

TAIDEMUSEOT PERUSKOULUN KUVATAITEEN OPETUKSESSA
Tutkimus taidemuseopedagogisesta toiminnasta Jyväskylässä

Anu Kaarniemi

Maria Tervakari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaarniemi, Anu & Tervakari, Maria: Taidemuseot peruskoulun kuvataiteen opetuksessa - tutkimus taidemuseopedagogisesta toiminnasta Jyväskylässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2001. -116 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä taidemuseoilla on tarjottavana koulun kuvataiteen opetukselle. Taidemuseopedagogiikasta on tehty aiemmin hyvin vähän tutkimusta. Harvoissa tehdyissä tutkimuksissa kohteena on ollut yleensä oppilas toimijana ja toiminnan kohteena taidemuseossa. Tutkimuksemme keskittyi museoissa tapahtuvaan toimintaan, toimijoihin ja teorioihin toiminnan takana. Keskeisenä tutkimuskohteena on museoiden peruskouluille suunnattu opetustoiminta museolehtorin ja hänen työnsä kautta. Tutkimuksessa oli mukana kaksi jyväskyläläistä taiteen alan museossa toimivaa museolehtoria; Sirpa Turpeinen Jyväskylän taidemuseosta ja Teija Hihnala Alvar Aalto -museosta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Aineisto on kerätty pääasiassa teemahaastattelulla ja täydennetty havainnoinnin ja kirjallisen materiaalin avulla ja edelleen analysoitu teemoittelu-menetelmällä fenomenologista lähestymistapaa käyttäen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että museoilla on paljon ja monipuolista toimintaa kouluille. Toiminnan tavoitteet määrittyvät sekä museon tavoitteiden että peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelman pohjalta. Toimintaan vaikuttavat useiden eri tieteenalojen (kasvatustieteen, taidekasvatuksen ja museologian) käsitykset ja teoriat. Tutkimuksen mukaan monipuolisen toiminnan esteenä on kuitenkin opettajien ja museolehtorin välisen yhteistyön puute. Opettajat eivät tiedä museon tarjoamista mahdollisuuksista eikä museolehtoreilla ole keinoja tavoittaa opettajia. Tämän ongelman ratkaisemiseksi on tehty monia erilaisia kokeiluja, mutta lopullinen ratkaisu on edelleen löytämättä. Tulevaisuudessa tulisikin kehittää sekä opettajien että museolehtorien koulutusta niin, että yhteistyö helpottuisi.

Avainsanat: taidekasvatus, museopedagogiikka, museolehtori, taidemuseo, kokemuksellinen oppiminen, peruskoulun kuvataide

Taito nähdä

Josef Albers

Taidetta ei tehdä katseltavaksi
taide katselee meitä
se mikä on taidetta muille
ei välttämättä ole sitä minulle
eikä liioin samasta syystä
ja päinvastoin

se mikä oli tai ei ollut
taidetta minulle jokin aikaa sitten
on aikaa myöten saattanut menettää
se arvon ja saada sen
tai kenties menettää ja saada taas

taide siis ei ole esine
vaan kokemus

kyetäksemme tajuamaan sitä
meidän täytyy ottaa se vastaan

sen vuoksi taide on siellä
missä taide tarttuu meihin kiinni

SISÄLTÖ

1 TAIDEMUSEO - MONIPUOLINEN MAHDOLLISUUS KUVATAITEEN OPETUKSELLE	7
2 PERUSKOULUN KUVATAIDE	9
2.1 Opetussuunnitelma ja tavoitteet	9
2.2 Taiteen tarkastelun ja havainnoinnin merkitys koulun kuvataiteen opetuksessa	12
3 TAIDEKASVATUS - KÄSITYS TAITEESTA JA OPPIMISESTA	13
3.1 Käsitys taiteesta	13
3.1.1 Taiteen olemus	14
3.1.2 Taidetieteet	15
3.2 Käsitys oppimisesta	18
3.2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	20
3.2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	21
3.2.3 Humanistinen oppimiskäsitys	23
3.3 Taidekasvatuskäsitys	28
3.3.1 Taidekasvatustieteen lähtökohtia	29
3.3.2 Luova itseilmaisuus	30
3.3.3 Sisältökeskeinen taidekasvatus	32
3.3.4 Postmoderni taidekasvatus	34
3.3.5 Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen	35
4 MUSEOPEDAGOGIIKKA	39
4.1 Museopedagogiikan teoreettinen viitekehys	40
4.1.1 Museo	41
4.1.2 Museolehtori	44

4.2 Taidemuseopedagogiikka	45
4.2.1 Taidemuseo	45
4.2.2 Taidemuseopedagogiikan tavoitteet	46
4.2.3 Konstruktivismi taidemuseopedagogiikassa	48
4.2.4 Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa	49
5 TUTKIMUSKUVAUS JA MENETELMÄVALINNAT	52
5.1 Laadullinen tapaustutkimus	53
5.2 Teemahaastattelu	57
5.3 Havainnointi ja kirjallinen materiaali	60
5.4 Laadullinen analyysi	61
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	64
6 TAIDEMUSEOPEDAGOGISET TOIMINNAT JYVÄSKYLÄSSÄ	66
6.1 Museo toimintaympäristönä	66
6.1.1 Alvar Aalto -museo - Teija Hihnala	66
6.1.2 Alvar Aalto -museon pedagogiset palvelut	68
6.1.3 Jyväskylän taidemuseo - Sirpa Turpeinen	69
6.1.4 Jyväskylä taidemuseon pedagogiset palvelut	72
6.2 Peruskoululle suunnattu taidemuseopedagoginen toiminta	73
6.2.1 Yksittäinen museovierailu	76
6.2.2 Työpajatoiminta	79
6.2.3 Projektit	81
6.2.4 Kiertonäyttelyt	85
6.2.5 Museolehtoreiden asettamat tavoitteet	86
6.3 Museolehtorin yhteistyö opettajien kanssa	89
6.3.1 Yhteistyön muodot	90
6.3.2 Asenteiden vaikutus yhteistyöhön	94
6.4 Synteesi taidemuseopedagogiikasta suhteessa sitä jäsentäviin teorioihin ja käsitteisiin	96

7 KOHTI MONIPUOLISTA JA HELPOSTI SAAVUTETTAVAA TAIDE- MUSEOPEDAGOGIIKKA 101	101
7.1 Koulutusmahdollisuudet 102	102
7.2 Yhteistyön ja tiedonkulun mahdollisuudet 104	104
7.3 Tutkimuksen onnistuminen ja käyttömahdollisuudet 107	107
7.4 Jatkotutkimuksia 108	108
 LÄHTEET 109	 109
 LIITE 1: Museopedagogiikan teorettinen viitekehys 115	 115
 LIITE 2: Haastattelun teemaluettelo 116	 116

1 TAIDEMUSEO - MONIPUOLINEN MAHDOLLISUUS KUVATAITEEN OPETUKSELLE

Kuvataide on kouluaineena lähes ainoa, jossa lapsi saa itse luoda omat ratkaisunsa esitettyihin ongelmiin. Kuvataide mahdollistaa myös yhden itseilmaisullisen kielen kehittämisen sekä esteettisen havainnoinnin harjoittamisen. Puurulan (1999) mukaan onnistunut taidekasvatus antaa kaikille oppilaille elinikäisiä valmiuksia kulttuurisesti yhä monimuotoisemmaksi muuttuvaa tulevaisuutta varten, sitä edellyttää uudenlainen media- ja viestintämaailma, johon olemme siirtyneet (Puurula 1999, 17).

Taidemuseossa esteettinen elämys korostuu normaalia luokkahuonetta enemmän ja oppilasta voidaan kannustaa monipuoliseen itsensä ilmaisuun. Kuvataide ja taidemuseo voivat yhdessä syventää ja monipuolistaa koulun taideaineiden opetusta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) kuvataiteen opetuksen tavoitteena on taiteen tuntemuksen ja vastaanottamisen alue, johon oleellisesti liittyvät vierailut museoissa. Museovierailut tulisi kuulua oleellisena osana jokaisen opettajan kuvataiteen opetukseen. Tulevina luokan- ja kuvataiteenopettajina meitä kiinnostaa kuvataiteen ja taidemuseon yhdistämisen monet mahdollisuudet.

Pro gradu -tutkimuksessamme selvitimme, kuinka taidemuseota voidaan käyttää erityisesti kuvataiteen opetuksessa. Omat kokemuksemme ja keskustelut muiden opettajien kanssa osoittivat, että museolehtorin osuudesta museon toiminnassa ei tiedetty juuri mitään, eikä tietoa löytynyt myöskään kirjallisuudesta. Aiemmat tutkimukset ovat kuvanneet taidemuseossa tapahtuvaa toimintaa oppilaan kautta Tämä tutkimus keskittyykin kuvaamaan taidemuseoissa tapahtuvaa toimintaa juuri museolehtorin kautta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa museolehtoreiden työstä ja taidemuseoiden tarjoamista mahdollisuuksista peruskoulun kuvataiteen opetukselle. Tällä hetkellä vain harvat opettajat osaavat käyttää taidemuseoita monipuolisesti opetuksessaan ja ymmärtävät museolehtorien laajan asiantuntemuksen merkityksen museokäynnin suunnittelussa.

Lähestyimme aihetta haastatteleamalla museolehtoreita heidän pedagogisen toimintansa perusteista, käytännön menetelmistä ja tavoitteista työssään. Rajasimme tutkimuksemme

alueellisesti Jyväskylään ja museoista valitsimme taidemuseot. Haastattelimme Alvar Aalto -museon museolehtori Teija Hihnala ja Jyväskylän taidemuseon museolehtori Sirpa Turpeista. Haastateltavista Hihnala on maamme ensimmäisiä museolehtoreita. Hän on valtakunnallisesti arvostettu asiantuntija ja uranuurtaja omalla alallaan. Sirpa Turpeinen on ollut alusta alkaen kehittämässä 1998 perustetun Jyväskylän taidemuseon museopedagogista toimintaa. Hän hakee uusia toimintamuotoja museopedagogiikalle ja sai tästä työstään Vuoden museoteko 2000 -palkinnon. Tutkimuksessa kuvailemme heidän urauurtavaa toimintaansa ja käsityksiään museopedagogiikasta.

Teoriaosuudessa kuvaamme peruskoulun kuvataidetta määrittäviä tekijöitä. Kuvataiteen opetussuunnitelma pohjaa taidekasvatuksellisiin näkemyksiin. Taidekasvatus koostuu käsityksistä taiteesta ja oppimisesta. Taidemuseopedagogiikka määrittyy museon, oppimisen ja taiteen käsitteiden kautta, joiden lomittuessa määrittyvät museopedagogiikan, taidekasvatuksen ja taidemuseon käsitteet.

Haastatteluaineiston analysoinnin tuloksena muodostimme kaavion, joka havainnollistaa toimintojen, teorioiden, instituutioiden sekä tieteenalojen vaikutusta ja syy-yhteyksiä peruskoululle suunnattuihin museopedagogisiin palveluihin.

Vaikka tutkimuksemme keskittyy museolehtorien työkenttään tulkitsemme aineistoa luokanopettajan silmin, kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tutkimuksen taustalla on henkilökohtainen kiinnostuksemme taidekasvatusta ja sen merkitystä kohtaan. Taidekasvatuksesta puhuttaessa haluamme yhtyä Jouko Kivimäen esittämiin ajatuksiin. "Taidekasvatus ei ole pelkästään taiteeseen kasvattamista, vaan ennen muuta taiteen avulla kasvattamista. Taiteen keinoilla opimme näkemään näkymättömän, kuulemaan ennen kuulumattoman, tuntemaan ja ilmaisemaan tunteitamme ja ennen muuta kasvamaan ihmisinä. Oivallus-, vertailu-, arviointi-, yhdistely-, visuaalinen ajattelu-, luova ajattelu-, innovaatio-, eläytymis- ja itsensä ilmaisukyky muiden muassa ovat asioita, jotka kehittyvät erityisesti taidekasvatuksen avulla." (Jouko Kivimäki 1994, 21.)

2 PERUSKOULUN KUVATAIDE

Kuvaamataito oppiaineen nimi vaihdettiin vuonna 1999 koulun kuvataiteeksi. Uudistuksen yhteydessä käytiin keskustelua kuvataiteen asemasta koulussa. Kaikille yhteinen kuvataiteen opetus rajoittuu peruskoulun seitsemään ensimmäiseen luokkaan. Kuvataiteen valinnaisuuteen liittyy yläasteella poisvalitsemisen ongelma. Kuvataiteen näkökulmasta katsottuna se pahimmillaan merkitsee kuvataiteen opiskelun päättymistä peruskoulun seitsemännelle luokalle. Kuuden ensimmäisen vuoden aikana kuvataidetta opettaa yleensä luokanopettaja ja seitsemännellä ja tämän jälkeen aineenopettaja. Kuvataiteen opiskeluun, sen tasoon ja sisältöihin peruskoulun kuuden ensimmäisen vuoden aikana vaikuttaa voimakkaasti luokanopettajan kiinnostus tai kiinnostuksettomuus kuvataiteisiin sekä koulun resurssit. Kuvataiteen sisällöt määräytyvät kuvataiteen opetussuunnitelman mukaisesti.

Seuraavassa käsittelemme kuvataiteen opetusta peruskoulun opetussuunnitelman ja tutkimusten valossa. Näemme tärkeäksi esitellä kuvataiteen opetussuunnitelmaa melko laajasti, koska tuloksissa suhteutamme taidemuseopedagogiikkaa peruskoulun kuvataiteen opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin.

2.1 Opetussuunnitelma ja tavoitteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) määrittelee kuvataiteen (kuvaamataidon) keskeisiksi sisällöiksi kuvailmaisun, taiteen tuntemuksen, kuvaviestinnän ja ympäristöestetiikan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 102 - 103). Pirosen (1995) mukaan keskeisiä sisältöjä on kuvan tekemisen, vastaanottamisen ja tulkitsemisen harjoittaminen pääasiassa oman ilmaisun kautta. Ilmaisukyvyyn kehittymisen lisäksi pyritään edistämään myös oppilaan henkistä kehitystä. Oppiaineen sisällöt on rakennettu taidekasvatuksen tavoitteiden pohjalta. (Piironen 1995, 28.)

Taiteellisen ilmaisun tavoitteena on saada kokemustietoa, joka pohjaa omiin aistihavaintoihin, tunne-elämyksiin, mielikuviin, tietoihin, taitoihin ja toimintaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 102.) Kuvailmaisua eli kuvan tekemistä harjoitellaan eri alueilla. Keskeisiä kuvan tekemisen alueita ovat piirtäminen, maalaaminen, rakentelu sekä muovailu. (Piironen 1995, 13, 28.) “Kuvailmaisussa oppilas kehittää omaa tilantajuun, kykyään hahmottaa muotoja ja niiden suhteita luonnossa, rakennetussa ja esineympäristössä sekä kuvissa” (Asanti ym. 1998, 133).

Taiteen tuntemuksen ja vastaanottamisen alueella tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy henkilökohtainen suhde taiteeseen sekä vastaanottajana että tekijänä. Suhdetta taiteeseen pyritään luomaan tutustumalla taidehistoriaan ja yhteiskunnan taide-elämään taidenäyttelyiden, museoiden, arkkitehtuurikohteiden, kuvataiteen työmenetelmien ja ammattien kautta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 103.) “Kuvan tutkiminen ja taiteen tarkastelu johdattavat oppilaita ilmiöiden sanallistamiseen ja mielikuvien prosessointiin” (Piironen 1995, 28). Eisnerin (1972) mukaan lapsen oppiminen perustuu siihen, mitä hänellä on ollut tilaisuus kokea. Jos lapsi ei ole kohdannut abstraktia taidetta, hänen on hyvin vaikea ymmärtää sen merkityksellisyyttä. (Eisner 1972, 100.)

Kuvaviestinnän tavoitteena on auttaa oppilasta selviytymään nykypäivän kuvatulvasta kehittämällä kuvan vastaanottamisen, arvioinnin ja ymmärtämisen taitoja (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 103). Viestintäkasvatuksen tulisi tarjota oppilaalle valmiuksia arvioida ja eritellä kuvaviestinnän ilmiöitä, käyttää kuvaviestinnän välineitä ilmaisussaan sekä ymmärtää viestinnän rakenteita ja sen toteutumisen yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia edellytyksiä (Töyssy 1995, 69). Arvioitavia kuvaviestinnän ilmiöitä ovat kaupalliset kuvat, elokuva, videot, sarjakuva, tietokonekuvat, käyttögrafiikka, taidekuvat sekä ympäristön kulttuurituotteet, kuten yhdyskuntasuunnittelu ja arkkitehtuuri. Erilaiset visuaaliset ilmiöt vaativat erilaisia lähestymistapoja opetuksessa. (Töyssy 1995, 69, 72-73.)

Ympäristöestetiikan tavoitteena on kehittää oppilaan kykyä havainnoida ympäristöä ja ottaa vastuuta ympäristöstään (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 103).

Suomalaisilla ensimmäiset esteettiset kokemukset liittyvät usein luontoon ja niillä on vaikutusta luontosuhteeseen ja tapaan arvottaa luontoa (Asanti ym. 1998, 135). Kuvataiteen elämysten, kokemusten ja oman ilmaisun kautta oppilas muodostaa merkityksellisen suhteen luontoon. Kuvataidetta pidetäänkin yhtenä toimivimmista ympäristökasvatuksen menetelmistä ja ympäristökasvatusta taas on pidetty jo parinkymmenen vuoden ajan pääasiassa kuvaamataidon tehtävänä koulussa. Mantereen (1995) mukaan ekologisen ajattelun ja toiminnan pitäisi kuitenkin olla kaiken opetuksen ja kasvatuksen lähtökohta, eikä vain osa sitä. (Mantere 1995, 97 - 98.)

Perusajatus kuvataiteen opetukselle on onnistuneet oppimiskokemukset, kuvallisen ilmaisun ja kuvallisen ajattelun mahdollistaminen oppilaan lahjakkuustasosta riippumatta (Piironen 1995, 21). Luovuus liittyy oleellisesti kaikkiin kuvataiteen sisältöalueisiin. Luovuutta voi esiintyä opetuksessa yksilön luovien kykyjen kehittämisenä sekä luovien menetelmien käyttönä opetuksessa ja oppimisprosesseissa. (Asanti ym. 1998, 131.)

Kuvataiteen opetus ei voi keskittyä pelkkään kuvien tuottamiseen ja tarkasteluun, vaan siinä on aktivoitava myös oppilaan omat kokemukset ja käsitykset. Kuvien rakenteen ja tekniikan lisäksi on kiinnitettävä huomiota myös niiden ajatussisältöön. (Hosia 1988, 16.) Kuvataiteen avulla pyritään oivaltavan näkemisen ja kuvallisen ajattelun kehittymiseen (Asanti ym. 1998, 134). Hosian (1988) ja Räsänen (1995) mukaan kuvaamataidon oppimistoiminnassa on lähdettävä liikkeelle oppilaan omasta ympäristö- ja kuvakokemuksesta. (Hosia 1988, 16 - 17; Räsänen 1995, 53.)

Hosian (1988) mallissa omat kokemukset liitetään omakohtaisen toiminnan kautta muiden ympäristökokemukseen ja kuviin. Hän näkee oppimistoiminnan "laajenevana kehänä, joka saa aineksia oppilaan omasta ajattelusta, rikastuu toiminnassa ympäristön suhteen ja kiinnittyy kuviin. Toiminnan kautta muuttunut käsitys vaikuttaa ajatteluun, ja taas uusi kierros voi alkaa." (Hosia 1988, 16 - 17.) Räsänen (1995) mallin lähtökohtana on David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria, johon myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 kuvaamataidon osuus pohjautuu. (Räsänen 1995, 53, 63.) Kuvataiteessa oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, jossa opitaan tekemisen kautta, yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa (Asanti ym. 1998, 134). Kokemuksellisen

oppimisen toteuttamiseen on kuvataiteessa erityisen hyvät mahdollisuudet. Oma kokemus ja tekemällä oppiminen ovat olleet merkittävässä asemassa taidekasvatuksessa jo pitkään. (Mantere 1995, 98.)

2.2 Taiteen tarkastelun ja havainnoinnin merkitys koulun kuvataiteen opetuksessa

Maailma ihmisen ympärillä hahmottuu aistien välityksellä. Koulun kuvataiteen opetuksen keskeisiä sisältöjä on aistihavaintojen harjoittelu. Tarkkojen havaintojen avulla lapsi oppii tunnistamaan erilaisia laatuja ja erittelemään havaintojaan (Grönholm 1998b, 4 - 5) sekä kuvailemaan ympäristön visuaalisia ominaisuuksia (Eisner 1972, 107). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 keskeisistä sisällöistä taiteen tuntemus, kuvaviestintä sekä ympäristöestetiikka pohjaavat hyvin vahvasti havaintojen tekoon. Näkemisen opettaminen on ollut vuosikymmeniä kuvaamataidon opetuksen välttämättömyyden keskeinen perustelu (Salminen 1996, 68 - 69). Tutkimusten mukaan kuvataiteen opetus painottuu kuitenkin vahvasti omaan ilmaisuun ja tietoinen havainnoinnin opettelu jää hyvin vähäiseksi. Eisner (1972) ihmettelee miksi visuaalinen havainnointi ja taiteen kulttuurisen ja historiallisen ulottuvuuden opetus on niin vähäistä kouluissa. Opetuksen painotus näkyy myös opetusmateriaaleissa. Luokista löytyy tarvittavat paperit, kynät ja muut tuottamisessa tarvittavat välineet, mutta kuvia tuskin lainkaan. Kuinka opettajat pystyvät opettamaan kuvan tekemistä ja tarkastelua ilman havaintovälineitä? (Eisner 1972, 26.) Nykyisen kuvatulvan keskellä olisi kuitenkin erittäin tärkeätä, että oppilaat osaisivat eritellä näkemäänsä.

Havainnoinnin opetuksen sisällöt ovat vaihdelleet vuosien kuluessa. Aiemmin opetus jakautui pääasiassa kahteen käsitteeseen. Visuaalis-spatiaalisen kyvyn harjoittamisella pyritään parempaa muotojen ja värien erottelukyvyyden, visuaalisen muistin, ajattelun ja ongelmanratkaisun kehittymiseen ja mielikuvituksen rikastumiseen. Esteettinen havaitseminen liitetään kiinteämmin itse taiteeseen. Tavoitteena on syventyä taiteen olemukseen ja oppia sen muodollisia, ekspressiivisiä, symbolisia ja historiallisia piirteitä. Nykyään yhä tärkeämmäksi on noussut visuaalinen lukutaito, jonka yhteydessä kuvan käsite laajenee taidekuvasta laajemmaksi symbolijärjestelmäksi. (Salminen 1996, 69.)

3 TAIDEKASVATUS - KÄSITYS TAITEESTA JA OPPIMISESTA

Kuvataiteen opetussuunnitelma perustuu taidekasvatuksen tavoitteisiin. Taidekasvatuskäsitys pohjaa taiteen ja oppimisen teorioille. Taidekasvatuskäsitykseen vaikuttaa sekä yleinen yhteiskunnallinen käsitys oppimisesta ja taiteesta, että kunkin kasvattajan henkilökohtaiset käsitykset.

Seuraavassa käsittelemme tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä ja teorioita taiteesta, oppimisesta ja taidekasvatuksesta. Tarkastellessamme taiteen käsitettä määrittelemme sitä kuvataiteen lähtökohdista.

3.1 Käsitys taiteesta

Taidetta voidaan määritellä monin tavoin. Jokaisella ihmisellä on oma näkemyksensä taiteesta. Seuraavassa tarkastelemme taidekäsitystä, taiteen olemusta yleensä sekä taidetta tutkivia tieteitä.

Taidekäsitys perustuu sekä kulttuurin ja yhteisön välittämiin arvoihin että yksilön omiin henkilökohtaisiin taidekokemuksiin. *Yksityinen taidekäsitys* voi olla hyvin omaperäinen ja erota yhteisössä vallitsevasta käsityksestä. (Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1999, 161.) Suuren yleisön taidekäsitys sisältää järkiperäisyyden vaatimuksen. Taiteen on oltava ymmärrettävää, tarpeellista ja kädentaitoja vaativaa. Taidekäsityksen kapea-alaisuus on usein seurausta vähäisistä taidekokemuksista. Suppea taidekäsitys puolestaan aiheuttaa sen, että taiteelle asetetaan tarkkoja ja yksiviivaisia ennako-odotuksia. Tottumattomuus lähestyä taideteoksia voi aiheuttaa torjuntareaktioita, jotka johtavat taideteosten arvon kieltämiseen. Uusi taideteos voi tulla tuomitukseksi vain siksi, ettei katsojalla ole sellaisesta aikaisempia kokemuksia. (Moisander, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 1996, 13, 16.)

Tämän vuosisadan *yleinen taidekäsitys* on mukailnut modernistista käsitystä, jonka mukaan taide on ainutkertainen ilmiö, jonka tarkoitus on tarjota puolueeton esteettinen

elämys. Modernistiseen käsitykseen liittyy taiteen ylevöittäminen ja maallisten käsitysten tuomitseminen. Oleellista taiteelle on taiteellisen muodon, kauneuden ja merkityksen johdonmukaisuus ja puhtaus. Modernismia on käytetty nimenä uudelle taidetyylille, joka kumosi kaikki sitä edeltäneet taidetyylit. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 9, 49.)

Modernin taidekäsityksen rinnalle on noussut postmoderni taidekäsitys. Termiä postmoderni käytetään jälkiteollisen yhteiskunnan laajoja kulttuurisia muutoksia koskevana yleiskäsitteenä (Efland ym. 1998, 14). Postmoderni taidekäsitys pyrkii hävittämään rajat korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin välillä. Modernismin edustama elitismi tuomitaan. Taide nähdään kulttuurisen toisintamisen muotona, jota voidaan ymmärtää vain sen alkuperäisen kulttuurin ja arvostuksen kontekstissa. Tyypillistä postmodernille taiteelle on eklektismi, historiasta lainaaminen, eri tyylien yhdistely ja tämän myötä syntyvät dualistiset merkitykset. Taiteen nähdään toimivan kulttuurikritiikkinä, reagoivan osana yhteiskuntaa. (Efland ym. 1998, 49.)

3.1.1 Taiteen olemus

Taide tallentaa ihmisen kokemushistoriaa ja kertoo eri aikojen arjesta ja aatteista, kauneuskäsityksistä ja tunteista. Kuvataide on visuaalista itseilmaisua, jossa ihminen tekee ajatuksensa näkyväksi kuvien avulla. Kuvantekijä valitsee ilmaisulleen sisällön, muodon ja materiaalin. (Töyssy ym. 1999, 11, 14 - 15.)

Routila (1985) määrittelee taiteen kolmen suureen kokonaisuudeksi. Hänen mukaansa teos, tekijä ja vastaanottaja yhdessä muodostavat ilmiön, jota kutsumme taiteeksi. Tässä kokonaisuudessa teos on jotakin, jonka tekijä antaa ja vastaanottaja saa. Sekä tekijä että vastaanottaja osallistuvat esteettisen tapahtumaan. (Routila 1985, 25, 27 - 28.) Taide on jatkuvaa vuorovaikutusta (Töyssy ym. 1999, 16). G. Dickien mukaan taidetta on se, mitä taiteilija asettaa ehdolle taiteeksi ja jos taidemaailma (kriitikot, taiteilijat ym.) hyväksyy sen mukaan taiteena (Sederholm 2000, luento).

Kuvataiteilija Satu Kiljunen korostaa taiteen tapahtumaluonnetta. Hänen mukaansa taide ei ole taideteoksessa. Taide ei ole ominaisuus, eikä se ole katsojan päässä tai käsityksissä. Taide on nimenomaan se kohtaaminen, joka jää taideteoksen ja katsojan väliin. Taide on taiteilijan viesti, jonka katsoja tulkitsee omalla tavallaan. Sederholm määrittelee taiteen taiteilijan teoksi. Taide on asioiden merkityksellistämistä, taiteilijan valinta siitä, mitä hän esittää taiteena. (Sederholm 2000, luento.) Kuvataiteilija Teemu Mäki näkee taiteen vielä avoimempänä kenttänä. "Taidemaailmaan voi kuka tahansa tulla mellastamaan. Maalata laittaa esille, eikä kukaan voi tehdä sitä tekemättömäksi." (Teemu Mäki 2000, luento.) Nämä määritelmät taiteesta edustavat postmodernia taidekäsitystä.

Taidekokemuksen, esteettisen kokemuksen, lähtökohtana ovat aistihavainnot. Ne johtavat taideteoksen tiedostamiseen ja merkitysten tajuamiseen aiempien elämysten tietojen pohjalta. Syventymällä taideteokseen ja pohtimalla syitä omiin reaktioihinsa ihminen syventyy omaan itseensä. (Töyssy ym. 1999, 15.) Yleisö haluaa ymmärtää taidetta. Taiteen ymmärrettävyyden vaatimus saattaa olla taideteoksen kokemisen esteenäkin. (Moisander ym. 1996, 14.) Taiteelle asetetut ennako-odotukset yleensä haittaavat taiteen vastaanottamista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ennakoilta hankittu tieto taiteesta vaikeuttaisi sen vastaanottamista. Laaja näkemyksellinen kokemus eri taideilmiöistä ja tieto niiden taustatekijöistä vähentää ennakkoluuloista suhtautumista taiteeseen. (Moisander ym. 1996, 20 - 21.)

Taideteosten välittymisen esteistä yksi on heikko saavutettavuus. Niissä paikoissa, joissa on monipuolista taidetarjontaa, näyttelyissä käy paljon yleisöä. Taideteosten yleisesti ottaen heikko saavutettavuus aiheuttaa sen, että itse teokset eivät suurten kaupunkien ulkopuolella juuri pääse muokkaamaan asenteita ja avartamaan käsityksiä. (Moisander ym. 1996, 13.)

3.1.2 Taidetieteet

Taidetieteet ovat syntyneet ihmisen pyrkimyksestä ymmärtää taidetta. Taidetieteiden tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä taiteesta. Ne muodostavat käsitteitä taidekes-

kustelua varten. Taidetta voidaan lähestyä monesta eri lähtökohdasta. Tämä näkyy myös taidetieteiden moninaisuudessa. (Töyssy ym. 1999, 167.) Taidetieteet ovat osa peruskoulun kuvataiteen opetusta taiteen tuntemuksen ja vastaanottamisen osa-alueena. Taidetieteiden perinne vaikuttaa osaltaan myös taidekasvatuksen opetuksellisiin valintoihin. Seuraavassa käsittelemme tutkimuksemme kannalta olennaisia taidetieteitä; taidehistoriaa, estetiikka ja taidekasvatusta.

Taidehistoria

Taidehistoria on tiede, joka tutkii kuvataiteita. Kuvataiteisiin kuuluvat piirustus, maalaus, veistotaide sekä arkkitehtuuri, taideteollisuus, taidekäsityö ja visuaalinen viestintä. Taidehistoria tutkii näiden ilmiöiden historiaa ja myös näitä ilmiöitä käsittelevää taiteen teoriaa. (Moisander ym. 1996, 82; Töyssy ym. 1999, 167.)

Taidehistorian tarkoitus on kuvata taiteen menneisyyttä. Se on kokoelma ajan, paikan, materiaalien, tekniikoiden ja tyylien määrittäjiä. Taidehistoria selittää ja luokittelee taidetta. Se sisältää kulttuurihistoriaa ja henkilöhistorioita. Taidehistoria tutkii niiden esineiden ja asioiden historiaa, joita me nykyisin pidämme taiteena. Se auttaa ymmärtämään taiteen syntyyn vaikuttaneita yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä taustatekijöitä. Taide on käsitteenä melko uusi. Tämän vuoksi taidehistoria muuttuu taidekäsityksen muuttuessa. (Moisander ym. 1996, 22; Töyssy ym. 1999, 167.)

