöä ja tehdä siitä positiivisen, opettajakuntaa yhdistävän tilaisuuden. Samalla toteutui sekin, että opettajat antoivat julkisesti (myös opiskelijoiden) arvioitavan näytteen osaamisestaan. Kuhunkin hankkeeseen saimme omalta korkeakouluttamamme tukea. Kaikki kolme kokonaisuutta ovat luonteeltaan erilaisia, ja esittelen niitä erikseen. Kuhunkin liittyi yhteisnäyttely ja julkaisu.

TOSI TAIDETTA!, 2000

Syksyllä 1999 aloitettiin ensimmäinen kehittämishanke. Ensimmäisessä seminaarissa pohdimme, mitä tavoitteita ja erilaisia lähtökohtia voisimme itsellemme asettaa. Sovimme, että kukin valitsee jonkin tekstin käsiteltäväkseen ja tekstit käydään keskustellen seminaareissa läpi.

Tekstien ottaminen lähtökohdaksi ei ole yksiselitteistä kuvataiteilijan työskentelyssä, mutta tässä kohtaa se toimikin enemmän keskustelun avaajana ja vuorovaikutuksen välineenä. Kyseessä oli hieman samantapainen lähtökohta kuin perinteinen kuvataiteen opiskelijan opinnäytetyön tuottaminen. Siinä tavoitteena on tuottaa yksilön omista lähtökohdista taideteoskokonaisuus, johon liittyy myös tekstuaalinen ja/tai verbaalinen perusteluosio. Siinä mielessä ammattitaiteilijana toimivat opettajat eivät tehneet muusta taiteellisesta työskentelystään mitenkään poikkeavaa taidetta. Kuitenkin tämä konteksti, jossa yhdessä kollegoiden kanssa tuotetaan ryhmänäyttely ryhmäprosessina, vaikutti uusiin pohdintoihin ja tuotannon uusiutumiseen.

Kuvataiteilijan työssä tradition ja innovaation välissä oleminen tuottaa samanaikaisesti jatkuvaa uusiutumisen tarvetta, mutta samalla tarvetta pitäytyä omaan tunnustettavaan taideilmaisuun. Tässä hankkeessa oli sallittua ilman oman yksilöllisen ”uran” vaatimuksia kokeilla jotakin uutta, jota ehkä salaa oli kuitenkin toivonut voivansa joskus toteuttaa. Siinä mielessä tuloksia voidaan pitää myös taiteellisena tutkimuksena, jossa taiteilijalle annetaan resursseja ja mahdollisuus testata ideoitaan. Uskon, että yhteinen positiivinen

kokemus oli avaus, jonka perusteella seuraavaan kehittämishankkeeseen oli jo helpompi sitoutua.

Tosi taidetta! oli esillä taidekoulun galleriassa 16.6.–31.8.2000 Mukana olivat taiteilijat Pirkko Holm, Liisa Juhantalo, Ulla Karsikas, Pertti Mäkinen, Jalo Porkkala, Esko Railo, Petri Rummukainen ja Juhani Tarna.

## DIALOGI

Kankaanpään taidekoulun 40-vuotisjuhlavuoden kunniaksi vuodelle 2005 oli suunniteltu ”Pyöreä vuosi” -niminen näyttely- ja tapahtumakokonaisuus. Siihen yhteyteen mietittiin koulutuksen perinteen sekä opettaja–oppilas-suhdetta esille tuovaa näyttelykokonaisuutta. Tuloksena oli Dialogi-niminen näyttely ja julkaisu.

Pohdinnan lähtökohtana oli se, miten opettajuus saattaa muuttua elinikäiseksi kollegiaalisuudeksi. Vaikka mestari–oppipoika-asetelmasta onkin vanhanaikaista puhua, taidekouluissa elää kuitenkin tietynlainen ammatillinen initiaatioperinne, jossa jotkut opiskelijat saavat jo hyvät lähtökohdat omalle ammatilliselle uralleen. Yleensä ne, jotka osoittavat kiinnostusta ja motivaatiota, saavat myös kannustusta ja neuvoja.

Julkaisuun saimme päätekstin kirjoittajaksi taidekasvatuksen tohtori Tarja Pääjoen. Hän korostaa tekstissään, miten taide itsessään on kohtaamisen ja dialogin tuottaja. Hän myös havainnollisti näyttelyn teosten kautta, miten erilaisia kohtaamispaikkoja taideteokset voivat olla.

Dialogissa luotiin vuoropuhelua teosten tasolla, mutta keskustelua taiteilijoiden kesken myös toteutettiin ja dokumentoitiin. Näin saatiin konkretisoitua myös taiteen opetuksessa itsestään selvytensä pidettyä tradition ja osaamisen välittämisen vuorovaikutuksen ns. hiljaista tietoa. Opetuksen tradition esille nostaminen oli siksikin ajankohtaista, että saimme molemmat taidekoulun perustajat vielä mukaan näyttelyyn. Professori Kauko Räike kuoli näyttelyn aikana, ja julkaisu omistettiin hänen muistolleen.

Dialogi oli esillä taidekoulun galleriassa 2.9.–4.10.2005. Mukana olivat seuraavat taiteilijat: Kauko Räike – Reijo Paavilainen; Juhani Tarna – Mikko Myöhänen; Pirkko Holm – Tuukka Peltonen; Liisa Juhantalo – Assi Made-

kivi; Ulla Karsikas – Paula Ollikainen; Pertti Mäkinen – Jukka Kostet; Jalo Porkkala – Jani Rajamäki; Esko Railo – Elina Hannula-Ketola; Petri Rummukainen – Jani Toivola; Heli Ryhänen – Paula Salmela.

## VUOROTYÖ

Ammattikorkeakoulun kulttuurin ja liiketoimintaosaamisen toimialan kehittämisestä vastaavaksi henkilöksi valittu Jonna Seppälä otti seuraavaksi vastuun myös kuvataiteen henkilöstön osaamisen kehittamisestä. Koska meillä oli jo vakiintuneita käytänteitä, oli helppo lähteä kehittämään uutta avausta.

Aikaisemmat projektit olivat lähteneet omista yksilöllisistä tavoitteista tai koulutuksen omasta traditiosta. Nyt halusimme jotain uutta, ulkopuolista näkökulmaa. Pohdimme pitkään, voisimmeko saada jonkin muun taidealan näkökulmaa mukaan. Päädyimme pohdinnoissamme teatterintekijä Sirkku Peltolaan. Hän kävi pitämässä luennon draaman näkökulmasta luovaan prosessiin, ja myöhemmin kävimme vielä yhdessä katsomassa hänen näytelmänsä.

Luennon yhteydessä pidimme myös aloitusseminaarin, johon olimme kutsuneet kolme mentoria ohjaamaan taiteellisia produktioita. Mentoreissa päädyimme radikaaliin ratkaisuun ja valitsimme opettajiamme nuoremman polven edustajia. Opettajat jakaantuivat kolmeen ryhmään: kuvanveisto, maalaus ja grafiikka. Taidekriitikko Veikko Halmetoja ohjasi kuvanveiston opettajia, taidemaalari Päivi Takala maalauksen opettajia ja taidegraafikko Minna Mäkelä grafiikan opettajia. Halusimme myös, että mentorit eivät ole kytköksissä varsinaisesti kouluunne tai sen perinteisiin.

Yhteisnäyttelyn tavoitteen näkökulmasta kysymyksessä oli perinteinen kuratointiprosessi. Kukin mentori keskusteli ryhmänsä taiteellisista tavoitteista, ja kävimme niitä myös yhdessä läpi. Prosessina kysymyksessä oli myös tietoinen yhteisöllisen opettajuuden kehittäminen, jossa ulkopuolinen henkilö toimii vuoropuhelun avaajana ja yhteisiin tavoitteisiin sitouttajana. Käytännön opetustyössä, kuten muussakin työssä, kiireinen suorituskeskeisyys vie helposti mahdollisuuden ylläpitää työyhteisössä välttämätöntä sisäistä vuoropuhelua ja työasioista keskustelua. Kuvataiteenkin opettajat tarvitsevat lähelleen kollegan, jonka kanssa voi purkaa työhön liittyviä ongelmia. Hyvä-

sä työyhteisössä kaikki voivat toimia toistensa työn ohjaajina. Opettajan työsinänsä ja taideopettajan työ erityisesti vaatii opiskelijoiden koko persoonallisuuden huomioimista kaikessa ohjaamisessa, ja se on omiaan kuormittamaan henkisesti, varsinkin jos työilmapiiristä ei pidetä huolta.

Vuorotyö-näyttely oli esillä taidekoulun galleriassa syksyllä 2010 ja Seinäjoen taidehallissa talvella 2011. Mukana olivat seuraavat taiteilijat: Pirkko Holm, Jalo Porkkala, Esko Railo, Ulla Karsikas, Petri Rummukainen, Ensio Härkönen, Talvikki Lehtinen, Pertti Mäkinen ja Heli Ryhänen.

Kolmea kehittämishanketta yhdessä tarkasteltaessa huomaa selvästi, kuinka johtoajatus oman taiteellisen työskentelyn näkyväksi tekemisestä rakentaa taiteilijaidentiteettiin pohjautuvaa opettajuutta. Ammattikorkeakoulujärjestelmän tuomien muutosten paineessa ja monien uusien, ennestään alan opetustraditiolle vieraiden opetussisältöjen mukaantulon myötä intuitiivinen halu pitää kiinni opetuksen traditiosta on taannut myös oppimisympäristön pysymisen ensisijaisesti luovuuteen kannustavana. Tämä jatkaa koulumme perustajien alkuperäistä ajatusta kuvataiteilijalähtöisestä taiteen opetuksesta.

Samalla on myös huomattavissa muutos yksilölliseen ilmaisuun keskittyvästä perinteisestä taidekäsityksestä kohti avoimempaa, dialogisempaa ja yhteisöllisempää taidekäsitystä. Tämä muutos on tapahtunut sisäisen kasvun myötä ja kymmenen vuoden prosessin tuloksena. Muutoksia ei huomaa ilman lähempää tarkastelua.

Vallassa oleva taidekäsitys muuttuu yhdessä ympäröivän todellisuuden kanssa. Vaikka taide on ensisijainen luovuuden lähde, saa se kuitenkin impulssinsa ympäristöstä ja sen muutoksista. Toinen toiseensa kietoutuva kaksoissidos pitää elävän taiteen ajassamme kiinni, mutta taideteos säilyttää myös kuvan menneestä silloinkin, kun oma aikamme jo askaroi uusien merkitysten parissa. Onkin kiinnostavaa tarkastella kaikissa kolmessa hankkeessa mukana olleiden taiteilijoiden teoksia sekä yksilöllisen ilmaisun muutosten valossa että hankkeiden tarjoamien mahdollisuuksien näkökulmasta.



## *Oppimisympäristö kehittyy*

### TAIDEKOULU RAKENNUKSENA

Kankaanpään taidekoulun perustajilla oli jo heti 60-luvulla haave saada oma taidekoulurakennus. Ilman haaveita ja unelmia mikään ei toteudu, ja jos oikein kovasti jotain haluaa, sen voi saada – jopa elinaikanaan. Käsitys omasta rakennuksesta liittyi mielikuvaan omasta identiteetistä ja itsenäisyydestä. Taidekoulurakennus on toiminut tärkeänä kulttuurisena merkinä niin Glasgow'n taidekoulun kuin Dessau'n Bauhaus-koulun tapauksissa. Tämä pitkään vaalittu haave toteutui vuonna 1995, koulun 30-vuotisjuhlavuonna.

Erilaisten menetelmien opiskeluun tarkoitettut työtilat ovat antaneet merkittävän ammattimaisemman puitteen myös opetukselle. Työtilojen lisäksi suunnittelussa on kiinnitetty huomiota myös yhteisten tilojen luonteeseen. Oma galleriatila on merkittävä uutuus, joka mahdollistaa yleisön ja taiteen kohtaamisen ja toimii parhaimmillaan hyvänä oppimisympäristönä. Myös muut puolijulkiset tilat sekä auditorio ja kirjasto parantavat avointa vuorovaikutusta. Kullekin toiminnolle on suunniteltu oma sijaintinsa ja kotinsa, mutta yhteiset tilat vasta toteuttavat taiteen esillepanon ja teosten merkitysten rakentumiseksi käytävän keskustelun tärkeyttä.

Puitteet on syytä olla kunnossa, mutta sisältö ja se, mitä tehdään, on kuitenkin tärkeämpää. Rakennus saatiin sopivasti valmiiksi ennen siirtymistä korkeakouluopetukseen. Tämä loi hyvät edellytykset kehittää myös opetussuunnitelmaa ja antoi valmiuksia tehdä uusia avauksia itse toimintaan.

### TAIDEKOULU TOIMINTANA

Opetussuunnitelma nousi entistä keskeisemmäksi toimintaa ohjaavaksi dokumentiksi ammattikorkeakoulun myötä. Yli kymmenen vuoden aikana opetussuunnitelmat ovat muuttuneet moneen kertaan. Näitä muutoksia tarkastelemalla voitaisiin vetää aika selkeitä johtopäätöksiä ammattikorkeakoulujen opetuksessa ja tutkintovaatimuksissa tapahtuneista muutoksista. Joitakin muutoksia on tapahtunut myös taiteen opetuksessa, mutta nämä ”sisäiset” muutokset ovat kuitenkin pienempiä.



*Maalauksen opiskelija Frida Moukulainen  
lopputyökokonaisuutensa edessä 2014.  
Kuva: Sassa Hartikainen*

Piirustus, muovailu, maalaus ja valokuvaus ovat pysyneet verrattain samankaltaisina taideopetuksen ydinsisältöinä. Se, missä määrin kullekin osaamisalueelle annetaan tilaa ja miten niiden toteuttamisperiaatteita muunnellaan, vaihtelee opettajan ja opiskelijoiden kiinnostuksen mukaan.

Taiteen opiskelussa toiminta ja tulokset keskittyvät erityisesti ensimmäisenä vuotena talon sisälle. Johdonmukainen suuntautuminen teosten julkituomisessa ulospäin kasvaa opintojen edetessä. Tämän taidekoulun oppimisympäristön laajentaminen seinien ulkopuolelle on tärkeää siksi, että tutkinnon saaneilla kuvataiteilijoilla pitää olla hyvät valmiudet pärjätä opin-

tojensa jälkeen. Tässä kohtaa ammattikorkeakoulujen ideologia on lisännyt merkittävästi valmiuksia parantaa myös taiteilijoiden työelämävalmiuksia.

Itsenäisesti toteutetut harjoitteluprojektit, mahdollisuus osallistua opiskelijakilpailuihin sekä lisääntyneet mahdollisuudet päästä hankkeiden kautta tekemään taiteilijan työtä ovat kaikki avanneet väyliä, joilla edistetään oppimista studioiden ulkopuolella.

Taidekoulun gallerian ja taidelainaamon myötä opiskelijat ovat saaneet harjoittelumahdollisuuksia ilman, että vielä täytyy lähteä ”maailmalle”. Kankaanpään kaupungin suunnittelema Taidekehä kytkee taidekoulun rakennuksen osaksi kaupungin ydinkeskustaa. Taidekoulusta katsottuna näemme sen rakennuksen ulkopuolelle kasvavana ulkoilmagalleriana ja oppimisympäristönä. Kuvanveiston ja esitystaiteen opiskelijat voivat opetella sen puitteissa tilan haltuun ottamista, ja keskeisille paikoille voidaan suunnitella ja joskus toteuttaaakin julkista taidetta.

Opiskelijoiden omalla vastuulla on viedä omaa taidettaan omiensa pariin. Koulussa kannustetaan pitämään ensimmäinen oma näyttely omilla kotikulmilla. Sieltä on sekä henkisesti että fyysisesti hyvä ponnistaa maailmalle. Harjoitteluresursseja on mahdollista hyödyntää tällaisissa kohteissa.

Luonnollisen verkostoitumisen myötä opiskelijat pystyvät itsenäisestikin luomaan omia yhdistyksiä ja organisaatioita, mutta tässäkin toiminnassa koulu voi toimia tukena. Taiteilijoille on yleensä eduksi hankkia yhteisiä työtiloja tai perustaa yhdistyksiä ylläpitämään galleriaa tai muuta toimintaa. Nämä yhteisölliset toimintamuodot ovat entistä merkittävämpiä, sillä ne vahvistavat myös valmistuneiden taiteilijaidentiteettiä. Ilman kollegoita ja vertaistukea taiteilijoiden on vaikea kamppailla vaativassa työssään.

### *Tutkimus ja teoria*

Taiteellisen tutkimuksen käsitteellä on pyritty ratkaisemaan korkeammalle taideopetukselle annettua tutkimusvaatimusta. 2000-luvun alussa oli vielä varsin epämääräistä, mitä esimerkiksi kuvataiteilijan väitöstutkimus on tai pitäisi olla. Asia on jonkin verran selkeytynyt, mutta vieläkin on hieman

epämääräistä, mitä merkitystä tiedollisella tutkimuksella on taiteilijan työssä. Taiteilijathan eivät tutki taidetta taiteen tutkimuksen mielessä, vaan he tutkivat taiteessaan ja taiteen kautta itsensä ulkopuolella olevia asioita tai havainnollistavat visuaalisesti käsitteellisiä asioita.

Englanninkieleen vakiintunut study-käsite, josta myös studio on johdettu, lienee parempi käsite taiteilijoiden käytössä kuin varsinaista tieteellistä tutkimusta tarkoittava research. Kyseessä ei ole taiteilijoiden käsitteellisten valmiuksien epäileminen, vaan varoitus välttää kvasitieteellisyyden ansaa. Taiteilijat voivat olla parempia tieteellisen tekstin merkitysten oivaltajia, mutta oivallukset voivat havainnollistua myös kuvissa. Kuva ei ole kognitiivisesti käsitettä huonompi tapa hahmottaa ja ymmärtää maailmaa. Päinvastoin, se voi olla meidän omana aikanamme jopa parempi.

