

AISTIKAAOS

- Taidemuseon ja opettajankoulutuksen museopedagogisen yhteistyön kehittäminen
saavutettavuuden edistämiseksi

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta
Kuvataidekasvatus
2015
Päivi Bräysy

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: AISTIKAAOS – Taidemuseon ja opettajankoulutuksen museopedagogisen yhteistyön kehittäminen saavutettavuuden edistämiseksi

Tekijä: Päivi Bräysy

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu –tutkielma Laudaturtyö__

Sivumäärä: 153 + 5 liitettä

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Pro gradu-tutkielmani käsittelee saavutettavuuden ja moniammatillisen yhteistyön edistämistä taidekasvatuksellisessa projektissa Oulun taidemuseon ja Oulun yliopiston välillä. Moniaistisuuteen perustuvassa Aistikaaos näyttelykokonaisuudessa pyrittiin parantamaan taidemuseon tarjoaman kulttuuripalvelun saavutettavuutta. Näyttelyyn liittyvää työpajatoimintaa kehitettiin toiminnallisen museopedagogiikan keinoin vuorovaikutuksellisempaan suuntaan kohderyhmänään erityisryhmät. Työpajaohjaajina toimivat luokanopettajaopiskelijat Oulun yliopistosta ja neljä kuvataidekasvatuksen opiskelijaa Lapin yliopistosta. Laajassa pilottiprojektissa mahdollistui saavutettavan museopedagogiikan kehittäminen yhteistyössä yliopiston ja taidemuseon kesken.

Tutkimusmetodologisena otteena tutkimuksessa yhdistyvät kehittävä työntutkimus, toimintatutkimuksen kommunikatiivinen suuntaus ja toimintatiede sekä työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin projektia organisoivien asiantuntijoiden kokemuksia moniammatillisena yhteistyönä tehdystä taidekasvatusprojektista. Tutkimuksessa kuvaillaan ja analysoidaan Aistikaaoksessa suunniteltuja ja toteutettuja tekoja saavutettavuuden edistämiseksi. Analyysin kohteena on myös projektin organisoituminen moniammatillisessa yhteistyössä taidemuseon ja opettajankoulutuksen kesken.

Tutkimusaineisto koostuu projektin kokousmuistioista, taidemuseon toimintakertomuksista, museopedagogisesta tutkimuskirjallisuudesta ja projektikirjallisuudesta. Pääosassa on yksilöhaastattelujen ja stimuloitun ryhmähaastattelun avulla koottu reflektioaineisto, josta toimintatutkijana todennan projektissa tekemiäni havaintoja. Aineiston analyysissä käytettyjä metodeja ovat karkea luokittelu, teemoittelu, sisällönanalyysi ja abduktiivinen päättely.

Tutkimustulosten mukaan Aistikaaoksen moniaistisella näyttelyllä ja työpajatoiminnalla onnistuttiin saamaan uusia yleisöjä museolle. Projekti onnistui tavoittamaan erityisryhmät uusina asiakkaina ja nosti saavutettavuuden taidemuseon kehittämisen kohteeksi. Projektissa tavoiteltu verkostoituminen erityisjärjestöjen kanssa jäi kuitenkin tavoiteltua vähemmäksi. Aistikaaos loi pohjaa institutionaaliselle yhteistyölle museopedagogiikan ja saavutettavuuden kehittämiseksi. Yhteisen projektitoimintamallin kehittäminen edellyttää pitkäjänteistä suunnittelua ja kiinnostusta sekä organisatorisia mahdollisuuksia kehittää yhteistoimintaa.

Avainsanat: saavutettavuus, museopedagogiikka, toimintatutkimus, projektit, yhteistyö

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title of the pro gradu thesis: Chaos of The Senses – Advancing Cooperation between Art Museum and Teacher Education in Art Educational Project based on Accessibility

Author(s): Päivi Bräysy

Degree programme / subject: Art Education

The type of the work: pro gradu thesis X laudatur thesis ____

Number of pages: 153 + 5 enclosures

Year: 2015

Summary:

Chaos of the Senses exhibition was a starting point to an Art Educational Project between the Oulu Museum of Art (OMA) and the Oulu University Department of Educational Sciences and Teacher Education. Students from the Primary Teacher Education Programme planned workshops and guided multisensory tours to the exhibition held in OMA. This way they participated in developing multiple Art Education Practices in museum as a learning environment. Also four students from the Faculty of Art and Design at the University of Lapland participated to this collaborative effort.

Thesis is an Action research in project. Purpose of this thesis is to introduce experiences of organizing an Art Educational project between Art Museum and Teacher Education. Actions promoting accessibility in the project are described and analyzed in the research. The second analysis focuses on collaboration between the project organisers.

Research data is a combination of memos of meetings, survey of Art Education and accessibility development in the Oulu Museum of Art and research literature of Museum Education and Projects. The analysis is based on solo interviews and a group interview of the teachers and museum educator that organised the project. Data is analyzed by thematising, content analysis and abductive deducing.

The Exhibitions aim was to get new audiences to museums in which it succeeded. The Project managed to bring up the importance of developing more Inclusive Art Practises. Museum has to take Audiences to the core in order to become an Inclusive and Accessible Museum. This was a pilot project in a large scale between these two institutions. To enhance the co-operation between the Museum and the University both organisations must have interest and resources to plan project work in a long term perspective.

Keywords: accessibility, museum education, action research, project, collaboration

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Library X

Sisällysluettelo

JOHDANTO	1
1 AISTIKAAOSTEORIA: Saavutettavuuden, museossa oppimisen, ja moniammatillisen projektityön ulottuvuuksia	6
1.1 Saavutettavuus taide- ja kulttuuripalveluissa	7
1.2 Saavutettavuus käsitteenä	8
1.3 Saavutettavuuden kehittäminen	9
1.4 Inklusiivisuus museopalveluissa ja koulukontekstissa	15
1.5 Museo vuorovaikutuksellisenä saavutettavana oppimisympäristönä	16
1.6 Projekti moniammatillisuuden kehittäjänä	19
2 ORGANISOITU KAAOS: Taidekasvatusprojektin kontekstuaaliset tekijät	22
2.1 Taide saavutettavaksi kaikenlaiselle yleisölle	22
2.2 Aistikaaos-projektin toteutus ja vastualueet	23
2.3 Tavoitteena kulttuuripalvelun saavutettavuus ja institutionaalinen yhteistyö ..	27
2.4 Oulun taidemuseo sosiokulttuurisena toiminnan paikkana	28
2.5 Saavutettavuuden kehittämisen lähtökohtia	30
2.6 Taidekasvatuksen kehittäminen Oulun taidemuseossa	31
2.7 Instituutioiden välisestä yhteistyöstä	37
3 AISTIKAAOS TUTKIMUKSEN KOHTEENA: Tutkimuksen metodologiset perustelut	40
3.1 Metodit	43
3.2 Tutkimustehtävän muotoutuminen	45
3.3 Tutkimustehtävä	47
3.4 Aineiston keruu	47
3.5 Aineiston kuvaus	49
3.6 Aineiston analyysi	51

4	SAAVUTETTAVUUSTEKOJEN ANALYYSI	53
4.1	Tekniset teot: Näyttelytila – saavutettavissa oleva tila.....	53
4.2	Taiteelliset teot: Moniaistiset taideteokset taiteen kokemisen laajentajana	60
4.3	Kommunikatiiviset teot: Uusia tiedon muotoja ja kohdennettua tiedottamista	64
4.4	Vuorovaikutukselliset teot: Työpaja- ja opastustoiminta ja konsultointiyhteistyö kohderyhmien kanssa	71
4.4.1	Työpajatoiminta näyttelyopastuksena	72
4.4.2	Työpajatoiminnan pedagogiset lähtökohdat	74
4.4.3	Kohti kokonaisvaltaisesti saavutettavaa museokokemusta	75
4.4.4	Aktiivinen museokävijä luo merkityksiä kokemalleen	78
4.4.5	Yksilöllisen museovieraan kohtaaminen.....	81
4.4.6	Yhdessä toimien, yhdessä jakaen	83
4.4.7	Kehollisia kohtauksia	86
4.4.8	Taiteen tarjoamat elämykset: tunne, tarinallisuus ja draamallisuus taidekokemuksen herättelijänä	89
4.5	Konsultointiyhteistyö kohderyhmien kanssa.....	91
5	KEHITYSYHTEISTYÖN ANALYYSI: Kaaoksenhallintayrityksiä taidekasvatuksellisessa projektissa.....	95
5.1	Yhteistyön analyysi projektin vaiheistusmallin avulla.....	95
5.2	Ideasta projektiksi.....	97
5.3	Näyttelystä työpajatoiminnaksi	100
5.4	Projektin suunnittelun ongelmat.....	101
5.5	Projektiorganisaation työnjaon ongelmat	104
5.6	Työpajatoiminnan organisointi.....	108
5.7	Projektin resurssit	109
5.8	Toimintakulttuurit törmäävät.....	112
5.9	Projektin päättämisestä kehitysyhteistyön jatkamiseen	115
6	AISTIKAAOKSEN VAIKUTTAVUUSARVIOINTI	119

7	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	124
7.1	Kohti saavutettavaa museotoimintaa	125
7.2	Kohti tietoista, osallistavaa ja kokemuksellista museopedagogiikkaa	128
7.3	Kohti moniammatillista taidekasvatuksellista yhteistyötä	131
8	TUTKIMUSMATKANI AISTIKAAOKSEEN	134
	LÄHTEET	140
	LIITTEET 1 - 5	

JOHDANTO

*”HUOMIO! Teoksiin koskeminen on ehdottomasti kielletty.
Katseluetäisyys on merkitty lattiaan valkoisella viivalla.
Näyttelyvieraiden on pysyteltävä viivan takana.”*

*”Hikeä pukka. Tästä taidemuseovierailusta ei tullut
ihan sellainen elämys kuin ajattelin.
Vilkas ja utelias viisivuotias down-tyttöni rakastaa
näitä värikkäitä maalauksia ja haluaisi tutkia niitä lähempää,
koskettaa, haistaa ja vähän ehkä maistaakin.
Jos otteeni puseronselästä hetkeksi herpaantuu,
Milla on kaksin käsin ja nenä kiinni maalauksessa
ja kiljuu ihastuksesta.”*

Näillä sanoilla kasvatustieteiden maisteri, opettaja Sanna Hankala kuvailee kehitysvammaisen tyttärensä taidemuseokokemusta Aistikaaos-julkaisussa. (Hankala 2011a, 4.) Julkaisu liittyy taidekasvatukselliseen näyttelykokonaisuuteen Aistikaaos, joka järjestettiin Oulun taidemuseolla keväällä 2011. Edellä kuvatusta kehitysvammaisen tyttären rajoitetusta taidemuseokokemuksesta kehkeytyi vähitellen Hankalan mielessä kasvatustieteellisen gradun kirjoittamisen lomassa näyttelyidea, jossa mahdollistuisi taiteen moniaistinen kokeminen. Aistikaaos sai alkunsa loppuvuodesta 2008, kun Hankala esitteli ideansa opettajalleen Minna Myllykankaalle. Oulun yliopistossa kuvataiteen yliopisto-opettajana toimiva Myllykangas otti heti idean kuultuaan yhteyttä Oulun taidemuseoon ja matka Aistikaaokseen oli alkanut. (Hankala 2011a, 4, 6; Myllykangas 2011a, 10.)

Taide kuuluu kaikille. Kulttuuri kuuluu kaikille. Museo kuuluu kaikille. Kaikille avoin, yhteinen koulu. Näitä tasa-arvon, yhteisyyden ja yhdenvertaisen osallisuuden edistämiseen pyrkiviä julistuksia on tuotu esille jo pitkään. Valtiollisella tasolla Suomi on sitoutunut tasa-arvoisten koulutus- ja kulttuuripalveluiden kehittämiseen luomalla toimenpideohjelmiä ja strategioita koulutuksen tasa-arvoisen toteutumisen sekä taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantamiseksi (OPM 2003; OPM 2006; Pihkala 2009, 20; Pettersson 2009a, 49). Osallistavan koulutuspolitiikan taustalla vaikuttavat kansainväliset sopimukset kuten inklusiivista opetusta käsittelevä Salamancan julistus (1994) ja YK:n

yleissopimus lapsen oikeuksista (1989) (Moberg 2001, 82; Lakkala 2008, 29–30; Ilola 2014). Kaikille yhteisessä koulussa korostuvat osallisuus omassa yhteisössä, moninaisuuden kunnioittaminen ja mahdollisuus yhdessä oppimiseen (Väyrynen 2001, 19; Salovaara 2004, 67). Oppimisen ja koulunkäynnin ajatellaan olevan jokaisen oppilaan perusoikeus, johon perusopetuslain mukaan tulee saada tukea (edu.minedu.fi/OPM/Koulutus). Jokaisella on oltava mahdollisuus myös taiteeseen ja kulttuuriin sekä itsensä ilmaisemiseen (OPM 2003).

Useissa taidetoimintaa koskevissa raporteissa tuodaan esille taiteen perusoikeudellista luonnetta ja sen toteutumismahdollisuuksien tärkeyttä luovan hyvinvointiyhteiskunnan luomiseksi. Taiteen kautta voimme tarkastella omaa ihmisyyttämme, rakentaa identiteettiä ja maailmankuvaa, jäsentää omaa paikkaamme ja saada vaikuttamismahdollisuuksia yhteisössämme sekä osallistua kehittämään yhteiskuntamme arvoja. (OPM 2002, 6–7, 17; OPM 2003.) Taiteella ja kulttuuritoiminnalla on todettu olevan myös ihmisen terveyttä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, joista todistelevat useat Suomessa toteutetut yhteisötaiteelliset kehittämishankkeet ja tutkimukset (Liikanen 2010, 64–66; Känkänen 2013, 74). Tasavertaista oikeutta taiteeseen ja kulttuuriin edistetään saavutettavuutta kehittämällä. Kulttuuripalvelujen kehittämisessä ollaan matkalla esteettömien ympäristöjen rakentamisesta kohti parempaa saavutettavuutta ja moninaisuuden huomioimista. Kiinnittämällä huomiota ja varaamalla resursseja saavutettavuuden ja esteettömyyden kehittämiseen julkisissa kulttuurilaitoksissa ja mahdollistamalla moninaisten kulttuuritoimijoiden hankkeet, edistetään kulttuurisen tasa-arvon toteutumista (OPM 2002, 30).

Kulttuurilaitosten tehtävänä on perinteisesti nähty tiedon kerääminen, tallettaminen ja esittäminen. Ne on nähty sivistämisen ohella myös opettavina instituutioina, jotka tarjoavat elämyksiä taiteen ja kulttuurin eri muodoissa. Viime vuosina pedagogiikan rooli kaikissa kulttuurilaitoksissa on noussut enenevän mielenkiinnon kohteeksi. Kulttuuritoimintojen lisätoimintojen suunnittelu kehittyi toiminnallisempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan. Kaikille halutaan tuottaa palveluja. (Lampinen 2010, 21–22.) Museoiden toiminta on muuttunut yleisösuhteesta kohti yksilösuhdetta, jolloin museoilta odotetaan yksilölähtöisiä palveluita (Pettersson 2009a, 41). ”Sama palvelu kaikille”- ajattelu ei kuitenkaan pysty enää vastaamaan monimuotoistuvan yhteiskunnan

jäsenten tarpeisiin ja odotuksiin. Suuremman valinnanvapauden ja yksilöllisemmän palvelun toiveissa ihmiset ovat halukkaita vaikuttamaan ja osallistumaan heille suunnattujen palvelujen suunnitteluun ja toteuttamiseen, jolloin julkisten palvelujen järjestäjän on löydettävä tilaisuuksia osallistumiselle. (Teräs & Teräsvirta 2013, 9.)

Tulevaisuuden museo on kaikille tarkoitettu, moniääninen museo, joka huomioi moninaisuuden museokävijöissä ja tarjoaa kaikille tarpeidensa mukaisen museokokemuksen (Levanto 2004, 50–51; Hooper-Greenhill 2007, 1–14). Uusien yleisöjen houkuttelemisessa taidekasvatuksella eli museopedagogiikalla on keskeinen rooli. Museon ymmärtäminen oppimisen näkökulmasta, kaikille kävijöilleen tasavertaisena oppimisympäristönä, nousee merkittäväksi tekijäksi saavutettavuuden kehittämisessä. (Salovaara 2004, 66.) Museotoiminnassa erityisryhmiä on enenevässä määrin huomioitu erinäisten hankkeiden ja näyttelytoiminnan muodoissa eri puolella Suomea (esim. Leinonen-Vainio 2011; Kehitysvammaliitto 2012–2013, 1–7; kulttuuriakaille.fi saavutettavuus/museot).

Vastauksena moninaisuuden haasteeseen, kehittyi Hankalan aloitteesta moniaistisuuden perustuva taidenäyttelykonsepti, jolla pyrittiin huomioimaan näyttelytoiminnan marginaaliin jääviä yleisöryhmiä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana toimii vuonna 2010–2011 Oulun taidemuseossa toteutettu *Aistikaos-näyttely*, jonka ympärille rakentui taidekasvatuksellinen projekti. Näyttelyn tausta-ajatus voidaan kiteyttää seuraavasti: näyttelyllä pyrittiin tuomaan taidemuseovierailuun leikki, ilo, luova toiminta, heittäytyminen ja moniaistinen kokeminen. Taiteen kokeminen haluttiin mahdollistaa kaikilla aisteilla koettavaksi, joten taidenäyttely koostui teoksista, joita sai katselemisen lisäksi koskea, tunnustella ja haistella. Moniaistisesti lähestyttävät teokset innostivat kehittämään toiminnallista museopedagogiikkaa, jonka avulla mahdollistettaisiin kokonaisvaltainen moniaistisuutta huomioiva taidekokemus ja elämys. Moniaistinen näkökulma taiteen kokemiseen nosti esille paikallisella tasolla saavutettavuuden kokonaisvaltaisen kehittämisen tarpeen taideinstituution tarjoamissa kulttuuripalveluissa. Vaikka erityisryhmien mukaan saaminen oli vahvasti projektin taustalla, toimintaa haluttiin tarjota tasa-arvoisessa hengessä kaikille kiinnostuneille ikään tai taitoihin katsomatta. Erityisryhmien asemaa ei haluttu tuoda esiin erikseen painotettuna, vaikka

heidän mukaantulonsa oli keskeinen tavoite. Projektin tavoitteena oli rakentaa kaikille avoin, mahdollisimman saavutettava ja esteetön näyttely.

Näyttely laajeni museopedagogiseksi yhteistyöksi Oulun yliopiston ja Oulun taidemuseon kesken. Omien alojensa asiantuntijat kohtasivat ammatillisesti uusia tilanteita laajaksi muodostuneessa pilottiprojektissa kahden instituution välillä. Aistikaaos muodostui työelämäprojektiksi taidekasvatuksellista toimintaa organisoiville toimijoille ja johdatti projektissa toimivat opiskelijat ja heidän ohjaajansa projektioppimisen äärelle. Aistikaaos tarjosi myös tutkimuksellista aineistoa kuvataidekasvatuksen alalta. Kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijana päädyin mukaan tutkijaksi Aistikaaokseen aiempien kontaktieni avulla. Olen valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2004 Oulun yliopistosta ja siellä toimivat kuvataiteen opettajat ovat tulleet tutuksi aiempien opintojeni aikana. Perhetilanteeni vuoksi halusin löytää kotipaikkakunnaltani projektin kuvataidekasvatuksen yhteisöprojektiohotoihin osaksi kuvataidekasvatuksen maisteriopintoja. Onnekseni pääsin opiskelijana mukaan Aistikaaokseen, joka mahdollisti tehokkaan opintojen keskittämisen ja projektissa mukana olon kotipaikkakunnaltani käsin. Syyskuusta 2010 alkaen Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen edustajisto laajeni etäopiskelijoista koostuvaksi neljän hengen pienryhmäksi ja pääsimme projektiin toteuttamaan museopedagogista toimintaa.

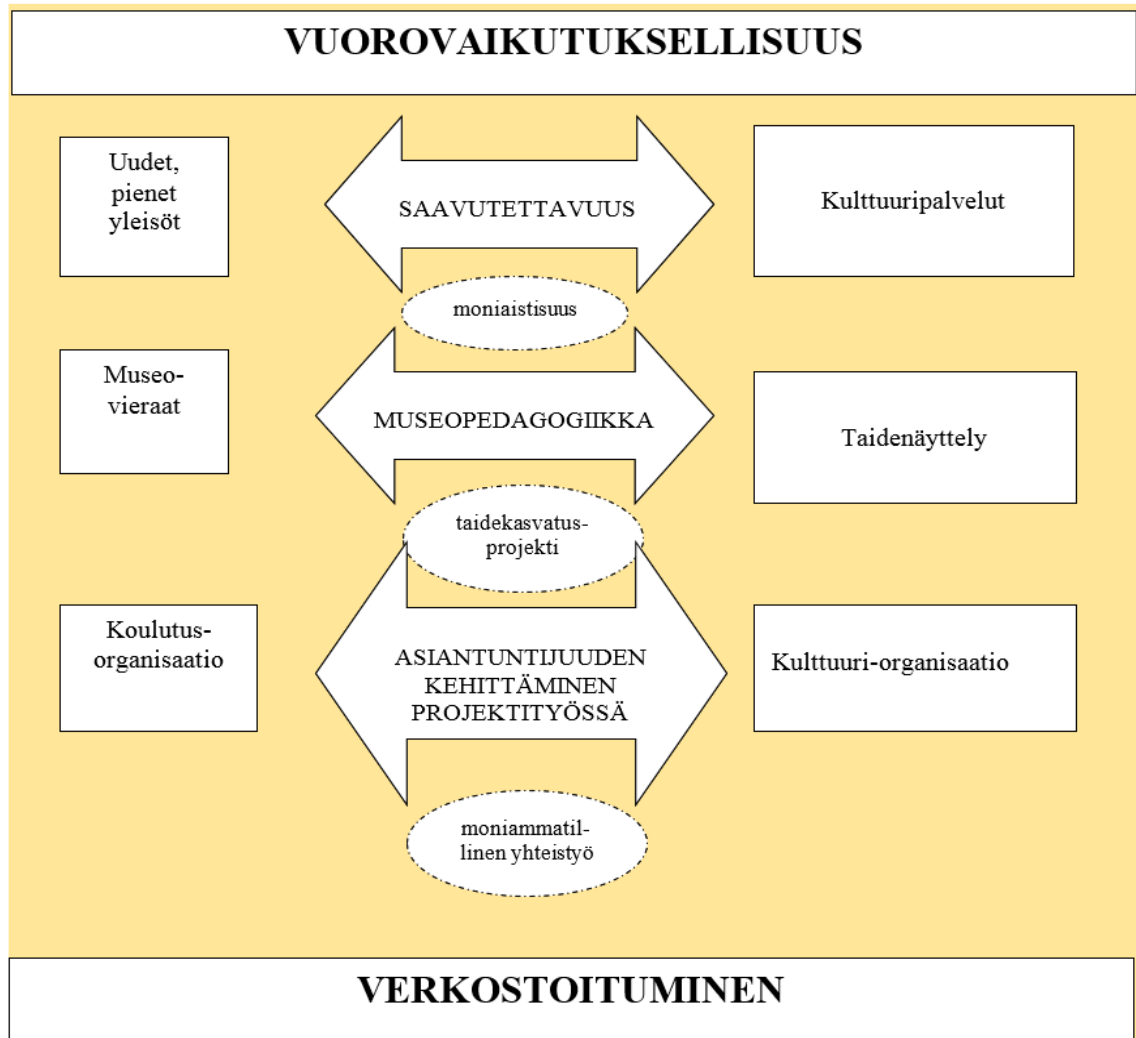
Aistikaaos vei minut tutkimusmatkalle moniaistiseen taiteeseen, saavutettavuuden ja inklusion kehittämismahdollisuuksien tarkasteluun ja johdatti käytännössä opettajan ammatillisen kehittymisen poluille projektioppimisen kautta. Pilottiprojektissa sain myös toimintatutkijana mahdollisuuden osallistua paikallisesti institutionaalisen museopedagogisen yhteistyön kehittämiseen. Tutkimustehtäväni on kehittää taidekasvatuksellista yhteistyötä näiden kahden instituution välillä tuomalla esille projektissa toimivien instituutioiden edustajien kokemuksia yhteisen taidekasvatusprojektin tekemisestä. Pilottiprojekti on toiminut jäänmurtajana ja luonut pohjaa Oulun yliopiston ja Oulun taidemuseon institutionaalisen yhteistyön kehittymiselle. Näen tämän tutkimuksen olevan kartoittava pohja orastavalle säännölliselle yhteistyölle. Tuomalla esille tutkimushaastattelun tuloksia haluan vahvistaa mahdollisuuksia yhteistyön vakiinnuttamiselle.

Lähestyn tutkimuksessani museota taidekasvatuksellisen projektin toiminta- ja oppimisympäristönä erityisesti saavutettavuuden näkökulmasta. Selvitän taidekasvatuksellisen projektin muotoutumista tutkimalla Aistikaaoksen sisällöllisiä tavoitteita ja niiden toteutumista käytännön toiminnassa. Tarkastelen saavutettavuuden ja toiminnallisen museopedagogiikan toteutumista moniaistisen näyttelykokonaisuuden suunnitelluista aikeista toteutuneisiin käytäntöihin. Tutkimuksessani tuodaan esille projektissa toimineiden pedagogisten ammattilaisten sekä museoammattilaisen kokemuksia yhteisen taidekasvatuksellisen projektin suunnittelemisesta ja toteuttamisesta, haasteista ja onnistumisista sekä luodaan katsaus yhteistoiminnan mahdollisiin kehityspotentiaaleihin. Koulutuksellisena näkökulmana tuon julki luokanopettajaopiskelijoiden palautetta Oulun taidemuseolla toteutettujen taidekasvatusprojektien tekemisestä. Haastatteluaineiston analyysin avulla ja teoreettiseen kirjallisuuteen perehtymällä arvioin projektin onnistumista yhdessä projektia organisoivien toimijoiden kanssa.

1 AISTIKAAOSTEORIA: Saavutettavuuden, museossa oppimisen, ja moniammatillisen projektityön ulottuvuuksia

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä toimivat näkökulmat. Tutkimukseni kiinnittyy kasvatustieteen ja taidekasvatuksen tieteenaloihin ja hyödyntää näkökulmia myös työtieteistä. Yhdistän tutkimuksessani useita näkökulmia, jolloin teoreettisessa otteessani on mukana triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143–145). Teoreettista pohjaa hahmotellen kolmesta tulokulmasta: *1. taiteen saavutettavuuden edistämisen 2. museon vuorovaikutuksellisen ja saavutettavan oppimisympäristön ja 3. moniammatillisen projektityön kehittymisen* näkökulmista. Ne toimivat tutkimukseni pieninä teorioina, tulkintakehyksinä, joiden avulla tutkin aineistoa ja etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini (Eskola 2001, 138; Kiviniemi 1999, 70). Teoreettisten näkökulmien yhteinen nimittäjä on vuorovaikutuksellisuus, jota projektissa on pyritty kehittämään toiminnan eri tasoilla esimerkiksi työelämässä verkostoitumalla. Kuvioon 1. olen hahmotellut näkökulmia, joiden kautta tarkastelen projektin tuottamaa aineistoa. Tutkimuskirjallisuus koostuu museopedagogisista julkaisuista ja saavutettavuuden edistämisestä koskevista selvityksistä, toimintatutkimuksen ja taidekasvatuksen tieteellisistä julkaisuista sekä projektikirjallisuudesta. Tarkastelen saavutettavuuden kehittymistä Suomessa ja saavutettavuuden käsitettä kulttuuripalveluissa. Sivuan saavutettavuuteen rinnastettavaa inklusion käsitettä, joka on käytössä myös koulumaailmassa. Lähestyn museoissa tapahtuvaa taidekasvatusta museon tuottaman vuorovaikutuksellisen toiminnan näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen moniammatillista yhteistyötä ja projektioppimista työelämäprojekteissa.

Aistikaaoksen keskeinen sisällöllinen tavoite oli taiteen saavutettavuuden parantaminen. Saavutettavuus oli projektin substanssi, joka suuntasi minua tutkimaan sen toteutumista käytännön toiminnassa. Saavutettavuus käsitteenä ei ollut minulle ennalta tuttu, vaan saavutettavuuden merkitykset ovat avautuneet hiljalleen tutkimuksen edetessä, asiasta kertovaan kirjallisuuteen ja muihin lähteisiin sekä tutkimuksen aineistoon perehtymällä. Projektin saavutettavuuden kehittämisen pohjan muodostavat Oulun taidemuseon aiemmat kokemukset ja käsitykset saavutettavasta kulttuuripalvelusta sekä molempien instituutioiden lähestymistavat yhteistyössä tehtävän projektin tekemiseen.



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

1.1 Saavutettavuus taide- ja kulttuuripalveluissa

Suomessa saavutettavuuden käsite on tullut yleiseen tietoisuuteen ja käyttöön 2000-luvun taitteessa Valtion taidemuseossa 1999–2001 toteutetun Saavutettavuus-projektin myötä. Projektin vammaisorganisaatioiden edustajista koostuva ryhmä piti saavutettavuuskäsitettä esteettömyyttä paremmin kulttuuripalveluihin soveltuvaksi ja onkin esimerkillään ohjannut käsitteen määrittymistä ja vakiintumista kulttuuripalveluiden yhteyteen. (Könkkölä, Salovaara & Tiensuu-Nylund 2002, 2.1.2; Salovaara 2002, 7.) Käsitteellisellä tasolla saavutettavuus liittyy muihin lähikäsitteisiin kuten edellä mainittuun esteettömyyteen sekä inklusioon ja toimintaympäristöjen esteettömään ja

saavutettavuuteen pyrkivään suunnitteluun liittyviin käsitteisiin design for all, inclusive design ja universal design (Laitinen & Nurmi 2013, 24–25; Sainio & Edgren 2007, 9). Laitinen & Nurmi (2013, 25) viittaavat esteettömyyteen ja saavutettavuuteen myös käsitteellä voimaannuttava ympäristö, joka tarkoittaa ”ympäristöjä, jotka tukevat osallistumista poistamalla esteitä ja innostamalla osallistumiseen” (ks. tarkemmin World Report on Disability 2011, 304).

1.2 Saavutettavuus käsitteenä

Saavutettavuus kietoutuu etenkin esteettömyyden käsitteeseen ja niitä on käytetty Suomessa rinnakkain (Könkkölä ym. 2002, luku 2.1.2.). Käsitteiden saavutettavuus ja esteettömyys peruseritys on Puupposen (2000) mukaan yleensä sama; ”*mahdollisuus jonkin tilan, tilanteen, toiminnan tai palvelun käyttämiseen*”, vaikka niitä käytetään vaihtelevasti eri yhteyksissä (Puupponen 2000, 162). Salovaaran (2004) mukaan saavutettavuus ja esteettömyys kertovat helposta lähestyttävyydestä. Esteettömyys kertoo palvelun toimivuudesta etenkin toimimisesteisille ihmisille, jolloin kuka tahansa voi estyä toimimaan tietynlaisessa tilanteessa ja kokea esimerkiksi liikkumisesteitä ympäristössään. Museoympäristössä ikääntyneet, vammaiset ihmiset sekä lapset kokevat toimimisesteisyyttä, jos suunnittelussa ei ole huomioitu eri-ikäisiä, eri tavoin liikkuvia, aistivia, kommunikoivia ja tietoa käsitteleviä ihmisiä. Saavutettavuudella pyritään huomioimaan niin toimimisesteisten ihmisten tarpeita kuin kenen tahansa tarpeita, rakentamalla palveluun helppoa lähestyttävyyttä. Esteettömyyden voi nähdä myös yhtenä saavutettavuuden osa-alueena. (Salovaara 2004, 68.) Esteettömyys on totuttu liittämään ensisijassa rakennetun ympäristön toimivuuteen (OPM 2006, 8). Esimerkiksi Invalidiliitto Ry:n nettisivuilla esteettömyyden määrittely painottuu rakennetun ympäristön ja liikkumisen näkökulmiin, joskin sivuilla todetaan esteettömyyden tarkoittavan laajemmin myös ”*palvelujen saatavuutta, välineiden käytettävyyttä, tiedon ymmärrettävyyttä ja mahdollisuutta osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon*” (esteeton.fi).

Saavutettavuus kulttuuripalveluissa tarkoittaa sitä, että kulttuuritarjonta on erilaisten yleisöjen käytettävissä ja siihen voi osallistua mahdollisimman helposti ja esteettömästi. Saavutettavuuden toteuttamiseksi tulee huomioida yleisöjen tarpeita ja tarjota mahdollisuuksia osallistumiseen ja elämyksiin yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta. Saavutettavuus liitetään ihmisten yhdenvertaisen kohtelun ja syrjimättömyyden edistämiseen. Tuomalla palvelut kaikkien ulottuville edistetään palvelun saavutettavuutta ja tuetaan saavutettavuuden taustalla vaikuttavien arvojen, demokratia, oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus, toteutumista käytännössä. (Svensson, Oderstedt & Landberg 2003, 16; Salovaara 2004, 66–68; OPM 2006, 7; Sainio & Edgren 2007, 8.) Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutuminen voi vähemmistö- ja erityisryhmien kohdalla tarkoittaa myönteistä tai positiivista erityiskohtelua, jolloin erityisiä tarpeita huomioon ottavalla asenteella parannetaan saavutettavuutta (OPM 2006, 7; OPM 2014, 22). Palvelun tai tuotteen saatavilla olo ei vielä kerro, onko kyseessä oleva tuote tai tarjonta erilaisten ihmisten kannalta saavutettava (Salovaara 2004, 68).

1.3 Saavutettavuuden kehittäminen

Valtion taidemuseon museopedagogisen yksikön 1999–2001 toteuttama Saavutettavuus-projekti sysäsi liikkeelle saavutettavuuden kehittämisen valtakunnallisella tasolla. Projektin tavoitteena oli parantaa museon palveluja ja poistaa toimimisesteitä museoympäristössä toteuttamalla esim. kartoituksia rakennusten toimivuudesta eri käyttäjäryhmille, huomioimalla saavutettavuutta näyttelyjen rakentamisessa, tarjoamalla museon oppaille koulutustilaisuuksia erityisryhmien opastamiseen ja ottamalla vammaistahot aktiivisesti mukaan tapahtumien suunnitteluun ja toteutuksiin. Projektissa luotiin yhteistyöverkoston kotimaisten (esim. Suomen museoliitto, Valtakunnallinen vammaisneuvosto jne.) sekä kansainvälisten (esim. pohjoismainen Museer till alla-projekti) yhteistyökumppanien ja asiantuntijoiden kanssa. Projektin puitteissa annettiin koulutusta museo- ja taidealojen opiskelijoille, museotyöntekijöille ja eri käyttäjätahoille, järjestettiin Taidemuseoalan täydennyskoulutusta ja kirjoitettiin useita aihepiiriä

koskevia julkaisuja. Yhteistyössä Museoliiton kanssa tehtiin myös kartoitus Suomen museoiden saavutettavuudesta. Tulokset osoittivat saavutettavuuden kehittämisen pelkistyneen vain esteettömän liikkumisen huomioimiseen. (Salovaara 2002, 3–8.) Sitten projektin jatkoi Valtion taidemuseon kehittämissyksikkö KEHYKSEN (Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet-yksikkö) ja keski-suomalaisten museoiden yhteistyössä toteuttamana koulutus- ja konsultointiprojekti Esteetön museo- ja edelleen Avoin museo-projektina (ks. emt. 12, avoinmuseo.fi). Saavutettavuus-projekti osoitti, että kulttuuritoiminnan ulottaminen kaikille vaatii paneutumista ja varoja (OPM 2002, 30).

Saavutettavuus-projektista sai alkunsa aloite opetusministeriölle saavutettavuuden ja vammaisten kulttuuritoiminnan valtakunnallisesta kehittämisestä. 2001 opetusministeriö asetti Kulttuurin kaikille-työryhmän selvittämään kulttuuripalvelujen saavutettavuutta, vammaisten oman kulttuuritoiminnan parantamista sekä tekemään ehdotuksen vammaiskulttuurin edistämistoimien organisoimisesta valtionhallinnossa. (Salovaara 2002, 4–5.) Museolehtori Marjatta Levannon ja vammaisjärjestöissä vaikuttaneiden Sari Salovaaran sekä Kalle Könkkölän ansiosta saavutettavuutta lähdettiin kehittämään yhä systemaattisemmin valtiollisella tasolla. Kehitys aihepiiriin liittyvistä tutkimusjulkaisuista ja selvityksistä on koottu aikajärjestykseen liitteeseen 1. Taulukon muotoon muokattu esitys ei ole kaiken kattava julkaisukooste, mutta sen avulla voi mielestäni hahmottaa saavutettavuuden kehityskulkua.

Museo 2000- museopoliittisessa ohjelmassa määritellään saavutettavuus jo yhtenä osatekijänä museotyön laatua arvioitaessa ja kehittäessä. Käytännössä saavutettavuuden huomioiminen tarkoittaa erilaisten asiakasnäkökulmien ja tarpeiden huomioimista ja uusien museopalvelujen kehittämistä. (Koski, Lähdesmäki & Svinhufvud 2000, 75.) Saavutettavuuden systemaattinen kehittäminen valtakunnallisella tasolla on alkanut vuonna 2005, jolloin opetusministeriön johtamana ryhdyttiin laatimaan toimenpideohjelmaa 2006–2010 taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden edistämiseksi. Ohjelman painopisteeksi määriteltiin julkisten kulttuuripalvelujen saavutettavuus kiinnittäen huomiota myös vähemmistö- ja erityisryhmien mahdollisuuksiin omaehtoisen kulttuuritoiminnan harjoittamiseen. (OPM 2006, 4.) Kulttuurivähemmistöjä ja saavutettavuutta palvelevaa työtä varten Valtion taidemuseo on laatinut vuosille 2009–

2013 saavutettavuutta ja diversiteettiä käsittelevän strategian (ks. Pettersson 2009b, 8–86), jonka tavoitteenasettelua ja vaikutuksia on tarkasteltu Kaikkien taidemuseo?-loppuraportissa (ks. Salonlahti & Salovaara 2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämistyö taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden saralla on jatkunut, sillä kulttuuristen oikeuksien toteutumisen turvaamiseksi on nähty tärkeäksi syventää ja laajentaa saavutettavuustyötä yhä edelleen (OPM 2014, 10).

Merkittävä saavutettavuutta tunnetuksi tekevä palvelumuoto Suomessa on Kulttuuria kaikille-palvelu. Valtakunnallinen opetusministeriön tukema neuvontapalvelu aloitti toimintansa vuonna 2003 kolmivuotisena kehittämishankkeena Valtion taidemuseon taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehyksen koordinoimana. Neuvontapalvelu tarjoaa tietoa, tukea ja esimerkkejä saavutettavuuden ja moninaisuuden kehittämisessä. Palvelu on verkostoitunut niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin osallistumalla yhteistyöhankkeisiin, joiden tavoitteena on taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden lisääminen. (OPM 2006, 14; Liikanen 2010, 47.) Kulttuuria kaikille-palvelu ylläpitää laajaa kulttuurikenttää palvelevaa verkkosivustoa, www.kulttuuriakaikille.info, joka jakaa asiantuntemusta kulttuurikohteiden saavutettavuuteen liittyvistä tutkimuksista, tarjoaa kulttuurialan toimijoille ohjeistusta, oppaita ja koulutusta saavutettavuuteen liittyen (Rajavuori 2009, 4). Vuonna 2004 perustettu verkkosivusto on osoittautunut tutkimuksessani erittäin hyödylliseksi välineeksi. Sen kautta olen saanut keskitetysti päivitettyä tietoa saavutettavuuteen liittyen ja löytänyt useita julkaisuja ja linkkejä, johon olen tämän tutkimuksen puitteissa perehtynyt. Palvelun tarjoama sivusto on itsessään oiva ja onnistunut osoitus saavutettavuuden kehittämisestä. Kulttuuria kaikille -palvelu on tehnyt tunnetuksi saavutettavuuden käsitettä ja mm. neuvontapalvelun tarjoaman koulutusyhteistyön ja saavutettavuusarviointien kysyntä on ollut kasvavaa (OPM 2006, 14). Tarjoan mahdollisesti myös tätä tutkimusta sivustolle julkaistavaksi.

Saavutettavuus koostuu useista osa-alueista, joita tulisi kuitenkin tarkastella kokonaisuutena (Sainio & Edgner 2007, 9). Eri vähemmistöryhmien asioiden käsittely pelkästään saavutettavuuden osa-alueiden kautta ei ole yksiselitteistä. Saavutettavuutta tulisi lähestyä kokonaisvaltaisena ajattelutapana, johon mm. esteettömyys sisältyy (OPM 2014, 15). Useissa saavutettavuustyötä koskevissa selvityksissä ja raporteissa saavutettavuus kuitenkin eritellään osa-alueisiin (ks. esim. OPM 2004, 11–24; OPM

2006; 8–10; OPM 2014, 15). Uskoisin osatekijöihin jakamisen helpottavan konkreettisten toimien suunnittelua ja toteuttamista saavutettavuuden edistämiseksi. Saavutettavuuden käsite konkretisoituu mielestäni parhaiten tutkimalla saavutettavuuden osa-alueita.

Käytän tässä tutkimuksessa kyseisen kaltaista osa-aluejakoa toiminnan analyysissä, sillä osa-aluejako esiintyy useissa erityisryhmien kulttuuritoimintaa käsittelevissä virallisissa dokumenteissa (ks. emt) ja museopedagogisessa kirjallisuudessa (ks. esim. Iso-Britanniassa Museums and Galleries Commission'in vuonna 1997 tekemään listaus Salovaara 2004, 69–70; OPM 2002, 2.1.2.). Saavutettavuuden osa-aluejako toimii tässä yhteydessä hyvin projektissa tehtyjä saavutettavuustekoja jäsentävänä työkaluna. Olen koonnut taulukkoon 1. Aistikaaoksessa saavutettavuuden osa-alueita kehittävät toimet ja saavutettavuuden osa-alueet.

Saavutettavuuden käsitteen määrittely elää ja osa-alueiden määrittely tarkentuu saavutettavuustyön kehittämisen myötä. Uusimmissa opetusministeriön selvityksissä (OPM 2014) saavutettavuusajattelua kehitetään kohti moninaisuuden huomioimisesta. Esimerkiksi tiedottamisen saavutettavuus on vaihdettu käsitteeseen viestinnän saavutettavuus ja tiedollisen saavutettavuuden käsite on korvautunut käsitteellä ymmärtämisen tukeminen. Toisistaan riippuvaisia ja toisiinsa liittyviä osa-alueita on myös niputettu yhteen, kuten taloudellinen, sosiaalinen ja alueellinen saavutettavuus, joiden kehittäminen käytännössä vaikuttaa usein myös toiseen osa-alueeseen. Esimerkiksi alueellinen saavutettavuus liittyy taloudelliseen saavutettavuuteen kuljetuspalveluista aiheutuvien kustannusten kautta. (OPM 2014, 49–57.) Selkokieliiset saavutettavuuden määritelmät (ks. OPM 2004b) selventävät mielestäni muita virallisia dokumentteja selkeämmin saavutettavuuden merkityksiä, sillä ne linkittyvät voimakkaammin käytännön toimintaan.

Aistikaaoksessa käytettiin sekä esteettömyyden että saavutettavuuden käsitettä. Saavutettavuuden sijaan asiakirjoissa, kuten näyttelyn tiedotteissa ja avustushakemuksissa, käytettiin esimerkiksi määritelmää kokonaisvaltainen esteettömyys. Tulkitseen esteettömyyteen viittaamisen tarkoittavan tässä yhteydessä niiden esteiden poistamista, minkä avulla taiteen kokonaisvaltainen kokeminen mahdollistuu. Poistamalla aisteihin, tiedotukseen, ymmärtämisen vaikeuteen, asenteisiin,

fyysisiin tai taloudellisiin tekijöihin sekä päätöksen teon puutteisiin liittyviä esteitä, voidaan parantaa kulttuurin saavutettavuutta (OPM 2006, 7–10).

SAAVUTETTAVUUDEN MÄÄRITELMÄT TEORIASSA Salovaaran (2004, 69–70) mukaan	SAAVUTETTAVUUDEN PARANTAMISEEN PYRKIVÄT TEOT AISTIKAAOKSESSA
<p><i>”Fyysinen saavutettavuus tarkoittaa tasaisia kulkumahdollisuuksia, riittävän suuria hissejä, liikkumisesteisille soveltuvia wc-tiloja, vastaanottotiskien matalia osia, ripustusten ja tekstien sijoittelua niin, että myös matalalta näkee, pyörätuolipaikkoja katsomoissa, tuoleja ja levähdyspaikkoja yleisötiloissa, esteetöntä hätäuloskäyntiä jne.” (Salovaara 2004, 69.)</i></p>	<p>Fyysistä saavutettavuutta huomioitiin näyttelyarkkitehtuurin luomisessa: tilojen rakenteellisiin mahdollisuuksiin tiloissa liikkumisen, toimimisen sekä suuntautumiseen näkökulmasta.</p>
<p><i>”Saavutettavuus eri aistien avulla tarkoittaa paitsi näkö- ja kuulovammaisten palvelemista, myös sen huomioimista, että kaikki ihmiset hyötyvät monipuolisista aistimismahdollisuuksista, esim. mahdollisuudesta koskettaa museoesinettä tai sen kopiota. Selkeät kulkuopasteet ja isokokoiset, taustastaan erottuvat tekstit auttavat kaikkia. Tekstitykset elokuvissa ja videoissa, kohokartat, reliefikuvat ja sovelletut opastukset tarjoavat informaatiota vaihtoehtoisissa muodoissa. Tiedon välittymistä ei ole hyvä jättää pelkästään joko äänen tai visuaalisen viestin varaan, vaan niitä on voitava käyttää vaihtoehtoisesti. Teknisiä apuvälineitä, kuten tele/induktiosilmukoita, tulee olla tarjolla. Myös kuvailutulkaukset, tulkaukset kuurosokeille, viittomakieliset palvelut sekä viittomakielen ja viitotun suomen tulkaukset tekevät tarjontaa saavutettavaksi.” (Salovaara 2004, 69–70.)</i></p> <p><i>”Tiedollista saavutettavuutta on kaikki ymmärtämisen helpottaminen. Selkokielineen informaatio muun muassa seinäteksteissä ja esitteissä on paras vaihtoehto. Tämän lisäksi voidaan tarjota syventävää tietoa siitä kiinnostuneille. Kuvitus sekä mahdollisuus kokeilla ja koskettaa tukevat kielen ymmärtämiseen perustuvaa informaatiota.” (Salovaara 2004, 70.)</i></p>	<p>Saavutettavuus eri aistien avulla ja tiedollinen saavutettavuus liittyivät toisiinsa. Monipuoliset aistimismahdollisuudet ohjasivat näyttelyn teosvalintoja ja vaikuttivat niiden esittelyyn; opastuksissa ja työpajatoiminnassa tarjottiin mahdollisuus teosten tutkimiseen ja kokemiseen moniaistisesti. Tiedollista saavutettavuutta pyrittiin parantamaan tuottamalla selkokielistä ja eri aistein vastaanotettavaa materiaalia ja huomioimalla ihmisten erilaiset kommunikointitavat.</p>
<p><i>”Tiedottamisen saavutettavuus tarkoittaa esitteiden visuaalista ja kielellistä selkeyttä, saavutettavia verkkosivuja ja kohdistettua mainontaa yms. Tiedot saavutettavuudesta ja esteettömyydestä ovat tärkeä osa kaikkea tiedottamista. Esimerkiksi liikkumisesteettömyydestä voidaan kertoa pyörätuolisymbolin avulla.” (Salovaara 2004, 70.)</i></p>	<p>Saavutettavasta näyttelytoiminnasta kertovien tiedotteiden visuaaliseen ja kielelliseen selkeyteen kiinnitettiin erityistä huomiota. Tiedotusta kohdennettiin erityisryhmille ja erityisjärjestöille.</p>
<p><i>”Taloudellinen saavutettavuus tarkoittaa sitä, että lippujen tai osallistumisen hinnat on porrastettu, tai että on valittu ajankohtia, jolloin hintoja on alennettu tai osallistuminen on ilmaista. Lisäksi oheispalvelut, kuten kahvila ja kauppa, voivat pitää tarjolla myös edullisia tuotteita.” (Salovaara 2004, 70.)</i></p>	<p>Museoon on perjantaisin ilmainen sisäänpääsy. Opiskelijoiden ohjaamat työpajat olivat osallistujille ilmaisia.</p>
<p><i>”Sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus liittyy toiminnan sisältöihin: siihen, että kurssit, esitykset, näyttelyt ja tapahtumat heijastelevat valittujen kohderyhmien kiinnostuksen kohteita. Tällä viitataan valta- ja vähemmistökuultuurien suhteisiin, lisääntyvään monikulttuurisuuteen ja eri yhteiskuntaryhmien taustojen erilaisuuteen. Esimerkiksi museoita on monesti syytetty elitistisyydestä, vaikka niiden tulisi toimia kaikkien kansanosien ”muistina”.” (Salovaara 2004, 70.)</i></p>	<p>Näyttelyn ja työpajatoiminnan sisältöjä pyrittiin muokkaamaan toimintaan osallistuvien ryhmien erityistarpeita konsultoimalla.</p>
<p><i>”Asenteellinen saavutettavuus on avainasemassa, koska sillä voitetaan monia muita esteitä. Toimintojen suunnittelijoiden, rahoittajien ja toteuttajien valvutuneisuus ja kaikki potentiaaliset käyttäjäryhmät huomioiva asenne johtavat saavutettavuutta lisääviin tuloksiin.” (Salovaara 2004, 70.)</i></p>	<p>Aistikaas oli tarkoitettu kaikille ihmisille. Toiminnan suunnittelu pohjautui Kaikille-suunnittelun (Design for All) –periaatteisiin (ks. esim. Salovaara 2004, 70–71; OPM 2006)</p>

Taulukko1. Saavutettavuuden määritelmät ja niiden huomiointi Aistikaoksessa.

1.4 Inklusiivisuus museopalveluissa ja koulukontekstissa

Museopalveluiden saavutettavuuteen viitataan kansainvälisesti myös käsitteellä ”inclusive museum”. Vuonna 2008 perustettu kansainvälinen yhteisö Inklusiivinen museo (The Inclusive Museum) kokoaa yhteen museotoimijat ja tutkijat maailmanlaajuisesti järjestämällä vuosittaisia konferensseja sekä luo mahdollisuuksia jakaa tietoa verkkoyhteisön, tieteellisen artikkelitietokannan sekä kirjasarjan kautta (The Inclusive Museum). Esimerkiksi Yhdysvallat, Australia ja Iso-Britanniassa erityisesti Englanti kehittävät museotoimintaa, jossa huomioidaan kaikkia potentiaalisia yleisöryhmiä. Ideoita yhdenvertaisuuden edistämistä ja uusien museoyleisöjen tavoittamisesta kuraattoreille ja gallerioiden pitäjille jaetaan kansainvälisesti mm. kolmiosaisessa julkaisussa *Creating the Inclusive Museum*. Inklusiivisen museon kehittäminen liittyy sosiaaliseen yhdenvertaisuuden edistämiseen ja pohjautuu paljolti samoihin arvoihin ja asenteisiin kuin saavutettavuuskin. Sen toteuttaminen nähdään usein museon taidekasvatuksen tehtäväksi esimerkiksi erilaisten projektien tai yhteisöllisten ohjelmien muodossa (ks. esim. *inluseum* 2013.)

Inklusion käsite elää meillä Suomessa voimakkaammin koulukontekstissa. Inklusiosta on keskusteltu erityiskasvatuksen piirissä jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan ja erityispedagogiikan tieteenalan tutkimukset inklusiosta ja integraation hyödyistä ja haitoista ovat olleet esillä tieteellisissä diskursseissa ja tutkimuksissa (ks. esim. Naukkarinen 2000, 1–8; Saloviita 2001, 139–166). Yhdenvertaisen osallisuuden edistäminen on sekä saavutettavuuden kehittämisen että inklusiivisen ajattelun taustalla (OPM 2014, 15). Koulun kehittämisessä Suomessa on edetty vaiheittain kouluintegraation kautta kohti kaikille yhteistä koulua. Inklusio, synonyymina ’osallistava kasvatus’, tarkoittaa käytännössä yleisopetuksen – ja erityisopetusluokkien sulauttamista toisiinsa yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi. Inklusion toteutuminen tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokaisen tulisi saada tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluyhteisössä. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.) Inklusiiviseen ajatteluun perustuvassa lähestymistavassa erilaisuus nähdään ihmisyyteen kuuluvana

luonnollisena asiana. Ongelmatilanteiden määrittely lähtee oppimisympäristöstä eikä yksilöstä käsin. Oppimisen esteitä poistamalla ja tuomalla kaikki tuki oppimisympäristöön, tuetaan inklusion toteutumista. (Lakkala 2008, 24–26.) Väyrynen (2001) rajaa inklusion käsitteen täsmällisemmin tarkoittamaan sitä vuorovaikutuksellista prosessia, jonka avulla vastataan oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. Poistamalla oppimisen ja osallistumisen esteitä luodaan oppimismahdollisuuksia, joiden avulla tuetaan oppilaiden valmistautumista elämään. Inklusion periaate ohjaa opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista kohti oppimisen mielekästä kontekstia, jossa kaikkia oppilaita kohdellaan kunnioittavasti ja heidät huomioidaan tasapuolisesti. Inklusiossa korostuu oppilaan oma osallistuminen ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa koulussa. Inklusion toteutumisessa myös kontekstilla on keskeinen merkitys oppimisessa ja oppimisen esteiden poistamisessa. (Väyrynen 2001, 18–20.) Saavutettavuuden ja inklusion edistämisen kannalta on kyse yksilöiden erilaisten tarpeiden huomioimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. Inklusiivisuus on laaja poliittinen ilmiö, johon en perehdy tämän tutkimuksen puitteissa teoreettisesti tarkemmin. Rajaan inklusion käsittelyn siihen, miten se rinnastuu tutkimuksessani saavutettavuuteen. Pohdinnassa ja kehitysehdotuksien yhteydessä tuon esille inklusiivisuuteen liittyviä näkökulmia, joita opettajat ja opettajaopiskelijat joutuvat nykyisessä tai tulevassa työssään kohtaamaan.

1.5 Museo vuorovaikutuksellisenä saavutettavana oppimisympäristönä

Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltaessa museo määrittyy vuorovaikutuksen ja kulttuuristen tulkintojen ja neuvottelujen tilaksi tai paikaksi, jossa museon tehtävänä on keskustelujen avaaminen ja prosessointi (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 295). Asettaessaan esille näyttelyn ja valikoidessaan tulkintaansa sopivia teoksia, museo tekee tulkintaehdotuksen museokävijälle luoden sellaisia yhteyksiä teoksen ja katsojan välille, joita katsojan arvellaan tunnistavan (Levanto 2004, 53–54). Räsänen puhuu näiden yhteyksien luomisesta sillan rakentamisena taiteen tarkastelijan ja taideteoksen välille. Räsänen mallissa taiteen ymmärtäminen rakentuu kognitiivisen taideoppimisen

periaatteiden ja kokemuksellisen oppimisen yhdistämiseen. (Räsänen 2000, 10–21.) Museo tarjoaa tänä päivänä monipuolisesti erilaista materiaalia ja palveluja tulkintojen tekemisen tueksi, joista yksi kysytyimpiä on opastustoiminta. Moninaisten aineistojen ja teknologisten uudistusten keskellä, inhimilliseen kontaktiin perustuva vuorovaikutuksellinen kohtaaminen on edelleen suosittu museon toiminnoissa. Käytännössä vuorovaikutus museoammattilaisten ja museokävijöiden välillä tapahtuu näyttelyopastuksissa, jotka ovat olleet museon perustyötä jo museoiden alkua ajoista lähtien. (Pedafooni 2009, 3.) Opastusten lisäksi museokäynnin vuorovaikutuksellisuutta rikastuttavat työpajat, joissa museokävijät voivat tutustua taiteeseen usein oman tekemisensä kautta (Othman 2004, 78–86; Kettunen 2004, 90–91). Konkreettisen taiteen tekemisen lisäksi työpajat voivat suuntautua taiteen tulkintaan, jolloin ne saavat erikoistehtävän toimia taiteen ja taideyleisön kohtaamispaikkoina (Kettunen 2004, 90–93).

Ajatus museosta oppimisympäristönä tarkoittaa Kaitavuoren (2007, 281) mukaan sitä, että museon tarjontaa käytetään erilaisten oppimiskokemusten lähteenä. Museossa oppiminen on omaehtoista ja kävijälähtöistä, elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden kautta saavutettavaa kokemusta, joka parhaimmillaan saa aikaan muutoksia museovieraan ajattelussa ja ymmärryksessä. (Kaitavuori 2007, 281.) Museo määrittellään informaaliksi oppimisympäristöksi, koska sen toiminnassa on opetuksellinen ulottuvuus, vaikka museo ei aseta toiminnalleen varsinaisia oppimistavoitteita (Salmi 1993, 18–20, Malmisalo-Lensu & Mäkisen 2007, 301 mukaan; Hänninen 2000, 135). Museo luo pedagogisella toiminnallaan kehykset oppimiselle ja taiteen tulkintaprosessille. Pystyäkseen tarjoamaan monenlaisia oppimiseen liittyviä palveluja erilaisille kävijöille, museon tulisi olla tietoinen omasta toiminnallisesta ja siihen liittyvästä opetuksellisesta perusajatuksesta (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 301). Tärkeä taustavaikuttaja taidekasvatuksellisen toiminnan järjestämiselle on museon pohdiskeltu käsitys siitä, mitä museossa oppimisella tarkoitetaan.