Estetiikka

Estetiikka on määritelty aistitietämisen tieteenksi (Töyssy ym. 1999, 168). Estetiikka tutkii aistittavia ilmiöitä, kauneutta ja rumuutta. Taide on yksi estetiikan tutkittavista ilmiöistä. (Sederholm 2000, luento.) Estetiikan tärkein tehtävä taiteen alalla, on toimia taidetieteiden yleistieteenä ja selkiyttää kysymyksen asettelua näissä tieteissä. Estetiikan toinen tehtävä on luoda ja täsmentää niitä käsitteitä, joilla taidekeskustelua käydään. (Moisander ym. 1996, 85.)

Nykyaikainen estetiikka tutkii koko taidetoimintaa, sen tarkastelualueina ovat kauneuden käsite, taideteokset, niiden tarkoitus, tuottaminen ja vastaanottaminen sekä taidetoiminnan liittyminen muuhun inhimilliseen toimintaan. Estetiikan tutkimus on pääasiallisesti teoreettista. Se ei tutki yksittäisiä taideteoksia. Estetiikalla on kiinteä yhteys filosofiaan ja se käsittelee taidetta filosofian keinoin. Estetiikka kutsutaan myös taidefilosofiaksi. (Moisander ym. 1996, 85; Töyssy ym. 1999, 168.) Taiteen teoria, taideteoriat ja taiteen tutkimuksen teoriat kuuluvat estetiikan sisältöön. Tämä tiede pyrkii luomaan malleja taiteen tutkimukseen ja määrittelemään, mikä ylipäättään on taidetta. (Moisander ym. 1996, 84.)

Taidekasvatus

Taidekasvatuksen käsite on moniulotteinen ja laajasti määritelty. Karkeasti rajaten taidekasvatus on taiteeseen liittyvää kasvatustoimintaa ja kasvuilmiöitten tutkimista. Taidekasvatustoimintaa käsittelemme myöhemmin. Tieteenä taidekasvatus tutkii eri taiteenalojen opetusta, opetuksen filosofiaa ja oppimisen teoriaa. (Töyssy ym. 1999, 170.) Taideteoreettiselta kannalta taidekasvatus nähdään taiteentutkimukseen sovellettuna estetiikkana. (Huuhtanen 1984, 112.)

Routila (1985) määrittelee taidekasvatuksen tieteenalan ydinalueeksi esteettisen prosessin, taiteen tapahtumaluonteen kokonaisvaltaisen teoreettisen tutkimuksen. Esteettinen prosessi muodostuu tekijän, teoksen ja vastaanottajan kokonaistapahtumasta, jota nimitämme taiteeksi. (Routila 1985, 24-27.)

Taidekasvatuksen tutkimus lähtee liikkeelle taiteen vaikutuksen tutkimisesta ja etenee siitä taiteen välitysprosessien tutkimiseen eli vaikuttamisen tutkimiseen. Se on monen eri tieteenalan yhteistoimintaa. Tutkimuksen perustana on estetiikan ja kasvatustieteen käsitteenmäärittely. Estetiikka määrittelee taiteen perusteet sekä periaatteelliset vaikutusmahdollisuudet. Kasvatustiede määrittelee kasvatuksen alan ja yleiset lähtökohdat. (Huuhtanen 1984, 36, 40, 111.) Tutkimuksen näkökulman mukaan tutkimuksen teossa sovelletaan muiden tieteenalojen tutkimustapoja esim. empirisen kasvatustieteen, psyko-

logian, sosiologian tai historian. Kaikilla näillä on oma tapansa selvittää vastaanotto-prosessia. Taidekasvatuksen tutkimuksella ei ole myöskään yhtä erityistä metodologiaa, vaan metodit valikoituvat erikoistieteen mukaan. (Huuhtanen 1984, 40.)

3.2 Käsitys oppimisesta

Jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, mitä oppimisella tarkoitetaan, mitä tapahtuu kun opitaan ja minkälaista tieto on. Liekki Lehtisalo (1994) määrittelee oppimisen osaamisen ja viisauden tuottamisena. Osaaminen koostuu yhtä aikaa kolmesta ulottuvuudesta. Osaaminen on tietämyksen ja kokemuksen jonkinlainen yhdistelmä. Osaaminen ilmenee kykenevyytenä ja kapasiteettina tehdä jotain jota osaa ja osaaminen on passio eli intoa ja halua suoriutua. (Lehtisalo 1994, 81.)

Lehtisalons (1994) mukaan opetuksessa ja kasvatuksessa on erittäin keskeistä mieltää, että todellinen tieto syntyy vasta, kun yksilö tajuaa havaintokohteen merkitykselliseksi ja kun hän ymmärtää tämän kohteen suhteet ympäröiviin tekijöihin. Kohde on ymmärretty vasta, kun se sijoitetaan johonkin syyketjuun siis vertikaaliin kokonaisuuteen ja ympäröiviin havaintoihin siis horisontaaliin kokonaisuuteen, omiin käsitteisiin ajatuksiin sekä loogiseen suhteeseen henkilön muihin tietoihin. Näin tiedosta ja tiedostamisesta sukeutuu jatkuva prosessi. Siinä tieto syventyy ja tuottaa uutta tietoa. Kasvatuksessa ja ihmisen kasvussa on useimmiten paljon merkityksellisempää itse prosessi kuin yksittäiset tulokset ja tuotokset. Tiedon ja toiminnan sitominen toisiinsa mahdollisimman tiiviisti on eräs kasvatuksen ydin. Syvin tiedon muodostuksen kehittäjä on aito toiminta joko konkreettinen tai tajunnallinen toiminnallisuus. Tieto, josta puuttuu taitoulottuvuus, ymmärtävä soveltaminen, ei juuri ole käyttökelpoista. (Lehtisalo 1994, 30 - 31.)

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan perusolettamuksia, jotka liittyvät oppimisprosessin luonteeseen ja säätelevät kasvattajan opetustoimintaa. Opetustoiminnassa muovautuvat oppimiskäsitykset sisältävät runsaasti ainesta tottumuksista, arvoista ja asenteista. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat yleiset käsitykset inhimillisen tiedon luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan opetukselle asettamat odotukset sekä opetuksen

teoreettinen tutkimus. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 103, 146.) Oppimiskäsitys pohjaa tiedonkäsitykseen, mutta lisäksi siihen sisältyy pedagogisia näkemyksiä siitä miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan edistää. (Tynjälä 1999a, 28.) Oppimiskäsitystä määritellään tiedonkäsityksen, oppimisympäristön ja ihmiskäsityksen käsitteiden avulla.

Tiedonkäsitys muodostuu siitä mitä käsitteeseen tieto sisällytetään, miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä käytetään. Se ilmenee yksilön tiedollisessa toiminnassa. (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 15.) Tietoteoreettiselta näkökannalta kiinnitetään huomiota siihen mitä tieto on ja miten ihminen hankkii tietoa. (Tynjälä 1999b, 162.)

Oppimisympäristö on sellainen toimintaympäristö, joka on organisoitunut tuottamaan oppimista ja johon opittu sijoittuu, opitun merkitysympäristö. Oppimisympäristö on jäsenyys, joka kuvaa oppijan, oppimisen ja toimintakäytänteiden suhdetta. (Hyötyläinen 1996, 58.)

Ihmiskäsitys muodostuu ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmästä. Ihmiskäsitystä määriteltäessä pohditaan kokonaisvaltaisesti mitä ja millainen ihminen on, se on osa yksilön maailmankuvaa. Ihmiskäsitys heijastaa yhteiskunnan yleistä ihmiskäsitystä. (Hirsjärvi 1985, 91, 95.) Ihmiskäsityksen määrittely on tärkeää, koska se suuntaa kaikkea muuta opettajan toimintaa. Erilaisia ihmiskäsityksiä määritellään tieteenalan ja käyttötarkoituksen perusteella. Ihmiskäsityksen erilaisia määritelmiä edustavat mm holistinen, naturalistinen, marxilainen ja humanistinen ihmiskäsitys. (Patrikainen 1997, 48, 56.)

Oppimiskäsityksiä luokitellaan ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien olettamusten pohjalta. Yleisin luokitus jakaa oppimiskäsitykset behavioristiseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Näiden rinnalla esiintyy myös humanistinen, kokemuksellista oppimista korostava oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 103, 146; Tynjälä 1999a, 28 - 29.)

3.2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Päivi Tynjälä (1999a) kuvaa behavioristista oppimiskäsitystä käyttäytymisenä ja sen muutoksena. Behavioristisessa tutkimuksessa on keskitytty vain ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen, koska ihmismielen sisällöistä ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa. Oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöinä, jota säädellään välittömällä positiivisella tai negatiivisella vahvistamisella. Opetuksen tavoitteena oleva reaktio (R) vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi, eli opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen (S). Käyttäytymisen säätelyllä vahvistamisella oppijan ulkopuolelta on oppimisen kannalta keskeinen merkitys. Risto Patrikainen (1999) kuvaa säätelyä opitun kontrolloinniksi palkkioiden ja rangaistuksien avulla. Palkkiolla halutaan vahvistaa toivotun kaltaista käytöstä ja ei-toivottua käytöstä heikentämään rangaistuksella. Oppimistuloksia arvioidaan määrällisesti sen mukaan, kuinka hyvin valmista tietoa pystytään toistamaan kokeessa. (Patrikainen 1999, 153; Rauste -von Wright & von Wright 1995, 151; Tynjälä 1999a, 29 - 31.)

Tietoa saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta. Behaviorismiin liitetään ajatus opetuksesta ja oppimisesta tiedon siirtämisenä. On olemassa valmista tietoa, joka jaetaan sopiviin paloihin ja siirretään oppijoiden päähän. (Patrikainen 1999, 153; Tynjälä 1999a, 29, 31.) Opetuksen tehtävänä on tarjota tavoitteen mukaiset virikkeet ja vahvistaa tavoitteen suuntaiset reaktiot. Opetuksen lähtökohtana on mitattavissa olevien tavoitteiden tarkka määrittäminen. Tavoitteet määritellään käyttäytymistavoitteina eli suoritteina, joihin oppimisprosessin tulisi johtaa. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja ja oppilas on hänen toimintansa kohde. Opettajan tehtävänä on opittavan aineksen esittäminen ennalta laaditun opetussuunnitelman mukaan. Opittava aines jaetaan osiin ja etsitään sopivat keinot, joilla voidaan palkita toivottuja tuloksia tai vähentää ei-toivottuja reaktioita. Opetus etenee osatavoitteiden mukaisessa järjestyksessä oikeita suorituksia palkiten. Lopuksi arvioidaan oppimisen tulokset. Opetus on onnistunut silloin, kun oppilas tuottaa ennalta määritetyt reaktiot. Mikäli tavoitteita ei ole saavutettu, kerrataan aikaisemmat sisällöt. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 151 - 152; Tynjälä 1999a, 30.)

Behaviorismia on arvosteltu sen tehokkuusvaatimuksista. Tämä on johtanut oppimisympäristön kutistamiseen kirjallisiksi oppimateriaaleiksi, havaintovälineiksi ja todellisuutta esittäviksi malleiksi. Näin on syntynyt oppikirjasidonnaisuus, joka on ollut tyypillistä kouluoppimiselle. (Patrikainen 1997, 75.)

3.2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Patrikainen (1999) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuraavasti: Oppijan oma tiedonprosessointi ja ajattelu on oppimisen lähtökohta. Konstruktivismissa painotetaan kokonaisuutta ja siihen liittyvää merkitystä. Kokonaisuus muodostuu osista, jotka on tunnettava. Opetuksessa tämä lähtökohta, kokonaisuuteen vaikuttavat osat, on tärkeä. Tuloksena on opiskelutilanne, jossa oppija muuttuu uuden tiedon etsijäksi. Samalla perinteinen opetustilanne muuttuu uuden ongelman työstämisprosessiksi; luovutaan tiedon siirtämisestä oppilaalle ja korostetaan oppilaan omaehtoista informaation etsintää ja käsittelyä. Oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa oppija rakentaa sisäisen tai mentaalisen rakennemallin tiedosta ja muodostaa henkilökohtaisen tulkinnan kokemuksestaan. Jotta näin voisi tapahtua ja jotta siirtovaikutus ulottuisi myös koulutilanteiden ulkopuolelle, oppiminen tulee sijoittaa virikkeiseen kontekstiin ja oppimisympäristöön, todellisiin tilanteisiin. (Patrikainen 1999, 154 - 155.)

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto ei voi olla tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön ja yhteisöjen itsensä rakentamaa. Tämän näkemyksen mukaan objektiivista tietoa maailmasta suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta ei voida saada. Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta (Tynjälä 1999a, 37 - 38; Tynjälä 1999b, 163). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat luovat, reflektiiviset ja konstruktivistiset toiminnot sekä oppijan aktiivisuus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys (Tynjälä 1999a, 58).

Käytännön opetustoiminnan lähtökohdasta opettamista ei nähdä tiedon siirtämisenä vaan oppimisprosessin, tiedon konstruointiprosessin, ohjaamisena. Tärkeää on mitä oppija tekee ja miten toimii sekä miten opettaja tukee oppimisprosessia. Opetuksen lähtökohtana on oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta asiasta. Tämän vuoksi on keskeistä kiinnittää huomiota oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesäätelytaitoihin. Oppimisessa ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen. Vain ymmärretty tieto on mielekästä, merkityksellistä tietoa. Koska jokainen tulkitsee asioita erilailla omaan kokemustaustansa peilaten, on oppijoiden erilaisten tulkintojen kohtaaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeää. (Tynjälä 1999a, 60 - 66.)

Faktapainotteisuudesta pyritään ongelmakeskeisyyteen. Opeteltavat faktat pyritään kuitenkin kytkemään oppijan aikaisempaan tietoon, laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin sekä aitoihin tilanteisiin ja ongelmiin. Oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa, siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Jotta oppijalla olisi kyky käyttää tietoa uusissa tilanteissa, tulee tietoa jo opiskelussa kytkeä monenlaisiin konteksteihin, tarkastella useista näkökulmista ja käyttää erilaisia esitystapoja. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi ulkoistaa omaa ajatteluaan ja saada reflektion aineksia muilta. Koska oppiminen nähdään tiedon jatkuvan prosessina tulee arvioninkin kohdistua oppimisprosessiin. Oppimisprosessin arviointi ei ole vain opettajan tehtävä vaan siihen osallistuu aktiivisesti myös oppija ja opiskelijatoverit. (Tynjälä 1999a, 60 - 66.)

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tiedon luonne on suhteellinen. Ei ole olemassa absoluuttista, oikeaa tietoa maailmasta, vaan jokainen havainnoi ja konstruoi havaintojensa sekä aikaisemman kokemuksensa ja tietämyksensä pohjalta omat tietämysrakenteensa, oman todellisuutensa. (Patrikainen 1999, 155.)

Konstruktivismiin suuntaukset painottavat eri osa-alueita. Yksilökonstruktivismi korostaa yksilöllistä tiedon konstruointia, kognitiivisia ja sensomotorisia toimintoja. Sosiokonstruktivismi sosiaalista tiedon konstruointia, aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan ja diskursseihin. Yhteistä kaikille konstruktivistisille näkemyksille on konstruointi- eli

rakentamismetafora tiedonhankinnan ja oppimisen kuvaamisessa. Rakentaminen kuvataan joko mentaalisten rakenteiden konstruointina (kognitiivinen konstruktivismi), osallistumisena yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen (sosiokulttuuriset teoriat), yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamisen (symbolinen interaktionismi) tai kielellisinä diskursseina (sosiokonstruktivismi). (Tynjälä 1999a, 38, 57 - 58.)

Sosiaalinen konstruktivismi tarkastelee tiedon rakentamista ja rakentumista sosiaalisen yhteisön tasolla. Sen keskeinen kohde on kieli, jonka avulla tieto esitetään puheena tai tekstinä. Oleellista ei niinkään ole ihmisen sisäiset rakenteet. Koska yhteisö on tiedonmuodostuksen perusedellytys, merkitysten muodostumiseen tarvitaan aina kaksi tai useampia henkilöitä. Kiinnostuksen kohteena ovat yhteistyö, konfliktit, merkitykset, neuvottelemisen jne sekä kielen tehtävä ihmisten välisissä suhteissa. Erityisesti korostetaan merkityksen riippuvuutta kontekstista. (Tynjälä 1999 56 - 57.)

Konstruktivistista oppimiskäsitystä on kritisoitu sen tietopainotteisuudesta ja toisaalta siitä ettei se ota riittävästi huomioon ihmisen tunteita. Tiedon oletetaan itsessään synnyttävän oppimismotivaation.

3.2.3 Humanistinen oppimiskäsitys

Tarkastelemme humanistista oppimiskäsitystä *David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian* kautta. Kolb (1984) näkee, että oppiminen on prosessi, jossa tietoisuus luodaan kokemuksia muuntamalla. (Kolb 1984, 38.) David Kolb esitteli oman käsityksensä kokemuksellisesta oppimisesta vuonna 1984 kirjassaan "Experiential Learning".

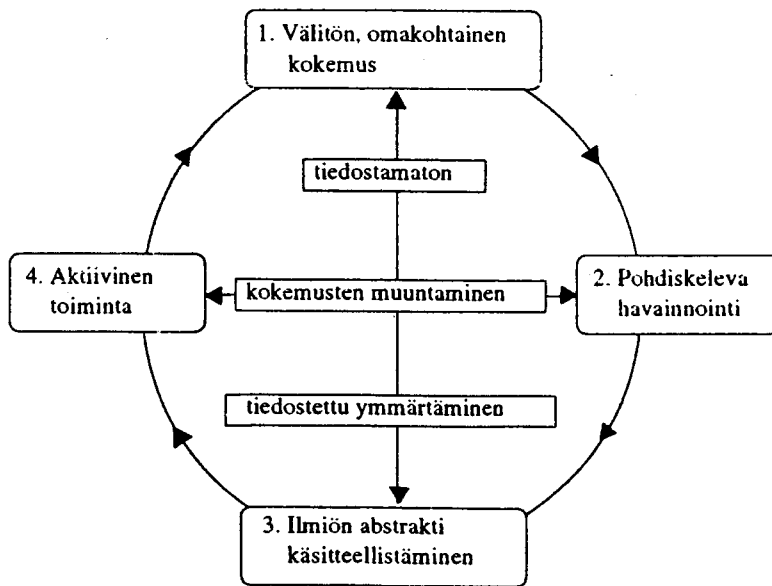
Kokemuksen merkitys oppimisessa oli noussut esille jo John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piagetin teorioissa oppimisesta ja ihmisen kognitiivisesta kehityksestä. John Dewey kirjoitti 20-luvulla yhteydestä todellisten kokemusten ja oppimisen välillä. Hän kehitti neliosaisen kokemuksellisen oppimisen kehän, joka jakaantui impulssiin, observointiin, tiedostamiseen ja tuomioon. (Kolb 1984, 5, 23.)

Kurt Lewin korosti kirjoituksissaan 40-luvulla teorian ja käytännön yhdistämistä. Hänen mukaansa “ei ole mitään niin käytännöllistä, kuin hyvä teoria.”. Lewinin teoriassa kokemukset ovat lähtökohta, mutta niiden analysointi ja käsitteellistäminen mallien avulla saa aikaan oppimista. Lewin korosti myös kokemusten jakamisen merkitystä. (Kolb 1984, 9 - 11, 21 - 22.)

Myös Piaget korostaa omassa kognitiivisen kehityksen teoriassaan kokemusten ja toiminnan merkitystä. Älykkyys kehittyy kokemusten kautta, lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Kolb 1984, 12 - 14.)

Edeltäville teorioilla ja Kolbin mallilla on paljon yhteisiä käsityksiä oppimisesta. Oppiminen on tietoisuuden kehittämistä. Oleellista siinä on kokonaisvaltainen prosessi, joka lähtee liikkeelle kokemuksesta. Opetuksen tarkoituksena on siis innostaa tiedonhankinnan prosessien oppimiseen, ei niinkään tiettyyn tuotokseen. Oppimisen avulla pyritään sopeutumaan maailmaan eli pyritään kohti merkityksellistä elämää ja itseohjautuvuutta. Oppimisprosessissa taas kohtaavat erilaiset tavat sopeutua fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Oppijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa objektiiviset olosuhteet ja subjektiivinen kokemus yhdistyvät niin, että kummankin olemus muuttuu olennaisella tavalla. (Kolb 1984, 26 - 38.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu siis näkemykseen ihmisen omien kokemusten ja niiden yhteisen jakamisen merkityksestä persoonallisen kasvun ja oppimisen välineenä. Kolb (1984) on jakanut oppimisprosessin neljään vaiheeseen, jotka sijoittuvat ympyrän kehälle. (Kolb 1984, 40 - 42.)



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984; Räsänen 1992, 480.)

Ensimmäisessä vaiheessa keskeisintä on välitön, omakohtainen kokemus (concrete experience). Tärkeää on kokemuksen vastaanotto intuitiivisesti ja tunteella, ilman käsitteellistämistä. Toinen vaihe on pohdiskelevaa havainnointia (reflective observation), jolloin kokemuksia tarkastellaan eri näkökulmista. Koettua ilmiötä liitetään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin. Samalla reflektoidaan omaa oppimista. Oleellista tässä vaiheessa on myös itsetunnon syventäminen. Kolmas vaihe on ilmiön abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization), joka vaatii kurinalaista ja systemaattista ajattelua. Tässä vaiheessa pyritään ymmärtämään ilmiöön sisältyviä ongelmia sekä muodostamaan sopivia sääntöjä ja teorioita niiden ratkaisemiseksi. Tässä vaiheessa looginen ajattelu nousee tunteiden edelle. Neljäs vaihe on aktiivisen toiminnan vaihe (active experimentation). Siinä pyritään toimiviin käytännön ratkaisuihin. Toiminta ja oppiminen on tässä vaiheessa päämäärähakuista. Tavoitteena on vaikuttaa ihmisiin, etsiä sovelluksia ja muuttaa asioita. Tästä toiminnasta syntyy uusia kokemuksia ja kokemuksellisen oppimisen prosessi lähtee uudelle kierrokselle. (Kolb 1984, 41 - 42; Räsänen 1993, 40 - 41; Räsänen 2000, 10 - 11.)

Tämä nelivaiheinen kehä on Kolbin mallissa hyvin lähellä Deweyn, Lewinin ja Piagetin malleja. Kolb (1984) keskittyykin kirjassaan kehän sisällä oleviin ymmärtämisulottuvuuteen ja kokemusten muuntamiseen. Ymmärtämisen ulottuvuudessa on kyse oppimisen

tietoisuusasteesta. Tämän ulottuvuuden ääri-laidoilla ovat tiedostamaton intuitiivinen kokemus (apprehension) ja tietoinen abstraktien käsitteiden ymmärtämiseen pyrkiminen (comprehension). Kokemusten muuntamisen ulottuvuus jakaantuu aktiiviseen riskejä ottavaan toimintaan (extension) ja tiukasti sisäänpäinkääntyneeseen, syrjäänvetäytyvään ja riskejä välttävään havainnoivaan pohdiskeluun (intention). Näiden ulottuvuuksien välille syntyy ymmärtävän tietoisuuden tason ja oman toiminnan väliseen tasapainoon pyrkivä jännitekenttä. (Kolb 1984, 43 - 60; Räsänen 1993, 42; Räsänen 2000, 10 - 12.)

Kolbin (1984) mallissa oppiminen tapahtuu kahden eri ulottuvuuden ääripäiden tasapainoisesta vuorottelusta. Pelkkä kokemus sinällään ei riitä, vaan kokemus täytyy myös prosessoida. Prosessointi taas vaatii pohjaksi kokemuksia. Pelkkä pohdiskeleva havainnointikaan ei yksinään riitä, vaan oppiminen vaatii myös aktiivista toimintaa. Oppimissyklin läpikäynti saa taas aikaan uusia kokemuksia. Kolbin malli ei itse asiassa olekaan sykli vaan spiraali, jossa oppiminen aikaansaa kokemuksia ja sitä kautta uutta oppimista. (Kolb 1984, 40 - 42.)

Inkeri Savan (1992) mukaan kokemuksen korostaminen nykyisessä opetuksessa perustuu ulkokohtaisen sirpaletiedon välttämiseen, sekä oppilaiden todellisuuden yhdistämiseen oppimistapahtumassa. Hän viittaa kokemuksella mielen sisäiseen tapahtumaan, joka prosessoi saatua informaatiota aistien avulla sisäisesti merkitykselliseksi. Kokemusta vielä merkityksellisemmäksi Sava käsittää elämyksen, johon liittyy suuri emotionaalinen tunnekokemus. (Sava 1992, 14.)

Sava (1992) analysoi Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykliä ja syventää sitä erityisesti käsitteellistämisen ja transformaation osalta. Ilmiötä käsitteellistettäessä etäisyyden ottaminen omiin kokemuksiin merkitsee henkisyden korostumista. Ihminen voi siis yhä uudelleen ja uudelleen palauttaa tietoisuuteensa kokemuksensa ja sen yleisen olemuksen. Hän tietää mitä esimerkiksi viha on, tarvitsematta kuitenkaan elää sitä kokemuksena uudelleen. Tämä kuitenkin edellyttää, että ihminen on aiemmin antautunut täysin ehdoitta kokemukselle. Kun oppimisen yhteydessä puhutaan kokemuksista, tulee asiallistava etäisyyden ottaminen eli henkisyys keskeiseksi. Ilman sitä ei Savan (1992) mukaan voida puhua tietoisesta oppimisesta. (Sava 1992, 15 - 16.)

Käsitteellistämisen kautta kokemus muuntuu. Muutos viittaa ulkoiseen näkyvään muuttumiseen, kun taas transformaatio tarkoittaa sisäistä merkitysten muutostapahtumaa. Sava (1992) näkee transformaation uutena näkökulmana koettuun asiaan. Hän viittaa tässä yhteydessä myös psykoterapeuttiseen prosessiin, jossa uuden näkökulman tarkasteleminen on keskeinen ilmiö. (Sava 1992, 16.)

Lauri Rauhala (1982) kuvaa tätä prosessia uuden horisontin etsimisenä. Hänen mukaansa psykoterapiassa pyritään etsimään uusia horisontteja, joissa alkuperäinen asia näyttäytyisi uudessa valossa. Uusia näkökulmia terapeutti ei tyrkytä suoraan, vaan hän pyrkii johdattelemaan keskustelua niin, että autettava löytää ne itse. Lopulta autettava saa vähitellen monipuolisempia ja aidompia oivalluksia asioista, joissa hänen maailmankuvansa on ollut rajoittunut. (Rauhala 1982, 150.)

Lopulta Sava (1992) kiteyttää käsitteellistämisen kahteen eri tiehen: toinen on selittävä ja faktoja analysoiva ja toinen ilmaiseva ja merkityssuhteita ymmärtävä. Näistä ensimmäinen edustaa perinteistä luokittelua, sekä teorioiden ja käsitteiden muodostamista, jonka lähtökohtana on havainto, informaation keruu sekä käsittely ja kuvaus. Toinen havainnon käsitteellistäminen painottuu esittävään ja ilmaisulliseen tiehen, jota voi edustaa kuvataide, runo, tarina, tanssi tai draama. Savan (1992) mukaan selitys ja ilmaisu ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa. Ne täydentävät toisiaan. (Sava 1992, 16.)

Kolbin oppimismallia Sava (1992) kommentoi vielä ottamalla siihen mukaan kollektiivisuuden ja interaktiivisuuden. Hänen mukaansa perinteisesti hyvin yksilöllisenä nähtyä kokemusta tulee tarkastella kollektiivisena ja interaktiivisena toimintana. Kokemus voi nimittäin olla samanlainen esimerkiksi saman yhteisön jäsenillä eli kollektiivinen, tai vuorovaikutuksellinen yksilöiden välillä ja/ tai yksilön ja yhteisön välillä. Sava (1992) puhuu kollektiivisesta tai interaktiivisesta virrasta kokemuksen jakamistapahtuman tuloksena. Sen perusta on yhteisön jäsenten tiivis vuorovaikutus toisiinsa nähden. Yksilöt eivät enää tuota yksittäisiä kokemuksia, vaan liittyvät toisiinsa jakaen ajatuksiaan ja tuntojaan. (Sava 1992, 17.)

3.3 Taidekasvatuskäsitys

Tämän hetkisen näkemyksen mukaan taidekasvatus on taiteeseen liittyvää kasvatustoimintaa. (Töyssy ym. 1999, 170.) Kuluneen vuosisadan taidekasvatusliike ja eri taidekasvatustaatteiden puolestapuhujat ovat vaikuttaneet tämän päivän taidekasvatuskäsitykseen. (Huuhtanen 1984, 115.)

J.A Hollo on jaotellut 1950-luvulla taidekasvatuksen lähtökohtanaan kasvatuksellinen näkökulma. Hollon lähtökohdat ovat hyvin käytännönläheisiä, hän ei pyri selkeään käsiteanalyysiin. Luokittelu sisältää lukuisia painotusalueita tavoitteiden, kasvattajien kuin kasvatettavien suhteen. (Huuhtanen 1984, 10 - 11.) Hollo jakaa taidekasvatuksen käsitteellisesti neljään ulottuvuuteen. *Taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla*. Taiteen hyväksikäyttöä yleisempien kasvatustavoitteiden puolesta, taiteen ulkopuoliseen tarkoitukseen. Tämä tapahtuu koulun taideopetuksen kautta. *Taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten*. Taiteesta nauttimisen ja vastaanottokyvyn kasvattamista yleisön kasvatuksen kautta. *Taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen*. Taiteellisten suoritusvalmiuksien koulutusta taiteilijakoulutuksen kautta. *Taidekasvatus on kasvatustaidetta* tai kasvatus on taidetta, kasvattajien valmiuksia. (Huuhtanen 1984, 9 - 10.)

Eisner (1988) on sanonut että taideopetusta ja taidekasvatusta on mahdotonta eikä edes välttämätöntä tiukasti määritellä. Taidekasvatuksen tulee perustua taiteen omaan ominaisuuteen, taiteen funktioihin suhteutettuna kulloiseenkin kontekstiin. On otettava huomioon lasten kulloinenkin kehitystaso ja heidän elinympäristönsä. Taide ja taideopetus ovat avoimia käsitteitä, joissa sisällöt ja muodot ovat jatkuvasti muutosprosessissa. (Eisner 1988; Pääjoki 1999, 135,139; Seitamaa-Oravala 1990, 104.)

Eri taidekasvatusmallien käsitys taiteen tekemisen ja oppimisen ja ohjauksen luonteesta vaihtelee paljon. Taidekäsitys toimii tässäkin yhtenä ohjaavana tekijänä. Toiseksi tekijäksi muodostuu taiteellisen prosessin suhde teokseen. Teoksen tai prosessin painottaminen ohjaa myös kasvatuksellisia valintoja. Kolmantena tekijänä taiteen tekemisen suhde ohjaukseen ja ulkoisiin vaikutteisiin vaihtelee laidasta toiseen. (Pääjoki 1999, 72.)

Routila (1985) näkee taidekasvatustoiminnan varmimmaksi perusteeksi tieteelliset valmiudet (Routila 1985, 21).

3.3.1 Taidekasvatustieteiden lähtökohtia

Pirkko Seitamaa-Oravala (1990) on jakanut taidekasvatusta lähestymistavaltaan kahteen luokkaan: romanttiseen ja klassiseen. Vaikka painotuserot vaihtelevat, luokkia ei pidä nähdä toisiaan poissulkevinä. (Seitamaa-Oravala 1990, 105.) Seitamaa-Oravala näkee taideopetuksen tehtävänä kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, joissa sekä romanttinen että klassinen näkemys olisivat yhteydessä toisiinsa. (Seitamaa-Oravala 1990, 108.)