#### MENETELMIEN TUTKIMISTA

Ammattikorkeakoulujen rooli toimia käytännön työelämän palveluksessa antaa niille valtavasti mahdollisuuksia edistää myös työmenetelmiin, teknii-koihin ja materiaaleihin liittyvää tutkimusta. Tällä puolella on tehty harvinaisen vähän avauksia.

Kankaanpään taidekoulussa on erilaisten erikoistumisopintojen myötä haluttu lisätä joidenkin teknisten ja ilmaisullisten asioiden osaamista koulutusohjelmassa. Erikoistumisopintojen tarjoaminen lähtee tarvekartoituksesta. Samalla niiden toteuttaminen on antanut mahdollisuuden keskittyä johonkin erityiskysymykseen, johon arkipäivän opetustyössä ole mahdollisuutta. Erikoistumisopinnot lisäävät parhaimmillaan koulutusohjelman osaamista, ja näin ne ovat käytännön tutkimusta.

Erikoistumisopinnoista lähti liikkeelle myös Jalo Porkkalan vetämä Vedos-hanke. Siinä vanhojen valokuvien vedostusmenetelmien tutkimus johdettiin laajempaan tutkimushankkeeseen. SAMK antoi hankkeelle rahoitusta, ja tulokset olivat hyviä. Alan osaajat verkostoituivat kansainvälisesti, tapasivat alan konferensseissa, kävivät keskustelua verkossa ja tuottivat osaamisen jakamista kuten avoimessa tiedeyhteisössä kuuluukin. Julkaisu dokumentoi eräitä keskeisiä tutkimuksen tuloksia. Tärkeää oli myös osoittaa, että kuvataiteen

puolella on potentiaalia tehdä omaan työhön liittyvää käytännön tutkimusta. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö esimerkiksi maalari tee omista lähtökohdistaan yhtä lailla tutkimusta (study) pohiessaan seuraavan näyttelynsä tavoitteita.

## TEORIA

Tutkimus ja teoria kulkevat käsi kädessä. Se, mikä pätee taiteilijan kohdalla tutkimukseen, pätee myös teoriaan. Modernismin kaudella jokainen itseään kunnioittava taiteilija loi oman teoriansa tai muuten manifestoi oman taiteellisen totuutensa kirjallisesti. Mielestäni taiteilijoille on eduksi ymmärtää taide teoriaa ja estetiikkaa, jotta he voivat osallistua esimerkiksi omien teostensa merkitysten määrittämiseen.

Taidehistoriassa taideteoksille kuuluu itseisarvo. Ne eivät kuvita historiaa, vaan niillä on oma ontologiansa. Monissa yhteiskunnallisissa ja psykologisissa tutkimuksissa kuvataidetta käytetään esimerkkeinä kuvittamaan ja tekemään havainnolliseksi hankalia käsitteellisiä asioita. Estetiikassa ja taide teoriassa taas taide on tutkimuksen kohde, ja niiden kautta avautuu usein todellisuutta kuvaavia kompleksisiä tulkintoja. Taide on parhaimmillaan älyllisesti ja tulkinnallisesti kiehtovaa. Tämä toteutuu, jos taiteilijan ja vastaanottajan älylliset intressit kohtaavat teoksen välityksellä.

## *Opetus ja oppiminen*

Kaikki kuvataiteen opetussuunnitelmaan, oppimisympäristöön ja tutkimukseen liittyvä kehittämissyö olisi merkityksentä, jos se ei palvelisi opetusta tai vielä paremmin sanottuna oppimisen edistämistä.

Kuvataiteen opiskelu asettuu mainiosti nykyään vallalla olevaan oppijakeskeiseen oppimiskäsitykseen. Henkilökohtaiset tavoitteet ja vahva sisäinen motivaatio tekevät kustakin opiskelijasta oman persoonansa – tasapäästäminen ei ole taiteen opetuksessa mahdollista.

Oppijakeskeisyyteen liittyy myös jo aiemmin todettu dialogisuus. Taiteilijat osallistuvat itse teostensa rinnalla teostensa arviointiin ja keskusteluun. Teokset tuovat aina yllättäviä näkökulmia, joita opettajat eivät osaa itsekään

yksiselitteisesti määritellä. Sen takia taideopiskelijat tuovat aina mukanaan mahdollisuuden muutoksiin, ja taidekoulun tulee sallia moniäänisyys ja erilaiset maailman tulkintatavat. Vaikka taidekoulu laajeneekin nykyään seinien ulkopuolelle toiminnallisesti, toimii oma yhteisö kuitenkin turvallisena paikkana, jossa voi ottaa riskejä ja kokeilla rajoja. Turvalliset rajatkin löytyvät niitä etsiville.



*Kuvanveiston opiskelija Antti Kääriäinen sekä opinnäytetyön ohjaaja Matti Kalkamo*

8

Juhani Järvinen  
*kuvataiteilija*

Saimaan ammattikorkeakoulu



# KONSTRUKTIVISMI KUVATAITEEN TYYLISUUNTANA JA OPPIMISKÄSITYKSENÄ

Käsittelen artikkelissani sitä murrosta, joka tapahtui länsimaaisessa taiteessa 1900 -luvun alussa, aikana, jolloin taide irtaantui luonnosta. En tarkastele konstruktivismia kuvataiteen tyylistä, vaan sitä prosessia, joka johti konstruktivismiin syntyyn – vaiheita, jolloin taiteilijat siirtyivät ulkoisesta havainnoinnista sisäisen intuition käyttöön, sisäiseen menneisyyteen. Tarkastelen kirjoituksessani myös konstruktivistista oppimiskäsitystä, koska prosesseissa on yhteisiä piirteitä.

Nostan esille fragmentteja taiteilijoiden elämästä, joissa ilmenee menneisyyden merkitys. Esimerkkini koskevat muutosta, joka tapahtui länsimaaisessa taiteessa edellisen vuosisadan vaihteessa. Näen, että menneisyyden merkitys tulee esille oppimisessa, kaikessa mikä liittyy elämään. Uskon, että tämä päivä rakentuu menneisyyden pohjalle. Taide on elämän osa-alue ja sen lainalaisuudet ovat sidoksissa elämään.

Euroopan modernissa taiteessa uudistumista tapahtui kyseenalaistamalla aikaisempaa ja etsimällä kokonaisvaltaista elämää muiden kulttuurien menneisyydestä. 1800-luvun lopulla monien taiteilijoiden tuotannossa oli esillä pyrkimys hahmottaa elämää kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi Paul Gau-



guin, pankkiirin urasta luopunut, ihmisyyden perusolemusta etsivä taiteilija vetäytyi pois eurooppalaisesta sivilisaatiosta. Köyhyydessä ja yksinäisyydessä hän maalasi Tahitin saarella tunnetun, ajan henkeä kuvaavan teoksensa Mistä tulemme, keitä olemme ja mihin menemme.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydin on rakentaa uusi tieto aiemman informaation, menneisyyden pohjalta. Klassisen taiteen opetuksen perinne perustui paljolti jäljentämiseen, toistamiseen. Eurooppalaisen modernin taiteen synnyssä on mukana myös luopuminen toistamisesta ja uuden löytäminen oivalluksen, vaistojen kautta. Itse kuvan hahmottamisen kokonaisuuteen tämä muutos ei ole mielestäni vaikuttanut. Nostan esille artikkelissani joitakin merkittävien taiteilijoiden ja tutkijoiden kommentteja, joista ilmenee taiteen tyylilliseen murrokseen vaikuttavia seikkoja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli vastaavanlainen ajatuksen vallankumous. Sen juuret juontavat kauas menneisyyteen. Konstruktivismi hylkäsi ulkoa opitun ja toistamisen merkityksen oppimisessa ja toi opiskelijan sisäisen menneisyyden keskeiseksi oppimisen väyläksi. Päivi Tynjälä (1999, 21.) kirjoittaa:

*Aina 1950- ja 1960-lukujen vaihteeseen asti oppimisen tutkimuksessa valitsi behavioristinen suuntaus, joka ei hyväksynyt mitään ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista vaan tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella.*

### ***Repin ja eläytyminen menneisyyteen***

Ilja Repin kertoo muistelmissaan Mennyt aika läheinen, kuinka vaikeaa hänelle oli aloittaa opinnäytetyötään Pietarin taideakatemiassa. Hänen vuosikursinsa aiheena oli Jairuksen tyttären henkiin herättäminen. Repin oli aiemmin ollut Volgalla ja hänen silmänsä olivat avautuneet todellisuudelle, joka oli erilainen kuin se todellisuus mikä vallitsi 1860-70-lukujen vaihteessa akatemiassa. Diplomityötään hahmotellessaan hänelle tuli mieleen piirustus, jonka hän oli tehnyt kuolleen sisarensa arkun ääressä. Tämä henkilökohtai-

nen muisto oli impulssi työprosessiin, joka johti vuosikurssin parhaan opin-  
näytetyön syntyyn. Repin sai työstään kultamitalin, joka avasi nuorelle taitei-  
lijalle mahdollisuuden jatkaa opintojaan ulkomailla.

Repin luopui eurooppalaisesta akateemisesta traditiosta ja nosti venäläi-  
sen kansan keskeiseksi maalaustensa aiheeksi. Hän eläytyi kotiseutunsa Uk-  
rainan menneisyyteen maalaessaan tunnettua Zaporogit maalaustaan. Hän  
palasi Pietarista kotiseudulle Ukrainaan yrittäessään tavoittaa tunnelmaa,  
joka liittyi kasakkakulttuuriin. Hän eläytyi maisemaan ja hankki kokoelman  
muinaisten kasakoiden rekvisiittaa, joka on nähtävissä Repinin kotimuseossa  
Penatyssa. Prosessina tämä on samankaltainen kuin Picasson paluu Pariisista  
Espanjaan, Iberian niemimaalle etsimään menneisyyttään.

*PROFESSORI GENNADI MANASHEROVIN  
MUOTOKURSSI, 2014*

*Länsimaisen taiteen traditio lähtee Plato-  
nista, jonka mukaan taiteilijan tehtävä oli  
luonnon jäljentäminen. Eurooppalaisen  
taideakatemiahistorian juuret juonta-  
vat Pariisin akatemiaan, jossa antiikin  
teemat ja taidekäsitys olivat keskeisiä.  
Pietarin taideakatemiassa on parhaiten  
säilynyt eurooppalainen akatemiatra-  
ditio. Saimaan ammattikorkeakoulussa  
on lähes kahdenkymmenen vuoden ajan  
tehty yhteistyötä Pietarin taideakatemia-  
kanssa. Opetussuunnitelmaan sisältyvien  
akateemisten kurssien tavoite on säilyttää  
kosketus historialliseen perinteeseen,  
mutta muistuttaa myös taiteen käsi-  
työmäisestä menneisyydestä; silmän ja  
käden yhteistyön hallinnasta. Kurssit ovat  
herättäneet myös mielenkiintoa oman  
koulun ulkopuolella. Kuvassa Kuvataide-  
akatemiaan opiskelija Kim Jotuni.*



### ***Picasso ja historian ja henkilökohtaisuuden yhtyminen***

1900-luvun alussa taide alkoi etsiä myös kysymystä omasta identiteetistään.  
Tekniikan nopea kehitys, jota seurasi yhteiskuntarakenteiden ja -järjestyksen

muutos ja valokuvan keksiminen teki ajankohtaiseksi kysymyksen taiteen roolista. Taiteen perimmäiset tehtävät näyttivät katoavan, ja yhä polttavamaksi tuli tarve pohtia sen asemaa. (Ferrari 1999.)

Gauguinin tapaan myös Pablo Picasso etsi alkukantaisuudesta merkitystä. Picasson taidetta tutkinut venäläinen taiteen tutkija Anatoli Podoksik havaitsee Picasson taiteen synnyssä henkilökohtaisten ja historiallisten seikkojen merkityksen hänen tuotantoonsa.

Tässä tapauksessa historia ei tarkoita doorilaisten pylväiden dogmaattista rivistöä vaan enemmänkin alkukantaisuuden merkitystä. Hänen oleskelunsa Andorran lähellä sijaitsevassa syrjäisessä Gosolin vuoristokylässä antoi merkittävän sysäyksen sille tyylilliselle murrokselle, joka synnytti seuraavana vuonna hänen erään keskeisistä mestariteoksistaan Avignonin naiset. Hänet oli vallannut Pariisissa kiinnostus iberialaiseen menneisyyteen. Gosolin oli Picassolle toinen Horta de Ebro, jossa hän oli 17-vuotiaana viettänyt lähes vuoden ja omien sanojensa mukaan omaksunut sieltä lähes koko elämäntuntemuksensa. (Podoksik 1990.)

Picasson nuorena Horta de Ebrossa viettämät kuukaudet eivät olleet merkittäviä taiteellisten tuotosten kannalta, mutta tuossa karussa vuoristokylässä vietetyn ajan vaikutukset merkitsivät suurta henkistä muutosta. Tutkijat ovat pohtineet Picasson Horta de Ebrossa vietetyn ajan merkitystä sille murrokselle, jonka taiteilija koki oleskelunsa jälkeen. Välimeren alueeseen liittyvien juurien etsintä ja iberialaisen arkaismin kokemukset olivat ratkaiseva käänne taiteilijan kehityksessä. Palau i Fabre on kuvannut tarkkaan tuota Picasson ensikäyntiä alueella:

*Tuntuu enemmän kuin paradoksaaliselta – sanoisinpa kaitselmuksesta – että jättäessään taakseen Madridin ja menneiden aikojen mestareiden kopioimisen Picasson piti niin sanotusti syntyä uudelleen lujittaakseen siteitään maan alkukantaisiin voimiin. (Podoksik 1990, 15.)*

Pablo Picasson tuotannosta on kaksi toisestaan poikkeavaa näkemystä. On sanottu, että hän oli nopea ja omaksui kollegoidensa ateljeista taiteensa omi-

naispiirteitä ja toi ne ominaan esille. Anatoli Podoksik näkee kuitenkin, että Picasso oli taiteilijana aina yksinäinen. Hänen mukaansa ainoastaan runoilija Quillaume Apollinaire, joka kävi vuoden Picasson jälkeen samanlaisen murroksen, kykeni ymmärtämään prosessin.

Ennen kubistisen kauden mestariteoksia Picasso oli luonut ensimmäisen itsenäisen taiteellisen teoskokonaisuuden, joka on nimetty siniseksi kaudeksi. Sinisen kauden melankolisen tendenssin sävyttämä maalausten sarja sai alkunsa Picasson traumaattisesta kokemuksesta. Sininen väri on symboloinut jumaluutta ja sitä on kalleutensa (labis lazuli) vuoksi käytetty merkittävien henkilöiden tai jumalien vertauskuvallisuutena aina Mesopotamiasta ja Egyptistä alkaen. Keskiajan maalauksissa sinisen viitan kantaja on Neitsyt Maria. Modernissa taiteessa ranskalainen Yves Klein teki sinisestä tunnetun kulttiväriin, mutta Picassolle sininen väri oli muuta.

Syvyyspsykologian isällä Carl Gustav Jungilla oli käsitys Picasson sinisestä väristä. Hän tulkitsi taiteilijan sinisen kauden helvettiin laskeutumisena. Jungin mukaan se vastasi Picasson kohdalla nuoren ihmisen tiettyä sisäistä etsintävaihetta, jolloin hänen minänsä hakeutuu alitajunnan alueelle ja häntä vetävät puoleensa elämän tuskalliset totuudet, asioiden mustan ytimen ymmärtäminen. (Jung 1997.)

Sinisen kauden jälkeen taiteilija siirtyi ulkoisen kurjuuden kuvaamisesta kohti voimakasta uudistumista, jonka taustalla oli alkukantaisuuden etsiminen, mutta myös samalla uuden radikaalin ilmaisun kehittäminen. Anatoli Podoksik mainitsee Picasson kohdalla iberialaiset veistokset, ajattelun siirtymisen pois luonnosta, luonnon jäljentämisestä. Picasso on sanonut:

*Me ilmaisemme taiteessa oman näkemyksemme – sen mitä luonto ei ole – Minä en maalaa luonnosta, vaan luonnon läsnä ollessa, yhdessä luonnon kanssa –(Podoksik 1990.)*

Taiteen historiasta voidaan nimetä yksittäisiä teoksia, joiden katsotaan olevan alku uudelle taidehistorialliselle aikajaksolle. Esimerkiksi St. Dennisin katedraalin kuoriosan rakentamisen yhteydessä apotti Suger oivalsi suippokaaren

käytön, jota pidetään gotiikan alkuna. Modernin taiteen kohdalla Picasson Avignonin naiset on tällainen teos. New Yorkin nykytaiteen museossa oleva maalaus oli visuaalisen kuva-ajattelun vallankumous, jolloin luovuttiin Platonista saakka vallalla olevasta länsimaisesta käsityksestä, jonka mukaan kuvataiteilijan työ oli luonnon jäljentämistä. Teosta tehdessään tiedetään, että Picassolla oli kaksi iberialaista kiviveistosta. Aiemmin iberialainen taide oli tehnyt häneen vaikutuksen Luovressa olleessa näyttelyssä, jossa oli esillä arkeologien löytämiä iberialaista arkaismia esittäviä veistoksia. (Podoksik 1990, 50-53.)