Museot luovat kokoelma- ja näyttelytoiminnan strategioiden rinnalle museopedagogisia ohjelmia, joissa museot kulttuurilaitoksina määrittelevät suhteensa oppimiseen. Esimerkiksi Aineen taidemuseo Torniossa on julkistanut kaupungin nettisivuillaan perusteellisesti pohditun museopedagogisen ohjelmansa (ks. tornio.fi). Ohjelmassa on

tuotu esille myös museon suhde saavutettavuuden huomioimiseen. Salovaaran mukaan museopedagoginen toiminta onkin avainasemassa saavutettavuuden kehittämisessä. Saavutettavuuskysymykset liittyvät laajemmin yleisösuhteisiin eli siihen miten museot ottavat vastaan ja kohtaavat museoissa käyvät ihmiset. (Salovaara 2004, 66–67.) Museopedagogit hahmottavatkin työkenttäänsä opetustoimintaa laajemmin koskemaan kokonaisvaltaisesti museon yleisösuhdetta ja roolia yhteiskunnassa (Kaitavuori 2007, 286). Museopedagogit toimivat saavutettavuuden sanansaattajina ja yleisön edunvalvojina muistuttaen näyttelyn suunnittelussa kaikkien museokävijöiden huomioimisesta (Kettunen 2006, 180).

Museoyhteydessä pedagogiikan käsite määrittyy väljästi koskemaan museo-opetuksen taustalla olevia käsityksiä sekä erityisesti käytännön toimia (Hein 1998, 16, Malmisalo-Lensu & Mäkisen 2007, 297 mukaan). Kasvatus- ja opetustyöstä museoalan sisällä käytetään termiä, joka sopii parhaiten kunkin toteuttajan omaan ajatusmaailmaan. Usein käytettyjä termejä ovat kasvatus, opetus, didaktiikka ja pedagogiikka. Opetus ja didaktiikka- termien käyttöä voi perustella sillä, että 2000-luvun puolelle tultaessa museo-opetus on kehittynyt pääosin suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi, usein pedagogisesti päteväytyneen museolehtorin yhteistyössä kolmannen sektorin kanssa toteuttamaksi toiminnaksi. (Palviainen 2000, 123.) Museon perinteisestä behavioristiseen tiedonsiirtoon perustuvasta lähestymistavasta ollaan suuntautumassa kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, jolloin museovieras saa entistä kokonaisvaltaisemman ja aktiivisemmän kokijan, toimijan ja vaikuttajan roolin. Omalla aktiivisuudellaan toimija vaikuttaa osaltaan myös omaksuttavan tiedon luonteen muodostumiseen. (Kallio 2004, 43–44; Levanto 2004, 56.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistyttyä museo-opetuksessa opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet, kaksisuuntainen vuorovaikutus on vahvistunut ja tulkinnalliset mahdollisuudet ovat rikastuneet (Kallio 2004, 46).

Kettunen näkee yhdeksi museopedagogisen toiminnan tärkeimmäksi tehtäväksi auttaa ja tukea kävijöitä oppimaan eri tavoilla. Hän viittaa oppimiskäsityksiä museopedagogiikan näkökulmasta tutkineeseen George Heiniin todetessaan työpajan sisältävän oppimisen näkökulmasta sekä behavioristisia tiedon siirtämiseen liittyviä että konstruktivistisia ajattelun rakenteen muuttumiseen liittyviä piirteitä. Heinin (1998, 34) ajatteluun

tukeutuen Kettunen ehdottaa, että museon kannattaa ottaa toiminnassaan huomioon konstruktivistisen ajattelun keskeiset ajatukset oppijan aktiivisesta roolista sekä uuden opittavan asian yhdistäminen oppijan aiempiin kokemuksiin. (Kettunen 2004, 91–93.) Työpajatoiminnan arvo perustuu siihen, että työpajaan voi rakentaa oppimisprosessin, jota muut museon toimintamuodot eivät tarjoa (Othman 2004, 79). Museossa oppimisen ydintä ovat edelleen tulkintaan liittyvien prosessien ymmärtäminen (Levanto 2004, 53–54), jossa museon/opettajan asemalla on merkittävä rooli (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 309). Kokemuksellisuuteen pohjautuvassa opastuksessa, museo-opas toimii johdattelijana vaihtoehtoisten tulkintojen tuottamisessa (Kauppinen 2010, 25). Suhtautumalla museokävijään aktiivisena toimijana museovierailusta tulee asiantuntijan tarjoilemien tietojen ja faktojen omaksumisen sijaan toiminnallinen ja elämyksellinen kokemus, jonka rakentamiseen museon olisi syytä panostaa pedagogisin välinein. Näitä välineitä kehiteltiin Aistikaaoksen työpajoissa, jotka toteutuivat kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvina luovina näyttelyopastuksina moniaistisen taiteen äärellä.

1.6 Projekti moniammatillisuuden kehittäjänä

Projektimuotoinen työn tekeminen on yleistynyt nykyajassa. Projekteja toteutetaan paitsi työpaikkojen sisällä, entistä enemmän myös moniammatillisena yhteistyönä organisaatioiden rajat ylittäen. Verkostomaiset projektit haastavat työpaikkojen totut toimintamallit ja käytännöt edellyttäen tilanteista joustavuutta. (ttl.fi; Janhonen, Toivanen, Eskelinen, Heikkilä & Järvensivu 2015, 5, 82.) Nykyisin opettajat tekevät yhä enemmän yhteistyötä ja verkostoituvat eri toimijoiden kanssa, jolloin työ muuttuu moniammatilliseksi toiminnaksi. Uusien oppimisympäristöjen myötä ymmärretään myös verkostoitumisen merkitys oppimiselle. Ammattinsa kehittämisen näkökulmasta opettajat näkevät kollegiaalisen yhteistyön ja verkostoitumisen kehittämisen tärkeäksi. (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013, 13, 61.) Verkostoitumalla myös koulu voi kehittää organisaatorajoja läpäiseviä uusia yhteistyömalleja (Smeds, Huhta, Pajunen & Väänänen 2010, 98).

Projektit toteutuvat ja määrittyvät monen tyyppisinä alasta riippuen. Aistikaaos täyttää projektikirjallisuudessa määritellyt projektin tyypilliset tunnusmerkit, sillä se toteutettiin tavoitteellisesti, kertaluontoisena, suunnitelmallisena ja yhteistoiminnallisena, ajallisesti ja resursseiltaan rajattuna toimintana. Projektien avulla pyritään usein ratkaisemaan jokin ongelma, jolloin tavoitteellisen toiminnan kautta saavutetaan hyötyjä ja tuotetaan lisäarvoa sekä projektin asettajalle että projektin kohteelle. (Anttila 2001, 12–14; Vesterinen 2001, 14; Ruuska 2005, 18–20; Kettunen 2009, 15–16.) Tarkoitan projektilla tässä tutkimuksessa sitä taidekasvatuksellista kokonaisuutta, joka on rakentunut Aistikaaos-näyttelyn ympärille.

Projekti-idea syntyi taidemuseon vallitsevan kulttuuripalvelun tasa-arvoisuuden kyseenalaistamisesta. Idea kehittyi tavoitteelliseksi projektiksi, kun sen ympärille koostettiin taiteen saavutettavuuden ja taidekasvatuksen kehittämistä kiinnostuneita toimijoita. Taiteen saavutettavuuden ideaa pyrittiin edistämään taidelähtöisin ja vuorovaikutuksellisin keinoin luomalla taidemuseon ja luokanopettajakoulutuksen yhteinen taidekasvatusprojekti (ks. Anttila 2001, 11). Projektityön organisoimiseen koostettiin tilapäisesti joukko pedagogisia ja museoalan ammattilaisia, joista kukin vastasi oman erityisalueensa tehtävistä (Ruuska 2005, 18, 21). Suurin osa toimijoista työskenteli projektissa osa-aikaisesti, omien muiden päivittäisten töidensä tai opintojensa ohella, joka on tyypillistä projektityölle (Paasivaara, Suhonen & Virtanen 2011, 7). Aistikaaosta voisi luonnehtia myös pilotiksi, sillä siinä toteutettiin ensimmäistä kertaa laajaa työpajatoimintaa koulutus- ja kulttuuri-organisaation välillä (Anttila 2001, 19). Projektin toivottiin avaavan väyliä taidekasvatuksellisen yhteistyön luomiselle ja saavutettavuuden edistämistyölle myös projektin päättymisen jälkeen.

Aistikaaoksessa toteutettua yhteistyötä voidaan tarkastella sekä moniammatillisuuden että verkostoitumisen viitekehyksistä. Toimijoiden ammatillisuuteen perustuvasta näkökulmasta Aistikaaoksessa tehty asiantuntijatoiminta voidaan määritellä moniammatilliseksi, sillä yhteistyötä tehtiin eri ammattiryhmiin kuuluvien, pedagogisten kasvatustieteilijöiden ja museoalan ammattilaisten kesken. Päätyöryhmässä ja organisaatioiden välisessä verkostossa toimiessaan asiantuntijat jakoivat keskenään valtaa, tietoa ja osaamista. Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus kiinnittyy ulkoisen moniammatillisuuden muotoon, jossa yhteistyösuhteet toteutuvat eri organisaatioiden

asiantuntijoiden yhteistyönä. Aistikaaoksessa ylitettiin organisatorisia rajoja hyödyntämällä ja kehittämällä asiantuntijuutta projektin tarjoamalla rajapinnalla. (Nummenmaa 2011, 178, 181, 183.) Toiminnallisten rakenteiden näkökulmasta tarkasteltuna Aistikaaoksen projektityyppinen pilottitoiminta määrittyy pikemminkin verkostoitumisena, joka mahdollisesti vakiintuessaan pysyväisluonteiseksi instituutioiden toimintakulttuuriin ja -rakenteisiin loisi edellytyksiä moniammatillisen yhteistyön kehittymiselle (esim. Jalava & Virtanen 1995, Nummenmaan 2004, 181 mukaan).

2 ORGANISOITU KAAOS: Taidekasvatusprojektin kontekstuaaliset tekijät

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kontekstin ja tuon esille toiminnan organisoitumiseen liittyviä seikkoja. Olen kartoittanut Oulun taidemuseon aiemmin tehtyä saavutettavuustyötä ja sekä taidekasvatuksellisten toimintakäytänteiden historiaa. Tuon esille myös kartoituksen projektin keskeisenä paikkana toimivan taidemuseon sosiokulttuurisesta tilanteesta.

2.1 Taide saavutettavaksi kaikenlaiselle yleisölle

Aistikaaos taidenäyttelyn teemana oli kokonaisvaltainen esteettömyys, jossa kiinnitettiin erityisesti huomiota aisti- ja liikuntavammaisten, kehitysvammaisten ja muiden pienten, yleensä unohdettujen, yleisöjen kokemuksiin ja elämyksiin. Näyttelyajatus pohjaa Valtion taidemuseon Kulttuuria kaikille - malliin (<http://www.kulttuuriakaikille.fi/saavutettavuus>). Näyttely suunnattiin kaikenlaisille yleisöille ja toimintaa tarjottiin eri-ikäisille. Näyttelyyn koostetuissa teoksissa huomioitiin visuaalisuuden lisäksi myös muita aistisuuden ulottuvuuksia kuten kosketeltavuus. Näin yritettiin luoda moniaistinen näyttelykokonaisuus, joka mahdollistaisi taiteen kokemisen usean aistin kautta samaan aikaan. Tekemällä taide saavutettavaksi pyrittiin paremmin huomioimaan myös erityisryhmiä taidemuseokävijöinä. Näyttelyn avulla haluttiin tarjota myös kurkistus erilaisen kokijan maailmaan ja avata uusia ovia nähdä, kokea ja tuntea asioita perspektiivistä, jota ei välttämättä ole aikaisemmin ymmärtänyt tai huomionnut. (Dekker 2010.)

Taidekasvatuksellisen näyttelyn ympärille rakentui projekti, jossa itse näyttelyn lisäksi toteutettiin työpajoja. Työpajat olivat toiminnallisia ja elämyksellisiä moniaistisuutta hyödyntäviä näyttelyopastuksia. Työpajaohjaajina toimivat luokanopettajaopiskelijat Oulun yliopistosta sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijat Lapin yliopistosta. Toiminta ajoittui tammi-huhtikuulle 2011. Työpajoja tarjottiin lähinnä alakouluille ja päiväkodeille

sekä eri-ikäisille erityisryhmille. Toimintaa pyrittiin suunnittelemaan Kaikille suunnittelun (Design for All)- periaatteiden (esim. Salovaara 2004, 70) mukaisesti huomioiden samalla ryhmien mahdollisia erityisiä tarpeita. Työpajoihin osallistuvia ryhmiä pyrittiin konsultoimaan heidän erityisistä tarpeistaan.

2.2 Aistikaaos-projektin toteutus ja vastualueet

Kuviossa 2. näkyvät Aistikaaoksen toimijat toimijaryhmittäin. Projektin keskeisimmät toimijat olivat Oulun Taidemuseo, OMA sekä Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, KASOPE. Projektilla ei ollut varsinaista ohjaajaa. Päätöryhmän muodostivat taidekasvatuksesta vastaava amanuenssi Outi Dekker Oulun taidemuseosta, TaM Minna Myllykangas Oulun yliopistosta ja idean luoja KM, erityisesti varhaiskasvatus, LO/LTO, Sanna Hankala. Hankalan taustayhdistys oli alkuun Erilaiset elämät ry, jonka toiminta kuitenkin loppui projektin aikana. Näkemykseni mukaan Hankala asemoitui ryhmässä sosiokulttuuriseksi innostajaksi (ks. Kurki 2000, 24 – 28, 47) ja erityisryhmien taidekasvatuksen asiantuntijaksi. Kuraattorit vastasivat yhdessä näyttelyn järjestelyistä eli valikoivat näyttelyyn hyväksytyt teokset, kävivät taiteilijavierailuilla, keskustelivat heidän kanssaan teossuunnitelmista sekä valmiista teoksista ja pohtivat teosten esillepanoa ja ripustusta.

Outi Dekker taidemuseon edustajana kantoi päävastuun näyttelykokonaisuudesta. Hänen vastuualueisiinsa kuuluivat näyttelyn järjestämiseen liittyvät seikat, yhteistyötahojen kartoitus ja yhteyksien luonti, rahoituksen hakeminen ja järjestely, työpajatoiminnan resurssit ja organisointi sekä taiteilijahaastattelut näyttelyjulkaisuun. Sanna Hankalan vastuulla olivat taidenäyttelyn idean kehittäminen ja toteutus sekä opastus muille toteuttajille, luokanopettajaopiskelijoiden ohjaus, perehdyttäminen erityisryhmien ohjaamiseen ja erilaisen museokävijän kohtaamiseen, rahoituksen hakeminen ja artikkelin kirjoittaminen julkaisuun. Minna Myllykankaan vastuulla olivat kuratoinnin ja näyttelyn rakentamisen lisäksi projektista tiedottaminen yliopistolla, rahoituksen hakeminen sekä artikkelin kirjoittaminen julkaisuun.

Luokanopettajaopiskelijat koostuivat kuvataiteeseen ja musiikkiin erikoistuvista sivuaineryhmistä sekä taito- ja taideaineiden perusopintoja suorittavista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista (yhteensä n. 120 opiskelijaa). He toimivat ohjaajina näyttelyyn liittyvissä työpajoissa. Kuvataiteen sivuaineryhmäläiset toteuttivat näyttelyyn Aistilaatikon teoskokonaisuuden. Lisäksi kymmenen hengen kuvataiteen valinnaisten opintojen opiskelijaryhmä rakensi näyttelyyn installaation *Sulaama* taidemuseon kokoelmiin kuuluvan *Sinikka Tuomisen Maalauksen (2000)* pohjalta. Opiskelijoiden ohjaajina toimivat musiikin didaktiikan lehtori Marja Ervasti musiikin sivuaineessa, kuvataiteen didaktiikan lehtori Tapio Tenhu kuvataiteen sivuaineessa sekä kuvataiteen sivutoiminen tuntiopettaja Jaakko Moilanen, 1. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden taide- ja taitoaineiden perusteissa.

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijoina osallistuimme pienryhmänä (Päivi Bräysy, Katri Koskelo, Heta Pöyry ja Mirkka Syrjälä) Aistikaaos-projektiin Taidemuseo- ja näyttelypedagogiikan kurssin muodossa. Teimme etäopintoja Oulussa ja haimme yhteistyökumppania kurssin toteuttamiseksi paikkakunnalla, jolloin pääsimme mukaan jo käynnissä olevaan projektiin. Käytännössä osallistuminen tarkoitti Aistikaaos-näyttelyyn liittyvien työpajojen suunnittelua ja toteuttamista. Minä yhdistin projektiin lisäksi useamman kurssin: yhteisöprojektioinnit, taidekasvatuksen traditiot (etätehtävän haastatteluaineisto), kenttäharjoittelun ja pro gradu tutkimuksen.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijaryhmänä toimimme käytännössä vailla virallisesti nimettyä ohjaajaa. Saimme etäohjeita kurssistamme vastaavalta lehtorilta Lapin yliopistossa. Museolla teimme yhteistyötä taidekasvatuksen amanuenssi Outi Dekkerin kanssa. Hän ei kuitenkaan toiminut varsinaisesti ohjaajanamme, vaan mielsi roolinsa enemmän museon edustajana ja yhteistyökumppanina. Kuvataidekasvatuksen opiskelijaryhmässä otin vastuukseni osana yhteisöprojektiointoja taidemuseo- ja näyttelypedagogiikka-kurssin organisoinnin projektiin ja yleisen tiedotuksen projektissa toimivien välillä sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ohjaaman työpajatoiminnan aikataulutuksen. Luokanopettajana olen koulun lisäksi toiminut myös muissa organisatorisissa tehtävissä aiemmin. Osallistuin myös tiiviisti päätyöryhmän kokoontu-



Kuvio 2. Organisaatiokaavio: Aistikaos-projektissa toimijat vastualueittain

misiin ja kirjasin niistä muistiot sekä toimitin ne asianosaisille. Osana museossa tekemääni harjoittelujaksoa sain tilaisuuden esitellä Aistikaoksen pedagogista toimintaa Suomen erityiskasvatuksen liiton (SEL) opintopäiville tilattuna ohjelmana.

Vaikka taidekasvatusamanuenssi Outi Dekker oli päävastuussa näyttelytoiminnasta, osallistui myös museon muu henkilökunta järjestelyihin. Aistikaaokseen liittyvään julkaisuun liittyen mukana yhteisissä tapaamisissa oli myös Dekkerin työparina toimiva näyttelyamanuenssi. Hän osallistui myös tarpeen mukaan avustavana henkilönä näyttelyn järjestelyihin kuten teostekstien viimeistelyyn. Museossa työharjoittelijana toimiva Pilvi Hyväri oli apuna työpajojen dokumentoinnissa. Keskeinen yhteistyötaho museon sisällä olivat OMA:n museomestarit. He vastasivat taideteosten kuljetuksista, näyttelyn pystytykseen sekä ripustukseen liittyvistä teknisistä seikoista sekä työpajoihin liittyvien materiaalien työstämisestä ja tarvittavan välineistön rakentamisesta. Myös museon asiakaspalvelu oli keskeisessä asemassa työpajatoiminnan ilmoittautumisessa. Asiakaspalvelussa toimii museon vakituisen henkilökunnan lisäksi muutamia työllistettyjä henkilöitä. Aistikaaoksen toteutumisen aikana asiakaspalvelusta vastaava vakinainen henkilö oli väliaikaisesti pois eikä ollut mukana toteutuksessa.

Näyttelystä tietoa tarjoavan materiaalin luomisessa käytettiin asiantuntija-apua. Monipuolista informaatiota näyttelyyn tuotettiin selkokielellä, brailleteksteinä ja viittomatulkattuina videosesityksinä. Materiaalin sisältö ja selkokielitekstit tuotettiin museossa. Brailletekstit eli pistekirjoitustekstit toteutettiin yhteistyössä Näkövammaisten keskusliitto Ry:n Kirjapainon kanssa. Sign Line Oy:n Ulla-Maija Aaltomaa ja Sirpa Suomela tuottivat viittomakäännökset ja tulkkaukset, jotka kuvattiin ja luettiin museon toimesta myös kuunneltavaan muotoon. (OMA 2011, 16.)

Näyttelyyn haettiin taiteilijoita Pohjois-Suomen alueelta. Valinnalla haluttiin tuoda esille pohjoista osaamista kuvataiteessa (Dekker 2011b). Näyttelyyn valituissa teoksissa on pyritty huomioimaan niiden moniaistinen kokeminen. Kutsunäyttelyn taiteilijoiksi 22 teosehdotuksen joukosta valikoitui kahdeksan taiteilijaa: John Court, Niilo Komulainen, Minna Kangasmaa, Leila Lipiäinen, Antti Ylönen, Kimmo Nissinen, Esa Meltaus ja Lea Karjalainen. Taiteilijat tuottivat näyttelyyn uusia teoksia tai toivat näytille jo aiemmin tehtyjä teoksiaan. Heidän työpanoksensa liittyi näyttelyyn eivätkä he osallistuneet varsinaisen taidekasvatuksellisen projektin järjestelyihin.

Kuvataiteilijoiden lisäksi teoksia näyttelyyn tekivät Oulun seudun ammattiopiston, Kempeleen yksikön Floristimestariopiskelijat. Floristiopiskelijat (yhteensä 31 opiskelijaa) osallistuivat Aistikaaokseen osana kukkasidonnan ja tilasommittelun opintoja. Heistä seitsemän opiskelijaa ideoi, suunnitteli ja toteutti näyttelyyn kasveista tehdyn tilataideteoksen. Tanssitaiteilijat Pirjo Ylimaunula ja Vaatu Kalaoja sekä pelisuunnittelija Pekko Koskinen johdattivat museovieraita retkelle Aistikaaosnäyttelyyn. Sopukoita-työpajassa osallistujat etsivät reittejä omasta kehosta kohti näyttelyn moniaistista ympäristöä. (OMA 2011, 16–17.) Näin myös kehollisuus ja tanssitaide tulivat mukaan Ylimaunulan luotsaaman Flow Productions –ryhmän myötä. Moniaistinen näkökulma tuli esille siis myös näyttelyyn osallistuvien toimijoiden ammatillisten lähtökohtien kautta. Floristiopiskelijat sekä tanssi- ja pelialan osaajista koostuva moniammatillinen ryhmä tulivat mukaan toteutukseen projektin ollessa jo käynnissä.

2.3 Tavoitteena kulttuuripalvelun saavutettavuus ja institutionaalinen yhteistyö

Projektin tavoitteiden määrittelyn painotus vaihtelee sen mukaan, kenen toimijan näkökulmasta projektia tarkastellaan. Näyttelyllä ja siihen liittyvällä työpajatoiminnalla pyrittiin kehittämään Oulun taidemuseon tarjoaman kulttuuripalvelun sisällöllistä saavutettavuutta. Projektin avulla haluttiin saada alulle myös erityisryhmien parempi huomioiminen kulttuuripalveluissa niin, että siitä tulisi ennen pitkää itsestään selvä osa palveluita. Aistikaaoksen kaltaista näyttelykokonaisuutta tarvittiin ravistelemaan taidemuseon vakiintuneita toimintatapoja ja herättelemään museo jälleen saavutettavuuden kehittämiseen.

Aistikaaoksen avulla taidemuseon taidekasvatuksellinen yhteistyö kolmannen sektorin kanssa laajeni pienimuotoisesta yhteistoiminnasta laajaksi pilottiprojektiksi. Museon ulkopuoliset taidekasvattajat halusivat projektin avulla tuoda esiin monipuolisia mahdollisuuksia, joita yhteistyö pedagogisen tahon kanssa toisi museon toteuttamaan taidekasvatukseen ja museoon oppimisympäristönä. Taidekasvatuksellista toimintaa

toteuttavien opiskelijoiden kannalta projektissa toimiminen mahdollisti oppimiskokemusten kartuttamisen museopedagogiikan näkökulmasta, aistienvaraisten tiedonhankintatapojen monipuolista löytämistä ja erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä opetuksessa.

2.4 Oulun taidemuseo sosiokulttuurisena toiminnan paikkana

Jyrkämän (1999) mukaan toimintakäytänteiden muuttaminen edellyttää tutkittavan yhteisön historian ja rakenteen sekä tutkittavien toimintatapojen yhteisöllisen kontekstin tuntemista (Aaltola & Syrjälä 1999, 21). Tutkimuksessa olen tutustunut Oulun taidemuseossa aiemmin tehtyyn saavutettavuustyöhön, museon toteuttamaan taidekasvatukseen sekä ajankohtaisiin haasteisiin, joiden keskellä taidemuseo elää projektin aikana ja sen jälkeen.

Taidemuseolla vallitsevat vahvat traditiot hoitaa asioita. Amanuensseilla on vuosien saatossa vakiintuneet vastuunsa talon eri osa-alueiden hoidossa. Käytännössä puhutaan esimerkiksi näyttelyamanuenssista, kokoelma-amanuenssista, aluetaidemuseotutkijasta ja taidekasvatusamanuenssista. Amanuenssien ja johtajan lisäksi talossa toimii sihteereitä, assistentteja, museomestareita, tiedottaja ja valokuvaaja. Muun muassa asiakaspalvelu työllistää määräaikaaisesti myös pitkäaikaistyöttömiä. Toiminta on organisoitunut erilaisiin tiimeihin. Esimerkiksi näyttelytoiminnasta vastaavat henkilöt ovat osa NÄTTI-tiimiä (nätti.fi).

Taidemuseo toimintayhteisönä vaikutti ulkopuolisen silmin sulkeutuneelta yhteisöltä. Ilmapiiri museolla tuntui aika ajoin jännitteiseltä. Tutkijana olin läsnä ristiriitailanteissa, joissa toiminnan järjestämisessä ilmeni museon sisäisiä henkilöiden välisiä ristiriitoja. Kohtaamiskulttuuri myös muiden opettajina työskentelevien näkökulmasta vaikutti sulkeutuneelta ja toimintakulttuuri herätti ihmetystä ulkopuolisten toimijoiden mielissä. Näitä mietteitä tuon tarkemmin esille kehitysyhteistyön analyysissa.

Projektin toteutumisen aikaan museo eli jo odottavissa tunnelmissa tulevaisuuden visioiden suhteen. Haukiputaan, Kiimingin, Oulun, Oulunsalon ja Yli-Iin monikuntaliitokseen liittyen kulttuuritoimen muodostamalle moniammatilliselle työryhmälle oli annettu tehtäväksi uuden Oulun museo- ja tiedekeskuskokonaisuuden suunnittelu. Kyseissä työryhmässä taidemuseolta mukana ovat olleet taidemuseon johtaja Anna-Riikka Hirvonen sekä amanuenssi Elina Vieru. Raportin mukaan museo- ja tiedekeskuskokonaisuudesta pyritään luomaan Pohjois-Suomen merkittävin matkailukohde, jonka tarjonnassa yhdistyvät historia, kuvataiteet, luonnontieteet ja tekniikka. Yhteisen organisaatiomallin ja yhteisen tilaratkaisun myötä myös pedagogista yleisötyötä voidaan työryhmän mukaan kehittää ja laajentaa yhteisin voimavaroin. (Museoiden ja tiedekeskuksen – 2011, 6, 7, 8, 10; OMA 2010, 2.) Toukokuussa 2010 aloitettu selvitys museoiden ja tiedekeskuksen yhteisestä organisaatiosta julkistettiin juuri Aistikaaoksen toteutumisen aikaan 28.2.2011.

Uuden Oulun elämyskorttelin eli museo- ja tiedekeskuksen suunnittelu vaikuttanee ajoittain kireän ja sulkeutuneen ilmapiirin taustalla. Vaikka henkilöstöä on raportin mukaan informoitu tulevasta uudeltaisesta näkökulmasta kulttuuripalveluiden tuottamiseen Kohti uutta Oulua - seminaarissa ja henkilökunnan yhteisessä workshop-päivässä, ”*jolloin on ollut mahdollisuus pohtia pienryhmissä yhteisen organisaation mahdollisuuksia ja haasteita*” (emt. 7), näin laajamittaiset muutossuunnitelmat vaikuttanevat työyhteisön jäseniin epävarmuutena tulevasta. Vakiintuneet tavat tulevat muuttumaan uuden hallinnollisen mallin myötä ja muutos aiheuttaa aina ihmisissä vastarintaa ja pelkoa tulevasta. Tulevien muutosten aiheuttama epävarmuus tuntui heijastuvan museon henkilöstön ilmapiirissä ja sitä kautta vaikutti myös meidän talossa toimivien projektin tekijöiden kokemukseen yhteistyön tekemisestä. Hallinnollisten muutosten myötä myös yksittäisten työntekijöiden tehtävät ja työnjaolliset suhteet saattavat muuttua, kun uudet ratkaisut luodaan tilanteen mukaan. Kirjosen mukaan organisaatiotason muutokset asettavat erityisiä haasteita työntekijöiden kykenevyydelle sopeutua uusiin, monimutkaistuviin toimintaympäristöihin. Muutoksen hallinta edellyttää taitoja, joiden katsotaan kuuluvan korkeaa tason asiantuntijuuteen. (Kirjonen 1999, 51.) Työelämän murroksessa eläminen ja murroksen kohtaaminen vaatiikin sekä yksilöltä että organisaatiolta uudenlaista suhtautumista moneen asiaan, epävarmuuden sietokykyä ja joustavuutta (Ruohotie 2000, 18).

2.5 Saavutettavuuden kehittämisen lähtökohtia

Saavutettavuutta on kartoitettu laajemmin ensi kertaa Oulun taidemuseossa vuosina 2002–2003, jolloin museo osallistui yhdessä Kajaanin taidemuseon kanssa Esteetön museo Oulun läänissä - hankkeeseen. Hanke on jatkoa Valtion taidemuseossa 1999 aloitetulle Museopedagogisen yksikön koordinoimalle Saavutettavuus-projektille. Hankkeen tavoitteena oli edistää esteettömyyttä ja saavutettavuutta museoiden toiminnassa ja yleisöpalveluissa sekä luoda kaikille kävijöille mahdollisuus yksilöllisesti koettuun, mielenkiintoiseen ja tasavertaiseen museokokemukseen. Oulun taidemuseon kohderyhmien painopiste oli maahanmuuttajissa ja ulkomaalaisissa. (Oulun taidemuseon arkisto.)

Osana hanketta museossa toteutettiin taidemuseotilojen fyysinen kartoitus ja toimenpideehdotukset, hankittiin apuvälineitä, koulutettiin henkilökuntaa ja järjestettiin keskustelutilaisuuksia sekä tavattiin uusia kohderyhmiä asian tiimoilta. Molemmat museot saivat museovirastolta 7000 euroa valtionavustusta museoiden saavutettavuuden kehittämiseen ja monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden edistämiseen. (emt.) Kartoituksessa keskityttiin kartoittamaan kyselylomakkein 1. fyysistä saavutettavuutta (museon lähiympäristö, sisäänkäynti, sisätilat) (Salovaara 2003a) ja 2. näyttelytarjonnan saavutettavuutta tiedollisen saavutettavuuden sekä eri aistien avulla saavutettavuuden näkökulmasta (näkeminen, kuuleminen, ymmärtäminen, liikkuminen). Keskeistä on kullakin aistialueella sovellettu tiedottaminen, opastukset ja avustaminen. Lisäksi tässä yhteydessä tarkasteltiin tilaa ja tilan aistimista valaistuksen, värien, hajujen ja lämpötilan osalta. Kartoituksessa suositellaan museota tekemään kirjallinen toimintasuunnitelma saavutettavuuden osalta tai sisällyttämään se osa-alueena toiminta- ja taloussuunnitelmiin. Parannusten toteuttamisen aikataulut ja vastuuhenkilöiden nimeäminen nähdään myös tärkeänä. (Salovaara 2003b.)

Minulla ei ole tarkkaa tietoa siitä, millä tasolla edellä mainittuja asioita hankkeessa toteutettiin tai kehitettiin tai onko toimintasuunnitelmaa saavutettavuuden kehittämiseksi tehty. Asian selvittelyä vaikeuttavat museon henkilövaihdokset; hankkeen aikana taidemuseon johtajana toimi Taina Myllyharju ja taidekasvatuksen amanuenssin

viransijaisena Minna Elsilä, ketkä eivät enää toimi talossa. Toiminta- ja taloussuunnitelmiin en tämän raportin enkä tutkimuksen yhteydessä perehdy. Halutessaan palata uudelleen saavutettavuuden kehittämisen äärelle, museon olisi varmasti hyvä päivittää myös fyysisen esteettömyyskartoituksen mukaiset kehittämissuhteudet.

2.6 Taidekasvatuksen kehittäminen Oulun taidemuseossa

Oulun taidemuseon toteuttama taidekasvatuksellinen toiminta on kehittynyt 1990-luvun museon ja koulun välisestä yhteistyöstä, näyttelyiden ja taidemuseon toiminnan esittelystä kohti vuorovaikutuksellisempaa suuntaa. Kuvioon 3. olen hahmotellut museon taidekasvatuksen kehittymistä. Opastetut näyttelykierrokset ovat edelleen perusyleisötyötä, mutta työskentelytuokiot museokäyntien yhteydessä ovat yleistyneet ja laajentuneet useille yleisöryhmille päiväkotikäisistä koululaisiin, opiskelijoihin, aikuisryhmiin ja eläkeläisiin. Työpajatoiminnan vakiinnuttamista on vaikeuttanut asianmukaisten työpajatilojen puute.

2000-luvun puolella tultaessa toiminnasta puhutaan taidekasvatuksena. Taidekasvatuksellinen toiminta on lähinnä näyttelyiden oheistapahtumia, jotka ovat muodoltaan taiteilijatapaamisia, kuvataiteen opiskelijoiden opetusharjoitteluna toteuttamia taidepajoja tai taiteilijoiden ohjaamia taidepajoja. Museon amaneuenssit ovat myös suunnitelleet päiväkotien ja koulujen käyttöön tehtävämonisteita virikkeiksi näyttelyyn tutustumista varten. Päiväkotien kiertonäyttelyt tuovat tutuksi yhden tai muutaman taiteilijan koottuja teoksia esimerkiksi taidekaappinäyttelyinä. (OMA 2001, 21–22; OMA 2005, 19; 2006, 15; OMA 2007, 14.)

Taidekasvatuksen keskeisimmäksi päämääräksi on määritelty vuorovaikutuksen lisääminen museon ja yleisön välillä. Säännölliseen toimintaan koululaitoksen kanssa on pyritty tiedottamalla kouluja näyttelyistä, lainattavista videoista ja diasarjoista sekä yleisistä palveluista. Koululaisten ja opiskelijoiden toivomuksia on pyritty huomioimaan

suunnitteleamalla näyttelyesitteet kohderyhmän mukaan. Yliopisto-opiskelijoille on esitelty museon toimintaa ja museon tarjoamia palveluja mm. tutkimuskäytön näkökulmasta (OMA 1993, 16.) Vuorovaikutteisuuden painottamisen lisäksi halutaan yleisötyöhön tuoda myös toiminnallisuutta, jolloin kiinnostavien oppimisympäristöjen luomisessa on tarkoitus hyödyntää myös teknologian uusimpia mahdollisuuksia (OMA 2010, 2).

Varhaiskasvatuksen taidetoiminta on jo vakiintunutta toimintaa Oulun taidemuseossa. Vauvojen värikylpytoimintaa Oulun taidemuseo toteuttaa yhteistyössä Kulttuuritalo Valveen kanssa (OMA 2009, 24.) Tiivistä ja menestyksekkästä yhteistyötä on tehty Oulun kaupungin päiväkotien ja kulttuurilaitosten kulttuurikummitoimintaa organisoivan Alaköökkin kanssa. Taidemuseo ystävä- tunnustuksen vuonna 2009 saaneet Alaköökiläiset lastentarhaopettajat Hannele Makkonen ja Raija Saloranta (OMA 2009, 23) kierrättivät päiväkotiryhmiä myös Aistikaaos-näyttelyssä.

2000-luvulla kulttuuritoimijoiden verkostoitumisen myötä aktiivisuus eri toimijoiden kesken on kehittänyt suuresti myös taidemuseon toimintaa (Dekker 2011b). Taidemuseo on tehnyt merkittäviä monikulttuurisuutta edistäviä yhteisötaideprojekteja paikallisten nuorisoyhteisöjen ja taiteilijoiden kanssa. Esimerkiksi Museo! Museo!- näyttelyn yhteydessä on toteutettu Meidän mesta- yhteisötaideprojekti 2006. Taidetalkkari-projekti on toteutunut kolmivuotisena yhteisö- ja ympäristötaiteen projektina vuosina 2008, 2009 ja 2010 (OMA 2009, 22; OMA 2010, 11). Taidetoimintaa on ohjannut pääsääntöisesti talon ulkopuolinen vetäjä, taiteilija tai joku muu yhteistyötaho kolmannelta sektorilta.

Oulun taidemuseolla ei ole pitkälle pohdittua, esimerkiksi toimintakertomuksessa julki tuotua taidekasvatuksellista linjausta, josta kävisi ilmi heidän pohdintansa suhteessa taidekasvatukseen. Toiminnan pienimuotoisuuden vuoksi tätä ei ehkä ole aiemmin koettu tarpeelliseksi. Projektin toteutumisen aikaan Oulun taidemuseon taidekasvatuksesta oli päävastuussa vain yksi henkilö, taidekasvatusamanuenssi Outi Dekker. Hän kertoo työhistoriansa alkutaipaleelta amanuenssijaossa saaneensa vastuulleen taidekasvatuksellisen puolen osin silloisen elämäntilanteensa johdattamana, sillä hänen ”*kiinnostuksensa oli sillä tavalla suuntautunut lapsiin*” kun ”*hän siinä vaiheessa 90-91 alkoi*” ensimmäisenä amanuensseista ”*odottaa esikoistaan.*” (Dekker 2011b.) Hänen

tullessaan taloon, muut amanuenssit olivat jo ottaneet paikkansa kokoelmien hoidossa ja näyttelytoiminnasta vastaavina amanuensseina, jolloin hänelle ehdotettiin vielä täyttämättä jäänyttä vastuualuetta taidekasvatuksessa. Dekkerillä ei ole taidekasvatukseen pedagogista koulutusta eikä sitä hänen virkatehtäväänsä alun perin vaadittukaan, sillä Dekkerin (2011b) mukaan:

”ei haettu taidehistorioitsijaa vaan yleensä museoihmistä, ei edes haettu sellaista taidekasvatusihmistä vaan haettiin amanuenssia. Sillon 90-vuoden alussa, kun minut sitten tuohon otettiin sillon taidemuseoon, ja hain sitä paikkaa silloin, niin ei museonjohtaja esimerkiksi osannut nimetä, että tähän taidekasvattajan paikkaa haetaan, vaan hän puhui yleensä amanuensseista”. (Dekker 2011b.)

Kyselin ajantasaista tutkimustietoa museolehtorien valtakunnallisesta määrästä Museoliitosta, josta minua ohjattiin ottamaan yhteyttä Museopedagogien yhdistykseen, Pedaali ry:een. Yhdistyksestä kerrottiin, etteivät he itse ole tehneet tutkimusta asiasta eikä heillä ollut antaa asiaan täsmällistä tietoa. Heidän näkemyksensä mukaan museolehtoriin nimike on yleistynyt, mikä ei kuitenkaan kerro tarkkaan todellisesta tilanteesta, sillä samankaltaisissa työtehtävissä toimitaan myös muilla ammattinimikkeillä. Vaikka museopedagogiikasta vastaaminen kuuluu yleensä museolehtoriin tehtäviin (Malmisalo & Lensu 2007, 297), useissa museoissa taidekasvatus toteutuu alaan erikoistumattoman museohenkilökunnan toimesta muiden työtehtävien ohessa (Sederholm 2001, 54, Petterssonin 2009a, 36 mukaan). Museolehtorien ammattikunta ei tunnu olevan vielä vakinaistunut laaja-alainen ammattikunta (Palviainen 2000, 124), joka mielestäni kertoo myös taidekasvatuksen asemasta suomalaisessa museotyössä. Vuonna 2005 perustetun Pedaali ry:n myötä museopedagoginen toiminta voi vahvistua verkostoitumalla, parantamalla alan ammattitaitoa ja koulutusmahdollisuuksia (pedaali.fi). Oulun taidemuseossa on kuitenkin ollut nimetty henkilö vastaamassa taidekasvatuksesta, vaikka häneltä ei ole edellytetty siihen pedagogista koulutusta.

Museon ulkopuolisen tutkijan silmin taidekasvatuksen asema suhteessa museon kokoluokkaan näyttäytyi kuitenkin vielä aika kapea-alaisena. Taidekasvatuksen järjestämisen vaikeutta perustellaan useissa toimintakertomuksissa työpajatilojen puuttumisella. Tilojen puutteessa museopedagogiikka on rakentunut näyttelyopastusten ympärille. Näyttelytyö saa Oulun taidemuseon toiminnassa kokoelmatyön ohella taidekasvatusta keskeisemmän roolin. Työpajatoiminnasta kertoessaan Dekker (2011b) mainitsee, että *”ennen kaikkea me haluttais, että porukat kävis meidän näyttelyissä”*.

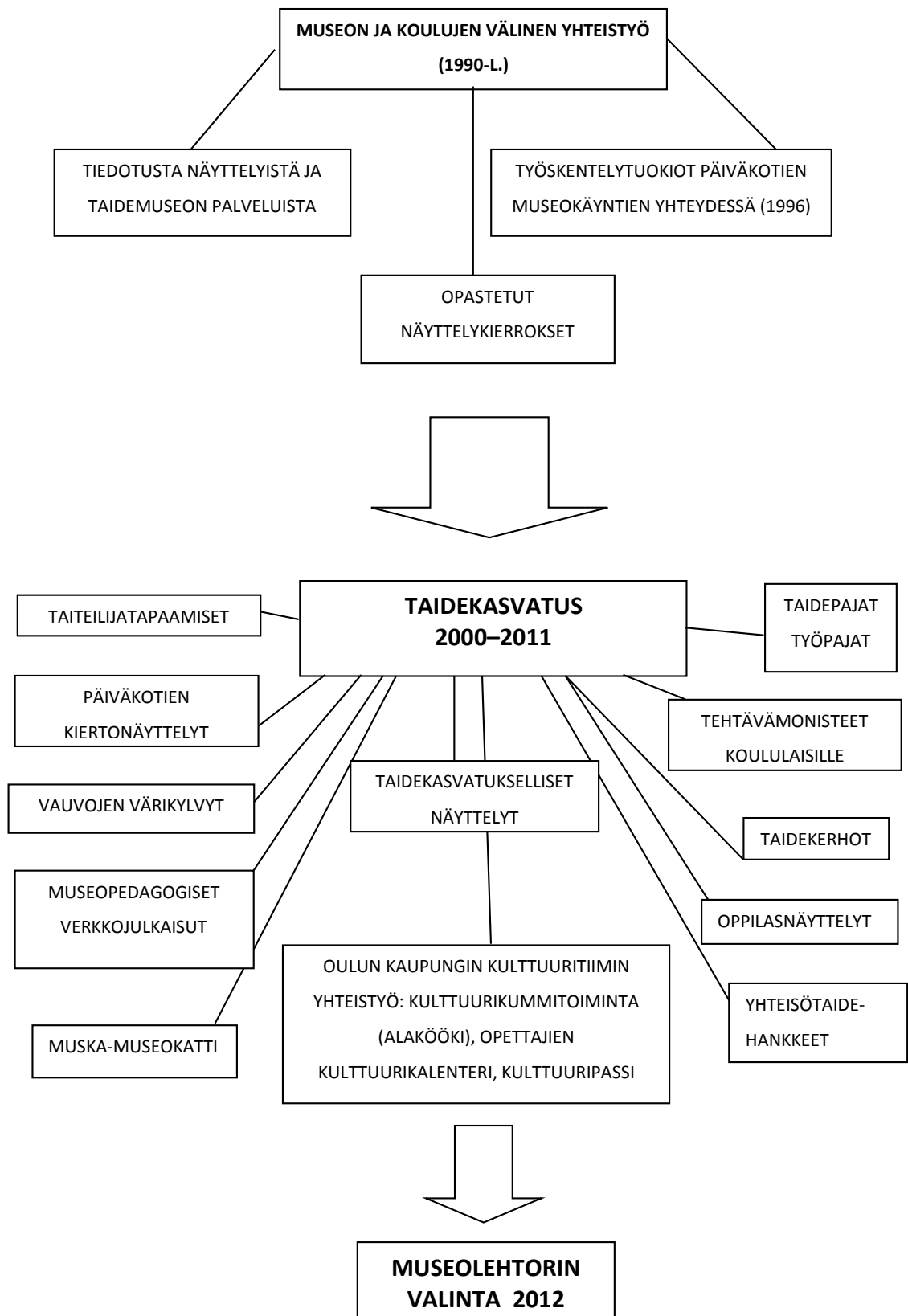
Taidekasvatusamaneuensi Dekkerin puheessa työpajatoiminta asemoituu näyttelyn oheen erikseen tilattavaksi ohjelmaksi:

”Sitten kun jotakin erityistä siihen opastukseen, että on siis tällöinen perinteinen, tavallinen opastus ja sitten kun siihen jotakin erityistä haluaa, joko opettajan mukaan ja yleensä se käy näin että opettaja on tai ryhmänvetäjä on soittanu ja kysynyt jotakin erityistä tai mää tiän ite että on erityisryhmä tulossa, niin jos jotakin erityistä haluaa niin sitten tulee minun kautta kaikki, että mää vedän sinne opastuksen ja mää sinne keksin siihen jotakin spesiaalia, jotain pientä pajahommaa tai jotaki muuta oheistoimintaa. Ihan sillain että sinne meidän Satulutilaan tai A-saliin mää oon levittänyt pressut sinne lattialle ja toimintaa, aika pienimuotosta.”(Dekker 2011b)

Museopedagogiikan asiantuntijoiden puheessa työpajatoiminnan merkitys taidemuseon yleisötyössä nousee arvoonsa. Työpajatoiminnan erityistä luonnetta korostavat myös museopedagogeina toimineet Kaisa Kettunen (2004, 90–97) ja Erica Othman (2004, 79). Tuon tarkemmin esille heidän näkemyksiään työpajatoiminnasta saavutettavuustekojen analyysin vuorovaikutuksellisten tekojen osiossa. Taidekasvatusamaneuenssin puhe työpajojen pedagogisesta toiminnasta ja taidekasvatukselle osoitetut henkilö- ja tilaresurssit kertovat mielestäni työpajatoiminnan asemasta Oulun taidemuseossa. Konkreettiset asiat kuten työpajatilojen pinta-ala, sen sijainti museorakennuksessa, varustetaso ja toimintavarojen määrä heijastavat museon johdon näkemystä työpajan roolista (Othman 2004, 83). Työpajatoiminnan asemoituminen oheistoiminnaksi Oulun taidemuseossa näkyi käytännössä taidekasvatukselle varatuissa tiloissa. Työpajatoimintaa varten käytössämme oli Satula-saliksi kutsuttu monitoimihuone, yksi näyttelysaleista, joka tarpeen tullen muunnetaan taidekasvatukseen soveliaaksi. Tilan ongelmallisuus liittyy vesipisteen ja viemäroinnin puuttumiseen. Koska tilassa ei ole vesihanaa eikä allasta, on tämä puute ratkaistu karräämällä tilaan toiminnan ajaksi saaveissa vettä. Vaikka lattiat suojataan työskentelyn ajaksi suojamuovein, esimerkiksi savi- tai kipsitöiden tekeminen ja muiden erityisen likaavien materiaalien käyttäminen viemäroinnin puuttuessa on mahdotonta. Puutteelliset tilaratkaisut ohjaavat taidekasvatuksellisen toiminnan toteuttamista näyttelyopastuksiksi, joka loi suunnan myös Aistikaaksessa toteutetulle työpajatoiminnalle.

Oma näkemykseni taidekasvatuksen toteuttamisesta avartui ja monipuolistui vasta toimintakertomuksiin perehtymällä. Niiden avulla Oulun taidemuseon toteuttama taidekasvatus hahmottui laajemmaksi, kuin alun perin satunnaisena museovieraana

ajattelin. Tämä herätti mielessäni kysymyksen, kuinka hyvin museon taidekasvatuksellinen toiminta todellisuudessa välittyy ulospäin? Ja kuinka paljon museo on valmis panostamaan taidekasvatuksen kehittämiseen?



Kuvio 3. Taidekasvatuksen kehittyminen Oulun taidemuseossa

2.7 Instituutioiden välisestä yhteistyöstä

Oulun yliopiston Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksiköllä ja Oulun taidemuseolla ei ole aiemmin ollut vastaavan laajuista yhteistyötä. Taidekasvatuksellista yhteistyötä on tehty Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kanssa mm. Palapeli-näyttelyyn (2000) liittyvän pajatoiminnan ja Taidekerho Taiturit-kerhon (2004) ohjaamisena. (OMA 2000, 31; 2004, 14.) Aloitteen Palapeli-näyttelyyn liittyvästä taidekasvatuksellisesta yhteistyöstä esitti Varhaiskasvatuskeskuksen opettaja, taiteilija Hannu Kaakko (OMA 2000, 31). Pienimuotoista yhteistyötä myös luokanopettajakoulutuksen kanssa on ollut esimerkiksi vuonna 2002 Ällitälli-näyttelyn yhteydessä toteutettujen työpajojen muodossa (Myllykangas 2011b). Tuolloin museon taidekasvatuksesta vastasi viransijaisena ollut Minna Elsilä. Aistikaaoksen ympärille muodostunut projekti on kuitenkin ensimmäinen laaja taidekasvatuksellinen yhteistyöprojekti näiden kahden instituution välillä. Oulun yliopiston opettajakoulutuksen kasvattina ihmettelin, miksei museopedagogista yhteistyötä luokanopettajien koulutusohjelmien ja taidemuseon välillä ole ollut jo aiemmin, vaikka Oulu on käsittääkseni hyvin verkostoitunut lasten ja nuorten taidekulttuurin alalla. Ymmärsin meidän toimintaa organisoivien olevan myös oppimassa uutta, sillä yllätyksekseni museopedagoginen yhteistyö instituutioiden välillä oli vielä kehittymätöntä.

Yhteistyökuvioita on ehdoteltu yliopiston taholta jo muutaman kerran aiemmin, mutta ne eivät ole edenneet, koska museolla on koettu hankalaksi järjestää taidekasvatuksellista toimintaa sille soveltumattomissa tiloissa. Tapio Tenhun (2011b) mukaan keskustelussa työpajayhteistyöstä toiminnan rajaehdot on koettu kapeiksi ja toiminnan järjestelystä on tehty lähtökohtaisesti hankalaa. Tenhu luonnehtii yhteistyöehdotusten vastaanottamista seuraavasti:

”Siitä [yhteistyöstä] joskus on puhuttu, tämmösestä työpajatoiminnasta ja muusta. Mutta se on silloin oikeestaan... vois sanoa näin että ne [yhteistyöehdotukset työpajatoiminnasta] on melkein torpattu taidemuseon toimesta. Joko on kerrottu että siellä on ollut jo jotakin työpajoja eivätkä he varsinaisesti hirveesti kaivanneetkaan sinne, siellä oli Limingan taidekoulun opiskelijat kerran ollu vetämässä jotakin silloin ku puhuttiin. Ja sitten toiseksi siellä on sellainen linjaus tehty tilojen käytön suhteen, että siellä ei voi niinku tehdä mitään mikä suunnilleen mikä voisi sokeaa mitään... Siellä suhtaudutaan erittäin rajoittavasti kaikenlaiseen toimintaan mitä sinne voisi tehdä. Heidän reunaehtojen puitteissa jos toimitaan niin se on kyllä tosi rajoitettua se tekeminen.... [Perusteluina] Sitä on sanottu,

että kun eihän meillä voi vettä käyttää, että jos vettä käyttää, niin sitä voi käyttää ehkä saaveissa ja savea nyt ei meillä voi käyttää missään nimessä, että kun se voi sotkea jotain paikkoja. Siitä on tehty heti lähtökohdissa jo vähän hankalaa siitä toiminnasta. He sanoo, että tila ei anna myöden, että siellä ei oo vesipisteitä eikä sellaisia, mutta omasta näkökulmasta siinä on jotakin muuta takana, että ei se voi olla se tila, joka rajoittaa sitä toimintaa. En tiedä onko se se, että tulee ylimääräistä vaivaa ja tulee sotkua, että sitäähän ei voi tietää, mitä on siellä taustalla sitte.” (Tenhu 2011b.)

Tenhun näkemyksen mukaan Aistikaaos-projektin yhtenä keskeisenä tavoitteena saavutettavuuden parantamisen lisäksi on Oulun taidemuseon taidekasvatuksellisen toiminnan kehittäminen. Tenhu (2011b) määrittelee tavoitteita seuraavasti:

”...kyllä mun mielestä tää taidekasvatuksellinen puoli on siinä ollut ehtottomasti yhtenä, tavoitteena on että saataisiin tuotua Oulun taidemuseoon, joka on muuten aika näivettynyt instituutio, taidekasvatuksellinen vivahde toimintaan ja ehkä se myös kannustaa heitä jatkossa ponnistelemaan näitten päämäärien eteen.” (Tenhu 2011b.)

Mielestäni Oulun taidemuseon toteuttama taidekasvatus vaikutti suhteessa museon kokoluokkaan varsin pienimuotoiselta, joten olen perustellut edellisessä luvussa 3.6. Tenhu (2011) tuo esille samankaltaisen huomion museon taidekasvatuksen pienimuotoisuudesta:

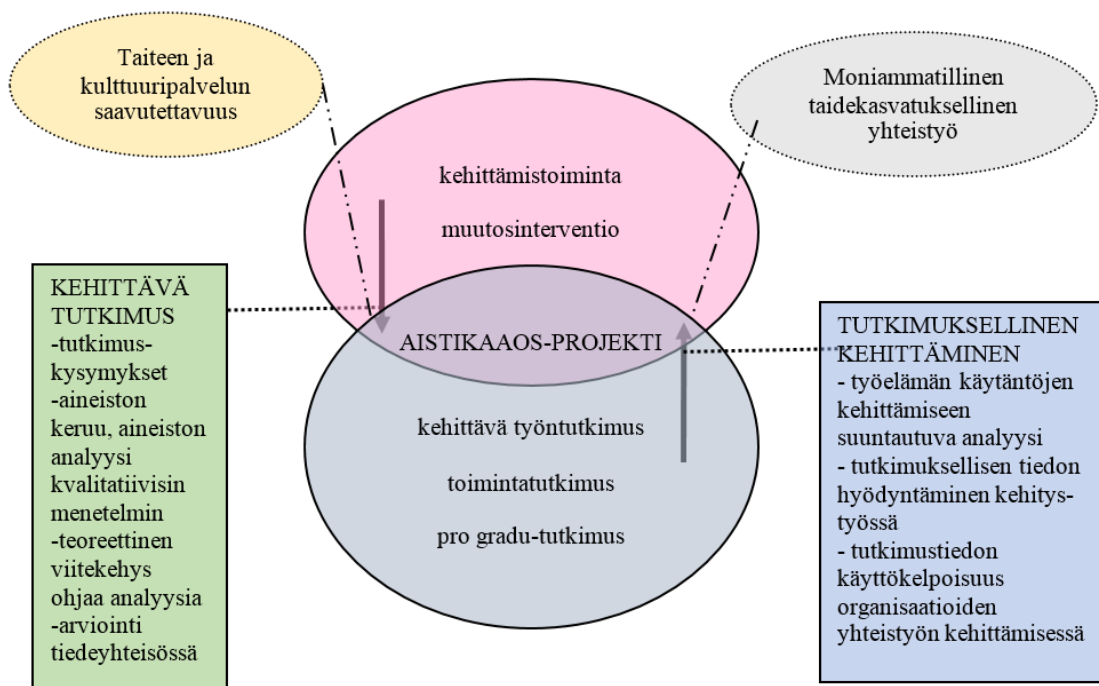
”musta tuntuu että siellä ei ihan oo sillä tavalla niinku tuossa Oulun taidemuseossa niin tämmönen tämän päivän, jos vertaillaan niinku omia kokemuksia muista suurista museoista, merkittävistä museoista eikä tarte olla ees iso museo, heitetään vaikka Alajärven Nelimarkka museo, niin siellä on pedagoginen toiminta ihan toisella tasolla kuin Oulun taidemuseossa.” (Tenhu 2011b.)

Esimerkiksi toisen pohjoisen aluetaidemuseon, Rovaniemen taidemuseon ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen välinen yhteistyö on ollut jo pitkään vakiintunutta, josta myös Dekker on tietoinen: ”niin tuolla Rovaniemellähän nehän siellä kuulemma joka vuosi, kuuluu ihan ohjelmaan, että joka vuosi opettajat tekevät jotakin siellä [taidemuseossa]” (8.6.2011). Lapin yliopiston kuvataidekasvattajaopiskelijoille museopedagogiikkaa opettanut lehtori kertoi sähköpostissaan ”tiivistä yhteistyötä järjestetyn jo vuodesta 1993, jolloin oli ensimmäinen museopedan kurssi yhteistyössä [Rovaniemen] taidemuseon kanssa”. Verrattuna esimerkiksi Rovaniemellä tehtävään museopedagogiseen yhteistyöhön, Oulun taidemuseon museopedagoginen toiminta on siis vielä kehityspolkunsa alkutaipaleella. Dekker (2011b) luonnehtii ennen Aistikaaosta tehtyä taidekasvatuksellista yhteistyötä kolmannen sektorin kanssa ”todella paljon pienimuotoisemmaksi, tämä [Aistikaaos] on niinku superhyperlaaja ollu tämä näin, se on fakta”.