Pääjoki (1999) ryhmittelee taidekasvatusteoriaa samankaltaisesti. Hän nimeää romanttista näkemystä edustavat teoriat luovaksi itseilmaisukseksi ja klassisen näkemyksen sisältökeskeiseksi malliksi. *Luovan itseilmaisun* hän näkee korostavan oppimismetodin luonnon määräämää universaalista kehitysprosessia, jota ei pidä liikaa häiritä. *Sisältökeskeisissä malleissa* lähtökohtana on, että taidetta koskeva tieto syntyy vain formaalisten opetusprosessien avulla. Kuitenkin taidetta koskeva tietous on universaalisti määräytynyttä. (Pääjoki 1999, 132.) Yleisesti yksittäisiä taidekasvatustalleja on luokiteltu joko tai asetelmin. Luova itseilmaisuus on nähty vastakohtana sisältökeskeisen taidekasvatuksen tekniikoiden opetukselle. (Pääjoki 1999, 13.)

Postmoderni taidekasvatustieteiden malli on syntynyt modernististen arvojen kyseenalaistamisesta. Postmodernin taidekasvatustieteiden periaatteita kuvataan neljällä pääteemalla. Näitä ovat universaalisuuden hylkääminen, sen sijaan paikallisuuden ja monimuotoisuuden korostaminen, vallan ja tiedon kytkentä, dekonstruktio ja kaksoiskoodaus. (Efland ym. 1998, 136; Räsänen 2000, 9.)

Suomessa tiedonalapohjainen opetus ei ole saanut vankkaa asemaa. Meillä on aina korostettu ilmaisullista taideopetusta. Suomalaista tutkimusta tältä alalta edustaa Marjo Räsänen kehittämä malli *kokemuksellis-konstruktivistisesta taideoppimisesta*. Mallissaan hän asettaa

taidehistorian, estetiikan ja kritiikin alisteiseksi nimenomaan taiteen tuottamiselle. (Räsänen 2000, 8.)

3.3.2 Luova itseilmaisu

Luova itseilmaisu on painottanut subjektiivista, yksilön sisäistä kasvua. Ominaista on luottamus tekijän ainutkertaisiin kokemuksiin sekä kannustaminen itsenäiseen luovaan työskentelyyn, jossa korostuvat emotionaalisuus ja välitön aistivoimaisuus. Romanttisen näkemyksen edustajia ovat mm. Rosseau korostaen kokemusta ja tunnetta ympäristön havainnoissa, John Dewey, joka korosti taidetta kokemuksena, Herbert Read korostaen vapaata ilmaisua ja Victor Lowenfeld uskoen sisäiseen kasvuun. (Seitamaa-Oravala 1990, 106 - 107.)

John Dewey ja taide kokemuksena. Dewey on tunnettu erityisesti lapsikeskeisen ajattelun kehittäjänä. Deweyn mukaan taide elää myötäsyntyisenä kaikissa yksilöllisissä kokemuksissa. Kokemus toimii yhdistävänä tekijänä ihmisen ja ympäristön ja samalla taiteen ja ympäristön välillä. Vasta taiteena koettu arki tulee merkitykselliseksi (Seitamaa-Oravala 1990, 53.)

Dewey erottaa esteettisen kokemuksen taiteesta tuotteena. Esteettiseksi hän kutsuu sitä täyttymyksen sävyttämää kokemusta, joka valtaa ihmisen kun taide kokemuksena ja kokemusta läpäisevänä koskettaa häntä. Tässä tilanteessa ihminen välähdyksen omaisesti ymmärtää itsensä ja ympäristön välisen todellisuuden ja tasapainon. Taide on laadukkaan kokemuksen vaikutusta. Jos kokemus ilmentää yksilön tunteita, ideoita ja arvoja, se on silloin esteettinen kokemus. (Seitamaa-Oravala 1990, 54 - 55.)

Taidekasvattajat ovat tarttuneet Deweyn käsitykseen siitä, että kaikki, minkä kokemus tuottaa ja mikä on merkityksellistä, on myös taidekokemus. Näin ollen taideopetukseen riittää rikkaat ja monipuoliset aistikokemukset. Deweyn teos *Art as experience* v. 1934 on lähinnä teoreettista ja filosofista määrittelyä taideteokselle. Vaikka Dewey ei puhu mitään

taidepedagogiikan käytännöstä on hänen ajatuksillaan kuitenkin ollut paljon vaikutusta nimenomaan taidekasvatuksen käytäntöihin. (Seitamaa-Oravala 1990, 53, 56.)

Herbert Read ja vapaa ilmaisu. Read määrittelee taiteen muodon ja luovuuden funktioina. Muoto liittyy havaitsemiseen ja luovuus mielikuvitukseen. Read korostaa näkemyksissään havainnon ja kuvittelukyvyyn dialektista vuorovaikutusta. (Seitamaa-Oravala 1990, 60 - 61.)

Read korostaa taidenäkemyksissään erityisesti ekspressiivistä asennetta. Taiteen tehtävänä on ennen kaikkea tehdä ihminen tietoiseksi tunteistaan ja näkemyksistään, herättää hänet taideteoksen esteettisen muodon kautta ymmärtämään oma minuutensa ja tilansa maailmassa. Perustavoitteiltaan taide on ihmisen vapaan tahdon ilmaisumuoto, jota ihminen toteuttaa ilmaisemalla itseään. (Seitamaa-Oravala 1990, 62.) Read halusi palauttaa taiteeseen spontaanin luovuuden. Teoksessaan *Education Through Art* Read irrottautuu sellaisesta menetelmällisestä ajattelusta, joka korostaa taitoja ja tekniikkaa esteettisen tietoisuuden ja herkkyyden kustannuksella. (Seitamaa-Oravala 1990, 65.)

Victor Lowenfeld ja luova ilmaisu. Lowenfeldin näkemyksessä keskeisenä ovat yksilö arvo ja hänen potentiaaliset luovat kykynsä. Perusajatus on että kaiken tiedon lähde on ihmisen minässä. Kokemus puhtaasti subjektiivisena merkitsee minän aktiivista sitoutumista omiin luoviin kokemuksiin. Lowenfeld korostaa lapsen luonnollisen kehityksen merkitystä ja varoittaa ulkopuolisia sekaantumasta kasvuun, josta kuvallinen toiminta on oleellinen osa. Kehityskulkuun ei myöskään taidekasvatuksen alueella tulisi puuttua, vaan jokaisen lapsen tulisi saada käyttää hänessä itsessään syvästi olemassa olevia luovia impulssejaan ilman esteitä ja omaehtoisesti. (Seitamaa-Oravala 1990, 65 - 66.) Lowenfeld erotta toisistaan tekniikat ja menetelmät. Hän jopa kieltää tekniikoiden opetuksen. Hän määrittelee tekniikan jokaisen yksilöllisenä tapana materiaalia. Menetelmät koostuvat materiaalinkäytön yleisistä periaatteista. Opettajan tehtävänä on selittää näitä menetelmiä, yksilöllisen kehityksen mahdollistamiseksi. (Pääjoki 1999, 30.)

Pääjoki (1999) kritisoi Lowenfeldin tutkimuksen käsityksiä kuvallisen ilmaisun kehityksestä. Hänen taidekäsityksensä on kulttuurisidonnainen ja perustuu perinteiseen, realismiin pyrkivään länsimaiseen taidekäsitykseen. (Pääjoki 1999, 18-19.)

3.3.3 Sisältökeskeinen taidekasvatus

Sisältökeskeinen malli korostaa rajoja, selkeitä opetuksellisia rakenteita, oppiaineesta käsin muodostettuja tavoitteita, menetelmiä ja suunnitelmallisuutta. Ominaista on tietynlainen ulkoa ohjattavuus. Discipline-based art education eli DBAE-pedagogiikka edustaa tätä näkemystä korostaen kuvataidelähtöisyyttä ja esteettistä kasvatusta. (Seitamaa-Oravala 1990, 106 - 107.) DBAE syntyi Amerikassa 1980-luvulla vastustamaan luovan itseilmaisun piirteitä (Pääjoki 1999, 134).

DBAE -näemyksen mukaan taideopetuksen lähtökohtana on kuvataide, joka vaikeutensa takia avautuu vasta suunnitelmallisen opetuksen avulla. Pelkkä itseilmaisuus ei riitä. (Seitamaa-Oravala 1990, 100.) DBAE on nähtävissä vastareaktiona liian vapaalle ja omaehtoiselle taideilmaisulle. DBAE-opetussuunnitelma on pyrkinyt uudelleen jäsentämään esteettisen kasvatuksen ja taidekasvatuksen käsitteistöä. (Pääjoki 1999, 53; Seitamaa-Oravala 1990, 107.)

Elliot Eisner on yksi DBAE- suuntauksen vaikuttajista. Hän on pyrkinyt vapaampaan suuntaukseen liikkeen sisällä. DBAE:n tavoitteena on Eisnerin (1988) mukaan antaa lapselle mahdollisuus kokea visuaalisen ilmaisun nautinto ja kehittää siihen tarvittavia taitoja sekä visuaalista havaintokykyä pystyäkseen näkemään ja kuvailemaan sekä taidetta että ympäröivää ympäristöä. Lasten halutaan ymmärtävän taiteen ja kulttuurin yhteys, taide suhteessa omaan aikaansa. (Eisner 1988, 16.)

Tiedonalapohjainen taidekasvatus koostuu neljästä kokonaisuuden muodostavasta osa-alueesta. Oppirakennelma ei ole suljettu, vaan avoin erilaisille sovellutuksille. Yhtenäistä on kuitenkin jako neljään tiedonalaan, taiteen tekemiseen, taidehistoriaan, estetiikkaan ja taidekriittisiin sekä näiden muodostamaan opetussuunnitelmakokonaisuuteen. Eri osa-alueita ei ole tarkoitus mieltää erillisinä alueina vaan taiteen tekeminen ja vastaanottaminen nähdään saman asian eri puolina. (Eisner 1988, 16 - 20; Pääjoki 1999,54; Seitamaa-Oravala 1990, 99.)

Kriittinen arviointi kehittyy vuorovaikutuksessa taideteosten kanssa. Tarkoituksena on oppia havainnoimaan ja erottelemaan taideteosten merkityksiä ja sisältöjä. Kuvailevan analyysin tavoitteena on tunnistaa ja kuvata niitä visuaalisia elementtejä, joista teos on rakennettu. Elementtien tunnistaminen on ensiaskel taideteosten ymmärtämiseen.

Taidehistoriallisen näkökulman tavoitteena on oppia miten ja missä taidetta on aikojen kuluessa tehty. Se kehittää kuvataiteen sanaston hallintaa sekä ymmärrystä taiteen sidoksellisuudesta aikaansa. Taidehistoriallisen näkökulman tehtävänä on antaa viitekehyksiä kuvalliseen ilmaisuun. Eisner (1988) käyttää tästä osa-alueesta nimitystä kulttuuri ja historia. Hänen mukaansa tarkoituksena on keskittyä taiteen, ajan ja kulttuurin vuorovaikutukseen ja välttämään taidehistorian tieteenalan luokittelua ja tyylijaotusta. Tärkeää on, että lapsi ymmärtää kaiken taiteen olevan osa kulttuuria.

Esteettisen kasvatuksen tavoitteena on keskittyä ymmärtämään taiteen luonnetta muista inhimillisistä kokemukseen alueista eroavana. Esteettisen alueen kasvatukselliset kokemukset muodostuvat havainnoista ja kuvittelusta.

Kuvallinen ilmaisu on DBAE:n painotetuin alue. Kuvallisessa ilmaisussa yhdistyvät kaikki kuvatut elementit. Luovan ilmaisun kautta yhdistyvät ajattelu, havainto, tunne, kuvittelukyky ja toiminta. Tieto materiaalien käyttäytymisestä, tekniikoista ja havaitsemiseen liittyvää tekemisen taidosta syventyy. Luova kuvallinen ilmaisu on välitöntä kommunikaatiota tekijän ja teoksen välillä. (Eisner 1988, 16 - 20; Seitamaa-Oravala 1990, 100 - 102.)

Tarja Pääjoki (1999) erottaa DBAE:n suuntauksen eroja. Clarkin, Dayn ja Geerin näkemyksen ero Eisnerin näkemykseen kiteytyy tiedonalapohjaisuuden määrittelemisestä. Eisner painotta tutkivaa otetta ja itseohjautuvuutta oppimisessa. Clark, Day ja Greer korostavat jo olemassa olevia käsitteiden, taitojen ja tietojen oppimisen merkitystä, lähtökohtanaan valmiit tietostruktuurit. Oppiminen on valmiimpien asioiden siirtämistä opettajalta oppijalle. Tiedonalat tähtäävät erityisesti taiteen vastaanottoon liittyvien valmiuksien kehittämiseen. Eli siinä missä Eisner korostaa itse tutkimisen oppimista Clark, Day ja Greer korostavat jo saavutettuja tutkimustuloksia. (Pääjoki 1999, 66, 70, 79.)

3.3.4 Postmoderni taidekasvatus

Postmodernismi merkitsee luopumista uskonnon, tieteen ja politiikan kaltaisista maailman-selityksistä ja pienten, yksilöllisten kertomusten korostamista. Olennaiseksi nousee paikallinen traditio sekä monikulttuurisuus. Postmodernismi ei pyri kumoamaan mennyttä, mutta kyseenalaistaa sen merkityksen. Menneisyyden avulla pyritään ymmärtämään nykyisyyttä. Taiteen monimuotoisuutta pidetään yhtenäisyyttä parempana. Objektiivisten tulkintojen sijaan haetaan erilaisia tapoja lukea kuvaa. (Räsänen 2000, 9.)

Siirtyminen postmoderniin taidekasvatukseen tarkoittaa uutta tapaa tarkastella maailmaa ja taidetta, ei vanhojen arvojen korvaamista uudella. Postmoderni taidekasvatus perustuu neljälle perusperiaatteelle, jotka tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelmaa luotaessa. Ensimmäinen on useiden rinnakkaisten kertomisen tapojen ja taidemuotojen edistäminen. Painopiste muuttuu universaalista tarinasta monimuotoisuuteen, pieniin kertomuksiin. Toinen periaate koskee vallan ja tiedon suhdetta. Kuinka valtaan ja tietoon liittyvät kysymykset vaikuttavat taiteeseen ja kasvatukseen, korostamalla toisia ja marginalisoimala toisia. Kolmas periaate liittyy taidekritiikkiin ja kielen merkitykseen esteettisten arvojen muodostumisessa.. Perinteisestä kritiikistä, taideteosten tulkittamisesta pyritään kohti merkityksien löytämistä. Tälle kulttuurille on ominaista kuvien ja sanojen merkitysten vakiintumattomuus. Kritiikki on ennen muuta katsojakeskeistä, perinteisestä taiteilijakeskeisestä kritiikistä pyritään etääntymään. Neljäs periaate liittyy kritiikin normittamiseen ristiriidan periaatteen ja avoimen tulkinnan kautta. (Efland 1998, 136; Räsänen 2000, 9 - 10.)

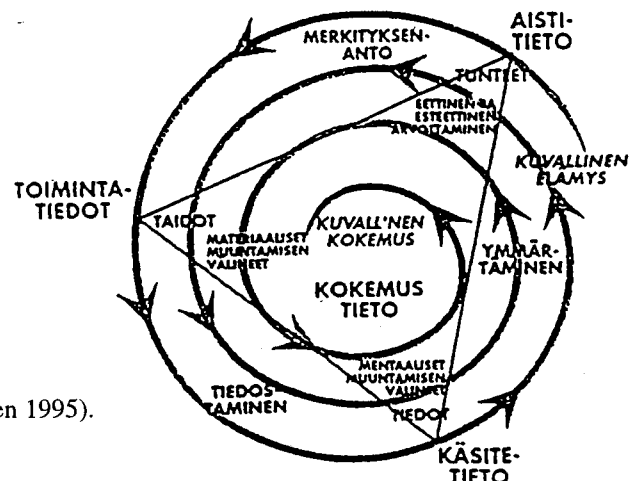
Opetussuunnitelmasta puuttuu tiedonalapohjaisen opetussuunnitelman tyylinen oppiaineiden rakenteellinen selkeys. Oppimisprosessissa olennaista on opettajan ja oppilaiden keskeisiksi kokemien teemojen nostaminen esiin nostaminen. Oleellista on johdatella oppilaat ristiriitaisiin tulkintoihin, eikä hakea universaaleja selitysmalleja. Taideoppimisessa arvioidaan käsitteitä yhä uudelleen ja erilaisissa ympäristöissä. Oppiminen perustuu omille kokemuksille. Oppimista kuvaillaan verkkomaisuuden tai kollaasin avulla. Opetussuunnitelma muistuttaa verkkoa ja oppiminen kollaasia, jossa on aseteltu vastakohtapareja vastakkain.

3.3.5 Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen

Marjo Räsänen (2000) on pyrkinyt tutkimuksissaan pääsemään irti luovan itseilmaisun ja tiedonalapohjaisuuden vastakkainasettelusta. Hän on kehitellyt kognitiivisen ja konstruktivisen oppimisen näkemyksen pohjalta kokemuksellis-konstruktivisen taideoppimisen mallin. (Räsänen 2000, 8.) Räsänen on kuvannut aikaisemmissa teksteissään kokemuksellisen oppimisen mallin pohjalta taiteellisen oppimisen tiedon luonnetta. Esittelemme ensin Räsänen aiemmin esittämää taideoppimisen mallia, hänen esittämänsä kokemustiedon käsitteen kautta ja syvennymme sen jälkeen kokemuksellis-konstruktivistiseen malliin.

Kokemustiedon mallissa Räsänen (1995) kuvaa taiteellista elämystä käsitellään aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon avulla niin, että muodostuu tiedostettua ja ymmärrettyä kokemustietoa. (Räsänen 1995, 54 - 55.)

Räsänen (1995) mukaan kokemustieto on edellä mainittujen kolmen tiedonlajin synteesi. *Käsitetieto* sisältää mentaalisen muuntamisen välineet, joilla tarkoitetaan erilaisia ajattelun, analysointiin tunne-elämyksiin ja mielikuvan muodostukseen ohjaavia keinoja, tiedollisia valmiuksia. *Toimintatieto* puolestaan kattaa materiaalisen muuntamisen välineet. Tämä sisältää erilaisia tietoja ja taitoja erilaisista taiteellisen ilmaisu keinoista, materiaaleista ja tekniikoista. Taidoilla tarkoitetaan pysyviä tekemisvalmiuksia, joita oppilas pystyy hyödyntämään omaa kehitystasoaan ja taipumuksiaan edellyttävällä tavalla. *Aistitieto* käsittää toimijan tunteet, tunne-elämykset, tunteiden tiedostamisen sekä esteettisen ja arvottamisen. Taiteellista toimintaa ja sen kohdetta arvotetaan suhteessa luontoon, kulttuuriin, toisiin ihmisiin ja omaan itseän. (Räsänen 1995, 54 - 55.)



KUVIO 2. Kokemustieto (Räsänen 1995).

Räsänen (1995) kuvaama taiteellinen toiminta edellyttää monenlaisia tietämisen, ajattelemisen ja kokemisen muotoja. Näiden yhdistäminen mahdollistaa tietojen, taitojen, mielikuvien ja tunne-elämysten muuntamisen omaksi taideilmaisuksi. Kokemustiedolla Räsänen tarkoittaa nimenomaan sitä taiteellisen prosessin tulosta, jossa visuaaliset ja muiden aistialueiden elämykset muuntuvat uusien tietojen ja taitojen ja oman taiteellisen toiminnan kautta aiempaa syvemmiksi ja laajemmiksi kokemuksiksi. Räsänen korostaa sisäisen ja ulkoisen todellisuuden jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa tunne-elämys ja mielikuvitus vuorottelevat ulkoisen todellisuuden kanssa. (Räsänen 1995, 53.) Edellä mainituista elementeistä saavutettu kokemustieto on persoonallista, suhteessa jokaisen omaan maailmaan ja kokemuksiin, se ei voi olla luonteeltaan neutraalia.

Kokemuksellis-konstruktivistisen taideoppimisen mallinsa Räsänen (2000) pohjaa konstruktivistiseen, kokemukselliseen ja kognitiiviseen oppimisen sovelluksiin. Kognitiivinen oppimisteoria syntyi 1960-luvulla, konstruktivismi kehittyi sen pohjalta.

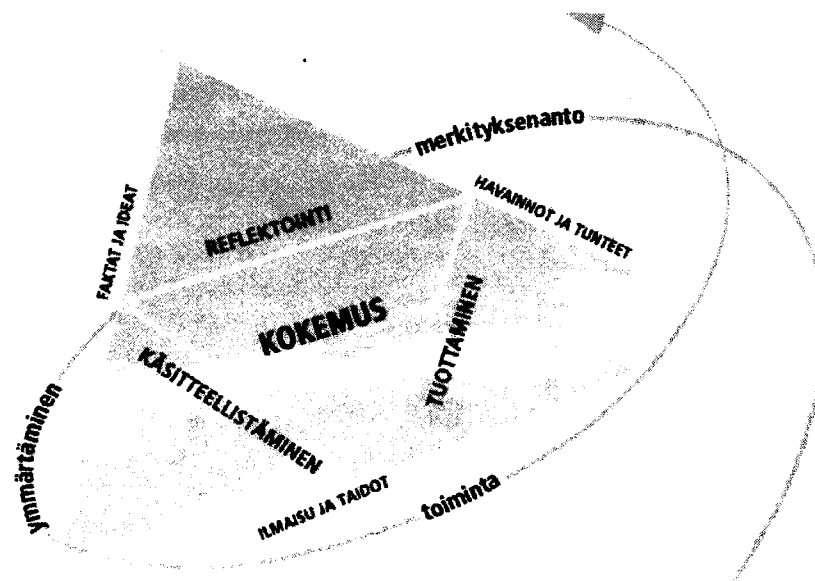
Kognitiivisessa taideoppimisessä korostuu taiteen merkitys tutkimisen tapana sekä taiteentutkimuksen sovellukset taiteen tuottamisessa ja tulkinnessa. Keskeinen käsite on transfer eli siirto. Termillä tarkoitetaan kykyä soveltaa opittuja asioita uusissa yhteyksissä ja edellyttää olemassa olevien tietojen, taitojen ja kokemusten huomioimista käsiteltävästä ilmiöistä. Kognitiiviseen taideoppimiseen liittyy olennaisesti myös mestari-kisälli asetelma. Mestari ohjaa noviisia näkemään asioiden laajemmat yhteydet ja pystyy siirtämään aiemmin oppimansa uusien ongelmien ratkaisemiseen. (Räsänen 2000, 12 - 13.)

Kokemuksellisuudessa Räsänen korostaa omien kokemusten kontekstualisointia oppimisen tavoitteina, sekä tästä seuranneen uuden tiedon soveltamista käytäntöön. Hän korostaa yksilön kognitiivista ja emotionaalista kehitystä, itsen ymmärtämistä ja rakentamista persoonallisen ja sosiaalisen tiedon yhdistelmänä. Tietoisuuden kehittämistä hän lähestyy nimenomaan persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutuksena. (Räsänen 2000, 12, 14.)

Konstruktivismista Räsänen nostaa esille yksilön aktiivisuuden sekä tiedon rakentamisessa että vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kontekstilla on suuri merkitys ymmärtämises-

sä ja uuden tiedon luomisessa. Oppiminen perustuu kokemuksille. Se on jatkuvaa uuden ja vanhan tiedon kohtaamista, ristiriitojen ratkaisua. (Räsänen 2000, 13.)

Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa tavoitteena on pyrkiä luomaan yhteyden kognitiivisissa malleissa korostettujen taidemaailmojen tutkimistapojen ja kokemuksellisen oppimisen elämismaailmojen tutkimisen välille. Taideoppimisessa tapahtuva transfer eli siirto ilmenee Räsänen mukaan ainoastaan toiminnassa. Se on havaittavissa, kun taitoja ja tietoja sovelletaan samankaltaisissa tilanteissa. Tietopohja liittyy oppilaan elämismaailmaan ja oppimisen lähtökohtana on elämismaailmaan liittyvä esiymmärryksen pohdinta. Tavoitteet liittyvät koko persoonallisuuden kehitykseen. Oppimistilanteet tulisi mallissa rakentaa niin, että tutkittavaa ilmiötä lähestytään erilaisten, toisiaan täydentävien ymmärtämisen ja muuntamisen tapojen avulla. (Räsänen 2000, 13 - 14.)



KUVIO 3. Kokemuksellis-konstruktivistinen taideoppiminen (Räsänen 2000, 15.)

Taiteellisessa oppimisprosessissa kysymys on siitä, että sisäiset ja ulkoiset merkityssisällöt ymmärretään ja niitä ilmaistaan prosessissa, joka perustuu persoonallisen ja sosiaalisen tiedon vuorovaikutukseen. Kun oppija antaa elämyksilleen kulttuurin merkityksistä johdetun omakohtaisen merkityksen, yhdistyy persoonallinen ja sosiaalinen tieto. Saavutettu tieto on persoonallisuuden lisäksi jokaiselle oppilaalleen ainutkertaista ja henkilökohtaista, eikä näin ollen ole sellaisenaan siirrettävissä toisille. Taiteellisessa oppimisprosessissa kokonaisvaltainen taiteellinen havaitsemis-, elämys-, tuottamis-, tulkinta- ja sanallis-

tamisprosessi johtavat syvenevään henkilökohtaisen ja kulttuurisen tiedon ymmärtämiseen ja sisäistämiseen sekä persoonallisuuden kasvuun. (Räsänen 1995, 54 - 55; Räsänen 2000,15.)

Kokemuksellisessa taideoppimisessa intuitiivisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja välittömyyttä ei alisteta analyttiselle ajattelulle. Reflektiivisyys on olennaista. Tutkimiselle ja kriittiselle ajattelulle perustuvien oppimisstrategioiden kehittäminen on tärkeää. Sekä suhtautumistavat, joihin liittyy kyky sietää epämääräisyyttä ja konflikteja sekä ottaa riskejä. (Räsänen 2000, 15.)

Taiteellisessa oppimisessä korostuu siis oppimisen prosessiluonteisuus. Inari Grönholm (1998b) kuvaa *taiteellista oppimisprosessia* mallilla, joka on kehitelty edellä mainittujen Savan ja Kolbin ajatusten mukaisesti. Grönholmin mukaan taiteellinen oppimisprosessi muodostaa kehän, jossa aiemmat muistikuvat ja oma henkilöhistoria vaikuttavat kokemukseen. Henkilökohtaiset kokemukset voivat muodostua mielikuvista, ajatuksista, unista, havainnoista taideteoksista jne. Henkilökohtainen tai yhdessä tapahtuva pohdiskelu puolestaan vaikuttaa käsitteellistämiseen. Oman taiteellisen prosessoinnin kautta ymmärrys käsiteltävästä ilmiöstä syventyy. Taiteellisessa työskentelyssä tieteellinen sanallisteoreettinen käsitteellistäminen sekä taiteen keinoin tapahtuva myyttis-metaforinen käsitteellistäminen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Grönholm 1998b, 2 - 3.)

4 MUSEOPEDAGOGIIKKA

Museopedagogiikka on museossa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa silloin, kun museolla on näyttelyä tai muuta toimintaa järjestäessään tietoinen opetuksellinen tai kasvatuksellinen päämäärä, jonka pohjalta tehdään ainakin osa ratkaisuisista. Museossa voidaan kuitenkin toteuttaa myös opetustoimintaa, jossa museo on passiivisena osapuolella. Tällöin museon kokoelmia käytetään opetusmateriaalina ja museota oppimisympäristönä ilman, että näyttelyä on tietoisesti suunniteltu opetuskäyttöön, eikä se siis ole varsinaista museopedagogiikkaa. (Heinonen & Lahti 1996, 192.)

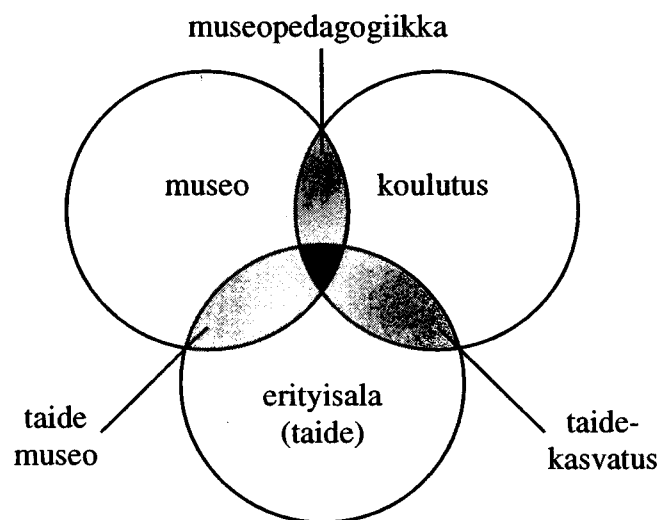
Varsinainen museopedagogiikka voidaan jakaa kahteen eri tasoon sen mukaan kuka määrittelee tavoitteet toiminnalle. *Formaalilla* tasolla museo-opetus tähtää ulkoapäin määriteltyyn tavoitteeseen esimerkiksi koulun opetussuunnitelmaan. *Informaali* taso taas on museon omaan vapaaehtoisuuteen perustuvaa, museon omista tavoitteista lähtevää opetus- ja kasvatustoimintaa. (Heinonen & Lahti 1996, 192.) Yleisesti formaali oppiminen tarkoittaa opetusjärjestelmien sisällä tapahtuvaa oppimista ja informaali oppiminen taas järjestelmien ulkopuolista oppimista (Salmi 1993, 40).

Museopedagogiikan yleisenä tavoitteena, joka sopii sekä formaalin että informaalin tason toimintaan, on vaikutussuhde esineen ja yleisön siis näyttelyn tai muun vaikuttajan ja kokijan välillä. (Heinonen & Lahti 1996, 192 - 193.) "Museopedagogiikka ei ole irrallinen näyttelyihin ja muuhun toimintaan jälkeinpäin liitetty näkökulma tai toimintatapa, vaan se on museon koko yleisöön suuntautuvan toiminnan ydin" (Heinonen & Lahti 1996, 200). Museopedagogiikan tavoite on siis tuoda museot koko väestön tietoisuuteen ja poistaa museoinstituution elitististä kuvaa (Zeller 1989, 80).

Tässä luvussa esittelemme ensin yleisen museopedagogiikan teoreettista taustaa museoinstituution ja museolehtorin kautta. Sen jälkeen syvennymme tutkimuksemme varsinaiseen aiheeseen, taidemuseopedagogiikkaan, josta esittelemme pääasiassa tavoitteita ja toimintamuotoja.

4.1 Museopedagogiikan teorettinen viitekehys

Ellie Bourdon Caston (1989) on muodostanut mallin museoiden toteuttaman opetuksen teorettisista taustoista. Malli muodostuu kolmesta museopedagogiikkaa määrittävästä osa-alueesta: museosta, oppimisesta ja museon omasta erityisalueesta. Muovautuvuutensa ansiosta Castonin malli sopii teorettiseksi viitekehyyksi erilaisten museoiden opetustoiminnalle niiden erikoisalasta riippumatta. (Caston 1989, 93.) Alkuperäinen, englanninkielinen kuvio liitteenä (Liite 1).



KUVIO 4. Museopedagogiikan teorettinen viitekehys (Caston 1989, 93.)

Erityisalue määräytyy museon erityisalan mukaan. Se voi olla tiede, taide, luonnontiede ym. Caston korostaa museo-opetuksessa museoesineen merkitystä oppimisessa. Museon oma erityisalue tekee museosta oppimisympäristönä erilaisen ja erityisen. (Caston 1989, 95, 105.)

Oppimisen kokonaisuutta Caston lähestyy kahdesta lähtökohdasta. Kuinka opetuksellinen osa-alue yhdistyy museo-opetukseen ja kuinka opetuksen teorettiset lähtökohdat suhteu-

tuvat museon erityisalaan. Lähtökohtana tulisi siis olla sekä oppimisen teoria että käytännön tietotaito opettamisesta. (Caston 1989, 94 - 95, 102 - 103.)