Maalatessaan Avignonin naisia vuonna 1907 Picasso eli suuressa kriisissä. Hän löysi jotakin, mistä sinisen kauden sokeus-teemassa oli ennakkoaavistus. Hän käsitti, että taiteilijalla on oma sisäinen silmänsä, joka näkee ja aistii tunteella. Picasso sanoi monen vuoden päästä Kahnweilerille, että juuri tästä syystä taiteilijan on tärkeitä tajuta, että näkemämme maailma ei ole mitään. (Podoksik 1990, 56.)

### ***Brancusi ja ulkoisen hahmon hylkääminen***

Brancusi on ensimmäinen 1900-luvun kuvanveistäjä, jonka tuotanto voidaan määritellä abstraktiksi. Brancusi löysi tyylinsä samanaikaisesti kun Picasso ja Braque kehittivät analyttistä kubismia. Kubismi irtaantui luonnosta, mutta se ei ole puhdasta abstraktia taidetta vaan siinä on viitteitä luontoon. Saman voi havaita useista Brancusin veistoksista. Hänen taiteessaan yhdistyvät kansantaiteen ja primitiivisen taiteen yksinkertaisuus ja abstraktin taiteen muodot. Brancusin itsenäisestä tuotannosta voidaan löytää kaksi toisistaan poikkeavaa kokonaisuutta: äärimmäisen huolitellusti viimeistellyt muodot, joissa on viitteitä esittävään tai karkeammin tehdyt veistokset, joissa on vaikutteita Afrikan veistotaiteesta.

Brancusin tuotanto liittyy käsittelemääni teemaan, mutta kirjasin poimintoja myös hänen keskustelustaan Vallierin kanssa, koska se kuvaa mielestäni taiteilijan suhdetta hänen omaan tuotantoonsa. Dora Vallierin hienossa haastattelusarjassa esimerkiksi Braque kuvaa erinomaisen autenttisesti ku-

bismin syntyä, kun taas Brancusin persoonasta on luettavissa sama askeettisuus ja kurinalaisuus kuin hänen veistoksistaan.

Kuten Picasson on katsottu saaneen vaikutteita iberialaisista, varhaispanjalaisista ja afrikkalaisista veistoksista voidaan Brancusin taiteesta löytää myös oman maansa kansantaiteen vaikutteiden lisäksi Afrikan taiteen ominaispiirteitä. Hyvänä esimerkkinä afrikkalaisvaikutteista on veistos Aatami ja Eeva. Myös keskiaikaisten kirkkojen vesikouruveistoksiin on viitattu Brancusin yhteydessä. Alkukantaisuuden lähteiltä löytyi avain taiteen suurimpaan mullistukseen 400 vuoden jälkeen. Ulkoisen hahmon hylkääminen avasi portit sisäiseen todellisuuteen.

### ***Alberto Giacometti ja tulkinta nähdystä***

Vuonna 1901 syntynyt sveitsiläistä taidemaalaria ja kuvanveistäjää Alberto Giacomettia voidaan pitää eräänä eurooppalaisen kuvataiteen uudistajista, mutta hänen prosessinsa on toisenlainen. Giacometti sai Picasson tapaan ensimmäisen opetuksen isältään Giovanni Giacomettilta. Isä tuki poikaansa, mutta jo varhain Albertolla oli persoonallinen kyky ja tapa huomioda ja esittää asioita.

Alberto Giacometti aloitti ulkoiseen havaintoon perustuvilla maalauksilla ja veistoksilla, mutta koki saman ilmaisullisen murroksen kuin monet muutkin Pariisissa asuneet taiteilijat. Cezannesta ja Afrikan taiteesta vaikutteita saanut kubismi ja osittain Sigmund Freudin syvyyopsykologiasta ammentanut surrealismin stimuloivat nuorta Giacomettia enemmän kuin perinteinen taide.

Alberto Giacomettin ”tavaramerkki” ja ilmaisu, josta hänet tunnetaan on lähes maagisilta vaikuttavat figuurit, joiden pitkissä hahmoissa on viitteitä varhaiseen kreikkalaiseen kuvanveistoon. Yhtymäkohta impressionistiseen maalaustaiteeseen on myös ilmeinen. Vuoden 1937 voidaan katsoa sinetöineen Giacomettin lopullisen maineen, mutta kyseinen vuosi oli myös alku hänen tunnetuille hahmoilleen. Hän kuvaa oivallustaan eräässä näyssä, jossa hän havaitsi keskiyöllä Saint-Michelin bulevardilla ystävänsä Isabelin, joka etäänny askel askeleelta ja muuttuu talorivien välissä alati pienemmäksi säi-



*KUUKAUSKRITIIKKI:  
SALAINEN – JULKINEN 2012*

*Paula Bäckman*

*Monet perinteiset taiteen ilmaisumuodot ovat hitaita ja edellyttävät pitkäjännitteistä työtä. Erityisesti kuvanveiston monet menetelmän ovat tällaisia. Ilmaisullisen herkkyyden ylläpitämiseksi kuukausittain annettavissa kritiikkitehtävissä opiskelijat joutuvat toteuttamaan muutamassa tunnissa ”teoksen” jostakin ajankohtaisesta teemasta. Kritiikkitehtävä voi olla myös muu kuin visuaalinen toteutus ja se sisältää aina laajan keskustelun annetusta aiheesta.*

lyttäen kuitenkin identiteettinsä. Hän ymmärsi, että hänen tavoitteensa ei olisi ainoastaan kuvan tekeminen vaan tärkeää oli visuaalisen muistikuvan muuttaminen veistokseksi. (Hohl1992.)

Kesällä 1935 Giacometti katkaisee suhteensa surrealisteihin ja alkaa seurustella figuratiivista taidetta suosivien taiteilijoiden kanssa. Giacometti näkee, että elävän mallin mukaan tapahtuva luomistyö aukaisee ilmaisua johonkin uuteen, yleiseen, ehdottomaan. Hän kamppailee äärimmäiseen pienuuteen vietyjen figuuriensa kanssa asuen yli kolme vuotta kotiseudullaan Stampassa. Hän elää äärimmäisessä köyhyydessä vailla sitä huomiota, jota hän oli aiemmin saanut.

Carhiers d'Art -taidelehden ensimmäisessä sodanjälkeisessä numerossa (1946, 253-268) on Giacomettille omistettu 16 kuvasivua. Giacomettin uusi ilmaisu on löytänyt muotonsa. Reinhold Hohl kirjoittaa:

*Kuitenkin valtaosa seisovista figuureista – naisveistoksista, vaikkakin sukupuolta ei tuoda korostuneesti esiin – on vain kämmenen kokoisia, korkeille jalustoille nostettuja figuureja, jotka eivät ole enää tutkielmia, vaan niissä on, kuten uusissa Simone de Beauvoir'n ja Marie-Laure de Noailles'n muotokuvissa, ainutkertaisen ja jakamattoman havainnon välittömyyttä ja elävyyttä. Arvattavasti ensimmäistä kertaa veistotaiteen historiassa veistos ei ole ruumiillistunut jäljitelmä todellisessa tilassa, vaan kuvitteellinen kuva yhtä aikaa todellisessa ja kuvitellussa, käsin kosketeltavassa ja tavoittamattomassa tilassa. (Hohl 1992, 213.)*

### ***Konstruktivismin synty ja taiteen tulo arkeen***

Kubismi oli lähtölaukaus kohti uudenlaista taidekäsitystä. Pablo Picasso ja Georges Braque nostivat kuitenkin esittävyuden ja abstraktiuden vastakkainasettelun pohdinnan kohteeksi. Picasson tunnettu kanta oli, ettei mikään ole sellaista kuin abstrakti taide. Jokin lähtökohta on aina oltava. (Honour & Fleming 1992, 660.)



Platonista alkaen taiteessa taiteilija pyrki luomaan kuvia, jotka käsitteivät ulkoista todellisuutta joko ideaalisessa, realistisessa ja fantasiamaisessa muodossa. Picasson ja Braquen kehittämän kubismin taustalla oli toisenlainen todellisuus – todellisuus, joka ei lähtenyt ihmisen havaintoon perustuvasta todellisuudesta, vaan jonka lähtökohta oli puhdas taide. Luopuminen illusorisesta perspektiivistä oli kuin esiripun avaaminen uudelle näyttämölle.

Kubismi oli ensimmäinen askel kohti kuvallista ajattelua, jossa taiteilija irtaantui luonnosta. Picasso totesi:

*Luonto ja taide ovat täysin eri asioita. Me ilmaisemme taiteessa oman näkemyksemme – sen mitä luonto ei ole ... (Podoksik 1990.)*

Braque on kertonut Dora Vallierille:

*...Olin silloin nuori, ajattelin asioita ja kaikki oli minusta mukavaa, ihminen, luonto, kaikki – Myös afrikkalaiset naamiot avasivat minulle uuden näköalan. Ne auttoivat minua löytämään yhteyden vaistonvaraisten asioiden ja välittömän ilmaisun välillä, jotka molemmat ovat vastakkaisia inhoamalleni viralliselle maalaustaiteelle. (Vallier 1984, 27.)*

Kubismin pohjalta syntyi muun muassa orfismi, futurismi, suprematismi, de Stijl, konstruktivismi ja minimalismi. Näissä tyyleissä taiteen autonominen, ulkoisesta, näkyvästä todellisuudesta irrallaan oleva asema nousi keskeiseksi. Yleiskäsitteenä voidaan käyttää nimitystä abstrakti taide. Abstrakti taide ja sen varhaiset suuntaukset kehittyivät etupäässä Venäjällä, josta ne siirtyivät länsimaihin ja vakiintuivat modernin taiteen traditioksi. Kattokäsite on Venäjän avantgarde, joka kukoisti 1890 – 1930 lukujen välillä. Venäläisiin suuntauksiin kuuluivat muun muassa neoprimatismi, suprematismi, konstruktivismi, rayonismi ja futurismi.

Venäläinen suprematismi identifioitui puhtaasti taiteen sisäistä maailmaa esille tuovaksi taiteen tyyliuunnaksi, kun taas italialainen futurismi

pyrki samanaikaisesti yhteiskunnalliseksi liikkeeksi. Filippo Tommaso Marinettin Futurismin manifestissa nousee esille urbaanin maailman ihannointi: koneet, melu, vauhti ja liike. Futuristit taistelivat uuden puolesta kaikkea vanhaa vastaan; meluava auto oli kauniimpi kuin marmoriveistokset. Futurismista toivottiin kansainvälistä ilmiötä, joka vaikuttaisi yhteiskunnalliseen ajatteluun. ([www.emma.museum/nayttelyt/italialainen-futurismi](http://www.emma.museum/nayttelyt/italialainen-futurismi).)

Konstruktivistit pyrkivät tuomaan taiteellisen luovuuden yhteiskunnan palvelukseen päinvastoin kuin suprematistit, jotka eristivät maalauksen omiin sfääreihinsä. Bauhaus-ideologian tapaan konstruktivistit keskittyivät laajoihin projekteihin perinteisestä taiteilijaroolista poiketen. Konstruktivistille oli ominaista rakenteen ja materiaalin korostaminen sekä taiteen ja teknologian yhdistäminen. Tunnetuin esimerkki on Vladimir Tatlinin vuonna 1919 hahmottelema kolmannen internationaalinen monumentti, jonka huikea spiraali yhdisti kuvanveiston ja arkkitehtuurin. Aleksander Rodtzenko teki propagandistisia mainosjulisteita, joissa hän rinnasti realistisen valokuvan geometrisiin rakenteisiin. (Ferrari 1999, 45.)

### ***Bauhaus ja visuaalinen ajattelu***

1920-luvulla saksalaisen hahmopsykologian tunnetuin teoreetikko Kurt Koffka vaikutti Gestalt-psykologian kehitykseen. Behavioristissa teoriassa lähtökohtana on yksittäisten seikkojen kautta hahmottuva kokonaisuus, kun taas Gestalt -psykologiassa lähtökohtana on kokonaisuus. Samoihin aikoihin Walter Gropiuksen perustama Bauhaus-koulun opetussuunnitelma painotti kokonaisuuden merkitystä.

Bauhausin ajattelumalli toi taiteen arkeen. Se juontaa juurensa teolliseen vallankumoukseen. William Morrisin ja John Ruskinin kriittinen suhde teolliseen massatuotannon ylivaltaan johdatti heidät kollektiivisen keskiajan ihannointiin. Kauneus oli arvo, joka liittyi arkeen. Ruskin toteaa:

*Taide ei ole sellaista, että sen arvo tulee vasta sitten, kun muut tarpeet on tyydytetty, vaan se on elämellisen tilan yläpuolelle kohoavan*

*ihmisen ensisijainen tarve. Taide ei ole elämän kaunistamista. Taide on itse elämä. Sen tehtävä ei ole kohottaa meitä hartaina hetkinä arjen murheen yläpuolelle, vaan ihmisen on jatkuvasti säilytettävä ja ilmaistava taiteellinen tajunsa. (Fahr-Becker 2004, 26.)*

Henry van de Velde, eräs eurooppalaisen jugend-tyylin keskeisistä ideologeista oli alkuaan taidemaalari, joka tutustuessaan englantilaiseen Art and Graft -liikkeeseen näki taiteen yhteisöllisen merkityksen tärkeänä. Velde toteaa:

*Tunnustin, että olin päättänyt seurata Ruskinin ja Morrisin tietä heidän ennustuksensa toteutumiseen saakka, jolloin kauneus palaa maan päälle ja alkaa sosiaalisen tasa-arvon aikakausi (Fahr-Becker 2004, 25).*

Walter Gropiuksen Bauhaus -manifesti on samansuuntainen kommentti taiteen tehtävästä (Westphal 1991, 6-7).

Taiteen yhteisöllisyyttä koskevat kysymykset ovat olleet viime aikoina akuutteja. Opetusministeriön kulttuuripoliittisessa strategiassa taiteen merkitys ymmärretään laaja-alaisena ihmisen kokonaisvaltaisen persoonan tärkeänä osa-alueena. Kulttuuri ja taide perustuvat luovaan työhön. Luovuuden ja kulttuurin merkitys yhteiskunnassa kasvaa. Samoin kasvaa taiteen ja kulttuurin tekijöiden määrä (Kulttuuripoliittinen strategia 2020, Opetusministeriön julkaisuja 2009:12). Kulttuurialalla toimivien näkökulmasta tehdyt ratkaisut ovat olleet kuitenkin vaikeasti ymmärrettäviä. Kulttuurin merkitystä yhteiskuntarakenteiden elimellisenä osana ei ole ymmärretty. Konstruktivistien ajatus taiteen ja teknologian yhdistämisestä ei ole onnistunut. On unohdettu menneiden kulttuurien saavutukset, joissa taide ja teknologia yhdessä muodostivat ihmisen henkisen ja aineellisen hyvinvoinnin perustan.

Kreikan alkusana *techne* tarkoittaa taidetta, taitoa. *Logia* tarkoittaa puhumista. Näistä kahdesta sanasta on muodostettu yhdyssana teknologia (engl. technology), joka tarkoittaa tekniikkaa. Konstruktivistien tavoite näiden samasta kantasanaista peräisin olevien osaamisalueiden yhdistämisestä ei ole ottanut tuulta hallinnon valtarakenteissa.

**YÖKRITIIKKI:  
MAAGISET MERKIT, 2012**

Oskar Schlemmerin organisoimat happening- ja performance-tapahtumat olivat osa Bauhaus-koulun toimintaa. Koulun keskeinen tavoite oli sitoa taide kiinteästi muuhun yhteisölliseen toimintaan. Schlemmerin pajat olivat osa koulun opetussuunnitelmaa, jossa tuotiin esille aistien ja emotioiden merkitys ihmisen elämän osatekijöinä. Saimaan ammattikorkeakoulun kuvanveiston opiskelijoiden talviöinen kritiikkitehtävä rikkoi normaaleja virkamiesaikatauluja ja toimintatapoja. Se oli kommentti taiteen erityisestä asemasta ja otti kantaa maan kulttuuripoliittiseen linjaan, jossa taidekoulutuksen merkitystä ei ole ymmärretty riittävässä määrin. Öinen ”merkki” sijaitsi aivan valtatie 6:n tuntumassa herättäen ohikulkijoiden mielenkiinnon. Prosessissa korostettiin myös taiteen fyysisyyttä ja kontekstia perinteisen tilan ulkopuolella. Tekohetkellä paikalla oli 80 cm lunta ja pakkasta yli 20 astetta. Ajan-kohtaisesta tematiikastaan huolimatta ilmaisu sitoutui vahvasti traditioon, maagisten merkkien maailmaan. *Spiraali* kuvaa yhdestä pisteestä alkavaa jatkuvaa liikettä, mikä on ominaista taiteelle ja elämälle. Kuvio on kiinnostanut kuvataiteilijoita kautta aikojen. Eräs varhaisista spiraaleista on Irlannissa oleva Newgrange, joka on neoliittiselta kivilaudelta. Tunnetuin nykytaiteen spiraali on Robert Smitsonin Suurelle suolajärvelle toteutettu ympäristötaideteos.



### ***Bauhaus ja opettava taiteilija***

Walter Gropius nimitettiin vuonna 1918 kahden Weimarissa sijaitsevan taidekoulun rehtoriksi. Hän yhdisti koulut ja antoi niille uuden nimen ”Bauhaus”. Tavoitteena oli luoda uudenlainen oppilaitos, jossa yhdistyivät arkkitehtuuri-, käsityö-, taideteollisuus- ja taidekoulutus. Vuodesta 1919 vuoteen 1932 toiminut koulu kokosi yhteen aikakauden mielenkiintoisimpien taiteellisten kokeilujen edustajat kuten Wassily Kandinsky, Paul Klee, Josef Albers, Johannes Itten, László Moholy-Nagy ja Oskar Schlemmer.