Yliopiston ja taidemuseon vastualueet olivat projektissa suhteellisen selkiintymättömät. Yhteistä projektisuunnitelmaa, jossa vastuut olisi jaettu ja merkitty kirjallisesti muistiin, ei ollut tehty. Asioista oli pääasiassa sovittu suullisesti ja kukin oli merkinnyt itselle kirjallisesti joitain asioita muistiin. Päätyöryhmässä Dekker edusti taidemuseota ja toi esille taidemuseon toimintatapoja. Hankala ja Myllykangas toimivat museon ulkopuolisina kuraattoreina. Kuraattorina toimiminen oli kaikille päätyöryhmän jäsenille ensi kokemus Aistikaaoksen yhteydessä. Taidekasvatuksellisen säännöllisen yhteistyön puuttuminen projektissa toimivien tahojen kesken nosti haluni vaikuttaa tutkimuksellani paikallisen taidekasvatuksen kehittämiseen. Ymmärsin pilottiprojektin mahdollisuutena kehittää yhteistyötä pedagogisten asiantuntijoiden ja museo-alan ammattilaisten kesken.

3 AISTIKAAOS TUTKIMUKSEN KOHTEENA: Tutkimuksen metodologiset perustelut

Tutkimukseni asettuu kehittämistoiminnan ja tutkimuksen rajapinnalle. Olen hahmotellut projektin, kehittämistoiminnan ja tutkimuksen suhdetta kuvioon 4. Aistikaaos projektina sijoittuu kuvion keskelle ollen tutkimukseni lähtökohta. Aistikaaoksen kehittämisintressi kohdistui taidekasvatuksellisen käytännön toiminnan ja museon tarjoaman kulttuuripalvelun saavutettavuuden parantamiseen. Aistikaaoksen avulla tavoiteltiin muutosta taidemuseon vallitseviin käytäntöihin, jolloin sitä voi kehittämisen näkökulmasta luonnehtia muutosinterventioksi (Heikkinen 2010, 223) ja kehittämistoiminnaksi (Toikko & Rantanen 2009a, 4). Kehittäminen muotoutui projektitoiminnaksi, kun idean ympärille kerättiin taidekasvatuksen kehittämisestä kiinnostuneita ihmisiä. Kehitystoiminta moniaistisen taidenäyttelyn ja taidekasvatuksellisen toiminnan osalta oli lähtenyt käyntiin jo vuonna 2008, eikä siihen ymmärrykseni mukaan alkuvaiheessa kohdistunut tutkimuksellisia intressejä.



Kuvio 4. Projektin, tutkimuksen ja kehittämisen suhde. (Toikko & Rantasen 2009b, 21 mukaan; kuviota muokattu)

Projektitoimintaa on luontevaa lähestyä toimintatutkimuksen näkökulmasta, sillä molemmissa tavoitellaan toiminnan kehittämistä ja välitöntä hyötyä toiminnassa mukana oleville. Toimintatutkimuksessa tiede näyttäytyy praktisena ilmiönä, jota tutkimalla myös kehitetään itse tutkimuskohdetta tuottamalla käytäntöön sovellettavaa tietoa. Toimintatutkimus onkin tyypillinen projektipohjaisen toiminnan tutkimusmuoto (Jokela 2010.) Projektilla tavoiteltiin vapautumista museon vanhanaikaisista traditioista ja itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista ja pyrittiin ulottamaan taide kaikkien halukkaiden ihmisten saataville. Vallitsevan tilan kyseenalaistaminen kiinnittää Aistikaaoksen toimintatutkimuksen kriittisen teorian perinteeseen ja emansipatoriseen tiedonintressiin (Heikkinen 2010, 225–226).

Tultuani kuvataidekasvatuksen opiskelijana mukaan projektiin, toin kehittämistoimintaan mukaan tutkimuksellisen ulottuvuuden pro gradu – tutkimuksen toteuttamisen myötä. Tutkimusstrategisesti tuntui loogiselta valita tutkimusotteeksi toimintatutkimus, sillä halusin tehdä tutkimuksen, josta olisi käytännön hyötyä. Koska en alun alkaen ollut mukana projektin suunnittelussa, pysyttelin aluksi taka-alalla tarkkailemassa toiminnan muotoutumista. Yhteisöprojektiohjainten ja pro gradu-tutkimuksen myötä otin toimintatutkijana paikkani päätyöryhmän toiminnassa osallistuen toiminnan suunnitteluun ja organisointiin. Kriittisenä toiminnan tarkkailijana ymmärsin hiljalleen mahdollisuuteni vaikuttaa taidekasvatuksellisen toiminnan kehittämiseen ja otin projektissa tutkivan muutosagentin roolin osallistumalla aktiivisena toimijana yhteistoiminnan koordinointiin (Heikkinen 2010, 226). Toimintatutkijana liikuin projektin asiantuntijatyön rajapinnoilla ja tarkkailin asiantuntijoiden toimintaa sekä osallistuin toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (Launis & Engeström 1999, 78). Rohkeaa osallistumistani helpotti se, että työryhmään kuuluvat yliopiston edustajat Myllykangas ja Tenhu olivat minulle ennestään tuttuja luokanopettajaopintojen ajalta.

Praktinen lähestymistapa kiinnittyi ajatukseen, että tutkimukseni voi tuottaa uutta tietoa, jonka avulla muutos museon taidekasvatuksellisessa toiminnassa ja saavutettavuusajattelussa voi mahdollistua (Sarajarvi & Tuomi 2013, 41). Käytännönläheisyys kiinnittää tutkimusstrategisen lähestymistapani kehittävään tutkimukseen ja tutkimuksellisen kehittämiseen. Kehittävässä tutkimuksessa painottuu tutkimus; siinä edetään tutkimuksellisista kysymyksenasetteluista ja metodologisista

tarkasteluista kohti konkreettista kehittämistoimintaa (Toikko & Rantanen 2009b, 21–22). Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa käytännön ongelmat ja kysymykset ohjaavat tiedontuotantoa, joka tapahtuu aidoissa käytännön toimintaympäristöissä. Kehittäminen on pääosassa ja siinä pyritään hyödyntämään tutkimuksellisia periaatteita. Tutkimuksellisessa kehitystoiminnassa voidaan erotella erilaisia suuntauksia riippuen niiden tiedonmuodostuksen näkökulmasta ja painotuseroista suhteessa tutkimukseen ja käytäntöön. Tutkimuksellista kehittämistoimintaa ei pidetä tiedeperustaisena, sillä sen arvon määrittelee tutkimuksen käyttökelpoisuus. Kehitystyötä pidetään akateemisessa mielessä vähempiarvoisena, vaikka sen yhteiskunnallinen merkitys on koko ajan kasvanut. (Toikko & Rantanen 2009b, 20, 21–22, 29, 156–175.) Tutkimuksellista kehittämistoimintaa tehdään paljon ammattikorkeakouluissa, joissa tutkimuksella ja koulutuksella on vahvat työelämäyhteydet.

Metodologisen näkemykseni mukaan molemmat ulottuvuudet ovat mukana tutkimuksessani, sillä tutkittavat ilmiöt ovat nousseet projektin käytännön toiminnasta, joka on toteutettu työelämän projektiympäristössä ja niitä tutkitaan tieteellisin kvalitatiivisin menetelmin. Tutkimuksen saavutettavuusosion tarkastelussa painottuu kehittävän tutkimuksen ote; siinä arvioin saavutettavuuden toteutumista teoreettisten tulokulmien, saavutettavuusajattelun ja museossa oppimisen kautta. Yhteistyön analyysissa suuntaudun enemmän tutkimukselliseen kehittämiseen keskittymällä toiminnan käytäntöön; projektin organisoiminnin ongelmiin, onnistumisiin ja mahdollisiin kehitysehdotuksiin yhteistyön kehittämiseksi jatkossa. Projektitoiminnan ja yhteistyön analyysissa olen hyödyntänyt tutkimuksellista logiikkaa edeten projektin tavoitteiden määrittelystä kohti toimintaprosessien analyysia ja kehittämistoiminnan tulosten arviointia. (Toikko & Rantanen 2009b, 156–175.) Tutkimukseni on kuitenkin tieteellinen opinnäytetyö, jossa tutkimusmenetelmien valinta perustuu tutkimusongelmaan ja määriteltäviin tutkimuskysymyksiin ja jota arvioidaan tieteellisten periaatteiden mukaisesti (Seppänen-Järvelä 2006, 21–23, Toikko & Rantasen 2009b, 18 mukaan).

3.1 Metodit

Kehittämistoiminnan ja tutkimuksen asetelmana tutkimusotteessani yhdistyvät kehittävä työntutkimus, toimintatutkimus ja työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen. Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta tutkimukseni kohdistuu useiden organisaatioiden ja toimijoiden väliseen yhteistyöhön ja verkostotyöskentelyyn, joita tutkimuksessani edustavat yliopisto ja taidemuseo (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 61–66.) Suomalaisessa akateemisessa tiedemaailmassa kehittävä työntutkimusta on kehitellyt Yrjö Engeström, joka on korostanut historiallista otetta työn ja organisaatioiden analyysissä (Engeström 1998, 124–125; Heikkinen 2010, 218, 135–139). Kohdehistoriallinen analyysi toteutuu tutkimuksessani taidemuseon sosiokulttuurisen tilanteen ja erityisesti taidekasvatuksellisen toiminnan kartoituksena luvussa 3.4. Projektin toiminnan jäsentämisessä hyödynnän Engeströmin kehittelemää toimintajärjestelmän rakennemallia ja ekspansiivisen oppimisen rakennetta kuvailevaa syklimallia (Heikkinen ym. 2010, 61–66).

Kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta tutkimuksessani yhdistyvät tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus. Tutkimus on toteutettu aidossa työelämän ympäristössä kehittäen siellä tapahtuvaa taidekasvatuksellista toimintaa. Museon toimintajärjestelmä muovaa projektissa toimivien yksilöiden tekoja ja ominaisuuksia ja toisaalta myös yksilöiden teot pyrkivät muovaamaan museon toimintajärjestelmää. Koulutus konkretisoituu pro gradu työnä taidekasvatuksellisen projektin toteuttamisesta instituutioiden toimintajärjestelmissä. (Engeström 1995, 11–12, Toikko & Rantasen 2009b, 31 mukaan.) Tutkimuskohteen muutoksiin pyrkivänä tutkimusotteena kehittävä työntutkimus lukeutuu sekä toimintatutkimuksen alalajiksi (Heikkinen & Jyrämä 1999, 53) että tutkimuksellisen kehittämistoiminnan muodoksi (Toikko & Rantanen 2009b, 31–32). Tosin metodikirjallisuudessa kehittävän työntutkimuksen toimintatutkimuksellista pohjaa on myös kritisoitu (Heikkinen ym. 2010, 39). Molemmissa toimitaan tutkimuksen ja kehittämistoiminnan rajapinnalla, jolloin sama toiminta voi olla sekä tutkimusta että kehittämistä. Merkityserot syntyvät tutkimuksellisuuden ja kehittämisen painotuksista. (Toikko & Rantanen 2009a, 4–5.)

Tutkimukseni ei edusta puhtaasti mitään yksittäistä toimintatutkimuksen suuntausta, vaan kiinnittyy useampaan toimintatutkimuksen muotoon. Kommunikatiivisen toimintatutkimuksen tavoin tutkittavani ovat oman työnsä asiantuntijoita, jotka toimivat aktiivisesti saadakseen alkuun muutoksen vallitsevissa käytänteissä. Tutkimukseni pääaineisto, haastattelut, koostuu kommunikatiivisesta aineistosta, jossa korostuu osallistujien vuorovaikutus. Julkilausumalla haastateltavien ajatuksia projektin tekemisestä ja sen tuloksista, haluan tuoda heidän äänensä esille tasavertaisesti yhteiseen keskusteluun muutoksen aikaansaamiseksi. Tutkimukseni avulla pyrin tekemään näkymätöntä tietoa näkyväksi ja osallistun kehityskeskusteluun tuomalla mukaan teoreettisia näkökulmia. (Heikkinen ym. 2010, 57–58.) Toimintatieteen näkökulmasta tutkittavat ovat tutkimuksessa mukana pääosin organisaatioidensa edustajina, jolloin tutkimukseni suuntautuu välillisesti myös organisaatioiden tutkimiseen ja kehittämiseen. Haastatteluissa tutkittavista kehkeytyi reflektiivisiä toimijoita (reflective practitioners), joiden ajatusten ja ideoiden avulla voidaan kehittää myös heidän työnkuvaansa ja toimintaa työpaikalla (emt. 55–56.)

Tutkimukseni yhteys työelämän tutkimusavusteiseen kehittämiseen liittyy tutkimustulosten hyödyntämiseen. Aistikaaoksessa taidekasvatuksellisen kulttuuripalvelun kehittäminen oli ensisijainen tavoite ja tutkimus vasta toissijainen. Tutkimukseni tuottaman taidekasvatuksellisen toiminnan järjestämiseen ja organisointiin liittyvän tiedon avulla taidemuseo voi kehittää taidekasvatuksellista toimintaansa kolmannen sektorin kanssa. Tutkimukseni voi palvella parempien käytäntöjen kehittämistä ja tarjota käytännönläheisiä välineitä ja näkökulmia saavutettavan kulttuuripalvelun ja taidekasvatuksellisen yhteistyön kehittämiseen (Rantanen & Toikko 2009b, 33, 116).

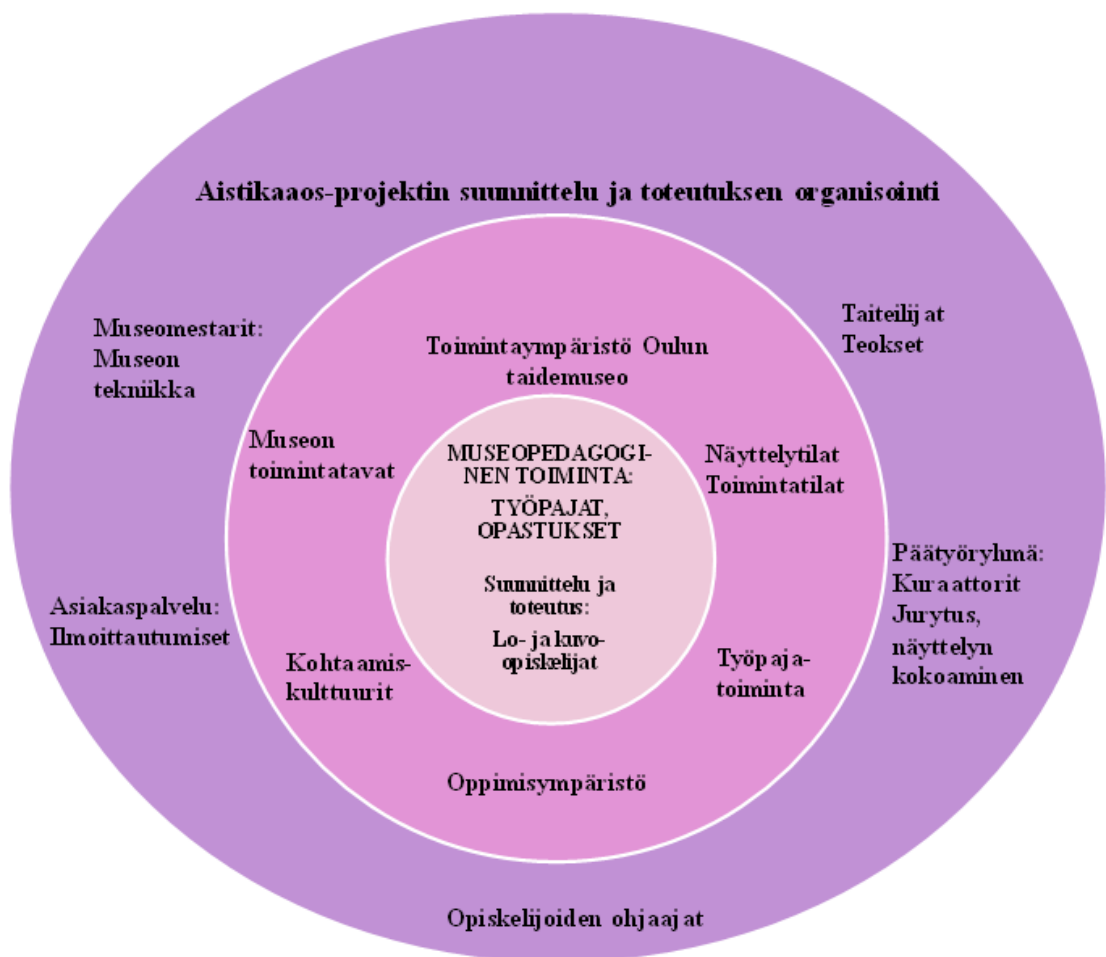
3.2 Tutkimustehtävän muotoutuminen

Tutkimustehtävän tarkentamisen avuksi hahmottelin projektin toiminnan tasoja kuvioon 5. Taidekasvatuksellisen toiminnan keskiössä on museopedagoginen toiminta, jonka avulla pyrittiin parantamaan taiteen saavutettavuutta vuorovaikutuksellisin ja pedagogisin keinoin. Oulun taidemuseo toimi oppimisympäristönä näyttelyn ja siihen kytkeytyvän taidekasvatustoiminnan toteuttamiselle. Uloimmalle kehälle sijoittuvat toiminnan järjestämisestä vastaavat tahot. Yhteisöprojektiohjelmat ohjasivat minua kiinnittämään huomiota erityisesti projektin suunnitteluun ja organisoitiin, jolloin tutkittavien joukoksi valikoituivat näyttelyn kuraattorit (Dekker, Hankala ja Myllykangas) sekä opiskelijoiden ohjaajat (Tenhu ja Moilanen). He olivat tutkimukseni avaintiedonantajia, joiden kautta arvelin saavani arvokasta tietoa taidekasvatuksellisen yhteistyön järjestämisestä (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 109–110). Toimintatutkijana pääsin osaksi päätyöryhmää, jolloin koin järkeväksi koota tutkimusaineiston toimintaa organisoivien tasolta.

Toimintatutkijana liikun toiminnan kaikilla kehillä. Opiskelijana osallistun museopedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Omien ja kuvataidekasvatuksen opiskelutoverieni ohjaamien työpajojen lisäksi opastin luokanopettajaopiskelijoita näyttelyssä ja seurasin useita luokanopettajaopiskelijoiden pajoja. Projektin aikana toimin pääasiassa museolla, jolloin museon tilat, henkilökunta ja toimintatavat tulivat tutuiksi. Haluan korostaa tutkimukseen osallistuvien omia toiminnalle antamia merkityksiä, jolloin asemani tutkijana määrittyy eräänlaiseksi prosessikonsultiksi (Kiviniemi 1999, 75).

Tarkastelen tutkimuksessani kahta projektin keskeistä pyrkimystä; 1. saavutettavuuden parantamista moniaistisen ja toiminnallisen näyttelykokonaisuuden luomisella ja 2. institutionaalisen yhteistyön muodostumista projektin päätoimijoiden Oulun yliopiston ja Oulun taidemuseon välillä. Arvioin taidekasvatuksellista projektia saavutettavuuden parantamisen näkökulmasta ja tuon esiin tekijöiden kokemuksia yhteisen projektin tekemisestä. Toimintakertomuksessa tuon esille niitä käytännön tekoja ja toimintaa, joilla

projektissa edistettiin taiteen saavutettavuutta. Tekojen ja toiminnan analysoinnin avulla tarkastelen sitä, onnistuttiinko moniaistisuuden perustuvalla näyttelykonseptilla parantamaan museon tarjoaman kulttuuripalvelun saavutettavuutta. Kehitysyhteistyön analyysi antaa puheenvuoron myös projektin organisointiin osallistuneille toimijoille. Toimintatutkijana tuotan toimintakertomuksen ja kokemukertomuksen, jossa tuon ominen havaintojen lisäksi esille myös haastateltavien äänet *narratiivisina kursivoituina kommentteina* osaksi tekstiä.



Kuvio 5. Toiminnan tasot Aistikkaos-projektissa

3.3 Tutkimustehtävä

Pääkysymys:

Miten Aistikaaos-projektin avulla on edistetty taidekasvatuksellista toimintaa, taiteen saavutettavuutta ja esteettömyyttä Oulun taidemuseossa?

Alakysymyksiä:

- Mitkä ovat ne teot ja toiminnot, joilla pyrittiin parantamaan saavutettavuutta?
- Minkälaisia käytännön haasteita toiminnan organisoijat kokivat yhteisen projektin järjestämisessä?
- Miten projektin myötä alkanutta museopedagogista yhteistyötä voisi jatkaa ja kehittää?

3.4 Aineiston keruu

Pääosa tutkimuksen aineistosta on kerätty projektin suunnittelun ja toteuttamisen aikana syksyllä 2010 – keväällä 2011. Tutkimusprosessin venähdettyä ajallisesti aina vuoden 2015 alkuun saakka, sisällytän tutkimukseeni myös tutkijana havaitsemiani mahdollisia seurannaisvaikutuksia ja toiminnan kehityssuuntauksia myös varsinaisen projektin päättymisen jälkeen. Tutkimusprosessin edetessä olen täydentänyt puutteellisia tietoja asianomaisilta tiedustelemalla. Näin ollen henkilökohtaisia tiedonantoja on merkitty vielä kevät–kesälle 2013.

Toimintatutkijana olen hankkinut suuren osan tietämystäni osallistuvan havainnoinnin avulla, jolloin olen itse aktiivisesti osallistumalla myös vaikuttanut tutkittavana olevaan ilmiöön (Anttila 1996, 218–221; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 106). Aineiston keruussa olen käyttänyt projektista kerätyn kenttämateriaalin lisäksi tutkimusmetodina haastattelua sekä yksilöhaastatteluina että ryhmähaastatteluina. Yksilöhaastattelujen

avulla halusin saada kuuluviin haastateltavien henkilökohtaiset äänet ja kokemukset projektin tekemisestä. Haastattelurunko muotoutui kuvataidekasvatuksen opintoihin kuuluvan Taidekasvatuksen traditiot- kurssin tehtävänannon avulla, jolloin käytössäni oli toimintatutkimuksessa usein käytetty metodi teemahaastattelu (Huovinen & Rovio 2010, 110.) Täydensin haastattelun kaksiosaiseksi, jonka jälkimmäisessä osassa (ks. liite 2.) keskityin Aistikaaoksen toteutumiseen kenttätyössä keskeisiksi havaitsemistani teemoista. Projektiin liittyvien tutkimuskysymysten laatimisessa hyödynsin Anttilan mallia projektin valmistelusta ideasta eteenpäin (Anttila 2001, 45–50).

Yksilöhaastatteluissa nousi esille ideoita ja asioita, joiden kautta sain tietoa tutkittavien ajatuksista koskien projektia ja muokkasin ryhmähaastattelun teemoja niiden pohjalta. Ryhmähaastattelussa toin äänet vuoropuheluun yhdessä keskusteltavien teemojen kautta. Kokosin ryhmähaastattelun teemat PPT- esitykseen osallistujien keskenään keskusteltaviksi ja kommentoitaviksi (ks. liite 4). Toiminnan kehittämisen kannalta näin tärkeäksi koota projektia organisoineet ihmiset yhteen pohtimaan projektin kulkua, johon ryhmähaastattelu loi mielestäni hyvät mahdollisuudet. Halusin järjestää ryhmähaastattelutilanteesta projektin päättäjäiset, jossa hyvässä hengessä tavattaisiin yhdessä kertaamaan, mitä projektin aikana on tehty ja koettu yhdessä (Kettunen 2009, 184).

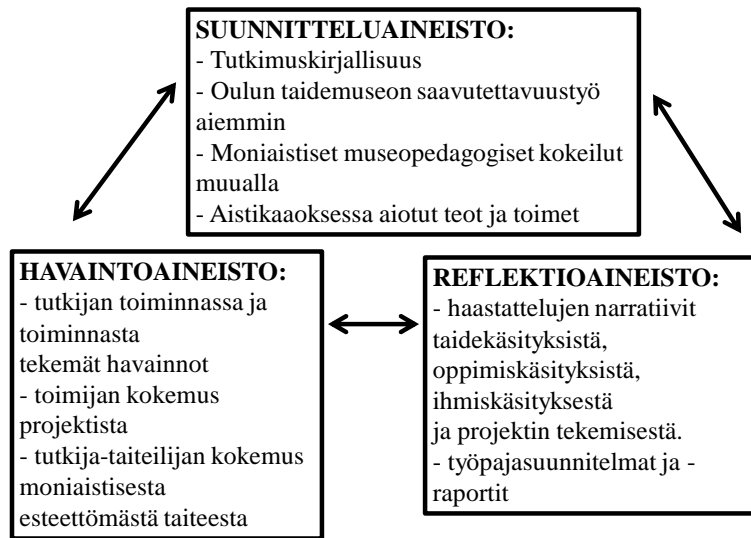
Keskustelun virittämiseksi käytin stimuloitua haastattelua ja näytin osallistujille haastattelun aluksi aistivoimaisia valokuvia toiminnasta (Valtonen 2005, 223–224; Huovinen & Rovio 2010, 110). Virikekuvat onnistuivat herättämään muistoja ja ne toimivatkin erinomaisesti jännittyneen tunnelman laukaisijana ja keskustelun aloittajana. Kuvat herättivät haastateltavissa tunteita ja kirvoittivat naurua, joka helpotti keskustelun aloittamista. Aika pian alun odottavat tunnelmat muuttuivat haastateltavien väliseksi keskusteluksi, jossa huumori oli läsnä ja sain tutkijana jäädä taka-alalle seuraamaan keskustelua ja kirjaamaan ylös huomioitani. Haastoin keskustelijat myös määrittelemään käsitteitä kuten taidekokemus ja elämyksellisyys ja pohtimaan omaa kantaansa saavutettavuuteen sekä kertomaan miten toiminnan takana oleva filosofia ilosta, moniaistisuudesta ja kokonaisvaltaisen taidekokemuksen mahdollistumisesta toteutuivat Aistikaaoksessa. (ks. liite 4.)

Hirsjärvi & Hurmetta (2008) mukaillen tutkimuksessani on kyse täsmäryhmähaastattelusta, sillä ryhmän jäsenet olivat oman alansa asiantuntijoita ja heidän mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tarkasteltavana olevaan ilmiöön. He voivat aikaansaada muutoksia ja kehittää uusia palveluja. Haastattelussa toimin puheenjohtajana ja moderaattorina, jonka tehtävänä oli selvittää ryhmäkeskustelun tarkoitus ja helpottaa ideoiden vaihtoa ryhmässä. Puheenjohtajana pyrin saamaan aikaan vapaata keskustelua sekaantumatta liikaa keskusteluun. Huolehdin kuitenkin haastattelujen teemojen läpikäynnistä ja rytmitin keskustelua. Pyrin haastamaan keskustelijat arvioimaan projektin tavoitteita, onnistumisia ja kehittämiskohtia näyttelyn ja siihen liittyvän taidekasvatuksellisen toiminnan suhteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 62–63.) Ryhmän vetäjänä en halunnut kontrolloida keskustelun vuorovaikutusta esittämällä keskustelijoille vuorotellen kysymyksiä, vaan pyrin tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta. Toin lähestymistapani esille myös osallistujille heti haastattelutilanteen alussa. Vaikka pyrin puuttumaan ryhmän keskusteluun mahdollisimman vähän, halusin kuitenkin esittää tutkittaville yhdessä pohdittavaksi aineistosta alustavasti tekemiäni tulkintoja, joita olin muodostanut jo tekemieni havaintojen ja yksilöhaastattelujen pohjalta. Ryhmähaastattelussa sain vahvistusta käsityksilleni projektin tavoitteiden asettelusta ja saavutettavuuden pyrkimyksistä sekä käytännön toimista saavutettavuuden parantamiseksi.

3.5 Aineiston kuvaus

Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimusaineistoni on monimuotoinen sisältäen näyttelytoimintaan liittyviä dokumentteja; kuvat, tiedotteet, kutsut, sähköpostit, palautteita näyttelyssä vierailleilta ryhmiltä ja median välittämät kulttuuriuutiset. Tutkimuskirjallisuuden lisäksi toiminnan teoreettista pohjaa rakennetaan tutkija-arkistosta, joka sisältää selvityksiä museon aiemmasta toiminnasta saavutettavuuden ja taidekasvatuksen kehittämisen osalta, kokousmuistioita yhteisistä tapaamisista, tutkijan hajanaisia kirjoituksia toiminnasta ja tekemisestä sekä valokuvia toiminnan toteuttamisesta. Olen täydentänyt projektista kertyvää aineistoa yksilöhaastatteluilla ja päätyöryhmän yhteisellä ryhmähaastattelulla. Haastatteluaineisto toimii

reflektioaineistona todentamassa havaintojani ja tuoden samalla esille haastateltavien kokemuksia Aistikaaoksen toteuttamisesta. Saan tutkimustietoni kuviossa 6. luonnehdituista aineistoista. Käytän tutkimuksessani rinnakkain useita aineistoja, jolloin tutkimuksessani on mukana monimenetelmällisyys eli aineistotriangulaatio (Anttila 2005, 469.)



Kuvio 6. Aineiston kuvaus.

Projektin työpajatoimintaa museolla valokuvattiin museon ja opiskelijoiden toimesta. Lapin yliopiston opiskelijoina meillä oli dokumentointivelvollisuus ja pyrimme huolehtimaan, että aina joku meistä hoitaa dokumentoinnin. Muutaman kerran apunamme kuvaamassa oli myös taidekasvatusamanuenssi Dekker. Museolla toimi keväällä 2011 harjoittelijana kuva-artsaaniopiskelija Pilvi Hyväri sattumalta yhtä aikaa Aistikaaoksen kanssa. Saimme hänet onneksemme taltioimaan osan työpajatoiminnasta, joka helpotti huomattavasti työnjakoamme pajojen järjestelyissä. Hänen taitava kamerankäyttönsä on tallennettuna lukuisiin kuviin, joiden käyttömahdollisuuksista opiskelu- ja tutkimustarkoituksissa tiedusteltiin työpajoihin osallistuvilta ryhmiltä. Jokaiselta Lapin yliopiston järjestämään työpajaan osallistuneelta pyydettiin lupaa henkilökohtaisesti paperilla. Ala-ikäisten lasten luvat kierrätettiin kotona heidän vanhemmillaan. Lupakyselyssä eriteltiin luvat kuvien käyttöön opintotarkoituksiin opiskelijoiden kurssiraporteissa, tutkimuksen käytössä ja julkaisemiseen internetissä. Lupakyselyn järjestely oli hankalaa, koska emme olleet suunnitelleet asiaa tarkkaan dokumentointisuunnitelmassa. Tämän tutkimuksen yhteydessä en julkaise kuvia, sillä

haluan varmistua siitä, ettei julkisuuteen pääse kuvia, joiden julkaisemiseen ei ole täyttä varmuutta. Valokuvatallenteet toimivat tutkimuksessani enemmänkin kuvallisina muistojen herättelijänä, jotka havainnollistavat taideteosten kokemuksellista moniaistista ulottuvuutta ja tuovat esiin, miten taideteokset on otettu vastaan erityisryhmien osalta. Kuvat kertovat hyvin teosten moniaistisuudesta ja siitä, miten teoksia on käytetty taidekasvatuksellisessa toiminnassa, joten sikäli on harmi, ettemme osanneet ennakoida dokumentoinnin hyödyntämistä tarkemmin. Kuvien merkitys tutkimukselleni on niiden sisältämissä muistoissa; visuaaliselle hahmottajalle ja näkömuistin omaavalle tutkijalle kuvat toimivat apuna retrospektiiviselle muistelulle. Niiden avulla voin tavoittaa toiminnan tunnelmat vielä pitkänkin ajan jälkeen itse toiminnan tapahtumisesta. Kuvat toimivat erityisen hyvänä asioiden muistiin palauttajana myös muille mukana olleille kuten ryhmähaastattelutilanne osoitti.

3.6 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä olen edennyt intuitiivisesti samankaltaisia merkityskokonaisuuksia etsien ja hahmottanut tutkimustani abduktiivisen päättelyn (Kiviniemi 1999, 72) avulla perehtyen vuoroin aineistoon vuoroin teoriaan. Analyysissä olen edennyt aineistolähtöisesti kohti teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97–98, 101–102). Aineiston analyysi on edennyt yksilöhaastattelun karkean luokittelun (liite 3.) kautta ryhmähaastattelun teemalliseen suunnitteluun (liite 4.) ja lopulta sisällönanalyysiin. Haastatteluaineisto on pro gradu tutkimukseen suhteutettuna laaja (8 tuntia ja 24 minuuttia), joten en ole litteroinut yksilöhaastatteluja kokonaisuudessaan sanatarkasti. Sen sijaan olen tehnyt karkeaa luokittelua ja tiivistänyt haastateltavien yksilöhaastatteluiden vastauksia teemallisiksi koosteiksi, joista olen tutkimuksen edetessä etsinyt tarkat sisältöjä vastaavat narratiiviset ilmaisut. Ryhmittelemällä, kategorisoimalla ja tiivistämällä yksilöhaastatteluiden vastauksia, tein suuntaa antavaa analyysia tutkimustehtävän täsmentämiseksi (Kiviniemi 1999, 76; Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärven 2013, 101 mukaan). Ryhmähaastattelun litteroin

kokonaisuudessaan ja sen analyysi eteni yksilöhaastatteluaineistoon verrattuna teoriaohjatumminkin.

Toimintakertomuksessa olen jakanut toiminnan analyysin saavutettavuutta parantaviin teknisiin, taiteellisiin ja vuorovaikutuksellisiin tekoihin. Analyysivaihe on ollut kuin salapoliisityötä tai tilkkutäkin kokoamista, jossa olen yhdistellyt teoriassa lukemaani ja poiminut aineistosta vastaavuuksia vuoropuheluun teorian kanssa. Kirjoittaminen on ollut olennainen osa tutkijana tekemääni analyysia. Kirjoittamalla ja uudelleen sijoittamalla tekstiä osaksi kertomusta olen koko ajan kehitellyt teoreettista näkemystäni vuoropuheluksi havaintoaineiston kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 247).

Tutkimusraportissani tuon tietoisesti esille tutkittavien kertomia narratiiveja. Niiden avulla pysyttelen mahdollisimman uskollisena aineistolleni, vaikka niiden kuvaaminen toki suodattuu tutkijana tekemiäni havaintojen ja valintojen läpi. Olen yrittänyt rakentaa ajallisesti loogisesti etenevää kertomuksellista kokonaisuutta. Toiminnan ja kokemusten kuvailussa ja analyysissa olen pyrkinyt laajentamaan tutkijana tekemiäni havaintoja etsimällä aineistosta avainkäsitteitä ja selvittelemällä niiden välisiä suhteita. Tutkimusprosessissa kuvaaminen, analysointi ja tulkinta ovat sekoittuneet toisiinsa, eikä niitä voi selvästi erottaa toisistaan. (Saarnivaara 1998, 193.) Olen antanut tutkittavilleni mahdollisuuden perehtyä tulkintoihini koskien heidän haastatteluissa kertomiaan asioita. Näin olen pyrkinyt varmistamaan haastateltavien mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin tutkimusraportissa. Tutkittavat osoittivat kiinnostuksensa perehtyä haastatteluaineistosta tekemiini tulkintoihin, jolloin tutkimukseni voi ajatella toimineen myös yhteisöllisenä prosessina (Kiviniemi 1999, 63–83, 78.)

4 SAAVUTETTAVUUSTEKOJEN ANALYYSI

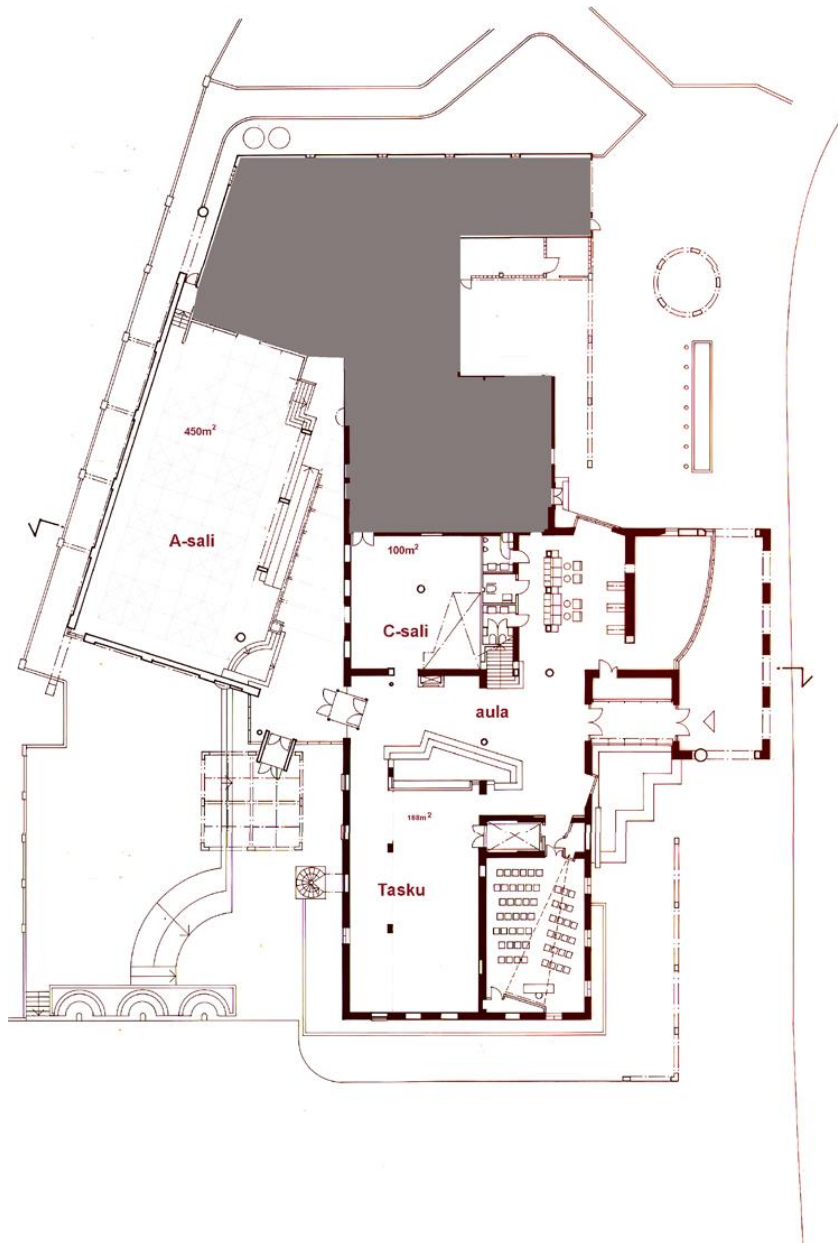
Tässä luvussa pyrin hakemaan vastauksia toiseen alakysymykseen: Mitkä ovat ne teot ja toiminnot, joilla pyrittiin parantamaan saavutettavuutta? Kuvaan ja analysoin niitä käytännön tekoja ja toimenpiteitä, joita Aistikaaoksessa toteutettiin saavutettavuuden parantamiseksi. Tarkastelen sitä, tapahtuiko toiminnassa sitä, mitä suunniteltiin, vastaako toiminta ja tulos toisiaan ja löytyykö selittäviä tekijöitä, miksi suunniteltu ei toteutunut tai mitä olisi pitänyt tehdä toisin (Jokela 2010). Toiminnot jakautuvat saavutettavuutta parantaviin näyttelyn teknisiin ratkaisuihin näyttelyarkkitehtuurin rakentamisessa, taiteellisiin valintoihin moniaistisesti lähestyttävien teosten hankinnassa, kommunikatiivisiin tekoihin uudenlaisen näyttelymateriaalin tuottamisessa ja vuorovaikutuksellisiin toimintoihin työpajatoiminnan suunnittelemisessa ja toteuttamisessa sekä erityisryhmien konsultoinnin muodossa. Projektin saavutettavuustekoja analysoimalla kerron, miten moniaistisuus ja esteetön taide toteutuivat Aistikaaoksessa.

4.1 Tekniset teot: Näyttelytila – saavutettavissa oleva tila

Projektin tavoitteena oli rakentaa moniaistisuutta hyödyntävä taidenäyttely, joten myös näyttelyyn liittyvä taidekasvatuksellinen toiminta keskittyi Oulun taidemuseolle. Syksyllä 2010 toiminnan ideointivaiheessa mietittiin toiminnan mahdollista laajentumista myös museon lähiympäristöön. Loppujen lopuksi toiminta tapahtui kuitenkin museon seinien sisäpuolella.

Taidemuseon rakennus sijaitsee Kasarmintiellä Ainolan puiston vieressä. Vanha rakennus on toiminut aikanaan osana Veljekset Åström Oy:n nahkatehdasta. Taidemuseon toiminnot jakautuvat nelikerroksiseen punatiilirakennukseen seuraavasti:

näyttelytilat sijoittuvat 1. ja 2. kerroksiin, 3. kerrokseen sijoittuvat henkilökunnan työhuoneet ja taidemuseon kirjasto ja kellarikerroksessa sijaitsevat materiaalivarastot ja museon tekniikan tilat. Ensimmäisessä kerroksessa on kolme näyttelysalia: A 420m², B (Tasku) 168m², C 100m² ja monitoimihuone E (Satula) 82,5m². Sisääntuloaulassa sijaitsee vastaanottopalvelu sekä museokauppa Ainoa. Tilat ovat kauttaaltaan valkoiset, paitsi Tasku, joka on pikimusta. A-sali on omassa siivessään, joka yhdistyy muuhun taloon omalla sisäisellä sisäänkäynnillään, ovien väliin muodostuu epätila. A-salissa on korkeuseroja, jotka on tehty saavutettaviksi sekä portailla että liuskan avulla. Aistikaos järjestettiin näissä museon ensimmäisen kerroksen tiloissa, joka on ensimmäinen fyysistä saavutettavuutta edistävä tekijä.



Kuva 1. Oulun taidemuseon 1. kerros. Kuva: Oulun taidemuseo

Tilojen saavutettavuuteen ja esteettömyyteen kiinnitettiin erityistä huomiota jo näyttelyrakenteita ja näyttelytoimintaa suunniteltaessa. Pyrimme tarkastelemaan taidemuseon näyttelytiloja erilaisen museokävijän silmin. Ketään erityisryhmän edustajaa ei kuitenkaan käynyt konsultoimassa näytteille asettelua. Näyttely tapahtui harkitusti taidemuseon ensimmäisessä kerroksessa, mikä on esteettömyyden kannalta tärkeää. Museorakennuksen fyysinen saavutettavuus liikkumis- ja toimimisesteisten kannalta on kartoitettu jo aiemmin Esteetön museo-projektin yhteydessä vuonna 2003, josta kerroin tarkemmin jo edellä luvussa 3.5 Itse projektin tekemisen yhteydessä ulkopuolisina toimijoina emme kuitenkaan olleet kovin tietoisia museon aiemmin tehdystä saavutettavuustyöstä.

Museon fyysistä saavutettavuutta pyrimme huomioimaan siis lähinnä näyttelyarkkitehtuurissa. Näyttelyä suunniteltaessa mietimme, miten saavutettavuus saadaan toteutumaan näyttelyrakenteissa. A-salin isoa tilaa jaettiin pienempiin osaluokkiin liikuteltavilla väliseinillä. C-salissa on osin avoin katto, joka vaikutti keskeisesti töiden ripustusmahdollisuuksiin. Näyttelytilat ovat korkeat, joka aiheuttaa haasteen äänen suhteen. Tiedostimme tilan, erityisesti A-salin, akustiikan ongelmallisuuden, mutta emme voineet tehdä rakenteellisille asioille juuri mitään. Samaan tilaan sijoittui äänekästä toimintaa ja hiljaisuuden aistimista vaativia teoksia, joka asetti haasteita näyttelyrakenteisiin akustiikan kannalta. Mietimme, miten äänekäs toiminta saadaan äänieristettyä? Apuna suunnittelussa ja materiaalien valinnassa oli taidemuseon tekninen henkilökunta. Keskustelimme paljon myös siitä, miten eri tavoilla kukin yksilö voi kokea tilan, astuessaan sinne sisään. Tämä tuli esille erityisesti A-saliin sijoittuvan soitinteltan rakentamisen ja materiaalin valinnan suunnittelussa. Tilakokemusta pohtiessamme äänimaailman runsaus ennakoitiin mahdollisesti ahdistavaksi joidenkin museovieraiden osalta. Ratkaisuna museolle hankittiinkin ääniä vaimentavia kuulokkeita ääniyliherkkiä asiakkaita varten.

Näyttelytilat loivat omat haasteensa äänimaailman säätelyyn. Taidekasvatusamanuenssi Dekker tuo ryhmähaastattelussa (8.6.2011) esille huonon akustiikan vaikutuksen museovierailuun:

”se oli muuten yksi seikka, mutta tämä ei toteutunut, se oli semmonen mille ei voinut mitään, se oli se taidemuseon akustiikka, elikkä jos tuli museovieras taloon, henkilö jolla on ääniyliherkkyttä, ja sitten sattuu olemaan ryhmiä samaan aikaan talossa, niin siitä kyllä varmasti piti tämmösen herkän ihmisen paeta paikalta, koska siellä oli niin valtava meteli ja kaaos todella, että kyllä kai me sitä siellä mietittiin muutamaankin kertaan siellä meillä

useampaankin kertaan, on se hieno, että on näin hienot tilat, että mahtuu isot teokset sisälle, mutta kun saman tien sitten jää tilan akustiikka hoitamatta eikä saa sillä tavalla inhimilliseksi sitä niin... vaikeaa” (Dekker 2011b.)

Mikäli museossa vierailee yhtä aikaa useampia ryhmiä, voi tilojen akustiikka käydä ongelmalliseksi. Koska museorakennus ei alun perin ole rakennettu museaalisiin tarkoituksiin, vaan sitä on myöhemmin muokattu tehdasrakennuksesta museoksi, näkisin tutkijana akustiikan parantamisen olevan osa laajempaa ja moniulotteisempaa arkkitehtuurista kokonaisuutta, jonka ratkaisemiseen vaikuttavat useat tekijät kuten tietotaito ja rahoitus. Ajankohtaiseksi tila-asian tekee museo- ja tiedekeskuksen tilojen yhteissuunnittelu (Museoiden ja tiedekeskuksen — 2011, 6), joten akustiikan ongelmat suurien yleisöryhmien yhteydessä tulisi ottaa huomioon myös olemassa olevien kiinteistöjen uudistamisessa tai saneeraamisessa.

Vieraillessani museolla keväällä 2013 tiedustelin asiakaspalveluvastaavalta, ovatko kuulosuojaimet edelleen käytössä ja onko talossa käytössä kuulemisen apuvälinettä, induktiosilmukkaa. Kannettavan ääntä vahvistavan järjestelmän käyttö voi helpottaa huonokuuloisten tai heikosti kieltä ymmärtävien osallistumista opastuksiin (ks. esim. Pedaali 2A, 2009, 27). Asiakaspalveluvastaavan mukaansa kuulosuojaimia on saatavilla pyydettyessä museon asiakaspalvelusta ja tele/induktiosilmukkajärjestelmä on olemassa, mutta ei tällä hetkellä käytössä.

Teosten sijoittelussa ja ripustuksessa huolehdimme siitä, että teokset ovat helposti lähestyttävissä, myös esimerkiksi pyörätuolilla. Taidemuseon aulassa on pyörätuoli, jota asiakkaat voivat tarvittaessa lainata. Kokeilin pyörätuolia eräänä päivänä museolla selvittääkseni minkälaista on liikkua pyörätuolilla näyttelytiloissa. En ole aiemmin juuri ollut pyörätuolissa, joten kokeilu oli mielenkiintoinen ja itse asiassa hauskaa. Tuolin ohjailun oppi nopeasti ja sen kokeileminen auttoi havainnoimaan tilojen rakenteellisia ominaisuuksia pyörätuolilla liikkuvan näkökulmasta. Kokemukseni mukaan liikkuminen tiloissa oli kohtalaisen helppoa. Ulko-ovet ja A-saliin johtava sisäänkäynti eivät avaudu automaattisesti, joten pyörätuolilla liikkuva tarvitsee ulkopuolista toisen apua päästäkseen ovista sisään. Vastaanottopalvelun tiski on madallettu päästä, jolloin asiointi asiakaspalvelun kanssa helpottuu. Näyttelyn rakentamisessa tiloissa liikkumiseen kiinnitettiin erityistä huomiota ja pyrittiin takaamaan mahdollisuus turvalliseen ja ennakoitavaan liikkumiseen. Reititysten apuna suunniteltiin käytettävän lattianauhoja

(ns. nystyräteippiä; ks. Svensson ym. 2003, 62–64), mutta toteutuksessa tuli eteen käytännön ongelmia kivilattioiden kanssa, jolloin siitä luovuttiin. Tilan hahmottamisen ja näyttelytiloissa suunnistautumisen avuksi taidemuseon tiloista tehtiin kohokartat, kosketeltavat pienoismallit, joihin oli merkitty mm. teosten paikat.

Pohjoismaisessa esteettömyys- ja saavutettavuusoppaassa Museo kaikille jaetaan tukimateriaali esimerkiksi sisäänkäynnin välittömään läheisyyteen sijoitettavaan kohopastetauluun ja mukana kannettaviin kohokarttoihin. Vieraassa paikassa suunnistaminen on näkövammaiselle hyvin vaikeaa, vaikka hänellä olisi käytettävissään tukitoimia kuten kohokartat tai pienoismallit. Näkövammaisen henkilö tarvitsee kosketeltavan materiaalin lisäksi suusanallisen selityksen tukemaan tiedonmuodostustaan kohteesta ja paikasta. (emt. 65–66.) Aistikaoksessa kohokartta sijoitettiin asiakaspalvelun tilojen eteen ennen näyttelysaleja (ks. kuva 4). Edellä mainitun oppaan ohjeisiin verrattuna, kartan strateginen paikka oli hyvin sijoitettu kohtaan, jossa museovierailija joutuu valitsemaan kulkusuuntansa (emt. 65). Kohokartassa pyrittiin huomioimaan tasoeroja ja tilojen mittakaavoja. Museovieras ei kuitenkaan voinut ottaa sitä mukaansa, sillä se oli suunniteltu ikään kuin infopisteeksi, jossa voi pistäytyä etsimässä tietoa. Kartan suusanallista esittämistä ei suunniteltu sen tarkemmin tukitoimeksi eikä minulla ole tutkijana tietoa, miten kohokarttaa käytettiin ja hyötyivätkö museovieraat sen käytöstä. Taidekasvatuksellisesti kohokartta tarjosi kuitenkin niin sanotulle tavalliselle kävijälle uuden kosketuspinnan tilan hahmottamiseen ilman näkemistä. Konkreettisena objektina se avaa näkökulmaa erilaisten tiedonhankintatapojen huomaamiseen.

Mietimme myös levähdyspaikkojen määrää ja sijoittelua suhteessa ripustukseen. Kuraattorit Myllykangas ja Hankala visioivat näyttelyyn taideteoksia, jotka toimisivat itsessään lepopaikkoina näyttelytilassa. Myllykangas (2011b) kertoi yhteisistä visioista seuraavasti:

”me niinku haaveiltiin tämmösiä lepopaikkoja ja semmosia, että ihminen voi mennä oikeasti olemaan ja sinne esimerkiksi semmoseen suureen riippukeinuun niin löllöttelemään että se on niinku semmonen levähyspaikka ja paratiisi missä voi olla.”
(Myllykangas 2011b)

Kuraattorien visiot eivät kuitenkaan löytyneet taiteilijoiden teosehdotuksista ja esimerkiksi Myllykankaan (2011b) mukaan *”kukaan taiteilija ei niinku miettiny tasapainoistuin kautta omia teoksiaan”*, joten tasapainoistui ei ollut edustettuna näyttelyn

teoksissa. Kimmo Nissisen kierrätyssoittimia esittelevän ”soitinteltan” yhteyteen mietimme huonekaluliikkeistä lainattavia säkkituoleja toteuttaaksemme nautiskelupaikan myös kuuntelemiselle, mutta sekään idea ei lopulta sponsorien puuttuessa toteutunut. Työpajaryhmät saivat tarvittaessa käyttöönsä taidekasvatuksessa käytettäviä pieniä räsymattoja, joita kuljetettiin mukana ja aseteltiin sopiviin kohtiin istuttavaksi näyttelytiloissa. Opastusreittien varrelle suunnitellut varsinaiset lepopaikat jäivät käytännössä pois ja niiden virkaa toimittivat näyttelysaleissa vakiovarusteena olevat penkit. Projektin aikana raskaana ollessani koin olevani liikkumiseni suhteen toimintarajoitteinen ja pitkiä päiviä museon näyttelytiloissa kävelleenä huomasin levähdyspaikkoja olevan liian vähän. Kovat kylmäköt penkit eivät houkuttelleet istumaan muuten kuin pakon edessä.

Lepopaikkoina toimivat parhaiten Taskussa oleva sohva, johon sai istahtaa seuraamaan *John Courtin* videota ”*The Impossibility of the Word*”. Samassa tilassa sijaitseva *Leila Lipiäisen* teos ”*Mato, jolla ei ole nimeä*” toimi taideteoksista parhaiten lasten ja nuorten toiminnallisena levähdyspaikkana, kun ryhmät muokkasivat madon sopivaan solmuun ja asettuivat lepäämään sen poimuihin hämärään valaistukseen. Itse teos innoitti etenkin lapsivieraita käsittelemään toiminnallista teosta välillä varsin riehakkaasti, mutta osalle ryhmistä mato toimi rauhoittumisen paikkana. Olin itse mukana ohjaamassa nuorten erityisryhmää, joka nautiskeli madon äärellä loikoillen ja rauhoittuen. Rentoutumishetken madon syleilyssä tarjosi myös musiikin sivuaineopiskelijoiden ohjaama työpaja, jossa lapset saivat kuunnella äänitteenä madon mietteitä itsestään ja ympäristöstään suomenkielen eri murteilla ja madon erilaisia ääniä esimerkiksi vatsan murinaa, liikkumista ja mussutusta. Matoa käytettiin lepopaikkana myös Pirjo Ylimaunulan ja Vaatu Kalajoen ohjaamalla Sopukoita- retkellä, jossa pariharjoituksena sai sulkeutua madon syleilyyn parin tallentaessa hetken kännykkäkameralla.

Tilojen tarjoamia rakenteellisia mahdollisuuksia liikkumiseen ja toimimiseen hyödynnettiin työpajatoiminnassa. Ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat lähestyivät näyttelyä ja näyttelytiloja kokonaistaideteoksellisesta näkökulmasta (vrt. esim. Turpeinen, 2005, 143). Heidän ohjaajansa Jaakko Moilanen luonnehtii Taitoa- ja taidetta-opastusten suunnittelun lähtökohtia seuraavasti:

”me suhtauduttiin siihen näyttelyyn silleen aika lailla semmosena, vähän niinku se ois yks teos koko näyttely ja kaikki mikä siellä tiloissa tapahtuu, on niinku osa sitä koko näyttelyä. että siinä mielessä kaikki se liikkuminen, kehoisuus korostui niissa liikkumisessa ja koskettelussa ja kaikessa sillä tavalla että se ei ollu pelkästään niihin teoksiin liittyvää... esim. tämä ninja-

työpaja, jossa tosi paljon keskityttiin siihen, miten liikutaan tilassa, että miten edetään tavallaan esineeltä toiselle ja asialta toiselle siellä ja ne oli tavallaan niinku vastaantulevia objekteja siellä tilassa, että se oli sillä tavalla jopa draamallinen, kokemuksellinen paja siinä mielessä.”
(Moilanen 2011.)

Arkkitehtuurissa ja tilojen estetiikan, kuten taidenäyttelyjen luomisessa, näköaistin merkitys on yleensä keskeinen. Näyttelyarkkitehtuurin saavutettavuuden huomioimisen kannalta, näköaisti ei saisi kuitenkaan olla ensisijainen ja ainoa havainnoimista ohjaava asia. Tilan kokemisen ja havainnoimisen yhteydessä näköaistin lisäksi merkittäväksi osoittautuvat myös muut aistit ja kokonaiset aistijärjestelmät. Näkövammaisen Jukka Jokiniemi lähestyy rakennetun ympäristön tilan kokemista ja havainnoimista eli tilaorientaatiota Gibsonin aistiteorian kautta. Teorian mukaan havainnoiminen ei perustu aistimiseen, vaan informaation jäljittämiseen. Ympäristö toimii tällöin aistiärsykkeiden lähteinä, jonka ominaisuuksiin aistit reagoivat. Tilan kokemisen kannalta keskeisiä tilaorientaatioasteja ovat perusorientaatio-, tunto-, kuulo- ja näköaistijärjestelmä. Perusorientaatiolla ja erityisesti lihas- ja tasapainoaistilla omina aistijärjestelminään on merkittävä vaikutus tilan hahmottamiselle. (Gibson 1966/1983, 49–51, Jokiniemi 2007, 17–18.) Käytännössä lihas- ja tasapainoaistin avulla pintojen muodot, kaltevuudet ja materiaalierot ovat aistittavissa erittäin tarkasti. Perusorientaatiojärjestelmän avulla näkövammaisenkin yksilö pystyy hahmottamaan kehoaan ympäröivää tilaa ja luomaan mielikuvakarttoja tilasta. Myös tuntoaistilla on merkityksellinen vaikutus tilan havainnointiin; sen avulla ollaan jatkuvasti lähikontaktissa tilaan ja saadaan siten monipuolista tietoa. (emt. 18, 21.)