Museon erityispiirteet jakautuvat Castonin (1989) mukaan kolmeen osaan. Lähtökohtana ovat aidot museoesineet. Museon kokoelmat muodostavat toiminnan perustan. Peruskysymyksenä on kuinka käyttää kokoelmia parhaalla mahdollisella tavalla välittämään tietoa ja herättämään ajatuksia museokävijälle. Toisena tärkeänä alueena on itse museon tehtävän, tarkoituksen ja toiminnan esittely. Tarkoituksena on näyttää kävijälle, että museo on muutakin kuin näyttely. Se on ihmisten työn tulos. Tätä kautta voidaan vahvistaa kävijöille museon merkitystä yhteiskunnalle ja yksilölle itselleen. Kolmanneksi hän näkee, että toiminnassa tulee toteuttaa humanistisia ja kokonaisvaltaisia näkemyksiä. Näyttelyn ei tulisi esitellä yksittäisiä faktoja ja vaan muodostaa ymmärrettävä kokonaisuus asioista, jotka ovat vaikutussuhteissa toisiinsa. Oman kokemuksensa kautta kävijä pystyy paremmin ymmärtämään omaa itseään. (Caston 93 - 94, 96, 98 - 100.)

Erityisala ja museo instituutiona määrittelevät yhdessä kunkin museon ominaisuutteen. Museon ja oppimisen ulottuvuuksista taas muodostuu museopedagogiikan teoria. Oppimisen ja erityisalan yhdistyessä muodostuu alue, joka määrittelee museossa tapahtuvan opetuksen keinot ja tavoitteet. Kaikkien osa-alueiden yhdistyessä kuvion keskustaan erikoistunut museopedagogiikan alue, joka pohjaa vahvasti kolmeen eri tieteenalaan. Tieteenalat tuovat jokainen omat teoriansa ja toimintatapansa museon kokonaisuuteen.

4.1.1 Museo

Kansainvälisen museoneuvoston ICOM:in (International Council of Museums) museomääritelmä on: "Museo on pysyvä, taloudellista hyötyä tavoittelematon, yhteiskuntaa ja sen kehitystä palveleva laitos, joka on avoinna yleisölle ja joka tutkimusta ja opetusta edistääkseen ja virkistystä tuottaakseen hankkii, säilyttää, tutkii, käyttää tiedonvälitykseen ja pitää näytteillä aineellisia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään." (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 30.)

Heinonen ja Lahti (1996) määrittelevät museon tutkimuslaitokseksi, jonka tehtävät voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen. Museo on *tallentava instituutio*, joka kerää, tallentaa ja asettaa tutkijoiden käyttöön aineellista kulttuuri- ja luonnonperintöä. Se on *tieteellinen laitos*, joka luo ja käsittelee kokoelmaansa tieteellisten periaatteiden mukaan. Museo tutkii sekä omia kokoelmiaan että kulttuuri- ja luonnonympäristön kehitystä kokonaisuudessaan sekä harjoittaa *opetus- ja palvelutoimintaa*. Tutkimustoiminnalla saatua tietoa välitetään suurelle yleisölle, asian harrastajille sekä tutkijoille näyttelyjen, julkaisujen ja luentojen avulla. Oppimateriaalia tuottamalla museo liittyy maan koulutus- ja kasvatusjärjestelmään. Museon neljäs tehtävä, joka korostuu erityisesti taidemuseoissa on *elämysten tuottaminen* työnäytösten, esteettisten esineiden ja taideteosten välityksellä. (Heinonen & Lahti 1996, 261.)

Museon tehtävänä on siis vaalia kulttuuri- ja luonnonperintöä, johon kuuluvat mm. monumentit, rakennukset, muinaismuistot, historiallisesti merkittävät paikat, luonnon elementit ja eri aikoina eri tarkoituksiin käytetty kulttuuriesineistö sekä taide kaikissa ilmenemismuodoissaan. Sen tehtäviin kuuluu myös nykykulttuurin tallentaminen ja suhteuttaminen menneeseen. Museot voidaan rinnastaa toiminnaltaan tallentaviin ja tietoa jakaviin laitoksiin kuten kirjastot ja arkistot, mutta myös taidelaitoksiin kuten teatterit ja orkesterit. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 30.) Museota voidaankin pitää yhteiskunnan muistina ja tunteena. Sen lisäksi museo voi toimia myös yhteiskunnan omatuntona, joka vastaa ennemminkin kysymykseen miksi kuin miten. Museolla on mahdollisuus toimia aktiivisesti yliopistojen rinnalla yhteiskunnan ja kulttuurin tutkijoina, kehittäjinä sekä arvioitsijoina. (Heinonen & Lahti 1996, 275.)

Museolaki vuodelta 1996 korostaa museon yhteiskunnallista vastuuta. "Museotoiminnan tehtävänä on ylläpitää ja lisätä kansalaisten tietoutta kulttuuristaan, historiastaan ja ympäristöstään." Museotyön tavoitteena on auttaa ihmisiä tiedostamaan menneisyyden merkitys nykypäivälle ja arvostamaan yhteistä perintöämme sekä näkemään kulttuurisia kerrostumia elinympäristössään. Museot ovat olleet merkittävässä asemassa luotaessa suomalaista identiteettiä kulttuuri- ja luonnonperintöä välineenä käyttäen. Kansallisen perinteen sitominen kansainvälisiin yhteyksiin on edelleen yksi niiden tärkeimpiä tehtäviä. Museoissa olevan kulttuurisen rikkauden vuoksi museot voivat edistää monikulttuurisuutta ja

suvaitsevaisuutta yhteiskunnassa. Sen vuoksi on tärkeätä, että museot tallentavat ja tuovat esille myös vähemmistökulttuurien ja yhteiskunnan marginaaliryhmien perinnettä. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 29 - 31.)

Museot jaotellaan yleensä tallennettavan aineiston mukaan kulttuurihistoriallisiin museoihin, taidemuseoihin, luonnontieteellisiin museoihin sekä eri alojen erikoismuseoihin. Tallennustehtävän laajuuden mukaan tehty jaottelu jakaa museot valtakunnallisiin keskusmuseoihin (esim. Suomen kansallismuseo, Ateneumin taidemuseo), maakunnallisiin keskusmuseoihin (maakuntamuseot, aluetaidemuseot) ja paikallismuseoihin (Kuhmonen & Leimu 1987, 8). Museoiden toimintaedellytykset ja toimintatavat eroavat toisistaan merkittävästi. Tämä luo rikkautta ja monipuolisuutta museotoimintaan, mutta aiheuttaa myös päällekkäisyyttä kokoelmiin ja kilpailua samoista resursseista. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 16 - 17.)

Museoiden historia osoittaa, että museot ovat jatkuvassa muutosprosessissa yhteiskunnan muuttumisen myötä (Tuomaala 1997, 14). Museoiden olemus on muuttunut historia kuluessa useita kertoja ennenkin (Hooper-Greenhill 1997, 1). Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana on suomalaisessa museoissa tapahtunut suuri muutos esine- ja kokoelma-keskeisistä laitoksista elämyksiä tuottaviksi palvelulaitoksiksi. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 15.) Museoiden toimintamuodot ovat laajentuneet. "Virtuaalinen todellisuus ja sähköinen maailma, äänet, tuoksut ja tapahtumat ovat tulleet lisäämään museokäynnin elämyksellisyyttä, mutta myös laajentamaan museon esittämää kulttuurikuvaa." (Huovinen 2000, 3.) Tietotekniikan hyödyntäminen auttaa saavuttamaan laajemman vastaanottaja kunnan sekä antaa uusia mahdollisuuksia kommunikointiin yleisön kanssa sekä opetuskäyttöön. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 31.)

Opetuspalvelut ovat nousseet merkittäväksi osaksi museoiden toimintaa. Yhdysvalloissa museolaitos suuntautui alusta alkaen ulospäin, opetukseen, taidekasvatukseen ja erilaisiin yhteisöllisiin toimintoihin (Rönkkö 1999, 44 - 45). Iso-Britanniassa opetustoiminta on ollut tärkeä osa museoiden toimintaa jo kauan, mutta vasta viime aikoina opetus- ja kasvatustoiminta on noussut merkittäväksi museon olemassaolon perusteluksi. (Hooper-Greenhill 1997, 1). Suomessa uudistukset ovat luoneet selvän ristiriidan museon perusteh-

tävien ja yleisön ja rahoittajien odotusten välille. Museoammattilaiset kokevat, että koulutus ja työssä hankittu aiempi kokemus eivät vastaa nykyistä työnkuvaa. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 15.) Yleisö, joka ennen viihtyi museossa ja luuli tietävänsä mikä on museon olemus ja tehtävä, on yllätynyt ja närkästynytkin museoiden nykytilasta. Toisaalta uusi yleisö on löytänyt museon vapaa-ajanviettopaikakseen. (Hooper-Greenhill 1997,1.) Museoiden on vaikea löytää tasapainoa ulospäin suuntautuvan toiminnan ja museon perinteisen perustyön välille. Osa museoammattilaisista kokee, että nykyään korostetaan liikaa elämyksellisyyttä ja oheistoimintoja. Heidän mielestään aktiivinen tapahtumien tuottajan rooli vähentää museon arvoa asiantuntijaorganisaationa. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 15.) Museoiden aktiivisemmän roolin korostuessa museoihin on palkattu museolehtoreita vastaamaan ulospäin suuntautuvasta toiminnasta.

4.1.2 Museolehtori

Museolehtori on suhdetoimintahenkilö, joka toimiessaan välittäjänä museosta yleisöön edustaa samalla museon ammattitaitoa, vastaanottokykyä ja yhteiskunnallista näkemystä. Hän vastaa museon opetus- ja kasvatustoimintojen suunnittelusta ja toteutuksesta välineinään näyttelyt ja niiden esittelyt sekä erilaiset näyttelyihin liittyvät painotuotteet ja erikoistoiminnat kuten luennot, kerhot ja muut vastaavat. Heinonen ja Lahti (1996) käyttävät museolehtorista nimikettä museopedagogi, mutta museolehtori on tällä hetkellä vakiintuneempi termi. (Heinonen & Lahti 1996, 198 - 200.) Museolehtorin toimenkuva voi vaihdella museoittain pelkästä opetukseen keskittymisestä monipuolisiin yleisöpalvelutehtäviin (Kuhmonen & Leimu 1987, 11).

Kun museon opetustoimintaa suunnitellaan, ei museolehtoreilla ja museoiden muulla henkilökunnalla ei ole mahdollisuutta tuntea opetusryhmien tietoja, kokemuksia eikä odotuksia. Tämän vuoksi museon henkilökunnan ja opettajien välinen yhteistyö toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on ehdottoman tärkeää. Museot eivät pysty tarjoamaan kouluille valmiita ratkaisumalleja, vaan opettajien tulisi osata hyödyntää museoiden palveluita omien tarpeiden ja tavoitteiden mukaan. Opettajankoulutuksen osuutta museon

hyödyntämisen opetuksessa tulisikin korostaa. (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 62 - 63.) Museolehtorin tehtävänä on auttaa opettajaa löytämään oikeat työkalut ja keinot aktivoida oppilaat omaehtoiseen etsimiseen, kokemiseen ja oppimiseen (Heinonen & Lahti 1996, 199).

4.2 Taidemuseopedagogiikka

Taidemuseopedagogiikka on taidemuseossa tapahtuvaa opetustoimintaa. Tarkastelemme nyt edellä esitettyä Castonin mallia taide museon erikoisalana. Tällöin museopedagogiikka määrittävien osa-alueiden, museon, oppimisen ja erikoisalan eli taiteen lomittuessa, määrittyvät museopedagogiikan, taidekasvatuksen ja taidemuseon käsitteet. Oppimisen alueen teorioita olemme esitelleet jo aiemmin. Seuraavassa esittelemme taidemuseopedagogiikan osa-alueista taidemuseota ja taidemuseoon sijoitettuja oppimisteorioita, jotka yhdessä muodostavat taidemuseopedagogiikan.

4.2.1 Taidemuseo

Taidemuseo on instituutio, jonka perustehtävä on tutkia ja tyydyttää yleisön esteettisiä tarpeita. Taidemuseot keräävät sivilisoituneiden yhteiskuntien piirissä kehittynyttä "eliittitaidetta" sekä harjoittavat opetus ja tutkimustoimintaa. (Heinonen & Lahti 1996, 83.) Taidemuseo toteuttaa pääasiassa museoiden yleisiä tavoitteita; tallennusta, tieteellistä toimintaa, opetusta ja palvelua sekä elämysten tuottamista. Opetukseen ja palveluun kuuluva tietojen julkistaminen ei tarkoita vain tiedon jakamista, vaan myös "kiinnostuksen, kysymysten ja vastuun herättämistä inhimillistä elämää ja kulttuuria kohtaan" (Kuhmonen & Leimu 1984, 12).

Merkittävin tekijä, joka erottaa taidemuseot muista museoista on taideteosten luonne museoesineenä. Museoesineiden määräävä valintaperuste on kuvataiteelliset periaatteet. "Taideteokset ovat myös museossa ensisijaisesti taideteoksina, oman aikansa ja tekijänsä edustamien esteettisten arvojen välittäjinä ja säilyttäjinä." Taideteoksen erityisluonnetta

kuvaa myös katsojien yksilölliset tulkinnat, jotka vaihtelevat eri aikakausina. Taidemuseo siis elää ja muuttuu koko ajan vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 13 - 15.) Vaikka taidemuseot näyttävät muodostavan oman selkeän ryhmänsä museokentässä, on rajanveto eri museotyyppien välillä vaikeaa, varsinkin taideteollisuuden ja rakennustaiteen kohdalla. (Rönkkö 1999, 60.)

Kuvataiteen tutkimus on tärkeä osa taidemuseoiden toimintaa. Tiedollinen ja esteettinen funktio kohtaavat jatkuvasti taidemuseon toiminnoissa. Tämän vuoksi on tärkeää, että museohenkilöstöllä on hyvä yleinen taiteen tuntemus sekä vastaanottavuus esteettisille arvoille. ”Parhaimmillaan nykyajan taidemuseo on paitsi säilyttävä ja tutkiva tieteellinen laitos, myös luova tekijä, taidelaitos, joka pystyy toimimaan alansa henkisenä keskuksena ja virittämään pysyvää mielenkiintoa kuvataidetta kohtaan.” (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 14 - 15.) Taidemuseon ja gallerian erottaa toisistaan museon harjoittama opetus- ja tutkimustoiminta. Kun galleria vain asettaa näytteille hyvää taidetta, taidemuseo kerää ja esittää samalla myös tietoa taiteilijasta ja teoksesta. (Heinonen & Lahti 1996, 83.)

Taidemuseot ovat murrosvaiheessa, mikä taas johtuu taiteen murroksesta. Taidemuseoon kohdistuu uusia odotuksia. (Rönkkö 1999, 298.) Taidemuseot ovat jakautumassa kahteen ryhmään. Osa museoista keskittyy edelleen kokoelmiin ja niiden esillä pitoon ja tutkimukseen. Nämä museot pohjaavat toimintansa perinteiseen ja yleiseen museokäsitykseen. Osa museoista taas pyrkii kokeilevaan poikkitaiteelliseen toimintaan ja lähestyvät näin yhteiskunnan muita kulttuuri- ja taidelaitoksia. (Heinonen & Lahti 1996, 41.)

4.2.2 Taidemuseopedagogiikan tavoitteet

Koska taideteos eroaa muista museoesineistä olemukseltaan, myös museopedagogiikan tavoitteet ovat taidemuseossa erilaiset. ”Taideteos on paitsi tietoa välittävä, ennen kaikkea elämyksen avulla elämää esteettisenä kokonaisuutena välittävä esine tai tapahtuma.” (Kuhmonen & Leimu 1987, 30.)

Taidemuseoiden opetus- ja kasvatustehtävä voidaan jakaa kolmeen ryhmään: tiedolliseen, emotionaaliseen ja toiminnalliseen. *Tiedollinen* tehtävä ohjaa taideteosten visuaalisten viestien älylliseen ymmärtämiseen. Museopedagogiikan perinteiset menetelmät, esittelyt, opastetut museokäynnit ja esitelmät kuuluvat pääasiassa tähän ryhmään. Nykypäivän kuvatulvassa ihminen tarvitsee visuaalista kasvatusta pystyäkseen ottamaan vastaan viestien valtavat määrät. *Emotionaalisen* kasvatuksen avulla pyritään ymmärtämään elämää, ihmistä itseään, hänen sosiaalisia suhteitaan, suhdettaan todellisuuteen ja maailmaan, taideteosten avulla. *Toiminnallisessa* ulottuvuudessa on kysymys taidemuseoiden käytön motiivista, syistä miksi museoon tullaan ja miksi se nähdään tärkeäksi. (Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984, 52.)

Taidemuseot tarjoavat elämyksiä ja opettavat kokemaan esteettistä nautintoa. Taidekasvatus on siis yksi tärkeimmistä taidemuseoiden tehtävistä. Suomen museoliiton julkaisussa *Opintokäynti museoon* (1987) museoiden taidekasvatukselliseksi tavoitteiksi on määritelty:

- kuvallisen ajattelun kehittäminen eli taidekuvan erottaminen muusta visuaalisesta tulvasta,
- tietoisien havainnoinnin herättäminen eli huomion kiinnittäminen ympäröivään miljööseen,
- kuvallisen ilmaisun kehittäminen eli kyky tuntemusten ilmaisemiseen visuaalisesti,
- valmiuksien antaminen kuvallisen ilmaisun tuottamiseen eli erilaisten työtapojen ja menetelmien opettaminen,
- yhteiskunnan tarjoamien kuvataidepalvelujen käytön ja analysoinnin opettaminen.”

(Kuhmonen & Leimu 1987, 30.)

Taidemuseon taidekasvatukselliset tavoitteet ovat hyvin lähellä peruskoulun opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteita, mutta niissä korostuu erityisesti taiteentuntemuksen ja vastaanottamisen osa-alue.

Taidemuseoiden opetustoiminnot ovat muuttuneet sekä museon että opetuksen teorioiden muuttuessa. Eri opetusteorioiden pohjalta voidaan suunnitella hyvin erilaista museopedagogista toimintaa. Seuraavassa esittelemme joitakin teorioita suhteessa museopedagogiikkaan.

4.2.3 Konstruktivismi taidemuseopedagogiikassa

Professori George E. Hein (1992) on pohtinut konstruktivismiin merkitystä näyttelytoiminnassa ja museo-opetuksessa. Koulun toteuttamaa konstruktivismia voidaan hyödyntää myös museo-opetuksessa. Konstruktivismi antaa uusia näkökulmia oppimiseen ja tietoon, mutta toisaalta aiheuttaa ristiriitaa museon perinteisiin nähden. (Hein 1992, 93.)

Lähtökohtana hän pitää sitä, että museolehtoreiden tulee hyväksyä ajatus oppijoiden aktiivisuudesta. Näyttely- ja opetustoiminnassa tulisi rohkaista tekemiseen. Toiminnan tulisi kehittää niin ajattelua kuin käsillä tekemistä. Tämän vuoksi museon tulisi kehittää toimintamuotoja joissa sekä ajattelu että toiminta yhdistyisivät. Ajattelun ja toiminnan pitäisi olla samansuuntaisia. (Hein 1992, 90 - 91.)

Hein (1992) kiinnittää huomiota oppimisen oppimiseen. Erityisesti museossa tulisi kiinnittää huomiota museokävijän kykyyn oppia näyttelyn esittelyn yhteydessä. On tärkeää tiedostaa mitä kävijän oletetaan tietävän etukäteen ja onko hänellä kykyä ja aikaisempia kokemuksia, joiden perusteella hän voi jäsentää saamaansa tietoa. Yksilö tarvitsee tietoa oppimisesta. Ei ole mahdollista omaksua uutta tietoa ilman aikaisempia tiedon rakenteita. Opettajan täytyy ottaa huomioon oppilaan tiedon taso. Uusi asia tulee suhteuttaa oppilaan aikaisempaan tietoon. Vaikeutena onkin löytää oikea taso lähestyä aihetta. (Hein 1992, 91 - 92.) Tämä vaikeus näkyy varsinkin museolehtorin ohjaamissa museokäynneissä, koska oppilasryhmä on useimmiten vieras.

Oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta. Heinin (1992) mukaan tulee kiinnittää huomiota siihen mitä vierailijat voivat oppia keskustellessaan ja ollessaan vuorovaikutuksessa toisiinsa vierailijoihin. Oppimistavat ovat yksilöllisiä. Erilaiset tavat saada tietoa (tekstit, ääninauhat, multimedia ym.) palvelevat eri henkilöitä. Museossa tulisikin kiinnittää huomiota näyttelyn rakentamiseen. Onko näyttely rakennettu niin, että se rohkaisee kävijöitä keskustelemaan, kysellemään ja etsimään yhdessä vastauksia? Rohkaiseeko näyttelyn rakenne vuorovaikutukseen? Vaikuttaako museoiden kirkkomainen hiljaisuuden ilmapiiri keskustelua tyrehdyttävästi? Voiko mahdollinen keskustelu häiritä yksilön ajatuksia ja taidekokemusta? (Hein 1992, 92 - 93.)

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on sidoksissa oppimisympäristöön ja suhteessa aikaisempaan tietoon. Yksittäistä tietoa ei tulisi erottaa ympäristöstään. Museokävijä tarvitsee Heinin (1992) mukaan yhtymäkohtia näyttelyyn ymmärtääkseen. Museon haasteena on rakentaa näyttely soveltuvaksi sekä kokeneelle että kokemattomalle museokävijälle. Jotta näyttely kiinnostaisi monenlaisia kävijöitä, olisi tärkeää tarjota tietoa eri näkökulmista ja käyttää monipuolisia menetelmiä ja kysymyksenasetteluja. (Hein 1992, 93.)

Oppiminen ei tapahdu hetkessä vaan vaatii aikaa. Lyhyen ja irrallisen taidenäyttelyvierailun aikana oppimista ei ehdi tapahtua. Tarvitaan aikaa oppia, pohtia ja jäsentää ajatuksia. (Hein 1992, 93.)

4.2.4 Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa

Suomalaisen taidemuseopedagogiikan uusimmat suuntaukset pohjautuvat vahvasti David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Marjo Räsänen on tutkinut laajasti kokemuksellisuutta taidekuvan tarkastelussa.

Kokemuksellisen oppimisen yhdistäminen taidekuvan tarkasteluun tuottaa vaiheittaisen tapahtumasarjan, jossa eri tiedonhankinnan lajit vuorottelevat. Taidekuvasta saatua kokemusta transformoidaan eli muunnellaan ajattelun ja produktion avulla niin, että tapahtumasta tulee tiedostettu kokemus. Tapahtuman tarkoituksena on oppia kuvan kautta ja omien henkilökohtaisten merkitysten myötä itsetuntemusta, sekä ymmärrystä omasta elinympäristöstä. (Räsänen 1995, 55; Räsänen 2000, 18 - 19.) Räsänen malli on yksi tapa, jolla taidemuseota ja siellä olevia teoksia voidaan käyttää monipuolisesti kuvataiteen opetukseen.

Räsänen (1995, 2000) on omien tutkimustensa pohjalta laatinut kolmivaiheisen taidekuvan tarkastelun kaavan, joka pohjaa taiteellisen oppimisen spiraaliin. Ensimmäisessä vaiheessa korostuu välitön, omakohtainen elämys ja merkitys. Kuva otetaan vastaan kuvana. Vähitellen siirrytään refleктоivaan havainnointiin, jossa kuvaa assosioidaan vapaasti. Kuva

herättää välittömiä reaktioita, jotka pohjaavat aiempiin kokemuksiin ja elämyksiin. Pohdinta voi tapahtua rinnastamalla tai tuottamalla erilaisia kuvia, sekä keskustelemalla. Sosiaalinen vuorovaikutus korostuu ja omat kokemukset tulevat osaksi yhteistä kuvasta saatua elämystä. (Räsänen 1995, 59; Räsänen 2000, 15, 17 - 18.)

Toisessa vaiheessa korostuu tiedonhankinta. Ilmiötä pyritään jäsentämään abstraktin käsitteellistämisen avulla. Taidekuvasta hankitaan konkreettista tietoa ja teoksen taustatietoihin perehdytään. Tässä vaiheessa etäännyttään omista kokemuksista. Elämys pyritään näin muuntamaan joko kuvallisiksi, tai sanallisiksi käsitteiksi. Myös kuvasta aiemmin noussut kokemus suhteutetaan taiteilijan henkilöhistoriaan ja hänen edustamaansa aika-kauteen. Sosiaalinen tieto palvelee persoonallisen, elämispohjaisen tiedon tarkastelua. (Räsänen 1995, 59; Räsänen 2000, 16, 18.)

Viimeisessä vaiheessa aktiivinen toiminta ja uuden tuottaminen nousee etusijalle. Tämän vaiheen tavoitteena on saatujen tietojen, sekä omien elämysten yhdistäminen taiteellisen työskentelyn avulla uusia merkityssuhteita luovaksi tapahtumaksi ja teokseksi. Lähtökohdista ollut taidekuva on koko prosessin päättyessä muuntunut tiedostetuksi kokemukseksi ja saanut taiteellisen hahmon. Taidekuva on työskentelyn kuluessa saanut ensin henkilökohtaisen merkityksen tuottaen tämän jälkeen kuvan tarkastelijalle tietoa niin omasta itsestä, kuin koko kulttuurista. Syntyneiden tuotosten yhteinen arviointi on koko prosessin kannalta katsoen varsin keskeistä. Yhteisessä keskustelussa syntyvä jakaminen vie saadun kokemuksen uudelle tasolle, jossa teoksen tulkinta voi jatkua edelleen. (Räsänen 1995, 59 - 60; Räsänen 2000, 17 - 18.)

Edellä kuvattu Räsänen (1995, 2000) kuvaama prosessi etenee aistitietoon pohjautuvasta kuvaelämyksestä itsenäisen toiminnan ja käsitteellistämisen kautta syvempään ymmärrykseen tarkasteltavasta kuvasta. Kun nämä kolme tiedon lajia yhdistyvät, alun varsin tiedostamaton kuvallinen kokemus muuttuu kokemustiedoksi, jonka pohjalta kuvan tulkinta jatkuu. Samalla kuvan analysoija oppi parhaimmassa tapauksessa uusia asioita itsestään. Hänen tulkintansa samasta teoksesta tulee kuitenkin aina muuttumaan uusien elämänkokemusten myötä. (Räsänen 1995, 60; Räsänen 2000, 16 - 18.)

Räsänen (1995, 2000) painottaa taidekokemuksen kokonaisuuden kompleksisuutta. Siinä yhdistyy itse taideteos fyysisenä objektina, sekä teoksen tekemiseen käytetty tekniikka ja materiaali. Tämä fyysinen ulottuvuus heijastaa tekijän ja kokijan maailmoja. Taideteos on sen tekijän sisäisen ja ulkoisen todellisuuden heijastuma ja taiteilijan transformaatioprosessin tulos. Toisaalta teos on sen katselijan ja kokijan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden projektio. Sekä teoksen tekijä, että sen kokija ilmaisevat itseään ja kertovat omaa tarinaansa. He kulkevat molemmat myöskin omassa ajassaan ja ilmaisevat itseään sen kautta. Taidekokemus syntyykin sen sillan avulla, joka rakentuu taiteilijan ja kokijan maailmojen kohdatessa taideteoksessa. Yhtä vähän kuin teos on pelkkä esine, se on taiteilijan tai tulkitsijan todellisuuden projektio. Taideteos on aina myös ikkuna uusiin sisäisiin, sekä ulkoisiin todellisuuksiin. (Räsänen 1995, 63; Räsänen 2000, 18.)

Räsänen (1995, 2000) hahmottelema kuva-analyysin menetelmä perustuu itsereflektioon, omien kokemusten ja niiden lähtökohtien pohdintaan. Siinä korostuu kuitenkin myös ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus. Kun taidekuvaa analysoidaan yksilön kokemusmaailmasta käsin, siirtyy taiteilija ja hänen aikansa taka-alalle. Tämä voi synnyttää tilanteen, jossa lähtökohtana ollut taideteos hukkuu kokijan tuottamaan informaatioon ja painopiste siirtyy katsojan itsetutkiskeluun. Kuitenkin vaikka kokemuksellisella taidekuvan tarkastelulle on terapeuttisia vaikutuksia, sitä ei saa sotkea taideterapiaan. Itse taideteoksessa pysyminen on tärkeää. Opettajan tavoitteissa sosiaalisen ja persoonallisen tiedon yhdistäminen tulee näytellä keskeistä sijaa. Taidekuvan tarkastelu on peiliin heijastelun tarkastelua, jolle katselija lopulta esittää niin itseensä kuin taiteen ymmärtämiseen johtavia kysymyksiä. (Räsänen 1995, 65 - 66; Räsänen 2000, 16.)

5. TUTKIMUSKUVAUS JA MENETELMÄVALINNAT

Pro Gradu -tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia miten taidemuseota voidaan hyödyntää peruskoulun kuvataiteen opetuksessa. Lähestyimme aihetta museolehtorin työn kautta.

Ajatus museoon liittyvästä Pro Gradu -työstä heräsi jo syksyllä 1998. Kuvataiteen erikoistumisopintojen ja harjoittelukokemusten perusteella läksimme pohtimaan tarkempaa rajausta aiheelle. Luettuamme kirjallisuutta ja aikaisempia Pro Gradu -töitä huomasimme, että museopedagogiikkaa on tutkittu jonkin verran lasten näkökulmasta. Museolehtorin työstä löytyi kuitenkin hyvin vähän tietoa. Keskusteluissa muiden opiskelijoiden ja työssä olevien opettajienkin kanssa huomasimme, että harva tiesi edes museolehtoreiden olemassaolosta. Niinpä lähdimme selvittämään mahdollisuutta tutkia museopedagogiikkaa museolehtorien kautta.

Aluksi suunnittelimme tutkivamme museolehtorin käyttöteoriaa. Kävimme keskusteluja aiheesta ja tutkimusongelman rajauksesta Pertti Kalinin ja Sirpa Turpeisen kanssa keväällä 1999. Vähitellen meille kuitenkin selvisi, että museolehtorin toiminnastakaan ei löydy tietoja. Niinpä keskitimme huomiomme toimintaan.

Syksyllä 1999 keskityimme teoreettisen viitekehyksen kokoamiseen. Samalla tutustuimme myös metodikirjallisuuteen ja valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Teorioiden pohjalta alkoi vähitellen muotoutumaan myös haastattelun teema-alueet. Joulukuussa 1999 toteutimme haastattelut sekä kävimme havainnoimassa Jyväskylän taidemuseolla.

Kevään 2000 aloitimme litteroimalla haastatteluaineistot. Kevään ja kesän 2000 aikana analysoimme aineiston, täydensimme teoreettista viitekehystä, jatkoimme havainnointia ja kirjoitimme tutkimusraporttia. Samalla tutkimuksen kohde rajautui entistä tarkemmin palveluihin, joita museot tarjoavat peruskouluille. Joulun alla 2000 luetimme vielä tulokset ja pohdinnan museolehtoreilla ja viimeistelimme työn valmiiksi.

5.1 Laadullinen tapaustutkimustutkimus

Kasvatustieteen laadullinen tutkimus tutkii ihmistä, ihmisen kasvua ja oppimista kasvatustoiminnan seurauksena (Kaikkonen 1999, 429). Esittelemme seuraavassa tutkimuksen kuluessa tekemiämme metodisia valintoja.

Michael Patton (1990) on esitellyt laadullista tutkimusta kymmenkohtaisella listauksella. Esittely lähtee liikkeelle tutkimusasetelman luonnollisuudesta ja aitoudesta. Tutkimus pyritään tekemään mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa ja tutkimuskohdetta muokkaamatta. (Patton 1990, 39 - 62.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän moninaisuuden kuvaaminen (Hirsjärvi 1997, 161). Tutkimuksessamme lähdimme selvittämään museoissa tapahtuvaa opetustoimintaa alan ammattilaisten, museolehtorien kautta. Tilanteen luonnollisuutta vahvisti myös valitsemamme aineistonkeruumenetelmä, teemahaastattelu. Museolehtorit saattoivat kertoa omasta työstään melko vapaasti ja näin antaa monipuolisempia vastauksia, kuin olisimme ehkä osanneet kysyäkään.