Bauhaus hylkäsi boheemin taiteilijakuvan. Walter Gropiuksen manifestissa taiteilijan työ nähtiin kollektiivisena prosessina, jonka tuloksena syntyi keskiajan katedraalin kaltainen kokonaistaideteos. Gropiuksen kutsumat taiteilijat opettivat ideointia. Taidetta analysoitiin oppituntien puitteissa ja todettiin, että taide ei ole puhdas neronleimaus. Taiteesta keskusteltiin oppilaiden kanssa ryhmissä ja pidettiin yllä didaktista suhdetta. Taiteilija nousi kateederille, mutta hylkäsi perinteisen akateemisen sädekehän ja piti itseään

ensimmäisenä vertaistensa joukossa (primus inter pares). Opettajana hän välitti ajatuksia, joita työstettiin kriittisesti yhdessä opiskelijoiden kanssa. Eri-tyisen paljon painoa annettiin toteuttamisvaiheelle, käytännön taiteelliselle työlle. (Ferrari 1999, 170.)

Montmartren taiteilijoiden epäsäännöllisen elämän ja avantgardistien metelöinnin jälkeen taiteessa nousi esiin tiedemiehen ja kasvattajan väliin sijoittuva taiteen tekijä, joka pyrki asettamaan oman luovuutensa jokapäiväisen elämän palvelukseen. (Ferrari 1999, 170.)

Bauhausissa vallinnee, opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutteeseen perustuva taidepedagogiikka on levinnyt ympäri maailmaa ja on esimerkki konstruktivismiin kaltaisesta tavasta oppia. Bauhausissa kehittyneen funktionalismin keskeinen ajatus on, että muoto syntyy käytöstä. Konstruktivistisen kuvataiteen lähtökohta on, että teos syntyy kuvallisten elementtien hallinnasta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen tapahtuu opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutteisesta dialogista, jossa molempien aiempi tieto tai taito ovat osana oppimistapahtumaa.

Taiteen opetuksen lähtökohta on ollut mestari–oppipoika -asetelma. Tuleva taiteilija on nähnyt mestarin työpajassa valmiita teoksia, kokonaisuuksia. Hän on ollut tietoinen kokonaisuudesta, jonka hahmottamiseen hän on harjaantunut eri vaiheiden kautta. Hyvänä esimerkkinä on Leonardo da Vinci, jonka ura alkoi Andrea Verrocchion työpajassa. Leonardo oli syntynyt firenzeläisen notaarin Ser Pieron ja Catherina nimisen nuoren naisen romanttisen rakkauden hedelmänä. Leonardo osoitti nuorena lahjakkuutensa ja pääsi isänsä kautta tunnetun firenzeläisen Verrocchion työpajaan, jossa heidän yhteistoimintansa jatkui yli kaksikymmentä vuotta. (Saarikivi 1948, 99.)

Musiikin yhteydessä on tärkeää mainita opettaja, mutta myös kuvataiteessa opettajan/mestarin merkitys saattaa olla huomattava askel kohti omaa ilmaisua. Pietarin taideakatemiassa tämä perinne on elävästi arkipäivää. Suomessa hyvä esimerkki on Pentti Kaskipuron ympärille kehittynyt koulu (Mestari K), mutta myös muilla kuvataiteen alueilla mestarin merkitys elää edelleen. Etenkin kuvanveistotaiteessa maineensa saavuttaneen taiteilijan apulaisena työskentely on ollut omaa ilmaisua etsivälle nuorelle taiteilijalle

edelleenkin tärkeä vaihe. Liisa Lindgren kirjoittaa Pekka Pitkäsestä:

*Koulutuksen viimeistelyn ja ammatillisen kehittymisen kannalta oli ensiarvoisen tärkeää, että Pekka Pitkänen hakeutui viimeisinä akatemiavuosinaan Kain Tapperin ateljeeapulaiseksi. Valmistautuminen itsenäiseen työskentelyyn on vuosisatojen ajan edellyttänyt kuvanveistäjiltä juuri pääsemistä vanhemman mestarin työhuoneelle käytännön työhön. Pitkänen työskenteli kaiken kaikkiaan neljä vuotta Tapperin työhuoneella, kunnes tarve nousta omille siiville pakotti hänet yrittämään itsenäisesti. Mestarin ja oppipojan luja ystävyyden säilyi läpi vuosien, ja Pitkänen piti tiiviisti yhteyttä Tapperin kanssa aina tämän kuolemaan asti. (Lindgren 2006, 10.)*

Ajankohtaisessa taiteen opetuksessa on uskallettava olla avoin ja valpas. Taiteen tekemisessä on runsaasti sääntöjä ja lainalaisuuksia. Niitä on hyödynnettävä koulutuksessa, mutta on uskallettava myös kyseenalaistaa. Aikamme koostuu tavoitteista ja päämääristä. Georges Braque piti Dora Vallierin haastattelun pohjalta tehtyä Cahiers d'Art-lehden kirjoitusta testamenttinaan. Hän sanoi muun muassa, ettei hänellä ei ole koskaan ollut päämäärää mielessäni. Hän siteeraa Nietzscheä lauseella ”Päämäärä on orjuutta”. (Vallier 1984, 26.)

Pedagogiikka käsittelee oppimistapahtumaa, joka sisältää lainalaisuuden, että uuden oppiminen on usein helpompaa kuin vanhan poisoppiminen. Braque on kertonut kubismin syntyyn liittyvästä prosessista:

*Koulutukseni oli luonnollisesti tapahtunut ”mallin kanssa”. Olin oppinut maalaamaan luonnosta ja kun tulin vakuuttuneeksi siitä, että oli vapauduttava mallista, ja se ei suinkaan ollut helppoa – Mutta siihen kuitenkin ryhdyin, ja irtaantuminen tapahtui vaistonvaraisin nykäyksin, jotka vähä vähältä loitonsivat minut mallista. Tuollaisina hetkinä tottelee lähes tiedostamatonta käskyä tietämättä mitä siitä voisi tulla. Se on seikkailua. Tietoisuus ei puutu tapahtumiin. Ja siten oli kamppailtava myös mallitottumusta vastaan – mikä tekikin*

*irtaantumisen entistäkin vaikeammaksi – ja koska tottumus hallitsee ajatusta, minun oli päästävä tottuksesta irti mihin hintaan hyvänsä – kubismin seikkailu oli alkanut – Kubismi irtaantui renessanssin vuosisataisesta perinteestä. Se on modernin maalaustaiteen alku. (Vallier 1984, 27-28.)*

### **Havainto ja kokemus**

Konstruktivistisen oppimiskäsitys oli vallankumouksellinen, koska siinä oppimisprosessin keskeiseksi seikoiksi nousivat sisäiset tekijät – ihmisen kyky käsitellä asioita ja muokata niistä uusi tieto. Kyseessä on taiteen kaltainen luova teko, uuden luominen. Aiemmissa oppimiskäsityksissä siirrettiin tietoa kuten ennen kubismia olleissa taiteen tyylisuunnissa jäljennettiin nähtyä todellisuutta, pyrittiin kuvaamaan ulkoista todellisuutta.

Erilaisten oppimiskäsitysten taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset todellisuuden luonteesta. Ne johtavat edelleen erilaisiin käsityksiin opetuksen välittämästä tiedosta. Jaottelun taustalla on tietoteoreettinen erottelu empirististen ja rationalististen tiedonkäsitysten välillä. Empiristisellä oppimiskäsityksellä tarkoitetaan perinteistä didaktiikkaa. Sen kehitys on lähtenyt antiikin empiristisistä näkemyksistä ja edennyt uuden ajan brittiläisen empirismin kautta behaviorismiin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117.)

Myös konstruktivismin juuret ovat antiikin ajattelussa. Roomalaisissa retoriikan oppikirjoissa korostetaan eroa ”luonnollisen muistin” ja ”muistitaidon välillä”; jälkimmäistä opeteltiin retoriikan osana. Nämä kirjat kuvaavat yksityiskohtaisesti erilaisia menetelmiä, joita käyttäen voidaan painaa mieleen suuriakin aineistomääriä. Suosituin menetelmä oli ”memoria ex locis et imagibus”. Lähtökohtana on jokin hyvin opittu tai tunnettu sijaintien sarja, esimerkiksi tuttu katu. Kun opetellaan, kävellään kuvitellen pitkin katua ja sijoitetaan kukin muistettava asia oikealle kohdalleen rakennusten sarjassa. Asian ”sijoittamisella” tarkoitetaan mahdollisimman elävän mielikuvan muodostamista kyseisessä paikassa. Kun sitten myöhemmin pidetään puhetta, kävellään mielikuvissa kyseistä katua ja poimitaan kukin asia paikastaan.

(Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 152-153.)

Läheistä sukua tälle muistisäännölle on etruskien tapana ottaa elämässä aikana merkittävien tapahtumien kohdatessa kivi ja laittaa se ruukkuun. Ruukku otettiin hautaan, jossa sen sisällä olevien kivien ajateltiin tuovan mieleen menneen elämän tapahtumat. Mika Waltari kirjoittaa tästä etruskiromaanissaan *Turms kuolematon*. Myös Picasson iberialaiset veistokset auttoivat eläytymään esineiden kautta menneisyyteen.

Antiikin aikaa merkityksellisempi tekijä konstruktivismiin kehitykselle oli Immanuel Kantin yritys ratkaista empirismin ja rationalismin välinen ristiriita sisällyttämällä tietoteoriaansa sekä aistihavainnosta riippumaton että aistihavaintoon tukeutuva tieto. Kantin mukaan ajatteleamalla oli saavutettavissa tieto, joka ei ole kokemuseräistä.

Perustavanlaatuinen vaihe konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehityksessä oli Darwinin evoluutioteoriaan perustuvan ihmiskäsityksen pohjalta syntynyt pragmatistinen filosofia, jota edustivat C.S. Peirce, William James, John Dewey ja G.H. Mead. Keskeiseksi nousi nyt toiminnan painottaminen. Myös oppiminen oli sidoksissa toimintaan: Ihminen on toimija ja oppiminen ongelmanratkaisua. Tässä hahmottuu jo pitkälle konstruktivistinen oppimiskäsitys. Uudet tilanteet virittivät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita ”testataan”. Omaa toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin pohjalta opiskelija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietojaan; tämä rekonstruktioprosessi on oppimisen ydin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117.)

Seuraava merkittävä vaihe konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehityksessä liittyi hahmopsykologian kehitykseen: havaitseminen, ajatteleminen ja oppiminen ymmärrettiin nyt yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä oli otettava huomioon opetuksessa. Kehityopsykologia (Jean Piaget, L.S. Vygotsky) puolestaan korosti eri kehitysvaiheiden tapoja jäsentää todellisuutta. Opetuksessa on sen vuoksi otettava huomioon eri kehitysvaiheiden eri tavat ja seurattava ajattelun kehitysvaiheita jopa niin, että opetuksen tulisi edeltää kehitystä.

Hahmopsykologia on psykologian suuntaus, josta humanistiset oppimisteoriat ovat ottaneet vaikutteita. Se syntyi Saksassa 1920-luvulla vastare-



aktiona behavioristiselle oppimis- ja ihmiskäsitykselle. (Peltomaa & Mikko-la 2006, 69.) Hahmoteorioiden perusajatus on, että oppimisen taustalla on ihmisen oma oivallus, joka johtaa ymmärrykseen (Paavilainen, Kalakoski, Laarni, Anttila, Kreivi, Oksala & Stenius 2008, 58).

1950-luvulla kehittyi uusi kognitiivinen suuntaus. Se ohjasi 1960-luvulla kognitiivisen psykologian piirissä tutkimusta tavoitteellisen oppimisen ja intentionaalisen säätelyn suuntaan. Tätä kautta heräsi kasvatustieteen piirissä lopulta kiinnostus kognitiivista lähestymistapaa kohtaan. Kognitiivisen suuntauksen pohjalta on kehittynyt nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys. Se huomioi tiedollisten, kognitiivisten prosessien lisäksi myös opiskelijan motivaation, emootiot ja arvot tiedon konstruointiin. (von Wright 1996, 10.)

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan ymmärretään, että ihminen on ainutlaatuinen kokonaisuus, joka rakentaa uuden osaamisen laajan kokemuseräisen informaation varaan. Sisäinen ja ulkoinen maailma eivät ole erillisiä vaan ihminen hahmottaa uutta kokonaisvaltaisesti. Tämä on ominaista myös kaikille taiteen prosesseille. Konstruktivistiseen ihmiskäsitykseen vaikuttaneen hahmopsykologian perusajatus on, että oppimisen taustalla on ihmisen oma oivallus, joka johtaa ymmärrykseen (Paavilainen ym. 2008). Näin tapahtui Kandinskyn kohdalla hänen nähdessään Monet'n Heinäsuova maalauksen.

Hahmopsykologian mukaan kokonaisuus on enemmän kuin osien summa ja sillä on enemmän ominaisuuksia kuin itsenäisillä osilla (Paavilainen ym. 2008). Bauhausissa vaikuttanut Josef Albers tutki värien ominaisuuksia. Hänen klassikkoteoksensa Värien vuorovaikutus on edelleen ajankohtainen. Väri ei ole absoluuttinen vaan se muuttaa ilmettään rinnastuksesta riippuen. Väri on suhteellista; toinen väri vaikuttaa toiseen sekä sijaintinsa, määränsä ja laatunsa puolesta. Taiteen kokonaisuus muodostuu osatekijöistä, joiden keskinäinen suhde teoksiinsa on oltava tasapainossa. (Albers 1990.)

Veistotaiteesta ei liene yhtä kattavaa tutkimusta, mutta kuvanveistäjä Pekka Pitkänen totesi osuvasti saadessaan Taideyhdistyksen dukaattipalkinnon: ”Muoto saattaa herättää jonkinmoisen tunteen”. Taideteoksen kokeminen on aina henkilökohtainen tapahtuma, jonka taustalla on pelkistäen



*KASKETA, 2013  
(sarjasta Juhlan jälkeen)  
Katja Määttä*

sanottuna koko katsojan elämä. Samasta on kyse taiteilijan kohdalla taiteen luomisprosessissa ja samasta on kyse oppimisessa konstruktivistisen ihmiskuvan mukaan.

### *Lopuksi*

Luulen, että useilla nuorilla taiteilijan ammattia harkitsevilla, taidehistoria, menneen ajan mestarit ovat merkityksellisiä. Oman ilmaisun löytämisen myötä huomio kiinnittyy omiin teoksiin. Oma aiempi tuotanto nousee tärkeäksi. Henkilökohtaisesti koen, että uusi teos on aina jatkoa edelliselle.

Taide syntyy eletystä elämästä, se reflektoi oman ajan ja minän kanssa. Taide syntyy myös aiemmasta taiteesta. Hyvänä esimerkkinä on Leena Luostarisen tulkinnat muun muassa Delacroix'n maalauksista. Taiteilijoina emme voi ohittaa oman professionimme historiaa. Pitkälti on kyse samasta asiasta kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä: nykyinen rakentuu menneeseen – joko henkilökohtaiseen tai taidehistorialliseen menneisyyteen. Artikkelissa lainaamani tekstit ovat pääosin kertausta nuoruusvuosilta. Esimerkiksi Dora Vallierin hienot taiteilijahaastattelut ovat aivanlaatuisia kohtaamisia, mutta niiden esille tuominen on mielestäni perusteltua nuoria taiteilijoita silmällä pitäen. Muutkin käyttämäni esimerkit ovat tuttuja klassikoita. Niiden kautta on selvästi havaittavissa konstruktivistisen oppimiskäsityksen pitkän historian, mutta etenkin sen viimeisten kehitysvaiheiden yhtäläisyys taiteilijan luomisprosessiin.

### ***Lähteet:***

- ALBERS, J. 1990. Värien vuorovaikutus. Helsinki: Vapaa taidekoulu
- FAHR-BECKER, G. 2004. Jugendstil. Tandem Verlag GmbH
- FERRARI, S. 2000. 1900-luvun taide. Helsinki: Otava
- FOKUS. 1974. Iso Fokus, osa 6. Helsinki: Otava.
- HOHL, R. 1992. Alberto Giacometti: Sara Hildénin taidemuseo 11.4.-7.6.1992. Tampere.
- HONOUR, H. & FLEMING, J. 1992. Maailmantaiteen historia. Helsinki: Otava
- JUNG, C.G. 1997. Picasso. Neue Zürisher Zeitung. Teoksessa Marilyn McCully (toim.) A Picasso Anthology: Documents, Criticism, Reminiscences. Princeton, N.J.: Princeton University Press. 182-186.
- KANDINSKY, W. 1981. Taiteen henkisestä sisällöstä. Helsinki: Suomen taiteilijaseura, Kustannusosakeyhtiö TAIDE. Suom. Marjut Kumela.
- KULTTUURIPOLIITTINEN STRATEGIA 2020. Opetusministeriön julkaisuja 2009:12
- LINDGREN, L. 2006. Pekka Pitkänen. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.
- PAAVILAINEN, P.; KALAKOSKI, V.; LAARNI, J.; ANTTILA R.; KREIVI, M. OKSALA, E. & STENIUS, M. 2010. Persoona 3 – tiedonkäsittelyn perusteet, Helsinki: Edita Publishing Oy.
- PELTOMAA, H.; MIKKOLA, E. & APPONEN, O. 2007. Psykologian verkot: Käsikirja. Hämeenlinna: Karisto.
- PODOKSIK, A. 1990. Picasso -ikuinen löytöretkeilijä. Helsinki: SN kirjat.
- RAUSTE-VON WRIGHT, M. & VON WRIGHT, J. 1994. Oppiminen ja koulutus, Helsinki: WSOY.
- RAUSTE-VON WRIGHT, M.; VON WRIGHT, J. & SOINI, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- SAARIKIVI, S. 1949. Suuret taiteilijat: kuvataiteen mestarien elämäkertoja 2, Goyasta Picassoon. Helsinki: WSOY.
- SAUNIER, P. 2000. Picasso – mestariteoksia Pariisiin Picasso-museosta, Helsinki: Ateneumin taidemuseo.
- SIUKONEN, J. 2002. Tutkiva taiteilija – Kysymyksiä kuvataiteen ja tutkimuksen avoliitosta. Lahden taideinstituutti: Kustannusosakeyhtiö TAIDE.
- TYNJÄLÄ, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- ZERVOS, C. 1960. Cahiers d'Art -lehti
- WESTPHAL, U. 1991. The Bauhaus. London: Studio Editions Ltd.
- VALLIER D. 1984. Taiteen sisäkuvia – Keskusteluja Brauquen, Legerin, Villonin, Miron ja Brancusin kanssa. Helsinki: Suomen taiteilijaseura.
- VON WRIGHT, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. Psykologia lehti (39) 1996. Helsinki: Suomen Psykologinen seura ry. 351-358.