Kokemukseni mukaan tuntoaisti korostuu tilassa liikkumisessa enemmän, jos visuaalisuus suljetaan pois. Useissa opastamissani näyttelykierroksissa haettiin ”Sokea ja opaskoira”- harjoituksella uudenlaista kokemusta tilasta, kun näköaisti suljettiin pois silmät sulkemalla. Kokemus tilassa liikkumisesta ilman näköaistin tukea konkretisoitui ”sokeiden” kulkiessa tilassa näkevän oppaan johdattama. Jännitys tilojen seiniin tai vastaanantulijoihin törmäämisestä, A-salin luiskan kaltevalla pinnalla kävelemisestä ja valoisasta näyttelytilasta *Minna Kangasmaan ”Recovered Happiness”*, vanerisen talon sisäiseen pimeyteen astumisesta, konkretisoitui aistikävelyn aikana museovieraiden ilmeistä. Silmien avaamisen jälkeen kävelyn päätteeksi kokemusta sanallistettiin parille ja vaihdettiin opaskoiran ja sokean rooleja. C-salissa lähestymistapa sai jatkoa tuntoaistin kautta, kun *Antti Ylösen* puisia reliefejä sai ensin koskea pintojen muotoja tutkimalla ja vasta sen jälkeen katsoa. Näön poissulkemisella haettiin uutta tarkastelutapaa taiteen

tutkimiseen myös niin sanotulle tavalliselle museokävijälle. Omakohtaisella moniaistisuuteen perustuvalla kokemisella voi päästä jäljille näkövammaisen kokemuksesta liikkua tilassa. ”Sokea ja opaskoira”-harjoitus on minulle aiemmin tuttu nuoruuden teatteriharrastuksen ilmaisuharjoituksena, josta otin sen mukaan pedagogisesti sovellettavaksi taidenäyttelyssä (ks. myös esim. Itkonen 2011, 22). Tässä yhteydessä harjoitus toimi kuvailutulkauksen muunnelmana, jossa visuaalista informaatiota välitetään sanallisen kuvailun avulla, jolloin myös näkövammaisen henkilö pystyy luomaan mielikuvia taideteoksesta audiovisuaalisten keinojen avulla (Svensson ym. 2003, 85).

4.2 Taiteelliset teot: Moniaistiset taideteokset taiteen kokemisen laajentajana

Saavutettavuutta eri aistien avulla parannettiin ensi kädessä esille tulevien taideteosten kautta. Jo taiteilijoille osoitetussa näyttelykutsussa haettiin teoksia, joita voisi lähestyä usean aistin kautta. Näyttelyyn valikoitiin erilaisia moniaistisesti lähestyttäviä teoksia, joita sai koskea (lähes kaikki, esim. *Antti Ylösen* puureliefit ja puuveistokset), jotka pystyi aistimaan ilmapirran välityksellä myös koskematta (*Esa Meltaus: Muodon vuoksi*), jotka houkuttelivat kuuntelemaan ja/tai astumaan sisään teokseen (*Minna Kangasmaa: Recovered Happiness, Luokanopettajaopiskelijat: Sulaama*), joilla pystyi tuottamaan ääni taideteosta soittamalla (*Kimmo Nissisen kierrätyssoitimet*), joita pystyi muokkaamaan (*Leila Lipiäinen: Mato, jolla ei ole nimeä, Lea Karjalainen: Lilliputit*), jotka houkuttelivat leikkimään ja toimimaan taideteoksen kanssa (*Lea Karjalainen: Nurinperin, Luokanopettajaopiskelijat; kuvataiteen sivuaineen ryhmä: Aistilaatikot, Leila Lipiäinen: Päivää! Päivää!*) ja tutkimaan pintojen tekstuuria ja lämpötilaa sekä teosten viestejä (*Niilo Komulainen: Suuri Sydän ja Mater noster, John Court: Touching Space, The Impossibility of the Word ja The Work*) ja osallistumaan taideteoksen syntyyn (*Lea Lipiäinen: Kasvu*). Maku ja tasapaino olivat ainoita aisteja, jotka jäivät puuttumaan itse näyttelyn teoksista. Aistien kokonaisuus täydentyi kuitenkin pedagogisen toiminnan kautta, kun maku – ja tasapainoaisti otettiin mukaan osaksi työpajatoimintaa.

Moniaistisuus liittyy kiinteästi saavutettavuuden toteutumiseen eri aistien avulla. Tämä saavutettavuuden osa-alue korostui Aistikaaoksessa. Levannon (2004, 69–70) mukaan tällöin ajatellaan kaikkien ihmisten hyötyvän monipuolisista aistimismahdollisuuksista, esimerkiksi mahdollisuudesta koskettaa museoesinettä tai sen kopiota. OMA:n aiemmissa taidekasvatuksellisissa näyttelyissä, esim. Palapeli (2000) ja Museo! Museo! (2006), on ollut myös kosketeltavia teoksia (ks. OMA 2000 31; OMA 2006, 14), joten kosketeltavuus ei siis ollut täysin uutta museossa.

Perinteinen taideteosten kosketuskielto kumottiin kokonaisvaltaisesti Aistikaaoksessa. Näyttelyssä oli käytännössä vain yksi teos (*Sulaama-installaation* inspiraationa oleva OMA:n kokoelmiin kuuluva *Sinikka Tuomisen: Maalaus*), joka ei ollut kosketeltavissa ja sen koskettaminen tehtiin mahdottomaksi ripustusratkaisulla. Hankala selventää ripustusetäisyyden merkitystä taiteen kokijan näkökulmasta: ”*Jos joku teos on sellainen, ettei siihen saa koskea, sen koskeminen on tehty mahdottomaksi ripustamalla teos sellaiseen paikkaan, ettei tee edes mieli koskea.*” (Dekker 2011a, 6). Näin ehkäistiin koskemista sietämättömän teoksen riski vaurioitua kosketuksen voimasta sekä huomioitiin museovierasta ohjaamalla koskettamistarve hienovaraisesti maalauksesta tehdyn toisinnon, Sulaama-installaation suuntaan. Kosketeltavuus on museon kannalta haasteellinen asia. Kaikki materiaalit eivät kestä koskemista ja kaikki taiteilijat eivät halua teoksiinsa kosketettavan. Asian tekee monimutkaiseksi myös sellaisen tilanteen ennakointi, jos teos kärsii koskettamisesta ja tuhoutuu. Aistikaaoksen teoksetkaan eivät kaikki säilyneet kolhuitta, vaan vaurioita jouduttiin paikkaamaan ja saumoja ompelamaan. Kaikki mukana olevat taiteilijat olivat kuitenkin tietoisia koskettamisen mahdollisuudesta ja sen aiheuttamista teosten vaurioitumismahdollisuuksista, eikä siitä itse näyttelyssä syntynyt ongelmia. Ryhmähaastattelussa Dekker kertoi osan teoksista kärsineen vahinkoa osin koskettamiseen liittyen, osin taidemuseon kosteaan ilmastoon liittyen:

”ne [Leila Lipiäisen Päivää! Päivää- teoksen kumikäsineet], semmoset mustat, missä on päällä semmosta pientä raetta, nehan osottautu hauraiksi, kaikkein hauraimmiksi, että ne on ne jotka särky ihan loppumetreillä, niitä jouvuttiin korjaamaan ja tuota sittenhän oli semmonen, että Antin teoksissa niin se puuaines oli hiukan kärsinyt siitä taidemuseon ilmastosta, että niissä oli niinku tämmösiä pikku halkeamia tullu niihin saumakohtiin.” (Dekker 2011b.)

Antti Ylönen kokee teoksessa tapahtuvien muutosten tuovan teoksiin tiettyä henkeä ja hän näkee näyttelyn osana teoksen historiaa, johon ”*jokaisen ihmisen kosketus jättää*

jälkensä”. Lea Karjalainen on ottanut muutoksen teostensa suunnittelun lähtökohdaksi ja hän on pyrkinyt ennakoimaan tekstiiliveistostensa kykyä kestää muutoksia sillä, hänen *”tarkoituksenaan on ollut tehdä teoksia, jotka kestävät niihin kohdistuvat muutokset*”. Myös Niilo Komulaisen teosten materiaalien valintaan on vaikuttanut materiaalin tuntu ja sen muuttumattomuus. Hän kertoo valinneensa teostensa materiaaleiksi puun ja kiven, joista hänelle *”kuvataiteen materiaaleina puu edustaa lämpöä, elävää luontoa ja ajallisuutta*”, kun taas *”kivi on kylmä, luja ja ikuinen*”. Koskettelua, käsin tunnustelua ja halaamista houkuttelevien teostensa koskettamiseen Komulainen suhtautuu ammattimaisesti osana taideteosten ja yleisön vuoropuhelua, jonka vaikutuksesta taideteos kehittyy vielä taiteilijan työstämisen jälkeenkin: *”Koska puun pinta patinoituu kosketuksista, on hyväksyttävä teoksen muuttuminen. Ajattelenkin asiaa eräänlaisena interaktiivisuutena. Teos kehittyy yleisön vaikutuksesta.*” (Dekker 2011a, 36–37, 39, 46.) Esa Meltauksen värikkäistä muovipusseista rakentuva teos Muodon vuoksi sai myös osansa yleisön kosketuksen voimasta. Tilanteeseen oli etukäteen varauduttu ja ongelma ratkesikin vaihtamalla ehjät varapussit rikki puhjenneiden tilalle.

Etenkin pienten museovieraiden kanssa tuli eteen kasvatuksellisia tilanteita, joissa lapset tarvitsivat ohjausta teosten koskettamiseen. Miten koskettaa niin, että kunnioittaa kosketuksellaan taiteilijan työtä? Saako teoksen päällä istua tai saako siihen nojata? Minkälainen on kunnioittavan koskettamisen luonne? Tätä pohdimme myös ryhmähaastattelussa.

”...Päivi, kun sää vejit sen mejän teknoryhmälle, (viittaa teknojen opastukseen); nii se miten sää sannoit siitä miten puhuit siitä taiteilijan työstä ja siitä että miten paljon taiteilija on käyttänyt aikaa tämmösen työn tekemiseen, että sitä täytyy kunnioittaa, niin sekinhän on semmonen yks oppimisen paikka museokävijälle, niinku jos on tämmönen näyttely että saa kosketella, haistella ja sen päälle voi heittäytyä ja sitä että se on taiteilijan työ, taiteilijan työtä se taiteen tekeminen ja kun se on tuotu tänne, se on arvoisessaan paikassa ja sitä täytyy kunnioittaa vaikka sitä saakin kosketella, että ku sää sannoit ihanasti siitä suuresta sydämmestä että miten sitä pittää kunnioittavasti koskettaa ja kaikkia muitaki, että sekin on semmonen kasvatuksen paikka” (Myllykangas 2011b.)

” että jos saa teokseen koskea, oli se missä tahansa, niin ei se meinaa että sitä ruvetaan hakkaamaan ja repimään, että tosiaan sen eron hahmottaminen siinä että voi sievästi koskea” (Dekker 2011b.)

Suuri sydän herätti oppaalle yllättäviä tuntemuksia myös pienessä museovieraassa. Ryhmähaastattelussa (8.6.2011) Hankala kertoi opastustilanteesta, jossa 8-vuotias poika oli kosketellut puista veistosta reippain ottein. Teos ei tästä vaurioitunut, mutta tilanteessa

oppaana toimiva Hankala joutui kasvatuksellisesti haastavaan ja yllättävään tilanteeseen, jota hän kuvailee seuraavasti:

”kun se oli se yks poika, joka oli mun työpajassa, se oli se suuri sydän siinä ja näki sen sydämen ja ryntäsi sen luokse ja huusi että PERSE! ja rupes sitä nylkyttään, se otti miehekkäin ottein siitä kiinni.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Kuulijoiden ensireaktio taideteoksen tulkintaan ja vastaanottoon oli huvitus, mutta sai myös toisaalta haastateltavat miettimään tilanteen vakavampaa puolta.

”tuolle tapahtumalle ei kyllä tiedä pitäskö itkeä vai nauraa, ensin nauratti, mutta että mitä siellä takana...” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

”mutta se poika oli täysin kunnossa, sillä ei varmaankaan ollu mitään ongelmia, se oli vaan niinku ja hirveen ilonen ja onnellinen että sen näki sen perseen” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Havaitsin myös tilanteita, joissa osa museon henkilökunnasta vahvasta tottumuksesta, ehkä huomaamattaankin, ohjasivat koskemattomuuteen. Kun Aistikaaoksessa perinteisestä mallista poiketen mahdollistettiin koskettaminen, pohdimme myös sitä, mikä on koskettamisen mahdollisuus tulevaisuudessa. Dekker toi ryhmähaastattelussa esille, että taiteilijoiden kanssa voisi jatkossa neuvotella koskettamisen mahdollisuuksista ja pyrkiä saamaan näyttelyihin muutamia koskettamalla aistittavia teoksia.

Modernin länsimaisen yhteiskunnan ylläpitämät museot nojaavat pitkälti visuaaliseen traditioon ja koskettaminen on perinteisesti täysin kiellettyä (Forssell & Matala 2008). Pelkkään visuaalisuuteen, esineiden katselemiseen ja niistä kertovaan lukemiseen keskittyvä taidenäyttely perustuu vain yhteen aistiin ja syrjäyttää monia ihmisiä, joilla on aisteihin tai ymmärtämiseen liittyviä toimimisesteitä. Tarjoamalla moniaistisia näyttelyitä museo tarjoaa vierailleen valinnan vapauksia ja mahdollistaa eri aistien välisen ja toisiaan täydentävän yhteistyön kautta paremmin muistettavan, ymmärrettävän, selkeämmän ja syvemmän elämyksen. Koskemalla museovieras saa tietoa esineen ulkomuodosta ja luo samalla aistillisen, erityisen suhteen esineen muotoon, pintaan ja sisältöön. (Svensson ym. 2003, 73.) Tarjoamalla mahdollisuuden taiteen moniaistiseen kokemiseen Aistikaaos on onnistunut tuomaan uutta näkökulmaa myös tulevien näyttelyiden suunnitteluun ja edistänyt saavutettavuuden huomioimista taidenäyttelyissä myös jatkossa. Myllykangas (2011b) pohtii Aistikaaos-projektin hyötyä tulkiten taidekasvatusamanuenssi Dekkeriä:

”se esteettömyys ja saavutettavuus on nyt jollakin muotoa siellä (taidemuseossa) otettu esille. Että no Outihan on monta kertaa sanonu, että tästä ei ole paluuta entiseen enää eli

museotakin on tavallaan herätelty, että mitä se voi olla se museotoiminta. Ei se oo pelekästään se, että näyttelyn avajaisissa käy kauheesti väkiä ja sitte se lopahtaa siihen. Niin nii siellä on myös pienten ryhmien ja pienten ihmisten ääni saatu kuuluviin.”
(Myllykangas 2011b.)

Pienimuotoisemmillaan tämä voi tarkoittaa koskettamisen mahdollisuutta myös tulevaisuuden näyttelyissä.

4.3 Kommunikatiiviset teot: Uusia tiedon muotoja ja kohdennettua tiedottamista

Saavutettavuutta edistettiin myös tarkastelemalla tarjotun tiedon laatua ja määrää, joka liittyy saavutettavuuteen eri aistien avulla, tiedolliseen saavutettavuuteen sekä tiedottamisen saavutettavuuteen. Tiedollista saavutettavuutta pyrittiin parantamaan huomioimalla erilaiset aistimis- ja kommunikaatiotavat, joka näin ollen kietoutuu myös saavutettavuuteen eri aistien avulla. Näyttelyyn tuotettiin sellaista materiaalia (pistekirjoitukset, selkokielitekstit, viittomavideot), jota ei ole näyttelyiden yhteydessä aiemmin ollut ja sitä kautta tavoiteltiin uusia yleisöryhmiä museoon (Dekker, 2011b). Tekstien kokonaismäärää, selkokielen käyttöä ja teosten paikantamista pohdittiin useaan otteeseen ja mietittiin, millä tavoin ripustuksen voisi toteuttaa mahdollisimman saavutettavin keinoin. Pohdimme teostekstien sijoittelua seinille tapauksissa, joissa itse teos oli lattialla. Teostekstit oli kirjoitettu tavallista suuremmalla fonttikoolla ja ne sijoitettiin tavallista ylemmäs, silmien korkeudelle. Tarjottavan tiedon määrää teosteksteissä pyrittiin arvioimaan vielä näyttelyn ripustusvaiheessakin, kun nähtiin kokonaisuus tilassa ja näyttelyarkkitehtuuri selkeytyi. Tiedon määrää ja sen jäsentelyä huomioitiin myös muussa teksti-informaatiossa kuten näyttelyluetteloissa. (Svensson ym. 2003, 75–78.)

Perinteisten teostekstien lisäksi mietimme vaihtoehtoisia, konkreettisia malleja esimerkiksi teosten sijainnista tilassa. Ideoimme salikohtaista seinäkarttaa, johon jokaisen taiteilijan teokset olisi merkitty eri värein ja teokseen viittaavalla symbolimerkinnällä. Tunnus olisi tullut myös jokaisen teoksen viereen sekä pohjakaavaan. Hankalan ja Myllykankaan oli tarkoitus tehdä symbolikartta, sillä heillä

oli valmiiksi ideoita ja he tunsivat teokset. Seinäkarttaidea ei kuitenkaan toteutunut, vaan ripustus toteutettiin pääsääntöisesti taidemuseon perinteiseen tapaan: salien seiiniin sijoitettiin taiteilijoiden nimet ja teosten nimet teoksen lähimaastoon ja pöydille näyttelytiedotteet. Sitä, miksi seinäkarttaidea ei lopulta toteutunut on jäänyt minulle tutkijana epäselväksi. Tekstien suunnittelun yhteydessä taidekasvatusamanuenssi Dekker puhui useaan otteeseen ”tårta på tårta”-efektistä viitaten haluun välttää liiallista tiedon tarjoamista ja päällekkäisyyttä. Kävikö lopulta niin, että näyttelysalien tekstitys toteutettiin taidemuseon totutun tradition ohjaamana? Teostekstit kirjoitettiin kuitenkin tavallista isommalla fontilla ja lisäksi koho- eli braillekirjoituksella ja näyttelyluettelot olivat luettavissa myös selkokielenä. Uutta olivat TV-ruudut, joissa pyörivät viitotut tiedot näyttelyn teoksista. Lisäksi kyltityksin pyrittiin rohkaisemaan museovieraita aistimaan teoksia myös koskemalla (ks. kuva 3). Syventävää tietoa esimerkiksi taiteilijoiden taustoista ja teosten syntyyn liittyvistä seikoista tarjottiin yleisöopastuksissa. Näyttelyn yhteydessä opastettiin myös erityisryhmiä. Lisäksi tarjottiin tukiviitottuja opastuksia ihmisille, jotka käyttävät tukiviittomia kommunikoinnin tai puheenkehityksen tukena.

Tiedollisen saavutettavuuden näkökulmasta Aistikaaos toimi myös tiedon välittäjänä, mediana, joka tarjosi elämyksiä ja kokemuksellista tietoa nykytaiteesta hyödyntäen erityisesti pedagogisia keinoja saavutettavuuden parantamiseksi. Museo kaikille- oppaan mukaan useimmat näyttelyt vaativat jonkinlaista selventävää tekstitystä tai tekstiä sitomaan esineen tiettyyn yhteyteen (Svensson ym. 2003, 75). Taidenäyttelyissä esine on taideteos, josta kerrotaan näyttelyluettelossa sekä itse teoksen lähelle sijoitetussa teostekstissä. Teosteksti on sekä tiedollisesti että tulkinnallisesti merkityksellinen; samalla kun se antaa perustiedot teoksesta ja siihen käytetystä materiaalista, se voi johdattaa museovierasta tekemään uusia tulkintoja teoksesta. Teos voi avautua sen tarkastelijalle eri tavoin silloin, kun tulkinta tehdään esimerkiksi ensin ilman tietämystä teoksen nimestä ja sitten tarkastellaan teosta uudelleen taiteilijan sille antaman nimen valossa (Itkonen 2011, 34). Itkosen mukaan teoksen nimi vaikuttaa usein katsojan tulkintaan. Hänen mukaansa taiteilijat usein nimeävät ei-esittävät teoksensa avarasti esimerkiksi *Maalaus* tai *Nimetön* antaen tällöin teoksen tarkastelijalle mahdollisuuden nimetä teoksen omassa mielessään. Nimeäminen ja teoksen sanallistaminen ei välttämättä ole edes tarpeen, vaan kuvan voi antaa vaikuttaa myös kuvana ilman tarkempaa sanallista määrittelyä. (Itkonen 2011, 29, 31.) Näen teostekstien käyttämisen opastuksissa olevan

yksi pedagoginen haaste, joiden avulla tarjoutuu uusia näkökulmia teoksen tulkintaan. Teosten nimet voivat toimia virikkeinä taidekeskusteluun (Erityisen avoin kohtaaminen, 16).

Jotta teoksiin liittyvä tieto olisi saavutettavissa jokaiselle kiinnostuneelle, kävijän on voitava valita tekstin lukemisen ja kuuntelemisen välillä. Näyttelyinformaation täytyy olla kaikkien ymmärrettävissä ja jäseneltyä niin, että näyttelyssä kävijä löytää helposti häntä kiinnostavat asiat tarvitsematta lukea tai kuunnella koko tekstiä läpi. (Svensson ym. 2003, 75.) Kaikkien ymmärrettävyyttä Aistikaaoksessa pyrkivät palvelemaan selkokielisten tekstien (kuva 5), joissa yleistekstit ovat lyhyitä. Selkokielen käyttäminen näyttelyissä on perusteltua myös Levannon mukaan, joka viittaa Margareta Ekarvin (1986/87) menestyksekkäisiin kokeiluihin selkokielen käytöstä museoyhteisöissä (Levanto 2004, 57). Brailletekstit eli pistekirjoitustekstit oli tuotettu näkövammaisia huomioiden. Braillet eivät kuitenkaan palvelleet niin suurta yleisöä kuin alun perin kuviteltiin. Myös selkokieli sai kritiikkiä erityisryhmien osalta. Dekkerin (2011b) mukaan:

”esimerkiksi ne brailletekstit osoittautui aika lailla turhiksi, koska minä sitten ymmärsin myöhemmin ja kuulin sen, että aika harvat loppujen lopuksi osaa lukea braillekirjoitusta, että niin paljon saa infoa sähköisessä muodossa, että ei ole enää niin tarpeellista osata niin hyvin sitä braillea” (Dekker 2011b.)

”näyttelyssä kävi ilmi, siellä on käynyt näitä näkövammaisia niin loppujen lopuksi kovinkaan moni näkövammaisen ei välttämättä lue niitä pistekirjoitustekstejä, meillä on käynyt yks ryhmä jossa mää oon ollut mukana ja siinä ryhmässä oli kaksi ihmistä oli kaksikoko porukassa ja niistä kaksi luki pistekirjoitusta mikä on niinku tosi vähemmistö.” (Dekker 2011b.)

”ja mää kuulin sitten eräältä ihmiseltä että kun nykyisin on äänikirjat, on sitä äänellistä informaatiota saatavana paljon, niin että ei välttämättä tarvitse edes opiskella sitä pistekirjoitusta, sitä ei tarvitse hallita sillä tavalla että sitä jaksaisi alkaa lukemaan vaikka tommosessa taidenäyttelyssä. ja onko tästä nyt se johtopäätös vedettävä, että sen informaation on paras olla tämmösessä niin kun siellä on nämä viitotut tekstit ja sitten on kuunneltava teksti.” (Dekker 2011b.)

”siitä kuunneltavasta puolesta mää sain semmosta palautetta että kun se on toteutettu selkokielisten teksteihin niin se taas on liian hidasta ja yksinkertaista tämmöselle tavalliselle näkövammaiselle ihmiselle.” (Dekker 2011b.)

Teostekstien toteuttaminen tavallista suuremmalla kirjasinfontilla ja sijoittaminen silmien korkeudelle tähtäsi näkövammaisten museovieraiden huomioimiseen. Dekker (2011b) arvelee, että teosteksteissä, ”fonttien koko on varmaan se kaikkein tärkein yksityiskohta”. Museo kaikille- oppaan mukaan lyhyt lukuetaisyys voi kuitenkin olla tekstin suurikokoisuutta tärkeämpi seikka näkövammaiselle vieraille (Svensson ym. 2003, 76).

Aistikaaoksessa, kuten nykyään muissakin Oulun taidemuseon näyttelyissä, on mahdollista päästä lähelle teostekstiä, sillä talossa ei ole enää teosten yhteyteen sijoitettua hälytysjärjestelmää, joka varoittaisi menemästä liian lähelle teosta. Tämän uskoisin olevan näkövammaisen museovieraan kannalta brailletekstien tuottamisen sijaan tärkeämpi saavutettavuutta edistävä uudistus. Toki edelleen museon henkilökunta seuraa museovieraiden toimintaa ja opastaa tarpeen tullen tarkastelemaan teosta kauempaa, suojellakseen teoksia tuhoutumasta. Myös Aistikaaoksessa museon osaava henkilökunta kävi ajoittain opastamassa lapsiryhmiä ja ohjaavia opiskelijoita etäisyyden merkityksestä teosten tarkastelussa. Dekker (2011b) toteaa teostekstien sijoittumisesta sekä kirjainfonttien koosta:

”teostekstit on isommalla fontilla kuin aikaisemmin ja tästäkin on keskusteltu että sitten mitä meillä on aikaisemmin ollu, niin tosiaan siihen ei välttämättä palata ollenkaan vaan pidetään huolta, että voisi olla jatkossakin näitä, jos ei nyt ihan ehkä näin isoja fonteja, mutta kuitenkin isoja, isompia kuin aikaisemmin. Tekstit on myös poikkeuksellisesti sijoitettu tuohon niinku enempi silmien korkeudelle, mutta se ei varmaan meillä muutu että ne sitten tämän näyttelyn jälkeen ne palautuu sinne enemmän alakanttiin.... ne on yleensä alempana.” (Dekker 2011b.)

Pistekirjoitetut teostekstit innostivat monia lapsivieraita tunnustelemaan tekstejä. Vaikka ne eivät välttämättä suoranaisesti parantaneet itse kohderyhmänsä näkövammaisten tiedonmuodostuksen saavutettavuutta, ne toimivat tässäkin yhteydessä esimerkkeinä ”tavalliselle museokävijälle” erilaisista tavoista saavuttaa tietoa.

Aistikaaos-julkaisuun kirjoittanut kriitikko ja kirjallisuudentutkimuksen tohtorikoulutettava Jarkko Lauri Oulun yliopistosta vahvistaa artikkelissaan nykytilanteen näkövammaisen kannalta todetessaan, että ”*monet näkövammaiset eivät kuitenkaan osaa pistekirjoitusta*” (Dekker 2011, 13). Hänellä on omakohtaista tietoa näkövammaisuudesta ja käsitykseni mukaan hän jossain vaiheessa vieraili näyttelyssä ja antoi siitä palautetta Dekkerille. Tutkijana en ole tietoinen kuitenkaan siitä, missä määrin hänen palautettaan huomioitiin näyttelyn rakentamisessa.

Puhutun tekstin toteuttamista selkokielelle Dekker (2011b) perusteli sekä taloudellisin perustein että tuoden esille näkökulman, joka näkyy mielestäni usein myös koululuokan työskentelyn etenemisessä:

” ja minä selitin tätä asiaa sillä tavalla että ihan niinku retkellä mennään aina heikoimman mukaan, niin senpä takia tämäkin teksti on heikoimman mukaan.” (Dekker 2011b.)

”plus siinä on sitten se taloudellinen seikka mitä minä en kyllä sanonut siinä tilanteessa mutta se, että jos tuotetaan ihan alkuperäistä tiedotetekstiä, mikä siellä on siellä saleissa saatavana, niin

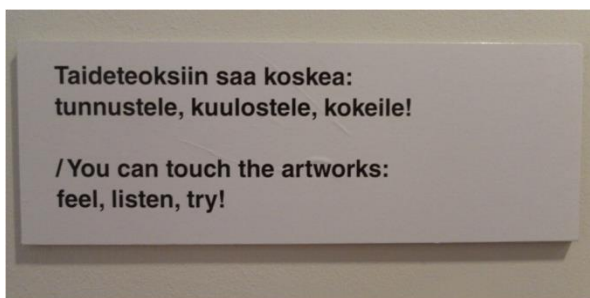
siitä tulee paljon kalliimpi juttu, koska sitä viitottavaa on paljon enemmän ja luettavaa on paljon enemmän ja nyt piti sitä rahaa myös tällä kertaa ajatella.” (Dekker 2011b.)

Erityisasiantuntijaryhmän käyttö saavutettavan taidenäyttelyn suunnittelussa olisi voinut vastata näihinkin tilanteisiin. Heidän kauttaan olisi saatu tietoa siitä, miten esimerkiksi aistivammaiset osaavat hyödyntää teknologian mahdollisuuksia ja näin olisi voitu yrittää päivittää näyttelyn tukitoimet nykytilannetta vastaavalle tasolle. Svensson ym. (2003) puhuvat näyttelymediasta moniviestillisenä mediana, joka on muovattavissa eri käyttäjäryhmille soveltuvaksi ja jonka saavutettavuuden kehittämisessä keskeistä on yhteistyö ja keskustelu erityisryhmiä edustavien henkilöiden kanssa. Vaikka tiedon välittämistä voidaan täydentää multimedian keinoin kuvilla, teksteillä, valoilla ja käyttäen apuna nykyteknologiaa, on osaava ja innostunut opas usein kaikille kävijöille edelleen paras pedagoginen ratkaisu. (Svensson ym. 2003, 74–75.) Jarkko Lauri tuo esille täysin sokean tarpeen kuvailutulkaukseen. Hänen mukaansa taidemaailmaan perehtyneitä kuvailutulkkeja on vähän, jonka vuoksi museon henkilökunnan tulisi perehtyä sokeuden ongelmiin ymmärtääkseen opastukseen keskeisesti liittyvän näkemisen monitasoisena ilmiönä. Laurin mukaan hyvä opastus koostuu sekä teoksen ulkomuodon että sisällön kuvailusta, diskurssista ja narratiivista, huomioiden myös teoksen kontekstin eli taiteilijan elämän ja aseman historiassa kaikille soveltuvassa kertomuksellisessa muodossa. Artikkelissaan Lauri puhuu myös äänioppaina toimivien kannettavien kuuntelulaitteiden puolesta, joiden toimivaan käytäntöön hän antaa myös kokemuksellisia vinkkejä. (Dekker 2011a, 13–14.)

Tiedonvälittämisessä on kyse yhteisen kielen löytämisestä museon tarjoaman tiedon ja museokävijän välillä. Tietoa tulisi tarjota siinä muodossa, joka mahdollistaa vuorovaikutuksellisen yhteyden syntymisen kävijän elämän kanssa. Pystyäkseen huomioimaan erilaisia tiedonhankintatapoja, museon tarvitsee olla tietoinen eri yhteisöjen tulkintastrategioista. (Levanto 2004, 54–55.) Ollakseen ajan hermolla tiedon välittämisessä olisi ollut hyvä panostaa brailletekstien tuottamisen sijaan nykyaikaisempiin ja vuorovaikutuksellisempiin menetelmiin, kuten kuvailutulkkaukseen ja teknologian hyödyntämiseen esimerkiksi kannettavina ääniopasteina tai monipuolisemmin hyödynnettävinä verkkosivuina. Erityisryhmien konsultointi näyttelyn informatiivisen materiaalin rakentamisessa olisi mahdollistanut paremmin erityisen museokävijän ja tarjotun informaation kohtaamisen mahdollisuuden.



Kuva 2. Viitotut ja puhutut selkokieliopastukset. Kuva: Päivi Bräysy



Kuva 3. Toimintaohjeita museovieraalle. Kuva: Päivi Bräysy



Kuva 4. Näyttelysaleista tehtiin kotikutoiset kohokartat eli taktiiliset kartat, jotka olivat esillä pöydällä aulan lähettyvillä tilassa suunnistautumisen apuna. Kohokarttoihin oli merkitty teosten paikat ja tilojen tasot, portaat sekä tasoja yhdistävä liuska. Kuva: Päivi Bräysy



Kuva 5. Selkokieliiset näyttelyluettelot sisälsivät selkokieliiset teosten kuvailut. Kuva: Päivi Bräysy

Kuvat 2–5. Tiedollista saavutettavuutta parantavat materiaalit Aistikaos-näyttelyssä.

Tiedottamisen saavutettavuutta pyrittiin edistämään markkinoimalla näyttelyä ja siihen liittyvää työpajatoimintaa sähköpostilla suoraan Oulun ja lähikuntien erityisjärjestöille ja muille potentiaalisille uusille kävijäryhmille. Tiedottamisessa pyrittiin tuomaan esille näkökulma saavutettavasta näyttelystä ja kiinnitettiin huomiota esitteiden visuaaliseen ja kielelliseen selkeyteen. Museo kaikille - oppaan mukaan tiedottamisessa tulee kiinnittää huomiota tiedottamisen tapojen monipuolisuuteen. Opas puoltaa myös selkokielen käyttämistä sillä, että siitä hyötyvät useat kävijät; lukihäiriöiset, kehitysvammaiset, heikkonäköiset, kuulovammaiset ja ikääntyneet ihmiset. Tärkeää olisi myös hyödyntää tekniikan mahdollisuuksia, sillä internetin välityksellä erityisryhmät saavat informaatiota eri tavalla kuin ennen. (Svensson ym. 2003, 37.) Toimintavuonna 2011 museossa aloitettiin myös taidemuseon verkkosivuston uusiminen (OMA 2011, 22), mutta itse projektin aikana toimivat vielä vanhat kotisivut eikä niiden käytettävyyteen kiinnitetty erityistä huomiota saavutettavuuden kehittämiseksi. Saavutettavuuden kehittäminen rajoittui siis museorakennuksen sisäpuolelle eikä verkkomateriaalin kehittämiseen panostettu projektin yhteydessä.

En ole tarkkaan tietoinen, miten monipuolisesti kaikkia tiedotuksen väyliä käytettiin, sillä tiedotuksesta vastasi pääasiassa taidekasvatusamanuenssin lisäksi museon tiedottaja. Ymmärrykseni mukaan toiminnan organisoijat eivät olleet tehneet tarkkaa tiedotussuunnitelmaa, missä olisi määritelty mitä, kuinka ja kenelle Aistikaaoksesta tiedotetaan. Jossain vaiheessa visioimme työryhmässä ehdotuksestani sitä, että minä voisin käydä kouluilla paikan päällä mainostamassa näyttelyä, mutta idea jäi toteutumatta, sillä siitä olisi koitunut itselleni ylimääräisiä korvaamattomia kustannuksia. Lisäksi museon toimintatavat tuntuivat kovin sitovilta ja koin hankalaksi saada vastuuta tiedottamisen osalta. Tässä mietteitäni projektin tutkimuspäiväkirjasta:

Jälleen kerran istun museolla kädet sidottuina. Tiedotusta pitäisi oikaista, sillä pajojen päivämäärissä on painovirheitä. En kuitenkaan voi viedä asiaa eteenpäin amanuenssin ollessa kiinni tanssityöpajan esittelyssä, en tiedä onko talon tiedottaja paikalla. Lisäksi käytössäni olevat tietokoneet, yksi omani ja toinen museon kirjaston kone eivät suostu nettiyhteistyöhön. Tietotekniset taitoni eivät riitä ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia – tarvitsen asiantuntija-apua! Tiedänkin erään museolla, joka voisi ehkä auttaa. En vain tiedä onko hän talossa ja jos on niin, missä. Menemällä etsimään häntä jään loukkuun käytävään, sillä käytössäni ei ole avaimia. Siispä tyydyn istumaan kirjoittamaan viime aikojen tapahtumia ja odottelemaan josko joku tulisi, että saataisiin asioita vietyä eteenpäin.

Lopulta sain vastuulleni lähettää sähköpostilla puffia näyttelystä ja työpajatoiminnasta paikallisille erityisryhmille. Museon www-sivuilta oli löydettävissä tietoa näyttelystä ja

työpajoista. Teksti ei kuitenkaan ollut selkokielellä eikä huomioinut erikseen erityisryhmiä.

4.4 Vuorovaikutukselliset teot: Työpaja- ja opastustoiminta ja konsultointiyhteistyö kohderyhmien kanssa

Monimuotoisesti aistittavien taideteosten lisäksi haluttiin huomioida museovieraita tarjoamalla vuorovaikutteisuutta ja toiminnallisuutta näyttelyopastusten ja työpajatoiminnan kautta. Monipuolisia taiteen kokemisen menetelmiä kehittämällä pyrittiin houkuttelemaan taidemuseoon myös uusia yleisöryhmiä kuten erityisryhmiä. Erityisryhmille suunnattavilla työpajoilla haluttiin huomioida moninaisuus taidemuseokävijöissä ja heidän erityisiä tarpeitaan oli tarkoitus konsultoida ennen pajojen toteuttamista. Vuorovaikutukselliset teot liittyvät siis keskeisesti projektin pedagogiseen toimintaan ja yhteistyöhön kohderyhmien kanssa.

Tässä osiossa tarkastelen taidekasvatuksen ja oppimisen mahdollisuuksia museoympäristössä erityisesti työpajatoiminnan kautta. Työpajoja ohjattiin n. 120 opiskelijan toimesta kolmen kuukauden aikana 60 kertaa. Pajoja oli paljon ja yhtä monenlaisia kuin oli tekijöitäkin, joten en käy tässä tarkastelemaan niiden sisältöjä yksityiskohtaisesti. Tutkijana en ole ollut seuraamassa kaikkia toteutuneita työpajoja, joten niiden tarkalle sisällölliselle analyysille ei ole edellytyksiä. Luon katsauksen niihin pedagogisiin näkemyksiin ja keinoihin, joiden avulla Aistikaaoksen opastustoimintaa elävöitettiin perinteiseen opastukseen verrattuna eli toiminnalliseen museopedagogiikkaan (ks. esim. Erityisen avoin kohtaaminen 2008, 9–19).

4.4.1 Työpajatoiminta näyttelyopastuksena

Monipuolisten työpajatilojen puuttuessa Oulun taidemuseon museopedagogiikka toteutuu käytännössä pääosin näyttelytiloissa toteutettavina opastuksina. Museopedagogiikka toteutuu osana yleisötyötä, jonka perustoimintaa ovat maksulliset opastukset, joita museon amanuenssit pitävät tilauksesta 45 minuutin mittaisina kokonaisuuksina. Ajoittain tarjotaan mahdollisuus myös osallistua ilmaisiin opastuksiin, joista museo tiedottaa mediassa. Dekkerin (2011b) mukaan museopedagogiikka on nimenomaan opastamista ja hän luonnehtii OMA:ssa toteutettavaa opastustoimintaa seuraavasti:

”jos ajattelee yleisesti meitä kaikkia, niin meillähän on sillä tavalla, että jokainen opastaa omalla tavallansa ja yleensä se meidän museopedagogiikka on sitä opastamista ja jokainen tekee sen omalla persoonallaan ja tieto-aidollaan perehtymällä siihen näyttelyyn, mikä siinä on kysymyksessä.” (Dekker 2011b.)

”ja tuota niin niin jos mua itteä sitten aattelee, niin siinä on se tiedollinen puoli, mutta sitten ihanteellista olisi että siihen alkuun jonkun koukun keksisi joka innostaa...”(Dekker 2011b.)

”mitä yleensä haluais tuolla taidenäyttelyssäkin että syntyis sitä keskustelua” (Dekker2011b.)

Oppimisen tukemisen näkökulmasta näyttelyjen tulisi sisältää älyllisiä ja kulttuurisia ”koukkuja”, joiden avulla kävijä voi luoda yhteyksiä itsensä ja näyttelyssä esitetyn välille (Hein 1998, 152). Vaikka Dekker tuo puheessaan esille toiveen keskustelun syntyisestä oppaan ja opastettavan ryhmän välille, kokemukseni mukaan valitettavan vähän museon henkilökunnan toteuttamissa opastuksissa haastettiin ryhmiä keskusteluun. Yhteisesti jaettuun vuorovaikutukseen houkuttelun sijaan keskityttiin ennalta suunnitellun tietoisuuden tehokkaaseen jakamiseen, joka on Levannon (2004, 55–56) mukaan museomaailman perinteinen toimintamalli. Keskustelevilla ja kyselevillä opastuksilla pyritään osallistamaan ja rohkaisemaan museokävijät aktiivisempaan ajatustyöhön (Turtiainen 2003, Malmisalo-Lensun & Mäkisen 2007, 307 mukaan).

Yleinen mielikuva opastuksista tiivistyy helposti yksisuuntaiseksi museoammattilaisen pitämäksi asiapitoiseksi luennoksi. Perinteinen, kouluopetuksen opettajajohtoiseen lähestymistapaan rinnastettava opastuksen muoto on vieläkin hyvin voimissaan. Tarkemmin museoalasta kertoviin käytäntöihin perehtymällä, voi kuitenkin ymmärtää opastustoiminnan moninaisuuden. Opastetut kierrokset ovat edelleen osa museoiden

arkipäivää, mutta niiden muoto ja sisältö muuttuu ja muokkautuu aina tarkastelun kohteena olevan näyttelyn, kohderyhmän ja tilanteen mukaan. Yksisuuntaisen kielelliseen tiedonvälittämiseen perustuvan opastuksen rinnalle on noussut moniaistisuutta ja museokävijän omaa aktiivisuutta korostavia muotoja. Draamallisuus ja tarinallisuus ovat paljon käytettyjä keinoja tiedonvälityksen elävöittämiseksi. Rooliopastus ja erilaiset tavat käyttää teatterin elementtejä luovat elämyksellisyyttä. Sadutusta eli tarinankerrontaa ja osallistamista yhdistämällä voi ottaa museon lapsivieraat mukaan tarinan luomiseen. Eri aisteja aktivoivat lähestymistavat, keholliset ja toiminnalliset tai esineitä hyödyntävät menetelmät monipuolistavat ja osallistavat museovieraita perinteisiä verbaalisia ja visuaalisiin elementteihin keskittyviä menetelmiä paremmin.. Uutta näkökulmaa opastuksiin museoammattilaisten sijaan voivat tuoda vertaisoppaina toimivat nuoret, jotka perehdyttävät ikäisiään näyttelyyn. Oppaina voivat toimia myös muiden alojen ammattilaiset. Hyvä opastus vaatii kuitenkin oppaalta paitsi näyttelyyn liittyvän tiedon hallintaa ennen kaikkea sosiaalisia taitoja ja tilannetajua itse opastustilanteessa, jotta hän osaa sovittaa opastuksen sisällön ryhmän tarpeisiin sopivaksi (Pedafooni 2A 2009, 3, 7, 18, 22, 28.) Aistikaoksessa pyrittiin murtamaan perinteistä verbaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa opastusmallia monipuolisempaan, vaihtoehtoisempaan suuntaan, joka toteutui nimenomaan työpajatoiminnan avulla.

Työpajatilojen puute rajasi tiukasti käytännön edellytyksiä ja toiminnan mahdollisuuksia taidekasvatuksellisen toiminnan järjestämiselle. Taiteellinen toiminta täytyi suunnitella ja toteuttaa suhteuttaen tilojen suomiin mahdollisuuksiin. Satula-tilaa käytettiin lähinnä työpajoihin osallistuvien ryhmien kokoontumiseen ja pienryhmien jakamiseen työpajan aloitus- ja lopetuspaikkana. Tilojen käyttömahdollisuudet ohjasivat työpajatoiminnan suunnittelemista näyttelyyn tutustumisen eli opastustoiminnan kehittämisen suuntaan. Museon ensimmäiseen kerrokseen levittäytynyt näyttely toimi kokonaisuudessaan oppimisympäristönä taidekasvatustoiminnalle. Työpajatoiminnan sijoituessa suurimmaksi osaksi näyttelytiloihin, jouduimme pohtimaan, mitä rajoituksia itse näyttelytiloissa toimiminen asettaa työpajan toteuttamiselle? Näyttelytilat tuntuivat arvokkailta, mikä käytännössä tuntui sulkevan pois kaiken sotkua aiheuttavan tekemisen. Tenhu (2011b) pohtii työpajatoiminnan toteuttamismahdollisuuksia seuraavasti:

”taidemuseo oli rajannut kaiken semmosen konkreettisen tekemisen käytännössä pois sieltä, että siellä ei voi muotoilla, eikä maalata eikä tehdä mitään mikä sotkee...niin eihän siinä enää ollu paljo muita vaihtoehtoja kuin että täytyy olla jonkinlainen objekti, mitä voi kosketella ja kokea.” (Tenhu 2011b.)

Tilanne avasi kuitenkin museon toimintaan perehtymättömille erilaisia mahdollisuuksia kehittää opastustoimintaa, joka rinnastuu Kettusen (2004) työpajakuvauksista kehitellyssä jaottelussa työpajatoiminnan tulkinnalliseen kategoriaan. Työpajatoiminta toteutui siis käytännössä museo-opastuksina. Työpajatoiminnan keskiössä oli näyttelyyn ja sen teoksiin tutustuminen, mikä on yleensä ottaen museoiden päätavoite. Moniaistinen näyttely toimi taidekasvatuksellisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana ja toiminnassa korostui tulkinnallinen ote. Työpajasuunnittelussa korostui haaste, miten yhdistää näyttely ja toiminta ja auttaa museovieraita ymmärtämään taidetta sekä tekemään omia tulkintoja. (Kettunen 2004, 91–93.) Perinteisen opastustoiminnan sijaan puhuimme elämyksellisistä opastuksista, retkistä ja reiteistä (Jagt 2001, 9–10, Malmisalo-Lensun & Mäkisen 2007, 307 mukaan; Pedafooni 2A, 2009, 7).

4.4.2 Työpajatoiminnan pedagogiset lähtökohdat

Museo-opetusta laaja-alaisesti tutkineen Eileen Hooper-Greenhillin mukaan oppimista on priorisoitu museoissa. Hänen mukaansa yksilöt ymmärtävät oppimisen ja koulutuksen hyvin eri tavoin, riippuen heidän kokemuksistaan koulutuksellisista järjestelmistä ja oppimisesta sekä opettamisen tyyleistä. Järjestelmät ja tyylit vaihtelevat maiden sisällä ja maiden välillä ja niissä painotetaan erilaisia teorioita opettamisesta ja oppimisesta. (Hooper-Greenhill 2007, 3.) Aistikaaos-projektissa kohtasivat taidekasvatuksellisen toiminnan organisoiden yksilölliset näkemykset sekä heidän koulutuksensa, kokemuksensa ja toimimassaan instituutiossa omaksutut käsitykset oppimisesta ja taiteesta. Yksilöhaastatteluissa toimijat joutuivat pohtimaan suhdettaan taiteeseen ja oppimiseen sekä kuvataiteen opettamiseen (ks. liite 2). Projektissa kohtasivat toimijoiden oppimiskäsitykset ja taidekäsitykset sekä nämä yhdistäen käsitykset taidekasvatuksesta. Tutkittavien taidekasvatukselliset näkemykset painoutuivat yksilöllisesti eri tavoin, mutta yhteisinä nimittäjinä Aistikaaoksen taidekasvatukselliselle toiminnalle nousivat kokemuksellinen oppiminen ja ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioiminen. Kokemuksellinen oppiminen on museossa toimivaksi todettu lähestymistapa (Malmisalo & Lensu 2007, 303; Räsänen 2000, 76–77), jonka pohjalle myös projektin työpajatoiminta rakennettiin. Dekker ei ole koulutuksessaan perehtynyt oppimisen

teoreettisiin näkemyksiin, joten hän luonnehtii suhdetta oppimiseen käytännön työstä saamiensa kokemusten perusteella. Oulun taidemuseon työpajatoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu käytännönläheisyys, joka on ollut tyypillistä pedagogiikan määrittelyssä museoyhteydessä (Hein 1998, 16, Malmisalo-Lensun 2007, 297 mukaan).

Vaikka työpajojen toteutus ja tutkittavien puhe suuntautui käytännönläheisyyteen, pedagogisen toiminnan taustalla vaikuttavat laajemmat käsitykset taiteesta ja ihmisestä. Tenhun (2011a, 21) mukaan työpajatoiminnan suunnittelun peruslähtökohdat kietoutuvat kokemuksiin (näyttelyn) teoksista, kokemuksiin ja käsityksiin taiteesta, kasvatuksesta ja ihmisen olemassaolosta. Taidekasvatuskäsityksiin liittyvät perinteet ja pedagogiset toimintamallit suuntaavat prosessia, jossa on pyritty huomioimaan myös lasten erityinen elämismaailma ja sen merkitykset taiteen tekemisen ja kokemisen kannalta. (emt., 21.) Koska museon taidekasvatuksellinen toiminta ei projektin toteuttamisen aikaan perustunut varsinaiseen pitkälle pohdittuun ja julkilausuttuun pedagogiseen ohjelmaan, pedagogisen toiminnan tavoitteet määrittyivätkin enemmän talon ulkopuolisten toimijoiden, pedagogisten ammattilaisten taholta. Heidän taidekasvatukselliset näkemyksensä työpajatoiminnan taustalla vaikuttivat pajojen toteutukseen, sillä Myllykangasta lukuun ottamatta he toimivat opiskelijoiden ohjaajina. Nostan esiin erityisesti Hankalan näkemykset työpajatoiminnan erityisryhmille soveltuvien menetelmien konsultoijana. Hänen taidekasvatukselliset näkemyksensä ohjasivat opiskelijoiden pedagogista suunnittelua erityisryhmiä huomioivaan suuntaan.

4.4.3 Kohti kokonaisvaltaisesti saavutettavaa museokokemusta

Museo-opetuksen kokemuksellisuutta ja elämyksellistä korostavan uudistuksen taustalla vaikuttavat kokemuksellisen oppimisen teoriat, joissa painotetaan oppijoiden oman kokemuksen, oman aktiivisuuden ja oppimisprosessin itseohjautuvuutta oppimisprosessin säätelyssä. Kokemuksellisen oppimisen viitekehystä oppija huomioidaan kokonaisvaltaisena psyykkis-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 314.) Työpajojen suunnittelussa korostui oppijan kokonaisvaltaisuuden huomioiminen, joka mahdollistuu monipuolisissa toiminnallisissa,

taideaineita integroivin ja moniaistisin menetelmin. Hankala (2011b) kuvaa pedagogista näkemystään seuraavasti:

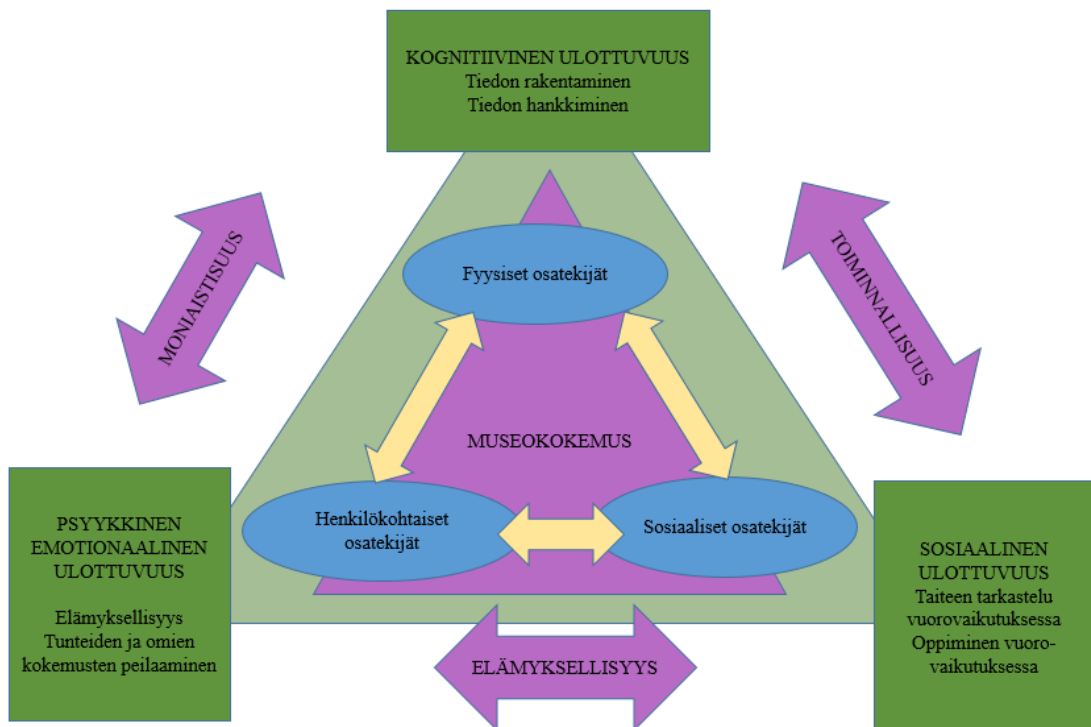
”no nyt mitä on tässä tän Aistikaaoksenki aikana niinku itestä oppinut nii mulla on tää toiminnallisuus kauheen vahvana, ja sitte mulla on vähä semmonen niinku integraatioajattelukin että ei otettas niinku puhtaasti jotain yhtä vaan niinku kuvista vaikka että siihen liittyy musiikkia niinku aina ja siihen liittyy liikkumista ja siihen liittyy niinku monia paloja, että vähän tämmönen poikkitaiteellinen läpileikkaus, koska ihminen on kokonaisuus ja aina lähestyttäis sitä kokonaisuutta niitten osien kautta tai niitä sotkemalla, kaikki niinku mielessä pitämällä ja joskus joku toinen korostuu, mutta aina kuitenkin se kokonaisuus ois se millä voi syventää sitä kokemusta.” (Hankala 2011b.)

Kokonaisvaltaisuuden puolesta puhuu myös Peter Jarvis. Oppimisessa hän korostaa persoonan kokonaisvaltaisuutta, sillä me koemme maailmaa kehomme kautta (aistit), mieleemme kautta (kognitiivisesti, asenteellisesti, ideologisesti ja arvioivasti), toiminnan kautta (harjoitus ja taito) sekä emotionaalisesti (tunteet). Toimijoina yhdistelemme ajattelua ja tekemistä. Maailman kokemisessa yhdistyvät ihmisen toiminta ja toiminnan ajattelu. (Jarvis & Parker 2005, 4,5,9.) Kokonaisvaltaisen taidekokemuksen saavuttamiseksi halusimme korostaa monipuolisten lähestymistapojen mukaan ottamista opastustoimintaan ja eri aistein lähestyttävät teokset ohjasivat hyödyntämään moniaistisuutta niihin tutustumisessa. Työpajojen ohjaajina toimivat opiskelijat suunnittelivat työpajat n. kaksoistunnin (90 min.) mittaiseksi toimintaa ja näyttelyn teoksiin tutustumista sisältäviksi kokonaisuuksiksi. Yhdessä työpajassa toimi ohjaajina n. 3–5 opiskelijaa. Työpajoissa tutustuttiin useaan teokseen tai keskityttiin vain yhden tai muutaman teoksen tarkasteluun.

Kaitavuoren mukaan museoiden yleisötyön voi nähdä museopedagogiikkaa laajempaan kokonaisuutena. Erilaisten toimintamuotojen ja materiaalien tarjoamisen sijaan keskeisemmäksi muodostuu kokonaisvaltaisempi näkemys museokäynnin prosessin hahmottamisesta (Kaitavuori 2007, 286.) Hahmottelen Aistikaaoksen taidekasvatuksellisen toiminnan lähtökohtia ja toteuttamista erittelemällä museokokemukseen vaikuttavia tekijöitä kuviossa 7. Käytän apuna amerikkalaisten tutkijoiden Falk & Dierkingin jäsenystä museokokemuksesta kokonaisvaltaisena tapahtumana. He suosittelevat jokaisen uuden näyttelyn suunnittelutyön alkaessa museota pohtimaan perusteellisesti kolmea osa-aluetta, jotka muodostavat museokokemuksen. Museon fyysinen ympäristö; museorakennus, tilat kalusteineen, valaistuksineen ja opasteineen, vaikuttavat omalta osaltaan museokokemukseen. Henkilökohtaiset osatekijät liittyvät museokävijän omiin intresseihin ja syihin, miksi kävijä on tullut

museoon. Sosiaaliset osatekijät muodostuvat vierailun aikaisista ihmiskontakteista ja kohtaamisista sekä vierailuun liittyvistä tapahtumista. (Falk & Dierking 1998, 2–7, Levannon 2004, 56 mukaan; Falk & Dierking 1992, Kaitavuoren 2007, 57 mukaan.) Työpajatoiminnassa vuorovaikutuksellisten tekojen kannalta keskeisimmiksi osatekijöiksi muodostuvat henkilökohtaisten osatekijöiden huomiointi ja erityisesti museokokemuksen sosiaalinen ulottuvuus.

Museokokemuksen muodostavia osa-alueita huomioidaan myös esteettömän oppimisympäristön rakentamisessa. Psykykkisen ympäristön rakentamisessa museolla tulee olla tietämystä erilaisuudesta ja sen tulisi toimia monenlaisuutta arvostaen. Sosiaalinen ympäristö tulisi rakentaa niin, että museoyhteisön jäsenten asenteet edistävät jokaisen museovieraan osallistumista ja oppimista. Fyysisen ympäristön tulisi rakentua sellaisista palveluista ja rakenteista, jotka mahdollistavat kaikkien museokävijöiden tarpeiden huomioimisen. (ks. Suni 2013, 140). Fyysisen ympäristön saavutettavuuden tarkasteluun olen keskittynyt jo aiemmin teknisten tekojen yhteydessä. Sen sijaan nostan tässä yhteydessä yhdeksi saavutettavuuteen vaikuttavaksi ulottuvuudeksi kognitiivisen ulottuvuuden, joka liittyy keskeisesti oppimiseen.



Kuvio 7. Museokokemus oppimisympäristössä.

Yhdistän kuviossa museokokemuksen oppimisympäristöajatteluun. Kuvion ulkokehälle sijoittuvaan kolmikantaan olen hahmotellut oppimisympäristöajatteluun liittyviä ulottuvuuksia, joiden avulla museossa tapahtuvaa taidekasvatusta voidaan mielestäni rakentaa oppimista tukevaksi ja ohjaavaksi toiminnaksi (ks. Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 101). Ulottuvuudet eivät pohjaudu puhtaasti mihinkään tiettyyn oppimisympäristön rakenteelliseen jaotteluun, vaan tarjoavat näkökulmia museon jäsentämiseen oppimisympäristönä. Olen muokannut Sunin (2013) esittämää vaihtoehtoista mallia paremmin Aistikaaokseen sopivaksi. Tarkastelen kuvion avulla sitä, miten museo voi vaikuttaa kävijän museokokemuksen muodostumiseen ja miten Aistikaaoksessa kokemuksellisen oppimisteorian viitekehyksessä pyrittiin luomaan kokonaisvaltaiset mahdollisuudet taiteen kokemiseen ja oppimiseen. Koska Aistikaaoksessa oli kyse pedagogisesta toiminnasta, liitän kuvioon kognitiivisen ulottuvuuden hahmotellakseni projektissa toteutettuja oppimisen tietoteoreettisia tekijöitä. Seuraavissa luvuissa kerron tarkemmin lähestymistavoista, joilla mahdollistettiin kokonaisvaltaisen taidekokemuksen saavutettavuus.