Laadullisen tutkimuksen toinen piirre on sen induktiivisuus eli pyrkimys edetä yksityiskohdista yleiseen. Tutkimuksessa ei pyritä todistamaan ennalta määriteltyä hypoteesia oikeaksi, vaan luomaan yksityiskohdista uutta teoriaa. Kerätty materiaali pyritään järjestämään merkityksellisiin luokkiin. Aineiston tulkinnassa voidaan tehdä erilaisia yleistyksiä. Grönfors (1982) jaottelee kolme eri yleistyksen tasoa. Kuvaileva eli deskriptiivinen taso pyrkii kuvailemaan ilmiöitä ilman tarkempaa analysointia tai vertailua. Aineistokohtaisella eli empiirisellä tasolla pyritään aineistokohtaisiin selityksiin ja analyttisiin johtopäätöksiin eli vastaamaan myös miksi -kysymyksiin. Teoreettisella yleistyksen tasolla pyritään muodostamaan hypoteeseja aineiston pohjalta. (Grönfors 1982, 30 - 31; Patton 1990, 40 - 45.)

Omassa tutkimuksessamme pyrimme käymään läpi kaikki nämä yleistyksen lajit. Lähdimme liikkeelle museolehtorin oman työn ja työympäristön kuvauksesta. Teemoittelun kautta pyrimme saamaan mahdollisimman jäsentyneen kuvan museolehtorin työkentästä sekä vertailemaan kahden eri museon toimintatapoja. Viimeisessä analyysin vaiheessa etsimme yhteyksiä museolehtorien toteuttaman työn sekä kasvatustieteen ja taidekasvatuksen

teorioiden välille ja näin liitimme yksittäisten museolehtorien toiminnan laajempiin teoreettisiin yhteyksiin.

Kolmas laadullista tutkimusta määrittävä piirre on sen holistisuus. Tutkimuskohde pyritään näkemään kokonaisuutena. Jos ymmärretään tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena päästään paljon pidemmälle, kuin pilkkomalla se osiin ja tutkimalla osia erikseen. Tutkitavan henkilön sosiaalisen ympäristön ymmärtäminen syventää tulkintaa. (Patton 1990, 49.) Vaikka tutkimusaineisto koostuisi erillisistä yksilöistä laadullisen tutkimuksen ei pitäisi rakentua yksilöiden vertailuun eri ”muuttujien” suhteen (Alasuutari 1994, 28 - 29). Pyrimme aiheen kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen tutustumalla monipuolisesti ja poikkitieteellisestikin museolehtorien toimintakenttään liittyviin teorioihin mm. kasvatustieteen, taidekasvatuksen ja museologian teorioiden kautta.

Neljäs piirre on laadullisen tutkimuksen pyrkimys saada laadullista tietoa. Tutkimuksessa pyritään kuvailemaan tutkittua ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa siis pyritään keräämään aineistoa, joka mahdollistaa tarkastelun monesta eri näkökulmasta. Aineiston tulisi olla ”moniulotteista, kuin elämä itse”. (Alasuutari 1994, 74 - 75.) Aineiston tarkka rajaus taas auttaa monipuolisen aineiston koossapitämisessä (Eskola & Suoranta 1996, 13). Tämä oli tärkeimpiä syitä, miksi valitsimme tutkimusmenetelmäksi juuri laadullisen tapaustutkimuksen. Rajaamalla tutkimuskohteen kahteen museolehtoriin pystyimme keskittymään mahdollisimman monipuolisen tiedon saantiin. Aineiston monipuolisuutta lisäsimme käyttämällä aineiston hankinnassa haastattelujen lisäksi havainnointia ja museolehtorien tuottamia kirjallisia materiaaleja.

Pattonin (1990) viides kriteeri on tutkijan henkilökohtainen suhde tutkittavaan ilmiöön eli ihmiseen. Tutkija ei voi ymmärtää tutkittavan henkilön toimintaa ilman sympatiaa ja empatiaa eli asettumista tutkittavan henkilön asemaan. (Patton 1990, 46 - 48.) Opettajiksi opiskelevina ja kuvataiteeseen erikoistujina meillä oli henkilökohtaisia kokemuksia sekä opettamisesta että museossa toimimisesta. Tämä auttoi meitä sekä kysymysten asettelussa että aineiston analysoinnissa.

Kuudes kohta kuvaa tutkimuskohteen dynaamisuutta ja sen huomioimista tutkimusta tehtäessä. Seitsemäs kohta taas tutkimuskohteen ainutlaatuisuutta. Tutkimuskohde yksilöllisenä ilmiönä sijoittuu aina tiettyyn paikkaan, aikaan ja historialliseen tilanteeseen. Tilanteen muuttuessa myös tutkimustulokset muuttuvat, eikä tutkimus ole sellaisenaan toistettavissa. Laadullisen tutkija voi olla myös itse osallisena tutkittavan prosessin kehittämisessä. Tutkimuksen ainutlaatuisuuden vuoksi myös tutkimuskohteet tai -henkilöt kannattaa valita tarkoin. Koska ei ole tarkoitukseen saada yleistettävää tietoa, kannattaa valita sellaiset tutkimuskohteet joista saa mahdollisimman syvällistä ja perusteellista tietoa. (Eskola & Suoranta 1996, 11.)

Tutkimastamme aiheesta on hyvin vähän kirjoitettua tietoa. Vaikka emme pyrkineetkään yleistettävään tietoon valitsimme tutkittavat museolehtorit niin, että tapaukset ovat mahdollisimman opettavia. "Erityisen opettavan tapauksen avulla voidaan tutustua ilmiön yleisiin piirteisiin" (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Halusimme rajata tutkimuksen alueellisesti Jyväskylään ja taiteen alaa edustaviin museoihin. Näillä perusteilla valitsimme tutkimukseemme kaksi jyväskyläläistä museolehtoria. Tutkittavista Teija Hihnala Alvar Aalto -museosta on suomalaisen taidemuseopedagogiikan uranuurtajia ja ensimmäisiä museolehtoreita. Sirpa Turpeinen Jyväskylän taidemuseosta rakentaa museopedagogiikkaa uuden museon tiloista ja lähtökohdista lähtien ja ollut näin uudistamassa museopedagogiikkaa. Tutkimuksestamme muotoutui näin tapaustutkimus.

Syrjälä & Numminen (1988) luonnehtivat tapaustutkimusta seuraavilla ominaisuuksilla; yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Heidän mukaansa "tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta, se on konkreettista, elävää ja yksityiskohdista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa". (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Oleellista tapaustutkimuksessa on sen kohdistuminen nykyisyyteen ja todelliseen tilanteeseen. Tutkimuksessa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota tutkimuskohteessa tapahtuviin prosesseihin. Niitä pyritään lähestymään monipuolisilla tutkimusmetodein.

Kahdeksannen piirteen mukaan tutkijan täytyy tutustua tutkimuksen kontekstiin mahdollisimman hyvin ja kuvata se myös raportointivaiheessa. Ilman tätä tutkimus jää helposti

pinnalliseksi ja irralliseksi. (Patton 1990, 52 - 53.) Tutkimuksen kontekstiin pyrimme tutustumaan monipuolisesti sekä teoreettisesti että käytännöllisesti. Teoreettisesta kontekstista meillä oli opiskelujen pohjalta jo paljon tietoa kasvatustieteiden ja taidekasvatuksen osalta. Tutkimuksen aikana syvensimme tietojamme taidekasvatuksesta sekä tutustuimme meille vieraampaan museologian teoriaan. Museolehtorien ja museon kontekstiin tutustuimme vierailemalla museoissa useita kertoja eri rooleissa, haastattelijoina, havainnoijina, opettajina ja näyttelyvieraina.

Yhdeksäs piirre Pattonin (1990) luokituksessa on tutkijan pyrkimys puolueettomuuteen. Tutkija ei voi eikä pidäkään sulkea itseään tutkittavan ilmiön ulkopuolelle, mutta puolueettoman kannan säilyttäminen asioiden katsominen eri kulmista auttaa erottamaan tutkijan omat kokemukset tutkimuskohteesta. Tutkijan tulisi yrittää ymmärtää maailmaa kokonaisuudessaan. (Patton 1990, 54 - 58.) Valitsimme tutkimusaiheen omien kokemusten perusteella. Museolehtorin työn valinta tutkimuksen näkökulmaksi auttoi kuitenkin irrottautumaan omista kokemuksista ja katsomaan aihetta uudesta suunnasta, avoimin silmin.

Kymmenes piirre on laadullisessa tutkimuksessa erityisen tärkeä joustavuus. Tutkimussuunnitelman pitäisi elää koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen eri osa-alueiden pitäisi kietoutua yhteen ja tulkintaa tapahtua kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Eskola & Suoranta 1996, 13.) Tutkimussuunnitelma ja tutkimuksen aihe on muotoutunut koko tutkimuksen ajan. Lähdimme liikkeelle melko laajasta museopedagogiikasta. Ensin rajasimme aihetta koskemaan museolehtorien työtä ja analysointivaiheessa aihe rajautui vielä tarkemmin peruskoululle suunnattuihin museopedagogisiin palveluihin. Myös haastattelu aineistonkeruun menetelmänä antoi meille mahdollisuuden tehdä tutkimusta mahdollisimman joustavasti. Tarvittaessa olisimme voineet jatkaa haastatteluja, jos jokin aihe olisi jäänyt epäselväksi tai jokin aihe olisi herättänyt kiinnostusta jatkoselvityksiin analysoinnin aikana. Haastattelujen jatkamiseen ei kuitenkaan tullut tarvetta.

Edeltäviin perusteluihin nojaten valitsimme tutkimustavaksemme laadullisen tapaustutkimuksen.

Laadullista tapaustutkimusta voi tehdä monesta eri näkökulmasta. Me valitsimme tutkimukseemme fenomenologisen lähestymisotteen. Tutkimuksemme aihealueesta on hyvin vähän kirjoitettua tietoa ja taustateorioita, joiden pohjalle tutkimuksen olisi voinut rakentaa. Oli siis luonnollista että lähdimme liikkeelle aineistosta ja pyrimme analysoinnin aikana liittämään aineistoa laajempiin teoriataustoihin.

Fenomenologinen lähestymisote pyrkii Varton (1992) mukaan välttämään aineiston redusointia. Perusajatuksena tutkimuksessa on saada tutkija suoraan itse asiaan, ilman että etukäteen päätetyt teoriat tai käsitykset vaikuttavat tutkimusprosessiin. Pyrkimyksenä on pystyä kiinnittämään huomiota muuhunkin kuin tutkijan etukäteen tuntemaan teoriaan tai menetelmiin, pyrkiä tunnistamaan ja löytämään ilmiöitä ja merkityksiä. Arvot ohjaavat ja muovaavat ilmiön ymmärtämistä. Tavoitteena on ennakkoluuloton havainnointi. Tutkija ja tutkittava ilmiö ovat keskinäisessä vuorovaikutus- sekä riippuvuussuhteessa toisiinsa. (Kaikkonen 1999, 430; Varto 1992, 86.)

Fenomenologisen lähestymisotteen maailmankuvan mukaan olemassa olevia todellisuuksia on useita. Todellisuudet ovat luonteeltaan sosiopsykologisia, muodostaen toisistaan riippuvaisen kokonaisuuden. Tämän todellisuuden voi ymmärtää vain kukin itse. (Kaikkonen, 1999, 430.)

5.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on tutkimusmenetelmä, jonka avulla on tarkoitus selvittää mitä haastateltavalla henkilöllä on mielessään (Syrjälä & Numminen 1988, 94; Patton 1990, 278). Haastattelun avulla on tarkoitus tutkia asioita, joita ei voi selvittää havainnoimalla esim. tunteita, ajatuksia, tavoitteita, aikaisempia tapahtumia, tapaa jäsentää maailmaa ja merkityksiä, joita tutkittava antaa maailman tapahtumille. Haastattelun avulla pyritään saamaan tutkittavaan henkilöön tai ilmiöön uutta näkökulmaa sisältäpäin. (Patton 1990, 278 - 279.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme tutustumaan museopedagogiikkaan museolehtorien kautta, siis museoinstituution sisältä käsin.

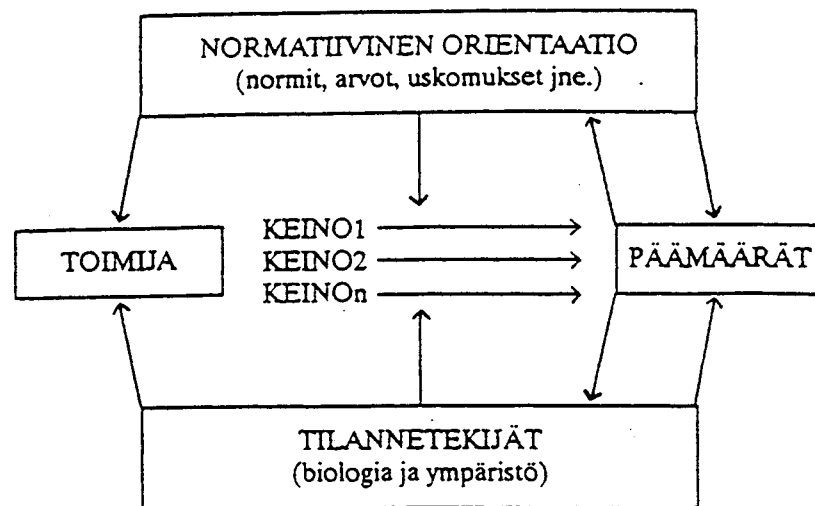
Haastattelun parhaita ominaisuuksia tutkimusmenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa on sen joustavuus. Haastattelutilanteessa on mahdollista tarkentaa ja syventää haastateltavan vastauksia. Tarvittaessa haastattelua voi vaikka jatkaa myöhemmin, jos jokin asia tarvitsee lisäselvennystä. Haastattelu valitaan usein, jos halutaan korostaa ihmistä haastattelun keskipisteenä, merkityksiä luovana ja aktiivisena tutkimuksen osapuolena, jos asia on vähän kartoitettu tai tuntematon tai jos tulos halutaan sitoa laajempaan kontekstiin. (Hirsjärvi 1997, 201 - 202; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Haastattelu on ennen kaikkea vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä. Normaalista keskustelusta poiketen sillä on ennalta määrätty tavoitteet ja haastattelutavasta riippuen haastattelijalla on enemmän tai vähemmän (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25; Hirsjärvi 1997, 201). Strukturoidussa haastattelussa valmiit kysymykset rajaavat keskustelua hyvinkin tiukasti. Teemahaastattelussa aihealueet auttavat pitämään keskustelun määrättyillä linjoilla, mutta haastattelijalla voi muokata tilannetta vielä haastattelun kuluessa. Avoin haastattelu on lähimpänä normaalia keskustelua, eikä haastateltava aina edes tiedä olevansa haastateltavana. (Patton 1990, 280; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43 - 46.) Näistä haastattelutyypeistä valitsimme teemahaastattelun, koska halusimme saada syvällistä tietoa juuri museolehtorien toiminnasta. Teemahaastattelu mahdollisti sen että museolehtori saattoi oman työnsä asiantuntijana kuvailla melko vapaasti ja monipuolisesti omaa työtään, mutta pystyimme ohjailemaan keskustelua tutkimuksen keskeisille alueille.

Teemahaastattelu on haastattelutyyppeistä, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat on määritelty valmiiksi. Haastattelijalla ei kuitenkaan ole valmiita kysymyksiä, joihin hän hakee vastausta, vaan haastattelutilanteessa keskustelu kulkee kaikkien teemojen kautta, mutta haastattelijalla voi määrätä niiden järjestyksen ja painotukset tilanteen ja keskustelun kulun mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavan elämysmaailmaa ja määritelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan vaikutus haastatteluun minimoidaan, kun haastateltavalla on mahdollisuus puhua vapaasti aihealueista. Tutkijan kädenjälki näkyy kuitenkin vahvasti aihealueiden valinnassa. Perehtyminen tutkittavan aiheen teoriaan ja tutkimustietoon auttaa tutkijaa kokoamaan haastatteluun oleellisia teema-alueita ja selvittämään millaisia päätelmiä hän haluaa aineistosta tehdä, eli haluaako

hän kuvata haastateltavan toimintaa vai ennustaa sitä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 40 - 41; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48.)

Teoreettisen viitekehyksen ja museolehtoreiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta lähdimme pohtimaan haastattelujen teemoja. Talcott Parsonin toimintayksikön kaavio (Heiskala 1990, 11) auttoi meitä monipuolisen teema-alueluettelon laatimisessa.



KUVIO 5. Talcott Parsonin toimintayksikön kaavio (Heiskala 1990, 11).

Toimijoina ovat museolehtorit, Teija Hihnala ja Sirpa Turpeinen. Heistä halusimme selvittää opiskelu- ja työtaustaa sekä käsityksiä itsestä toimijana museossa. Tilannetekijöinä vaikuttavat museot, Alvar Aalto -museo ja Jyväskylän taidemuseo, ja näiden erityispiirteet kasvatus- ja työympäristönä. Normatiivisena orientaationa vaikuttavat museolaitoksen arvot, museolehtorien käyttöteoria, opettajien uskomukset museosta, yhteiskunnallinen suhtautuminen museoon jne. Keinoina on museolehtorien työn eri menetelmät ja projektit. Menneiden projektien ja tulevaisuuden suunnitelmien kautta on helpompi käsitellä toiminnan päämääriä. Nykyisistä tavoitteista päästään takaisin tilannetekijöihin ja museon kehitykseen. Mielenkiintoisia ovat myös ajatukset siitä, miten nykypäivän tavoitteiden

saavuttaminen vaikuttaa yksikön ja yhteiskunnan arvoihin ja arvostuksiin suhteessa museoon ja taiteeseen. Teemahaastattelujen runkona käytetty teema-alueuuttelo liitteenä (Liite 2).

Tässä tutkimuksessa jätimme esihaastattelut tekemättä, vaikka Hirsjärvi & Hurme (2000, 73) pitävät sitä teemahaastattelun tärkeänä osana. Sopivien haastateltavien löytäminen olisi ollut vaikeaa ja varsinaisten haastateltavien vähyyden vuoksi meillä oli mahdollisuus tarvittaessa täydentää haastatteluja uusintahaastatteluilla.

Museolehtoreiden haastattelut toteutimme joulukuussa 1999. Haastatteluissa oli paikalla yksi haastateltava ja molemmat tutkijat. Tutkijoista toisella oli aina vastuu haastattelusta, mutta toinen saattoi osallistua haastatteluun, jos huomasi, että jokin asia kaipasi tarkennusta. Tämä menettely toimi hyvin ja haastattelutilanteessa roolit jakautuivat luontevasti. Sirpa Turpeista haastattelimme 8.12.1999 Jyväskylän taidemuseolla. Pääasiallisena haastattelijana toimi Anu Kaarniemi. Teija Hihnalaa haastattelimme 10.12.1999 hänen työhuoneessaan Alvar Alvar Aalto -museolla. Tästä haastattelusta vastasi Maria Tervakari. Nauhoitimme haastattelut kaseteille. Haastattelun aikana pidimme kiinni teemarungosta, mutta kysymykset ja eri alueiden painotukset erosivat haastattelujen välillä. Olimme suunnitelleet joitakin kysymyksiä valmiiksi jokaiseen teema-alueeseen. Haastattelun aikana lisää kysymyksiä syntyi luontevasti museolehtorien vastausten pohjalta. Oman työnsä asiantuntijoina haastateltavilla oli hyvin perusteltuja ja jäsenneiltyjä näkemyksiä tutkimusaiheestamme. Tutkittavien henkilöiden vähyyks ja haastattelun joustavuus aineistonkeruumenetelmänä jätti meille mahdollisuuden jatkaa haastatteluja tarvittaessa tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa esim. jonkun teema-alueen osalta. Tähän ei kuitenkaan tullut tarvetta.

5.3 Havainnointi ja kirjallinen materiaali

Havainnoinnin tarkoituksena tutkimuksessa on selvittää miten ihmiset toimivat ja toimivatko he niin kuin sanovat toimivansa. Sen avulla voidaan saada suoraa tietoa tutkittavien käytöksestä ja toiminnasta ilman turhia välikäsiä. Havainnointia käytetään usein yhdessä

muiden laadullisen tutkimuksen menetelmien kanssa. Havainnoinnin ongelmana on usein havainnoitsijan vaikutus tutkittaviin. Haastattelussa vaikutus on otettu huomioon, mutta koska havainnoinnissa halutaan saada aitoa ja suoraa tietoa, pitäisi vaikutus pyrkiä minimoimaan. (Hirsjärvi 1997, 209 - 210.)

Haastattelujen tueksi keräsimme aineistoa myös havainnoimalla. Kävimme Jyväskylän taidemuseolla seuraamassa museolehtorin ohjaamia museokäyntejä kahdelle oppilasryhmälle ja yhdelle opettajaryhmälle sekä museo-oppaan ohjaamaa museokäyntiä oppilasryhmälle. Havainnoinnilla pyrimme saamaan suoraa tietoa museolla toteutettavista toimintatavoista. Eräänlaista havainnointia suoritimme myös yleisen taidehistorian luentosarjalla syksyllä 2000.

Havainnoinnin lisäksi täydensimme aineistoa myös museolehtorien tuottamilla kirjallisilla aineistoilla. Varsinkin Teija Hihnala on luennoinut ja kirjoittanut paljon museopedagogiikasta. Saimme häneltä luentoja, artikkeleita ja kokousmateriaaleja. Sirpa Turpeiselta saimme kirjallisena materiaalina projektitavoitteita ja -kuvauksia. Käytimme havainnointia ja kirjallisia aineistoja selkiyttämään ja vahvistamaan haastatteluilla saatua aineistoa.

5.4 Laadullinen analyysi

Laadullisen analyysin peruslähtökohta on, että aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon tai mysteeriin luuluviksi katsotut seikat tulee selvittää siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. (Alasuutari 1994, 28 - 29.) Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistäminen voidaan jakaa kahteen vaiheeseen. Aineistoa tarkastellaan tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Eli kiinnitetään huomiota siihen mikä teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksen asettelun kannalta on olennaista. Tämän jälkeen erilliset raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1994, 30 - 31.)

Analysoimme aineistoa teemoittelu-menetelmällä. Teemoittelussa on kyse tutkijan antamista merkityksistä. Teemoittelu ja sisällön luokittelu tapahtuvat sen perusteella miten tärkeäksi tutkija ne kokee tai kuinka tärkeäksi kyseiset asiat aineistosta nousevat. (Kaikkonen 1999, 433.) Ennen varsinaisen teemoittelun aloittamista luimme museolehtoreiden haastatteluaineiston läpi useaan kertaan. Aineistoon tutustuttaessa esiin nousivat haastattelun teemarunkoa mukailevat, mutta painotuksiltaan eroavat teema-alueet. Jaoimme aineiston viiteen teemaan; *museo, museolehtorin työ ja koulutus, museopedagoginen toiminta, toiminnan tavoitteet sekä opettajan ja museolehtorin välinen yhteistyö*. Teemoittelun ytimenä oli siis museopedagoginen toiminta ja siihen oleellisesti liittyvät tekijät. Teema-alueista yhteistyö nousi esiin ennakkojäsennystämme vahvemmin. Teemarungon käyttö tässä vaiheessa toi analyysiin mukaan sekä teoreettista tietoa että kokemustaustaa, koska teemarunko oli koottu aiemmin lukemiemme teorioiden ja omien kokemustemme pohjalta (Eskola & Suoranta 1999, 153).

Arvoituksen ratkaisua, jota kutsutaan myös tulkinnaksi, merkitsee tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden perusteella tehtävää merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Kun pelkistämällä tuotettuja havaintoja tulkitaan johtolankoina, viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1994 35, 37.) Tulkintaa tapahtuu koko tutkimusprosessin ajan. Se alkaa jo tutkimusaineiston keräämisvaiheessa. Jo ennen aineiston tulkintaan tähtäävää analysointia on tapahtunut tulkintaa. (Kaikkonen 1999, 432.)

Mikäli kaikki tutkimuksen lukevat henkilöt tunnistavat ilmiön, yleistettävyyks ei ole ongelma. Kysymys on, miten pätevä ilmiölle annettu selitys on. (Alasuutari 1994, 207.) Voidaan sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi pyritään ottamaan ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Tällöin olennaiseksi tulee ilmiön selittäminen ymmärrettävästi. (Alasuutari 1994, 209.) Tämä edellyttää, että tutkimuskirjoitus on kuvaavaa. (Kaikkonen 1999, 433.) Tutkimusraporttimme rakentuu vahvasti teorian ja käytännön vuoropuhelulle. Museopedagogiikasta on kirjoitettu ja sitä on tutkittu melko vähän ja sen teorit rakentuvat monen eri tieteenalan yhdistyessä. Tämän vuoksi raporttimme alkuosassa on melko laaja teoreettinen katsaus taidemuseopedagogiikkaan ja sen taustateorioihin. Raportin loppuosa koostuu taas museolehtorien työn ja museossa tapahtuvan opetuksen kuvauksesta ja yhdistämisestä teorioihin.

Fenomenologista lähestymisotetta voi toteuttaa myös aineiston analysoinnissa. Juha Varto (1992) kuvaa fenomenologista analyysiprosessia havainnoimisesta ilmiöiden merkityksen tulkintaan. Fenomenologisessa menetelmässä lähdetään yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija on saanut aineistona. Yksittäisten ilmiöiden tutkiminen sisältää oivaltavan havainnoimisen, tämän erittelemisen ja näiden kuvaamisen. Tutkittava ilmiö on perimmäisesti se, jonka selvittämistä tutkimus yrittää toteuttaa. Oivaltava havainnointi tarkoittaa tässä irtautumista ennakkoluuloista ja pyrkimystä katsella tutkittavaa avoimesti. Ennakkokäsityksestä poikkeavien havaintojen erittelemisen ja saattaminen yhteensopivaksi ennakkoodotustemme kanssa edellyttää ilmiön kuvailua usealla eri tavalla. Fenomenologinen menetelmä korostaa, että kuvailemisen voi tehdä vasta havainnoinnin ja tämän erittelyn jälkeen. Kuvailemisen kieli on täsmällistä, käsitteistö määrittäyty prosessin aikana. (Varto 1992, 86 - 90.)

Kuvailemisen perusteella on mahdollista päätellä, minkälainen yleistäminen on mahdollista. Etsitään kuvailuun sopivien yleiskäsitteiden etsimistä sekä yleisen erottamista siitä satunnaisesta, joka kuuluu aineistoon. Tällöin aineistoa tarkastellaan esimerkkinä yleisestä. Edellisen perusteella tarkastellaan minkälainen yleinen kuuluu tarkasteltavana olevaan ilmiöön. (Varto 1992, 87.)

Tämän jälkeen tutkitaan miten ilmiö ilmenee. Tutkija voi päättää ilmiön, jonka ilmenemistä havainnoidaan tai antaa ilmiön ilmetä ja tutkia sitä sellaisenaan. Oleellista on minkälainen ilmenemisen tapa valitaan: Ilmeneminen kokonaisuuden osana, tapa, jolla ilmiö ilmenee, ilmiön ilmeneminen selkeänä tai epäselvänä. Tutkitaan kuinka tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa tutkijan tietoisuudessa. Tässä oleellisena tulkitseminen ja ymmärtäminen. (Varto 1992, 88.) Tutkija ratkaisee ilmiön olemassaoloa koskeva kysymyksen. Tämä on mahdollista vasta edellä esiteltyjen vaiheiden jälkeen.

Viimeisenä kohtana on niiden merkitysten tulkitseminen, jotka eivät ole välittömästi esillä havainnointiamme, erittelemistämme ja kuvailuamme varten. Tutkijan on mentävä syvemmälle itse ilmiöön ja nähtävä sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon. (Varto 1992, 90.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa on mahdollista tehdä vain suuntaa antavia yleistyksiä. Tutkimus ennemminkin pyrkii valaisemaan toisen ymmärrystä. (Kaikkonen 1999, 430.)

5.8 Tutkimuksen luotettavuus

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee (Perttula 1995, 104). Tutkimus on epäluotettavaa, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta tai muuntaa ilmiön alkuperäisestä poikkeavaan muotoon. Tiivistetyksi luotettavuuden määrittelyssä on kyse siitä miten hyvin tutkija kykenee säilyttämään luonnollisen asenteensa reflektoinnin ja sitä seuraavan ennakkokäsitystensä sulkeistamisen sekä miten kurinalaisesti ja systemaattisesti hän mielikuvatasolla muuntelee merkityksen sisältäviä yksiköitä. (Perttula 1995, 105.)

Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan kvalitatiivisen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet perustelemaan tekemämme valinnat metodikirjallisuuden pohjalta. Valintojen kyseenalaistaminen ja pohdiskelu on ollut oleellinen osa prosessia.

Tynjälä (1991) määrittelee tämän tutkijan velvollisuudella osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäistä konstruktia (Tynjälä 1991, 389). Vastaavuutta voi tutkia luettamalla aineistosta tekemänsä tulkinnat kollegalla tai tutkittavalla henkilöllä (Tynjälä 1991, 395). Tulosten kirjaamisen jälkeen luetimme ne haastattelemillamme museolehtoreilla ja pyysimme heitä kommentoimaan tulkintojamme. Näin pyrimme takaamaan tulosten vastaavuuden museolehtorien todelliseen työhön ja mielipiteisiin. Haastateltavien esittämät näkemykset ovat yhteneviä kirjallisuudessa esiintyvien näkemysten kanssa. Tämä perustelee mielestämme tulostemme totuudellisuutta.

Siirrettävyyden osalta kysymyksessä on kuinka samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Tynjälä 1991, 389). Tutkimuksemme mukaan jokainen museoleh-
tori rakentaa museopedagogisen toiminnan omista lähtökohdistaan persoonansa mukaan. Näin ollen toiminta saattaa vaihdella museoittain. Toiminnan lähtökohtana on kuitenkin museoinstituution vahvat peruseriaatteet, lähtökohdat ja tavoitteet, jotka muodostavat samanlaiset lähtökohdat museopedagogiselle toiminnalle. Tämä viitekehys toimii vahvana yhdistävänä tekijänä eri museoiden välillä.

Haastateltavamme ovat pitkään alalla olleita asiantuntijoita, joiden näkemykset ja mielipi-
teet tutkittavasta aiheesta ovat hyvin pohdiskeltuja ja perusteltuja. Tutkimustilanteemme on näin ollen vakaa.

Triangulaation merkitystä erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä tutkimuksessamme olemme pohtineet aineisto-, tutkija, teoria- ja menetelmätriangulaatioi-
den kautta (Eskola & Suoranta 1999, 69). Aineistona olemme käyttäneet haastattelu- ja havainnointimateriaalia, artikkeleita, kirjallisuutta, yhteenvetoja, konferenssijulkaisuja jne. Tutkijoita on kaksi, jolloin havainnoista, näkemyksistä, tulkinnasta ja kirjoittamisesta on neuvoteltu ja keskusteltu perustellusti ja paljon. Teoriapohjana tutkimuksessamme ovat kasvatustieteen, taidekasvatuksen, taiteen ja museologian teoriat. Aineistonhankinta-
menetelminä olemme käyttäneet sekä haastattelua että havainnointia. Olemme pyrkineet käyttämään useita menetelmiä ja tapoja ja näin ollen saamaan mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuskohteesta.

6 TAIDEMUSEOPEDAGOGISET TOIMINNAT JYVÄSKYLÄSSÄ

Tutkimuksemme pääasiallinen tarkoitus oli kuvata museolehtoreiden työkenttää sekä esitellä mahdollisimman monipuolisesti museoiden peruskouluille tarjoamia toimintoja. Tulokset jakautuvat neljään osaan. Ensiksi esittelemme Alvar Aalto -museota ja Jyväskylän taidemuseota museoina ja museolehtorin työympäristönä sekä Teija Hihnala ja Sirpa Turpeista museolehtoreina. Sen jälkeen kuvailemme museoiden peruskouluille suunnattua toimintaa ja peilaamme sitä kasvatustieteiden ja taidekasvatuksen teorioihin. Kolmantena käsittelemme haastatteluissa vahvasti esiin nousseita yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä. Lopuksi esittelemme yhteenvetona kehittämämme kaaviomallin peruskoululle suunnatusta taidemuseopedagogiikasta ja siihen vaikuttavista käsityksistä, instituutioista ja teorioista.