# 9

Anu Vaisto  
*kuvataiteilija*

Turun ammattikorkeakoulun  
taideakatemia



# MINKÄLAINEN KUVATAITEILIIJA OLEN

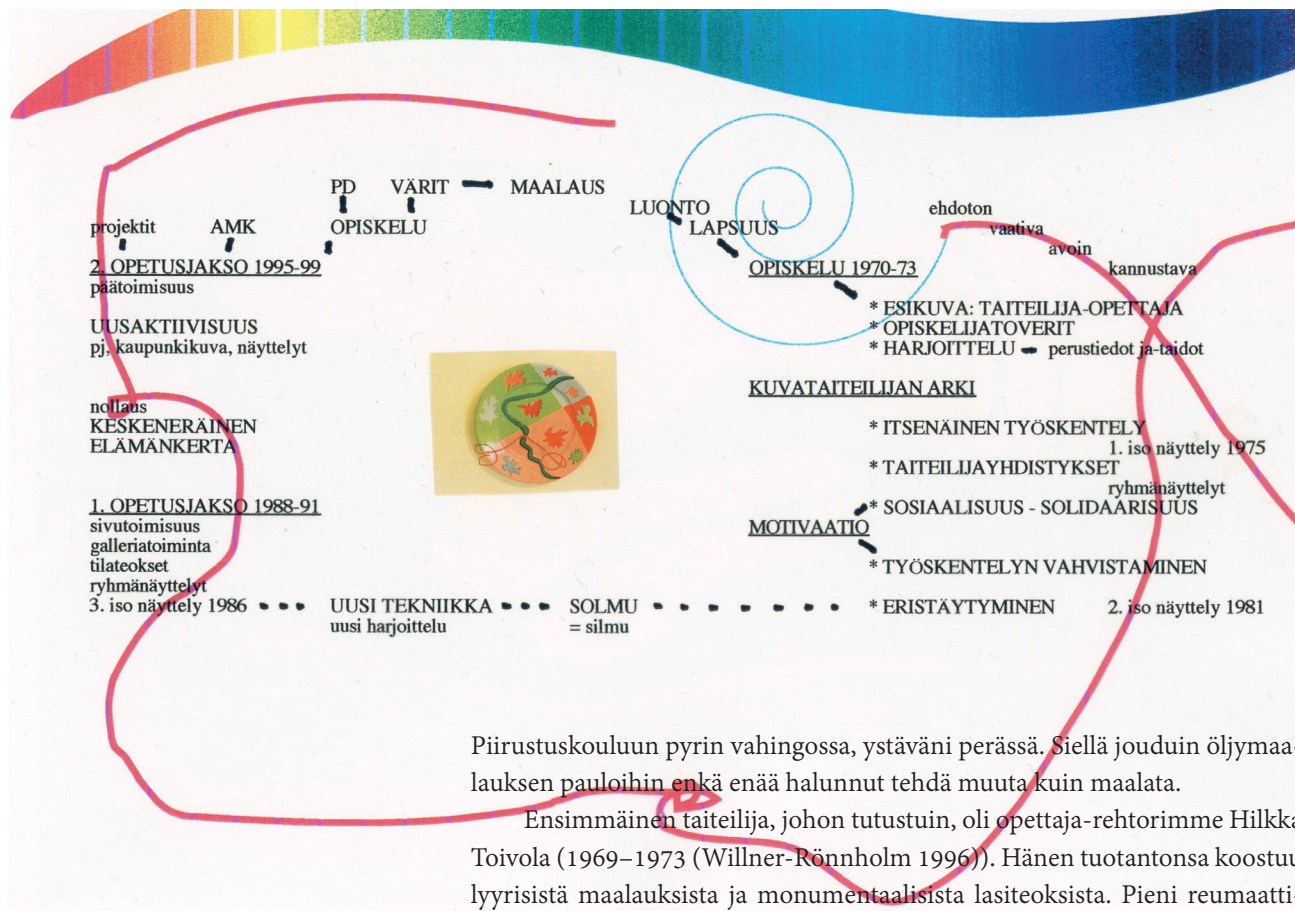
Pyrin artikkelissani muutamalla esimerkillä tarkastelemaan sitä, miten kuvataiteen ammattilaiset, kouluttajat, työelämän edustajat ja opintojaan aloittavat opiskelijat määrittelevät niitä asioita, joita tulevien kuvataiteen ammattilaisten tulisi osata, ja mitä muutoksia he kokevat kuvataiteilijan identiteetissä tapahtuneen viime aikoina. Olen käyttänyt yhtenä näkökulmana ja vertailukohtana nykyisiin käytäntöihin omia kokemuksiani kuvataiteen opiskelijana ja aloittelevana kuvataiteilijana 1970-luvulla. Valotan sitä, miten silloinen toimintaympäristöni vaikutti ajatuksiini kuvataiteilijuudesta ja miten toimintani kuvataiteilijana ja kuvataiteen opettajana on muuttanut käsityksiäni taiteilijuudesta. Koulujärjestelmät ovat muuttuneet työurani aika, siis 40 vuoden kuluessa, ja taiteen tekniset ilmaisumahdollisuudet ovat lisääntyneet. Pyrin hahmottamaan sitä, minkälaisia muutoksia kuvataiteilijan työn luonteessa on tapahtunut ja mitkä pysyneet olennaisesti ennallaan. Myös opetussuunnitelmien muutokset paljastavat suunnitteluajankohtansa tavoitteita ja asenteita siitä, mitä kuvataiteilijan ammatissa toimivan oletetaan osaavan.

## *Taideopiskelijana ja kuvataiteilijana*

Kun pohdin omaa kuvataiteilijuuttani, voin heijastaa tai soveltaa omaan tilanteeseeni ja taiteelliseen työskentelyyni Kimmo Pasasen kehittämää luovan henkilön profilia (Pasanen 2011). Voin miettiä, vaatiiko kuvataiteilijuus luovuutta, omaperäisyyttä, laaja-alaisuutta, joustavuutta ja peräänantamattomuutta. Pasasen mukaan luova henkilö löytää ja kehittää uusia asioita monelta suunnalta, yhdistelee ideat toimiviksi kokonaisuuksiksi, kykenee ajattelemaan vastakohtia ja luomaan mahdolltomilta tuntuvia ratkaisuja. Mielikuvitus ja sisäinen motivaatio auttavat paneutumaan pitkäjänteiseen työhön vastoinkäymisestä huolimatta. Pasanen korostaa näiden ominaisuuksien näkemistä ohjelmana, jolla voi kehittää luovan työn edellytyksiä. Jokaisella henkilöllä on kuitenkin erilaiset lähtökohdat, taipumukset ja toimintaympäristöt, joiden mukaan hän voi kehittää näitä ominaisuuksiaan sekä edistää luovuuttaan ja taiteilijuuttaan.

Pedagogisten opintojeni aikana piirsin elämästäni kartan. Vaakasuoran A4:n oikealla laidalla on alkuenergia, lapsuus ja nuoruus kolmikymppiseksi asti – kuvataiteen, maalauksen ja elämän oppivuodet. Vasenta puolta hallitsee opettajuus kuvataiteilijan työn ohella sekä kaiken opiskelu uudestaan. Näitä yhdistää kiemurainen viiva, elämänlanka, joka paperin alareunassa muodostaa solmun. Se ei ole elämäni ensimmäinen eikä pisin kriisi, mutta kokemuksena tuo solmu auttoi ymmärtämään nollauksen, tyhjyyden ja tekemättömyyden merkityksen taiteellisessa työssä, pisteenä, jossa uudet silmut voivat syntyä.

Vasarin taiteilijaelämäkertojen (Kuusamo 1994) mukaisesti koen lapsuuteni olleen yksinkertaista ja turvallista: perusasioina olivat rehellisyys itseä ja muita kohtaan, toisten auttaminen ja jokaisessa ihmisessä oleva arvokkuus. Vanhemmat kävivät töissä, ja lapset leikkivät, piirtelivät ja askartelivat keskenään. Veljeni lempilaulun väärinkuullut sanat ”Muista aina liikenteessä monta haaraa ompe eessä” kuvaa vaaratonta lapsuuttamme mutta myös elämän muotoa. Valintojen edessä vanhempien opetus oli tunnustella omantunnon ääntä, vapaus sisälsi vastuun toimia oikein. Lukiossa kuvien tekeminen alkoi saada taiteen nimen ja vaikutteita taidemaailmasta. Turun Taideyhdistyksen



Piirustuskouluun pyrin vahingossa, ystäväni perässä. Siellä jouduin öljymaalauksen pauloihin enkä enää halunnut tehdä muuta kuin maalata.

Ensimmäinen taiteilija, johon tutustuin, oli opettaja-rehtorimme Hillka Toivola (1969–1973 (Willner-Rönholm 1996)). Hänen tuotantonsa koostuu lyyrisistä maalauksista ja monumentaalisista lasiteoksista. Pieni reumaattinen nainen teki suuria maalauksia ja taisteli Piirustuskoulun olemassaolon ja uudistumisen puolesta ”taidemuseon herroja” vastaan, kuten hän itse sanoi. Hänen aikanaan koulu tuuletti ja avautui akateemisuuudesta ajankohtaisuuteen. Hän antoi oppilaiden ja nuorten taiteilijoiden vallata koulun tekemisilään ja aatteillaan, vaikka itse saattoi ollakin eri mieltä pop-taiteesta, fotorealismista ja yhteiskunnallisuudesta taiteessa. Monille 70-luvulla opiskelleille taiteilijoille hän on ollut taiteilijapedagogin esikuva ja merkittävä vaikuttaja (Tuhkanen 1988).



Opiskeluaikana maailmani avautui taiteen sisällöille ja sosiaalisille epäkohdille. 70-luvulla taiteilijat alkoivat edistää myös omia työskentelyolosuhteitaan ja sosiaalista asemaansa. Silloin marssittiin sekä taiteilijan aseman parantamiseksi että maailman rauhan puolesta. Korostettiin taiteen tekijöiden ammatillisuutta, oltiin taidemaalareita, taidegraafikkoja, kuvanveistäjiä ja varsinkin Turussa kuvantekijöitä. Halusimme saada taiteen tekijöinä valtiolta tai kunnilta palkkaa, jotta taiteentekijöillä olisi samat sosiaaliset oikeudet kuin muillakin työntekijöillä, sekä siksi, että taide voisi olla esillä kaikkien niidenkin arjessa, joilla ei ollut varaa sitä ostaa. Lopulta taiteilijapalkkavaatimukset vesittyivät muutamiksi 15-vuotisiksi apurahoiksi, mutta nyt niitäkään ei enää ole. Opin kuitenkin, että kuvataiteilijoiden asioita ajavat vain kuvataiteilijat itse. Luova kasvu ja taiteilijan toimeentulo -raportissa mainitaan jälleen taiteilijapalkka eräänä mahdollisuutena turvata luovien alojen tekijöiden toimeentulo (Cronberg 2011).

Koulun päivärytmi – päivällä maalattiin ja illalla piirrettiin ja pohdittiin tekemisen merkityksiä – vaikutti pitkään omaan ajankäyttööni. Opin myös, että taiteilijan työhön vaikuttaa koko persoona, ympäristö ja kaikki tapahtumat eikä pelkästään lahjakkuus käsitellä värejä ja muotoja. Maalaamisesta tuli ehdoton kokonaisvaltainen elämäntehtävä, vaikka monta kertaa myöhemmin toimiminen kuvataiteilijana kyseenalaistui omassa mielessä ja olosuhteiden vuoksi.

Maalauksissa taistelisin värin ja muodon hallinnan kanssa, ja värillisyyden ja värittömyyden vuorottelivat. Kymmenen vuotta jatkunut ns. perusopiskeluaikani päättyi 80-luvun alussa isoon näyttelyyn, öljyväriallergiaan ja suureen solmuun. Ihmiskuvaus loppui ja tiivis työskentelyjakso tyhjentyi. Tilinteossa 70-luvun anniksi muodostui taiteilijoiden keskinäinen solidaarisuus sekä suora yhteys yleisöön. Taide oli esillä kaduilla ja työpaikoilla, mutta myös yleisö halusi tulla osalliseksi taiteesta. Puolalanmäki ei ollut siis liian suuri kynnys nousta taidemuseoon.

Ajattelen historian olevan osa nykypäivää ja tulevaisuutta. Taiteilijaelämäkertojen avulla ja tutkimalla historiassa vaikuttaneita näkemyksiä voin ymmärtää, miksi tänään katson maailmaa tällä tavalla. Oma historiani, elä-

mänkertani näkyvät maalauksina ja CV:nä tai lyhyesti tällaisena elämäkartinä. Olen yksi lenkki kuvataiteilijoiden ketjussa tai verkostossa. Yksinäisyys ja itsetutkiskelu, yhteisöllisyys ja vuoropuhelu toisten tekijöiden ja yleisön kanssa ovat olleet taiteen tekemisen elinehtoja jo renessansista alkaen (Kuusamo 1996). On outo ja ihmeellinen kokemus, kun aallonpohjasta, täydellisestä nollatilanteesta ja tyhjyydestä lähtee kuitenkin uusi alku, itu, luovuuden ja elämän kasvu. Luovalla prosessilla ei liene mitään tiettyä aikataulua, kuinka kauan kestää päästä aallonharjalle, pudota pohjalle, kieriskellä siellä ja taas nousta uudistuneena. Karttani avulla havainnoin oman luovan biorytmini kestävästi viisi vuotta. Se alkaa teeman kehittelystä näyttelykokonaisuudeksi ja jatkuu idean tyhjentymiseen ja kaiken kyseenalaistavaan nollaukseen.

### *Kuvataiteilijana ja taideopettajana*

80-luvun lopulla lähdin opettamaan maalausta Turun Piirustuskouluun. Minulle oli syntynyt vahva motivaatio keskustella ja sanallistaa maalauksellista ilmaisua. Visuaalisen kielen muuttaminen verbaaliksi on minulle ja monelle kuvataiteen tekijälle ja opiskelijalle ongelmallista. Nuorena sanat tuntuivat aggressiivisilta, vierailta elementeiltä ja kuvallista ilmaisua vahingoittavilta. Vieläkin minusta tuntuu usein, että sanoilla on käytössään valta päättää taiteen merkittävydestä – kuin ilman sanallista teoreettista kehystä maalauksellinen ilmaisu ei riittäisi. Mutta vielä useammin olen oivaltanut, että käsitteellistäminen antaa polkuja visuaaliseen työskentelyyn. Tekijän ei ole välttämättä pakko tulkita ja ”tulkata” kuvallista ilmaisuaan ja näkemäänsä verbaalisesti, vaan hän voi avartaa itselleenkin tekemisensä lähtökohtia ja pyrkimyksiä. Hän voi siis nähdä ja tunnistaa oman työskentelyprosessinsa kirjoittamalla ja keskustelemalla. Tässä nykyiset kirjoittamisen ja viestinnän opiskelukäytännöt ovat merkittävästi muuttaneet kuvataiteilijoiden valmiuksia kertoa työstään sekä tutkia ja havainnoida taiteellista prosessia.