4.4.4 Aktiivinen museokävijä luo merkityksiä kokemalleen

Museoon tuleva yleisö on lähtökohtaisesti aina aktiivista, vaikka museo ei sitä aina näyttelynsä suunnittelussa ja toteuttamisessa perusteellisesti huomioi. Passiiviseen museon tarjoamien tulkintojen omaksumiseen ohjattu kävijä turhautuu, jos ei pääse käyttämään taitojaan ja tietojaan museossa. Jos museo ei kykene houkuttelemaan henkilökohtaisten merkitysten tekoon, kävijä tuntee itsensä ulkopuoliseksi, eikä tule museoon toiste. (Levanto 2004, 55–56.) Museon on tärkeä mahdollistaa museokävijän toimijuus, jota voidaan erinomaisesti tukea toiminnallisen museopedagogiikan keinoin.

Aistikaaoksen työpajoissa toiminnallisuus toteutui opastuksessa esimerkiksi pienten tehtävänantojen avulla. Työpajoihin osallistuvat saivat näyttelyyn liittyviä erilaisia tehtäviä, joita tehtiin ohjaajien johdattamana joko yhdessä, pareittain tai pienissä ryhmissä. Oleellista oli mahdollistaa työpajaan osallistuvien museovieraiden aktiivinen toimijuus, jolloin opas asemoituu toiminnan ohjaajaksi ja hienovaraiseksi johdattelijaksi.

Toiminnallisuudella haluttiin murtaa perinteiseen kielelliseen ilmaisuun ja yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen perustuva opastusmalli (Pedaali 2A, 16). Esimerkiksi museovieraiden kielellisen kapasiteetin vaihtelevuus saattaa toimia esteenä perinteiseen opastukseen osallistumiselle. Sanallisen viestinnän rinnalle tulisi tuoda vaihtoehtoisia tapoja tutkia teoksia. Perinteinen behavioristinen malli asiantuntijan korkeatasoisen asiantuntijuuden jakamisesta ei välttämättä ole pedagogisesti toimiva ratkaisu erityisryhmien kanssa, jotka oppivat parhaiten tekemisen kautta (Hein 2006, 345–346). Hankala (2011b) luonnehtii asiaa kokemuksiinsa perustuen seuraavasti:

”Prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Ja se on tullu tuolta niinku kehitysvammaisten puolelta. Että se on niinku hirveän paljon tärkeämpää, että mitä siinä matkan varrella tehään, että miten ihminen niinku kokee niitä asioita siinä työskentelyssä kuin se että saaks se nyt sen omakuvan niinku ihan täsmälleen just semmoseksi kuin omakuva ”kuuluu olla”. ”(Hankala 2011b.)

”taide on aikuisten leikkiä, ja lapsille se tulee tulee luontaisesti, mutta että musta se kauheesti vertautuu siihen, että mikä on leikin määritelmä, siinä pitää olla huumoria ja siinä pitää olla hauskuutta ja kuitenkin jotakin vakavaa, että samalla oppii jotakin, siinä on hirveän monia puolia.” ”(Hankala 2011b.)

”mun taidekäsityksessä just tää toiminnallisuus korostuu, yleisö kokijana sillä tavalla että on mahdollisuus olla ite vuorovaikutuksessa joko taideteoksen kanssa tai sitten jollain muulla tavalla niinku purkaa sitä omaa taide-elämystään ettei se oo pelkästään se, että mä meen nyt tuonna näyttelyyn ja sit mä katon kymmenen teosta, mä seison hetken jokaisen luona ja vähän aikaa katon niitä ja sit mä lähen sieltä pois, niin se ei niinku riitä, että siinä pitää olla jotakin muuta. taide-elämyksen purkaminen tärkeää, pelkkä katsominen ja museossa käyminen ei riitä.” ”(Hankala 2011b.)

Yksisuuntaiseen asiasisältöön pitäytyvään opastukseen verrattuna Aistikkaoksen työpajat tarjosivat toiminnallisin menetelmin mahdollisuuksia taide-elämyksen purkamiseen ja jäsentämiseen. Oman taiteellisen tuottamisen sijaan toiminnallisuus työpajoissa toteutui monin tavoin. Moni teos houkutteli jo itsessään toimintaan. *Lea Lipiäisen* teosta *”Päivää! Päivää!”* käteltiin niin ahkerasti, että viimeisillä viikoilla muutamat hanskat olivat rikkoutuneet. Museovieraan osallistumiseen haastoi myös Lipiäisen laastareista koostuva *”Kasvu”*, joka toteutuakseen vaati kävijöiden omaa osallistumista. Teoksen toiminnallinen ulottuvuus rakentui nykytaiteen ja yhteisötaiteen rajoille, jossa taiteen vastaanottajasta tulee teoksen tuottajana osallinen kanssatoimija (Sederholm 2006, 56). Museovieraan aktiivista toimimista edellytti myös luokanopettajaopiskelijoiden kuvataiteen sivuaineryhmän tekemät Aistilaatikot, jotka tulivat osaksi näyttelyä. Moniaistisen elämyksen saadakseen kävijän tuli uskaltaa kurkistaa pienen pieneen reikään tai nostaa tulppa kokeakseen teoksen tuottama tuoksu.

Leikin kuvitteellisia mahdollisuuksia hyödynnettiin lapsiryhmien työpajoissa. Leikki osana opastusta vaatii leikin lainalaisuuksiin heittäytymistä, sillä leikin lopputulos riippuu aina leikkijöistä (Itkonen 2011, 12). Leikkiin johdattelussa on kuunneltava ryhmää ja annettava mahdollisuus leikin luovaan etenemiseen. Sederholmin mukaan myös taiteellisen prosessin suunnittelu tähtää prosessin etenemiseen sen omin ehdoin eikä lopputuloksen ehdoilla. Avoimessa prosessissa kohdataan asioita eri näkökulmista, opitaan tekemään valintoja ja selkeyttämään omaa näkemystä. (Sederholm 2006, 57.) Taidekasvatuksellisen toiminnan suunnittelussa tulee huomioida suunnitelman väljyys ja varautua mahdollisiin muutoksiin. Suunnitelman toteuttaminen vaatii joustavuutta ja tilannetajua. Vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa oppaan pitää olla valppaana tunnistamaan toimijoiden valmiuksia ja pyrkiä muokkaamaan toimintaa heidän edellytyksilleen sopivaksi (Erityisen- 2008, 12).

Aikuisille leikkiin ja luovaan toimintaan heittäytyminen on haaste, jossa kysytään rohkeutta ja itsensä likoon laittamista (Itkonen 2011, 12). Heittäytymisen haaste taiteen kokonaisvaltaiseen kokemiseen heitettiin myös taidemuseoyleisölle. Aistikaaosnäyttelyllä pyrittiin *”lietsomaan uskallusta heittäytyä kokemaan taidetta eri tavalla niinku aikasemmin, myös niille joilla ei oo mitään erityistä kehitysvammaa tai muuta”* (Myllykangas 2011b). Rohkeaa heittäytymistä pääsivät harjoittelemaan myös pajaohjaajina toimivat opiskelijat, joiden taidekasvatusopintojen *”yhtenä tavoitteena [on], että osaa heittäytyä ja pistää niinku itsensä peliin, kohdatessaan yleisön, lapset ja muut ihmiset”* (Tenhu 2011b).

Teokset saattoivat myös toimia inspiraationa toiminnalle. Edellä mainitusta *Päivää! Päivää!* teoksesta syntyi musiikin sivuaineen pajoissa esityksiä, joissa tiskaamiseen tarkoitettuja suojahanskoja käytettiin instrumentteina osana toiminnallisiin menetelmiin kuuluvaa kehollista soittamista. Esimerkiksi ohjaamassani Kirjainleikki-pajassa suunnittelun lähtökohdat kiinnittyivät *John Courtin* töihin, joiden visuaalinen ilme sisälsi kirjaimia sekä niiden tapaisia muotoja. Työpajan aluksi hahmottelimme Taiteilija káskee-leikin avulla lasten kanssa kirjaimia omilla kehoillamme piirtäen kirjaimia ilmaan eri ruumiinosillamme. Kokemukseni mukaan kehon kautta asioiden työstäminen helpottaa opeteltavien asioiden hahmottamista ja tukee kokonaisvaltaista oppimista. Työpajan lopuksi osallistujat saivat toteuttaa mausteilla oman nimensä alkukirjaimen liittyvän

teoksen, jotka lopulta ripustettiin mosaiikiksi osaksi näyttelyä. Työpajani poikkesi muista tulkintaan keskittyvistä pajoista siinä mielessä, että siinä osallistujat saivat myös itse tuottaa taideteoksen.

4.4.5 Yksilöllisen museovieraan kohtaaminen

Aistikaoksessa lähestymistapa museokävijöihin muuttui museon ryhmäorientoituneesta yleisöajattelusta kohti yksilöllisyyden huomioimista. Opiskelijoita erityisen oppilaan kohtaamisessa ohjannut Hankala (2011b) ”korostaa sitä yksilöä sieltä, sillä tavalla niinku, että niitä yksilön omia kokemuksia”. Hän nostaa esille ihmisen yksilöllisyyden ja kokonaisvaltaisuuden huomioimisen. Yksilöllisyyden korostaminen liittyy humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään yksilöllisenä, kokonaisvaltaisena oppijana, jonka oppiminen suhteutuu hänen omaan elämänsä historiaansa (ks. myös Tenhu 2011a, 19, 20). Saavutettavuuden kehittämisessä Hankala peräänkuuluttaa museokävijän yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Hänen kehitysvammaisen tyttärensä rinnalla kuljetun elämäkokemuksen valossa osallistumisen esteitä voisi purkaa hyvinkin pienimuotoisin keinoin:

”minusta tuo saavutettavuus ja esteettömyys on hirveen vaikea määritellä joksikin yheksi, tai sitten se pitää niinku määritellä jotenki silleen, että otetaan esille juuri sen yksittäisen museokävijän tarpeet, että mitä esteitä sillä, tai mitkä on sen esteitä ja sitten tehdään niinku sen yksilön museokäynti esteettömäksi ja saavutettavaksi, että se pystyy tuleen...” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”käyttäjän puolelta sillä tavalla, että ymmärretään se, että jollakin kävijällä on näitä psyykkisiä, psykososiaalisia, henkisiä esteitä tulla tänne näin, niin sitte tarjotaan semmosta tarjontaa millä se käyttäjä voi tavallaan ylittää nämä esteet” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”mun on hirveen helppo sanoa niinku omien kokemusten kautta, kun mitä elää erilaisen ihmisen rinnalla ja sitten tietää miten erilainen sen ihmisen tapa nähdä maailma tai kokea maailma, niin miten erilainen se on, ja miten vaikea sen on niinku pärjätä täällä, missä me tavalliset mennään vaan ja ei me mietitä mitään ja mitä esteitä sillä on siinä maailmassa, joitten yli se ei niinku pääse, ja miten helppo ois auttaa se niitten yli tietyillä pienillä keinoilla, mää oon tätä kautta niinku lähteny sitä miettimään, että miten Aistikaoksessa voitais näitä esteitä poistaa.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Moilanen yhdistää yksilöllisyyden edistämisen keinot opetuksessa käytettyyn ”eriyttämiseen” (Moilanen, ryhmähaastattelu). Myllykangas tuo puolestaan esille ”vaihtoehtojen tarjoamisen, mahdollisuuden valita” (Myllykangas, ryhmähaastattelu).

Käytännössä yksilöllisyyden huomioiminen tapahtui työpajoihin tulevien ryhmien ennakkokonsultoinnilla. Itse työpajatoiminnan aikana suurempia ryhmiä jaettiin pienryhmiin, jotta museovieraat saisivat yksilöllisempää ohjausta ja vuorovaikutusta. Erityisryhmien ollessa usein valmiiksi pienryhmiä, saattoi joissain pajoissa olla useampi ohjaaja yhtä museovierasta kohti, jolloin oli mahdollisuuksia luoda yksilöllisen kohtaamisen mahdollisuuksia. Yksilöllisyys näkyi myös sisällöllisenä teemana useammassa opiskelijoiden toteuttamissa työpajoissa, joissa museovieraita johdateltiin pohtimaan yksilöllisyyttä, samanlaisuutta ja erilaisuutta. Yksilöllisyys kytkeytyy museokokemuksen henkilökohtaisten osatekijöiden huomioimiseen (ks. kuvio 7.). Tulkitsen Hankalan kokevan, ettei nykyisessä saavutettavuusajattelussa oteta tarpeeksi hyvin huomioon saavutettavuuden henkistä ulottuvuutta. Tyttärensä kohdalla hän kokee osallistumisen esteiden liittyvän enemmän psyykkisiin ja psykososiaalisiin tekijöihin, joihin kulttuuripalveluissa ei osata vielä vastata.

Yksilöllisyyden huomioiminen museotyössä tarkoittaa asiakaslähtöisyyttä, jolloin toimintaa arvioidaan ja kehitetään nimenomaan asiakkaiden näkökulmasta kohti kokonaisvaltaista museokokemusta. Museon käyttämät nimitykset; kävijä, vieras, katsoja, yleisö, oppija, kertovat siitä, minkälainen suhde museolla on tulijoihin ja minkälaisia rooleja museo tulijoilleen antaa. Esimerkiksi yleisölle museo tuottaa katsottavaa ja asiakkaille tarjotaan palveluja kuten esimerkiksi opastuksia. (Kaitavuori 2007, 288–289.) Oulun taidemuseon toimintakertomuksissa museoon tulijoita lähestytään yleisön ja asiakkaan termeillä. Museon työntekijät suosivat arkisissa käytännössä lisäksi nimitystä kävijä, joka esiintyy esimerkiksi museon kävijämäärien tilastoimisen yhteydessä (ks. esim. OMA 2011, 3).

Aistikaoksessa puhuttiin museovieraista, jolloin museon tarjoaman palvelun keskeisenä tavoitteena oli museoon tulijan viihtyminen (Kaitavuori 2007, 289). Viihtymistä pyrittiin lisäämään leikin, ilon ja heittäytymisen mahdollisuuksia tarjoamalla. Kuvataiteen visuaalisuuteen perustuvaa katsomista ja ajattelemista haluttiin laajentaa taiteen kokemiseksi moniaistisesti tutkittavien teosten avulla. Toiminnallisuutta ja osallisuutta korostamalla museovieraat asemoituivat myös museon käyttäjiksi (emt.). Työpajatoiminnan pedagogisen tavoitteellisuuden ja toiminnallisen lähestymistavan myötä osallistujat voidaan nähdä myös oppijoina (emt.). Taidekasvatukselliseen toimintaan osallistumalla kävijä osallistuu aktiivisemmin rakentamaan omia merkityksiä

näkemälleen ja kokemalleen. Museokävijän oma aktiivinen vaikuttaminen vierailuun laajentaa taidemuseon roolin tarkastelun kulttuurilaitoksesta kohti oppimisympäristöä, jossa museon tehtävänä on edesauttaa oppimista (emt. 285).

4.4.6 Yhdessä toimien, yhdessä jakaen

Museoon tullaan joskus yksin, mutta yhä useammin toisten kanssa, perheen tai ystävän seurassa sekä osana opintoryhmää (Hein 1998, 72; Kettunen 2004, 95; Kaitavuori 2007, 282; Itkonen 2011, 29). Sosiaalinen vuorovaikutus museossa antaa mahdollisuuden laajentaa omaa kokemustaan sekä tietoaan ja jopa kykyä oppia. Vuorovaikutus yksilöiden ja näyttelyn tarjoamien resurssien kanssa johtaa ainutlaatuisiin tuloksiin jokaiselle kävijälle. (Hein 1998, 172.) Sosiaaliset kokemukset museokäynnistä jäävät parhaiten museovieraiden mieleen (Falk & Dierking 1998, 41–49, Levannon 2004, 56 mukaan). Museon kannattaisi siis perusteellisesti pohtia, minkälaisia sosiaalisen kohtaamisen mahdollisuuksia se luo toiminnallaan museokävijöille.

Henkilökohtaiset ja sosiaaliset osatekijät sulautuvat yhdessä tekemiseen ja kohtaamiseen museon vuorovaikutuksellisissa toiminnoissa kuten opastuksissa ja työpajoissa. Opastuksissa ja työpajoissa taidetta tarkastellaan yhdessä keskustellen ja toimien erinäisten tehtävien parissa. Museokokemus jäsentyy oppimisen kannalta ennen kaikkea sosiaaliseksi tapahtumaksi, jossa henkilökohtaisista tulkinnoista ja työskentelystä tulee osa yhdessä jaettua keskustelua tai tapahtumaa (Hein 1998, 149; Kettunen 2004, 95–96, Levanto 2004, 60). Museokokemuksen sosiaalista ulottuvuutta ja yhteistä jakamista pohdittiin myös ryhmähaastattelussa, jossa Moilanen reflektoi museovierailua seuraavasti:

”eihän me voida unohtaa sitä, että onhan se kuitenkin semmonen sosiaalinen tapahtuma taidemuseossakin oleminen, että kyllä mää saan elämyksen siitäkin, että vierustoverini innostuu jostakin hulluna niin se myös innostaa monia asioissa. Sitte kun mää oon yksin, niin mää saatan katella niinku rauhassa oikein perinteisesti niinku tarkastella, mutta sitte ku joku toinen oikein heittäytyy ja on ja kaikkea, sitte se tavallaan rohkaisee minuakin menemään ja myös nauttimaan sillä lailla” (Moilanen, ryhmähaastattelu)

”Se on niinku yhtäläillä vaikka se on henkilökohtainen se voi olla yhteinen se kokemus.” (Moilanen, ryhmähaastattelu)

Yksin kulkiessa museovieras voi käydä tietoista tai tiedostamatonta sisäistä dialogia itsensä, omien ajatustensa ja museon tulkintojen välillä. Jutellessaan näyttelyssä kanssaihminen kanssa, kävijä käy ulkoista dialogia näyttelyn herättämistä ajatuksista. Voimaikkaimmin kävijä reagoi toiminnallisen tai aktivoivan dialogin välittämiin viesteihin. Toiminnallisella museopedagogiikalla voidaan luoda erilaisia dialogeja, joiden kautta museovieras voi tavoittaa jonkin ymmärryksen kokemastaan ja muodostaa oman tulkintansa esillä olevasta taiteesta. (Malmisalo-Lensu 2007, 305–306.)

Sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa taiteelle annetut henkilökohtaiset merkitykset peilataan toisten antamiin merkityksiin. Merkitysten omaksuminen ja muokkaantuminen tapahtuu vähitellen ja näkyvät mahdollisina muutoksina yksilön ajattelussa ja toiminnassa. (Hein 1998, 149; Kettunen 2004 95–96; Malmisalo-Lensu 2007, 303.) Merkityksen muodostuminen ei välttämättä tapahdu välittömästi teoksen äärellä. Joskus koetun ymmärtäminen vie oman aikansa ja vaatii oman prosessointinsa. (Tenhu 2011a, 19.) Uudessa ympäristössä voi ilmetä uudenlaista sosiaalista vuorovaikutusta. *Lea Karjalaisen "Nurinperin"* vanerityön nauhoja pujotellessaan viidesluokkalaiset tytöt ja pojat toimivat huomaamattaan yhteistyössä, josta eräs luokanopettaja teki tyytyväisiä havaintoja. Tyttöjen ja poikien yhteistoiminta oli hänen mukaansa luokkatilanteissa vaikeaa. Museoympäristössä he vapautuivat tutkimaan taidetta ja luovassa toiminnassa kynnys tehdä yhteistyötä vastakkaisen sukupuolen kanssa madaltui. Uudessa ympäristössä ja ennalta tuntemattoman oppaan seurassa oppilaat voivat löytää itsestään ja toisistaan uusia puolia (Erilaisen – 2011, 23).

Vuorovaikutus on näyttelykierroksen perusta, jossa taitava opas voi omalla olemuksellaan vaikuttaa siihen, miten museokävijät motivoituvat osallistumaan opastukseen. Opas on avainasemassa museovierailun ilmapiirin luomisessa, jossa myös sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys. Aito läsnäolo on tilanteessa tärkeintä. Opas voi horjuttaa perinteistä asiantuntija-asetelmaa tuomalla esille omaa persoonaansa henkilökohtaisella otteella. Kertomalla omia teoksista tekemiä havaintojaan, hän voi innostaa vaiteliaita nuoria taidepuheeseen. Istumalla lasten joukossa lattialla tarkastelemassa kuvia, opas voi korostaa tasa-arvoista asemaansa tilanteeseen osallistujana. Osallistumalla itse ohjaamaansa toimintaan, hän kohtaa osallistujat tasavertaisina taiteen tutkijoina ja tulkitsijoina motivoiden ja innostaen heitä tehtäviin.

Omia eleitään korostamalla opas voi kannustaa aistien terävöittämiseen. (Erilaisen – 2011, 13–14, 18–19, 30.)

Museokokemuksen sosiaalinen ulottuvuus kytkeytyy myös museokäyttöön, joka liittyy siihen, mitä museo odottaa kävijöiltään. Yleisötyön näkökulmasta museo kohdistaa kävijöihinsä oletuksia siitä, miten museossa saa ja voi toimia. Käytöstä koskevat oletukset ovat kirjoittamattomia, ääneen lausumattomia ja omaksuttavissa museokulttuurista ikään kuin luontaisesti, erikseen opettamatta. Museokäyttäytymiseen liittyvät normit paljastuvat, kun museoon saapuu ihmisiä, jotka eivät ole omaksuneet museokäytöstä. (Kaitavuori 2007, 288–289.) Aistikaaoksessa haluttiin kyseenalaistaa museon asettama käytösnormi ja mahdollistaa taiteen kokemisen ilo ja riemu. Hankala kuvailee asiaa seuraavasti:

”mää niinku aattelen just nyt lähinnä semmosen kannalta, joka ois innokas tulemaan, mutta sitte sillä, no jos vaikka ne on ne näyttelyt suunnattu niille kädet selän takana hiljaa kulkijoille, niin sitte joku kokee maailman sillä tavalla, että sen pitää saada huutaa ja riemuita ja koskea ja iloita, niin eihän se voi mennä niinku siihen rinnalle huutaan ja koskemaan ja iloitsemaan, kun täällä nyt ollaan hiljaa ja kävellään kädet selän takana... ja pitää myös olla tilaisuus olla hiljaa ja kävellä kädet selän takana, mutta sitten myös pitää olla niille, jotka haluaa huutaa ja riehua, niin huutamis- ja riehumismahdollisuus, minun mielestä... pitäähän niittenkin jotka haluaa olla jatkuvasti hiljaa, oppia sietämään ääntä ja sitten taas äänekkäiden pitää oppia olemaan hiljempaa... että eikö tää maailma voisi vähän muuttua, että tänne sopis myös tällainen joka toimii niinku eri tavalla, että ei tarvis koko ajan niinku että älä älä, että tuo ei oo oikein. Jollakin tavalla annettais tilaa myös erilaisille näkemisille, oli ne sitten hiljaisia tai äänekkäitä... että jos se niinku jotenkin oivallettas, että se on ihan ok, että meitä on monenlaisia, siinä ois niinkö se ydin .”
(Hankala, ryhmähaastattelu).

Aistikaaoksessa koeteltiin museon ylläpitämiä käyttäytymisnormeja, kun tilat täyttyivät äänekkäistä, toimeliaista lapsiryhmistä ja muista uusista kävijöistä, jotka eivät olleet vielä omaksuneet museokäytöstä. Teosten koskettamismahdollisuus toi oman lisänsä museokävijöiden tarkkailuun. Vaikka työpajaopastuksissa ohjattiin ryhmiä yleisissä julkisissa tiloissa liittyvissä käyttäytymistavoissa (ei juosta, ei häiritä omalla käytöksellä muita asiakkaita), iso yleisömäärä koetteli museohenkilökunnan jaksamista. Onko museo todellisuudessa valmis jättämään taakseen perinteisen roolin temppelimäisenä rauhan työssijana ja ottamaan vastaan leikkilisen vilkskeen uusien yleisöjen myötä? (Levanto 2004, 61).

Onko museo valmis ottamaan vastaan uusia yleisöjä, jotka ehkä reagoivat esille asetettuihin ja tilassa olemassa oleviin ärsykkeisiin eri tavoin kuin mihin museo on tottunut? Mahtuuko museoon erilaisia ja moninaisia lähestymistapoja? Pystyäkseen

vastaamaan asenteellisen saavutettavuuden haasteeseen, museon tulisi avata toimintakulttuuriaan museokäyttäjymisen osalta ja purkaa tarpeettomia epämääräisiä käytöskoodeja (ks. Kontusalmi, Pohjola & Tikkaaja 2009, 165). Museokäynnin strukturoinnin suunnittelun yhteydessä olisi hyvä pohtia, miten ja minkälaisen sosiaalisten tilanteiden syntymiselle museossa annetaan tilaa (Kaitavuori 2007, 288). Taiteellisen toiminnan, oli kyse sitten taiteen tarkastelusta, taiteen kokemisesta tai itse taiteen tekemisestä, ei tulisi olla kovin normitettua, vaan pikemminkin mitä tahansa mahdollistavaa ja avointa toimintaa (von Bonsdorff 2006, 162).

4.4.7 Kehollisia kohtaamisia

Taideteoksen tarkastelussa koko keho toimii aistihavaintojen välittäjänä ja keho kertoo, miltä jokin teos tuntuu (Itkonen 2011, 14). Taidenäyttelyissä näkö- ja kuuloaistit ovat usein liiankin hallitsevia ja niille tulisi etsiä vaihtoehtoja. Tuntoaistin käyttäminen on tärkeää ja koskettaa voi muutenkin kuin kädellä. Oppimisessa ja taiteen tarkastelemisessa oman kehon käyttäminen antaa kokonaisvaltaisempia mahdollisuuksia kokea taidetta. Oma kehon kautta voidaan käsitellä teosten aiheita, muotoja ja rytmejä. Aistimukset herättävät tunteita. Jollekin koskettaminen voi olla vaikea taito, jolloin koskettamista on lähestyttävä hienovaraisesti. (Erilaisen – 2008, 12, 17, 29, 30.) Aistikaoksen moniaistisesti lähestyttävät teokset ja koskettamisen mahdollisuus houkuttelivat museovieraita aistimaan koko kehollaan. Kehollisuuden merkitystä taidekokemuksen kokonaisvaltaisuuden kannalta korosti Myllykangas:

”tuo kehollisuus on niin, mä nostasin sen semmoseksi niinko, vielä lihavoisin sen tuolta jollakin tavalla, koska se on niin kokonaisvaltainen juttu meillä ihmisillä, et siihen liittyy niin sitte kaikki nämä miten elämykset ja miten aistit, kaikki aistit on kombinaatiossa keskenään... ku se ei niinku välttämättä se kehollisuus kun sen lukkee tuolta nii sitä aattelee että sen pitää olla semmosta suurta tanssillista juttua... mutta se voi olla niinku niin pientä, että esimerkiksi meet kyykkyyyn, niin sää tiität olevasi kyykyssä, taikka kaajutko sää vai mitä sulle tapahtuu, miten sää niinku koet maailmaa niin kokonaisvaltaisesti että ei se oo pelkästään se pää joka pyörii ja silimät jotka näkkee...” (Myllykangas, ryhmähaastattelu.)

Myllykangas on soveltanut kuvataiteen sivuaineen kuva-analyysin kurssilla taideteoksen kehollista analyysia. Kyseessä on teoksen sanaton tulkinta, jossa teoksia tarkastellaan oman kehon kautta liikkuvina kuvina. Draamallisia ja kehollisuutta sisältäviä elementtejä

käytetään myös performansseissa, joissa kuva muuttuu liikkeeksi (Räsänen 2000, 37). Museoissa on toteutettu kehollisia opastuksia, joissa viestintävälineenä on koko keho, sen liike ja ilmaisuvoima. Opas voi visualisoida ja esittää omia tulkintojaan näyttelystä äänin ja liikkein. Kehollisen opastuksen ytimessä on erilaisten tunteiden ja aistimusten kuvaaminen. (Ratinen 2001, 23, Malmisalo-Lensu & Mäkisen 2007, 207–308 mukaan.) Tanssitaiteilijoiden Pirjo Yli-Maunulan ja Vaatu Kalajoen sekä pelisuunnittelija Pekko Koskisen suunnittelemissa retkissä pajaan osallistujat olivat itse pääosassa. **Sopukoita-**pajoissa museovieraita haastettiin keskittymään kehoonsa ja etsimään reittejä omasta kehosta kohti näyttelyn moniaistista ympäristöä. (OMA 2011, 17.) Osallistuin pajaan, jossa museovieraat saivat pieniä tehtäviä, jotka johdattelivat liikkumaan tilassa, suunnittelemaan reittejä, ottamaan erilaisia rooleja ja käyttämään kehoa teosten tarkastelussa.

Aistikaaoksen työpajoissa erilaiset sokkoleikit sulki näköaistin pois ja antoivat tuntumaa näkövammaisen maailmaan. Aisteja sulkemalla osallistujan huomiota kohdistettiin myös muiden aistien aktivointiin. Kehollisuus on avain taidekokemuksen kokonaisvaltaisuuteen. Työpajat täydensivät moniaistisuuden kokonaisvaltaista toteutumista tuomalla mukaan näyttelyn teoksista puuttuvat aistit, maku-aistin ja tasapainoaistin.

”että ko aistit on nyt ykkössijalla, kaikki aistit ja kokonaisvaltainen ihminen, niin että ne kaikki aistit ois tullu siellä varsinaisissa teoksissa niin kunnolla, jollaki tavalla sitten tullu näkyviin ja niistä ois saanu kokemuksia, niin sehän ei ihan näin menny kuitenkaan kaikki. ko ei siellä tullu välttämättä semmosia taideteoksia, jotka liittyy esimerkiksi vaikka makuaistiin tai tasapainoaistiin tai niin sitten täyty elää näillä teoksilla, mitä sinne tuli tai mitä me jurytettiin...sieltä puuttuu se itse niistä mitkä on nyt esillä, niin puuttuu se makuaisti esimerkiksi niinku kokonaan, ja sitte puuttuu se, sitä ei kukaan taiteilija oo niinku miettinyt tasapainoaistin kautta niinku omia teoksiaan kuitenkaan, että ne on ne kaks semmosta mitkä on jääny pois.” (Myllykangas 2011b.)

”tää näyttely ja työpajatoiminta mun mielestä nää niinku ihan loistavasti täydensi toisiaan, kyllä ainakin itellä oli ku kävi niitä työpajoja ohjeistamassa tavallaan, että ne tuleeki täydentämään sitä, että mitä siinä näyttelyssä jäi ”puuttumaan” niin sitten työpajatoiminnalla tiettyjä aisteja ainaki saatiin mukaan siihen, että niistä tuli semmonen tosi hyvä kokonaisuus, et se moniaistisuus sen kautta pääsi toteutumaan paljon paremmin” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Keholliset kohtaamiset teoksen kanssa muodostuvassa maailmassa ovat vaikeasti sanallistettavissa. Taidekokemuksen määrittely on vaikeaa, oli siihen kielellisiä edellytyksiä tai ei. Vuorovaikutuksessa syntyvää kokemusta, tietoa tai oppimista on vaikea tieteellisesti todentaa, sillä jokainen taidemuoto puhuu omaa kieltään (Dewey 2010, 132). Kokemuksellisen oppimisen viitekehuksesta ymmärrän Aistikaaoksen

tarjoaman kognitiivisen ulottuvuuden Räsänen tavoitti kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. (Räsänen 2006, 12). Aistikaaoksessa korostuivat taiteen konkreettisuus ja emotionaalisuus abstraktin ja älyllisyyden sijaan. Kognitiivisista toiminnoista muistin, ajattelun ja oppimisen sijaan korostettiin aistitoimintoja. (Eisner 2002, 35–37, Räsänen 2006, 16 mukaan.) Taideteosten moniaistisessa tutkimisessa voidaan kiinnittää huomiota teoksen aistein havaittaviin ominaisuuksiin kuten väriin, muotoon, kokoon, mittasuhteisiin, ajalliseen keston, materiaaliin, tekotapaan, sommitteluun, rakenteeseen tai liikkeeseen (Itkonen 2011, 14). Moniaistisesta lähestymistavasta tiedon käsittelyssä hyötyvät varsinkin erityisryhmät (vrt. Erilaisen – 2011, 12).

Aistikaaoksessa taiteellinen tietäminen kietoutuu moniaistisuuden ympärille. Tiedonkäsitelyssä ajattelun ja mielen kognitiivisten toimintojen sekä opittavien asioiden käsitteellistämisen sijaan korostuu ”toisenlainen tietäminen”, jossa yhdistyvät aistisuus, havainto, kognitio, tunne ja toiminta ihmisen persoonallisessa merkityskokonaisuudessa. Taiteellis-esteettisen tietämisen keskiöön nousevat aistit ja tunteet – ”Aistin ja tunnen, siis maailma on”. (Sava 1998, 111.) Taideoppimisessa syntyvä tieto on **joustavarakenteista tietoa**, jota ei ole helppo jäsentää mallioppaiksi ja tarkoiksi taidekasvatukselliseksi tavoitteiksi (Räsänen 2006, 16). Moilanen (2011) pohtii Aistikaaosta tiedonhankinnan näkökulmasta ja reflektoi puheenvuorossaan myös taiteilijoille asetettua haastetta moniaistisuuden huomioimisesta visuaalisuuteen painottuvassa kulttuurissa:

”...millä tavoin tietoa voi saada tai mistä sitä voi saada ...tavallaan että nähdään vähän erilaisia tapoja tuottaa tietoa ja saada tietoa. kuitenkin aika silleen sen huomaa, että aika niinku visuaalisesti ajatellaan asioita. ja ehkä sekin, että mitä kritiikkiä on esitetty sille näyttelylle, niin sekin vähän osoittaa sitä, että kun taiteilijat on tehny töitä, niin kuitenkin yllättävän paljon siitä visuaalisesta näkökulmasta, mutta eihän voi sulkea pois, tai voiko, sit se voi olla sitten vähän hankalaa se tekeminen, mutta että kyllä hekin on joutunu haastamaan ittiään erillä lailla niihin teoksiin...” (Moilanen 2011.)

”just sitä että millä tavalla sitä tietoa saadaan että se ei ole pelkästään luettavissa olevaa tai silleen visuaalisesti havaittavissa olevaa, ja mikä on myös niinku validia tietoa, että sieltäki saatu tieto on validia, mutta että miten sitä niinku aletaan ymmärtämään, miten sitä niinku prosessoidaan.” (Moilanen 2011.)

Keskeistä Moilasan mukaan on se, miten moniaistisesti saavutettua tietoa prosessoidaan toiminnassa. Taideteoksen tarkastelun ei tarvitse olla arvokasta ja vakavaa. Taiteellinen tietäminen voidaan saavuttaa myös elämyksellisin keinoin. Esimerkiksi **draama** on yksi

museoissa paljon käytettyjä ja kehiteltyjä metodeja (ks. esim. Asikainen 2003, 91–138; Heikkinen 2011, 24–27).

4.4.8 Taiteen tarjoamat elämykset: tunne, tarinallisuus ja draamallisuus taidekokemuksen herättelijänä

Aurasmaan mukaan: ”*Teokset ja niiden välinen tila rakentavat yhdessä tarinaa siitä, mitä taide on nyt*” (Aurasmaa 1999, 12). Tarinallisuus on paljon käytetty tapa taideteosten tarkastelussa. Tarinallisuus voi toteutua esimerkiksi lapsilähtöisinä museokierrosten käsikirjoituksina, joissa museokierros itsessään muodostaa tarinan (Erityisen – 2008, 11–12). Useissa Aistikaaoksen työpajoissa käytettiin tarinallisuutta esimerkiksi työpajan runkona toimivan kehystömuksen muodossa. Museossa etsittiin Toivo Toukkaa, keksittiin lasten kanssa runoja esillä olevasta teoksesta ja lähdettiin retkelle Maustemaahan. Tarinalliset keinot vangitsevat mielenkiinnon ja käynnistävät seikkailun, joka tapahtuu osallistujiensa mielissä syventäen näyttelystä saatavaa kokemusta (Erityisen – 2008, 12).

Howard Gardnerin moniälykkyysteoriaan pohjautuvan näkemyksen mukaan tarinallisuus avaa tulkinnallisen ikkunan niille museokävijöille, joita kiinnostaa taideteoksen tarina tai siihen liitettävät tarinat. Yhdessä Jessica Davisin kanssa he ovat kehitelleet viisi erilaista lähestymistapaa museo-opastukseen, joissa huomioidaan erilaiset älykkyyden osa-alueet. Tosiasioita etsivälle perinteinen museo-opastus tarjoaa vastauksia siihen, miksi esillä oleva on taidetta ja miten se liittyy museon muihin töihin ja aikaan. Perusopastuksilla voidaan vastata myös faktoista, vuosiluvuista, lukumääristä ja materiaaleista kiinnostuneelle eli kvantitatiivisesti suuntautuvalla katsojalle. Esteettisesti suuntautunut katsoja suhtautuu teoksiin tunteella ja on kiinnostunut siitä, mistä teos rakentuu ja mistä se saa voimansa. Kokeilemista kaipaava museokävijä hakee fyysisiä kokemuksia ja oivaltaa asioita itse tekemällä. (Davis & Gardner 1999, 100–101, Levannon 2004, 59 mukaan.) Davis & Gardnerin mallittamien lähestymistapojen avulla huomioidaan henkilökohtaisia oppimistyyliä ja tuodaan esille tiedon hankintatapojen moninaisuutta (Gardner & Davis 1994, 100–101, Othmanin 2004, 82 mukaan). Erityisryhmien kohdalla

kokeileva lähestymistapa on luontaista ja sille luotiin mahdollisuuksia Aistikaaoksessa erityisesti teosten kosketeltavuuden ja moniaistisuuden avulla. Kokemuksen syventämistä olisi jatkossa hyvä kehittää oman luovan tekemisen, hands-on aktiivisuuden kautta (ks. emt.).

Aistikaaoksessa näyttelyyn tutustumisesta haluttiin rakentaa mielikuvituksellinen ja elämyksellinen seikkailu. Elämyksellisyys lähti liikkeelle avajaisista, joista rakentui ennätysmäisen yleisön vuorovaikutuksellinen ja yhteisöllinen elämys. Avajaisiin tulijat otettiin yksilöllisesti vastaan kuraattorien kätelemällä heidät tervetulleeksi. Erityisryhmät pääsivät näyttämään taiteellista osaamistaan tanssin ja laulun muodossa. Tunne yhteisöllisyydestä konkretisoitui ihmisketjuun, jossa jokainen museovieras kiinnittyi vierellä olijaan koskettamalla toisiaan. Hankalan mielestä kaikilla on oikeus saavuttaa taide-elämyksiä:

”mää lähtisin lähestymään taidetta niinku jokaisen omasta kokemuksesta ja siitä elämyksestä, minkä siitä taiteesta voi saada. Eli mää piän hirviän tärkeenä sitä, että jokaisella on mahdollisuus jollakin tavalla kokea se taide elämyksenä...” (Hankala 2011b.)

”tossa niinku taiteen tekemisessä ja opettamisessa niin siinä että tulis semmonen flow-kokemus, jossa pääsis eläytymään johonki tosi syvälle, että irtois ajasta ja paikasta, että sais luua jotakin semmosta jota ei välttämättä pysty sanallistaan ees vaikka ois kirjalliset taijot siihen.” (Hankala 2011b.)

”siinä on semmonen mielenkiintonen seikka, että sen elämyksen voi saaha jossakin ihan muualla kuin siellä virallisessa taidemuseossa tai taidenäyttelyssä. semmosen samanlaisen kokemuksen niinku kauneudesta ja esteettisyydestä ja jostain tämmösesestä niin voi saaha vaikka luonnossa. ja silti se on yhtä arvokas sille ihmiselle.” (Hankala 2011b.)

Tavoitteellisessa toiminnassa syntyvä, itsekontrollin unohtava täydellinen, intensiivinen keskittyminen synnyttää parhaimmillaan onnellisuuteen verrattavan huippukokemuksen (Csikszentmihalyi 1993, 178–179, 184185, Linkon 1998, 59 mukaan; Toivanen 2007, 121–122.) Taideteoksen tunnevoimaisuuden (Räsänen 2000, 47) valjastaminen taidekasvatukselliseen toimintaan mahdollistuu elämyksellisyyden kautta. Museokierroksella ja työpajoissa saatavat elämykset ovat sidoksissa oppijan tunteisiin ja tukevat maailman ja oman itsen hahmottamista (Erilaisen – 2008, 10). Elämys on syvästi omakohtaisesti koettu, kokemusta voimakkaampi, intensiivinen, vahva ja tunteita herättävä (Linko 1998, 9, 12, 58). Elämyksellisyys voidaan luoda pienillä yksinkertaisilla ja viitteellisillä draamallisilla keinoilla, jotka elävöittävät taiteen tarkastelua. Kohderyhmästä riippuen siihen voi riittää baskerin asettaminen päähän, jolloin leikkiin ei johdata enää opas vaan Taiteilija. Ennen sukeltamista museon pimeimpään kolkkaan,

voi vastaan puhkuvaa yllättävää ilmavirtaa pohjustaa erilaisin jännittävin mielikuvien tulevasta. Elämyksellisyyttä voi herätellä moniaistisesti luoden mielleyhtymiä teoksen ja mielikuvien välille. *Antti Ylösen Kukanpoimija* sai puisen polven hivelyn ja kauniin ruskean sävyn katsomisen rinnalle tuoksun, joka vei taiteen tarkastelijat omalle mielikuvamatkalle kukkaniitylle. Tunteita herättämällä motivoidaan oppija mielikuvitukselliseen toimintaan, joka tekee oppisesta hauskaa ja nautittavaa (Hooper-Greenhill 1991, 115–116, Malmisalo-Lensu & Mäkisen 2009, 302 mukaan).

4.5 Konsultointiyhteistyö kohderyhmien kanssa

Sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus oli yksi kehitettävistä kohdista, johon projektissa ei ollut ollenkaan tarpeeksi aikaa perehtyä, vaikka se nähtiin erittäin tärkeäksi. Työpajoja ohjaavat opiskelijat ottivat yhteyttä tuleviin ryhmiinsä ja tiedustelivat heidän erityisiä tarpeitaan suunnittelunsa tueksi. Ennakkokonsultoinnin onnistuminen riippui myös siitä, kuinka paljon ryhmän ohjaaja pystyi tai oli halukas jakamaan tietoa ryhmänsä erityistarpeista. Opettajien ja ryhmän ohjaajien asemoituminen työpajassa vaihteli myös heidän omista näkökulmistaan käsin. Osa näki tilanteessa mahdollisuuden osallistua ryhmänsä tuntevana auttavana kätenä, osa jättäytyi seuraamaan ryhmänsä toimintaa hieman ulkopuolisina.

Työpajoihin tulevien ryhmien konsultointi onnistui pääsääntöisesti hyvin. Kaiken kaikkiaan kohderyhmien konsultointi ei kuitenkaan toteutunut läheskään niin laajasti kuin alun perin oli ajateltu. Haastateltavat Hankala ja Dekker ovat yhtä mieltä siitä, että erityisryhmien tarpeiden konsultointiin ei projektissa panostettu tarpeeksi. Ryhmähaastattelussa (8.6.2011) kuraattorit pohtivat saavutettavuuden toteutumista suhteessa Aistikaaokselle asetettuihin tavoitteisiin seuraavasti:

”mutta ainut mikä niinku näistä mun mielestä niinku huonosti toteutu tai huonoiten toteutu, oli toi kävijäryhmien konsultoinnin suunnittelu.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”mää ajattelin ihan samaa, että tuo on semmonen ehottomasti, mihin enemmän kiinnitettävä huomiota, että se jäi ehottomasti liian vähälle.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

”aidot asiantuntijat sieltä, oikeet sokeat ihmiset kertomaan, että mitkä on niiden tarpeet ja sitähan tuli siinä matkan varrella tuli niitä vinkkejä, hankittiin niitä kuulosuojaimia ja..” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Ryhmähaastattelussa kävi ilmi, että projektissa oli vaikea arvioida sitä, missä vaiheessa erityisryhmät tulisivat mukaan näyttelyn suunnitteluun. Museon edustajaa mietitytti myös se, missä määrin erityisryhmät voivat määrittellä taidemuseon toimintaa ja vaikuttaa taidenäyttelyn sisältöön. Museon kannalta oli kyse myös siitä, olisiko erityisryhmien mukaan ottaminen projektiin liian aikaisessa vaiheessa ollut teosvalintojen kannalta iso riski. Erityisryhmien konsultoinnin ajoittuminen osaksi projektin organisointia jäi selkeiden suunnitelmien puuttuessa tavoiteltua vähemmäksi.

”semmonen ainakin että enemmän tosiaan täytyy olla yhteistyötä myös näitten järjestöjen kanssa, ja sitä konsultointia ja tää ois niinku voitu tehdä itse asiassa jo, mä muistan sen jutun joo, kato sit ku valittiin taiteilijoita niin sillontan tästä puhuttiin Sanna ja Minnan kanssa, että ei vielä sillon alussa oteta yhteyttä näihin järjestöihin, että valitaan ensin ne taiteilijat ja sitten otetaan yhteyttä järjestöihin ja sitten voi miettiä että minkälaista siinä on, miten toteutetaan tätä kokonaisuutta. ja sitten kun tätä lähetään viemää, niin mä sitten oikeestaan varmaan.... no hehän eivät voi niinku puuttua taiteilijoiden valintaan, että se on todellakin meidän tehtävä, mutta että aikaisemmassa vaiheessa konsultoida juuri näitä erityistahoja, näitä järjestöjä esimerkiksi. ja sitä kautta sitten kun ollaan yhteydessä näihin järjestöihin, niin sitten se tiedotus myös varmaan paremmin, monipuolisemmin onnistuu, tavoitetaan ehkä vielä paremmin näitä erityisryhmiä.” (Dekker 2011b.)

Puheessaan Dekker erottelee myös selkeästi toimijoiden roolit. Hänen näkemyksensä mukaan taideinstituution ja taidemaailmaa edustavien kuraattorien tehtävänä on valita teokset näyttelyihin, jolloin erityisjärjestöille ei anneta valtaa päättää esille asetettavan taiteen sisällöstä vaan ne asettuvat vain konsultoitavaksi tahoksi.

Museon mieltäminen julkisena tilana laajentaa saavutettavuus-ajattelua osallisuus-ajatteluksi. Julkisessa tilassa museoammattilaisten rinnalla myös museon käyttäjällä on kansalaisena oikeus osallistua kulttuurin tuotantoon. Osallisuus-ajattelun kautta mietitään tapoja, joilla ihmiset voisivat osallistua ja vaikuttaa museon toimintaan. Heikommassa asemassa olevien näkemysten kuuleminen tasavertaisena äänenä asiantuntijoiden joukossa edistää saavutettavuuden ja osallisuuden kehittymistä. Erityisryhmien kuulemisessa auttavat esimerkiksi vammaisryhmien tai muiden kohderyhmänä olevien vähemmistöjen edustajista koottu paneeli tai neuvosto, joilta voi pyytää neuvoja. Lopulta on kyse siitä, kuinka paljon yhteiskunnan eri ryhmien ääni saa ja voi kuulua museossa ja missä määrin museo on valmis luovuttamaan määrittelyvaltaansa muille kyseenalaistettavaksi. (Kaitavuori 2007, 283, 284, 287, 291 – 293.) Jotta Aistikaaoksessa olisi otettu aidosti huomioon erityisryhmien kuten vammaisryhmät, olisi heitä tullut

kuulla jo näyttelyn suunnitteluvaiheessa. On eri asia tuottaa palvelua erityisryhmille, kuin rakentaa palvelu erityisryhmiä osallistavana toimintana.

Hankala olisi halunnut tuoda Aistikaaoksessa enemmän esille erityisryhmien kokemusmaailmaa. Hän kertoo ennako-oletuksistaan ja näyttelyn taustatavoitteista seuraavasti:

”no mulla oli ennako-oletuksena, no määhän ajattelin, että erityisryhmät nauttii tästä näyttelystä, ne osaa tulla tämmöseen näyttelyyn ja hullutella siellä ja nauttia tästä, no se on toteutunu, lapset on nauttineet ja osanneet olla siellä näyttelyssä ja aikuiset on jäykkiä.” (Hankala 2011b.)

”mulla oli ennakoajatuksena tai jollain tavalla ehkä haaveenakin se, että enempi tuotas sitä erilaisuutta ja niitä erityisryhmiä niin ku esille, niinku erityisihmisten sitä kokemusmaailmaa esille, ja se ei oo toteutunu... ja sitte se erityisryhmien konsultointi ennen näyttelyn alkua, niin sekään ei oo toteutunu, elikkä ne on ne mitkä harmittaa. mutta tää on tullu niin nopeasti tää Aistikaaos, ja tää on niin ainutlaatuinen juttu tuolla taidemuseollaki, että ehkä näissä puitteissa kaikki on toteutunu hyvin ja näähän on sitte semmosia seuraavien näyttelyjen juttuja.” (Hankala 2011b.)

[erityisryhmien kokemusmaailmaa olisi voitu tuoda esille] *”esimerkiksi niin, että olis ollu erityishenkilöitä opastamassa. vaikkapa niin että ois voinu oikeesti eläytyä sen vaikka näkövammasten maailmaan, että opas olis ollu näkövammasten, se ois opastanu kuin ne näkevätkin ois tullu siihen näkövammasten kokemusmaailmaan mukaan, tai kehitysvammasten, se ois omista lähtökohistaan opastanu.... tai sitte jotenkin niissä teoksissa ois tuotu enempi jotenki stii ois halunnu sinne. ja just eri ryhmien keskustelua, että olis ollu samaan aikaan kehitysvammasten luokka ja sitten ihan tavallinen luokka, eri koulusta, jotka ei muuten oo tekemissä toistensa kanssa, eri-ikäisiä ja erilaisia ihmisiä samaan aikaan, määhän olisin halunnu niinku semmosta keskustelunherättämistä niinku enempi.” (Hankala 2011b.)*

Taiteilijoilta kuraattorit Myllykangas ja Hankala kaipasivat vielä rohkeampia ideoita, joissa aistisuus olisi tullut moniulotteisemmin esille. Vaikka he olivat tyytyväisiä taiteilijoiden teoksiin, he jäivät kaipaamaan aistisuutta monipuolisemmin esiin tuovia teoksia, joista heillä itsellään oli visioita. Erityisryhmien tekemä taide pääsi esille soitinteltassa Kimmo Nissisen kierrätyssoitinten yhteydessä. Hankala teki telttakankaan yhteistyössä Metsokankaan koulun erityisryhmän kanssa. Vuorovaikutuksen ja erilaisuuden kohtaamisen näkökulmasta erityisryhmien edustajien toimiminen oppaina olisi kehittänyt toimintaa osallistavammaksi ja luonut tasavertaisuutta.

Erityisryhmien kohtaaminen oli tekijä, joka tuntui herättävän kysymyksiä ja jännitystä opiskelijoiden keskuudessa. Kaikilla ei ollut kokemusta esimerkiksi vammaisista ihmisistä ja vaikutti siltä, että opiskelijat pohtivat, miten osaisivat tilanteissa toimia. Aloitteestani virittelimme konsultointiyhteistyötä Tervaväylän koulun kanssa erilaisen oppijan kohtaamiseen suunniteltuun koulutukseen. Itselläni oli hyviä kokemuksia heidän

järjestämästä erityispedagogiikan täydennyskoulutuksesta. Koulutus olisi suunnattu sekä työpajaohjaajina toimiville opiskelijoille että osalle museohenkilökuntaa. Maksullisena palveluna se olisi kuitenkin tullut lisäämään kustannuksia, joten idea ei toteutunut puutteellisen rahoituksen vuoksi.

Vaikka kulttuuripalvelun räätälöinti ei kokonaisuudessaan täyttänyt sille asetettuja tavoitteita, onnistuttiin Aistikaoksessa olosuhteisiin nähden hyvin. Hankala summaa saavutettavuuden kehittämistä pitemmällä aikavälillä:

”mutta toisaalta niinku saavutettavuus niinku isona asiana, niin sitähan ei voi niinku yhdellä näyttelyllä millään tavalla kaikkea saaha aikaan, että sehän on enemmänkin semmonen pitkä asia, joka vaikuttaa sitten niinku kokonaisuutena kaikkiin kulttuurilaitoksiin, että tehään koko siitä ympäristöstä saavutettava, mutta että mikä meidän näyttelyssä toteutu, niin se kyllä toteutu noitten työpajojen kautta ja sitten näitten teosten kautta ja niinku tän moniaistisuuden ja kosketeltavuuden kautta, niin toteutu ihan hyvin”. (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Saavutettavuuden kehittäminen on pitkäjänteistä toimintaa. Kehittyäkseen sen pitäisi olla myös suunnitelmallista. Kulttuurilaitosten tulisi toimintasuunnitelmissaan ja –strategioissaan ottaa omalta osaltaan kantaa saavutettavuus-ajatteluun. Edellytyksenä muutokselle on asenteellinen saavutettavuus. Jos asian kehittäminen nähdään tärkeäksi, sille löytyy myös resursseja. Kyse on siis myös arvovalinnoista. Saavutettavuus ei ole yksin museopedagogian asia, vaan koko museota koskeva haaste (Kaitavuori 2007, 284). Saadakseen uusia yleisöjä, tulee nykyajan museon panostaa yleisötyönsä suunnittelussa kaikkiin potentiaalsiin yleisöihin.

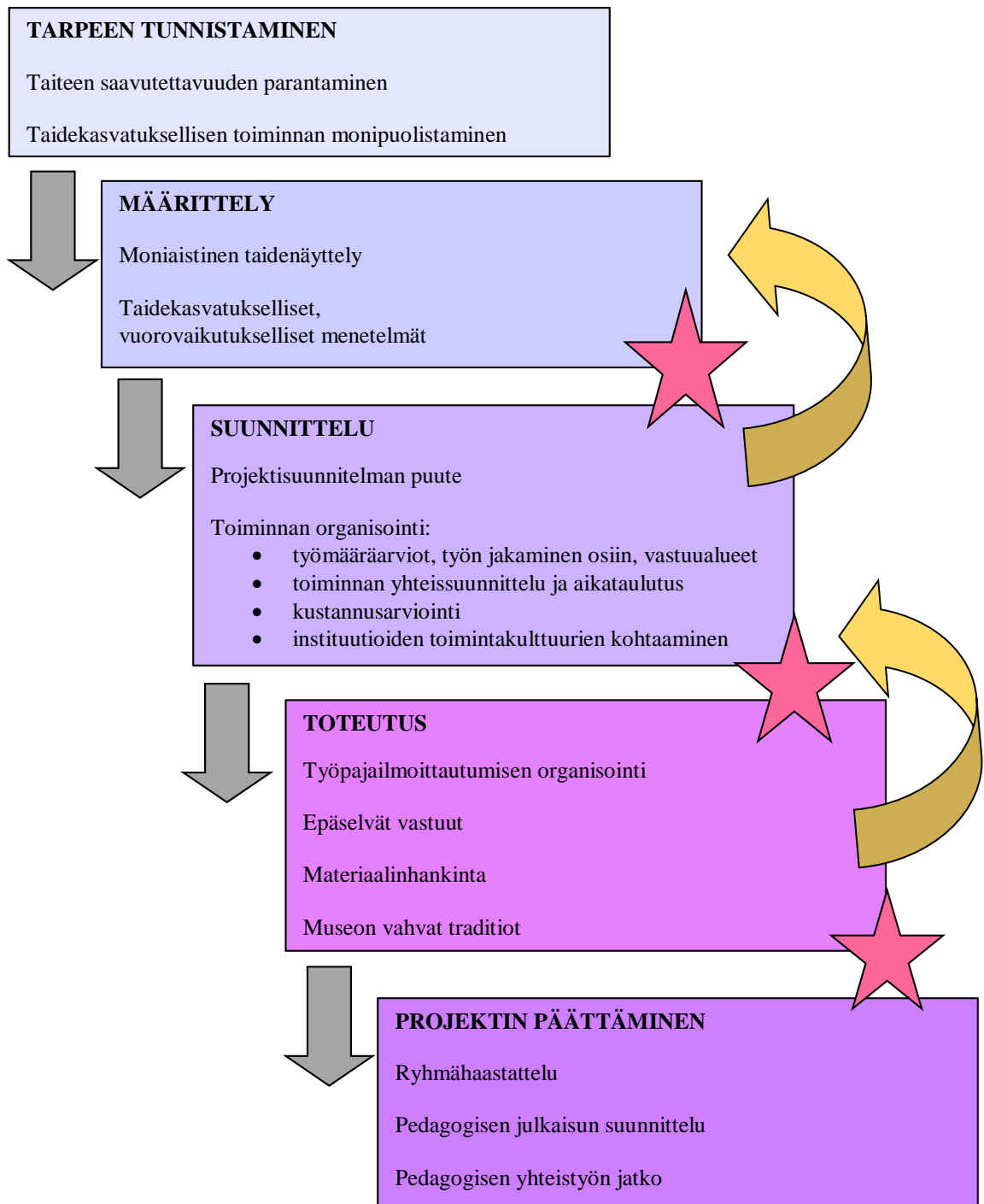
5 KEHITYSYHTEISTYÖN ANALYYSI: Kaaoksenhallintayrityksiä taidekasvatuksellisessa projektissa

Tässä osiossa keskityn analysoimaan projektin kulkua erityisesti sen toimintojen sujuvuuden näkökulmasta. Tuon esille toiminnan organisoinnin haasteita suhteessa projektin vaiheistusmalliin ja projektityöskentelyssä huomioitaviin seikkoihin. Tuon analyysissä esille myös projektissa toimineiden asiantuntijoiden kokemuksia yhteistyöstä.