6.1 Museo toimintaympäristönä

Taidemuseopedagogiikan teoreettisessa taustassa museo instituutiona on yksi osa. Jokaisella museolla on omat yksilölliset piirteensä. Museon ominaislaatu, erikoistumisala ja toimintatavat ovat pohja, jolle museopedagoginen toiminta rakentuu. Tästä johtuen näimme tärkeäksi kuvata myös haastattelemiemme museolehtoreiden museoita haastatteluaineiston ja muun materiaalin esim. esitteiden kautta.

6.1.1 Alvar Aalto -museo - Teija Hihnala

Alvar Aalto -museo on vuonna 1966 perustettu rakennustaiteen erikoismuseo, joka ”keskittyy Alvar Aallon tuotannon ja henkisen perinnön säilyttämiseen ja niistä tiedottamiseen.” Museon toimintamuotoja ovat kulttuuri- ja henkilöhistoriallinen perusnäyttely, vaihtuvat näyttelyt, maailmalla kiertävät kiertonäyttelyt sekä erilaiset seminaarit ja symposiumit arkkitehtuurin alalta. (Suomen tammi 2/1998, 26.) Alvar Aalto -museon tärkeimpiä tehtäviä on Aallon rakennusten suojelu. Se ylläpitää valtakunnallista suojelurekisteriä sekä antaa asiantuntija-apua Alvar Aallon suunnittelemiin rakennuksiin liittyvissä

kysymyksissä. (Hintsanen 1999 - 2000.) Alvar Aalto -museossa korostuu museon tallentava ja tietoa jakava tehtävä.

Museolehtori Teija Hihnala on työskennellyt Alvar Aalto museossa vuodesta 1986. Koulutustaustana hänellä on taidehistorian lisäksi kansantieteitä, taidekasvatusta, arkeologiaa ja museologiaa. Tätä koulutusta hän on vielä täydentänyt museopedagogiikan kursseilla Ruotsissa sekä kansainvälisillä kulttuurialan opinnoilla Brysselissä. Taiteen tekemisen alueella hän on käynyt useita grafiikan pajan kursseja. Hihnala työskenteli museossa jo ennen opintojen alkua. Opintojen päätyttyä hän toimi vuoden Jyväskylän yliopiston kulttuurisihteerinä. Suurimmiksi puuteiksi omassa koulutuksessaan hän näkee pedagogisten opintojen sekä museon omaan erityisalaan, arkkitehtuuriin liittyvien opintojen puuttumisen. Museolehtorintyöhön ei ole varsinaista koulutusta. Hihnala korostaakin museolehtorin työssä osaamisen monipuolisuutta.

Teija Hihnala (TH): "Pitäis olla semmoinen ihminen, jolla on mielellään tän alan erikoiskoulutus, se on taidehistorioitsija, se on kuvataiteilija ja se on kuvataideopettaja."

Eileen Hooper-Greenhill (1991) kuvaa ihanteellista museolehtoria lähes yli-ihmiseksi. Museolehtorilla pitäisi olla opetuskokemusta useilta eri kouluasteilta, korkeatasoiset tiedot museon kokoelmiin liittyvästä alasta, museoalan tutkinto ja museokokemusta, kykyä kommunikoida eri välineiden avulla, myös uuden median ja näyttelyiden kautta, organisointitaitoa sekä kykyä työskennellä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Yksi ihminen tuskin pystyy kaikkeen tähän, mutta pedagoginen koulutus ja työkokemus on erityisen tärkeä. (Hooper-Greenhill 1991, 81.)

Hihnala näkee museon tehtävän hyvin yhteiskunnallisena. Museon tehtävänä on oman erityisosaamisen ja kokoelmien kautta asettaa kysymyksiä yhteiskunnalle ja samalla pohtia näitä kysymyksiä myös itse. Alvar Aalto -museon merkittävimpiä tehtäviä on viedä Aaltoa maailmalle. Samanaikaisesti tehdään perinteistä arkistointityötä, kun museon arkistoja siirretään tietokoneelle. Hihnalan mukaan perustutkimus on kuitenkin alue, jonka kehittämiseen museon tulisi panostaa tulevaisuudessa enemmän.

Hihnalan mukaan museot ovat joutuneet viime vuosina taloudellisesti tiukoille. Pienellä paikkakunnalla sijaitsevalla erikoismuseolla ei ole paljoa elinmahdollisuuksia, ellei se etsi itselleen uusia tehtäviä. Osittain tästä syystä museoiden on täytynyt kehittää toimintaansa. Hihnala näkee, että museot ovat jakautumassa erilaisiin ryhmittymiin. Toisista voi tulla taiteen monitoimitaloja, kun taas toisissa voi esimerkiksi palautua hetkeksi toiseen aikaan ja tietyn ihmisen elämään.

TH:” Museot varmaan jakaantuu erilaisiin ryhmittymiin. Joistakin tulee tämmöisiä henkisiä monitoimitaloja. Ja varmaankin joistakin kuriositeetteja. Ja mä luulen että molempia tarvitaan.”

Myös Linko (1994) näkee museolla kaksi mahdollista kehityssuuntaa. Museosta voi tulla vapaa-ajan viettotapa, joka kilpailee television, ostoskeskusten urheilun jne. kanssa ihmisten vapaa-ajasta. Tällaisessa museossa korostuu katselu, nautiskelu, vaikutelmien saaminen ja kuluttaminen. Toisaalta museo voi kehittyä myös hiljaisuuden, mietiskelyn ja ylevien kokemusten paikaksi tai paikaksi, jossa ihminen voi kohdata oman historiansa. (Linko 1994, 7.) Mielestämme Alvar Aalto -museo on lähempänä jälkimmäistä.

6.1.2 Alvar Aalto -museon pedagogiset palvelut

Alvar Aalto -museossa on pitkät perinteet opetustoiminnassa. Museossa on toteutettu pedagogista toimintaa sen perustamisesta eli vuodesta 1973 asti. Varsinainen museolehtorin toimi vakinaistettiin 1988. Pedagoginen toiminta on painottanut rakennetun ympäristön ja miljööön tarkastelua rakennusarkkitehtuurin ja muotoilun rinnalla (Suomen Tammi 2/98).

Museon pedagogisiin toimintamuotoihin kuuluu arkkitehtuurin erityismuseona vahva arkkitehtuuriin liittyvä koulutustoiminta. Museo järjestää kesäkouluja alan opiskelijoille. Tulevaisuudessa ajatuksen tasolla on mahdollisuus arkkitehtuurin täydennyskoulutuksen järjestämiseksi. Ohjelmassa on myös pienimuotoisia luentoja yleisölle, symposiumeja sekä laajoja keskustelutilaisuuksia arkkitehtuurin eri alueilta.

Kulttuuri- ja henkilöhistoriallisen perusnäyttelyn lisäksi museo järjestää maailmanlaajuisia Alvar Aaltoa ja hänen työtään esitteleviä kiertonäyttelyitä, joita haastattelua tehtäessä oli maailmalla kolme, yksi Ruotsissa ja kaksi Etelä-Amerikassa.

Museon perusnäyttelyyn liittyen museolla järjestetään opastuksia ja työpajatoimintaa sekä kursseja ja projekteja eri kohderyhmille. Museo tarjoaa myös pienimuotoisempi, kouluille ja päiväkodeille tarkoitettuja kiertonäyttelyitä. Jyväskylän kuvataidekoulun toiminta on saanut alkunsa Alvar Aalto -museon työpajatoiminnasta.

Hihnala näkeekin tärkeänä, että museolla on ja voi olla monen tasoisia opetustehtäviä ja kohderyhmiä. Pienimuotoisten luentojen järjestäminen yleisölle palvelee hänen mukaansa museon kansanvalistustehtävää. Alvar Aalto -museon pedagogisissa toiminnoissa painottuu erityisesti taidemuseoiden tiedollinen kasvatustehtävä.

6.1.3 Jyväskylän taidemuseo - Sirpa Turpeinen

Jyväskylän taidemuseo on perustettu 1.1.1998 Alvar Aalto -museon jakautuessa kahteen osaan. Se toimii Keski-Suomen aluetaidemuseona ja sen toiminnassa painottuu museopedagogiikka ja taidekasvatus. (Suomen tammi 2/ 1998, 25.) Aluetaidemuseot perustettiin turvaamaan mahdollisuus nauttia taiteesta ja saada taidepalveluita asuinpaikasta riippumatta. Aluetaidemuseoiden keskeisiä tehtäviä on oman alueensa taiteen tallennus, tutkimus ja asiantuntija-apu taidetta kokevissa kysymyksissä yksityishenkilöille, kunnille sekä alueen muille taidemuseoille. (Hintsanen 1998.)

Sirpa Turpeinen työskenteli kolmetoista vuotta Alvar Aalto -museossa, ennen kuin siirtyi Jyväskylän taidemuseon museolehtoriksi. Alvar Aalto -museossa hän teki monipuolisia museotöitä kuten lipunmyyntiä, kokoelmien hoitoa sekä toimi aluetaidemuseotutkijana. Myös Turpeisella taidehistoria ja taidekasvatus muodostavat opintojen pohjan, joiden lisäksi hän on opiskellut yhteiskuntapolitiikkaa. Hänenkään koulutukseensa ei ole sisällynyt pedagogisia opintoja.

Turpeisen mukaan Jyväskylän taidemuseo on kahden toimintavuotensa aikana tullut merkittäväksi osaksi kaupungin kulttuuritoimintaa. Hän näkee museon tärkeäksi tehtäväksi kulttuuriperinnön ja kansallisomaisuuden tunnetuksi tekemisen. Hän erittelee eri tasoja, joilla kulttuuriperintöämme esitellään Jyväskylän taidemuseossa. *Paikallisella tasolla* museo kerää keskisuomalaisten taiteilijoiden taidetta. *Kansallisen tason* toimintaa on Suomen taidegraafikoitten kokoelma, johon kerätään suomalaisten graafikoiden töitä. Tavoitteena on saada kattava läpileikkaus suomalaisen taidegraafiikan historiasta ja nykypäivästä. *Yleiseurooppalaista tasoa* taas edustavat Ester ja Jalo Sihtolan taidekokoelma. Kaikkia näitä täydentävät vaihtuvat näyttelyt, joiden avulla voidaan peilata nykyhetken tapahtumia.

Jyväskylän taidemuseon toiminnan periaatteet ja arvopohja on koottu seitsemäksi teesiksi.

“1. Jyväskylän taidemuseo on kaikille avoin iästä, sukupuolesta, kansallisuudesta, ihonväristä, uskonnosta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta. Taidemuseo on paikka, jossa voi kokea tunteita ja elämyksiä. Se on paikka, jossa voi osallistua, oivaltaa, löytää tietoa ja saada hyvää palvelua.

2. Jyväskylän taidemuseo on Keski-Suomen aluetaidemuseo. Museolla on valtakunnallinen osavastuu oman alueensa visuaalisen kulttuurin tallentamisesta ja saataville saattamisesta.

3. Taidemuseo tukee paikallista ja alueellista kuvataidetoimintaa. Se välittää kansainvälisiä virtauksia ja edistää kontaktien syntymistä. Museo on paikka, jossa erilaiset ihmiset, toiminnot, kulttuurit ja taiteen ilmiöt kohtaavat ja kommunikoivat keskenään.

4. Taidemuseo, yhdessä muiden museoiden kanssa, on yhteisöllinen muistimme. Se esittelee ja kommentoi yhteistä kulttuuriperintöämme kuvataiteen historiaa, nykyisyyttä ja eri ilmiöitä. Se tarkastelee kulttuurisia ja yhteiskunnallisia muutoksia kuvallisen kulttuurimme kautta.

5. Taidemuseo on osa laajaa yhteistyöverkostoa, joka koostuu taiteen ja kulttuurin eri osa-alueiden sekä koulutuksen, terveydenhuollon, ympäristön, hallinnon, markkinoinnin ja teknisten alojen osaajista yli kunnallisen organisaation.

6. Taidemuseo hyödyntää toiminnassaan niin kuvallisen kulttuurin kuin muidenkin yhteiskunnan osa-alueiden tieteellistä tutkimusta. Museo tukee taidehistorian, historian, taidekasvatuksen, museopedagogiikan, museologian ja monien muiden aineiden opetusta tarjoamalla opiskelijoille harjoittelumahdollisuuksia ja tilaisuuksia soveltaa tietoja ja taitoja käytännössä.

7. Taidemuseo etsii ja kehittää ennakkoluulottomasti uusia toimintamuotoja ja -malleja. Se tutkii ja arvioi omaa toimintaansa ja tavoitteisiin yltämistään.” (Hintsanen 1998.)

Turpeisen mukaan teesejä on arvosteltu liian julistaviksi ja 70-lukulaisiksi. Hän kuitenkin arvelee, että Jyväskylä taidemuseo on teeseineen edellä aikaansa, nostaessaan esille myös museon humanit arvot. Hänen mielestään museon pitäisi toimia aktiivisena osana yhteiskuntaa ja pitää yllä humaaneja arvoja.

Sirpa Turpeinen (ST):“Sitä mukaan, kun elämä kovenee ja arvot kovenee köyhät kyykkyy, niin sitä enemmän meidän pitää huutaa niiden puolesta, että ylös sieltä kyykystä.”

Turpeinen näkee museoissa valtavan voimavaran, mutta sen hyödyntämisessä täytyy ottaa huomioon museon asiakaskunta ja se yhteisö, jossa museo toimii.

Toisinaan taidemuseolta odotetaan määritelmiä hyvästä ja huonosta taiteesta, mutta Turpeisen mielestä taiteen laadun määrittelemine ei ole museon tehtävä. Hän pyrkii tietoisesti eroon modernin taidekäsityksen elitistisyyden painolastista.

ST:“ Taidekäsitys on muuttunut niin paljon että se mitä me nyt pidetään hyvänä pidetään sadan vuoden päästä roskana. Ja huono taide, mitä me ollaan halveksittu nouseekin arvoon arvaamattomaan. Näin on käynyt vuosisatojen sivu.-- Minä pystyn sanomaan mikä on minun mielestä hyvää taidetta ja mikä huonoa taidetta. Ja näitten taidekäsitysten mukaan, mutta en objektiivista totuutta luoja paratkoon. Ei semmoista pysty kyllä kukaan sanomaan.”

Nykytaide, erityisesti epämukavataide aiheuttaa ihmisissä epätietoisuutta ja tarvetta määritellä ja rajata taidetta. Perinteiset modernismia edustaneet taiteen määritelmät eivät enää päde, kun kysymyksessä on esim. käsitetaide.

Tulevaisuudessa Turpeinen haluaisi kehittää Jyväskylän taidemuseota yleisemmin taidemuseoksi, eikä vain kuvataidemuseoksi. Hän näkee museon mahdollisuudet eri taiteenlajien kohtauspaikkana.

ST:“Siinä samalla, kun taiteen rajat häviää, niin kyllä taidemuseonkin pitäisi pystyä muuttumaan. “

Jyväskylän taidemuseo on kehittynyt Linkon (1994) kahdesta mahdollisesta kehityssuunnasta monipuoliseksi vapaa-ajanviettopaikaksi. Museon nykyinen sijainti kaupungin ydinkeskustassa tukee hyvin tavoitetta tulla kaupunkilaisten kohtauspaikaksi. (Linko 1994, 7.) Paikallisuuden korostaminen on yksi mahdollisuus museon selviytymiskeinona.

6.1.4 Jyväskylän taidemuseon pedagogiset palvelut

Jyväskylän taidemuseon toiminnan keskeisinä tavoitteina on tehdä taidetta ja sen ilmiötä tunnetuksi, madaltaa taidemuseon kynnystä, muuttaa museon roolia passiivisesta aktiiviseksi sekä profiloitua asiakaslähtöiseksi palvelulaitokseksi. Jyväskylän taidemuseon toimintaa leimaa museopedagoginen näkökulma. Kaikki museon työntekijät ovat sitoutuneet noudattamaan asiakaslähtöisyyden periaatetta (Suomen Tammi 2/98).

ST: "... Jyväskylän taidemuseon perustamisen aikoihin on päässyt siihen, että koko museo on sitoutunut. Tätä ennen se on ollut oma saarekkeensa, omaa toimintaansa, joka keskittyy aika pitkälle sitten sen museolehtorin toimenkuvaan ja se on hyvin paljon ollut hänen harteillaan pelkästään. Mutta nyt se ei ole pelkästään museolehtorin asia vaan se on koko taidemuseon asia."

Museopedagogiikka kaikkien museon toimintojen läpäisevänä punaisena lankana näkyy museopedagogisessa toiminnassa mm. siten että opastuksia ja ohjauksia voivat vetää museolehtorin lisäksi muut museon työntekijät ja harjoittelijat sekä ulkopuoliset oppaat ja taideohjaajat. Pyrkimyksenä on, että myös ryhmänsä museoon tuova opettaja voisi itse ohjata museokäynnin.

Tärkeimmät museopedagogisten palvelujen käyttäjäryhmiksi Turpeinen näkee päiväkotiryhmät, koululaiset, kuvataidekoululaiset, opiskelijat, työharjoittelijat, täydennyskoulutusryhmät ja aikuisopiskelijat.

Turpeinen ryhmittelee taidemuseon tarjoamat museopedagogiset palvelut edellä mainittuja käyttäjäryhmien mukaan (Jyväskylän taidemuseon museopedagogiset palvelut):

Lapsille: Harlekiiniklubi, tuotteistettu taidekasvatustuokio. Lasten työpajat, grafiikan työpajat päiväkodeille ja kouluille arkipäivisin, näyttelyopastukset ja taidekasvatuspaketit sekä alkuopetusnäyttelyt.

Nuorille: Projektit (Lokasuoja, Yrjö Saarinen) työpajat ja kurssit, tutustumiskäynnit eri taiteilijoiden luona. Opastetut näyttelykierrokset, retket ja leirit, työharjoittelut, lainattavat näyttelyt ja materiaalit.

Oppilaitoksille: Opintoprojektit ryhmien kanssa, museon käyttäjäkoulutus opettajille ja ammattiin aikoville, opetukseen liittyvät museopedagogiset kokonaisuudet, opiskelijoiden harjoittelu, lainattavat näyttelyt ja materiaalit sekä näyttelyiden ja tilojen esittelyt.

Aikuisille: Rooliasuiset näyttelyoppaat tilauksesta, yleisötyöpajat ja työnäytökset, tilojen vuokraus yksityistilaisuuksia varten, taiteiden ilta, museokauppa ja palvelusivut internetissä.

Yrityksille ja yhteisöille: Tilojen vuokraus, teosten sijoitukset, vuokrattavat näyttelyt, taiteiden ilta ja ohjelmalliset räätälöidyt palvelut.

Museo 2000 toimikunnan mukaan “museot voivat kehittää toimintaansa jatkuvalla ja monitahoisella yhteistyöllä, kyseenalaistamalla totuttuja rakenteita ja työtapoja ja priorisoimalla työtehtäviä, panostamalla uusiin, luoviin ratkaisuihin sekä suuntaamalla entistä voimakkaammin yleisön palvelemiseen” (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 32).

Jyväskylän taidemuseon pedagogisissa toiminnoissa näkyy taidemuseon tiedollinen ja toiminnallinen kasvatustehtävä. Jatkossa Turpeinen pyrkii myös emotionaalisen tehtävän laajempaan toteuttamiseen.

6.2 Peruskoululle suunnattu taidemuseopedagoginen toiminta

Museoiden taidekasvatuksessa pyritään saattamaan yhteen kaksi maailmaa, aineellinen ja henkinen. Se miten se tapahtuu, on jokaisen museon mietittävä määrittelemällä museopedagogiset tavoitteensa ja toteuttamalla ne museodidaktisin keinoin (Mäkinen 1991, 12).

Museolehtorit näkevät museolehtorin työn ja sitä kautta museon toteuttaman opetustoiminnan rakentuvat museolehtorin persoonan kautta. Jokaisen museon oma museopedagoginen linjaus heijastaa kyseisen museon ja museolehtorin arvoja rakentuen omansa näköiseksi

kokonaisuudeksi. Museolehtorin työssä ja samalla koko museon museopedagogisessa toiminnassa näkyy museolehtorin ihmis-, taide- ja oppimiskäsitys.

Museolehtoreiden ihmiskäsitykset ovat hyvin lähellä toisiaan. Hihnala painottaa voimakkaasti *humanistisen ihmiskäsityksen* merkitystä työssään. Tämä ilmenee oppilaiden tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena kohteluna, persoonan kunnioittamisena sekä maailmankuvan avartumisena. Hihnalan tavoin Turpeisen näkemys ihmisestä perustuu humanistiselle ihmiskäsitykselle. Itsetunnon vahvistaminen ja maailmankuvan laajentaminen ja persoonallisuuden kehittäminen ovat hänelle tärkeitä elementtejä.

Turpeisen näkemys museosta ja visio museon tulevaisuudesta edustaa *postmodernia taidekäsitystä*. Molempien museolehtoreiden tavassa tulee esiin taiteen postmoderni luonne. Mielestämme taiteen monimuotoisuus ja -ulotteisuus nousee selkeästi esiin. Myös pyrkimys populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin välisen rajan poistamiseen on havaittavissa.

Oppimiskäsitystään Hihnala ei osaa nimetä, mutta mielestämme hänen näkemyksensä oppimisesta edustaa voimakkaasti *konstruktivistista oppimiskäsitystä*. Tämä ilmenee hänen tavassaan puhua oppimisesta. Hän kuvaa oppimista kommunikaatioksi, vuorovaikutukseksi tilan, taiteen ja katsojan välillä. Hän puhuu tunnevaltaisesta taidekasvatuksesta, jossa oleellista on omaan kokemukseen pohjautuva keskustelu ja pohdinta. Myös Turpeinen edustaa oppimiskäsitykseltään konstruktivistista näkemystä. Vaikka hän ei näkemystään osakaan nimetä, tämä tulee selkeästi ilmi hänen toiminnastaan sekä kuvauksestaan oppimisesta. Konstruktivistinen näkemys ilmenee tutkivassa otteessa näyttelyyn tutustumisessa, keskustelun, pohdiskelun ja havainnoinnin merkityksestä. Turpeisen mukaan jokainen tilanne on oppimista.

Molemmat museolehtorit pohtivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen olennaisesti liittyvää oppimisympäristön merkitystä. *Oppimisympäristönä taidemuseo* luo peruskoulun kuvataiteelle uudenlaisia mahdollisuuksia

ST: “Esimerkiksi viime torstaina meillä oli yläsalissa, tuolla kaikkien eurooppalaisten taideteosten keskellä, ryhmä piirtämässä alastonta mallia. Elikkä se atmosfääri, joku kohottava asia oli se mitä he halusivat. Ehdotimme työpajaa, mutta näyttelytila oli inspiroivampi.”

TH: “Mun mielestä tämä on aika hyvä ympäristö lapsille. Ensinnäkin tämä on toinen ympäristö, kun mikään muu. Tämä on sillä tavalla tietynlainen ympäristö, että ne jostain syystä ovat pikkusen rauhallisempia ja vastaanottavaisempia.”

Museopedagogisen toiminnan lähtökohtana museolehtoreiden mukaan on se, että museoissa on ihminen, jonka kanssa keskustella. Toiminta, jota kävijöiden kanssa näyttelyyn koskien toteutetaan, on suunniteltua ja perusteltua.

TH: “... ideaali on se, että on sitä jokaviikkoista toimintaa sen asian ympärillä ja kävijöitten kanssa. Että jos tänne tulee ryhmä, niitten kanssa tehdään jotakin, joka liittyy näyttelyyn. Ja joka on pohdittua ja mietittyä, että mitä niiden kanssa tehdään ja miksi. Ja palveleeko se meidän juttua.”

Toiminnan tavoitteiden tulee siis palvella sekä museon että koulun tavoitteita. Lähtökohtana tulisi olla toiminnan linkittyminen koulussa käsiteltäviin asioihin, sen hetkiseen oppiainekseen. Toiminnan sisällölliset tavoitteet voivat painottua tiedollisiin, toiminnallisiin tai emotionaalisiin osa-alueisiin riippuen kyseisen ryhmän tarpeista (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000,?).

Museopedagogisten palvelujen määrä on kummassakin tarkasteltavassa museossa monipuolinen ja museoiden omia tavoitteita mukaileva. Pedagogisten palvelujen toimintamuodot ja kohderyhmät ovat osaksi erilaiset. Peruskoululle suunnatut palvelut ovat kuitenkin hyvin samankaltaiset ja samansisältöiset. Museolehtorit jakavat peruskoululle suunnatut museopedagogiset palvelut erimuotoisiin opastuksiin, varsinaiseen opetustoimintaan, työpajatoimintaan, laajempiin yhteistyöprojekteihin sekä kiertonäyttelyihin.

6.2.1 Yksittäinen museovierailu

Useimmiten, kun opettaja lähtee luokkansa kanssa museoon on kyseessä yksittäinen museovierailu. Museoon lähdetään katsomaan kiinnostavaa näyttelyä tai koulun opetussuunnitelmaan kuuluu yksi museokäynti vuodessa. Tällaiset yksittäiset museovierailut ovat yleensä irrallaan muusta opetuksesta, myös kuvataiteen opetuksesta. Yksittäinen museovierailu voi kuitenkin olla sisällöltään ja tavoitteiltaan hyvinkin erilaisia. Olemme jakaneet haastattelujen perusteella yksittäiset museovierailut kolmeen ryhmään; opastukset, opetustoiminta ja opetusmonisteet.

Opastus

Tässä esittelemämme opastuksen lähtökohtana on opastuksen muoto, joka edustaa maallikolle ns. perinteistä opastusta. Opastuksen tarkoituksena on antaa tietoa näyttelyn töistä ja taiteilijasta. Opastuksien yhteydessä museolehtorit korostavat katsojan kokemuksen merkitystä.

TH: “ Ja opastuskin on mun mielestä semmoinen hyvin delikaatti asia. Että jos sä opastat, että sä et menee sen ihmisen kokemuksen väliin. Sen työn ja ihmisen kokemuksen väliin. Jos sä sen teet, niin sen jälkeen se ihminen ei voi luoda omaa. ...että se katsoja voi tulkita, sillä on vapaus ja oikeus tulita sitä työtä niin kuin se itse haluaa.”

Tässä esittelemämme opastukset edustavat opastuksen mallia, joka perustuu tietojen kertomiseen taiteilijasta ja teoksesta sekä taideteoksien analysointiin. Museolehtoreiden lisäksi opastuksia tekevät museo-oppaat.

Observoimme museo-oppaan toteuttaman opastuksen, joka perustui oppaan monologisiin taideteoksista. Havaitimme taidehistorian opetuksen, perinteen ja käytäntöjen vaikutuksen heijastumista taidehistorian koulutuksen saaneiden museo-oppaiden toimintaan.

Kyseinen opetustoiminta edustaa behavioristista oppimista. Tämä ilmenee yksityiskohtaisen tiedon ammentamisena oppijoille. Näyttelyopastuksessa tietoa saadaan kokemusten ja aistihavaintojen kautta. Behavioristisen tiedonkäsityksen mukaan on olemassa valmista tietoa, joka siirretään oppilaille sopivissa paloissa. Tämä tulee selkeästi esiin opastuksen muodossa. Tässä opettajan tai oppaan tehtävä on opeteltavan aineksen jäsentäminen tavoitteiden mukaisesti.

Edellä kuvatussa muodossaan perinteinen opastus sisältää paljon yksityiskohtaista ja abstraktia tietoa taiteesta. Kun huomioidaan, että abstrakti ajattelu alkaa lapsilla kehittyä noin yhdentoista vuoden iässä, perinteinen opastus on jo sisällöltään ja kieleltään peruskoulun alimmille luokille usein liian vaikeaa ja abstraktia. Paremmiin toimintamuotoja palveleekin peruskoulun viimeisillä luokilla annettavaa kuvataideopastusta. Tämän tyyppisen opastuksen lähtökohtana ovat aikuiset. Perinteinen opastus toimiikin parhaiten aikuisille suunnatussa toiminnassa.

Opetustoiminta opastuksen muotona

Opastuksen muoto ei ole sidottu perinteiseen museon näyttelyn esittelyyn. "Opastus on parhaimmillaan kunkin ryhmän tarpeisiin räätälöity, joustava, herätteitä antava ja innostava vuorovaikutteinen oppimistilanne, johon voidaan liittää monia muita opetustoimintoja" (Suomen Tammi 1/98, 26). Museolehtorit puhuvat opetustoiminnasta. Lähtökohtana voi olla näyttelyn itseohjautuvuus, jolloin museolehtorin rooli on enemmän näyttelyn kokonaisuuden esim. keskustelun kautta. Avaavaan keskusteluun voidaan päästä myös näyttelyn ohjatun tutkimisen kautta.

ST: "En tarkota mitään opetusmonisteita vaan avainkysymyksiä. Ja semmoisen kun saa onnistumaan, yleensä ne onnistuu aina. Että saa ne lapset miettimään ja saa ne ajattelemaan. Saa ne väittelemään ja keskustelemaan, niin sen jälkeen kaikki kiittää. Sen jälkeen kukaan ei nuku ja kaikki on saanut varmasti paljon enemmän, kuin sillä että minä kerron että miten nämä asiat ovat."

Näyttelyyn tutustuminen voidaan toteuttaa havainnointiin perustuen; keskustellen, kuvallisesti tai kirjallisesti. Pääasiana on oma ajattelu, oivallus ja asian prosessointi.

TH: “En muista mikä vuosi, oli Jaakko Heikkilä, joka tekee rautalangasta sellaisia pieniä kaupungeja, pieniä huoneita, siis vääntää. Ja työt valaistaan tuikuilla ihan läheltä. Ja ne lyö valtavia varjoja seinille. ... Mä pyysin hakemaan paikan ja kattoo sitä näyttelyä ja valikoimaan sieltä jonkun työn. Jonkun niistä ja kirjoittamaan esimerkiksi tarina. Niistä tuli aika hienoja juttuja. Sitten jälkeinpäin kerroin että tämä on tämmöinen taiteilija ja mikä tämä taiteilija on.”

TH: “Että, siinä oli ryhmä... Ja niitten tehtävänä oli valikoida meidän Sihtolan kokoelmasta sellainen työ, joka koskettaa tavalla tai toisella. Ja analysoida se työ sellaiseen muotoon, että se voidaan laittaa näytteelle. Yhdessä sen alkuperäisen työn kanssa. Nämä tekivät hirveen erilaisia analyysejä. Kirjallisia, kuvallisia, videoita. Hyvin erilaisia.”

Olemme jakaneet näyttelyopastukset opastuksiin ja opetustoimintaan erottamaan lähtökohdiltaan erilaisia lähestymistapoja. Opetustoiminnalla tarkoitamme museolehtoreiden yllä kuvaamia tapoja lähestyä taideteoksia tutkivalla otteella. Tässä tavassa lapsella on aktiivinen rooli tiedon rakentamisessa ja oppiminen tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämä oppimisen ja ajattelun tapa noudattaa konstruktivistisen oppimisen periaatteita. Tämä ilmenee museolehtoreiden tavassa ottaa huomioon lapsen aikaisemman tiedon ja kokemukset ja pyrkimyksenä rakentaa oppimistilanteita, joissa taideteoksia lähestytään erilaisten ymmärtämisen tapojen kautta. Havainnointi ja näkemään oppiminen ovat selkeitä tavoitteita kuvailussa opetustoiminnassa. Toiminnallinen tutustuminen näyttelyyn ja teosten aktiivinen havainnointi ja tarkastelu mahdollistavat henkilökohtaisen taidekokemuksen.