Olen kokenut taideoppilaitoksen olevan ideaali paikka silloin, kun opettaja tai opiskelijakuvataiteilijat voivat työskennellä rintarinnan kollegiaalisessa ympäristössä pohtien taiteen ja sen tekemisen merkitystä sekä kokeilla

ja kehittää uusia toimintamalleja ja ammatillisia käytäntöjä. Taidemaalari ja maalauksen opettaja Erika Adamsson pohtii opettajan ja opiskelijan välistä kollegiaalisuutta omien pedagogisten opintojensa aikana:

*Olen havainnut miten opettajan rooli on kuvataiteessa erityinen: opettaja on samalla sekä koulutuksen antaja että tuleva kollega. Tämä johtuu paljolti siitä, että opettajat ovat ammatissa toimivia taiteilijoita. Opettajan toimen ohella tapahtuva taiteellinen työskentely nähdään tärkeänä ja yhtenä merkittävänä vaikuttimena kuvataiteen opetuksen kehittämiseksi. Opettaja painiskelee parhaassa tapauksessa itse samojen taiteellisten ongelmien parissa kuin oppilaansa. Samoin kuvataiteilija-opettajan suhde kuvataiteen kenttään pysyy tuoreena opettajan toimiessa myös kuvataiteilijana. Opettaja on myös oppilailleen yhtenä esimerkkinä kuvataiteilijasta ja näin vähentää kuilua koulutuksen ja ammatissa toimimisen välillä. Opettaja–oppilas -suhhteessa keskustellaan ammattiasioista henkilökohtaisella tasolla.*

*Opettaja ei ole kuitenkaan vain antava osapuoli, vaan saa opetustilanteista myös itselleen aineksia ja kysymyksiä pohdittavakseen oman taiteellisen työnsä virikkeeksi. Opettajan on helppoa samastua oppilaan taiteellisiin ongelmiin, koska opettajan esittämät ratkaisumallit eivät pohjautu pelkästään teoriaan vaan niitä on hedelmällisimmillään testattu myös käytännössä. Opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat taiteellinen kokemus ja ammattitaito taiteilijana, ammattitaidottomuus paljastuu helposti oppilaille, täytyy tietää, mistä puhuu. (Adamsson 2001.)*

### ***Kuvataiteen ammattiodotukset ja koulutus***

Selvittääkseni kuvataiteen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä, työelämään siirtymistä ja toimenpiteitä koulutuksen työelämänsuh-

teiden sekä työllistymisen parantamiseksi haastattelin opettajia, entisiä opiskelijoita ja muita työelämäedustajia (Tuomi 2005). Työelämään siirtymistä helpottaa koulun avoimuus. Tämä tarkoittaa opettajien ja opiskelijoiden aktiivista osallistumista yhteistyöhön taidekentän ja myös muiden alojen kanssa sekä opettajien halukkuutta kertoa omista kokemuksistaan taiteilijana toimimisesta, työhuoneen vuokraamiseen liittyvistä ongelmista ja taiteen tekemiseen liittyvistä kustannuksista ja rahoitushakemuksista ym. ammatinharjoittamiseen liittyvistä tilanteista.

Opiskeluaikainen työharjoittelu ja erilaiset koulun ulkopuoliset työpajat opettavat mm. aikataulujen hallintaa, yhteistyökumppanien hankintaa, näyttelyiden ja julkisen taiteen tekemistä. Hyväksi luonnehdittu opettaja ohjaa ja tukee opiskelijan oman ilmaisun löytämistä antamalla rakentavaa kritiikkiä ja käytännön neuvoja. Ammatillisen identiteetin kannalta tärkeää on rehellisen ja perustellun kritiikin saaminen ja työlleen omistautunut sekä erilaisuutta suvaitseva opettaja. Hyvä opiskelija on motivoitunut, aktiivisesti työskentelevä ja tiedonhaluinen. Oppimiseen tarvitaan kyky ymmärtää ja analysoida omaa työskentelyä ja siihen johtaneita syitä. Ammatillinen tietotaito on perusta, jota vuosi vuodelta kasvatetaan, laajennetaan ja syvennetään.

Opettajien mielestä ammatillisuutta tukevaa opetusta voi parhaiten toteuttaa siten, että opetus ja oppiminen tapahtuvat todellisissa ympäristöissä, työelämän toimintojen kautta. Oppiminen mahdollistuu parhaiten tilanteissa, joissa opiskelijat saavat aiheeseen liittyvien asiantuntijoiden tukea toiminnalleen. Ammatillisen identiteetin vahvistamiseen tarvitaan valintojen tekemistä, oman taiteilijuuden etsimistä, opiskelijan tukemista esittämällä erilaisia malleja ja mahdollisuuksia siten, että vastuu valinnoista on opiskelijalla. Opiskelijoiden kokonaisvaltaisen edistymisen ja opintokokonaisuuden ymmärtämiseksi opettajien välinen yhteistyö on välttämätöntä.

Kyselyyn vastanneet työelämän edustajat korostivat taideopiskelijoiden jatkuvaa ammatin harjoittelua autenttisissa tilanteissa ja olosuhteissa. Harjoittelu esim. taidemuseossa antaa opiskelijalle syvällisen näkemyksen siitä, mitä kaikkea näyttelyn valmisteluun voi liittyä. Projektityöt esim. yhteisötaiteen piirissä osoittavat, että taiteen tekeminen voi olla paljon muutakin kuin yk-



*MUSIIKIN EVOLUUTIO, TYÖKUVA*

*Outi Vihlman*

sin puurtamista. Mahdollisimman monen taiteilijan ja muun taidealan edustajan kohtaaminen opiskeluaikana antaa opiskelijalle käsityksen opintojen jälkeisestä elämästä. Harjoittelu luo valmiuksia työllistymiseen ja antaa työelämässä tarvittavaa järjestelmällisyyttä, pitkäjänteisyyttä ja tunnollisuutta. Käytännön arkea voidaan harjoitella omistautumalla oman työn tekemiseen, tilaustoihin, osallistumalla kilpailuihin, esittelemällä omia teoksia kuraattoreille ja yleisölle, järjestämällä näyttelyitä sekä työskentelemällä ryhmissä.

Opettajien ja ohjaavan henkilöstön rooli opiskelijan ammatillisen identiteetin ja itsenäisen ajattelun kehittämisessä on taitoa vaativa ja haastava tehtävä, joka edellyttää joustavaa ja monipuolista opetus- ja oppimismenetelmien käyttöä. Näyttää siltä että opintosuunnitelmatyö kytkeytyy monella tavalla opintojen ohjaukseen: opettajan ja opiskelijan valmiuksiin lähteä tutkimaan

oppimista kehittyvänä ja uusiutuvana prosessina. Koulutuksen puitteissa suunnitelmallisella ammatillisen kasvun oppimisella ja ohjauksella pyritään saavuttamaan kuvataiteilijan eettistä perustaa vahvistavat valmiudet, jotta valmistuva kuvataiteilija voisi aloittaa itsenäisen, itsensä työllistävän ja kriittisen työn tulevaisuuteen orientoituvana ja yhteisöllisenä taiteen tekijänä.

### *Kuvataiteilija työelämän muutoksessa*

Taiteilijan työhön on perinteisesti kytketty vapaus. Onko taiteilijan vapautta itseisarvoisesti edes olemassa, kun taide on sidoksissa inhimilliseen toimintaan niin tekijöiden kuin vastaanottajien kohdalla? Taiteellisen työskentelyn ja taiteilijan aseman sisällöllisen, taloudellisen ja sosiaalisen vapauden rajallisuutta on kiinnostavaa pohtia. Taiteellisen työn tutkiminen on viime aikoina tuonut esiin muutoksia taiteilijan työnkuviin ja erilaisiin rooleihin, joissa taiteilijan vapaus ei ole rajatonta esim. taidekasvattajana, opettajana, yrittäjänä ja tutkijana sekä tekijä- tai tuottajaryhmän jäsenenä. Miten vastuu- ja vapauskysymykset liittyvät taiteilijan työhön?

Taidemaalariliitto järjesti talvella 2011 seminaarin Kuvataiteilijuus – uuskuvataiteilijuus, jonka otsikko viittaa siihen, että viime aikoina on tapahtunut tai tulevaisuudessa tapahtuu muutoksia kuvataiteilijoiden identiteetissä. Seminaari toi esiin taiteilijan erilaisia rooleja taiteen vastaanottajana, tekijänä, tekemisen ja esittämisen asiantuntijana, opettajana, tutkijana, ammatinharjoittajana, yrittäjänä sekä vapaana taiteilijana. Samoja aiheita käsittelee myös Taidemaalaus 1/2011, jossa eri kirjoittajat pohtivat taiteilijuuden ja identiteetin käsitteitä.

Taiteilijoiden heikko toimeentulo pelkäänsä perinteisesti näyttelyihin perustuvalla teosmyynnillä ja apurahoilla on nostanut vaatimuksia taiteen tekemisen rinnastamisesta yrittäjänä toimimiseen. Eliisa Paavola artikkelissaan Silloin aloin ottaa lahjattomuuteni tosissaan (Paavola 2011) kiteyttää muutos-paineet kysymyksiksi: Onko niin, että kaupallisuus ja tuotteistaminen eivät kuulu taiteilijalle? Eikö taiteella voi itseisarvon lisäksi olla myös välinearvo? Millä tavalla taiteilijan työ on yhtään erityisempää kuin kenen tahansa työ?

Taiteen itseisarvollinen ja riippumaton asema yhteiskunnassa ilman taloudellisen tuottavuuden määrittelyä on jatkuvasti vaikeuksissa. Onko taide pelkkä menoerä valtion budjetissa vai voiko taide olla myös yhteiskunnalle tuottavaa? Näitä kysymyksiä sekä taiteilijan aseman nykytilaa ja myös tulevaisuuden näkymiä hahmottaa opetus- ja kulttuuriministeriön raportti Luova kasvu ja taiteilijoiden toimeentulo (Cronberg 2011). Se valaisee niitä olosuhteita, joissa taiteilijat työskentelevät, ja niitä mahdollisuuksia, joilla taidehallinto voi edistää taiteilijoiden sosiaaliturvaa ja toimeentuloedellytyksiä.

Taiteellisen työn luonteen selvittäminen ja sen vertaaminen muun ammattikentän työhön helpottaa sitä, että päättäjät pystyvät määrittelemään taiteilijan tilanteen ja taiteilijat saavat mahdollisuuksia ajaa asemansa parantamista. Cronbergin raportissa tunnustetaan taiteellisen työn erityinen luonne ja taide nähdään luovan talouden perustana ja luovan yhteiskunnallisen ilmapiirin edellytyksenä. Tavoitteeksi raportti asettaa asenteiden muuttumista myönteisemmäksi taiteellista työtä kohtaa, jolloin taiteilijoiden sosiaaliturva ja taloudellinen asemakin vahvistuvat. Taide tulee nähdä luovan kasvun peruspilarina, ja salliva ja kokeileva ilmapiiri on luovuuden edellytys. Tavoitteiden toteutuminen vaatii panostusta taiteilijoilta itseltään. Taiteentekijöiden tulee osallistua aktiivisesti keskusteluun luovasta taloudesta ja sen sisällöstä sekä sitä kautta taiteen asemasta yhteiskunnassa.

Cronbergin (2011) raportti ei anna ohjeita, miten puutteita voitaisiin parantaa esim. lisäämällä taidekasvatuksen resursseja. Taidemyönteiset tai -kielteiset asenteet heijastuvat taidekoulutuksen arvostukseen ja toimintaedellytyksiin. Miten kuvataiteilijoiden koulutus tulevaisuudessa mahdollistuu? Mitkä ovat reunaehdot, joilla taidekoulutusta voidaan järjestää, missä yhteyksissä ja keiden kanssa koulutuksen sisällöistä ja toteutuksista neuvotellaan? Miten taidekoulutus vastaa raportin haasteisiin aktiivisesti taiteilijoiden ja taiteen asemaa edistävien ja taidehallinnon kanssa keskusteluun kykenevien kuvataiteilijoiden koulutuksesta?

Taidekoulutuksen muuttuminen korkeakouluiksi ja yliopistoiksi on lisännyt taiteellisen työn tutkimusta, dokumentointia ja määrittelyä. Kuvataiteilijat ovat oman työnsä asiantuntijoita ja sen metodien kehittäjiä. Taiteelli-

nen työprosessi on jo aikaisemminkin tehty näkyväksi työ- ja päiväkirjoissa, mutta nykyiset opinnot ovat tuoneet systemaattisuutta dokumentointiin, työskentelyn lähtökohtien esittämiseen ja työtapojen havainnointiin. Ammattilliseen osaamiseen kuuluvat itsestäänselvyytenä taidehistorian tuntemus, taiteen tutkimuksen metodit, etiikan ja estetiikan kysymykset sekä viestintätaidot. Tiedostamalla, sisäistämällä ja näkemällä työnsä suhteessa ympäristöön ja historiaan taiteen tekijä voi vahvistaa työskentelyään, minäkuvaansa ja identiteettiään. Vahvistamalla ominaislaatuun taiteilija kykenee työskentelemään riippumattomasti, kriittisesti ja vastuullisesti – vai onko näin? Nykyiset kuvataiteen oppinnyttäjien kirjalliset osiot ovat oivaa aineistoa tutkia valmistuvien kuvataiteilijoiden käsityksiä taiteellisesta työskentelystä.

Eryteisesti yhteisötaide on viime vuosina herättänyt keskustelua taiteilijan vastuusta ja asemasta. Yhteisötaiteen metodit ovat muuttaneet taiteilijan asemaa taiteellisessa työskentelyssä, hän voi olla prosessin käynnistäjä, osatoittaja ja vastuunkantaja, mutta koko hankkeen päähenkilö hän ei enää välttämättä olekaan (Kanttonen 2007). Arvioiva ja arvosteleva katse voi suuntautua lopputuloksen lisäksi prosessiin ja yhteiseen toimintaan. Merkityksellistä on kaikkien taideprojektiin osallistuvien erilaisten asenteiden tiedostaminen ja uudelleen arviointi sekä ristiriitojen kohtaaminen ja ratkaisujen löytäminen.

Erilaiset eettiset kysymykset nousevat näkyville myös Taina Erävaaran Taiteilijan moninaiset roolit -projektin (Erävaara 2007) kokemuksissa. Oman roolin muutokset ohjaajasta mahdollistajaksi, käytännön järjestelijäksi, dokumentoijaksi, kuuntelijaksi ja kommentoijaksi ovat muuttaneet käsityksiä yhteisötaiteesta ja sen mahdollisuuksista. Projektien ja prosessien kriittinen arviointi ja analysointi tarvitsevat uusien välineiden kehittämistä, jossa esim. taidekoulut voivat antaa mahdollisuuksia tutkimus- ja kehitystyölle.

Mittavasti lisää yhteisöllisen taiteen tekemisen kokemuksia saatiin Turussa vuosina 2009–2011 toteutetussa 2000 & 11 OMAKUVAA -kulttuuri-pääkaupunkihankkeen seminaareissa ja työpajoissa. Hankkeen perustana on ollut vuodesta 2001 alkaen kehitelty Johdanto kuvataiteen opintoihin -opintojakso, jossa on sisällöllisesti integroitu taidehistorian ja luovan kirjoittamisen omakuvateemat. Hankkeen lukuisissa avoimissa työpajoissa kaupunki-



laiset voivat kirjallisten ja kuvallisten metodien avulla luoda kuvaa itsestään. Samalla nykytaiteen aiheet ja metodit ovat voineet tulla lähelle ja tutuiksi kaupunkilaisille heidän omissa ympäristöissään. Projektin lopuksi tuhannet omakuvat esittäytyivät taidemuseoissa ja gallerioissa, työpaikoilla ja kaupunkitiloissa, jolloin työpajoihin osallistujat jakoivat ohjaavien taiteilijoiden kanssa tekijyyden ja taiteilijuuden kokemukset (Tanskanen 2011).

Yhteisöllisissä projekteissa mukana olleille ja sivusta seuranneille on tullut runsaasti oivaltavia kokemuksia taiteen mahdollisuuksista muuttaa ihmisten toimintatapoja ja tietoisuutta, kuten Helena Sederholm selvittää Yhteisötaiteen juurilla -artikkelissaan. Taide ei vain kuvasta inhimillistä toimintaa tai heijasta yhteiskuntaa, vaan se voi tuottaa laajemmassa yhteiskunnallisessa mielessä uutta tietoa, jonka avulla voidaan toimia muillakin kuin taiteen alueilla (Sederholm 2007).

Nyky-yhteiskunta ja nykytaiteen metodit antavat taiteilijalle monia erilaisia rooleja, joihin kouluttautuminen luo osaamista ja kollegiaalinen yhteisö näkemyksiä ja rohkeutta tarttua uusiin ennen kokemattomiin tilanteisiin. Kuvataiteilijan tärkeimmät työkalut voivat olla valintojen hallinta, itsekuri, itsetuntemus, itsearviointitaidot, anteeksiantovalmius, uteliaisuus ja sinnikkyys (Tuomi 2005).

### *Kuvataiteen opiskelijoiden odotukset*

Entä mitä ominaisuuksia ja asioita kuvataiteen opiskelijat liittävät omaan työskentelyynsä ja taiteilijaidenteettiinsä tänään? Minkälaisia oletuksia, vaatimuksia ja haasteita kuvataiteilijan työn olemuksesta he asettavat itselleen? Vastatakseni tähän käytän materiaaleina Turun ammattikorkeakoulun Ammatillisen kasvun ja Johdanto kuvataiteen opintoihin -opintojaksoilla opiskelijoiden tuottamia tekstejä Minkälainen kuvataiteilija haluan olla, Kuka minä olen taiteen tekijänä sekä opinnäytetöitään tekevien opiskelijoiden esiin tuomia näkökulmia kuvataiteilijan persoonallisista ominaisuuksista ja työn luonteesta.

### *Minkälainen kuvataiteilija haluan olla?*

Tällä kysymyksellä Turun Piirustuskoulun opiskelijat ovat aloittaneet orientaation ammattikorkeakouluopintoihinsa. Ammatillisen kasvun osasuoritusena opiskelijat ovat ensimmäisten koulupäivien aikana kirjoittaneet itselleen kirjeen, jossa he voivat määritellä niitä asioita, joita haluavat tehdä tai olettavat tarvitsevänsä kuvataiteilijana. Kirje suljetaan, arkistoidaan ja luovutetaan opiskelijalle viimeisenä opintovuonna. Opinnäytetyötä aloitettaessa kirje voi antaa opiskelijalle mahdollisuuden palata niihin asioihin, pelkoihin, toiveisiin ja tavoitteisiin, joita hänellä oli opiskelun alkaessa. Sen avulla opiskelija voi arvioida, kuinka samanlaisina hänen käsityksensä ovat säilyneet ja mitä muutoksia niihin on opiskelun aikana tullut.