5.1 Yhteistyön analyysi projektin vaiheistusmallin avulla

Projektikirjallisuudessa projekti jaetaan toisiaan seuraaviin vaiheisiin, jotka voivat olla myös osin päällekkäisiä (Anttila 2001). Projektin vaiheistuksista on olemassa erilaisia mallituksia. Ruuskan (2001, 13) mukaan malleista on yleensä löydettävissä samat peruselementit. Hän kuvaa projektin kulkua **elinkaarena**, joka sisältää kaikki tehtävät projektin käynnistämisestä sen päättämiseen saakka. Tehtävät on vaiheistettu käynnistys-, rakentamis- ja päättämisvaiheeseen, joiden sisällä on erinäisiä toisiinsa vaikuttavia työvaiheita. (Ruuska 2001, 20–21.)

Jäsentelen Aistikaaos-projektin kulkua pääpiirteittäin käyttäen apuna Kettusen (2009, 43–44) mallia projektin yleisestä kulusta (kuvio 8.). Paikoin käytän analyysissä apuna myös muita soveltuvia projektikirjallisuuslähteitä. Kettusen (2009) mukaan projekti alkaa ideasta tai tunnistetusta tarpeesta. Määrittelyvaiheessa arvioidaan idean kannattavuus ja siihen liittyviä yksityiskohtia. Suunnitteluvaiheessa tarkennetaan tilannetta ja konkreettisesti suunnitellaan toiminta. Olennaista on tehdä projektisuunnitelma, johon kirjataan, miten tavoite toteutetaan annetuilla resursseilla, aikataululla ja budjetilla. Ideaalitilanteessa projektisuunnitelma sisältää myös riskianalyysin, resurssianalyysin, projektiorganisaation, työsuunnitelman ja viestintä- ja dokumentointisuunnitelman.



Kuvio 8. Aistikaaos-projektin kulku (Kettusen 2009, 43 mukaan).

Tähdet kuviossa viittaavat vaiheiden väliseen vuorovaikutukseen. Jos esimerkiksi määrittelyvaiheessa ei ole tarpeeksi tarkennettu projektin yksityiskohtia kuten projektin tavoitteita, osallistujia, ympäristöä ja rahoitusta, ei projekti voi edetä vielä suunnitteluvaiheeseen. Määrittelyvaihe jäsentää projektin toimintamallin tekemistä ja

auttaa varsinaisen projektisuunnitelman laatimista. Toteutusvaihe käynnistyy, kun projektisuunnitelma on valmiina ja päätös projektin toteuttamisvaiheesta on tehty. Projektisuunnitelman mukaan eteneminen on tavoite, mutta käytännössä toteutusvaiheen aikana toiminta elää aina jonkun verran, jolloin projektisuunnitelmaa muutetaan tai täydennetään tarpeen mukaan. Projekti päättyy loppuraportointiin, projektiorganisaation purkuun ja jatkoideoiden esittelyyn. (Kettunen 2009, 43–45.) Projektin vaiheet limittyvät toistensa kanssa, jolloin päättyneeseen työvaiheeseen joudutaan usein palaamaan seuraavan vaiheen ollessa jo käynnissä (Ruuska 2001, 13).

Mielestäni Kettusen malli soveltuu Aistikaaoksen tarkisteluun sen perusrakenteen selkeyden vuoksi. Hahmotan projektin kulkua sijoittamalla malliin mielestäni projektin etenemisen kannalta tärkeitä seikkoja. Analyysissä pyrin muodostamaan ymmärrettävän kokonaisuuden projektin etenemisestä ideasta projektin suunnitteluun, toteutukseen ja päättämiseen, mikä vaiheiden limittymisen vuoksi on haastavaa. Analyysissä saatan siis käsitellä kuvioon 8. sijoitettua asiaa myös muussa vaiheessa, kuin missä se kuviossa sijaitsee. Aistikaaoksen määrittely- ja suunnitteluvaiheita on vaikea kuvailla tai arvioida tarkasti, sillä en ole ollut mukana projektin alkuvaiheissa. Olen täydentänyt tietojani tutkittavilta tutkimusprosessin edetessä ja hahmotan yhteistyön alkuvaiheita tutkittavieni kertoman perusteella. Suunnitteluvaihe oli käynnissä tullessani mukaan projektiin. Tutkijana olen tehnyt havaintoja projektin etenemisestä syksystä 2010 alkaen. Toteutus- ja päättämisvaiheessa olen ollut aktiivinen toimija ja toimintatutkijana vaikuttamassa projektin kulkuun.

5.2 Ideasta projektiksi

Aistikaaoksen idea moniaistisesta taidenäyttelystä vastasi taiteen saavutettavuuden parantamisen tarpeeseen, jonka idean kehittäjä Hankala oli oman ja tyttärensä kokemuksen kautta todennut. Myllykangas (2011a, 10) kertoo artikkelissaan, miten ideaa

lähdettiin viemään eteenpäin taidemuseolle. Hankalan (2011b) mukaan idea otettiin taidemuseolla innostuneena vastaan:

”mää oon kokenu, että yhteistyöhön on lähetty kauheen mielellään, että tämä on ollu kiinnostava asia ja aihe.” (Hankala 2011b.)

Dekker (2011b) vahvistaa idean hyväksymisen osaksi taidemuseon näyttelytoimintaa.

Käytännössä projekti eteni sopivan ajankohdan kartoittamisella:

”meillähän porukat innostu heti, että sehän oli, nehän innostu heti, ja heti ruvettiin sitten, ja kun se on sitten näyttely-yksikön hommia raivata tilaa tämmöselle näyttelylle, että millon olisi semmoinen ajankohta, jolloin tämmöstä voitaisiin toteuttaa, että se oli heti ilman muuta selvää, että tämmöinen idea otetaan taidemuseolle.” (Dekker 2011b.)

Aistikaaoksen idean tarkempi määrittely tapahtui mielestäni edellä kuvaillussa vaiheessa, kun ideaa ehdotettiin taidemuseolle ja museo teki päätöksen ottaa idea osaksi ohjelmistoaan. Museolla oletettavasti pohdittiin moniaistisen näyttelyn järjestämisen kannattavuus taidemuseon kannalta ja todettiin idean sopivan heidän taidekasvatukselliseen toimintaan.

Määrittelyvaiheessa selvennetään projektin lopputulos, tutkitaan vaihtoehtoisia toimintamalleja ja mietitään, kuka kyseisen projektin voisi tehdä. Tässä vaiheessa projektia lähdetään suunnittelemaan syvällisemmin, jolloin määrittely voi sisältyä myös sitä seuraavaan suunnitteluvaiheeseen. Oleellista on jo alustavasti pohtia projektin tavoitteita ja keinoja tavoitteisiin pääsemiseksi, mitkä voi suunnitteluvaiheessa koota täsmällisemmin projektisuunnitelmaan. Projektisuunnitelmassa määritellyt tavoitteet ovat koko suunnitelman ydinkohta. (Kettunen 2009, 51, 100.) Tutkijana en ole tietoinen, minkälaista keskustelua projektista on käyty, miten toimintamahdollisuuksia on kartoitettu tai kuinka tarkkoja tavoitteenasetteluja projektille on organisaatiotasoilla asetettu.

Kuraattorien näyttelykokonaisuudelle asettamat tavoitteet saavutettavuuden suhteen olivat sisällöllisesti samansuuntaisia. Tiivistetysti Aistikaaoksen päätavoitteena oli rakentaa kokonaisvaltaisesti mahdollisimman saavutettava ja esteetön näyttely, jonka avulla parannetaan taiteen saavutettavuutta erityisryhmille. Hankala summaa projektin tavoitteita ryhmähaastattelussa seuraavasti: ”[Saavutettavuus] on varmaan meillä kaikilla ollu niinku se lähtökohta ja tavoite, tavallaan tärkein asia, mistä ollaan lähdetty liikkeelle” (Hankala, ryhmähaastattelu). Dekker täydentää näyttelyn rakentamisen ja sen ympärille rakennetun toiminnan perustuvan saavutettavuuden ”ydinasiaan; siihenhän perustuu kaikki mitä tehtiin... mitä otettiin huomioon... käytännössä kaikki” (Dekker,

ryhmähaastattelu). Pitkän tähtäimen tavoitteena Aistikaaoksella haluttiin vaikuttaa siihen, että erityisryhmien huomiointi kulttuuripalveluissa tulisi tavalliseksi käytännöksi, jota ei tarvitsisi erikseen korostaa. Kyse on myös laajemmin erilaisuuden hyväksymisestä osana luonnollista moninaisuutta.

”Että ne toimintamallit sitten lopulta saatais niin itsestänselviksi, että niitä ei tarvii erikseen korostaa, että se on itsestään selvää... siitä eivät hyödy vaan ainoastaan tällaset niin sanotut erityisryhmät vaan todella kaikki museovieraat viime kädessä.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

”se mikä mulle herää, tavallaan se ensimmäinen ajatus mistä tämä lähtee liikkeelle, että kun lähetään ajattelemaan erityisryhmille, lähetään miettimään erilaisia tapoja lähestyä, sitä kautta päästään siihen, että ajatellaan niinku uusia tapoja myös niin sanotusti niinku normaaleille, sitähan kohti tavallaan niinku mennään...” (Moilanen, ryhmähaastattelu.)

”ja sitä kohti että se erilaisuus ei ois semmosta outoa, vaan se olis niinku tavallista, elikkä siitä erilaisuudesta tulis osa sitä normaaliutta.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”ennemminki vähä niinku monipuolisuutta, se on se erilainen niinku terminäkin on vähä semmonen...” (Moilanen, ryhmähaastattelu.)

”...että se ei olis yhtään erilaista, että otetaan huomioon erityisryhmät, vaan se ois ihan niinku tavallinen käytäntö.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Yksilöhaastatteluissa kuraattorit toivat esille omia näkökulmiaan saavutettavuuden toteuttamiseen. Dekkerin (2011b) mukaan moniaistisen näyttelyn tavoitteena oli murtaa taidemuseon traditioita ja kokeilla saavutettavuutta parantavia toimintamalleja, mikä toisi uusia yleisöjä museolle. Yhteisen projektin avulla tavoiteltiin myös yhteistyömahdollisuuksia yliopiston kanssa sekä verkostoitumista erityisjärjestöjen kanssa. Taidemuseon näkökulmasta poikettiin tavallisesta museokonseptista, joka konkretisoitui lähinnä uudenlaisen materiaalin (kosketeltavat teokset, pistekirjoitukset, selkotekstit, viittomavideot) tuottamisena. (Dekker 2011b.)

Hankala (2011b) asemoitui erityisryhmien asiantuntijaksi, joka lähestyi saavutettavuutta oman kehitysvammaisen tyttärensä rinnalla eletyn elämänkokemuksensa pohjalta. Hänen näkökulmansa painottui erilaisen ihmisen tapaan kokea maailmaa. Aistikaaoksen avulla hän halusi paitsi parantaa taiteen saavutettavuutta myös tuoda esille erityisryhmien kokemusmaailmaa. Projektissa Hankala toi esille omiin kokemuksiinsa pohjautuvia keinoja, joilla Aistikaaoksessa voitiin poistaa osallistumisen esteitä ja parantaa saavutettavuutta. Hänen taidekasvatuksellisen näkemyksensä mukaan kokonaisvaltaisen taidekokemuksen saavuttamiseksi taideteoksia tulee voida kokea monin eri tavoin. Toiminnallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja vuorovaikutuksellisuuteen perustuvien menetelmien tuomisella taidemuseoon, Hankala halusi myös kyseenalaistaa taidemuseon

perinteiset käyttäytymisnormit, jotka perustuvat taiteen elitismille ja taiteen visuaaliselle havainnoimiselle, taiteen katsomiselle. (Hankala 2011b.)

Myllykangas (2011b) lähestyi Aistikaaosta niin sanotun tavallisen museovieraan näkökulmasta. Hänen mukaansa Aistikaaoksesta pyrittiin luomaan taidenäyttely, joka antaisi mahdollisuuden heittäytyä kokemaan taidetta ja tarjoaisi tavalliselle kävijälle uusia ajattelutapoja. Myllykangas piti tärkeänä verkostoitumista ja yhteistyön laajenemista kulttuuri- ja koulutuslaitosten kesken. Hän näki näyttelyprojektilla myös laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia – Aistikaaoksella haluttiin viestittää Oulun kaupungin päättäjille saavutettavuuden monipuolisen kehittämisen tärkeydestä. (Myllykangas 2011b.)

5.3 Näyttelystä työpajatoiminnaksi

Määrittely- ja suunnitteluvaiheessa Aistikaaos muodostui käytännössä projektiryhmäksi, jossa toimi kolme kuraattoria. He toimivat kuraattoreina ensimmäistä kertaa. Taidemuseon taidekasvatusyksikössä yksin työskentelevä taidekasvatusamanuenssi oli päävastuussa Aistikaaoksesta, jolloin hän projektin organisoinnin ja hallinnan näkökulmasta toimi projektipäällikön asemassa, vaikka kuraattorit toimivat tiiviisti yhteisesti ideoivana tiiminä. Projektin hallinnan kannalta oli tarkoituksenmukaista ideoida kehittämistoimintaa pienessä 3–4 hengen suunnitteluryhmässä, joka Aistikaaoksessa muodostui kuraattorien ympärille (ks. esim. Silfverberg 2007, 37, 47). Suunnitteluvaiheessa pääpaino oli alkuun moniaistisen näyttelyn kuratoimisessa ja näyttelyn järjestämisessä.

Taidekasvatuksellisen toiminnan laajennuttua pedagogiseksi yhteistyöksi Oulun yliopiston kanssa, projektiryhmään tulivat mukaan myös luokanopettajia ohjaavat opettajat. Pedagogisten taidekasvattajien myötä Aistikaaokseen tuotiin tavoitteellisesti taidekasvatuksellisia vuorovaikutuksellisia menetelmiä taiteen saavutettavuuden parantamiseksi ja Oulun taidemuseon taidekasvatuksen monipuolistamiseksi. Yliopisto-opettajat asettivat toiminnalle omia tavoitteitaan liittyen heidän työnkuviinsa

opiskelijoiden ohjaajina. Tenhun (2011) määrittelemät tavoitteet liittyivät museon taidekasvatuksen kehittämiseen. Tarkempi kuvaus löytyy tutkimuksen kontekstiosuudesta luvusta 3.7. Moilanen (2011) erittelee opettamansa kurssin tavoitteita erilaisen, koululuokasta poikkeavan oppimisympäristön ja erilaisten tiedonhankintatapojen hyödyntämisen näkökulmasta:

”mitä sitte ehkä tässä projektissa niin tavallaan semmosen vähän erilaisen oppimisympäristön hyödyntäminen opettamisessa ja sinne semmosen toiminnan suunnittelu, niin nii se on ehkä semmonen tavote sille, mitä minä vedän.” (Moilanen 2001.)

”näitten opiskelijoiden kanssa niin se, että miten ne hyödyntää niitä kokemuksia ja sitä tietoa, mitä saavutetaan ihan muilla aisteilla ku mitä perinteisesti, se niinkö on tässä vähän semmonen taustatavoite koko ajan.” (Moilanen 2011.)

Työpajatoimintaa toteuttivat myös musiikin sivuaineen opiskelijat, joiden toiminnalle oli asetettu omia tavoitteitaan. Koska tutkimukseni on kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan liittyvä opinnäyte, rajaan musiikin sivuaineen toteuttamien työpajojen tavoitteenasettelun tutkimukseni ulkopuolelle.

5.4 Projektin suunnittelun ongelmat

Tultuani mukaan projektiin, huomasin pian, että toimijat eivät olleet tehneet yhteistä kirjallista projektisuunnitelmaa. Tämä havainto toimi tutkimustehtäväni muodostamisessa ensimmäisenä johtolankana (Kiviniemi 1999, 69) ja ohjasi minua tutkailemaan projektin muodostumista. Ennako-oletukseni toiminnan onnistumisesta liittyi suunnitelman puutteeseen; ilman yhteisesti sovittua paperia, projektin mahdollisuudet onnistua olisivat heikommät, kuin jos yhteinen suunnitelma olisi tehty. Yhteisöprojektioinnissa projektisuunnittelun merkitystä korostettiin ja projektisuunnitelman laatimisen tärkeys oli iskostunut hyvin mieleeni toimintatutkimuksen luennoilta (Jokela 2010). Projektisuunnitelman puute oli ensimmäinen ja merkittävin ongelma, jonka ennakoin vaikuttavan projektin sujumiseen ja onnistumiseen. Osana yhteisöprojektioinnin laadin projektisuunnitelmaa yksin

hahmottaessani projektin kokonaisuutta. Sitä ei kuitenkaan voitu hyödyntää projektissa, joka oli jo pyörähtänyt käyntiin ennen mukaantuloani.

Suunnittelun merkitystä projektin onnistumiseksi korostetaan myös projektikirjallisuudessa (Ruuska 2001, 115–117; Silfverberg 2007, 45–54; Kettunen 2009, 54–55). Projektin suunnittelu on tärkeimpiä projektin vaiheita ja siihen tulisi varata riittävästi aikaa. Suunnitteluvaiheessa projektille asetettuja tavoitteita syvennetään ja varmistetaan sekä ennakoidaan yhdenmukaisia näkemyksiä projektin lopputuloksesta. Yhteisen suunnittelun avulla projektissa toimivien osapuolien tulisi päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä tehdään, miten tehdään ja millä aikataululla edetään. (Kettunen 2009, 54.) Projektin tavoitekuvauksesta tulisi käydä ilmi projektin tarkoitus, tavoitteet, osatavoitteet, rajoitteet ja toiminnot tavoitteeseen pääsemiseksi (Anttila 2001, 66). Suunnitteluun voi kuulua useita valmistelevia työvaiheita, kuten esimerkiksi esi- ja taustaselvitykset ennen varsinaisen projektin asettamista, sidosryhmäanalyysit ja osallistavan prosessin pohtiminen kehittämishankkeessa, projektiorganisaation luominen sekä projektin rajaaminen ja arviointi (Anttila 2001, 65–111, Silfverberg 2001, 45–54; Kettunen 2009, 54–57, Ruuska 2005, 39). Projektin rajauksella mitoitetaan projektin tavoitteet ja ratkaistavat ongelmat suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin. Luettelemalla, mitä toimintoja projektiin kuuluu ja mitä ei, ehkäistään projektin paisuminen liian suureksi. (Anttila 2001, 71; Ruuska 2005, 39.) Riskianalyysin tekeminen ennen projektin alkua auttaa tunnistamaan riskejä ja varautumaan mahdollisiin muutoksiin projektin aikana. Ongelmatilanteiden ja ristiriitojen hallinta on projektipäällikön näkökulmasta vaikeimpia tehtäviä. Riskien kirjaaminen osaksi projektisuunnitelmaa helpottaa hankalien tilanteiden hallintaa projektin aikana. (Anttila 2001, 100; Kettunen 2009, 75–76.) Projektisuunnitelman tulisi palvella käytäntöä eli siihen yhteisesti sovittuja ja kirjattuja tietoja tavoitteista ja toteutuksesta tulisi voida käyttää projektin johtamisen työkaluna (Silfverberg 2001, 30; Ruuska 2005, 21).

Tutkijana minulla ei ole tarkkaa tietoa, missä vaiheessa Aistikaaoksen ympärille alkoi laajentua museopedagoginen yhteistyö luokanopettajakoulutuksen kanssa ja kuinka paljon sitä yhteisesti suunniteltiin. Käytäntö kuitenkin osoitti, että projektin yhteinen suunnittelu olisi pitänyt aloittaa jo huomattavasti aikaisemmin ottaen huomioon organisaatioiden toimintakulttuurit ja pitkän tähtäimen aikataulut. Tenhun (2011)

näkemyksesi projektin ajoituksesta ja suunnittelusta tukee ajatusta hyvissä ajoin aloitetun yhteissuunnittelun merkityksestä:

”Se pitäisi pystyä toimimaan näissä projekteissa suunnilleen kahden vuoden säteellä. Kaksi vuotta pitäisi olla, no ainakin reilu vuosi pitäisi olla aikaa valmistautua siihen projektiin, että kaikki aikataulut ja muut saisi, ja harva projekti on niin valmis vuotta aikaisemmin, että se niinku menisi käsikirjotuksen mukaan. Että se on tää luokanopettajakoulutuksen lukujärjestelmällisyys on se perusongelma monestikin.” (Tenhu 2011.)

Projektimuotoinen opiskelu soveltuu huonosti luokanopettajakoulutukseen, joka mukailee perinteisen koulutyön rakennetta. Koulun aika- ja resurssirakenne ei tue projektimuotoista työskentelyä. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 200, 201.) Omiin luokanopettajaopiskelijan ja yliopisto-opettajan kokemuksiin pohjautuen voin allekirjoittaa lukujärjestelmällisyyden ongelmallisuuden. Opintojen aikataulutus on haasteellista ja mahdolliset ajoitusmuutokset yhdessä kurssissa vaikuttavat myös opiskelijoiden muihin opintoihin. Aistikaos jouduttiin sovittamaan jo vuosi aiemmin aikataulutettuihin opintoihin, jolloin se vaikutti myös opiskelijoiden sitoutumismahdollisuuksiin projektissa. Tenhu (2011) luonnehtii projektin aikataulutusongelmia opiskelijoiden sitoutumisen sekä luokanopettajakoulutuksen opintojen järjestämisen pohjalta:

”Mää en ainakaan, emmää havainnu mitään muuta ongelmaa siinä sitoutumisessa, ku se, että se tuli vähän niinku extrana ja sitte tuommosessa projektityöskentelyssä, niin sitten se, että kun sitä ei voi tyhjentää sitä projektiaikaa kaikesta muusta tohinasta, niin sitten se rupee niinku, se on vähän niinku korttitalo, että kun sielä ruetaan niinku raivaamaan sitte sieltä siviilipuolelta ja muista opinnoista tilaa jollekin projektille, niin se rupee tutisemaan sitte. Elikkä tää on, sehän se on... se on niinku niin iso opetussuunnitelmallinen taikka lukujärjestyksellinen ongelma, että saadaan ihmiset samaan paikkaan, jos se on siihen lukkariin merkitty ajan ulkopuolelle ja ne lukkarin ajat on merkitty joskus ajat sitten, vuosi sitten jo.” (Tenhu 2011.)

Aikaisempaa ja tarkempaa panostusta suunnitteluun ja yhteisen projektisuunnitelman kirjaamiseen kaipasi myös taidekasvatusamateurssi Dekker. Hän kertoo projektin käynnistyneen ”aika vauhdilla, niin nopealla aikataululla kaikki lähti liikkeelle” (Dekker 2011b), mikä on tyypillistä projektityöskentelylle (Rissanen 2002, 21). Projektin yhteiseen suunnitteluun olisi täytynyt varata enemmän aikaa. Vaikka toimijat kirjasivat itselle satunnaisesti muistiinpanoja, se ei korvannut yhdessä laadittua projektisuunnitelmaa. Yhteisesti laaditun suunnitelman avulla toimintaa olisi voinut hahmottaa osiin, rajata ja jakaa toimijoille vastuualueita projektissa. Projektisuunnitelman puute konkretisoitui käytännössä projektin organisointiin ja hallintaan liittyvinä ongelmina, joista merkittävimpiä olivat epäselvät vastuut työnjaossa ja yhteisen aikataulutuksen muodostaminen. Epäselvyys vastuualueista aiheutti

epävarmuutta toimijoiden rooleissa ja toiminnan organisoinnissa. Myllykangas (2011) luonnehtii projektissa toimimisen haasteita seuraavasti:

”no haasteena on oikeestaan nii, haasteena on tullu ja silleen yllätyksenäkin, kuinka hirviän palio semmosia pieniä asioita on tullu, semmosia, mitä pittää ottaa huomioon... että se oli ihan niinku suhteellisen kivutonta tämmöset niinku jurytukset ja semmoset isot elementit, mitä me tiettiin että on tulossa: taiteilijoiden kutsuminen, jurytykset, sitte tämmönen niinku sen näyttelyn pystytys ja näin päin pois, niin ne on semmosia niinku tämmösiä tiiliskiviä sielä, että mitä me tiettiin että väistämättä tulee, mutta sitte niiden välillä niin en ois koskaan uskonu, että tulee semmosia pikkujuttuja, mitä ajattelee, että ne ois jotakin kautta ittestään seleviä, että ne pittääki sitte varmistaa ja varmistaa ja varmistaa, esimerkiksi sanotaan nyt vaikka se työpajalista taikka sitte että ootko lähettänyt sähköpostia sinne ja ootko varmistanu siltä taiteilijalta tämän tai... ne on ollut aika haastavia, kun on pitäny muistaa niin älyttömän palio.” (Myllykangas 2011.)

”Kaikki tuommoset organisointiasiat... tää historia, mikä on nyt niinku kahen vuojen aikana käyty läpi, niin niin kyllä se on palio tuonu semmosia, että mitä ois kannattanu mieltä niinku etukäteen, mutta ku niitä, ne saattaa tulla niinku vastaan nurkan takkaa, että niitä ei oo voinu ajatella aikasemmin.” (Myllykangas 2011b.)

Kuten Myllykangas toteaa, projektissa jouduttiin toimimaan paljon muistin varassa ja epäselvien vastuiden takia varmistelemaan asioita, jolloin tehtiin paljon päällekkäistä työtä. Erityisesti isoissa projekteissa on vaikea muistaa kaikkea, mitä osapuolten kanssa on työn tekemisestä sovittu, jolloin projektisuunnitelmat ja projektiryhmän kokousten muistiot toimivat tärkeinä kirjallisina dokumentteina muistin tukena (Kettunen 2009, 124). Yhteisten tapaamisten muistiot ovat toimineet arvokkaana aineistona myös tutkimusta varten. Niistä olen voinut tarkistaa yhteisesti sovittuja asioita sekä hahmottaa projektin ajallista etenemistä. Projektin organisoimisessa haasteeksi muodostuu myös asioiden ennakoiminen, kuten Myllykangas edellä toteaa. Vaikka kaikki ei projekteissa ole ennakoitavissa, helpottaa projektisuunnitelma tilanteiden ratkaisemisessa.

5.5 Projektiorganisaation työnjaon ongelmat

Moni asia projektissa eteni taidekasvatusamanuenssi Dekkerin kautta, sillä hän taidekasvatusyksikön edustajana oli päävastuussa projektista. Hänellä oli työparinaan näyttelyamanuenssi, mutta taidemuseon tradition ohjaamana Dekker koki hoitavansa Aistikaaosta aika lailla yksin. Yhteistyötä läheltä seuranneena voin tutkijana vahvistaa,

että työpari toimii käytännössä enemmänkin avustavassa roolissa. Haastattelussa Dekker peilaa projektikokemustaan tapaan, jolla taidemuseossa perinteisesti hoidetaan näyttelytyötä:

”ihan tämä asetelma, että tullaan tähän projektin hallintaan ja siihen miten perinteisesti Oulun taidemuseossa näitä näyttelyitä hoidetaan, että tähän osoittautui sitten loppupeleissä erittäin haastavaksi projektiksi, erittäin monipuoliseksi ja työlääksi ja sitten oli näin, että kun meillä oli työpareja mietitty, että tähän näyttelyyn niinku että mä vastaan ja mulla on työparina X, mutta meidän näissä näyttelyprojekteissa yleensä näyttää olevan sillä lailla, että hän joka on vastuussa näyttelystä, niin hän oikeestaan hoitaa suurimman osan”. (Dekker 2011b.)

Aistikaaoksen lisäksi Dekkerillä oli hoidettavanaan kaksi muuta jo meneillään olevaa projektia; vauvojen värikylypyjen organisointi yhteistyössä Valveen lastenkulttuurin kanssa sekä kolmiosaisen yhteisötaidehankkeen Taidetalkkarit päättävän osion Jatkokuviot – Next Tube tuottaminen yhteistyössä kuvataiteilija Karoliina Niemelän kanssa (OMA 2010, 11, 16). Taidekasvatusamanuenssilla oli siis yhtä aikaa vastuullaan kolmen projektin tehtävät. Projektien päällekkäisyys onkin varsin tyypillistä nykyisessä työelämässä (Janhonen 2014). Useiden samanaikaisesti käynnissä olevien organisointitehtävien vuoksi taidekasvatusamanuenssi ei pystynyt täysin keskittymään Aistikaaoksen organisointiin, joka laajeni matkan varrella useamman tahon yhteistyöksi ja monimuotoisemmaksi toiminnaksi. Tutkijan näkökulmasta yhdellä ihmisellä oli liikaa tekemistä vastuullaan ja toiminnan edetessä sitä oli ymmärrettävästi vaikeaa jakaa.

Vuoden 2010 loppuun tultaessa inhimillinen väsymys valtasi toimijat, jolloin asioiden hoitaminen jäi kesken tai suullisesti sovittu unohtui. Joululoma katkaisi projektin etenemisen ja moni asia jäi kesken odottamaan toteutumistaan vuoden vaihteen yli. Dekker (2011b) muistelee vuoden vaihteen aikaa: ”tuli vielä joulun aika sitten siinä, joka katkaisi hommia aika pitkäksi aikaa.” Ennakkotiedotus näyttelystä ja työpajatoiminnasta jäi myös epäselvien vastuiden jakautumisen vuoksi tammikuun puolelle, minkä seurauksena ensimmäisenä käynnistyvät kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden työpajat uhkasivat jäädä vaille osallistujia. Näyttelystä tiedottaminen sujui formaalasti ja tuntui moniportaiselta. Mukana olevana opiskelijana tarjosin apuani tiedottamisessa, mutta minua ei aluksi valtuutettu ottamaan yhteyksiä yhteistyötahoihin, ennen taidemuseon edustajan virallista yhteydenottoa. Luottamuksen puute tilanteessa aiheutti epäselvyyttä itselle kuuluvissa tehtävissä. Lopulta sain tehtäväkseni lähettää ennakkopuffia näyttelystä erityisjärjestöille, joka venyi väsymyksen ja epäselvyyden vuoksi myös vuoden vaihteen

yli. Tiedottaminen tapahtui viiveellä, kun taidekasvatuksen amanuenssi oli yhteystaho, johon ottaa yhteyttä. Näyttelyn rakentamisen ja työpajatoiminnan alkamisen aikaan hän oli kuitenkin kiinni toiminnassa eikä ehtinyt sähköpostinsa ääreen vastaamaan esimerkiksi ilmoittautumisiin liittyviin kysymyksiin.

Liian monen projektin kanssa työskentely samanaikaisesti voi aiheuttaa ongelmia ajanhallintaan (Into 2014). Jos perusorganisaatiolla ei ole mahdollisuuksia irrottaa tarpeeksi työvoimaa toimimaan täysipäiväiseksi projektissa, joudutaan projektin tehtäviä hoitamaan muiden töiden ohella. Tämän seurauksena projektin tavoitteisiin ja määräaikoihin on vaikea täysin päästä tai sitoutua. (Ruuska 2005, 41.) Kolmen projektin kanssa yhtä aikaa työskennellessä mielestäni yksi toimija ylikuormittui, jolloin projektin kannalta tärkeitä työtehtäviä kuten esimerkiksi tiedottamista pystyttiin toteuttamaan vain viiveellä. Projektin organisointi ja hallinta muuttui kaaoksesta selviämiseksi, jolloin myös kiireessä tehtyjä virheitä tulee tehtyä helpommin. Lisäksi kun toiminnan järjestämiseen osallistuu useampia ihmisiä, virhemarginaali kasvaa. Projektitoimintaa tutkineen Silfverbergin mukaan virheiden tekeminen kuuluu projektitoimintaan ja normaaliin oppimisprosessiin. Toimivat ratkaisut löytyvät usein kokeilun ja erehdyksien kautta. (Silverberg 2007, 16.)

Mielestäni suuri osa toimijoiden tekemistä virheistä selittyy kiireellä, suunnittelemattomuudella ja työtehtävien jakamattomuudella. Taidemuseon taidekasvatusyksikön resursseja olisi pitänyt arvioida tarkemmin jo ennen projektin käynnistämistä. Esimerkiksi ennakoivalla työmääräarvioinnilla olisi voitu vastata siihen, ettei yhtäkkiä yhdellä toimijalla ole liikaa tehtäviä kerralla. Projektisuunnitelman laatimisella tehtäviä olisi voitu jakaa osiin myös toisten toimijoiden tehtäväksi. Koska toimijoita oli useammasta instituutiosta, olisi projektisuunnittelu pitänyt tehdä yhteisesti hyvissä ajoin ennen varsinaista projektin aloittamista. Ylityöllistetyssä tilanteessa projektipäällikkönä toimivan Dekkerin olisi ollut tärkeää pystyä delegoimaan työtehtäviä myös muille. Esimerkiksi Ruuska (2005) korostaakin delegointikykyä projektipäällikön välttämättömänä taitona. Projektipäällikön pääasiallinen tehtävä on delegoida ja koordinoida toimintaa, jotta hänen kaikki aikansa ei kuluisi toteutusprosessin yksityiskohtien selvittämiseen. (Ruuska 2005, 121; Löow 2002, 112–116.) Ymmärrän delegoinnin vaikeuden tilanteessa, jossa yksi ihminen on päävastuussa museon taidekasvatuksesta. Dekkerin johtamat projektit olivat taidekasvatuksellisia projekteja,

jotka vaativat taidekasvatuksellista osaamista. Mielestäni Dekkerin avuksi olisi ollut järkevää palkata projektiapulainen. Tarjouduin itse ehdokkaaksi, mutta museolla ei ollut mahdollisuuksia järjestää rahoitusta. Sen sijaan toimin museolla opiskelijaharjoittelijana, mikä on museolle taloudellisesti kannattavampi järjestely.

Työmääräarvioinnilla olisi myös voitu vastata luokanopettajaopiskelijoiden opintojen laajuuden mitoittamiseen. Tenhu (2011) pohtii opintojen suunnittelua:

”tuo projekti, miten se lähti käyntiin niin... meillä on opsissa niinku kahden opintopisteen verran varattuna niihin opintoihin sitte projektille, kun siellä on tietenki monenlaista muutakin, kyllähän tämmöset niinku projektit aina vaatii resurssia ja aikaa, että niinku meillä kävi että se projekti oli alun perin mitoitettu, tietenki ennen ku tiettiin etes koko yhteistyökuvioista, niin hyvissä ajoin vuotta aikaisemmin, jo työ- ja tuntijaot oli pantu ja millon se projekti toteutetaan ja se oli nyt niinku joulun jälkeen piti alkaa, siis vuoden vaihteen jälkeen, mutta nyt sitte ku on tämmönen projekti, niin sehän piti alottaa syksyllä jo, ja sitte ku se tumpataan sinne kaiken muun sekaan ekstrana ja sitte ne kontaktiopetusmäärät ku on mitä on per opintopiste niin ne kontaktiopetusmäärät oli jo käytetty ennen ku oltiin päästy edes siihen vaiheeseen, että koko projektin pitäis alkaa. niin se sotki aikataulut, eikä sekään niin vaarallista oo... se on kuitenkin aina iso prosessi tuommonen, ku lähetään tekemään ulkopuoleltaki prosessia. Että ne loppu ne opintopisteet heti kättelyssä.... että, jos mää olisin niinku tiennyt sillon, ku piti laittaa ne opintopisteet, ku ne pitää laittaa niin ajoissa, niin niitä ois laittanu ainakin tuplasti siihen.” (Tenhu 2011.)

Kuvataiteen sivuaineen taidekasvatusprojektille varatut kaksi opintopistettä eivät taanneet riittäviä resursseja kurssin projektimuotoiselle toteutukselle. Aistikaaoksen kaltainen laajamittainen projekti vaatisi enemmän aika- ja kontaktiopetusresursseja varsinaisen projektipedagogiikan toteuttamiseksi. Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen yhteisöprojektioinnit (yhteensä 9 op) on jaettu projektin suunnitteluun ja hallintaan (3 op) ja varsinaisen projektin toteuttamiseen (6 op). Mielestäni yhteisöprojektioinnit antavat hyvät valmiudet projektioppimiselle ja ovat varsin hyvin mitoitettut suhteessa projektioinnin työmäärään. Oulun yliopiston ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen projektioinnit poikkeavat lähtökohtaisesti toisistaan, jolloin niiden resursseja tulee arvioida suhteessa niille asetettuihin tavoitteisiin. Projektioinnin toteutus voidaan myös jakaa esimerkiksi 1. projektiharjoituksiin, joissa sovelletaan jo opittuja taitoja käytäntöön, 2. varsinaisiin projektioinnin, joissa opiskelija joutuu ratkaisemaan uusia ongelmatilanteita ja 3. projektiperustaiseen opetussuunnitelmaan, jossa opinnot on suunniteltu projektien avulla toteutettaviksi (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 256). Suhteessa tähän jaotteluun näkisin kuvataidekasvatuksen projektioinnin olevan tavoiteiltaan ja toteutukseltaan laajempia verrattuna luokanopettajakoulutuksen kuvataiteeseen kuuluviin pedagogisiin taidekasvatusprojekteihin. Mielestäni Aistikaaos kuitenkin osoitti, että laaja-alainen

projektityhteistyö vaatii enemmän resursseja myös luokanopettajaopiskelijoille, kuin mitä sille oli pilottiprojektissa pystytty osoittamaan.

5.6 Työpajatoiminnan organisointi

Suunnittelu- ja toteutusvaiheen limittyminen liian lähelle toisiaan toi haasteita toiminnan nopeaan organisointiin. Kun useita tärkeitä työtehtäviä ajoittui samaan aikaan, toimijoille kertyi liikaa töitä lyhyelle aikavälille (ks. liite 5). Työpaja-aikataulutus ja työpajailmoittautumisen suunnittelu ajoittui projektin kannalta kiireisimpään aikaan, jolloin myös itse näyttelyn rakentaminen ja avajaiset työllistivät toiminnan organisoijia. Toiminnan pääorganisaattori Dekker oli näyttelyn avautumista edeltävät noin kaksi viikkoa täysin työllistetty näyttelyn pystytykseen, jolloin hänellä ei ollut työpajatoiminnan organisoinnille enää tarpeeksi aikaa. Työpajojen aikataulutusta suunniteltiin vielä tammikuun puolessa välissä, kun ensimmäisten pajojen oli määrä käynnistyä helmikuun alussa.

Työpaja-aikataulutuksen suunnittelu oli haastavaa, sillä esimerkiksi Lapin yliopiston opiskelijoiden osalta heidän käytettävyytensä projektiin määrittyi myös muiden käynnissä olevien opintojen sanelemana. Museopedagogiikan kurssin pajat täytyi sovittaa opiskelijoiden lukujärjestyksiin. Ennen vuoden vaihdetta moni asia oli kuitenkin vielä epäselvä eikä aikataulutuksen suunnittelua pystynyt ennakoimaan. Kevään opintosuunnitelmat varmistuivat vasta tammikuun puolella, joten pystyimme varmistamaan pajojemme ajankohdat vasta alkuvuodesta. Lapin yliopiston pajojen aikataulutuksesta vastaavana tiedostin tilanteen ongelmallisuuden jo ennen joulua, mutta en voinut vaikuttaa tilanteeseen.

Koska toimijoita oli paljon, jouduttiin aikataulutus kokoamaan useamman ihmisen yhteistyönä sähköpostin välityksellä. Kiireen ja epäselvän organisoinnin seurauksena työpajojen aikatauluihin eksyi vääriä päivämääriä. Työpajailmoittautumisia otettiin asiakaspalvelussa vastaan useamman ihmisen toimesta, joka aiheutti sekaannuksia. Ilmoittautumislistoja tehtiin useampaan otteeseen uusiksi uuteen muotoon. Työpajoihin

ilmoittautuminen olisi vaatinut yhden ihmisen päätoimisesti hoitamaan ilmoittautumisia, jotta epäselvyyksiltä olisi vältytty. Myös muissa tiedotteissa ja julkaisussa ilmeni asiavirheitä sekä painovirheitä. Painovirheitä löytyi myös paljon myöhemmin ilmestyneessä OMA:n toimintakertomuksessa vuodelta 2011, jossa kerrottiin Aistikaaosnäyttelystä. Toimintakertomuksesta välittyy väärää tietoa työpajojen ohjaajista ja niiden sisällöistä (ks. OMA 2011, 17). Tiedotusongelmien vuoksi yksi kuvataiteen sivuaineen opiskelijaryhmä jäi vaille ohjauskokemusta, kun yksi päiväkotiryhmä perui tulonsa.

”sitte siinä oli tosi harmin paikka se, että se työpajojen varaussysteemi ei toiminutkaan sillä tavalla ku piti, että se yks ryhmä ei saanu sitä omaa kohderyhmäänsä ollenkaan, se oli semmonen niinku harmin paikka.” (Tenhu2011.)

Mahdolliset ryhmien peruuntumiset ovat ongelmallisia opiskelijoiden näkökulmasta, sillä kurssin työ valuu hukkaan ja eikä silloin ole mahdollista päästä kurssin tavoitteisiin. Projektit ovat muutosalttiita ja kaikkia tilanteita ei toki voi ennakoida, mutta opiskelijoiden opintojen edistämisen näkökulmasta tulisi jatkossa pohtia toimintatapoja tämän kaltaisten tilanteiden ehkäisemiseksi. Opiskelijoille lapsiryhmän ohjauskokemus koulusta poikkeavassa ympäristössä on arvokas ja ainutlaatuinen kokemus, jonka suurin osa opiskelijoista oli yliopisto-opettajien mukaan kokenut hyväksi Aistikaaoksessa. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden ensimmäiset pajat uhkasivat jäädä ilman osallistujia samaisesta syystä, mutta pienen opiskelijaryhmän aktiivisuudella ja taidekasvatusamanuenssin avustuksella sekä hyvällä onnella saimme järjestettyä pajoihin osallistujat.

5.7 Projektin resurssit

Toteutuksessa taidekasvatuksellista toimintaa rajaavaksi haasteeksi osoittautui myös materiaalien resurssien epäselvyys. Taidemuseo tarjosi projektille puitteet tarjoamalla tilat, vastaamalla materiaalikustannuksista työpajoihin ja kirjoituspalkkioista näyttelyjulkaisuun sekä osallistumalla näyttelyn järjestämisen kustannuksiin. Keskustelu rahoituksesta ei ollut avointa. Ymmärtääkseni yhteistä kustannusarviota projektille ei

ollut tehty, vaan kuluja korvattiin ainakin taidekasvatuksen vuosibudjetista. Projektin kustannussuunnitelma ja Oulun taidemuseon osuus siinä jäi muille toimijoille epäselväksi.

Työryhmän jäsenet Sanna Hankala ja Minna Myllykangas ovat saaneet 9000 euron suuruisen apurahan Suomen Kulttuurirahastolta liittyen näyttelyjärjestelyihin, taiteilijavierailuihin ja muihin kuraattoreille aiheutuviin kustannuksiin (SKR 2010). Aistikaaosta varten oli haettu taidemuseon toimesta apurahaa myös opetusministeriöltä, mutta sitä ei onnistuttu saamaan. Emme saaneet myöskään lisäapurahaa Tervaväylän koulun kanssa yhteistyönä suunniteltuun erilaisen oppijan kohtaamiseen liittyvään koulutukseen, jota suunnittelimme järjestettäväksi opiskelijoille ja museon henkilökunnalle osana projektia. Koulutuksella olisimme halunneet tarjota erityispedagogista tietoa ja menetelmiä erityisryhmien tarpeiden huomioimiseen. Kaikilla opiskelijoilla ei ollut kokemusta erilaisista oppijoista, jolloin perehdytys ryhmien erityispiirteisiin olisi voinut helpottaa työpajatoiminnan ohjausta. Vaatimustaso projektirahoituksen saamiseksi on noussut projektitoiminnan yleistymisen ja projektirahoittajien arviointitaidon kehittymisen myötä (Silfverberg 2007, 16). Hyvä projektisuunnitelma olisi voinut auttaa rahoituksen saamisessa pelkkää rahoitushakemusta paremmin (emt. 17).

Projektisuunnitelmat joudutaan joskus laatimaan tilanteessa, jossa ei ole lopullista tietoa käytettävissä olevista resursseista ja rahoituksesta (emt. 2007, 29). Aistikaaokseen käytettävissä olevien resurssien arvioiminen osana taidekasvatusyksikön vuosibudjettia osoittautui vaikeaksi. Tutkijana en ole tietoinen, minkä verran omarahoitusta taidemuseo oli sijoittanut projektiin. Dekker (2011b) kertoo raha-asioiden olevan vaikeita, sillä taloudelliset resurssit vahvistetaan kaupungin päättävissä elimissä vasta alkuvuodesta, kun itse toimintaa tulisi pystyä suunnittelemaan jo paljon aikaisemmin. Hänen mukaansa taidekasvatuksen vuosibudjetti on viime vuosina ollut 18 000 euroa. Vuosibudjettia on hänen mukaansa haastavaa jakaa osiin, kun alkuvuodesta tulisi osata ennakoita loppuvuoteen sijoitettavia tulevia kiinnostavia taidekasvatuksellisia toimintoja:

”Sitähän [rahankäyttöä] täytyy suunnitella jo käytännössä, edellisen vuoden kesän alussa ruvetaan suunnittelemaan ja syksyllä sitten tarkentuu ja mut sitte nyt on ollu viime vuosina, että se on varmistunu se budjetti oikeestaan vasta niinku kuluvan vuoden alkupuolella, ja sehän tässä on, tuntuu että kuitenkin sitte ihan alkuvuodesta ei kokonaan ihan voi lyödä lukkoon, koska on toimintoja, joita poikiutuu vuoden aikana, elikkä oikeestaan se budjetti vielä alkuvuodesta niin on aika löysä, siellä on muutamat kiinteät kulut, jotka täytyy varata,

mutta että sitä löysää pitää olla, että voi vaikka jonkun kiinnostavan tapahtuman tai pajan tempasta toimintaan. Raha-asiat on kieltämättä aika vaikeita.” (Dekker 2011b.)

”...tuntuu, että alkuvuodesta pitäisi olla selvännäkijän kykyjä, että, tietenki riittävyys, se on ilman muuta, sehän on niinku aina, ja ensinnäki se, että ihan se täsmäsumma, kuinka paljon sitä rahaa on käytettävissä, niin se vasta sitten ihan alkuvuodesta, tammi-helmikuussa varmistuu, kun sitten jo pitäisi alkuvuoden suunnitelmia jo lyöä lukkoon vaikka niinku edellisen vuoden aikana, niin se joskus tympäsee, niin semmonen pieni epävarmuustilanne sillon alkuvuodesta, että mikä se on todella se lopullinen summa, mitä voi käyttää. että siellä kaupungin päättävissä portaisa voidaan lyöä lukkoon vasta sitten. ja tosiaan se, että olla selvännäkijä, että mitä hauskaa sitä ois tulossa loppuvuotena, että kuinka paljon sitä alkuvuonna uskaltaa laittaa sitä rahaa.” (Dekker 2011b.)

Materiaalinhankinta museolla oli järjestetty moniportaisesti ja byrokraattisesti, mikä hidasti projektin sujuvuutta. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoina saimme hyödyntää taidekasvatuksen olemassa olevaa materiaalia, mitä ei ollut varattu muiden projektin kuten esimerkiksi värikylpyjen käyttöön. Suunnitelmiemme pohjalta museolle hankittiin pajoihin myös uutta materiaalia, jotka jäivät museon taidekasvatuksen käyttöön projektin jälkeen. Koska museolla ei ollut varsinaista työpajatilaa taidekasvatukselle, pajoihin käytettävän materiaalin tuli lähtökohtaisesti olla sellaista, ettei toiminnalla sotketa museon tiloja. Työpajat tuli rakentaa enemmän taiteen tarkastelun pohjalle kuin materiaaliseen tekemiseen, jolloin käytettävä materiaali oli lähinnä vain viitteellistä. Taidemuseon asettamat rajoitukset tilojen ja materiaalin käytöstä ohjasivat talon ulkopuolisia toimijoita hankkimaan materiaalia muualta. Esimerkiksi Moilanen (2011) teki kurssillaan linjauksen, että pyritään hyödyntämään materiaalia yliopistolta ja opiskelijoiden omaa materiaalia:

”...mun suunnitelmat on mennyt sillä tavalla, että... meidän ei tarvi niin paljon kuormittaa taidemuseotakaan, koska me niinku pyritään hoitamaan kaikki niinku opiskelijoiden kanssa itse. Kaikki niinku materiaalit ja kaikki tämmöset järjestelyt ja se toiminta suunnitellaan sellaseksi, että heidän ei tarvi siellä tehdä niinku mitään suurempaa. Mää oon lähteny siitä, että kaikki mitä tarvitaan, niin otetaan yliopistolta, ja jos nyt jotakin tulee sellasta vastaan, niin sitten voidaan harkita hankkivan, mutta oon sanonu myös, että tuokaa kotoanne sellasta, mitä voi tuoda.” (Moilanen 2011.)

Taidetta ja taitoa-työpajat olivat kevään viimeisiä, joten oletettavasti Moilanen oli tietoinen materiaalien hankkimisen byrokraattisesta järjestelystä eikä halunnut opiskelijoiden kanssa kuormittaa museota.

5.8 Toimintakulttuurit törmäävät

Museolla vallitseva kohtaamiskulttuuri jätti useille toimijoille ulkopuolisuuden tunteen. Ihmisten kohtaaminen tuntui sujuvan museoinstituution jäykässä hengessä eivätkä kaikki toimijat tunteneet itseään tervetulleeksi tai työtään noteeratuksi. Tenhu erittelee museon kanssa tehtyä yhteistyötä kahdesta eri näkökulmasta; luokanopettajaopiskelijoiden näyttelyyn tekemän taideteoksen (Sulaama) osalta sekä työpajatoiminnan osalta. Taideteoksen rakentamisessa Tenhu (2011) koki yhteistyön sujuvan hyvin:

”siinähan museon kanssa toimi yhteistyö ihan tosi hyvin, että siinä jotenkin natsas kaikki, että siinä oli museomestarit ja kaikki juonessa mukana, sieltä museomestarikin vei meidät kaikkien kiellettyjen alueiden pariin ja joka paikkaan siellä ja tuota museo jopa huomioi näitä tekijöitä, taisivat jopa käyttää syömässäkin siinä lähipaikassa.” (Tenhu 2011.)

Työpajatoiminnan järjestämisessä yhteistyö ei Tenhun (2011) mielestä kuitenkaan toiminut:

”mutta sitten tämä toinen projekti, niin siinähan tämä museon kanssa yhteistyö oli jotenki koko ajan nihkeetä, että se oli... kaikki materiaalien hankinnasta lähtien, tehdään museolle projektia, mutta se materiaalin hankkiminen oli jotenkin aivan käsittämättömän vaikiaa ja taidemuseon johtajaa ei näkynyt koko prosessin aikana missään, ei millään tavalla huomioi ihmisiä, ketä siellä on töissä ja tuota muutenki jotenki tuntu, että siellä ollaan vähän niinku haittona, tuli semmonen olo siitä hommasta ja varsinki, kun se tiedotuskin vähän tökki. Että siitä ei jäänyt niinku hyvä kokemus.” (Tenhu 2011.)

Myös useat opiskelijat kaipasivat museolta palautetta tekemästään työstä museon hyväksi. Taidekasvatusamanuessi antoi jälkikäteen tunnustusta opiskelijoiden työpajatoiminnasta ryhmähaastattelun yhteydessä:

”sehän on nimenomaan näitten opiskelijoitten ja heidän työpajojensa ansio, että siellä kävi niin paljon porukkaa, että siitä kiitos tosiaan yliopistolle, että nimenomaan opiskelijoiden ja niitten pajojen kautta... toki teokset kiinnosti ja tuli porukkaa, jotka ei muuten koskaan oo käynyt taidemuseossa ja nyt ne hoksas tulla kattoon että mitä jännää täällä on, mutta että sitä massaa, mikä siellä kävi, ei ois saatu ilman opiskelijoita ja niitä työpajoja.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

Opiskelijana ja tutkijana työskentelin tiiviisti museolla projektin aikana enkä kokenut, että osallistumisestani tai tutkimuksestani oltaisiin oltu esimerkiksi museon johdon osalta kiinnostuneita. Sen sijaan taidekasvatusamanuessi ja muu henkilökunta auttoivat kyllä useissa kysymyksiä herättävissä tilanteissa. Luokanopettajakoulutuksessa avoin kohtaamiskulttuuri, kollegiaalinen pedagoginen yhteistyö ja palautteen antaminen on jatkuvasti läsnä. Palautteen merkitys toiminnan ja toimijan kehittymisen kannalta

ymmärretään ja sitä vaaditaan myös muissa kuin perinteisissä kouluolosuhteissa. Ihmisten sosiaalinen kohtaaminen näiden kahden instituution välisten edustajien kanssa ei ollut mutkatonta. Myös ulkopuoliset kuraattorit ihmettelivät museon sulkeutunutta toimintakulttuuria ja kertoivat haasteistaan museossa toimimisesta:

”sitte se on kans yllättäny, että kuinka sulkeutunu yhteisö tuo museo on ja se, miten ne haluaa myös pysyä siellä omien seinien sisällä.” (Hankala 2011b.)

”että ku se instituutio on niin erilainen kuitenkin ja siellä on niin uskomattomia pieniä asioita, miten asiat voi tehdä mahdollisimman vaikeaa kautta... jotkut tavat toimia siellä museolla niin ihmetyttää, että siellä nähtävästi on semmosta kolmen kerroksen väkeä, jossa tieto ei kulje niiden välillä. Ja tietyt henkilökemiat, henkilöt ihmetyttää.” (Myllykangas 2011b.)

”yks haastehan on tämmönen erilaisten ihmisten persoonat, että miten ne sitte siinä samalla, kun sitä näyttelyä tekee tällaiset erilaiset ihmiset huomioi, että ei tuu ilmiriitoja että tulee toimeen ja pystyy sitte työskentelemään sen tietyn ajan siellä paikassa, eli toimintatavat, ihmisillä on erilaisia, nii sitte kun hyppää yhtäkkiä ulukopuolelta niin onhan se selevä, että sitä hämmentää sitä soppaa aika palio itekki”. (Myllykangas 2011b.)

Aistikaaksessa näyttelyprojekti järjestäytyi taidemuseon traditioihin verrattuna uudella tavalla, kun näyttelyä olivat rakentamassa talon ulkopuoliset apurahalla toimivat kuraattorit. Toiminnan organisoimisessa vastuut ja valta jakautuivat uudella tavalla verrattuna entiseen toimintatapaan:

”tämäkinhän on ihan koko museota ajatellen on sellainen erityinen lähtökohta tämän näyttelyprojektin toteuttamiseen, että sitä näyttelyä minä tein niin tiiviisti kahden ulkopuolisen kanssa, että meillähän toki on joku ulkopuolinen kuraattori, näitähän on ollut, mutta silloin se vastuu on ollut lähes kokonaan ollut sen ulkopuolisen kuraattorin tai kuraattorien hartioilla, mutta nythän oli oikeastaan sitten, että oli nämä kaksi ulkopuolista kuraattoria, mutta kuitenkin se vastuu oli minulla.” (Dekker 2011.)

”No nyt olikin tosiaan semmonen tilanne, että tämä taidemuseon traditio tehdä töitä osoittautui aika sitovaksi, elikkä tuntu itsestä että nyt kun minä olen vastuussa tästä näyttelystä, niin määhän kannan sen suurimman vastuun ja näin on.” (Dekker 2011.)

Taidemuseon tradition ohjaamana taidemuseon amanuenssilla oli vaikeuksia delegoida työtä ja antaa vastuuta muille toimijoille. Museon ulkopuolisten kuraattorien asema oli toimijoiden kannalta vaikeasti hahmotettavissa. Esimerkiksi Hankala oli keskeisessä roolissa koko näyttelyprojektin kehittämisessä, mutta roolien merkitys tai rajat hämmensivät Hankalaa:

”...määhän en aluksi ollut mikään kuraattori, vaan joku joka pomppas sinne näin ja tuota, emmää oikeastaan vieläkään tiedä, mitä se tarkoittaa se näyttelyn kuraattori, sillä määhän oon vaan ruvennu itteäni sanomaan kuraattoriksi, että sitä niinku roolia ei oo hirveenä mietitty tai aukastu niinko vaikka museon puolelta, tai meidän työryhmässäkään, niin niin...” (Hankala 2011b.)

Hankalan asemoinnin vaikeus näkyi mielestäni myös esimerkiksi näyttelyjulkaisun tekemisen yhteydessä, kun artikkeliin määriteltiin kirjoittajan tittelit. Tilanteessa vaikutti olevan vaikeaa osoittaa Hankalan ansioituneisuus toimijana. Hankala ei varsinaisesti edustanut mitään virallista tahoja projektissa, jolloin hänellä ei ollut institutionaalista asemaa projektissa. Tässä mielessä hänen asiantuntijuuttaan ei mielestäni tunnustettu museon virallisessa toimintakulttuurissa. Hankalan asiantuntijuuden arvostamattomuus näkyi mielestäni myös tavassa, jolla hoidettiin kuraattorin palkkaus ilmoittautumisen ulkopuolelta tulevan ryhmän opastukseen. Työpajailmoittautumisessa oli sattunut päällekkäisiä varauksia, jolloin museo tarjosi toiselle ryhmistä uutta aikaa opastukselle. Erityisryhmän oppaaksi saatiin Hankala, mutta hänen opastustyönsä korvauksista täytyi neuvotella erikseen.