Opetusmonisteet

Opetusmonisteet ovat yleensä lomakkeita, joissa on näyttelyyn liittyviä kysymyksiä. Museovierailun aikana oppilaan on tarkoitus itsenäisesti tai pienissä ryhmissä etsiä vastaukset lomakkeen kysymyksiin. Moniste voi olla joko opettajan tai museolehtorin kokoama. Opetusmonisteet ovat hyvä keino saada oppilaat toimimaan näyttelyssä näennäis-

sen aktiivisesti ja itseohjautuvasti. Toiminnan todellinen laatu riippuu kuitenkin paljon siitä, miten opetusmoniste on laadittu. Parhaimmillaan se voi kehittää oppilaan tietoista havainnointia, mutta huonosti laadittuna lähinnä oppilaan kopiointitaitoa. Peruskoulun opetussuunnitelman kuvataiteen tavoitteista opetusmonisteen käyttö voi edistää taiteen tuntemusta. Pelkän opetusmonisteen käytöllä tieto voi kuitenkin jäädä hyvin pinnalliseksi ja ulkokohtaiseksi. Opettajat kaipaavat usein valmiita opetusmonisteita, mutta museolehtorit eivät näe niiden palvelevan taidekasvatuksen tavoitteita.

TH:” Semmoinenkin aika surullinen tulos oli, että opettajat haluavat valmiita kyselylomakkeita. Mä taas näen että se on kaiken taidekasvatuksen vastaista. ... Mä luulen, että ne ei muuten tiedä, että miten ne käsittelisi tän näyttelyn, jos niille ei anneta valmista mallia. Se on vaan hätähuuto siitä, että kun mä en ymmärrä tota juttua.”

Opetusmonisteiden avulla toteutettu vierailu voi edustaa behavioristista oppimista. Behaviorismia edustaa mielestämme yksityiskohtaisen, kontrolloitavissa olevan tiedon hankkiminen näyttelystä. Tarkoituksena on tarjota monisteessa tavoitteiden mukaiset virikkeet ja vahvistaa näin tavoitteita palvelevat reaktiot. Opetus on onnistunutta, kun oppilas tuottaa ennalta määritellyt reaktiot odotettujen, oikeiden vastausten muodossa.

Toisaalta, hyvin laadittu opetusmoniste yhdistettynä keskustelemaan opetukseen voi olla hyvä tapa toimia yksittäisessä museovierailussa. Tehtävien toteutuksesta riippuen, se voi monimuotoisuudessaan lähentyä edellä kuvattua oppimistoimintaa ja konstruktivistista oppimistoiminnan muotoa.

6.2.2 Työpajatoiminta

Museon tavoitteita palvellen museoilla on erityinen työpajatyöskentelyyn tarkoitettu tila. Työpajatoiminnan tarkoituksena on esitellä museon näyttelytoimintaa, sekä perusnäyttelyä että vaihtuvia näyttelyjä, oman toiminnan kautta. Työpajatoiminnassa oleellista on toiminta museossa heti näyttelyyn tutustumisen jälkeen, näyttelykokemuksen pohjalta. (Utility of workshops in museums 1993, 2 - 3.)

ST: “Kun meillä on teokset tässä aitona, livenä, katsottavana. Voidaan opiskella niitä siinä. Ja työtilassa tehdä työtä tai sitten siellä omassa luokassa. Miten vaan. Niistä teoksista saa paljon enemmän irti sillä tavalla. Kun työskentelee ja näkee.”

Ohjatussa työpajatoiminnassa oleellista on museolehtorien mukaan se, että ohjaaja on ammattilainen alansa asiantuntija; arkkitehti, ympäristötaiteilija, graafikko tai kuvataiteilija. Ongelmana molemmissa museoissa on vakituisesti palkatun ohjaajan puute. Museolehtorit korostavat lapsien kanssa toteutetun työpajatoiminnan korkean laadun ja tavoitteellisuuden vaatimusta.

TH: “Että jos lasten kanssa tehdään asioita, niitten kanssa pitäisi olla arvokkaita juttuja. Mitä tehdään, ettei vaan tehdä jotain askarteluhommia. ... ja että kun on joku ohjaaja, niin siinä pitää olla huippuhyvä. Myöskin sen ohjaajan.”

Työpajatilan olemassaolo mahdollistaa myös ryhmän itsenäisen työskentelyn museovierailun yhteydessä. Työpajatila on käytettävissä maksutta. Koulu voi tällöin tuoda tarvitsemansa materiaalit mukanaan. Museon tarvikkeista peritään pieni materiaalmaksu. Työpajassa on usein mahdollisuus opetella sellaisia tekniikoita, jotka ovat useilla kouluilla mahdottomia (esim. grafiikka).

Työpajatoiminnassa tulee mielestämme esiin piirteitä sekä kognitiivisesta oppipoikakoulutuksesta, että kokemuksellisesta oppimisesta. Alansa ammattilainen työpajan ohjaajana edustaa kognitiivisen taideoppimisen periaatteisiin pohjautuvaa oppipoika-mestari -asetelmaa.

Työpajatoiminnassa toteutuu kokemuksellinen oppiminen. Työpajatoiminnan tiedonkäsitys edustaa aistitiedon, käsitetiedon ja toimintatiedon muodostaman kokemustiedon muotoa. Näyttelyyn tutustumisen kautta toteutuu kokemuksellisen oppimisen omakohtainen kokemus taideteoksista sekä pohdiskeleva havainnointi. Tiedon käsityksen kannalta tämä taidekokemus jäsentyy aistitiedon kautta. Abstrakti käsitteellistäminen, käsitetieto, jäsentää näyttelyn antia. Kokemus saa visuaalisen muotonsa aktiivisen toiminnan eli kuvallisen ilmaisun kautta työpajatyöskentelyssä. Toimintatieto liittää näyttelyn tiedollisen annin loogiseksi kokonaisuudeksi.

Työpajatoiminnan tarkoitus on virittää tiedollista ajattelua, kokemuksia ja mielikuvia. Kokonaisuuden arviointi kuuluu osana toimintaan. Toiminnalla pyritään tukemaan tunteiden nonvebaalia ilmaisua oman työskentelyn kautta. Näyttelyyn ja toisten työskentelyn kautta on mahdollisuus nähdä asioita toisen ihmisen silmin ja kokemana. Toisaalta taas antaa mahdollisuus havaita yksilön itsensä ilmaisukyky. (Utility of workshops in museum 1993, 3 - 5.)

Museon asettamista tavoitteista työpajatoiminnassa toteutuvat tiedolliset, emotionaaliset ja sosiaaliset tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelman kuvataiteelle osoittamista tavoitteista työpajatoiminnassa korostuu taiteen tuntemuksen, taiteellisen viestinnän ja kuvallisen ilmaisun osa-alueet.

6.2.3 Projektit

Kaikkein hedelmällisimpinä toiminnan muotona museolehtorit näkevät yhteistyössä koulun kanssa toteutetut projektit. Projektit ovat usein opettajan ja museolehtorin yhteistyönä suunniteltuja laajempia toimintakokonaisuuksia. Niihin sisältyy usein museovierailun lisäksi monenlaista toimintaa koulussa ja koulun ulkopuolella. Projektit palvelevat kaikkein parhaiten sekä museon että koulun tavoitteita. Ne ovat olleet antoisia niin museolehtoreille, opettajille kuin oppilaille. Sekä oppilaiden että opettajien toiminta on ollut motivoitunutta ja toimintaan sitoutunutta.

Vaikka museolehtoreilla ei ole pedagogista koulutusta nousee varsinkin hyvin onnistuneista projekteista esille kasvatustieteen ja taidekasvatuksen teorioita. Esittelemme seuraavassa kaksi projektia, yhden molemmista tutkimuksen kohteena olleista museoista, suhteessa alussa esittelemiimme teorioihin.

Tourujoki -projekti

Alvar Aalto -museo toteutti joitakin vuosia sitten yhteistyössä erään peruskoulun kuudennen luokan kanssa Tourujokeen liittyvän projektin. Projektissa tutkittiin vuoden ajan Tourujokea. Tarkoitus oli valokuvaamalla nähdä se muutos, joka tapahtuu luonnossa ja toisaalta myös ottaa kantaa Tourujoen kaavoitukseen. Tourujoki-projekti pohjana oli sekä museopedagogiikan taidekasvatukselliset tavoitteet että museon asettamat yhteiskunnalliset tavoitteet.

Taidekasvatuksellisia tavoitteita oli valokuvauksen tekniikka; kuvan rajaus ja valon havainnointi sekä taiteellinen ilmaisu valokuvan avulla. Yhteiskunnallisina tavoitteena oli luoda suhde jokeen ja luontoon, sitoutuminen projektiin ja kriittisyyden kehittäminen. Peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteista esille nousi erityisesti taiteellinen ilmaisu ja ympäristöestetiikka.

Projektissa näkyy selvästi David Kolbin (ks. Kolb 1984) kokemuksellisen oppimisen kehän vaiheet.

1. Vaihe - välitön, omakohtainen kokemus.

Projekti lähti liikkeelle siitä, että oppilaat tutustuivat jokiympäristöön paikan päällä. Jokainen sai oman alueen, jota oli tarkoitus seurata ja kuvata seuraavan vuoden ajan. Oppilaat tutustuivat omaan alueeseensa eri aisteilla ilman käsitteellistämistä.

2. Vaihe - pohdiskeleva havainnointi.

Oman alueen tarkkailu muuttui tietoisemmaksi ja pohtivammaksi, kun mukaan otettiin kamera. Oppilaan piti havainnoida ympäristöään tarkemmin miettiessään, mitä kuvaa, miten kuvan rajaa, miten ympäristö muuttuu valon ja vuodenajan vaihtuessa. Kameran monipuolista käyttöä opeteltiin vähitellen ja oppilaat saivat hyviä oppimiskokemuksia. Eräskin poika kävi opettelemassa yökuvien ottoa isänsä kanssa.

3. Vaihe - abstrakti käsitteellistäminen.

Oman alueen tutkimisen ja valokuvaamisen lisäksi projektiin kuului myös tutustuminen Tourujoen historiaan, ympäristöön ja merkitykseen Jyväskylässä. Tutustuminen joen merkitykseen ja sen tarkastelu eri tahojen kannalta antoi syvyyttä myös oman alueen havainnointiin.

4. Vaihe - aktiivinen toiminta.

Projektin lopputulos ja samalla myös aktiivisen, ulospäin suuntautuvan toiminnan osuus oli multivisioteos, joka oli ensin esillä Alvar Aalto -museossa ja sen jälkeen ympäristökeskus Kammissa. Multivision tarkoituksena oli esitellä Tourujokea ja ottaa kantaa Tourujoen kaavoitukseen. Projektin tavoitteena oli, että aktiivinen toiminta ei lopu projektin loppuessa. Projektin aikana muodostunut tiivis yhteys jokeen ja sen luontoon voi auttaa oppilaita vaikuttamaan joen käyttöön myös tulevaisuudessa.

Projektin aikana toimintamuodot vaihtelivat intuitiivisesta ympäristön kokemisesta tarkkaan jokea ja sen merkitystä koskevien faktojen selvittämiseen. Kokemusten muuntamisen ulottuvuudella liikuttiin taas yksilöllisestä, sisäänpäinkääntyneestä oman alueen havainnoinnista kameran linssin läpi yhdessä tehtyyn ulospäinsuuntautuneeseen multivisioon.

Merkittäviksi toteutuneiksi tavoitteiksi projektissa nousi oppilaiden pitkä sitoutuminen projektiin ja hyvät oppimiskokemukset. Oman toiminnan kautta opeteltiin tarkkaa havainnointia, havaintojen pohjalta omaa kuvallista ilmaisua kameran avulla ja projektin lopussa vielä yhteisiin asioihin vaikuttamista. Projekti palveli erityisen hyvin ympäristöestetiikan tavoitteita.

Yrjö Saarinen - Kosketuksia

Jyväskylä taidemuseo toteutti lukuvuonna 1999 - 2000 projektin yhdessä Jyväskylä näkövammaisten koulun 10. -luokan oppilaiden kanssa. Yrjö Saarinen sisällytettiin koko vuoden opinto-ohjelmaan, ja hänen elämänsä ja töitään käsiteltiin monin eri tavoin.

Projektin tarkoituksena oli toteuttaa Yrjö Saarisen näyttely Jyväskylän taidemuseossa siten, että näkövammaisella yleisöllä olisi mahdollisuus saada käsitys taiteilijan töistä, ajatuksista, värimaailmasta, työtavoista ja elämästä. Jyväskylän taidemuseon Yrjö Saarinen -kosketuksia - projektissa pohjalta löytyy emotionaalisia, tiedollisia että taidollisia tavoitteita.

Emotionaalisina tavoitteina oli oppilaiden maailmankuvan ja elämänpiirin laajentaminen. Sosiaalisten taitojen merkitys, tapakulttuurin oppiminen ja itsetunnon kohottaminen omien kykyjen hahmottamisen kautta oli tärkeää. Tiedollisia tavoitteita edustaa museossa tehtävään työhön ja taiteilijan ammattiin tutustuminen. Yrjö Saarisen töihin ja työtapoihin tutustumalla oppilaat kehittivät myös omaa ilmaisuaan. Ilmaisun harjoittelun keinoina oli erilaiset kuvallisen ilmaisun tekniikat, sommittelun peruseriaatteiden harjoittelu, mielikuvituksen käyttö ja värioppi. Taiteen tuntemuksen alueen tavoite oli taidenäyttelyihin tutustuminen. Toiminnallisia tavoitteita oli näyttelyn kehittäminen ja suunnitteleminen näkövammaisille sopivaksi. Näyttelyn suunnitteluvaiheessa oppilaat perehtyivät näyttelyn rakentamiseen, tilan hahmottamiseen ja käyttämiseen sekä elämyksien tuottamiseen museossa.

Projektista löytyy paljon yhtymäkohtia Marjo Räsänen (ks. Räsänen 1995, 2000) kokemustiedon käsitteeseen ja kokemukselliskonstruktiiiviseen taideoppimisen malliin. Oma taideilmaisu kehittyi vähitellen monenlaisen toiminnan kautta. Projektin eri vaiheet vaativat hyvin erilaisia tietämisen, ajattelemisen ja kokemisen muotoja. Kokemustiedon muodostavia käsitetietoa, toimintatietoa ja aistitietoa kehitettiin kaikkia projektin aikana. Käsitetiedon alueeseen tutustuttiin perehtymällä Saarisen elämään ja taiteen perusilmiöihin esim. sommitteluun. Toimintatiedon osa-alueetta kehitettiin harjoittelemalla erilaisia taiteellisen ilmaisun keinoja ja kokeilemalla materiaaleja. Esimerkiksi saven käsittely oli monelle oppilaalle täysin uutta. Aistitietoon paneuduttiin harjoittelemalla erilaisten tunteiden kohtaamista esim. taideteosten avulla.

Projektin aikana oppilaat saivat visuaalisia ja tällä kertaa pääasiassa muiden aistialueiden elämyksiä. Nämä elämykset muuntuivat projektin aikana tietojen, taitojen ja oman taiteellisen toiminnan kautta syvemmäksi ja laajemmaksi kokonaisuudeksi. Projektin

aikana muodostunut tieto on jokaiselle henkilökohtaista. Kokonaisvaltaisen havaitsemis-, elämys-, tuottamis-, tulkinta- ja sanallistamisprosessin avulla pyrittiin henkilökohtaisen ja kulttuurisen tiedon sisäistämiseen ja ennen kaikkea persoonallisuuden kasvuun.

6.2.4 Kiertonäyttelyt

Kouluilla on mahdollista hyödyntää museon teoskokoelmia. Koulut voivat lainata yksittäisiä teoksia tai museon kokoamia lainattavia näyttelyitä. Koulu voi itse koota näyttelyn oman opetussuunnitelman tarpeiden mukaisesti. Alvar Aalto -museon ja Keski-Palokan koulun yhteistyönä syntynyt Elämänkaarit -kiertonäyttely on tällaisen prosessin tulos.

ST: "...esimerkiksi tämä Elämänkaarinäyttely oli hyvä esimerkki siitä. Meidän kokoelmista valittiin, he valitsivat teoksia, joissa oli ihmisiä eri elämänvaiheissa. Ja sitten nämä lapset työstivät sitä näyttelyä. He kirjoittivat näistä teoksista. Valitsivat sieltä tietyn teoksen ja kirjoittivat, piirsivät ja luotasivat näihin (teoksiin). Eli monessa aineessa käyttivät tätä näyttelyä. Siitä tuli meille sitten kiertonäyttely. Meillä oli koottuna nämä piirustukset ja kirjoitukset näistä teoksista sekä nämä teokset kierrätettävänä näyttelyinä. Että muutkin koulut voisi tehdä samaa.

Aila Marjomäki Keski-Palokan koululta kuvaa museoyhteistyön muuttuneen passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi osallistujaksi. Elämänkaari-projektin lähtökohtana oli koulun idea, jonka opettajat halusivat toteuttaa taiteellisen oppimisen menetelmällä. Teokset lainattiin museolta ja syntyi taidenäyttely ihmisen elämänkaaresta. (Marjomäki 1999, 12.)

Marjomäki kuvaa koulun toteuttaman taidekasvatuksen olleen alussa keskustelutuokioita taideteosten äärellä. Olennaista oli oppilaan oman ajattelun käynnistyminen, keskustelun syntyminen, omien tuntemusten kuvaaminen, oman mielipiteen ilmaiseminen ja vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa. Vähitellen toiminta on saanut laajempia muotoja. Teosten kautta on kuljettu eri taidemuotojen väliseen yhteistyöhön. Kuvista syntyneet ajatukset ovat saaneet muotonsa draaman, kirjoittamisen, tanssin, kuvien ja musiikin muodossa. Omat kokemukset, muistot ja syntyneet elämykset muuttuivat omakohtaiseksi ilmaisuksi. (Marjomäki 1999, 12.)

Keski-Palokan koulussa yhteistyö museon kanssa on vaikuttanut koulun opetussuunnitelmaan. Yhtenä viidestä painopistealueesta on taidekasvatus.

ST: ”Keski-Palokan koulun kanssa meillä on ollut vuosikausia hyvä työyhteys. ... Sehän on alkanut jo yli kymmenen vuotta sitten jostain pikku näyttelystä. Sinne lainattiin näyttelyitä ja kuinka ollakaan, joku näyttely muutti sitten sen koulun, koko sen toimintafilosofian. Sen millä tavalla ruvettiin opettamaan ja sitten taide tulikin tärkeäksi siinä kaikessa opettamisessa.”

Tällä hetkellä koulun omia taideprojekteja totutetaan yhteistyössä paikallisten taiteilijoiden kanssa, ulkopuolisen rahoituksen avulla. Taideprojektit ovat pitäneet sisällään mm suurikokoisten öljyvärimaalausten tekemistä taiteilijan johdolla, pienoismallin rakentamisen koulun interiööristä ja uuden maalaussuunnitelman luomisen luonnoksineen arkkitehdin johdolla, muotoiluteemoja keraamikon johdolla.

6.2.5 Museolehtoreiden asettamat tavoitteet

Museopedagogiikka on kiinteässä vuorovaikutuksessa ja tukee museon yleisiä tavoitteita ja toimintasuunnitelmaa. Museon ja museopedagogiikan tavoitteita ei ole tarpeen eikä voi täysin erotella. Taidemuseon pedagogisen toiminnan tavoitteet perustuvat taidekasvatuksen tavoitteisiin, ja niihin vaikuttavat museo-instituution sekä taidehistorian että estetiikan perinne. Museolehtorit kuitenkin korostavat, että yhteistyössä peruskoulun kanssa toteutuksessa toiminnassa on oleellista sitoa toiminta ja tavoitteet koulussa opiskeltaviin asioihin ja opetussuunnitelmaan. Museolehtoreiden tärkeäksi näkemissä tavoitteissa korostuvat humanistinen ihmiskäsitys ja humanit arvot.

Tavoitteet suhteessa yksilöön ja yhteiskuntaan

Museolehtorit näkevät yksilön *henkisen kasvun* tärkeänä tavoitteena. Turpeinen näkee että museon tavoitteena on pyrkimys rikastuttaa kävijöiden elämää, ja tätä kautta tukea ihmisten omanarvontuntoa ja itsetuntoa auttamalla heitä löytämään oman paikkansa

maailmassa. Olemaan ylpeitä itsestään. Museon antaman emotionaalisen kasvatuksen merkitys on hänen mielestään suuri.

ST: “Että he ymmärtäisivät oman arvonsa, ymmärtäisivät oman paikkansa tässä ihmisten jatkumossa ja tämmöisessä kulttuurissa. Että he on ajattelevia olentoja, arvokkaita sinällään ja pystyvät vaikka mihin kun haluavat. Ihmisten tukeminen ja tekeminen tästä elämästä elämisen arvosta, joku mielekkyys tehdä arjesta juhlaa ihan pienillä asioilla.”

Museolehtorien mielestä museon tehtävänä on ottaa kantaa, asettaa kyseenalaiseksi ja pohtia omasta erikoisalastaan lähtien niitä yhteiskunnallisia asioita, joita ympärillä tapahtuu. Tämä yhteiskunnallinen aktiivisuus toteutuu näyttelytoiminnan kautta museon erikoisosaamisen avulla. Nämä museon yleiset tavoitteet näkyvät ja toteutuvat myös museopedagogisen toiminnan tavoitteissa. Museolehtorit näkevät tärkeänä museopedagogisen toiminnan kokonaisvaltaisena tavoitteena *kasvattamisen ajatteluun, pohtimiseen, kyseenalaistamiseen ja kriittisyyteen*.

ST: “...että saa ne lapset miettimään ja saa ne ajattelemaan. Saa ne väittelemään ja keskustelemaan ja itse osallistumaan... Siis ihmettelemään yhdessä.”

TH: “...että ne oppii kattomaan ympärilleen ja arvioimaan, ottaa kantaa. ...Ihmisistä tulisi aktiivisia suhteessa ympäristöön. Se on, pitäisi olla tämmöinen pitkän tähtäimen tavoite.”

Taidekasvatukselliset tavoitteet

Tiedolliset tavoitteet liittyvät usein näyttelyssä esillä olevan näyttelyn teoksiin, taiteilijaan ja museolaitokseen. Alvar Aalto -museon osalta tiedollisena tavoitteena on, että ihmiset tietäisivät kuka on Alvar Aalto ja mitä hän on tehnyt. Myös tietoisuus siitä mikä museolaitos on, mikä sen tehtävä on ja miten ja minkälaista työtä museossa tehdään. Työpajatoiminnan tavoitteena on esitellä perusnäyttelyyn liittyvää toimintaa työskentelyn kautta. Oman toiminnan kautta pyritään kehittämään *kuvallisen ilmaisun taitoja*.

Havaitseminen on yksi sekä museon että peruskoulun kuvataiteesta voimakkaasti esiin nouseva tavoite. Tärkeä tavoite museolehtoreiden mukaan on, että kävijä oppii avaamaan silmänsä ja näkemään ympäristönsä. Näkemään katsomisen sijasta, ihmettelemään ja huomaamaan asioita. Näkemisen ja ympäristön havainnoinnin kautta autetaan katsojaa löytämään teoksen viesti, ja tämän kautta jäsentämään omia arvojaan, maailmankuvaansa ja elämäänsä (Mäkinen 1991, 10).

Rob Barnes (1990) kuvaa havainnoin tärkeyttä vertaamalla sitä lukemiseen. Itseilmaisun keinona hän rinnastaa havainnoinnin lukemiseen ja kirjoittamisen kuvalliseen ilmaisuun. Hän korostaa havainnointia tapana saada tietoa ympäröivästä maailmasta tärkeänä lukemalla saadun tiedon rinnalla. Barnes näkee visuaalisen ilmaisun yhtenä kielenä muiden joukossa. (Barnes 1990, 9 - 10, 33.) Hihnala kuvaa asiaa tiedon prosessoinnin kannalta.

TH: “ Että jaksaisi miettiä. Että hetkinen. Taiteen tekeminenhän on tapa ajatella toisin!”

Visuaalinen asian käsittely avaa *uusia väyliä ajatteluun* ja ajattelumalleihin. Luovassa ajattelussa korostuu erityisesti ongelmanratkaisuprosessit. Fisher (1995) kuvaa luovuutta ja luovaa ajattelua neljällä ulottuvuudella; luovana ajatteluprosessina, idean tai tuotteen luomisena, luovana persoonallisuutena sekä luovana ympäristönä. (Fisher 1995, 30 - 31.) Taidemuseopedagoginen toiminta visuaalisessa havainnoinnin ja kuvallisessa ilmaisun kautta luo loistavat puitteet edellä mainittujen elementtien toteutumiseksi.

Molemmat museolehtorit korostavat emotionaalisia tavoitteita. Hihnala näkee museon tavoitteena tarjota katsojalle mahdollisuus *taide-elämykseen*.

TH: Just tällainen tapahtuma, että ihmiset on kaivannut ja ne haluaa kokee niitä kokemuksia, joita ne on kokenut jonkun työn kanssa. Tosi tärkeä juttu. Koetaan jotain niin syvää, että menet uusimaan sitä. Ja sä uusit ja uusit sitä ihanaa kokemusta.

Albert Lichtwark toteutti Hampurin taidemuseon johtajana näkemystä yleisön kasvattamisesta taiteeseen. Hän pyrki harjoitusten avulla kasvattamaan ymmärtäväisiä taiteen harrastajia. Tavoitteena oli, että yleisö pystyisi saamaan enemmän irti taidenäyttelystä. Lisäämällä yksilön kykyä suhtautua esteettiseen elämään lisättiin onnellisuutta taideharrastuksen kautta. (Huuhtanen 1984, 139.)

Taideteoksen herättämä tunnereaktio on tärkeä osa elämystämme. Kuva voi välittää muistuman, aikaisemmin kokemamme tunnelman. Siten taide-elämys rakentuu varhaisempiin kokemuksiimme, persoonalliseen tapaamme reagoida tunteina. “Taideteoksen kokeminen saattaa perustua hetkelliseen oivallukseen tai hartaan tutkiskelun kypsytämään tietoisuuteen.” (Moisander ym. 1996, 99)

Mäkisen (1991) mukaan katsoja voi kokea esteettisen elämyksen, ja tätä kautta hän oppii havainnoimaan ja arvioimaan ympäristöään sekä kantamaan siitä vastuuta. Taiteen kasvattava merkitys kohdistuu aisteihin, mielikuvitukseen, ajatteluun ja tahtoon. Taide laajentaa tietoisuutta itsestä ja maailmasta, aineellisesta ja henkisestä todellisuudesta. (Mäkinen 1991, 10.)

Museopedagogiikan suurin ja haasteellisin tavoite on museolehtoreiden mukaan *alentaa kynnystä tulla museoon*. Tehokas tapa kynnyksen alentamiseen on pitkää sitoutumista vaativat projektit. Projektin kuluessa syntyy suhde museoon ja tämän jälkeen on helpompi tulla museoon.

TH: “Ne ei koe tätä minään sellaisena elitistisenä paikkana, vaan voi ihan hyvin tulla kavereitten kanssa tänne.”

6.3 Museolehtoreiden yhteistyö opettajien kanssa

Haastatteluissa yhteistyö opettajien kanssa nousi yhdeksi merkittävimmistä teemoista. Myös Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma (2000) korostaa yhteistyötä museoiden ja koulujen välillä. “Opettajat yritetään saada mukaan suunnittelemaan opetuksen sisältöä ja

toteuttamaan hankkeita.” (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 65.) Erittelemme nyt haastatteluista esiin nousseita yhteistyön muotoja sekä yhteistyön ja sen puutteen vaikutusta museo-opetuksen onnistumiseen. Myös opettajien asenteiden vaikutus toimintaan museossa nousi vahvasti esille.

Museolehtori on suhdetoimintahenkilö, joka organisoii museon opetus- ja yleisöpalveluja (Heinonen & Lahti 1996, 235). Yhteistyö eri tahojen kanssa on merkittävä osa museolehtorin työtä. Tavoitteellisen opetustoiminnan aikaansaaminen vaatii yhteistyötä museolehtorin ja opettajan välillä.

6.3.1 Yhteistyön muodot

Haastattelemamme museolehtorit ovat tarjonneet opettajille monenlaisia yhteistyömuotoja. Alvar Aalto -museossa tehtiin useiden vuosien ajan diakuvia sisältäviä esittelykansioita näyttelyistä. Kansiot lähetettiin kouluille ja niiden avulla opettaja saattoi tutustua näyttelyyn etukäteen ja käsitellä sitä myös oppilaiden kanssa. Kansioden kokoaminen kuitenkin lopetettiin, koska ne jäivät monessa koulussa käyttämättä ja näin hyöty jäi hintaan ja vaivaan nähden liian pieneksi.

Molemmat museolehtorit ovat järjestäneet myös monenlaisia keskustelutilaisuuksia ja museoesittelyitä. Jyväskylän kaupungissa on meneillään Kulttuuriroiske -projekti, jossa opettajia tutustutetaan kaupungin eri kulttuuripalveluihin. Jyväskylän maalaiskunnan kouluissa on kulttuurin yhdysopettajia, joilla järjestetään näyttelyiden esittelyjä säännöllisin väliajoin. Yhdysopettajat taas vievät tietoa eteenpäin omiin kouluihinsa. Vuosia kestänyt yhteistyö on selvästi lisännyt Jyväskylän maalaiskunnan opettajien aktiivisuutta käyttää museota opetuksessaan. Keskustelutilaisuuksien ja opastusten suurin ongelma on kuitenkin se, että ne tavoittavat vain kulttuurisesti aktiiviset opettajat, jotka luultavasti käyttäisivät museota jo muutenkin.

Tuloksekkaimmaksi, mutta myös raskaimmaksi museon puolesta tarjotuksi yhteistyön käynnistämisen muodoksi Alvar Aalto -museon museolehtori Teija Hihnala koki koulukierroksen.

TH: “Sitten yhtenä vuonna mä tein ison iskun. Mä kiersin opettajanhuoneissa ja pyysin puheenvuoron ja pääsin kertomaan mitä talossa tapahtuu. Ja vähän provosoi-
maan. Se oli hirveen tuloksekasta, mutta myös hirveen kuluttavaa minulle.”

Koulukierroksella kaikki koulun opettajat, myös kulttuurista kiinnostumattomat, saivat tietoa museon palveluista ja henkilökohtaisen kontaktin museolehtoriin. Tämä laski kynnystä ottaa yhteyttä museolehtoriin ja lähteä oppilaiden kanssa museoon.

Molemmilla museolehtoreilla on hyvin selkeä käsitys siitä, miten yhteistyö parhaimmil-
laan rakentuu.

TH: “Mun mielestä se on niin, että opettaja soittaa ja sanoo, että meillä on silloin ja silloin aikaa tulla museoon. Meillä on tämmöistä ja tämmöistä opetusta nyt. Näitä asioita ollaan käsittelemässä ja tähän liittyen mä haluaisin tulla nyt. Ja sitten se tulee tänne, mielellään ensin itse. Ja näyttely katsotaan ja puhutaan, että mitä siellä voi tehdä, joka olisi hyvä juttu. Ja sitten mietitään yhdessä. Se on musta paras tapa. Ei siinä ole vaihtoehtoja oikeastaan edes.”

ST: “... parhaalla mahdollisella tavalla se toimisi sillein, että mä kerron sille opetta-
jalle kaiken, minkä tiedän. Sitten voidaan suunnitella, että mitä siihen käyntiin tulee ja opettaja hoitaa sen käynnin. Opettaja käyttää sitä näyttelyä kuten sillä tavalla, kun hän itse parhaaksi näkee, koska hän tuntee parhaiten sen ryhmänsä.”

Museolehtorien mukaan opettajien toiveet ja käsitykset museokäynnistä ja oppimisesta museossa poikkeavat ratkaisevasti museolehtorien käsityksestä. Museolehtorit odottavat opettajilta aktiivista yhteydenottoa ja toiminnan suunnittelua, kun taas opettajat toivovat museolta valmiita kyselykaavakkeita ja opetusmonisteita, joiden avulla voidaan tutustua näyttelyyn. Hihnala arvelee, että syynä tähän on opettajien vähäinen tieto museosta ja näyttelyiden hyödyntämisestä. Opettajat eivät tiedä muuta tapaa käsitellä näyttelyä. Opetusmonisteet voivat olla toimiviakin, mutta silloin niiden pitäisi olla opettajien suunnittelema, yhteisen keskustelun pohjalta.