Kuinka hyvin opiskelija on voinut kouluun tullessaan ymmärtää, mitä kuvataiteilijan työ tarkoittaa, voiko hän edes nyt – valmistumisensa kynnyksellä – tietää, minkälainen kuvataiteilija voisi itse olla? Entä miten opiskelu on voinut tukea hänen päämääriään? Onko hän voinut uudistaa ja tarkentaa käsityksiään ja mahdollisuuksiaan olla omanlaisensa kuvataiteilija? Voisinko vielä oppia jotakin, joka auttaisi minua toteuttamaan unelmani? Muutamat vuonna 2012 valmistuvat antoivat pohdiskelunsa käyttööni.

### *Ajatuksia 1. vuoden kirjeestä*

*Opintojen alussa olin epävarma kuvataiteilijana toimimisesta ja toivoin saavani vastauksen kysymykseen sopiiko kuvataiteilijan työ minulle. Viiden kuukauden päästä valmistun kuvataiteilijaksi, en kuitenkaan osaa sanoa, mitä teen töikseni viiden vuoden päästä. En sano että nämä neljä vuotta olisivat kuitenkaan menneet hukkaan, asia jota pelkäsin opintojen alussa.*

*Kuvataiteilijan ammatti sopisi minulle täydellisesti, jos siitä saisi elannon. En halua joutua miettimään joka kuukausi riittävätkö rahat esim. lainanlyhennykseen. Tämä on suurin syy miksi vierastan*

*kuvataiteilijan työtä. Voisihan sitä tehdä taidetta toisen työn ohella, mutta en tiedä, miten aika ja jaksaminen siihen riittäisivät. Raha tuo onnea, turvallisuuden muodossa.*

Hanna, opiskelija 2008–12

*Toiveeni ensimmäisenä vuonna oli, että kynnyks taiteen tekemiseen madaltuisi ja etten ottaisi turhia paineita onnistumisesta. Tämä toive on opintojen myötä toteutunut, kun olen oppinut niin monia keinoja, miten taidetta voi tehdä. Eri keinoista on löytynyt minulle luontevia väyliä taiteeseen ja se on vahvistanut taiteilijaidentiteettiäni. Se onkin mielestäni arvokkain anti, mikä koulutuksella on ollut minulle.*

Jaana, opiskelija 2008–12

*Vanha kirje vaikutti hausalla tavalla naiivilta. En löytänyt ehkä paljoakaan yhtäläisyyttä nykyiseen tilanteeseeni. Yksi asia kuitenkin, jonka olen säilyttänyt kuvataiteilijana ja ihmisenä olemisenäkin, on avoimuus taiteessani. Oma taide on aina sen hetkinen kuva taiteilijasta ja hänen ulos purkautuvasta taiteestaan. Täten kun tarvittava tekninen osaaminen on hallussa, voi taiteilija jalostaa ilmaisun mahdollisuuksia, mutta silti suurelta osin vain kuvata sitä, mitä hän tekehettään on. Näin ajateltuna vanha kirje tuntuu loogiselta omassa tilanteessaan ja ajassaan.*

Mikko, opiskelija 2008–12

Kysymys minkälainen kuvataiteilija haluan olla, ehdottaa, että tekijällä on mahdollisuus ja halu vaikuttaa omaan kuvataiteilijuuteensa. Muut ihmiset ja



*KIISTA, 2011*  
*Mikko Juntura*

olosuhteet eivät välttämättä määrittele eivätkä anna vastausta siihen, minkälainen opiskelijasta tulee kuvataiteilijana, vaan hän voi itse suunnitella tulevaisuuttaan. Opintovuosien aikana opiskelijalle tulee monella tavalla mahdollisuuksia kyseenalaistaa omia käsityksiään taiteilijan työstä, taiteen tekemisestä ja omasta identiteetistä suhteessa kaikkiin moninaisiin roolimalleihin.

Turun Piirustuskoulu kuuluu osana sekä Turun ammattikorkeakouluun että Taideakatemiaan, joten oppimis- ja osaamisympäristö on mitä monialaisin. Lisäksi Turku kuvataidekaupunkina tutustuttaa kuvataiteilijan työn todellisuuteen. Valinnanmahdollisuuksia siihen, että opiskelija voi muodostaa juuri haluamansa opintosuunnitelman ja hyödyntää kaikkia taipumuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan tulevaan kuvataiteilijan osaamiskarttaansa, on runsaasti, mutta pystyvätkö eri koulutusohjelmien opetussuunnitelmat joustavuuteen. Onko koulutusohjelmien ja opettajien välillä riittävästi yhteistyötä, jotta opiskelijat voivat toteuttaa henkilökohtaista opintosuunnitelmaansa? Mahdollisuuksien runsaus voi vaikuttaa myös niin, että opiskelija turvautuu lähimpään vaihtoehtoon, jossa siinäkin riittää taiteellisia kysymyksiä ratkotavaksi enemmän kuin neljäksi opintovuodeksi.

Orientaatio opintoihin ja ammatillisen kasvun opinnot jatkuvat koko opintojen ajan vuosittaisilla portfolioilla. Jokaisen vuoden lopulla opiskelija valmistaa vuoden työskentelystä koosteen, jossa on erilaiset näkökulmat kuvataiteilijuuteen: 1. vuoden oppimisportfoliossa opiskelija muodostaa käsityksen nykykuvataiteilijan työn mahdollisuuksista sekä oppii dokumentoimaan työtään ja omaksumaansa itsearvioivan asenteen. Toisen ja kolmannen vuoden opinnoissa ja portfolioissa painotus on oman kuvataiteilijuuden etsimisessä ja työn tulosten esittämisessä. 4. vuoden aikana valmistetaan prosessiportfolio opinnäytetyön vaiheista: lähtökohdista, toteutuksesta ja kokonaisuuden arviosta.

### ***Kuka minä olen taiteen tekijänä?***

Opintojen alussa eri alojen asiantuntijaopettajat ovat tukemassa opiskelijan taiteilijuuden etsintää ja voivat lisätä opiskelijan taitoja löytää vaihtoehtoja

ja nähdä mahdollisuuksia toteuttaa omaa taiteilijan polkua. Johdanto kuvataiteen opintoihin opintojaksolla opiskelijat tutustuvat kirjoittamiseen kuvataiteilijan näkökulmasta esim. etsimällä taidekirjallisuudesta taitelijan, jonka tuotanto, ajatukset ja elämänkohtalo tuntuvat itselle läheisiltä ja omaa identiteettiä vahvistavilta. Samaan aikaan myös kuvallisen ilmaisun ja taidehistorian opinnot sisältävät identiteetti- ja omakuvateemoja.

Suomen kielen ja viestinnän lehtori Ilona Tanskanen kertoo johdatukseksi ”Kuka minä olen taiteentekijänä” -esseisiin (Tanskanen 2006), että kuvataiteen opintoihin kuuluu kirjoittamista heti opintojen alusta pitäen.

*Nämä tekstit ovat syntyneet opintojen ensimmäisen kuukauden aikana. Sanojen ja lauseiden sytykkeinä on käytetty kaunokirjallisuutta, joka fiktiivisesti tarkastelee taiteilijoiden tapaa työskennellä, elää, kertoa elämää. Työskentelyn ytimessä kirjoittajalla on kuitenkin ollut kysymys, kuka minä olen taiteentekijänä. Teksteihin on kirjautunut näkemyksiä eräänlaisesta alusta, eräänlaiselta rajalta. Näihin näkemyksiin voidaan palata myöhemmin – löytää jotain tuttua, jotain uutta, jotain lainattua, ehkä jotain sinistäkin. (Tanskanen 2006).*

Opiskelijoiden esseissä taiteilijaidentiteettien esikuviksi ja vertailumalleiksi esiintyy ainakin Frida Kahlon, Yoko Onon, Basquiatin, Munchin, Schjerfbeckin, Simbergin ja Palsan elämäntarinat ja ajatukset taiteilijan tehtävistä. Tuskan ja ahdistuksen sietäminen, kapina nykytaiteen ja taiteilijan vieraantumista vastaan, julkisuuden paineet, menestyminen, esiintyminen ja esilläolon tarve, hyväksynnän saaminen ja puhdas tekemisen pakko, taide elämisen ehdon ja piikkisillä ruusuilla tanssimisena ovat tekstien kipupisteitä. Tässä on muutamia esimerkkioitteita Kuka minä olen taiteen tekijänä -esseistä syksyltä 2009:

*... Ahdistuksen valttina on pakottaa ihminen ajattelemaan, ja usein juuri toisella tavoin kuin on tottunut. Kyky olla luova ja spontaani, minkä tahansa toiminnan muodossa, tulee väistämättä esiin elä-*

*mäntilanteen käydessä liian ahdistavaksi, ja pakottaessa jollain tavalla siihen reagoimaan, sekä määrittämään omat rajaviivansa suojellakseen niiden avulla itseään ja persoonaansa. Tästä seurauksena voi syntyä omaperäisiä ratkaisuja ja yksilön potentiaali laajentaa tapansa toimia. Kriisejä ja menetyksiä kohdatessaan ihmiset alkavat usein pohtimaan syntyjä syviä ja sieltä syvyyksien likakaivoistahan ne vaikuttavimmat teemat kalastellaan.*

*... Taiteen tehtävä on auttaa tekijäänsä ymmärtämään itseään ja sitä kautta elämää ja muita. Yksityinen muuttuu intensiivisyytensä takia yhteiseksi, henkilön prosessoidessa jotakin ongelmaansa ”yhteisön hyväksi”. Vaikka tuskaa voi käyttää välineenä sisällön tuottamiseen ja se voi yksinäänkin toimia virikkeenä työskentelylle, haluaisin etsiä sen kautta myös ratkaisuja ulos, en pelkästään syöttää muille omia traumoja.*

Sonja, opiskelija 2009–

*Minua häiritsee taiteeseen sisältyvä ympäristöystävällisyyteen liittyvä käytännön ristiriita. Taide ja luominen ovat hyviä ja elämää rikastuttavia asioita, mutta miten tehdä taidetta, joka ei vahingoita ympäristöä? Taide pitäisi olla vapaa kenttä, mahdollisuus tehdä sitä mistä innostuu, mutta miten käy tämän vapauden, jos täytyy asettaa itselleen ekologisuuden rajoite? Kas kun melkein kaikki tässä luomassamme muovin maailmassa on epäekologista. Taiteesta syntyvä haitta luonnolle saattaa olla melko minimaalista verrattuna kaikkeen muuhun mitä keskivertoihmisen elämäntapa aiheuttaa luonnolle, mutta se on minulle tärkeä asia, johon haluan kiinnittää huomiota.*

Jaana, opiskelija 2009–

## *Lopuksi*

Piirustuskouluaikaisen opettajani Hilikka Toivolan motto oli, että taiteen edessä olemme ikäerosta ja kokemuksesta huolimatta tasa-arvoisia. Hänen asenteensa oli kunnioitus ja nöyryys taidetta kohtaan. Kuvataiteilijana ja taidegrafiikan opettajana toimiva Laura Miettinen opiskeli kuvataiteen ammattikorkeakoulututkinnon tasavertaisena omien opiskelijoidensa kanssa samoilla opintojaksoilla. Hänen ammatilliseen kasvuunsa ja taiteilijaidentiteettiinsä kuuluu olennaisesti riskinotto- ja rohkeus kyseenalaistaa asenteita sekä ammentaa perinteistä voimaa taiteen tekemiselle:

*... Kasvaminen liittyy usein kasvatukseen ja siihen taidekoulutuksessaakin varmaan pyritään, mutta jokin on jo olemassa, kun hakeutuu alalle. Se jokin, jota sitten tulee vaalia ja kasvattaa itse. Pitää eksyä ja löytää. Yksilöllisen ominaislaatunsa tunnistaminen on oleellisinta etsiessä taiteellisen kasvun suuntia: jotta edes tunnistaisi kehittymisen tarpeen saati sen tapahtumisen. Haave siitä mihin suuntaan tulisi kasvaa, saa multansa tästä hetkestä, ja tämä todellisuus on olemassa historiansa vuoksi...*

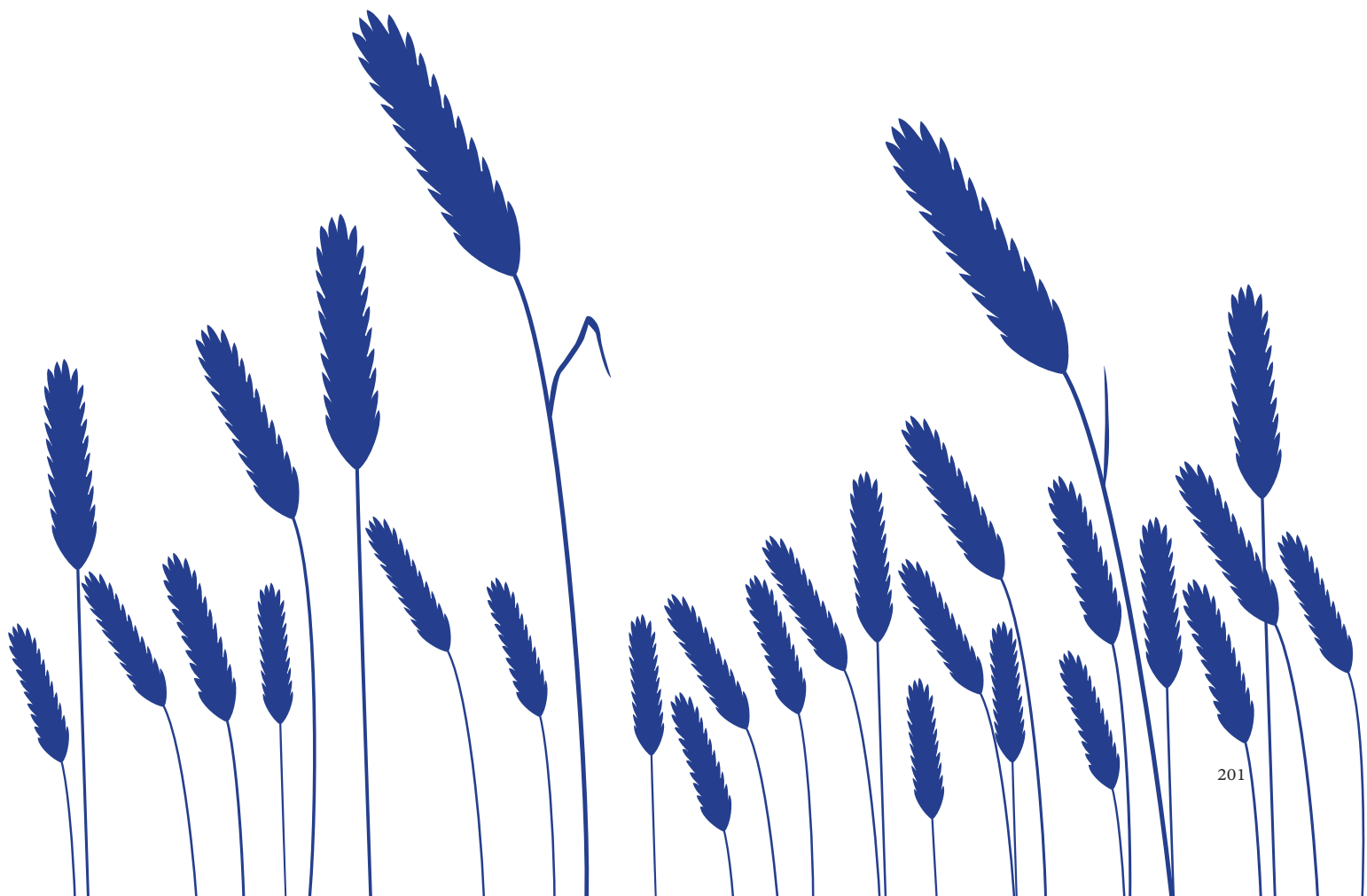
*Avoimuus ja rehellisyys itselleni sekä aihe maailmalleni, tekee hiukan helpommaksi pitää saavuttamattomuuden pakahduttavaa ihanetta yllä. Riskinotto- ja saavuttamattomuuden ihanteesta kasvaa minulle itselleni taiteen voima, joka saa jatkamaan ja pyrkimään syvemmälle... Oman taiteen perimmäinen ratkaisu on elämän tavoin saavuttamaton: se ratkaisee mysteerinsä vasta lopussa. Lopussa, kun taiteilija astelee labyrintin pimeydestä häikäisevään valoon.*

Laura, opiskelija 2009–11



## *Lähteet:*

- ADAMSSON, E. 2001. Opiskelun mielekkyys Turun ammattikorkeakoulun kuvataiteen koulutusohjelmassa. Pedagogisten opintojen kehittämishanke. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- CRONBERG, T. 2011. Luova kasvu ja taiteilijan toimeentulo. Raportti selvitystoimenpiteistä ja esitys hallitusohjelmatavoitteiksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:19
- ERÄVAARA, T. 2007. Taiteilijan moninaiset roolit. Teoksessa Kati Kivimäki & Hannele Kolsio (toim.) Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta. Tampere: Lönnströmin taidemuseon julkaisuja 24.
- KANTONEN, L. 2007. Jaettu asiantuntemus kenttätyössä, tutkimusprosessissa ja taiteellisessa toteutuksessa. Teoksessa Ilona Tanskanen, Taina Erämaa, Ismo Luukkonen, Antero Paavola, Ilona Sammalkorpi & Anu Tuomi (toim.) Taiteen asetelmassa tutkimus. Kannanottoja tutkimukseen taiteilijan työssä. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 36.
- KANTONEN, L. 2007. Törmäviä taidekäsitteitä. Teoksessa Kati Kivimäki & Hannele Kolsio (toim.) Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta. Tampere: Lönnströmin taidemuseon julkaisuja 24. 57-71.
- KUUSAMO, A. 1994. Vasarin näkemys taiteesta ja taiteilijoista. Teoksessa Giorgio Vasari: Taiteilija-elämäkertoja Giottosta Michelangeloon. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide. 9-24.
- PAAVOLA, E. 2011. Silloin aloin ottaa lahjattomuuteni tosissaan. Taidemaalaus 1/2011. Taidemaalariliitto. Ylöjärvi: Painohäme.
- PASANEN, K. 2011. Luovan henkilön profiili. Taidemaalaus 1/2011. Taidemaalariliitto. Ylöjärvi: Painohäme.
- SEDERHOLM, H. 2007. Yhteisötaiteen juurilla. Teoksessa Kati Kivimäki & Hannele Kolsio (toim.) Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta. Tampere: Lönnströmin taidemuseon julkaisuja 24.
- TANSKANEN, I., ERÄVAARA, T. & LEHTO, K. 2011. Omakuva on jokaisen kuva. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 61.
- TANSKANEN, I. 2006. Kuka minä olen taiteen tekijänä? Turun ammattikorkeakoulun kuvataiteen koulutusohjelman ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden esseitä. Opintomoniste.
- TUHKANEN, T. 1988. Taiteilijana Turussa. Tutkimus taiteilijoiden urakehityksestä vuosina 1945–1985. Helsinki: Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 3.
- TUOMI, A. 2005. Zoomauksia kuvataiteilijan opintoihin. Ammatillisen oppimisen kehittämisen Turun ammattikorkeakoulun kuvataiteen koulutusohjelmassa (Turun Piirustuskoulu) 1996–2004. Ammatillisen opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvä kehittämishanke. Helia.
- TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN kuvataiteen koulutusohjelman opintojen harjoitustehtävät opintojaksoilta Orientaatio opintoihin ja ammatillinen kasvu 2008–2012 ja Johdanto kuvataiteen opintoihin: Kirjoittaminen, 2009.
- WILLNER-RÖNNHOLM, M. 1996. Taidekoulun arkea ja unelmia. Turun Piirustuskoulu 1830–1981. Turun Maakuntamuseo – Turun Taidemuseo.