Projektin suunnitteluvaiheessa olisi ollut hyvä selventää kuraattorien tehtäviä esimerkiksi näyttelyamanuenssien taholta. Mielestäni myös projektisuunnitelmalla olisi voitu selventää toimijoiden rooleja projektissa. Projektin organisoitumisen yhteydessä on tärkeää sopia vastuunjako ja kirjata, kuka vastaa mistäkin projektin osasta (Kettunen 2009, 103). Pienessäkin ryhmässä ihmiset omaksuvat erilaisia rooleja, sillä ryhmässä tarvitaan persoonallisuudeltaan erilaisia ihmisiä (Löow 2002, 134). Kuraattorit kokivat kuitenkin kaiken kaikkiaan yhteistyön hyväksi ja voimauttavaksi kokemukseksi. Kuraattorit luonnehtivat yhteistyötä seuraavin sanakääntein: [kuraattoreilla] ”*on pelannut hyvin yhteen*” ja projektin ytimessä toimiva pienryhmä on ollut ”*hillitön tiimi*”, jonka yhteistyön voi nähdä ”*osoituksena pienimuotoisesta yhteisöllisyydestä*”. Mielestäni jokainen sai ryhmässä tuoda esille omia mielipiteitään ja ideoitaan itseni mukaan lukien.

Projektisuunnitelman puute, työnjaon määrittelemättömyys ja museopedagogisen toiminnan suunnittelun aloittaminen liian lähellä toteutusta olivat keskeisimmät tekijät, jotka aiheuttivat ongelmia ja haasteita. Projektin aikataulutuksessa ei pystytty huomioimaan tarpeeksi aikaa yhteiselle suunnittelulle, kun useilla toimijoilla oli samanaikaisesti hoidettavanaan myös muita töitä. Kukaan toimijoista ei pystynyt keskittymään yksinomaan projektin tekemiseen, sillä nykyihmisen tavoin toimijoilla oli yhtä aikaa käynnissä useita rinnakkaisia ”projekteja” töiden, opintojen ja esim. perhe-elämän muodossa. Vaikka näyttelyn järjestämistä varten oli saatu rahoitustakin, Aistikaaos rakentui kuitenkin postmoderniin tyyliin kaiken muun työn ohella (Ruuska 2005, 41; Paasivaara ym. 2011; 7). Kysymys on myös taidekasvattajien

projektiosaamisesta; aiempien projektikokemusten pohjalta yhteistyökumppaneihin kohdistui odotuksia ja oletuksia työpajatoiminnan organisoimisesta.

5.9 Projektin päättämisestä kehitysyhteistyön jatkamiseen

Projektin päättämistä ei ollut erityisesti suunniteltu eikä esimerkiksi yhteistä tapaamista yhteistyökumppanien kesken ollut sovittu tai organisoitu. Toimijat hoitivat itsenäisesti projektin raportoinnin asianomaisille tahoille. Opiskelijat kävivät kurssien päätteeksi yhteisiä palautekeskusteluja ja raportoivat projektikokemuksiaan osana opintojaan yliopistoille. Museolla oli omat tapansa tehdä yhteenvetoja ja raportoida näyttelytoiminnasta esimerkiksi toimintakertomusta varten. Aistikaaoksen loppuminen museolla konkretisoitui näyttelyn purkamisena, joka hoidettiin pääosin museomestarien taholta.

Oulun taidemuseo kerää lähinnä kvantitatiivista tietoa kävijöistä toiminnan tilastoimista varten. Ymmärryksen mukaan museolla ei ole käytössä varsinaista projektin vaikuttavuuden arviointi- ja seurantakäytäntöä. Kehittääkseen yleisötyötään, museon tulisi seurata myös käyttäjäryhmien laadullisia kokemuksia museon tarjoamista palveluista. Museopedagogiassa ja yleisötyössä käytetyt kävijätutkimukset ja syventävät yleisötutkimukset antaisivat tietoa siitä, miten ihmiset käyttävät museon tarjontaa (Kaitavuori 2007, 287). Aistikaaoksen myötä museon olisi hyvä pysähtyä pohtimaan saavutettavuutta huomioivan toimintamallin mahdollistumista taidemuseon toimintakulttuurissa. Vaikka taidekasvatusamanuenssi teki tiiviisti töitä Aistikaaoksen parissa, ei yksittäisen asiantuntijan oppimiskokemus saavutettavuuden kehittämistä vielä riitä muuttamaan taidemuseon toimintatapoja. Launis & Engeström (1999) tähdentävätkin, että yksittäisen työntekijän oppimien uusien toimintatapojen soveltaminen ei onnistu ilman organisaatiotason muutoksia. Uusien käytäntöjen luominen edellyttää organisaation vallitsevien sääntöjen, työnjaon ja olemassa olevien toimintamallien muuttamista, mikä on koko lopulta työyhteisön asia. (Launis & Engeström 1999, 73.)

Yksilöhaastattelussa Hankala kertoo olevansa tyytyväinen, että Aistikaaos on aikaansaanut museolla muutoksen toimintakulttuurissa asenteellisella tasolla. Hän kertoo olevansa vakuuttunut siitä, että jatkossa museossa pohditaan näyttelyitä saavutettavuuden, esteettömyyden ja elämyksellisyyden toteutumisen kautta. Aistikaaoksessa kosketeltavuuden myötä museo osoitti joustamista perinteisesti asettamissaan rajaehdoissa. Hankala uskoo, että museo tulee kehittämään työpajatoimintaa ja opastustoimintaa erilaisille kävijäryhmille (Hankala 2011b). Jaan Hankalan kanssa ajatuksen siitä, että Aistikaaoksen myötä museoon on jatkossa helpompi tulla. Tavatessamme syksyllä 2011 pedagogisen julkaisun suunnittelun merkeissä, Dekker kertoi, että saavutettavuuden kehittäminen tullaan kirjaamaan osaksi museon pedagogista ohjelmaa.

Tutkimukseni toimii Aistikaaoksen päättävänä kokoavana projektiraporttina. Tutkijana otin aktiivisen roolin projektin päätösvaiheessa ja kokosin projektin työryhmän yhteiseen keskusteluun vielä kesäkuussa 2011. Halusin yhteisellä tapaamisella luoda päätöksen Aistikaaokselle, minkä tutkittavat kokivat hyvänä. Osallistumalla yhteiseen tapaamiseen vielä kaksi kuukautta varsinaisen projektin päättymisen jälkeen, he osoittivat sitoutuneisuuttaan projektiin ja motivoituneisuuttaan yhteistyön jatkokehittämiseksi. Ryhmähaastattelussa olivat mukana Dekker, Hankala, Myllykangas ja Moilanen. Projektin päättyminen ilman yhteistä päätöstä oli jättänyt toimijat hieman tyhjän päälle ihmettelemään tapahtunutta. Ryhmähaastattelu toimi hyvänä projektin purkamistilaisuutena. Toiminnan organisoijat pohtivat Aistikaaoksen tavoitteita, onnistumisia ja kehittämiskohtia. Työpajat olivat suosittuja ja ne täyttyivät nopeasti ilmoittautumisen avauduttua. Kysyntää työpajoille oli enemmän kuin mitä oli tarjolla:

”lopputulos kuitenkin, että kysyntää on ja työpajoihin on tulijoita aivan valtavasti ja niitä kannattaa järjestää...” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”ja vaikka sitä tarjontaa oli paljon, niin kuitenkin osa porukoista jäi ulkopuolelle, että ei riittäny pajaa.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

”kyllähän ihmiset on ollu äärimmäisen tyytyväisiä, että työpajoja järjestetään niinku näinkin paljon ja kaikki on täynnä, niin on sekin niinku positiivinen viesti, sille on tilausta aivan hirvittävästi, niin niin sille yhteistyölle on niinku ihan varmasti pohja olemassa.” (Moilanen 2011.)

Näyttelykokonaisuuden laajeneminen työpajatoiminnaksi aiheutti organisatorisia ongelmia, jota toimijat eivät osanneet ennakoida. Keskustelussa todettiin, että

työpajailmoittautumisen organisoiminen ja erityisryhmien konsultointi vaativat kehittämistä. Suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin toimijat totesivat kuitenkin onnistuneensa projektissa. Ryhmäkeskustelussa Hankala ja Dekker kiteyttävät onnistumista seuraavasti:

”ehkä jollain tavalla, me ahnehdittiin tähän näitä työpajoja ja yhteistyökumppaneita niinkö hirveen lyhyelle ajalle kauheen paljon, niin sitten se hyökyaalto niinku hyökkäs niin isona että ei mekkään osattu ajatella.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

”kaikesta on sitten loppujen lopuksi selvitty, vaikka siellä välissä oli informaatiokatkoksia, jotka aiheutti ongelmia, joista sitten selvittiin.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

”mutta kyllä me kuitenkin aika hyvin päästiin näihin tavoitteisiin, kuitenkin aika nopeesti tehtiin tämä, oikeestaan aika vähällä palaveeraamisella, kyllähän me paljon pohittiin tätä yhdessä, mutta kuitenkin me tehtiin tää niinku kaiken muun ohessa, ei tehty niinku missään vaiheessa täyspäiväisesti yhdessä töitä (paitsi viimeisillä viikoilla), mutta että niinku tähän etukäteissuunnitteluun ja niinku näitten asioitten miettimiseen, niin musta tuo onnistu kauheen hyvin.” (Hankala, ryhmähaastattelu.)

Yksilöhaastatteluissa tutkittavat ilmaisivat kiinnostuksensa työpajatoiminnan kehittämiseen, joka todennettiin yhteisesti vielä ryhmäkeskustelussa. Työpajatoiminnan todettiin olevan arvokas kokemus sekä opiskelijoille että taidemuseolle. Keskustelussa pohdittiin taidemuseon mahdollisuuksia jatkaa työpajatoimintaan liittyvää yhteistyötä yliopiston ja muiden oppilaitosten kanssa. Toimijat pohtivat toimintatapoja, millä tavalla kulttuurilaitoksen ja oppilaitosten yhteistyötä voisi jatkaa. Tilaisuudessa kävi ilmi, että taidemuseolla ollaan laatimassa pedagogista strategiaa, jonka yhteydessä olisi luontevaa kehittää myös työpajayhteistyötä. Dekker pohtii asiaa käytettävissä olevien resurssien kautta:

”minkälaiset on niinku yliopiston mahdollisuudet ja resurssit? Miten upeaa olisikin kirjata, että joka vuosi jotain yhteistyöjuttua yliopiston kanssa, siis ilman muuta, kyllä.” (Dekker, ryhmähaastattelu.)

Moilanen piti työpajatoiminnan kehittämisessä tärkeänä keskusteluyhteyden luomista ja kaipasi foorumia, jonka kautta yliopisto ja taidemuseo voisivat keskustella yhteistyöstä:

”vaikkei aina syntyiskään semmosta joka vuosi joku kurssi tehhään siellä, semmosen aktiivisen keskusteluyhteyden luominen.” (Moilanen, ryhmähaastattelu.)

”aikasemminki on ollu ajatuksia, kun ajattelee tätä museon asemaa tässä, niin on ollu ajatuksia, että miksi ei tehä enempi yhteistyötä, niin toivottavasti nyt tämän kautta niin syntyy sitä yhteistyötä, luodaan vaikka ihan semmonen niinku pysyvä rakenne sille yhteistyölle, tapahtuu se sitten joka vuosi tai ei esimerkiksi, mutta että on olemassa semmonen niinku vaikka joku tällöinen niinku taho, missä me kokoonnutaan. niin sehän niinku mun mielestä edesauttaa.” (Moilanen 2011.)

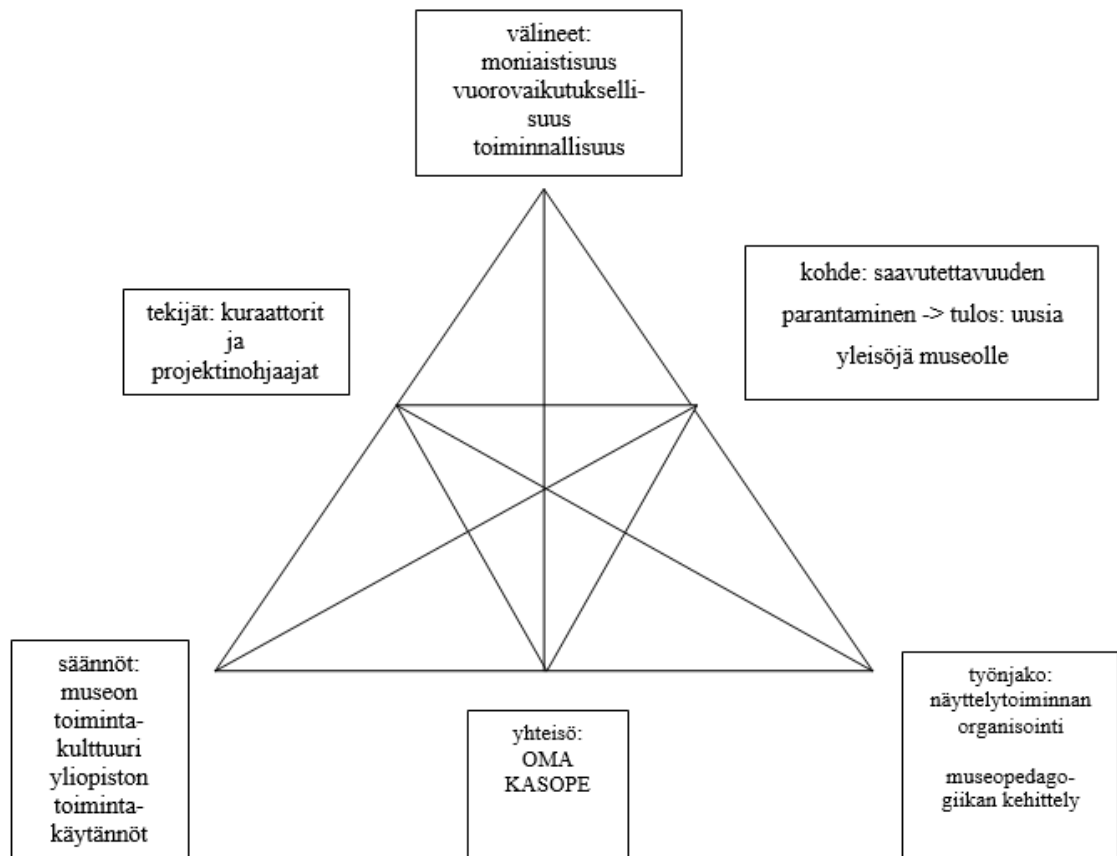
Minulla ei ole tutkijana tietoa siitä, kuinka institutionaalinen yhteistyö strategisella tasolla on edennyt. Projektin päättymisen jälkeen toimin itse yliopisto-opettajana

luokanopettajakoulutuksessa syksystä 2011 lähtien. Teimme kuvataiteen sivuaineen kanssa työpajayhteistyötä taidemuseon OMA-taiteilijan *Jaakko Mattilan Lohikäärmeen vuosi*-näyttelyn yhteydessä keväällä 2012. Kokemukseni mukaan työpajatoiminnan yhteissuunnitteluun ja organisointiin olisi pitänyt jatkokehittämissä paneutua vielä tarkemmin. Toiminnan järjestelyissä todentui esimerkiksi riskikartoituksen ja varasuunnitelmien laatimisen tärkeys, kun itse ohjaavana opettajana sairastuin pajojen toteutuksen aikaan. Myös ennakkoyhteistyötä pajoihin osallistuvien ryhmien ja heidän opettajiensa kanssa olisi pitänyt tehdä suunnitelmallisemmin. Pienimuotoinen yhteistyö yksittäisten opiskelijaryhmien kanssa on jatkunut myös mm. taidemuseon perhepäivissä ja kuvataiteen sivuaineen taidekasvatusprojektin yhden opiskelijaryhmän yhteistyönä. Tuorein yhteistyökuvio liittyy Check Point Leonardo-näyttelyn yhteydessä toteutettavaan työpajatoimintaan. Taiteen ja tieteen vuorovaikutusta tutkiva näyttely liittyy valtakunnalliseen näyttely- ja oppimisprojektiin, jonka avulla pyritään edistämään museoiden ja opettajankoulutuksen keskinäistä yhteistyötä eri paikkakunnilla. Projektissa tiede ja taide yhdistyvät ilmiökeskeisen opetuksen menetelmin. ([http://www.checkpointleonardo.fi/esittely/.](http://www.checkpointleonardo.fi/esittely/))

Ryhmähaastattelussa hauduttelimme pedagogisen julkaisun tekemistä ja kokoonnuimme asian tiimoilta vielä syksyllä 2011. Olimme Hankalan kanssa hakemassa sille rahoitustakin, mutta julkaisun tuottaminen jäi lopulta uusien elämänprojektien jalkoihin. Aistikaaoksessa kehiteltiin monipuolisia taiteellisia menetelmiä, joita olisimme halunneet jakaa myös muille taidekasvattajille hyödynnettäväksi. Pohdin pedagogisen oppaan sisällyttämistä osaksi pro graduani, jolloin se kustannukset olisivat tulleet edullisemmiksi. Tulin kuitenkin lopulta siihen tulokseen, että julkaisun työstämiseksi olisi pitänyt työskennellä jo projektin alkuvaiheessa suunnitelmallisemmin ja yhteistoiminnallisemmin ja työpajoissa käytettävien menetelmien keruu olisi täytynyt suunnitella systemaattisemmin. Nyt ideat jäävät elämään kokemuksina niiden ihmisten mielissä, jotka ovat työpajoja ohjanneet ja seuranneet.

6 AISTIKAAOKSEN VAIKUTTAVUUSARVIOINTI

Tarkastelen Aistikaaoksen toimintakokonaisuuden jäsentymistä projektissa toimintajärjestelmän rakennemallin avulla kuviossa 9. (Engeström 1998, 47; Launis & Engeström 1999, 76, Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 43, 61–63, 66). Malli kuvaa inhimillisen toiminnan rakennetta, jossa toiminnan elementtejä ovat toimija eli yksilö tai kollektiivi, toiminnan kohde, välineet, joilla kohteeseen vaikutetaan, samaa kohdetta työstävien toimijoiden työnjako ja näiden toimijoiden yhteisö sekä sitä luonnehtivat säännöt. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 63–64.) Kaikki kuviossa näkyvät osatekijät ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa (Engeström 1998, 46).



Kuvio 9. Toimintajärjestelmän rakennemalli Aistikaaos-projektissa. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 63 mukaan).

Tässä tutkimuksessa näyttelyn kuraattorit ja kuvataidekasvatuksen projektiohjaajina toimivat yliopiston lehtori ja yliopisto-opettaja ovat se toimijaryhmä, jonka näkökulmasta toimintaa tarkastellaan. Heidän välinen työnjakonsa on jakautunut pääsääntöisesti niin, että kuraattorit ovat vastanneet näyttelyn rakentamisesta projektiohjaajien keskittyessä näyttelyn museopedagogiseen kehittelyyn. Toiminnan kohteena olevaa saavutettavuutta on pyritty parantamaan vuorovaikutuksellisin, moniaistisin ja toiminnallisin välinein. Näyttelytoiminnan tapahtuessa museossa, toiminnan organisoimisessa on painottunut museon toimintakulttuuri, johon yliopiston toimintakäytäntöjä on pyritty ja jouduttu mukauttamaan.

Malli antaa mielestäni hyvän kuvan siitä, kuinka paljon erilaisia tekijöitä ja mahdollisia muuttujia projektitoiminnan organisoitumiseen liittyy. Muutos mallin yhdessä tekijässä vaikuttaa olennaisesti myös muihin tekijöihin. Aistikaaos alkoi yhden ihmisen aloitteesta kasvaen laajaksi kokonaisuudeksi, josta päävastuu annettiin yhdelle ihmiselle. Vaikka projektin sujumisen ja hallinnan näkökulmasta projektipäälliköksi asemoitunut Dekker on toiminnan organisoimisen keskiössä, mielestäni Aistikaaosta tulee tarkastella oppivan projektin kehittämiseen liittyvinä kysymyksinä, ei henkilöasiana (Rissanen 2002, 129). Aistikaaos paisui toiminnan kehittyessä alimitoitetuksi käytettävissä oleviin resursseihin nähden. Kuten projektityössä yleisimminkin, myös Aistikaaoksessa ongelmiksi muodostuivat pitkäjänteisen aikataulutuksen ja eri työskentelyvaiheiden täsmentäminen sekä eri vaiheissa käytettävien resurssien hallinta (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 200).

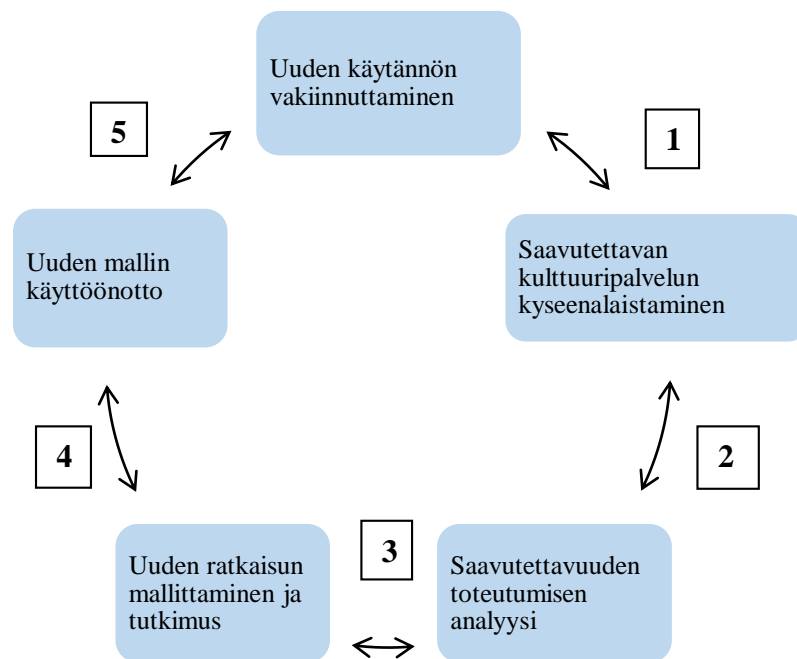
Kysymys on myös työkuultuurissa vallitsevista käytännöistä. Museon traditionaalinen tapa tehdä työtä perustuu työparityöskentelyyn, jossa toinen työparista kantaa isomman vastuun. Mielestäni museo otti aikamoisen riskin säilyttäessään päävastuun Aistikaaoksesta yhdelle ihmiselle, joka oli ensimmäistä kertaa kuratoimassa näyttelyä ja organisoimassa laajaa työpajakokonaisuutta. Jos taidekasvatusamanuenssi olisi syystä tai toisesta estynyt toimittamaan työtehtäviään, olisi vetovastuu yhtäkkiä siirtynyt muille näyttelyamanuensseille kuormittaen yhtäkkisesti heidän työtään. Toki museon henkilökunta toimii yhdessä näyttelyihin liittyvän toiminnan järjestämisessä, mutta mielestäni sitoutuminen Aistikaaokseen ei tuntunut olevan koko museon asia. Dekker sen sijaan koki olevansa mukana Aistikaaoksessa niin tiiviisti, ettei hän juuri ehtinyt osallistua museon henkilökunnan arkisiin hetkiin projektin aikana. Hän koki, että

Aistikaaoksessa toimivien kanssa syntyi ”*uusi työyhteisö*”. Varsinaisesta työyhteisöstä Dekker mainitsee toimineensa yhteistyössä eniten asiakaspalvelun kanssa. (Dekker 2011b.)

Aistikaaos toimi käytännöllisenä interventiona taidemuseon palveluiden kehittämiseksi. Museopedagogisen toiminnan avulla tavoiteltiin taiteen saavutettavuuden parantamista ja taidekasvatuksellisen yhteistyön kehittämistä. Toiminnan sisällölliset tavoitteet määriteltiin käytäntöyhteisössä toimivien asiantuntijoiden taholta, jolloin kehittämisspyrkimykset olivat toimijalähtöisiä. Projektidea oli lähtöisin museon ulkopuolelta, sosiokulttuurisena innostajana toimivan Hankalan aloitteesta. Toimijoiden taustaorganisaatiot ovat oletettavasti asettaneet yhteistoiminnalle omia tavoitteitaan. Projektia ei ole kuitenkaan asetettu organisaatioiden johdon taholta, jolloin se keskeisesti kiinnittyisi myös organisaatioiden kehittämisen strategiaan tavoitteisiin. (vrt. Toikko & Rantanen 2009, 15, 20.)

Projektitoiminnan kehittämisen näkökulmasta Aistikaasta tulee tarkastella osana sitä toimintaympäristöä, missä projekti toteutettiin. Aistikaaos on sidoksissa taidemuseon toimintaympäristöön ja haastaa projektina sen perinteiset organisaatorakenteet. (vrt. Ruuska 2005, 53.) Museon toimintakulttuuri osoittautui byrokraattiseksi työskentelyksi, johon joustavarakenteista projektitoimintaa yritettiin mukauttaa. Ruuskan (2005) mukaan perinteisiin organisaatorakenteisiin liittyy byrokraattisia piirteitä, jotka soveltuvat huonosti projektityöskentelyn tukemiseen. Projekti muodostaa dynaamisen ja vuorovaikutussuhteiltaan monimutkaisen toimintaympäristön, jonka sovittaminen jäykkään organisaatorakenteeseen ja keskitettyyn päätöksentekoon ei suju ongelmitta. Mikäli museo haluaa jatkaa projektityötä kolmannen sektorin kanssa, tulee heidän pyrkiä muuttamaan organisatorisia rakenteita ja työprosesseja joustavampaan suuntaan. Toiminnallisten muutosten aikaansaaminen vie aikaa ja edellyttää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, joka edellyttää myös organisaatiokulttuurin muutosta. (Ruuska 2005, 57.) Taidemuseon liittyminen osaksi tiede- ja museokeskus Luuppia, tarjoaa uudistumisen mahdollisuuden myös taidekasvatuksellisen toiminnan järjestäytymiselle organisaatiomuutoksen myötä.

Saavutettavuuden kehittäminen jäi taidemuseon traditioiden ja projektin organisoinnin jalkoihin, joten sen osalta kehitettävää jäi vielä paljon. Saavutettavuuden kehittäminen on pitkäjänteistä toimintaa, joka vaatii museolta mm. uutta asennoitumista ja tehokkaampaa verkostoitumista erityisjärjestöihin. Tarkasteltaessa saavutettavuustyön kehittämistä ekspansiivisen oppimisen syklin (Engeström 1998, 87–92) kautta, hahmottuu toiminnan kehittämisen pitkäjänteisyys.



Kuvio 10. Ekspansiivinen oppimissykli ja oppimisteot (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 65 mukaan)

Kehittävän tutkimuksen näkökulmasta projektissa on kyseenalaistettu museon elitistinen, vanhanaikainen toimintakulttuuri ja sen ohjaamat taidekasvatukselliset käytännöt, jotka eivät ota tarpeeksi huomioon kaikkia yleisöryhmiä. Tutkimushaastattelujen avulla olen analysoinut saavutettavuuden toteutumista Aistikaaoksessa. Tutkimustulosten avulla voidaan yrittää mallittaa kaikkia yleisöryhmiä huomioivaa kulttuuripalvelua ja tuoda esiin inklusiivisia taidekäytänteitä, joiden avulla museo voi jatkossa kehittää omaa palveluaan entistä saavutettavammaksi. Syklin vaiheet 4 ja 5 eivät mahdollistu vielä

tämän tutkimuksen puitteissa, mutta tutkimuksellani luon pohjaa uuden saavutettavuusmallin tai toimintasuunnitelman kehittämiseksi. Aistikaaoksessa meneillään olevaa toimintaa oli kokemukseni mukaan vaikea muuttaa tai kehittää itse projektin aikana. Projektin etenemisen intensiivisyys, useiden toimijoiden mukana olo ja osin hallitsematon toiminnan organisointi sekä tutkiminen noviisi-toimintatutkijan otteella eivät mahdollistaneet toiminnan kehittämisen vaiheita (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 78 – 83) vielä tässä pilottiprojektissa. Näkemykseni mukaan tutkimukseni tarjoaa kehittämiskokemuksia ja palautetta Aistikaaoksessa tehdystä toiminnasta, jota museo ja yliopisto voivat työtään kehittävinä yhteisöinä jatkossa halutessaan hyödyntää uudentyyppisten toimintakäytäntöjen toteuttamiseksi.

7 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aistikaaoksen tavoitteena oli saada uusia yleisöjä taidemuseolle. Näyttelyyn liittyvä työpajatoiminta toi museolle ennätysellisen määrän väkeä ja erityisesti paljon lapsivieraita. Aistikaaos ja siihen liittyvä työpajatoiminta otettiin vastaan kiinnostuneina ja niistä saatiin paljon positiivista palautetta. Työpajoista dokumentoidut kuvat kertovat lasten välittömänä palautteena taiteen elämyksellisyyden toteutumisesta ja näyttelyn teosten aistivoimaisen kokemisen rikkaudesta. Työpajat olivat suosittuja ja ne täyttyivät nopeasti ilmoittautumisen avauduttua. Kysyntää oli enemmän, kuin tarjontaa oli mahdollista järjestää. Opettajat ja erityisopettajat olivat museovierailuihin tyytyväisiä ja toivoivat lisää työpajatoimintaa rikastuttamaan koulun toteuttamaa taidekasvatusta. Näyttelykonsepti herätti mielenkiintoa jopa siinä määrin, että sitä ehdotettiin kiertämään valtakunnallisesti eri museoihin.

Museo vaikutti olevan tyytyväinen Aistikaaoksen tuloksiin. Vuoden 2011 toimintakertomuksessa luonnehditaan Aistikaaos-näyttelyn olevan ”*yksi hienon vuoden kohokohta, jonka aikana museo täyttyi lapsista ja nuorista*” (OMA 2011, 3). Määrällisesti projekti onnistuikin varmasti lisäämään taidemuseossa kävijöitä. Vuoden 2011 kävijämäärä oli ennätysellinen ja 35 000 kävijän raja rikottiin (emt., 3). Museon keskeinen mittari projektin onnistumiselle onkin juuri kävijämäärä. Museo kerää tilastotietoa kävijöistä, mutta saamistani tiedoista ei käy ilmi, minkälaisien yleisöjen edustajista on kyse. Kävijöitä Aistikaaoksen avajaisissa oli ennätyselliset 280 henkilöä ja heidän joukossaan oli ihmisiä, jotka eivät olleet ennen vierailleet museossa. Varsinkin monet erityisryhmät kertoivat käyneensä näyttelyssä useampaan kertaan. Aistikaaos onnistui siis tavoittamaan erityisryhmät, joille projektilla haluttiin tarjota monipuolista kulttuuripalvelua.

Kävijämäärän lisäksi museo mittaa onnistumistaan myös näkyvyydellä mediassa ja lehdissä sekä yleisön antaman palautteen muodossa (Dekker 2011b). Aistikaaos sai laajaa medianäkyvyyttä niin paikallisuutisissa (radio, tv) kuin valtakunnallisellakin tasolla. Näyttely pääsi esille Ylen paikallisuutisissa (taidetta.fi), Oulu-lehdessä (saa koskea.fi),

Oulun ylioppilaslehti Ylkkärissä (ylkkäri.fi), sanomalehti Kalevan kulttuurisivuilla ja Suomen Lastenhoitoalan Liitto Ry:n jäsenlehdessä. Oulu-lehdessä julkaistiin näyttelyn kuraattoreiden kirjoittama artikkeli (elämyksiä kaaoksessa.fi). Eräs SEL-pajaan osallistuvista erityisopettajista aikoi kirjoittaa näyttelystä jutun ehdolle Erityiskasvatuslehteen, mutta sitä ei ilmeisesti koskaan julkaistu. Uutisoinnissa ääneen pääsi myös erityisryhmien edustaja, kun paikallistelevisiossa haastateltiin näyttelyssä käynyttä kehitysvammaista nuorta.

Aistikaaoksessa ei systemaattisesti kerätty yleisön palautetta, vaan asiakaspalautteen antaminen perustui vapaaehtoiseen aktiivisuuteen. Yksilöhaastatteluissa pedagogiset ammattilaiset nostivat projektin onnistumisen arvioinnissa tärkeäksi myös toiminnan laadullisen arvioinnin. He nostivat kävijätyytyväisyyden yhdeksi keskeiseksi indikaattoriksi onnistumisen arvioinnissa. Toiminnan vaikuttavuuden ja kehittämisen näkökulmasta museon kannattaisikin panostaa enemmän myös toimintansa laadulliseen arviointiin. Museolla on olemassa kävijätutkimuksia varten harjoittelijavoimin kehitetty yleisökyselykaavake, jota on Dekkerin (2011b) mukaan käytetty ensimmäisen kerran vuonna 2010. Yleisötutkimuksen syventäminen kävijämäärien tilastoimisesta kohti museon tarjoaman toiminnan vastaanottamista antaisi tärkeää tietoa toiminnan laadullisen kehittämisen pohjaksi (Kaitavuori 2007, 287).

7.1 Kohti saavutettavaa museotoimintaa

Erityisryhmät ottivat Aistikaaoksen vastaan hyvin, mikä on projektin onnistumisen ja saavutettavuuden kehittämisen kannalta tärkeää. Toteutuneet teokset onnistuivat moniaistisuudessaan innostamaan näyttelyvieraita niiden tutkimiseen ja vuorovaikutukseen teosten kanssa. Parasta antia olivat hetket, jolloin lapsen tai nuoren ilmeistä tai liikkeistä saattoi nähdä ja aistia taiteen tutkimista ja siitä nauttimista. Hersyvä ilo, utelias mieli ja leikkimielisyys olivat läsnä teosten tarkastelussa ja opastetulla retkellä. Taiteen äärellä olemisen riemu kuului, näkyi ja tuntui! Kokijat saivat toiminnasta

mukaansa myös muistoja, joita olisi ollut kiinnostavaa kuulla museovierailujen jälkeenkin. Monipuolisten toiminnallisten ja moniaistisuutta hyödyntävien menetelmien kautta moni museovieras sai kokea jotain uudella tavalla mieleenpainuvaa museokäynnillään. Toiminnalliset, kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen perustuvat menetelmät yhdessä moniaistisesti koettavien teosten rinnalla olivat mielestäni niitä keskeisiä tekijöitä, joiden avulla Aistikaaoksessa mahdollistettiin kokonaisvaltainen taidekokemus.

Saavutettavuutta voi kehittää pienin teoin tarjoamalla monenlaisia näyttelyitä monenlaisille yleisöille. Aistikaaoksessa pieniä askelia kohti saavutettavaa museotoimintaa otettiin kiinnittämällä kokonaisvaltaisesti huomiota saavutettavuuteen. Saavutettavuus eri aistien avulla parantui Aistikaaoksen aikana oleellisesti moniaistisuuden toteutumisen kautta. Pieniä muutoksia saatiin aikaan myös fyysisen saavutettavuuden ja tiedollisen saavutettavuuden osalta museolta lainattavien kuulosuojaimien ja monipuolisemman materiaalin (selkokieli, viitotut videot) muodossa. Saavutettavuuden kehittämisen kannalta merkittävimpiä muutoksia saatiin aikaan taloudellisen ja asenteellisen saavutettavuuden osalta. Taloudellinen saavutettavuus parani projektin myötä oleellisesti, kun työpajoja ohjaavat opiskelijat ilmaisena työvoimana mahdollistivat museovieraiden maksuttoman osallistumisen työpajiin.

Kehittääkseen tiedollista saavutettavuutta, museon tulisi panostaa henkilökunnan koulutukseen esimerkiksi kuvailutulkkauksen osalta sekä teknologian suomiin mahdollisuuksiin ääniopasteiden saatavuutena osana jokaista näyttelyä. Huomioidakseen laajempaa yleisöä, museon tulisi päivittää verkkosivustojaan, jolloin taiteesta nauttimaan voisivat päästä myös ne, jotka eivät itse pääse museolle tulemaan. Aistikaaoksessa saavutettavuus rajoittui vielä museon fyysisen ympäristön sisälle. Verkkosivustojen yhteydessä tulisi kiinnittää huomiota myös sivujen käytettävyyteen sekä antaa potentiaaliselle uudelle erityistarpeiselle asiakkaalle tietoa, miten saavutettavuus on museolla huomioitu (esim. mitä apuvälineistöä on käytettävissä). Museon uudistettujen verkkosivujen mukaan, museolla on tarjolla opastuksia erityisryhmille sekä Taiteesta viittoen-opastuksia kuulovammaisille, joiden yhteyteen voi myös varata näyttelyyn liittyvän työpajan. (opastukset.ouka.fi.).

Aistikaaoksen yhtenä tavoitteena oli verkostoituminen erityisjärjestöjen kanssa, joka

kytkeytyy sosiaalisen ja kulttuurisen saavutettavuuden edistämiseen. Tämä ei toteutunut täysin suunnitellulla volyymilla ja tavalla, vaikka erityisjärjestöjen kanssa tehtiin yhteistyötä mm. erityismateriaaliin liittyvän konsultoinnin muodossa. Varsinainen erityisryhmien konsultointityö esimerkiksi näyttelyn rakentamiseen liittyvissä asioissa jäi kuitenkin projektissa tavoiteltua vähäisemmäksi. Museolla oli halu tehdä enemmän yhteistyötä ja konsultoida kohderyhmiään, mutta siihen ei ollut tarpeeksi aikaa. Kyse on myöskin laajemmin museon suhteesta yleisönsä ja siitä, missä määrin museo haluaa antaa yleisölleen mahdollisuuksia osallistua toiminnan kehittämiseen. Sosiaalisen ja kulttuurisen saavutettavuuden sekä päätöksenteon saavutettavuuden näkökulmasta on kyse osallisuus-ajattelun hyväksymisestä kulttuurin tuotannossa (Kaitavuori 2007, 283, 287; kulttuuria.kaikille.fi).

Projekteina toteutettava toiminta ei mahdollista pitkäjänteistä kehittämistyötä saavutettavuuden hyväksi. Projektit voivat kuitenkin omalta osaltaan saattaa liikkeelle edistyksellisiä uudistuksia erilaisten yleisöjen huomioimiseksi ja palvelujen kehittämiseksi. (Salovaara 2002, 11.) Aistikaos oli Esteetön museo-projektin jälkeen toinen askel Oulun taidemuseon saavutettavuuden kehittämisessä. Yksi tai kaksikaan projektia ei vielä riitä kehittämään kulttuuripalvelua saavutettavaksi. Ne voivat kuitenkin luoda suuntaa siitä, minne tulisi olla matkalla ja antaa välineitä kehittää palvelua entistä saavutettavammaksi. Kaikkeen ei tarvita rahaa ja resursseja. Joskus palvelujen kehittämiseen tarvitaan enemmän luovaa hulluutta ja uskallusta heittäytyä ja kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä. Heittäytyminen ei koske pelkästään yleisöä tai työpajaohjaajia. Haaste tulee heittää museon yleisötyössä toimivien lisäksi myös museon johdolle, joka viime kädessä päättää toiminnan suurista linjauksista (vrt. emt). Innostavana esimerkkinä museokentältä nousee Helsingin taidemuseon johtaja Maija Tanninen-Mattila, jolla on tuoreita ja innovatiivisia ajatuksia museon uudistamisesta. Hän näkee museon tärkeäksi kasvatustehtäväksi *”houkutella yleisöä, jonka elämään museot eivät aktiivisesti kuulu”*. Tanninen-Mattila näkee muutokset mahdollisuuksina ja ottaa koko henkilökuntansa mukaan näyttelyjen kehittämiseen. (HS, 4.1.2014.) Yleisöstään ja henkilökunnastaan kiinnostunut johtaja vaikuttaa keskeisesti myös yleisötyön ja siihen kuuluvan taidekasvatuksen kehittämiseen museossaan.

Aistikaaoksen hyötyjä ja onnistumisia arvioitaessa kuraattorit nostivat esille pienten yleisöjen äänen kuulumisen. Kuraattorit tuntuivat olevan positiivisen toiveikkaita siitä, että Aistikaaos avasi uusia erityisryhmiä huomioivia näkökulmia taidenäyttelyn rakentamiseen myös tulevaisuudessa. Tästä on ainakin useita viitteitä nähtävissä museon edustajan puheissa. Moniaistisuuden huomioiminen tulevissa näyttelyissä laajentaisi mahdollisuuksia nykytaiteen ymmärtämiselle monipuolisena ilmiönä visuaalisuuteen perustuvassa kulttuurissamme. Projekti nosti esille saavutettavuuden kehittämisen museolla, mutta onko sillä ollut pysyviä vaikutuksia totuttuihin toimintatapoihin? Pystyttiinkö projektilla murtamaan taidemuseon kangistuneita kaavoja toimia? Nousiko saavutettavuus kehitettävien asioiden listalle? Aistikaaoksen pysyviä vaikutuksia saavutettavuuden osalta on vaikea tämän tutkimuksen puitteissa arvioida. Nähtäväksi jää, miten saavutettavuus otetaan huomioon taidemuseon toiminnassa osana laajempaa museo- ja tiedekeskus Luupin kokonaisuutta. Toivon tämän tutkimuksen antavan museolle tietoa saavutettavuuden kehittämiskohteista ja auttavan museota oman toimintansa arvioimisessa. Saavutettavuustyön tulee perustua museon omiin edellytyksiin ja pitkäjänteiseen työhön, jossa yhdestä onnistuneesta näyttelystä saatua tietoa ja kokemusta pyritään hyödyntämään seuraavissa näyttelyissä (Svensson ym. 2003, 127).

7.2 Kohti tietoista, osallistavaa ja kokemuksellista museopedagogiikkaa

Aistikaaoksessa toteutetulla pedagogisella toiminnalla on sekä taidekasvatuksen että saavutettavuuden kehittämisen näkökulmasta suuri merkitys. Aistikaaoksessa toiminta muuttui aiempaa tietoisemmaksi, pedagogisesti perustellummaksi toiminnaksi (Turunen 1999, 22–23, Malmisalo-Lensu & Mäkisen 2007 mukaan), jolla toivon mukaan on vaikutusta yleisölähtöisten palveluiden ja taidekasvatuksen kehittämiseen myös jatkossa. Asenteelliset saavutukset suhteessa taidekasvatukseen ja sitä kautta myös osin saavutettavuuteen näkyvät vielä paljon myöhemmin varsinaisen projektin päättymisen jälkeen. Taidekasvatuksen osalta positiivisia vaikutuksia on jo havaittavissa. Vuosi Aistikaaoksen jälkeen taidekasvatuksen amanuenssi on saanut rinnalleen museolehtorin

kehittämään taidekasvatuksellista toimintaa. Vakituisen museolehtorin ja kollegiaalisen yhteistyön myötä työpajatoiminta on vakiintunut museon tarjoamaksi kulttuuripalveluksi. Vuosia vaivannut toiminnallisten tilojen puute on vihdoin ratkennut taidekasvatukselle osoitetulla omalla tilalla, Repulla (reppu.fi). Taidekasvatuksen kehittäminen on nyt selkeästi talon kehitystavoitteiden joukossa. Aistikaaoksen mukanaan tuomalla yleisömäärällä ja työpajatoiminnan positiivisella vastaanotolla on varmasti ollut oma vaikutuksensa taidekasvatuksen kehittämiseen ja arvon nousemiseen talon muiden toimintojen joukossa, vaikka Dekkerin (2011b) mukaan paineita taidekasvatuksen kehittämiseen on ollut jo aiemmin. Pedagogisen strategian suunnittelun myötä taidekasvatuksellinen toiminta toivon mukaan jatkuu entistä suunnitelmallisempaan, unohtamatta näkökulmia saavutettavuuteen.

Opastustoiminta sai uusia muotoja tulevien pedagogisten ammattilaisten käsissä. Asiantuntijaopastuksesta siirryttiin kohti kokonaisvaltaisempaa elämystä ja museovieraan toimijuutta tukevaa toiminnallista museopedagogiikkaa. Opastuksen ajatteleminen seikkailuna tai retkenä taideteosten keskellä toi uutta näkökulmaa perinteiseen asiantuntijasta lähtevään malliin. Taideteoksiin liittyvien faktojen vastaanottamisen ja omaksumisen sijaan keskeisemmäksi tuli taidekokemus museovieraan henkilökohtaisena kokemisena ja toimintana. Tätä soisi kehitettävän myös jatkossa. Ryhmähaastattelussa ideoitiin erilaisten opastusten päiviä, joissa huomioitaisiin ihmisten erilaisia tapoja olla ja ilmaista itseään. Museossa oleminen on muutakin kuin hiljaista katselemista, kuuntelemista ja arvokasta käyskentelyä teosten edessä. Houkutellessaan uusia yleisöjä, museon tulee myös osoittaa joustonvaraa normeissa, jotka säätelevät yleisöltä odotettavaa käyttäytymistä museossa. Vaikka yhdellä yksittäisellä projektilla ei vielä onnistuta muuttamaan museon jäykkään perinteeseen nojaavaa toimintakulttuuria, Aistikaaoksessa onnistuttiin jättämään elitistinen patsastelu ja heittäytymään taiteen vietäväksi. Aistikaaoksen kokonaisuudessa onnistuttiin tuomaan esiin taiteen kokonaisvaltaista kokemista ja moniaistisuuden hyödyntämisen mahdollisuuksia.

Taidemuseo on avautunut siellä toimiville ulkopuolisille. Työpajoja ohjaavat opiskelijat ovat kokeneet taideprojektin tekemisen mielekkäänä, kun toiminnalle ei ole asetettu liian tiukkoja rajoja. Näyttely ja sen ympärille rakennettu toiminta on tarjonnut oppimismahdollisuuksia erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen näkökulmasta.

Opiskelijat saivat myös päivittää omaa museokokemustaan tulevan ammattinsa näkökulmasta. Kokemuksen jälkeen heillä on matalampi kynnyks tulla taidemuseoon luokkansa kanssa tulevaisuudessa. Opetusharjoitteluna toteuttamistani opastuksista keräsin palautetta niihin osallistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta. Palaute oli pääosin myönteistä, joitakin risuja kuului myös ymmärrettävästi joukkoon. Opettajankoulutuksen ryhmistä erityisesti taidekasvatuspainotteisen koulutusohjelman opiskelijat (TAIKA-ryhmäläiset) kyseenalaistivat perinteiseen malliin sujuvaa opastusta, jossa kerroin taiteilijoiden ja teosten taustoista, vaikkakin mukana oli osin viitteellisiä aistiesimerkkejä. Usea heistä mainitsi halunneensa ensin itse tutustua teoksiin, ennen varsinaisen tietosuuden haltuun ottamista. Palaute sai minut pohtimaan Taide- ja taitoaineiden perusteetkurssin pedagogista kehittämistä. Kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta myös opiskelijat olisivat voineet itsenäisesti tai pienissä ryhmissä tutustua näyttelyyn esimerkiksi ennakkotehtävänä ennen varsinaisen kurssin alkua. Vastaanottajalähtöisen kuva-analyysin kautta heille olisi tarjoutunut ensin mahdollisuus tehdä omia tulkintoja ennen teosten kontekstualisoimista (Räsänen 2008, 202). Näin kurssin ensimmäisellä harjoituskerralla olisi voinut siirtyä suoraan tietopainotteiseen opastukseen. Oman kokemuksensa ja tietojensa pohjalta heille olisi mahdollistunut kokonaisvaltaisempi taidekokemus työpajaopastuksen suunnittelun pohjaksi.

Henkilökohtaisen palautteen saamisen yhteydessä ymmärsin, kuinka erilaisten yleisöjen kanssa museon oppaat työskentelevät. Tilanne lienee arkipäiväinen museon yleisötyössä toimiville. On hyvin haastavaa suunnitella ryhmälle soveltuvaa opastusta, jos ei tunne kohderyhmäänsä tarpeeksi hyvin ennalta. Tilanne on samankaltainen kuin opettajan työssä sijaisena toimiminen. Ryhmän tai ryhmää ohjaavan ennakkotapaaminen on tärkeää, sillä ohjaajien välittämä asiantuntemus voi antaa suuntaviivoja työpajatoiminnan suunnittelulle. Samalla voi tiedustella ryhmän ohjaajan toiveita siitä, millä tavalla hän itse haluaa osallistua työpajatoimintaan ja sopia vastuualueista. Aistikaoksessa opiskelijat ottivat yhteyttä työpajoihin osallistuviin ryhmiin ennakkoon tiedustellen ryhmien jäsenten mahdollisia erityisiä tarpeita. Eräs opiskelijaryhmä lähestyi työpajaansa tulevaa ryhmää kutsukirjeellä, jossa annettiin vihjeitä tulevasta. Kutsukirjeen kaltaisella ennakkotehtävällä voidaan herättää osallistujien uteliaisuus ja viritellä motivaatiota tulevaan toimintaan.

Bhatia & Mäkelä (2010, 63–64) nostavat museovierailun mahdollisuuksia kartoittavassa artikkelissaan tärkeäksi toiminnot, joita oppilaiden kanssa tehdään ennen museovierailua sekä vierailun jälkeen. Mielekäs museovierailu kouluun vaatiikin opettajalta enemmän valmistelevia toimia kuin vain aikataulutusta ja kuljetuksen järjestämistä. Suunnitellessaan museovierailua, opettajan olisi hyvä miettiä toimintoja ennen varsinaista retkeä sekä palata kokemukseen itse vierailun jälkeen. Valmistelu ennen opintokäyntiä orientoi lapset uudenlaiseen ympäristöön ja oppimiskokemukseen luokkahuoneen ulkopuolella. Vierailun jälkeen museokokemusta voidaan vahvistaa luokassa tehtävillä toiminnoilla kuten keskustelulla, esitelmillä tai kirjoittamalla ja piirtämällä museossa kokemastaan. Näin koulu toiminnallaan vahvistaa informaalia museo-oppimista ja museovierailusta tulee osallistujilleen merkityksellinen.

7.3 Kohti moniammatillista taidekasvatuksellista yhteistyötä

Aistikaaoksen toiminta oli nimensä mukaisesti ajoittain kaaosmaista. Aistikaaoksen laajuus yllätti tekijänsä, kun projekti laajeni monen toimijan yhteistyöksi. Projektin toteuttajien tunnelmat vaihtelivat projektin suunnittelun ja toteutuksen aikana epätoivosta toivoon, epäluuloista onnistumisiin ja epäonnistumisiin, yllätyksiin ja kantapään kautta kerättyihin oppimiskokemuksiin. Vaikka projektissa ei kaikki sujunut odotusten mukaan, sujui kaikki, kuten voi odottaa projektin sujuvan, kun sitä on tekemässä monta ihmistä. Jatkossa vastaavissa projekteissa olisi tärkeää tehdä yhteinen projektisuunnitelma toiminnasta, jotta voidaan välttää organisatorisia ongelmia. Instituutioiden yhteistyön kehittäminen on pitkäjänteistä toimintaa, jota täytyy suunnitella pitkällä aikavälillä. Museo tietää ja suunnittelee tulevat näyttelynsä jo hyvissä ajoin ennen varsinaista toteuttamista. Yliopistolla opintokokonaisuuksien suunnittelu ja niiden aikataulutusta tehdään myös hyvin ennakoiden, jolloin yhteisen toiminnan suunnittelu näyttelyiden ympärille palvelisi myös yliopiston toiminnan suunnittelua. Haasteeksi muodostuu molemmille instituutioille sopivan ajankohdan ja aikataulutuksen organisointi. Kokemukseni mukaan myös tiedottamisen suunnittelu on projektin onnistumisen kannalta keskeistä.

Organisaatioiden välinen yhteistyö konkretisoituu tiettyjen organisaatioissa työskentelevien henkilöiden välisenä keskusteluyhteytenä tai muuna toimintana. Yhteistyön alkaminen ja sujuminen riippuu myös yhteisen kielen ja keskusteluyhteyden löytämisestä. Yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat oikeanlainen henkilökemia eli se, miten toimijat persoonina kohtaavat toisensa. Sosiaalisen toimintaympäristön tukeminen ja palkitseminen vaikuttavat myös olennaisesti onnistumiseen. Yhteistyökykyä voi tarkastella myös opittavana taitona. (Savonmäki 2007, 30–34.) Useiden tutkimusten mukaan yhteistyökykyisyys on yksi edellytys moniammatillisen verkostotoiminnan tuloksellisuudelle. Moniammatillisessa verkostoyhteistyössä asiantuntijoilta edellytetään vuorovaikutustaitoja ja kykyä ratkaista ongelmia yhdessä. Nykäsen ym. (2007) mukaan kaikkien yhteistyöhön osallistuvien työntekijöiden tulisi saada koulutusta moniammatilliseen työtapaan, jotta he voisivat hahmottaa omaa ammatillisuuttaan ja kehittää taitojaan sopeuttaa roolejaan tiimin sisällä. (Koskela 2013.)

Aistikaaoksen organisoimisessa kohtasivat pedagogiset ja museoalan ammattilaiset, joiden näkemykset museon pedagogisesta toiminnasta saattoivat osin poiketa toisistaan. Mielestäni kyse on myös yksilöiden koulutuksen kautta omaksutuista näkemyksistä, jotka ovat usein tiedostamattomia toimintaa ohjaavia tekijöitä. Projektin yllättävät tilanteet vaativat toimijoiltaan nopeaa reagoitua ja joustavuutta. Henkilökemiat joutuvat koetelluksi nopeasti ja yllätyksellisiä tilanteita sisältävässä projektitoiminnassa. Yhteistoiminnallisessa tekemisessä ihmisten erilaiset toimintatavat törmäilevät ja he tekevät tulkintoja omista näkökulmistaan.

Vaikka yhteistyö instituutioiden välillä ei ollut vielä pilottiprojektissa saumatonta, on yhteistyö esimerkiksi kuraattorien kesken koettu palkitsevaksi ja voimauttavaksi. Projektissa koetuista ongelmista huolimatta kiinnostus museopedagogisen yhteistyön kehittämiseen on olemassa molemmilla tahoilla. Aistikaaos onkin luonut pohjaa institutionaalisen yhteistyön jatkumiselle pedagogisten ammattilaisten ja museoalan ammattilaisten kesken. Taidemuseon johtaja Anna-Riikka Hirvonen kertoo yhteistyöstä seuraavasti: ”Aistikaaos oli prosessi, jonka myötä yhteistyö yliopiston suuntaan tiivistyi; tämä lupaa uusia mahdollisuuksia tulevaisuudessa” (OMA 2011, 3). Työpajatoimintaan liittyvän yhteistyön vakiinnuttaminen oli molempien instituutioiden edustajien toiveissa, joten toivottavasti uusi museo- ja tiedekeskus osaisi hyödyntää jo tehtyä työtä ja kehittää sekä mahdollisesti laajentaa yhteistyötä eteenpäin. Hyviä merkkejä on jo näkyvissä

Checkpoint Leonardon myötä. Molemmat instituutiot ovat uudistumassa, museo organisatorisesti ja yliopisto työstää uutta opetussuunnitelmaa, joten kehityspotentiaaleja yhteistyölle on olemassa.

Toivon tutkimukseni edesauttavan yliopiston ja taidemuseon välisen yhteistyön kehittämistä. Moniammatillinen yhteistyö museopedagogiikan kehittämiseksi sisältää synergiaetuja, joista molemmat instituutiot osaltaan hyötyisivät; museo saisi lisää resursseja taidekasvatuksen toteuttamiseen opiskelijaharjoittelijoiden myötä, kun opiskelijat puolestaan saisivat tilaisuuden toimia koululuokasta poikkeavassa oppimisympäristössä. Museopedagogisen yhteistyön myötä tarjoutuisi myös lisää tutkimusmahdollisuuksia museossa toteutettavan taidekasvatuksen tutkimiseen. Näkisin myös Oulun yliopistossa syksyllä 2015 alkavan erityisopettajien koulutuksen olevan potentiaalinen mahdollisuus yhdistää taito- ja taideaineita sekä erityispedagogista sisältöä opintokokonaisuuksiksi, joiden avulla voitaisiin taideperustaisin menetelmin edistää inklusiivisia ja taiteellisia päämääriä. Erityiskasvatusta ja taito- ja taideaineita yhdistävät projektiopinnot vastaisivat tulevien opettajien ammatillisiin haasteisiin laajemminkin. Erityistaidekasvatuksen kautta opettajat saisivat käytännönläheisiä työkaluja oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen ja inklusion edistämiseen tulevaisuuden koulussa ja maailmassa. Lasten ja nuorten kulttuuria kehittävänä kaupunkina Oulu voisi ottaa oppia Tampereen Taite-yksiköstä, jossa taidekasvatuksen ammattilaisia työllistetään toteuttamaan esimerkiksi museokierroksia (Erityisen – 2008, 6 – 12). Lastenkulttuuriverkoston Pirkanmaan Taikalampussa kehitetään myös erityisten lasten ja nuorten kulttuuritarjontaa (taidekaari.fi).

8 TUTKIMUSMATKANI AISTIKAAOKSEEN

Aistikaaos tarjosi tutkimuskohteena itselleni mielekkään aiheen, jossa olen voinut yhdistää kokemukseni ja osaamiseni erityiskasvatuksesta sekä kiinnostukseni taidekasvatukseen. Tutkimukseni avaa ajankohtaisia näkökulmia taidekasvatusta ja erityiskasvatusta yhdistävästä toiminnasta eli erityiskuvataidekasvatuksesta, josta Salosen (2012, 35–36) mukaan löytyy vielä hyvin vähän tutkimustietoa. Kahta oppinnäytetyötä (Salonen 2012; Aila 2014) lukuun ottamatta en ole onnistunut löytämään suomenkielistä tieteellistä tutkimustietoa erityislasten kuvataidetoiminnasta, vaikka omasta kokemuksestani erityisoppilaan koulunkäyntiavustajana ja kehitysvammaisten leiriohjaajana tiedän taito- ja taideaineiden olevan oleellinen osa erityisryhmien toimintaa. Kansainvälisesti taidetta ja inklusiivista pedagogiikkaa sekä taidelähtöisiä menetelmiä on raportoitu enemmän (ks. esim. Bhagat & O’neill 2011; Malley 2012). Myös kulttuuriorganisaatioiden saavutettavuuden kehittämiseen on julkaistu kansainvälisiä oppaita (ks. esim. McMichael 2014). Tutkimukseni tuo siis uutta tietoa taidekasvatuksen oppimisympäristöjen kehittämislle erityisryhmien näkökulmasta. Erityiskasvatuksen merkitys taidekasvatuksessa on tulevaisuuden haaste, johon myös Suomessa toivoisi tartuttavan entistä innokkaammin.

Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan en ole pystynyt etukäteen kirjoittamaan täsmällistä tutkimussuunnitelmaa tutkimuksen edetessä prosessimaisesti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2010, 86). Tutkimukseni tuottama tieto on luotu yhteisöllisessä prosessissa, sillä tutkittavani ovat saaneet omat osuutensa haastatteluaineistosta tekemistäni tulkinnoista luettavakseen ja hyväksyttäväkseen. Kuitenkaan kyseessä ei ole ollut alun alkaen toimintatutkimuksen yhteisöllinen prosessi, sillä emme ole varsinaisesti olleet tekemässä tutkimusta yhdessä. Koska olen saanut motivoitua tutkittavani osallistumaan kehittävään toimintatutkimukseeni, koen toimivani muutosagenttina, joka on onnistunut innostamaan muitakin kehitystyöhön (Kemmis 1994, Heikkinen & Jyrkämän 1999, 50 mukaan). Tutkimusraportoinnissa ja aineiston analyysissä on mukana narratiivisia piirteitä, sillä olen kohdistanut kiinnostukseni yksilöiden antamiin merkityksiin ja pyrkinyt luomaan narratiivista analyysia haastatteluaineiston keskeisten

teemojen pohjalta (Heikkinen 2010, 148–149). Tutkimuksen validiteettia perustelen sillä, että tuon tutkimuksessa esille tutkittavieni alkuperäisiä narratiiveja tulkintojeni tueksi. Tutkittavat ovat saaneet mahdollisuuden perehtyä ja tarvittaessa oikaista sitä, miten olen heitä tulkinnut.

Koska avainasiantuntijoiksi määrittyvät tutkittavat esiintyvät tutkimuksessani omilla nimillään eivätkä voi suojautua anonymiteetin taakse, en ole voinut todentaa kaikkia tulkintojani vedoten alkuperäisiin narratiiveihin. Näin tutkimukseni luotettavuus kiteytyy tutkimuseettisiin kysymyksiin. Olen halunnut kunnioittaa ja huomioida myös tutkittavieni mielipiteitä siinä, mitä asioita ja millä tavalla tuon Aistikaaoksessa ilmenneitä tilanteita julki. Projektin aikana olin tilanteissa, joissa oli läsnä epävirallista puhetta, jota ei ole haluttu tuoda esiin julkisesti käsiteltäväksi. Haastatteluissa tutkittavat hakivat välillä varovaisesti sanojaan ja rajasivat suullisesti tai eleillä kertoen, mitä tulkintoja voin tutkimukseeni sisällyttää.

Tutkimusmatkalla olen pohtinut omaa toimintatutkijan asemaani ja siihen liittyvää etiikkaa. Koska tunnen osan toimijoista hyvin monen vuoden ajalta ja osaa en ennalta lainkaan, teki se sosiaalisesta sijoittumisesta työryhmässä aika ajoin vaikeaa. Pohdin tuonko tasapuolisesti kaikkien tutkittavien ääntä esille? Tuonko esille enemmän oman opettajankoulutukseni kautta muodostunutta ääntäni? Koen olleeni projektissa eräänlaisessa välitilassa, jossa minulla on ollut monia rooleja. Alun perin tulin mukaan opiskelijana ja sain avustavia tehtäviä projektin järjestelyissä. Pätevänä, työkokemusta omaavana luokanopettajana koin välillä turhautumista, kun ammatillista potentiaaliani ei voitu hyödyntää täysimääräisesti. Aktiivisena toimijaluonteena pohdin välillä sitä, vaikutanko projektitoimijana liikaa tutkimuskohteeseeni. Mielipiteiden esittämisessä olen välillä muistuttanut itseäni tutkijan roolista ja pyrkinyt etäännyttämään itseäni projektissa mukana olevaksi tarkkailijaksi.

Tutkimusprosessi on ollut pitkä ja monimuotoinen. Väliin on mahtunut pitkiä taukoja oman elämän ”projektien” kuten äitiysloman ja opetustyön katkaistessa maisteriopintoputken. Tutkimus on edennyt hiljalleen, kuten ymmärrykseni siitä, mitä haluan tutkimuksellani sanoa, mihin keskittyä, mitä kehittää. Vaikka Aistikaaoksen ydin ja sisällöllinen tavoite oli kehittää kulttuuripalvelun ja taiteen saavutettavuutta, en halunnut tyytyä tutkimaan vain saavutettavuuden kehittämistä museolla. Aineistoni

heijastama puhe saavutettavuudesta jää jossain määrin haaveilun ja teknisten ratkaisujen tasolle enkä mielestäni olisi päässyt tutkimuksessani mielekkäästi kehittävän tutkimuksen tasolle, jos olisin pitäytynyt pelkästään saavutettavuuden tarkastelemisessa. Tulevana taidekasvattajana olen tutkimusmatkani aikana pohtinut, missä oppiminen, taidekasvatus ja pedagogiikka ovat tutkimuksessani? Mikä on taidekasvatuksen asema tutkimuksessani? Mihin voin viime kädessä tutkimuksellani vaikuttaa? Jo yhden aiemman taidekasvatukseen liittyvän gradun tehneenä minun on täytynyt etsiä motivaatiota tutkimuksen käytännön hyödyistä, kun maisteriopinnot eivät mahdollistaneet akateemisella uralla etenemistä esimerkiksi kirjoittamalla tutkimusartikkelimuotoon. Pedagogisesti pätevänä ammattilaisena olen myös aidosti halunnut vaikuttaa taidekasvatuksen kehittämiseen paikallisella tasolla, kun ymmärsin sen kehityspotentiaalit Aistikaaoksessa.

Tutkimusprosessin myötä olen päivittänyt tietämystäni erityispedagogiikan osalta, mikä on tärkeää opettajan työn kannalta. Aistikaaoksessa asiantuntijuuteni opettajana sai mahdollisuuden kehittyä teoreettisen ymmärryksen, konkreettisissa tilanteissa kohdattujen haasteiden ja näiden välisten reflektoidun yhteyden ja problematisoinnin kautta (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 59). Tutkimusaineistosta olisi ollut mahdollista todentaa myös muiden projektissa toimineiden asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä näkökulmia peilaten niitä esimerkiksi Tynjälän (2011, 79–95) kehittämiin asiantuntijuuden integratiiviseen pedagogiikkaan. Aistikaaos-projektiin osallistumalla tutkittavat asiantuntijat ovat joutuneet joustamaan projektin toteuttamisessa tehdessään yhteistyötä toisen instituution kanssa. Reflektoidulla kokemuksillaan yhteistyöstä, heillä on ollut mahdollisuus peilata omaa toimijuuttaan ja asiantuntijuuttaan projektissa toimimiseen, jolloin projektin voi nähdä myös oppivan prosessin näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa keskityin yhteistyön analyysissä kuitenkin käytännön toiminnan ja projektin organisoinnin haasteisiin, koska katson sen olevan keskeisempää yhteistyön kehittämistä ajatellen. Asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelu ja todentaminen projektityössä olisi jo oman erillisen tutkimuksensa arvoinen aihealue. Projektiohjaajina toimivien opettajien opettajuutta on tutkittu varsin vähän (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 183; Vesterinen 2001, 74–75). Yliopisto-opettajien kehittymistä opettajiksi on tutkittu vasta viime vuosina pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmista,

mutta esimerkiksi yliopiston opettajien urapolkuja ei ole kuitenkaan juuri tutkittu (Nevgi & Toom 2009, 418, 421). Museopedagogisen yhteistyön jatkuminen voisi tarjota tutkimuksellisia näkökulmia asiantuntijuuden kehittymiseen projektityössä ohjaavien opettajien ja oppivan prosessin (ks. esim. Silfverberg 2007, 34–44) näkökulmasta.

Suhtautuminen erilaisuuteen ja ihmisten moninaisuuden ymmärtäminen läpäisivät toiminnan kaikki tasot. Moniammatillisessa yhteistyössä erilaiset persoonat kohtasivat toisensa ja sovittelivat projektissa toimintatapojaan. Moni kokematon opiskelija jännitti etukäteen erityisryhmän kohtaamista. Erityisryhmät marginaalisena yleisönä olivat projektin keskiössä, joka näkyi erityisen selvästi median suhtautumisessa näyttelyyn. Uutisjutuissa korostui erityisryhmien asema meidän tekijöiden mielestä liiankin painokkaasti. Projektin kuluessa pohdimme, miten erilaisuutta voisi tuoda rakentavasti esille niin, että se olisi lopulta osa moninaisuutta. Aistikaoksen toiminta perustui lähtökohtaisesti ihmisen yksilöllisyyden kunnioittamiselle ja erilaisuuden ymmärtämiselle rikkautena ja moninaisuutena.

Opettajankoulutukseen tulisi mielestäni lisätä opintokokonaisuuksia, jotka antaisivat sekä teoreettisia näkökulmia että käytännön välineitä inklusion ymmärtämiseen ja toteuttamiseen opetuksessa. Kyse ei ole yksittäisistä opetusmenetelmistä vaan laajemmin opettajien asenteellisesta suhtautumisesta erilaisuuteen ja moninaisuuteen (Mäkinen ym. 2009, 59.) Useissa erityiskasvatusta käsittelevissä teoksissa korostetaan opettajien asenteellisen muutoksen olevan keskeisin tekijä inklusiivisen erilaisuuden kohtaamisessa (Moberg 2001, 86–95; Mäkinen ym. 2009, 59; Mikola 2011; 40–41; Saloviita 2001, 2005.) Myös opettajankoulutukseen kohdistuu kritiikkiä ja kehitysehdotuksia opettajien inklusiivisten valmiuksien antajana (esim. Ikonen & Virtanen 2007, 18–21; Saloviita 2005, 339–351). Asia on ollut ajankohtainen myös kasvatusta- ja sosiaalialan seminaareissa (esim. Erkkää verkossa-luentosarja) sekä hankkeissa, joissa on pyritty lisäämään opettajankouluttajien asiantuntijuutta erilaisuuden kohtaamisessa (esim. Mäkinen ym. 2009). Kyse on siis laajemmin opetuskulttuurisesta muutoksesta, joka kuten kulttuuriset muutokset yleensä kohtaa vastarintaa ja muutosten syntyminen kestää aikansa. Inklusio kuitenkin etenee ja on jo käynnissä rakenteellisina uudistuksina, mikä näkyy opettajan työssä esimerkiksi yhä heterogeenisempinä opetusryhminä ja toimintaa ohjaavana kolmiportaisen tuen mallina. Museossa sama kulttuurinen muutos saavutettavuuden

osalta tuo muutoksia museoiden johtamis- ja toimintamalleihin (ks. esim. Teräs & Teräsvirta 2013).

Käytännön toimet koulutus- ja kulttuuripalveluissa moninaisuuden hyväksymiseksi ja yhdenvertaisuuden toteutumiseksi ovat kuitenkin vasta kehittymässä. Ruohonjuurityö moninaisuuden hyväksymiseksi osaksi moniarvoista yhteiskuntaa alkaa kuitenkin hiljalleen tuottaa näkyviä rakenteita sekä tutkimustuloksia. Saavutettavuuden kehittäminen taide- ja kulttuuripalveluissa, koulutusjärjestelmän rakennemuutos inklusion edistämiseksi ja taidelähtöisten menetelmien hyödyntäminen hyvinvointityössä, sosiaalitimeteissä, sosiaalityössä sekä uusissa alati laajenevissa oppimisympäristöissä ovat ajankohtaisia aiheita, joita koskeva tutkimus ja selvitystyö tuovat yhä enenevässä määrin tunnetuksi työtä taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksista sekä yhdenvertaisuuden ja suvaitsevaisuuden edistämisestä (ks. esim. Liikanen 2010; Kulttuurin hyvinvointipalveluiden – 2011, 5, 12, 19; Ketonen & Linnapuomi 2011, 1–17; Havu, Talvitie, Rajakari & Kuusimäki 2011, 3–17; Känkänen 2013, 66, 74–78, 133–134.) Tässä yhteydessä Aistikaaos on tuonut hienosti oman kortensa kekoon nostamalla esille saavutettavuuden kehittämisen paikallisella tasolla.

Yksi avaintekijä inklusion ja saavutettavuuden edistämiseen on mielestäni erilaisuuden näkeminen moninaisuutena, jolloin myös erilaisuuden kohtaamiseen liittyvät kysymykset sisältyisivät laajempaan näkemykseen heterogeenisten ryhmien olemassaolosta ja ohjaamisesta. Vaikka teoreettinen tietämys erityispedagogiikasta avartaa myös opettajan näkemyksiä erilaisuuden kohtaamiselle, on taidekasvatuksellisessa toiminnassa viime kädessä kyse ihmisten inhimillisestä kohtaamisesta ja läsnäolon, kuuntelemisen ja näkemisen taidoista. Käytännön tilanteisiin altistumalla ihminen joutuu tarkastelemaan itseään ja omia ihmiskäsityksiään sekä usein ihmiselle tiedostamattomia ennakkoluulojaan.

Aistikaaokseen osallistumisen merkitys konkretisoitui henkilökohtaisena työtarjouksena projektin jälkeen. Pääsin luokanopettajankouluttajana ohjaamaan kahteen otteeseen kuvataiteen kurssia, jossa toteutettiin taidekasvatusprojekteja. Keväällä 2012 teimme yhteistyötä jälleen museon kanssa, Aistikaaosta pienemmässä mittakaavassa. Oma roolini opiskelijoiden ohjaajana näytti minulle erilaisen puolen projektin ohjaamisesta ja kirkasti

ajatusta siitä, että toiminnan kehittämiseen pitää olla paitsi motivaatiota ja kiinnostusta molemmista instituutioista, myös selkeät pelisäännöt. Kokemus opetti minulle sen, että toimiva yhteistyömalli vaatii kehittämistä projektin yhteisorganisoimisen osalta. Projekteina toteutettavaan työhön liittyy paljon pieniä muuttujia, jotka vaikuttavat kukin oleellisesti projektin onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Toimivan yhteistyömallin kehittäminen on moniammatillisen yhteistyön haaste, jota kehittämään olisi hyvä saada ihminen, joka tuntee sekä museon että opettajankoulutuksen kontekstin ja käytännöt. Omat kokemukseni projektin tekemisestä, projektiohjaajana toimimisesta ja projektityön organisointiin liittyvistä tutkimuksista sekä kirjallisuudesta ovat antaneet monipuolisesti valmiuksia projektin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Asiantuntijuuden rakentuessa nykyään yhä enemmän yhteisöllisesti, projektimuoto tarjoaa todenmukaisen ja käytännönläheisen harjoittelumuodon myös tuleville opettajille. Vaikka projektit ovat usein tekijöilleen työläisiä, ovat ne mielestäni tärkeitä yhteistoiminnallisen oppimisen paikkoja, joissa kaikki toimijat ovat uutta oppimassa.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Juva: WSOY., 11–24.

Aila, Elli-Noora. 2014. Moniaistista kuvataidetta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Hämeenlinnan Taidemuseon kummiluokkatoiminnan kehittäminen erityisluokille. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Ohjaustoiminnan koulutusohjelma. Lahdensivu. Hämeen Ammattikorkeakoulu. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/81603/Aila_Elli-Noora.pdf?sequence=1> (Luettu 13.1.2015.)

Anttila, Pirkko. 2001. Se on projekti – vai onko? Kulttuurialan tuotanto- ja palveluprojektien hallinta. Hamina: Akatiimi.

Anttila, Pirkko. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.

Asikainen, Sanna. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-374-7/urn_isbn_952-458-374-7.pdf> .

Aurasmaa, Anne. 1999. Olipa kerran Kiasma. Muistimatka museon historiaan. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Bhagat, Dipti & O'Neill, Peter. 2011. Inclusive Practices, Inclusive Pedagogies. Learning from Widening Participation Research in Art and Design Higher Education. Saatavilla www-muodossa: <http://guildhe.ac.uk/ukadia/wp-content/uploads/sites/3/2013/11/Inclusive_Practices_Inclusive_Pedagogies.pdf> .Luettu 27.4.2015.)

Bhatia, Anuradha & Makela, J. Carole. 2010. Making the Most of Museum Field Trips. Teoksessa The New Museum Community: Audiences, Challenger, Benefits. Edinburgh: MuseumsEtc. 62–83.

Bonsdorff, von Pauline. 2006. Taide, tieto ja kauneuden haaste. Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen, Mirja, Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja. (toim.) Kuvien keskellä. Helsinki:LIKE. 158–168.

Dekker, Outi. 2011a. Aistikaos. Oulun taidemuseon julkaisuja 55. Kalevaprint Oy.

Dewey, John. 2010. Taide kokemuksena. Tampere 2010: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Elliot, Niki, Doxey, Elaine & Stephenson, Val. 2012. Inklusio. Vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen. Kouvola: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opik.

Engeström, Yrjö. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Oy Edita AB.

Eskola, Jari. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.

Eteläpelto, Anneli & Rasku-Puttonen. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 181 – 205.

Hankala, Sanna. 2011a. Montako aistia ihmisellä on? Teoksessa Dekker, Outi (toim.) Aistikaos. Oulu: Oulun taidemuseon julkaisuja 55. 4–8.

Heikkinen, L. T. Hannu & Jyrkämä, Jyrki. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Juva: WSOY. 11–24.

Heikkinen, L.T. Hannu. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 214 – 229.

Heikkinen, L.T. Hannu, Kontinen, Tiina & Häkkinen, Päivi. 2010. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Rovio, Esa & Syrjälä, Leena. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 39–76.

Heikkinen, L.T. Hannu, Rovio, Esa & Kiilakoski, Tomi. 2010. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Rovio, Esa & Syrjälä, Leena. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 78–113.

Heikkinen, M. Hannu. 2011. Draamailmaisun vakavaa leikillisyyttä. Teoksessa Dekker, Outi (toim.) Aistikaos. Oulu: Oulun taidemuseon julkaisuja 55. 24–27.

Hein, E. George. 1998. Learning in the Museum. London: Routledge.

Hein, E. George. 2006. Museum Education. Teoksessa MacDonald, S. (toim.) A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell Publishing. Saatavilla www-muodossa: < <http://george-hein.com/downloads/MuseumEdBlackwellHein.pdf>>. (Luettu 27.4.2015.)

Helle, Laura, Tynjälä, Päivi & Vesterinen, Pirkko. 2004. Työelämäprojektin oppimisympäristönä. Teoksessa Tynjälä, Päivi, Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko. & Sajavaara, Paula. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Gummerus.
- Hooper-Greenhill, Eilean. 2007. Museums and Education. Purpose, pedagogy and performance. Abingdon, Oxon: New York: Routledge.
- Huovinen, Terhi & Rovio, Esa. 2010. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Rovio, Esa & Syrjälä, Leena. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.94 –113.
- Hänninen, Kirsi. 2000. Minkälainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa Vilkuna, Janne (toim.) Näkökulmia museoihin ja museologiaan. Saarijärvi: Ethnos ry. 130 – 137.
- Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko. 2007. Johdanto. Teoksessa Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) Erilainen oppija. Yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ilola, Hanna. 2014. Kohti inklusiota – mikä muuttuu opettajan työssä ja työyhteisössä? Luento Erityisopetuksen Erkkää verkossa- verkkoluentosarja Ammattiopisto Luovissa. 15.1.2014. Luentomoniste. Tekijän hallussa.
- Itkonen, Satu. 2011. Taidekuvan äärellä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Janhonen, Minna, Toivanen, Minna, Eskelinen, Kaisa, Heikkilä, Heli & Järvensivu, Anu. 2015. Rajoja rikkova työ. Kohti sujuvia toimintakäytäntöjä verkostoituvassa ja lohkoutuvassa työssä. Helsinki: Työterveyslaitos. Saatavilla http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/Documents/Rajoja_rikkova_ty%C3%B6_loppuraportti.pdf.pdf (Luettu 18.4.2015.)
- Jarvis, Peter & Parker, Stella. 2005. Human learning: an holistic approach. London; New York: Routledge.
- Jokinen, Hannu, Taajamo, Matti, Miettinen, Maarit, Weissmann, Kirsi, Honkimäki, Sanna, Valkonen, Sakari & Välijärvi, Jouni. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä- hankkeen tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 50. Saatavissa [www-muodossa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>](https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf). (Luettu 18.4.2015.)
- Jokiniemi, Jukka. 2007. Kaupunki kaikille aisteille: moniaistisuus ja saavutettavuus rakennetussa ympäristössä. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Kallio, Kalle. 2004. Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliiton ja Suomen Tammi Plus-projekti. Jyväskylä: Suomen museoliiton julkaisuja 54.
- Kontusalmi, Henna, Pohjola, Mike & Tikkaaja, Oona. Katvelaue. Museolarppi Ateneumissa ja Kiasmassa. Teoksessa Teoksessa Pettersson Susanna (toim.) Tulevaisuuden taidemuseo. Vammalan Kirjapaino Oy. 161 –176.
- Lampinen, Metti. 2010. Kulttuurin laajakaista 2004 – 2009. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muuseumi.fi)

http://www.kulttuurinlaajakaista.fi/dokumentit/kulttuurin_laajakaista%28%29_050101027.pdf>. (Luettu 3.12.2014.)

Linko, Maaria. 1998. Aitojen elämysten kaipuu: yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museolle antamat merkitykset. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Löow, Monica. Onnistunut projekti. Projektijohtamisen ja –suunnittelun käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.

Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mikola, Marjatta. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: < https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1 >](http://www.muodossa.com/https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf?sequence=1) (Luettu 27.4.2015.)

Myllykangas, Minna. 2001a. Kuppi kuumaa käsissämme. Teoksessa Dekker, Outi (toim.) Aistikaaos. Oulu: Oulun taidemuseon julkaisuja 55. 10–11.

Nevgi, Anne & Toom, Auli. 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa Nevgi, Anne & Lindblom- Ylänne, Sari (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY pro Oy. 412 – 426.

Nummenmaa, Anna Raija. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa Kasurinen, Helena (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.

Nummenmaa, Anna Raija. 2011. Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa Mäkinen, Marita, Korhonen, Vesa, Annala, Johanna, Kalli, Pekka, Svärd, Päivi & Värri, Veli-Matti (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. 177–195. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Saatavilla [www-muodossa: < http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%20C3%A4nnityksi%20C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf >](http://www.muodossa.com/http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%20C3%A4nnityksi%20C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf) (Luettu 18.04.2015.)

Kaitavuori, Kaija. 2007. Museo ja yleisö. Teoksessa Kinanen, Pauliina (toim.) Museologia tänään. Jyväskylä: Suomen museoliiton julkaisuja 57. 279 –294.

Kauppinen, Jukka. 2010. Elämää, elämiskeskuksia – luonnontieteellinen museo opastaa. Teoksessa Salo, Erja. Pedafooni 2 B. Opastamisen historiaa. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry. Saatavilla [www-muodossa: < http://pedaali.fi/sites/default/files/julkaisut/pedafooni2B.pdf >](http://www.muodossa.com/http://pedaali.fi/sites/default/files/julkaisut/pedafooni2B.pdf). (Luettu 26.4.2015.)

Kehitysvammaliitto. 2012–2013. Loppuraportti. Kuvasympölitaulustot ja selkokieliiset materiaalit museovierailun tukena-hanke. Saatavissa PDF-muodossa osoitteessa:

http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/tutkimukset_ja_raportit/Kuvasymbolitaulustot_ja_selkokieliset_materiaalit_museovierailu.pdf> (Luettu 13.1.2015.)

Kettunen, Kaisa. 2004. Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa Levanto, Marjatta & Pettersson, Susanna (toim.) Valistus, museopedagogiikka ja oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys / Valtion taidemuseo, 89 – 97.

Kettunen, Kaisa. 2006. Museossa opitaan. Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen, Mirja, Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja. (toim.) Kuvien keskellä. Helsinki:LIKE. 179–188.

Kettunen, Sami. 2009. Onnistu projektissa. Helsinki: WSOY pro.

Kiviniemi, Kari. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, L.T. Hannu, Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: Atena Kustannus. 63–81.

Kirjonen, Juhani. 1999. Asiantuntijan itseohjautuvuuden rajat. Kokemuksia lääninhallinnon organisaatiomuutoksesta. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY. 48–63.

Koski, Heikki, Lähdesmäki, Ulla & Svinhufvud, Leena. 2000. Museo 2000 – museopoliittinen ohjelma. Helsinki: Komiteanmietintö 31:1999. Saatavilla www-muodossa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/opm_444_museo2000.pdf?lang=fi> (Luettu 28.4.2015.)

Kulttuurin hyvinvointipalvelujen tila ja tarve Pohjois-Pohjanmaalla ja Kainuussa. Oulun läänin taidetoimikunnan selvitys. 2011. Oulu: Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: https://www.thl.fi/documents/10531/123644/oulu_n_taidetoimikunta.pdf (Luettu 17.4.2015.)

Känkänen, Päivi. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104494/URN_ISBN_978-952-245-911-4.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.1.2015.)

Könkkölä, Kalle, Salovaara, Sari & Tiensuu-Nylund, Mervi. 2002. Kulttuuria kaikille. Esitys vammaiskulttuurin ja kulttuurin saavutettavuuden edistämiseksi. Kulttuuria kaikille -työryhmän muistio. Saatavilla osoitteessa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_475_muistio.pdf?lang=fi> (Luettu 17.5.2013, 12.1.2015.)

Laitinen, Matti & Nurmi, Kari E. 2013. Vapaan sivistystyön esteettömyyden kehitysnäkymät. Teoksessa Laitinen, Matti (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä? Vantaa: Kansanvalistusseura. 20–42.

Lakkala, Suvi. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajakoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Launis, Kirsti & Engeström, Yrjö. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY. 64–81.

Leinonen-Vainio, Marika. 2011. Tuntumaa. Taidenäyttely näkövammaisille. Taiteen maisterin opinnäyte. Aalto yliopisto. Taideteollinen korkeakoulu. Porin taiteen ja median laitos. Saatavissa PDF-muodossa osoitteessa:
<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/3634/optika_id_75_leinonen-vainio_marika_2011.pdf?sequence=1>. (Luettu 13.1.2015.)

Levanto, Marjatta. 2004. Temppeleissä ja toreilla. Oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa Levanto, Marjatta & Pettersson, Susanna (toim.) Valistus, museopedagogiikka ja oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys / Valtion taidemuseo, 49–63.

Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia. Ehdotus toimenpideohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa:
[<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf>].

Malmisalo-Lensu, Anne-Maija & Mäkinen, Minna. 2007. Museo oppimisen paikkana. Teoksessa Kinanen, Pauliina (toim.) Museologia tänään. Jyväskylä: Suomen museoliiton julkaisuja 57. 295 – 318.

Moberg, Sakari. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Pentti Murto & Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82–95.

Mäkinen, Marita, Nikander, Esko, Pantzar, Tuula & Saari, Antti. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja. A: 30.

OMA 1993 – 2007. Oulun taidemuseon toimintakertomukset. Oulun taidemuseon arkisto.

OMA 2009. Oulun taidemuseon toimintakertomus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=4e232d86-94a7-403f-9db6-b161c9d4efa7&groupId=477502>. (Luettu 27.4.2015.)

OMA 2009. Oulun taidemuseon toimintakertomus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=7dcd2a6d-21c9-49a2-8f15-f0f813826558&groupId=477502> (Luettu 27.4.2015.)

OMA 2011. Oulun taidemuseon toimintakertomus. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=8ac6d90b-1586-4d61-a5e3-1c9898020187&groupId=477502> (Luettu 27.4.2015.)

Opetusministeriö. 2002. Taide on mahdollisuuksia. Ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla PDF-muodossa

osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_41_TAO.pdf?lang=>. (Luettu 10.1.2015.)

Opetusministeriö. 2003. Opetusministeriön strategia 2015. Opetusministeriön julkaisuja 2003:11. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_155_opm11.pdf?lang=fi>. (Luettu 10.1.2015.)

Opetusministeriö. 2004a. Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri-toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön julkaisuja 2004:29.

Saatavilla osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_183_opm29.pdf?lang=fi> (Luettu 8.12.2014.)

Opetusministeriö. 2004b. Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri-toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi selkokielellä. Alkuteos: Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri-toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi.

Opetusministeriön julkaisuja 2004:29. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.cultureforall.info/doc/ohjelmat_ja_strategiat/taide_tarjolle_selkokieli.pdf>. (Luettu 13.1.2015.)

Opetusministeriö. 2006. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Opetusministeriön toimenpideohjelma 2006–2010. Opetusministeriön julkaisuja 2006:6. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_18_opm6.pdf?lang=fi>. (Luettu 24.5.2013.)

Opetusministeriö. 2014. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Saatavilla osoitteessa:

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr15.pdf?lang=fi>> (Luettu 27.4.2015.)

Othman, Erica. 2004. Museon sydämessä. Ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemuseossa. Teoksessa Levanto, Marjatta & Pettersson, Susanna (toim.) Valistus, museopedagogiikka ja oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys / Valtion taidemuseo, 77 – 87.

Palviainen, Ritva. 2000. Museopedagogiikka muuttuvassa maailmassa. Teoksessa Vilkuna, Janne (toim.) Näkökulmia museoihin ja museologiaan. Saarijärvi: Ethnos ry. 122 –129.

Paasivaara, Leena, Suhonen, Marjo & Virtanen, Petri. 2011. Projektijohtaminen hyvinvointipalveluissa. Helsinki: Tietosanoma.

Pedafooni 2A. Johdanto. 3 – 4. Teoksessa Kaitavuori, Kaija, Levanto, Marjatta, Raivio, Nanne, Venäläinen, Päivi ja Wahlbeck, Johanna (toim.) Pedafooni 2A. Opastamisen nykypäivää. 16–30. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry. Saatavilla www-muodossa:

<http://pedaali.fi/sites/default/files/julkaisut/pedafooni2A_0.pdf> Luettu 26.4.2015.

Pettersson, Susanna. 2009a. Taidemuseoiden tulevaisuuksien historia. Teoksessa Pettersson Susanna (toim.) Tulevaisuuden taidemuseo. Vammalan Kirjapaino Oy. s. 17–44.

Pettersson, Susanna. 2009b. Kaikkien taidemuseo. Saavutettavuus ja diversiteetti Valtion taidemuseossa 2009–2013. Valtion taidemuseon mietinnöt ja strategiat. Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet Kehys. Saatavilla www-muodossa: <http://www.kansallisgalleria.fi/wp-content/uploads/2014/04/15776_kaikkien_taidemuseo.pdf>. (Luettu 17.4.2015.)

Pihkala, Jussi. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Ikonen, Oiva & Krogerus, Ansaliina (toim.) Ainutkertainen oppija. Juva: PS-Kustannus. 20–23.
Puupponen, Hannu. 2000. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa Ladonlahti, Tarja & Raija Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Rajavuori, Tuuli. 2009. Museoiden saavutettavuustyö 2000-luvun alussa – museotyöntekijän näkökulma. Pro gradu-tutkielma, Helsingin yliopisto, Kulttuurin tutkimuksen laitos, Suomalais-ugrilainen kansatiede. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.kulttuuriakaille.info/index.php?k=12621>>. (Luettu 26.5.2014.)

Rissanen, Tapio. 2002. Projektilla tulokseen. Projektin suunnittelu, toteutus, motivointi ja seuranta. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Pohjantähti.

Ruohotie, Pekka. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Ruuska, Kai. 2001. Projekti hallintaan. Helsinki: Suomen Atk–Kustannus Oy.

Ruuska, Kai. 2005. Pidä projekti hallinnassa. Suunnittelu, menetelmät, vuorovaikutus. Helsinki: Talentum.

Räsänen, Marjo. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo. 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kettunen, Kaisa, Hiltunen, Mirja, Laitinen, Sirkka & Rastas, Marja. (toim.) Kuvien keskellä. Helsinki: LIKE. 11–24.

Räsänen, Marjo. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90.

Saarnivaara, Marjatta & Inkeri, Sava. 1998. Me tutkimme: taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Sainio, Tapani & Edgren, Helena. 2007. Kansallisaarteita kaikille. Museoviraston saavutettavuussuunnitelma. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavissa PDF muodossa: <<http://www.nba.fi/fi/File/468/kansallisaarteita-kaikille.pdf>> (Luettu 8.1.2015.)

Salonen Mari. 2012. Erityiskuvataidekasvatus. Eräiden kuvataideopettajien keinot

muokata ja eriyttää opetusta erityisoppilaiden kohdalla. Maisterin opinnäytetyö. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma. Taiteen laitos. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa: <https://www.google.fi/search?q=erityiskuvataidekasvatus&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=ye-0VOy7IojJOo7FgdgN>. (Luettu 13.1.2012.)

Salonlahti, Outi & Salovaara, Sari. 2014. Kaikkien taidemuseo? Raportti Kaikkien taidemuseo-strategian toteutumisesta Valtion taidemuseossa 2009 – 2013. Kulttuuria kaikille-palvelu/Yhdenvertaisen kulttuurin puolesta ry ja Kansallisgalleria. Saatavilla www-muodossa: <http://www.kansallisgalleria.fi/wp-content/uploads/2014/04/Kaikkien_taidemuseo_Raportti_KTM-strategian_toteutumisesta_Valtion_taidemuseossa_20092013.pdf> (Luettu 28.4.2015.

Salovaara, Sari. 2004. Hyvä museo on saavutettava museo. Teoksessa Levanto Marjatta & Pettersson Susanna (toim.) Valistus, museopedagogiikka, oppiminen. Hämeenlinna: Taidemuseoalan kehittämissyksikkö KEHYS/Valtion taidemuseo, 65–75.

Saloviita, Timo. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Pentti Murto & Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 139–166.

Saloviita, Timo. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus. 339–351.

Sava, Inkeri. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Taide tiedon lähteenä. Jyväskylä: Atena.

Savonmäki, Pasi. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Silfverberg, Paul. 2007. Ideasta projektiksi. Projektityön käsikirja. Helsinki: Edita.

Smeds, Riitta, Huhta, Esko, Pajunen, Ari & Väänänen, Maria. 2010. Koulu verkottuneiden opetuspalveluiden tuottajana. Teoksessa Smeds, Riitta, Krokfors, Leena, Ruokamo, Heli & Staffans, Aija. (toim.) InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. 87–106. Saatavilla www-muodossa: <http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf > (Luettu 18.04.2015.)

Suni, Liisa. 2013. Kansalaisopistojen esteettömyys opiskelijoiden kokemana. Teoksessa Laitinen, Matti (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä. Vantaa: Kansanvalistusseura. 128 –143.

Svensson, Elisabeth & Oderstedt, Ingemar & Landberg, Anna; suomenkielinen toteutus: Sari Salovaara. 2003. Museo kaikille. Pohjoismaainen esteettömyys- ja saavutettavuusopas. Helsinki: Valtion taidemuseo. Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Tenhu, Tapio. 2011a. Aistikaaos-näyttelyn pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa Dekker, Outi (toim.) Aistikaaos. Oulu: Oulun taidemuseon julkaisuja 55. 18–22.

Teräs, Ulla & Teräsvirta, Eeva. 2013. Altistutaan asiakkaille. Museoiden johtamis- ja toimintamallit muutoksessa. Helsinki: Museovirasto. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.nba.fi/fi/File/1887/altistutaan-asiakkaille-web.pdf>](http://www.nba.fi/fi/File/1887/altistutaan-asiakkaille-web.pdf) . (Luettu 27.4.2015.)

Toivanen, Tapio. 2007. Huippukokemus. Teoksessa Bardy, Marjatta, Haapalainen, Riikka, Isotalo, Merja & Korhonen, Pekka (toim.) Taide keskellä elämää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 121–126.

Toikko, Timo & Rantanen, Teemu. 2009b. Tutkimuksellinen kehitystoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Turpeinen, Outi. 2005. Nykyaide vierailulla kulttuurihistoriallisessa museossa. Teoksessa Levanto, Yrjänä & Naukkarinen, Ossi & Vihma, Susan (toim.) Taiteistuminen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 128–153.

Tynjälä, Päivi. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, Kaija, Paloniemi, Susanne, Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. 79 – 93.

Valtonen, Anu. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223 – 241.

Vesterinen, Pirkko. 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13343/9513911691.pdf?sequen (Luettu 26.4.2015.)

Väyrynen, Sai. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-KUSTANNUS, 12–29.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Dekker, Outi. 2010. Oulun taidemuseon tiedotteet: AISTIKAAOS, 29.1.2010 ja 16.12.2010, Oulun taidemuseon arkisto.

Jokela, Timo. 2010. Kuvataidekasvatuksen metodikurssi. Luento Lapin yliopistossa Taiteiden tiedekunnassa. 23.11.2010. Tekijän luentomuistiinpanot.

Oulun taidemuseon arkisto. Salovaara, Sari. 2003a. Museotarjonnan saavutettavuuden kartoitus. Esteetön museo-projekti. Oulun taidemuseon arkisto. Kyselylomake nro 1: Fyysinen saavutettavuus; 5.8.2003

Oulun taidemuseon arkisto. Salovaara, Sari. 2003b. Museotarjonnan saavutettavuuden kartoitus. Esteetön museo-projekti. Oulun taidemuseon arkisto. Kyselylomake nro 2: Näyttelytarjonnan saavutettavuus. 6.11.2003.

INTERNET LÄHTEET

avoinmuseo.fi

<<http://www.avoinmuseo.fi/esteetonmuseo.php>> (Luettu 28.4.2015.)

edu.minedu.fi/OPM/Koulutus. Saatavilla osoitteessa:

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/]

Viitattu 10.1.2015.

elämyksiä kaaoksessa.fi

<http://www.oululehti.fi/viimeisessa_lehdessa/el%C3%A4myksi%C3%A4_kaaoksessa_5159192.html> (Luettu 27.4.2015.)

esteeton.fi

<<http://www.esteeton.fi/portal/fi/tieto-osio/esteettomyys/>>

(Luettu 8.1.2015.)

Forssell, Hanna & Matala, Päivi. 2008. Monen aistin muisti.

http://www.edu.fi/download/124517_yhdessa_oppimaan_monen_aistin_muisti.pdf,

[luettu 16.7.2013])

Havu, Petra, Talvitie, Riikka, Rajakari, Päivi & Kuusimäki, Tomi 2011.

Esiselvitysprojekti. Kuvataide- ja musiikkiala hyvinvointipalveluiden tuottajina.

Loppuraportti 29.8.2011. Saatavilla osoitteessa:

<http://artists.fi/wp-content/uploads/2014/05/Loppuraportti_30_8.pdf>. (Luettu

10.1.2015.)

incluseum.fi

Creating the Inclusive Museum. 2013. <<http://museumsetc.com/products/creating-the-inclusive-museum>> (Luettu 26.5.2013.), The Inclusive Museum.

<<http://onmuseums.com/about-the-community/about-common-ground-publishing>. >

(Luettu 16.10.2014.)

Into, Kaisa. 2014. Innostava proggis vai varsinainen vitsaus – hukummeko projekteihin?

Saatavissa osoitteessa:

<http://tyopiste.ttl.fi/Uutiset/Sivut/Innostava_proggis_vai_varsinainen_vitsaus_hukummeko_projekteihin.aspx> (Luettu 4.3.2015.)

HS, 4.1.2014. Helsingin sanomat. Helsingin taidemuseon uusi pomo: Näin Hobitti-elokuvan jonottajat houkutellessaan taidemuseoon. Saatavilla www-muodossa:

<<http://www.hs.fi/kulttuuri/a1388748641784>>. (Luettu 27.4.2015.)

Janhonen, Minna. 2014. Sujuva projektityö on monen asian summa. Saatavilla osoitteessa:

<<http://suhteidenvoima.blogspot.fi/2014/10/sujuva-projektityo-on-monen-asian-summa.html>> (Luettu 4.3.2015.)

Ketonen, Helka & Linnapuomi, Aura. 2011. Hyvinvointia taiteesta ja kulttuurista-kooste. Saatavilla PDF-muodossa osoitteessa:

<http://www.cultureforall.info/doc/tutkimukset_ja_raportit/hyvinvointia_taideesta_ja_kulttuurista_kooste.pdf>. (Luettu 10.1.2015.)

Koskela, Seija. 2013. Tarkastelussa moniammatillinen yhteistyö ja sen edellytykset. Saatavilla www-muodossa:

<<http://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2013/03/28/tarkastelussa-moniammatillinen-yhteistyö-ja-sen-edellytykset/>>. (Luettu 27.4.2015.)

kulttuuria.kaikille.fi

http://www.kulttuuriakaikille.info/saavutettavuus_mita_on_saavutettavuus (Luettu 28.4.2015.)

Malley, M. Sharon. 2012. The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches. The John F. Kennedy Center for the Performing Arts. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/Finalprofessionalpapersbook2013.pdf>> (Luettu 27.4.2015.)

McMichael:

<http://mcmichael.com/artofinclusion/Appendices_The_Art_of_Inclusion_McMichael_Canadian_Art_Collection_2014.pdf> (Luettu 27.4.2015.)

Naukkarinen, Aimo, Ladonlahti, Tarja & Saloviita, Timo. 2010. Yhteinen koulu kaikille. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille>. (Luettu 10.1.2015.)

Naukkarinen, Aimo. 2000. Inklusioidiskurssit. Verkkojulkaisu teoksessa Viitanen, Reijo (toim.) Nuorisokasvatus ammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen. Nuorisotutkimusverkoston verkkojulkaisuja. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Naukkarinen_Aimo.pdf>. (Luettu 28.4.2015.)

nätti.fi <<http://www.ouka.fi/oulu/taidemuseo/natti-tiimi>>. (Luettu 18.4.2015.)

Museoiden ja tiedekeskuksen- yhteisen organisaation valmistelutyöryhmän loppuraportti. 2011. 6, 7, 8, 10.

http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=00f097fe-3936-4066-8a7b-88f9c960b955&groupId=64304] (Luettu 12.4.2013, 16.7.2013.)

opastukset.ouka.fi <<http://www.ouka.fi/oulu/taidemuseo/opastukset-ja-tyopajat>> (Luettu 24.4.2015.)

pedaali.fi <<http://www.pedaali.fi/sites/default/files/tiedostot/Missio.pdf>>. (Luettu 27.4.2015.)

reppu.fi <http://www.ouka.fi/oulu/taidemuseo/ajankohtaista/-/asset_publisher/2fVr/content/taidekasvatustila-sai-nimekseen-reppu/477502;jsessionid=C5F369AB026637983C8A9D5BE6D3BF2B?redirect=http%3A%2F%2Fwww.ouka.fi%2Foulu%2Ftaidemuseo%2Fetusivu%3Bjsessionid%3DC5F369AB026637983C8A9D5BE6D3BF2B%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_L5Vm%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2>. (Luettu 24.4.2015.)

saa koskea.fi <http://www.oululehti.fi/etusivu/saa_koskea_5067876.html> (Luettu 27.4.2015.)

Salovaara, Sari.2002. Saavutettavuus-projekti Valtion taidemuseossa 1999–2001. Saatavilla PDF muodossa:
<http://www.kulttuuriakaikille.info/saavutettavuus_esimerkit_ja_kokemukset/museot>. (Luettu 12.01.2015.)

Saloviita, Timo. 2012. Inklusio eli ”Osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavilla www-muodossa:
<<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>>

SKR 2010. Suomen kulttuurirahaston palkinnot ja apurahat. 27.2.2010.
http://www.skr.fi/sites/default/files/Apurahat_ja_palkinnot_2010.pdf., 37.

taidekaari.fi. <<http://www.tampere.fi/taidekaari/esittely/kumppanit.html>.> (Luettu 27.4.2015.)

taidetta.fi <http://yle.fi/uutiset/taidetta_saa_koskea_haistaa_ja_muuttaa/5313382>. (Luettu 27.4.2015.)

Toikko, Timo & Rantanen, Teemu. 2009a. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta.
<<http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/viewFile/1088/919>> (Luettu 27.4.2015.)

tornio.fi <<https://www.tornio.fi/index.php?p=Museopedagoginenohjelma>> (Luettu 27.4.2015.)

ttl.fi
<[www.ttl.fi/http://www.ttl.fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/projektityo/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/projektityo/sivut/default.aspx)> (Luettu 18.04.2015).

ylkkäri.fi <<http://www.ylkkari.fi/content/avartava-taiden-yttely>>. (Luettu 27.4.2015.)

HENKILÖKOHTAISET TIEDONANNOT

Dekker, Outi. 2011b. Suullinen tiedonanto 30.3.2011, 31.3.2011.

Dekker, Outi. 2011c. Kirjallinen tiedonanto 5.4.2012.

Hankala, Sanna. 2011b. Suullinen tiedonanto 15.12.2010, 29.3.2011.

Moilanen, Jaakko. 2011. Suullinen tiedonanto 28.3.2011.

Myllykangas, Minna. 2011b. Suullinen tiedonanto, 23.3.2011.

Tenhu, Tapio. 2011. Suullinen tiedonanto 18.3.2011.

Ryhmähaastattelu 8.6.2011.

LIITE 1. Kirjallisuuskatsaus saavutettavuuden kehittämiseen suomalaisessa museossa.

1999– 2001	Saavutettavuus-projekti Valtion taidemuseossa (Salovaara 2002)
2000	Museo 2000- museopoliittinen ohjelma (Koski, Lähdesmäki & Svinhufvud 2000)
2001	Kulttuuria kaikille. Esitys vammaiskulttuurin ja kulttuurin saavutettavuuden edistämiseksi. (OPM 2002:30)
2004	Taide tarjolle, kulttuuri kaikille. Vammaiset ja kulttuuri toimikunnan (2003–2005) ehdotus toimenpideohjelmaksi. (OPM 2004: 29)
2006	Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Opetusministeriön toimenpideohjelma 2006–2010. (OPM 2006:6) Tervetuloa museoon? (Salovaara 2006) Aistien museo. Kehittämishanke: Moniaistinen museo-opastus. (Tuulas 2006)
2007	Kuka pääsee museoon? Museoviraston jakamat avustukset innovatiivisiin hankkeisiin kulttuurisen yhdenvertaisuuden edistäjänä. (Salovaara 2007)
2009	Kaikkien taidemuseo. Saavutettavuus ja diversiteetti Valtion taidemuseossa 2009–2013. Valtion taidemuseon mietinnöt ja strategiat. (Pettersson Susanna/ Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet Kehys 2009) Museoiden saavutettavuustyö 2000-luvun alussa – museotyöntekijän näkökulma. (Rajavuori 2009)
2010	Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimenpideohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja. (Liikanen 2010:1)
2011	Vammaisten ihmisten kokemukset taide- ja kulttuuripalvelujen käyttäjinä. (Kulttuuria kaikille-palvelu/Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet KEHYS)
2013	Saavutettavia kulttuurisisältöjä: Kulttuurin saavutettavuus-hankkeen loppuraportti. Turun AMK:n Taideakatemia.
2014	Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti. OPM Kaikkien taidemuseo? Raportti Kaikkien taidemuseo-strategian toteutumisesta Valtion taidemuseossa 2009–2013.

LIITE 2: YKSILÖHAASTATTELUKYSYMYKSET

TEEMAHAASTATTELUSTA YKSILÖHAASTATTELUUN

- **I OSA : Taidekasvatuksen traditiot**
- KOULUTUSTAUSTA
- TYÖHISTORIA
- KÄSITYKSET TAITEEN OPETTAMISESTA:
- Taidekäsitykset
- Oppimiskäsitykset
- Käsitykset kuvataideopetuksesta ennen ja nyt
- Kuvataideopetuksen rooli yhteiskunnassa ja koulussa

- **II OSA : Toimintatutkimus**
- **KOKEMUKSET TAIDEKASVATUKSELLISEN PROJEKTIN TOTEUTTAMISESTA:**
- Aiemmat kokemukset: Mitä? Missä? Kenen kanssa?
- **AISTIKAAOS**
- **Tavoitteet:**
- Mihin projektissa pyritään? Mikä on näkemyksesi projektin tuloksesta? Mitä hyötyä siitä on? Miten onnistuminen mitataan?
- **Haasteet:**
- Mitä haasteita olet kohdannut Aistikaaoksen toteuttamisessa? Miten olet mielestäsi pystynyt vastaamaan haasteisiin? Mikä/mitkä ennakko-oletukset ovat toteutuneet? Mikä on yllättänyt?
- **Onnistumiset:**
- Miten olet kokenut onnistuvasi Aistikaaoksessa?
- Kehittämiskohdat:
- Miten toimintaa voisi mielestäsi kehittää? Jatkokehittelyideoita?
- **Yhteistyö:**
- Miten olet kokenut yhteistyön projektissa toimijoiden kesken? Oletko kokenut projektissa yhteisöllisyyttä? Jos olet, niin miten?

LIITE 3. SISÄLLÖNANALYYSI, KARKEA LUOKITTELU

TAIDEMUSEON KULTTUURIPALVELUJEN

SISÄLLÖLLINEN KEHITTÄMINEN:

- Taiteen saavutettavuus ja esteettömyys
- Kokonaisvaltaisen taidekokemuksen mahdollistaminen
- Elämyksellisyys osana taidekokemusta
- em. asioita kehittämällä ->
Kulttuuripalveluiden saavutettavuuden parantaminen erityisryhmille,
uusia yleisöryhmiä taidemuseoon

KOULUTUKSELLINEN NÄKÖKULMA:

- Erilaisten tiedonhankintatapojen löytäminen
- Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen
- Oppimiskokemusten kartuttaminen
- Opinnoissa edistyminen
- Ammatillisen kehittymisen mahdollistuminen

INSTITUTIONAALINEN YHTEISTYÖ:

- Taidemuseopedagoginen yhteistyö yliopiston ja taidemuseon välillä
- Taidemuseon verkostoituminen erityisjärjestöjen kanssa

LIITE 4. RYHMÄHAASTattelun Teemat

<p>AISTIKAAOKSEN LÄHTÖKOHDAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taide kuuluu kaikille • Erilaisilla ihmisillä mahdollisuus kokea taidetta • Taiteen kokeminen eri tavoilla • Aistien monipuolinen huomiointi taiteessa • Kokonaisvaltaisen ja elämyksellisen taidekokemuksen mahdollistaminen • Ilo, leikki ja heittäytyminen • Uusien ajattelutapojen löytäminen <p>AISTIKAAOS-PROJEKTIN TAVOITTEET</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuuripalveluiden saavutettavuuden parantaminen erityisryhmille • Taiteen saavutettavuus ja esteettömyys • Kokonaisvaltaisen taidekokemuksen mahdollistaminen • Elämyksellisyys osana taidekokemusta • Erilaisten tiedonhankintatapojen löytäminen • Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen • Oppimiskokemusten kartuttaminen • Opinnoissa edistyminen • Uusia yleisöryhmiä taidemuseoon • Taidemuseopedagoginen yhteistyö yliopiston ja taidemuseon välillä • Taidemuseon verkostoituminen erityisjärjestöjen kanssa 	<p>TAIDEMUSEO TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taidemuseon on toiminut projektissa erilaisena oppimisympäristönä opiskelijoille ja toimintaan osallistuville museovieraille • Opiskelijoiden toteuttama työpajatoiminta on laajentanut taidemuseon pedagogista toimintaa • Museon vahvat toimintatraditiot ohjaamassa toiminnan järjestämistä. • Oletusarvot työpajatoiminnan organisoinnista • Moniportainen byrokratia, taloudelliset resurssit • Kohtaamiskulttuurit, yhteistyökulttuurit – Taidemuseo avoin/suljettu? Yhteistyöhalukkuus/-haluttomuus? Onko Aistikaaos tuonut uusia yleisöryhmiä taidemuseoon? Miten heidät saadaan tulemaan uudelleen jatkossa? Onko taidemuseolla halukkuutta ja valmiuksia kehittää uutta? <p>TAIDEMUSEOPEDAGOGINEN TOIMINTA, TYÖPAJATOIMINTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minkälaista taidemuseopedagogiikkaa Oulun taidemuseo toteuttaa? • Mikä on taidemuseopedagogisen toiminnan asema Oulun taidemuseossa? • Miten taidemuseopedagogiikkaa kehitetään OMA:ssa?
<p>TOIMINNAN SISÄLLÖLLINEN TAVOITE</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.kulttuuriakkaikille.fi/saavutettavuus • Toivotetaan uudet, kaikenlaiset yleisöt tervetulleiksi museoon • Näyttely muokataan kävijöiden tarpeiden mukaan • Ihmisten erilainen tapa käyttää aisteja otetaan huomioon • Näyttelyn sisältö vastaa erilaisten kävijöiden mielenkiinnon kohteita ja elämäkokemuksia • Mahdollisia uusia kävijäryhmiä konsultoidaan jo näyttelyn suunnitteluvaiheessa 	<p>TAITEEN SAAVUTETTAVUUS JA ESTEETTÖMYYS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitä saavutettavuudella ja esteettömyydellä tarkoitetaan Aistikaaoksessa? Miten ne määritellään? • Miten saavutettavuus ja esteettömyys ovat toteutuneet Aistikaaoksessa? • Onko taiteen saavutettavuus parantunut taidemuseon tarjoamassa kulttuuripalvelussa Aistikaaos-näyttelykokonaisuuden myötä? Jos, niin miten?
<p>TAITEEN AISTILLISUUS, KEHOLLISUUS JA KOKONAISSALTAISUUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keskeistä näyttelyssä ja näyttelyyn tutustumisessa ESTEETÖN TAIDE, ELÄMYS JA ELÄMYKSELLISYYS, AISTIMELLISUUS, KEHOLLISUUS, MONIAISTISUUS -> Miten nämä toteutuivat näyttelyssä? • TAITEEN JA KEHON SUHDE, KUVATAITEELLISUUS JA KEHOLLISUUS TAIDEKASVATUKSESSA -> Miten näkyi/huomioitiin esim. työpajatoiminnassa? • Mistä tekijöistä muodostuu kokonaisvaltainen taidekokemus? • Miten ja mistä aineksista elämyksellisyys syntyy? 	<p>ONGELMISTA ONNISTUMISIIN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kiire • Liian paljon päällekkäistä ja yhtäaikaista työtä • Asioiden varmistelu • Vastuunjako, tehtäväjako • Taideteosten vahingoittuminen • Tiedotuksen moniportaisuus ja ajantasaisuus • Sisäisen tiedotuksen sujuvuus? Ulkoinen tiedotus toiminnasta? • Suunnitelmallisuuden puuttuminen • Miten onnistumista mitataan? • Onko tämä projekti ainutkertainen, vai jääkö tästä pysyviä toimintatapoja / yhteistyötappaa museoon? • Positiivinen vastaanotto, projekti saanut medianäkyvyyttä

LIITE 4. RYHMÄHAASTATTELUN TEEMAT

YHTEISTYÖ

- Yhteistyö on koettu positiiviseksi ja voimauttavaksi
- Taidekasvatuksellinen yhteistyö taidemuseopedagogiikan kehittämiseksi koetaan tärkeäksi
- Toimijat ovat ilmaisseet kiinnostuksensa yhteistyöhön myös jatkossa
- Yhteistyön vakiinnuttamismahdollisuudet yliopiston ja taidemuseon välillä?
- Verkostoituminen ja konsultoiva yhteistyö erityisjärjestöjen kanssa?

LIITE 5. Projektin suunnittelu, toteutus ja toimintatutkimuksen vaiheita.

2010	PROJEKTIN SUUNNITTELU	TOIMINTATUTKIMUS
Tammikuu	Taiteilijakutsut	
Helmikuu	Apurahahaku näyttelyn järjestämiseen SKR, museopedagogisen yhteistyön laajeneminen -> Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijat työpajojen toteuttajiksi	
Toukokuu	Näyttelyn jurytys	
Elo-syyskuu	Näyttelyjulkaisun suunnittelu	
Syyskuu	Näyttelyidean esittely luokanopettajaopiskelijoille, Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskelijat mukaan, työpajojen suunnittelu alkaa	Toimintatutkija mukaan taidekasvatuksen opiskelijana
Loka-marraskuu	Yhteistapaamisia liittyen näyttelyjulkaisuun ja erityisen oppijan kohtaamiseen liittyvän koulutuksen kartoittamiseen, apurahakartoitukset ja haku koulutuskustannuksiin ja työpajatoiminnan järjestämiseen	Yhteisöprojektipinnot suuntaavat tutkimusta, muistiot -> toimintatutkimuksen aineiston keruu alkaa
Marras-joulukuu	Ehdotus ja päätös floristiopiskelijoiden osallistumisesta näyttelyyn	Alustava tutkimussuunnitelma hahmottuu
Joulukuu	Näyttelykutsujen postitus, työpajasuunnitelmat tarkentuvat ja valmistuvat, ja kuvataiteen sivuaineen näyttelyyn tulevien teosten suunnitelmat valmistuvat, näyttelyarkkitehtuurin erityismateriaalin, tiedotuksen ja työpajailmoittautumisen suunnittelua.	Tutkittavien valinta varmistuu; ensimmäinen yksilöhaastattelu -> reflektioaineiston keruu alkaa
2011	PROJEKTIN TOTEUTUS	TOIMINTATUTKIMUS
Tammikuu	Tiedotteen tarkistamista, tiedotuksen tehostamista, teoshaut, näyttelyarkkitehtuurin suunnittelun tarkentamista, näyttelyn ripustaminen, avajaisten suunnittelu ja toteutus, työpajojen tarjonnan suunnittelu ja tiedottamisen toteutus, toimijoiden aikataulujen varmentaminen	
Helmikuu	Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden pajat, ensimmäisten pajojen asiakkaat haussa myöhästyneen tiedotuksen vuoksi, Sopukoita-retket pyörivät, SKR:ltä kielteinen apurahapäätös, Oulun yliopiston kuvataiteen sivuaineen pajat	
Maaliskuu	Oulun yliopiston musiikin sivuaineen pajat	Yksilöhaastattelut käynnissä
Huhtikuu	Oulun yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden pajat, tukiviitotut elämykselliset opastukset	Yksilöhaastattelut käynnissä -> aineiston teemoittelu
Kesäkuu	Ryhmähaastattelu	
Syyskuu	Pedagogisen julkaisun kartoitus	