# 10

Juha Suonpää  
*kuvataiteilija*

Kai Kiviranta  
*haastattelija*

Tampereen ammattikorkeakoulu

# MITÄ TULEVAISUUDEN KUVATAITEILIJAN TULEE OSATA?

Yhteiskunnan ja kulttuurin muutos vaatii kuvataiteilijalta yhä laaja-alaisempaa ammattiosaamista. Perinteiset tulkinnat ja oletukset kuvataiteilijan identiteetistä ovat muuttumassa. Kulttuuriset paineet kovenevat ja vaatimukset lisääntyvät. Taideopetuksen keskeisiä tehtäviä on vastata tulevaisuuden haasteisiin, ennakoida tulevaa ja antaa opiskelijalle mahdollisimman monipuoliset valmiudet kohdata arvaamaton tulevaisuus. Seuraavassa haastattelussa kuvataiteen koulutuspäällikkö, TaT Juha Suonpää kertoo ajatuksiaan kuvataiteen opiskelusta ja tulevaisuuden kuvataiteilijan ammatillisista haasteista.

*Miten taideopetus voi valmentaa opiskelijaa yhä kovenevaan kilpailuun – etenkin kun talouden epävarmuus hämmentää päättäjiäkin?*

Uuden työn kulttuuri on jo arkipäivää nykytaiteessa. Hybridimäinen työtapa tulee lisääntymään. Tarkoitin tällä sitä, että kuvataiteilijuus on moniammatillista toimintaa, ei vain esimerkiksi maalaamista. Opiskelijan on jo



*Maalauksen opiskelija Erno Peltonen*

opintojen alkuvaiheessa hyvä oppia tarkastelemaan maailmaa laaja-alaisesti. AMK-koulutuksesta ei tulla ulos täysinoppineena taiteilijana. Siksi koulutusohjelman tulee olla laaja-alainen ja kannustaa erilaisten taitojen oppimiseen. Hyvässä taideopetuksessa ei ole valmiita vastauksia. Sen sijaan pyrimme kehittämään luovaa ongelmanratkaisukykyä, joka auttaa sopeutumaan uusiin, muuttuviin olosuhteisiin. Perustaitojen oppiminen yhdistettynä kriittiseen ajatteluun on olennaista.

### *Mitkä perusasiat tai nyrkkisäännöt toisivat opiskelijalle luottamusta tulevaisuuteen ja taiteen tekemiseen?*

Taideopinnot eivät tuota selkeää palkkatyötä, ja se luonnollisesti ahdistaa joidakin opiskelijoita. Utelias ja yrittäjämäinen asenne, hyvät elämänhallintataidot ja sosiaaliset taidot tuovat vakautta elämään. Syrjäytymisen pelko – tai ainakin tieto syrjäytymisen mahdollisuudesta huolestuttaa.

### *Pitäisikö taidekoulutuksen olla entistäkin kurinalaisempaa, vaativampaa – ja ehkä elitistisempääkin?*

Taidehistorian toistama myyttinen tarina taiteilijaelämästä opitaan jo varhain peruskoulussa ja lukiossa. Jos tätä myyttiä ei pureta, opiskelijalle jää käsitys ulkopuolisesta maailmasta erillään olevasta, itsenäiseen työskentelyyn kääpertyvästä – ja siten syrjäytyvästä taiteilijasta. Neromyytti ei myöskään ole toivottava visio. Se ei toimi tulevaisuudessa eikä oikein nykyisessäkään taidemaailmassa. Taidekoulutuksella tulee olla vahva kytkös lähiympäristön kulttuuri- ja elinkeinoelämään, mutta myös kansainväliseen yhteistyöhön. Näin ei pääse syntymään ajatusta yksin ateljeessaan työskentelevästä boheemitäiteilijästä.

### *Kuinka taideoppilaitos voi kasvattaa opiskelijaa yhtä aikaa sekä kovapintaisuuteen että sensitiivisyyteen?*

Kannustava mutta vaativa opiskeluilmapiiri sekä työelämälähtöiset opiskeluprojektit karaisevat opiskelijaa ns. hyvien virheiden tekemiseen. Hyviä virheitä tekemällä opiskelija tunnistaa omia rajojaan ja kehittyy itsereflektiivisyydessä ja luovien vaihtoehtojen löytämisessä. Taiteilijan tehtävä on tulevaisuudessakin nostaa rohkeasti asioita esille. Lisäksi taiteilijan on hyvä liikkua globaalien kysymysten parissa. Lopulta taideammattilaisuus perustuu pehmeiden arvojen huomioon ottamiseen, vastuulliseen ja luovaan asenteseen sekä kestävään kehitykseen. Mutta samalla taiteilijan tulee olla hyvin perillä myös ns. kovista arvoista, jotka ovat usein realismia nekin.

### *Kuinka hyvin koulutuksen aikana on mahdollista ottaa huomioon opiskelijan persoonallisuutta ja henkilökohtaisia toimintatapoja?*

Koulutusohjelman resurssoinnin pitää olla riittävä. Pää- ja sivutoimisten opettajien osaamisprofiilin tulee olla laaja. Näin varmistetaan, että opintopolun aikana luotu henkilökohtainen opintosuunnitelma toteutuu. Parhaiten tämä onnistuu eri koulutusohjelmien rajat ylittävien opintopolkujen välisen yhteistyön avulla. TAMKissa kuvataiteen opintopolut ulottuvat mm. musiikin, elokuvan, televisiotyön, graafisen suunnittelun ja sosiaalisen median puolelle.

### *Kuinka persoonallista taideilmaisua voi kannustaa taidekoulussa? Voidaanko riskinottoa todella opettaa?*

Voidaan siten, että opiskelijan annetaan tehdä luovia ratkaisuja, jotka usein poikkeavat normaalista tai neutraalista. Samalla kokeilevuus ja riskinotto yhdistetään yhteisiä pelisääntöjä noudattavaan, kriittiseen keskusteluilma- piiriin. Työtekniikoiden oppiminen on tärkeä lähtökohta, josta siirrytään kriittisen tarkastelun myötä persoonalliseen ilmaisuun. Opiskelijalla on hyvä olla esikuvia, mutta niihin ei kannata ripustautua. Kriittinen asenne aiempaa kohtaan antaa mahdollisuuden uuden ja luovan synnyttämiseen, jäljentämi- sen sijasta.

Yhteiskunnassa puhutaan yhä enemmän yrittäjyydestä. Taiteen teke- minen ei ole kuitenkaan yrittäjyyttä sanan perinteisessä mielessä, jolloin on haastavaa vakuuttaa päättäjät ja ministeriöt siitä, että taidetyö on vakavasti otettavaa, pitkäjänteistä, intensiivistä ja omistautumista vaativaa työskente- lyä. Taiteen tekemisen prosessit ovat pitkäkestoisia ja tulokset saattavat näkyä vasta useiden vuosien kuluttua. Tuotteliaskaan taiteilija ei voi aina tehdä ”nä- kyvää” työtä: kypsyttelyprosessit, materiaalinhankinta ja eri ratkaisumallien pohdinta vie aikaa.



*Huoltamo projekti pop up*

***Tuntuuko yrittäjyys sinusta sellaiselta toimintatavalta, joka sopii aidosti yhteen taiteilijuuden kanssa?***

Arkiajattelussa yrittäjyys viittaa vahvasti liiketaloudelliseen toimintaan, jossa myydään hyödykkeitä kuluttajille ja jossa pyritään tekemään mahdollisimman paljon taloudellista voittoa. Vaikka taiteen tuottamisessakin voi olla kyse samankaltaisesta toiminnasta, olisi ehkä parempi puhua yrittäjämäisestä asenteesta. Yrittäjämäinen asenne korostaa ja sallii bisneksen rinnalla myös



ihmisarvon, eettisen toiminnan sekä kestäväen kehityksen kaltaisten tärkeiden periaatteiden toteutumisen. Parhaimmillaan taideyrittäjyys on luovaa toimintaa, jossa intuitioon perustuvia innovaatioita syntyy tavalla, joka luo kestävää, turvallista ja esteettisesti laadukasta ympäristöä.

### *Miten taideyrittäjyys voi muodostua aidoksi ja pitkäjänteiseksi taidetoiminnaksi?*

Siten, että opiskeluaikana omaksutaan luova asenne, tekniset taidot ja kokemus pystyvyydestä. Näiden tekijöiden avulla taiteilija kykenee myönteises-

*Mielenilmaus kuvataiteenkoulutusohjelman puolesta 2013*



sä hengessä ratkomaan eteensä tulevia haasteita. Taideyrittäjä saattaa joutua tinkimään voittomarginaalista. Siksi yhteiskunnan tukea taiteelle kaivataan edelleenkin. Taiteellinen ura, joka ymmärtää globaalisuutta, ottaa ympäristöarvot huomioon ja kunnioittaa ihmisarvoa, on myös pitkällä tähtäyksellä taloudellisesti kannattavaa toimintaa.

### *Kuinka paljon yrittäjyydestä puhutaan opetuksen yhteydessä?*

Yrittäjämäinen asenne sisältyy koulutusohjelman rakennuspuihin, jolloin se kuuluu itsestään selvänä osana koulutusohjelman eetokseen. Lisäksi taiteen tuottamisesta on järjestetty kuluneina vuosina oma opintojaksonsakin.

Taiteilijan on osattava tehdä yritysysteistyötä ja myydä taiteellista osaamistaan. Se ei ole taiteellista prostituutiota vaan taitoa toimia tarkoituksenmukaisesti rajallisten resurssien todellisuudessa. Kuvataiteen alalla toimiminen edellyttää valmiuksia kansainväliseen toimintaan. Taideopetuksen tulisi antaa valmiuksia toimia jälkiteollisessa yhteiskunnassa ja globaalissa taloudessa.

Tulevaisuudessa taiteilijalta edellytetään taloushallinnon osaamista, taitoa johtaa projekteja, ja näyttelyarkkitehtuurin hallitsemista. Samalla on osattava luoda kontakteja taiteen ja median toimijoihin. Tämä edellyttää taiteilijalta hyviä sosiaalisia taitoja. Terve itseluottamus, ammattilypeys ja omien vahvuuksien realistinen hahmottaminen ovat olennaisia tekijöitä taiteilijan ammatilliselle jaksamiselle. Itsetuntemus, itsekuri ja itseohjautuvuus ovat opeteltavissa olevia asioita ja taidekoulutuksen on tuettava aktiivista, innostunutta asennetta.

Nuorella kuvataiteenopiskelijalla tulee olla sanottavaa. Koulutuksen on taattava, että opiskelija saa välineet joilla ilmaista sanottavaansa. Sisällön kerptomisen taitoja on mahdollista opettaa, mutta taidekoulu ei voi opettaa sisältöjä, mikäli ne puuttuvat. Kuvataiteilijan on osattava kielellistää ideansa ja tiedostaa ympäristön sekä rahoittajatahojen todellisuudet.

Taidekoulutuksessa tulisi antaa opiskelijalle hyvät edellytykset tuntea aitoa ammattilypeyttä. Ammatistaan ylpeä taiteilija uskaltaa olla aidosti sitä, mitä on. Ammattitaiteilijan työssä yhdistyy sisältö, taiteilijaidentiteetti, tieto

omista vahvuuksista ja heikkouksista, sekä ymmärrys siitä, keitä voi työllään hyödyttää yhteisössään. Myös kansainvälisellä kentällä.

### *Miten tärkeänä näet sen, että taiteilijalla on tuottajaosaamista?*

Taiteilija on aina oman taiteensa tuottaja. Se on yksi taiteen tekijän rooleista. On osattava kiteyttää oma konsepti ja markkinoitava se esille. Siksi kannustamme aktiivisesti verkostoitumiseen, joka parhaimmillaan ylittää perinteisiä tiede- ja taiderajoja.

### *Onko kansainvälisyys nykyään välttämätöntä toimeentulon ansaitsemiseksi?*

Ei se ole välttämätöntä suoran taloudellisen tulon takia, vaan osaamisen kehittymisen näkökulmasta. Usein juuri kansallisten erityispiirteiden esittäminen on avain kansainväliseen menestykseen. Kansallinen ja kansainvälinen eivät siis sulje toisiaan pois. Lisäksi kotimaan markkinoille tullaan usein ikään kuin ulkokautta eli kansainvälisen näkyvyyden avulla.

Kansainvälinen toiminta tuottaa taiteilijalle symbolista pääomaa. Kansainväliset näytöt helpottavat taiteilijan urakehitystä ja työllistymistä myös kotimaassa.

### *Riittääkö pelkkä opiskelijavaihto pitämään kansainvälistymiställä? Jos ei, mihin suuntaan tulisi kehittyä?*

Opiskelijavaihdon rinnalla kansainvälisyydestä tulee tehdä osa arkipäivää. TAMKissa pyörii jo kolmatta vuotta yhteinen kansainvälinen opintojakso INTAC (International Art Collaborations), jossa ovat mukana korkeakoulut mm. Kanadasta, Iso-Britanniasta, Brasiliasta ja Koreasta. Opiskelijoiden väliset suhteet ja kansainvälisten projektien myötä syntyvät kontaktit voivat luoda jopa elinikäisiä verkostoja.



*REAL POEM*

*Purnu 2013, Orivesi*

*Mikko Kuorinki*

Kulttuurin ja yhteiskunnan rytmi on arvaamaton ja hakkaava. Menestyminen edellyttää yhä enemmän hyviä sosiaalisia taitoja, paineen- ja epävarmuudensietokykyä sekä monipuolisia verkostoja yhteiskunnan ja kulttuurin kentän eri toimijoihin. Itseohjautuvuus, aktiivisuus, sosiaaliset taidot ja uranhallinta ovat tulevaisuuden taiteilijalle olennaisen tärkeitä. Ja omasta tilasta on opittava taistelemaan nopeissakin kulttuuris-yhteiskunnallisissa muutoksissa.

### *Miten sosiaalisia taitoja tällä hetkellä opetetaan?*

Ryhmätyötaitoja hiotaan opiskelijaprojekteissa ja ryhmätyöhön kannustetaan joka vaiheessa. Pyrimme myös opettamaan strategista urasuunnittelua, projektinhallintaa, apuraha-anomusten tekemistä – kaikkea sellaista, mitä taiteilija tarvitsee menestyäkseen työssään. Kannustava, riskinoton salliva ja turvallinen oppimisilmapiiri mahdollistavat luovan persoonallisuuden kehittymisen.



TRADITIO JA MURROS -kirja esittelee kuvataiteen opettamista, pedagogiikan traditiota ja tämän päivän aiheeseen liittyvää diskurssia. Kirjan artikkelit ovat kurkistuksia kuvataiteen ammatillisen koulutuksen arjen tilanteisiin, kuvasta puhumisen ongelmaan, taiteen opettamisen erityisyyteen, taiteen ja pedagogiikan ajasta kasvaviin haasteisiin. Artikkelit eivät anna valmiita vastauksia, vaan niiden sijasta monia näkökulmia kuvataiteeseen ja kuvataiteen pedagogiikkaan

Lapin yliopisto  
Lahden ammattikorkeakoulu  
Lapin ammattikorkeakoulu  
Jyväskylän yliopisto  
Saimaan ammattikorkeakoulu  
Satakunnan ammattikorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu  
Turun ammattikorkeakoulu  
Yrkeshögskolan Novia



Lapin yliopiston taiteidentiedekunnan julkaisuja  
Sarja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 44

ISBN 978-952-484-733-9