Usein opettajat haluavat, että museolehtori esittelee näyttelyn. Sirpa Turpeinen näkee tähän monia syitä.

ST: “Jotkut opettajat haluaa, että museosta pitää olla ihminen kertomassa sen takia, että oppilaat jotenkin kunnioittasi sitä enemmän. Tai jotenkin että hän ei haluaisi olla äänessä. Että se tulisi jotenkin museon auktoriteetilla.”

Parempi vaihtoehto kuitenkin olisi, että opettaja ja museolehtori suunnittelisivat esittelyn yhdessä ja opettaja esittelisi näyttelyn itse ryhmälleen. Silloin hän voisi ottaa näyttelystä esille juuri ne seikat, jotka koskettavat ryhmäläisiä.

Yhteistyön ja museokäynnin yhteisen suunnittelun puuttuminen voi johtaa vaikeisiinkin ongelmatilanteisiin museokäynnin aikana. Jos museolehtori ei tiedä millainen ryhmä hänelle on tulossa, voi hän lähteä suunnittelemaan opetusta ryhmälle sopimattomalla tavalla.

ST: “Että se oli täydellinen konfliktitilanne. Se opettaja ei kertonut sitä mulle. Tottakai mä olisin pystynyt ottamaan ne eritavalla, jos mä olisin tiennyt että ne on tällaisia taidevihamielisiä. Ilman muuta mä olisin ottanut sen niitten kiinnostusten kautta. Nyt se meni aivan pieleen.”

Yhteistyölle löytyy monia esteitä. Sekä museolehtorit että opettajat arvelevat rahan ja ajan puutteen olevan suurin syy museoiden vähäiseen käyttöön opetuksessa. (Grönholm 1998a, 159.) Tiedonkulun parantaminen auttaisi myös molemminpuolista palautteen antoa ja toiminnan kehittämistä.

Yhdysvalloissa museolehtorin ja opettajan välisellä yhteistyöllä on erilaiset lähtökohdat. Kathleen Walsh-Piperin (1989) mukaan opettajan tehtävänä on valita museon tarjonnasta luokan muuhun opetukseen liittyvä toiminto, valmistella ja innostaa luokka museokäyntiin sekä käsitellä museokäyntiä jälkikäteen. Varsinainen museokäynti ja museossa tapahtuva opetus on kokonaan museolehtorin vastuulla. Opettajan tehtävänä on museokäynnin aikana huolehtia lähinnä ryhmän koossa pysymisestä. (Walsh-Piper 1989, 195 - 197.)

Valtion taidemuseon käytäntö on hyvin lähellä Walsh-Piperin esittelemää yhteistyömallia. Valtion taidemuseo lähettää vuoden alussa kouluihin ohjelmalehden, jossa esitellään

museon opetustoiminta ja ohjelmat, joihin luokat voivat osallistua. Opettaja valitsee luokalleen sopivan ja varaa ajan luokalleen. (Valkonen 2000, 5 - 7.) Valtion taidemuseon käytäntö eroaa Jyväskylän käytännöistä luultavasti suuren kävijämäärän vuoksi. Pääkaupunkiseudun oppilasmäärällä olisi mahdoton lähteä suunnittelemaan opetusta yksittäisten luokkien kanssa.

Trondheimissa museoiden yhteishankkeena toimiva Pilotgalleri-ohjelma perustaa toimintansa yhdysopettajien koulutukselle. Jokaisessa Trondheimin ja lähiympäristön koulussa on nimetty yhdysopettaja. Kyseisen henkilön tuntikehykseen on sisällytetty yksi viikkotunti tehtävän hoitamiseen. Museot järjestävät koulutustilaisuuksia yhdysopettajille. Vuosittain järjestetään seminaari museopedagogiikasta ja lukukausittain puolipäiväseminaarit näyttelyjen sisällöistä ja mahdollisuuksista. Kukin yhdysopettaja vie tietoa omaan kouluunsa ja kouluttaa opettajia yhteisissä opettajien kokouksissa. (Pilotgalleri i Trondheim - esite 1999.)

Museo 2000 -toimikunta korostaa linjauksessaan museoiden henkilökunnan pedagogisen koulutuksen merkitystä. Museoalan peruskoulutusta ollaan kehittämässä niin, että opinnoissa voi suuntautua ammatillisesti erilaisiin tehtäviin esim. museopedagogiikkaan. Raportissa painotetaan kuitenkin myös opettajille järjestettävän museoalan koulutuksen tarpeellisuutta. Toimikunta ottaa esille myös museon mahdollisuuden tuottaa opetusmateriaalia asiantuntijaorganisaationa yhteistyössä opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. (Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000, 64-65, 71.)

Sirpa Turpeinen haluaisi kehittää yhteistyötä myös muiden tahojen kanssa. Hän haluaisi tehdä Jyväskylän taidemuseosta laajemman taidemuseon, joka ei rajoitu vain kuvataiteisiin vaan on kaikkien taiteen alojen kohtauspaikka. Hän haluaisi kehittää yhteistyötä myös yliopiston eri laitosten kanssa. Ennen hyvinkin satunnaisesta yhteistyöstä voisi kehittää kiinteän yhteistyöväylän yliopiston ja museon välille esim. tutkimus- ja opetustyöhön.

6.3.2 Asenteiden vaikutus yhteistyöhön

Museolehtorien mielestä opettajan asenne on suurimpia yhteistyöhön ja samalla museo-opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Onnistunut toiminta vaatii opettajalta aktiivisuutta suunnitteluun ja yhteistyöhön. Museon toiminnasta ja taiteesta kiinnostunut opettaja jaksaa käyttää myös omaa aikaansa keskusteluun museolehtorin kanssa sekä näyttelyyn tutustumiseen. Innostunut ja sitoutunut opettaja tuo oppilaitaan museoon ja innostaa muitakin opettajia samaan. Innostajana voi toimia myös koulun rehtori.

ST: “Yhden koulun rehtori innostu, niin että se puhu niille koulun opettajille ja ne kaikki opettajat tuli tänne. Mä pidin niille parin tunnin shown tuolla ja kerroin kaikki, mitä voi tehdä, kaikki mahdollisuudet ja katottiin näyttelyt. Sieltä koulusta onkin sitten ne opettajat tuoneet oppilaita hyvin kiitettävästi.”

Toisaalta museovierailu voi lähteä liikkeelle myös oppilaiden aloitteesta. Nuorten omassa Lokasuoja -näyttelyssä mukana olleet nuoret vaativat opettajiltaan, että nyt lähdetään museoon. Tämä on kuitenkin harvinaista.

Opettajan kielteinen asenne taas vaikeuttaa yhteistyötä ja samalla heikentää toiminnan laatua. Jos opettaja ei arvosta taidetta ja kulttuuria, niin oppilaitakin on vaikea innostaa. Mitä pienempiä oppilaat ovat sitä enemmän opettajan asenne vaikuttaa. Museolehtorit kokivat tällaisten ryhmien kanssa työskentelyn hyvin vaikeaksi. Kielteisesti asennoituva opettaja täytyy ottaa ikään kuin yhdeksi oppilaaksi ja samalla kyseenalaistaa hänen auktoriteettiasemansa luokan edessä.

Myös Opintokäynti museoon -oppaassa (1987) painotetaan opettajan asenteen merkitystä museokäynnin onnistumisessa. “Erityisen tärkeää on kasvattaa oppilaissa kykyä käyttää taidemuseoita myös vapaa-aikanaan. Tähän vaikuttaa erityisesti opettajien myönteinen asennoituminen museokäynteihin ja museoissa oleviin näyttelyihin. Opettajien välinpitämättömyys johtaa helposti oppilaiden kielteiseen suhtautumiseen.” Samassa korotetaan kuitenkin myös museolehtorin asennoitumisen vaikutusta oppilaisiin. (Kuhmonen & Leimu 1987, 32.)

Kielteinen asenne museoon voi johtua museo-käsitteeseen liittyvästä kielteisestä mielikuvasta. Museota kuvaillaan usein sanoilla pysähtynyt ja viihtymättömyyden tunne. Asenteeseen erityisesti taidemuseota kohtaan voi vaikuttaa ajatus taiteen ja taidemuseon elitistisyydestä. (Tuomaala 1997, 72.) Museolehtorit arvelivat, että opettajilla ei ole tietoa museolehtorien olemassaolosta ja avusta, jota museolta voi saada. Kynnys lähteä museoon on suuri. Yksi museolehtorien tärkeimmistä tehtävistä onkin tämän kynnyksen poistaminen. Tässä työssään museolehtorit kokivatkin suureksi ongelmaksi tiedon kulun opettajille. Yhteydenottoyrityksiä on tehty suoraan kouluille, rehtorien, yhdysopettajien ja kouluvirastonkin avulla. Usein viestit kuitenkin hautautuvat jonnekin.

Merkittävänä opettajien asenteisiin vaikuttavana tekijänä museolehtorit näkivät myös opettajankoulutuksen. Yhteistyötä museoiden ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen välillä on ollut. Lähinnä taidekasvatukseen liittyvien luentojen ja projektien kautta opiskelijat oppivat miten museoita voi käyttää oppimisessa hyväksi. Yhteistyö on kuitenkin hiipunut vähitellen. Yhteistyön ylläpitämiseksi olisi tärkeää, että koko laitos olisi sitoutunut museoiden hyödyntämiseen opetuksessa.

ST: “Kaikkien niiden opettajien pitäisi tietää, kaikkien okl:n opettajien pitäisi tietää ja osata käyttää museota.”

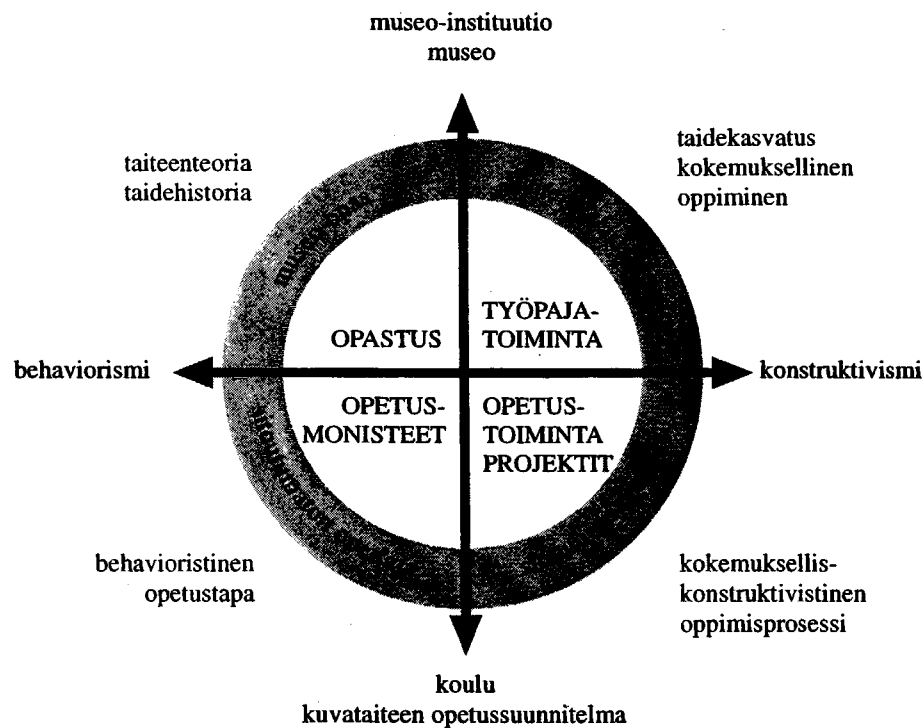
Museolehtorit haluaisivat lähteä muuttamaan opettajien asenteita lisäämällä täydennyskoulutusta, jossa tutustutaan museon toimintaan.

ST: “Siihen just, että opettajat osaisi vaati. Eikä pelkäisi niin kauheasti tätä taidetta ja kulttuuria. Ei tää nyt niin hirveen ihmeellinen asia ole. ... Että ne osaisi käyttää näitä rohkeasti. Myöskin vaatia museolehtoreilta, että auta miuta, jos ei itse tunnu selviävän.”

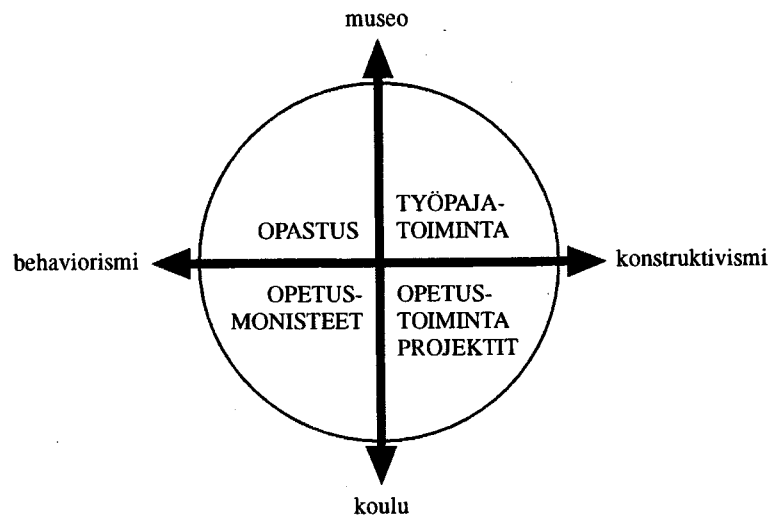
6.4 Synteesi taidemuseopedagogiikasta suhteessa sitä jäsentäviin teorioihin ja käsityksiin

Tutkimuksen kuluessa taidemuseopedagogiikka osoittautui hyvin laajaksi ja moniulotteiseksi alaksi. Pohdimme eri tekijöiden suhteita ja vaikutuksia toisiinsa. Tutkimusaineiston perusteella muodostimme peruskouluille suunnatuista taidemuseopedagogisista palveluista kuvion jäsentämään eri toimintamuotoja museolehtorin työkentän kautta. Kuvio on rakennettu kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

Taidemuseopedagogiikan peruskoululle suunnatut eri toimintamuodot on jaettu ympyrämallin neljään lohkoon. Ulommalle kehälle on sijoitettu kyseisessä toiminnassa yhteistyössä museolehtorin kanssa toimiva henkilö. Vaaka-akselilla toimintamuodot sijoittuvat suhteessa oppimiskäsityksiin. Pystyakselin suhteen toiminnat sijoittuvat suhteessa tavoitteiden asettajiin. Kehän ulkopuolella on jokaisen lohkoon sijoitettu toimintamuotoon vaikuttavat teoriat ja käsitykset. Seuraavaksi käsittelemme kuvion ulottuvuus kerrallaan.



KUVIO 6. Synteesi taidemuseopedagogisesta toiminnasta suhteessa teorioihin ja käsityksiin.



KUVIO 8. Toimintamuotoihin vaikuttavat oppimiskäsitykset sekä tavoitteiden asettajat.

Tavoitteiden määrittelijä - kuka asettaa tavoitteet?

Museopedagogiikkaa voidaan lähteä rakentamaan erilaisista tavoitteista. Peruskoululle suunnatussa toiminnassa tavoitteiden asettajana voi olla joko koulu, jolloin kyse on formaalin tason toiminnasta tai museo, jolloin toiminta on informaalilla tasolla. Kun tavoitteiden asettajana toimii museo, pohjaavat ne museon tavoitteisiin, joita on esim. kiinnostuksen herättäminen kulttuuria kohtaan. Kuvaamme tätä pysty akselilla, ylhäällä museo ja alhaalla koulu tavoitteiden asettajana.

Määrittelevinä tekijöinä ovat siis museo instituutiona ja museon erityisala, tutkimuksemme tapauksessa taide. Museon toiminnoista museon omiin tavoitteisiin pohjaa mielestämme perinteiset opastukset ja työpajatoiminta. Koulun toiminnasta lähtöisin olevat tavoitteet taas pohjaavat opetussuunnitelmaan. Taidemuseon ollessa kyseessä opetussuunnitelman kuvataiteen osioon. Kuvataiteen opetussuunnitelma taas pohjaa taidekasvatuksen tavoitteisiin. Museoiden tarjoamista toiminnoista pääasiassa koulun tavoitteisiin pohjaa mielestämme opetusmonisteet ja projektit. Oppimistoiminnan tavoitteet palvelevat sekä koulun että museon tavoitteita. Olemme kuitenkin sijoittaneet oppimistoiminnan sen edustaman oppimiskäsityksen mukaisesti kuvioomme.

Taustavaikuttajat - teoriat, käsitykset ja instituutiot.

Taidehistorian perinteen näemme määrittävän ja vaikuttavan perinteisen opastuksen muotoihin ja sisältöihin. Työpajatoiminnassa lähtökohdat ovat taidekasvatuksellisissa näkemyksissä, kun opastuksia määrittävät enemminkin taiteenteoriat. Työpajatoiminta perustuu kokemuksellisen oppimisen periaatteille. Koulun tavoitteista määrittyvistä toimintamuodoista opetusmonisteet edustavat behavioristista opetustapaa, kun taas projektit ja oppimistoiminta kokemuksellis-konstruktivistista oppimisprosessia.

Muodostamamme kuvio kuvaa taidemuseopedagogiikan monipuolisuutta ja monialaisuutta. Eri tieteenalojen kohtaamisesta voi kuitenkin seurata myös ristiriitoja, jotka vaikeuttavat museopedagogiikan kehittämistä. Kuvioista voi nähdä mitkä tekijät ovat vaikuttamassa toiminnan muotoutumiseen ja mitkä kaikki tahot täytyisi ottaa huomioon toimintaa kehitettäessä.

7. KOHTI MONIPUOLISTA JA HELPOSTI SAAVUTETTAVAA TAIDEMUSEOPEDAGOGIIKKA

Tutkimuksemme on osoittanut taidemuseon olevan uusi ja erittäin monipuolinen oppimisympäristön. Museot tarjoavat erilaisia ja monen tasoisia pedagogisia palveluita, joita opettajat voivat käyttää tukemaan koulun antamaa kuvataideopetusta. Taidemuseon palveluilla voidaan myös täydentää kuvataiteen opetusta niillä osa-alueilla, joissa opettaja kokee oman ammattitaitonsa puutteelliseksi tai koululla ei ole riittävästi tarvittavaa välineistöä. Tällä hetkellä taidekasvatuksen tila kouluissa on suhteellisen heikko aiheuttaen laaja-alaisen yleissivistyksen ideaalin vaarantumisen. Yhteistyö taidemuseoiden kanssa tukee koulun antamaa yleissivistystä.

Taidemuseot antavat peruskoulun kuvataiteen opetukselle monia vaihtoehtoja opastusten, opetustoiminnan, työpajojen ja projektien muodossa, tukien sekä sisällöllisesti että tavoitteellisesti peruskoulun kuvataiteen opetusta. Toiminnoissa on havaittavissa eri tieteenalojen teorioiden ja käsitysten vaikutus. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta on havaittavissa eri oppimiskäsitysten vaikutus. Taidekasvatuksen näkökulmasta voidaan tarkastella taiteen ja taidekasvatuksen teorioiden merkitystä. Museologian alueelta esiin nousee museoinstituution luomat puitteet.

Kuvataiteen sivuaineopintojen opintomatalla Pietariin huomioimme lukuisat oppilasryhmät niin museoissa kuin kulttuurihistoriallisesti merkittävien julkisten taideteosten, kuten patsaiden ja rakennusten ympärillä. Mahdollisuuksia osattiin ja haluttiin käyttää opetuksen osana. Valitettavasti Suomessa on toisin. Meillä tällä hetkellä vain harvat opettajat tietävät museon mahdollisuuksista ja vielä harvemmat uskaltavat käyttää niitä opetuksessa rohkeasti. Tutkimuksessa ilmeni, että ongelmana on museolehtorien ja peruskoulunopettajien välisen yhteistyön puute. Millä keinoin tietoa voisi levittää ja yhteistyötä opettajien ja museolehtorien välillä parantaa?

7.1 Koulutusmahdollisuudet

Koulutus on yksi mahdollisuus kehittää opettajien ja museolehtorien välistä yhteistyötä. Opettajien koulutukseen voisi lisätä museo-opetusta, museolehtorien koulutukseen taas pedagogisia opintoja. Tämä muutos tapahtuu kuitenkin melko hitaasti, koska jokin osa-alue koulutuksessa supistuu aina, kun jotain toista lisätään.

Opettajien koulutus

Opettajien koulutus on yksi merkittävä taidemuseopedagogiikan toiminnan sujuvuuteen oleellisesti vaikuttava tekijä. Tärkeää on sekä työelämässä toimivien opettajien täydennyskoulutus että opettajiksi opiskelevien koulutus.

Jyväskylässä toteutettiin vuonna 2000 Kulttuuriroiske -projekti, joka oli laaja kulttuurin ja taiteen alan *täydennyskoulutus opettajille*. Opettajilta saatu palaute projektista oli myönteistä. Tulevaisuudessa vastaavalla tavalla voisi järjestää taiteisiin liittyvää täydennyskoulutusta. Taidemuseopedagoginen kokonaisuus voisi tässä koulutuksessa olla suhteellisen laaja ja moniulotteinen kokonaisuus. Kohderyhmänä voisivat olla Jyväskylän taidemuseoiden toiminnasta kiinnostuneet opettajat yli kuntarajojen. Koulutuksen tulisi sisältää perustietoa taidemuseosta, sen tämänhetkisistä ja tulevista näyttelyistä, sekä kokemuksellista tutustumista erilaisiin mahdollisuuksiin käsitellä taidenäyttelyitä. Näyttelyitä voisi työstää alan ammattilaisen johdolla mm. draaman, kirjoittamisen tai kuvallisen ilmaisun keinoin. Toisaalta täydennyskoulutus voisi toimia ajatusten ja opetuskokemusten vaihdon foorumina. Koulutus loisi mahdollisuuden kuvataiteesta kiinnostuneiden opettajien yhteistyölle ja verkottumiselle.

Ongelma onkin kulttuurisesti vähemmän aktiivisten opettajien saavuttaminen. Yksi ratkaisu tähän voisi olla ns. Trondheimin mallin soveltaminen. Kyseisen mallin mukaan tehtävään nimetty yhdyshenkilö jokaisesta ympäristön koulusta osallistuisi esimerkiksi kerran lukukaudessa toteutettavaan museopedagogiseen tai laajempaan kulttuurialan koulutukseen. Yhdyshenkilö veisi tietoa ja ajatuksia omalle koululleen. Mikäli yhdyshen-

kilön tehtävät voitaisiin Trondheimin tapaan sisällyttää kyseisen opettajan tuntikehykseen, poistuisi vapaa- ja työajan käytön välinen ongelma. Tämä vaatisi kuitenkin jo uutta taiteiden merkityksen arvottamista koulussa ja yhteiskunnan rahallista tukea.

Toinen opettajien koulutuksellinen kokonaisuus koskee *luokanopettajaksi opiskelevien koulutusta*. Mielestämme museoiden merkitys oppimisympäristönä ja museoiden tarjoamien toimintojen mahdollisuus koulutyön tukijana tulisi ilmetä opinnoissa selkeämmin. Yhteistyössä museoiden kanssa järjestetyt projektit antavat opiskelijoille opettamis- ja oppimiskokemusten kautta tietoa museon käytöstä. Koemme hyvin tärkeäksi tämänkaltaisten projektien palauttamisen mm. opettajankoulutuksen kuvataiteen sivuaineopintoihin. Tulevat opettajat vievät tulevaisuudessa mukanaan kouluihin tieto- ja taitopääomaa taidemuseopedagogiikan mahdollisuuksista.

Museolehtorien koulutus

Yksi keino kehittää yhteistyötä on museolehtorien koulutuksen kehittäminen. Kun museolehtoreilta kysyttiin, mitä he sisällyttäisivät koulutukseensa mainitsivat molemmat haastateltavat vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot. Heidän mukaansa pohjana täytyy kuitenkin olla oman erityisalan teoreettinen peruskoulutus, jotka taidemuseossa ovat taidehistoria ja taidekasvatus. Pedagogiselta alalta he eivät niinkään kaivanneet varsinaisia kasvatustieteen opintoja, vaan enemmänkin juuri vuorovaikutustaitojen opetusta. Museolehtorit näkivät työnsä hyvin monipuolisena ja siksi se vaatii heidän mielestä monipuolisen koulutuksen. Tärkeimpiä työvälineitä haastateltavien mukaan ovat kuitenkin museolehtoriin oma persoona ja elämäkokemus. Teija Hihnala kuvaili haastattelussa ihannetta museolehtoris- ta taidehistorian, kuvataiteiden ja kuvataideopetuksen monitaitajana. Koska varsinaista museolehtoriin työhön valmistavaa koulutusta ei ole, vaatii koulutuksen monipuolisuus valvutuneisuutta museolehtoriin työhön aikovilta henkilöiltä. Edelleen välineitä ja ideoita arkipäivän työhön antaisi myös museolehtoriin ja muun museohenkilökunnan osallistuminen edellä mainittuun opettajien täydennyskoulutukseen.

7.2 Yhteistyön ja tiedonkulun mahdollisuudet

Toinen tapa kehittää peruskoululle suunnattua toimintaa, olisi lähteä muuttamaan museon käytänteitä. Tällä hetkellä Jyväskylässä museolehtorit toivovat opettajilta aloitteellisuutta museokäynnin suhteen. Osalta opettajista voi olla liikaa vaadittu, koska asennoituminen museoon voi olla hyvinkin kielteinen tai museo ympäristönä outo. Yhteistyö yksittäisten opettajien kanssa museosuhteen alussa, voisi olla alku matkalla kohti itsenäisesti museota opetustyössään hyödyntävään opettajaan. Toisaalta yhteistyö esimerkiksi yliopiston kanssa voisi antaa välineitä myös peruskoululle suunnattuun taidemuseopedagogiikkaan. Seuraavassa molemmista teemoista hieman enemmän.

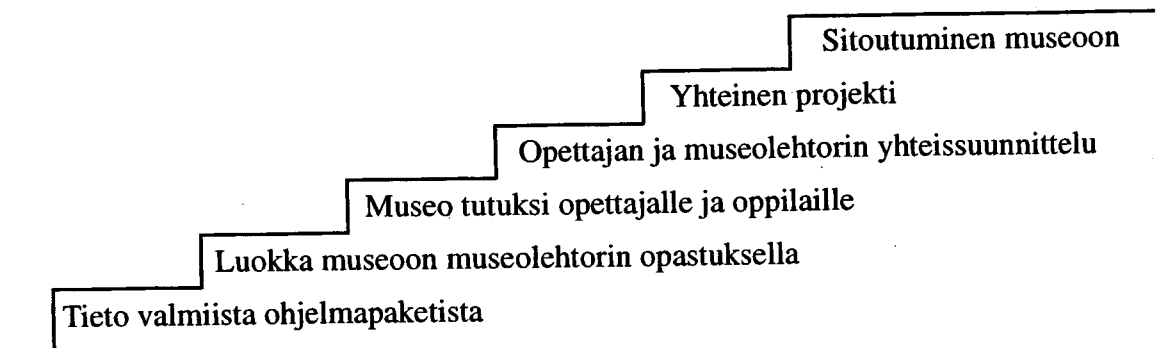
Yhteistyö opettajien kanssa

Haastatteluissa ilmeni selvästi opettajien ja museolehtorien välisen yhteistyön vaikeudet. Museolehtorit kokivat, että opettajat eivät halua aktiivisesti käyttää museota. Syiksi he arvelivat lähinnä ajan ja rahan puutteen. Useimmilta opettajilta puuttui kuitenkin myös tietoa museosta ja sen kautta myös rohkeutta ottaa yhteyttä museoon. Museolehtorien mukaan tehokkain keino edistää yhteistyötä oli museolehtorin henkilökohtainen käynti kouluilla. Pohdimme itse opettajina, mikä madaltaisi kynnystä käyttää museota kuvataiteen opetuksessa.

Museolehtorit odottavat, että opettajat ottavat yhteyttä museoon ja sen jälkeen he yhdessä suunnittelevat toiminnat, joita luokka museossa tekee. Heidän mukaansa olisi hyvä, jos opettaja ohjaisi museokäynnin itse. Tämä on kuitenkin usealle opettajalle liian suuri vaatimus varsinkin, jos museo on hänelle vieras toimintaympäristö. Museota olisi helpompi käyttää opetuksessa, jos siellä olisi valmiiksi suunnitellut toiminnat, joihin opettaja voisi luokkansa kanssa osallistua. Näistä valmiista toiminnoista voisi saada tietoa internetin, postin tai toisten jo museossa käyneiden opettajien kautta.

Museolehtorin ohjaama museovierailu ei täytä vielä kaikkia museolehtorien hyvälle museokäynnille asettamia tavoitteita. Se on kuitenkin ensimmäinen askel. Muutaman

valmiiksi suunnitellun käynnin jälkeen kynnyks tulla museoon on jo varmasti madaltunut ja toimintaympäristö sekä museolehtori ovat tulleet tutuiksi sekä oppilaille että opettajalle. Museoon tutustunut opettaja voi kertoa muille omista kokemuksistaan ja saada uusia opettajia innostumaan museosta. Kun suhde museoon ja museolehtoriin on luotu, voidaan yhdessä suunnitella toimintamuotoja, joissa toteutuvat sekä koulun että museon tavoitteet. Pitkään jatkuneen yhteisen toiminnan ja onnistuneiden projektien seurauksena sekä oppilaat että opettajat sitoutuvat museoon.



KUVIO 9. Portaat museon kynnyksen yli

Yhteistyö yliopiston kanssa

Perinteisesti taidemuseoilla on ollut vahvat yhteydet yliopiston opettajankoulutukseen, taidehistorian ja taidekasvatuksen koulutukseen. Näiden yhteistyömuotojen jatkaminen ja kehittäminen edelleen on ansiokasta. Näemme tärkeiksi sekä opintoina suoritettavat toiminnalliset projektit että pro gradu -tutkimusten tekemisen museolle. Opinnäytetöiden aiheiksi museo voisi tarjota tärkeiksi näkemiään alueita niin taidekasvatuksen, taidehistorian kuin opettajankoulutuksen opiskelijoille, mutta myös ammattikorkeakoulujen lopputyötä tekeville opiskelijoille. Yksi uusi väylä edellä mainittujen alojen opintoihin voisivat olla poikkitieteelliset yhteisprojektit. Näin jo opiskeluaikana taidemuseopedagogiikasta kiinnostuneet opiskelijat voisivat jakaa ajatuksiaan, kokemuksiaan ja saada näin uusia näkökulmia aiheeseen toisen tieteenalan lähtökohdista käsin.

Konkreettisia välineitä taidemuseopedagogiikkaan olisi mahdollista saada yhteistyössä yliopiston multimedian ja draaman sivuaineopetuksen kanssa. Museo voisi tarjota multi-

median opintokokonaisuuteen liittyvän projektityön aiheeksi museopedagogisten internet-sivujen luomiseen ja kehittämiseen. Projektityö on opinnäytetyön kaltainen, oikealle tilaajalle tehtävä kokonaisuus. Projektista saatava hyöty olisi molemminpuolinen. Draaman käyttöä taidemuseo-opetuksessa puolestaan voisi hyödyntää alan opiskelijoiden ja kouluttajien avulla mm. edellä mainitussa täydennyskoulutuksessa.

Verkkopalvelujen tuoma mahdollisuus saavutettavuuteen

Museopedagogiset verkkopalvelut ovat tällä hetkellä uusia mahdollisuuksia luova toimintamuoto. Turpeinen näkee verkon käytössä suuret mahdollisuudet. "Taidemuseo verkossa" voisi sisältää perustietoa taidemuseosta, sen henkilökunnasta, tämänhetkisistä ja tulevista näyttelyistä. Yhtä hyvin se voisi sisältää erityisiä verkkonäyttelyitä, opetus-kokonaisuuksia, opettajille suunnattua valmistavaa materiaalia museokäyntiä varten sekä näyttelyyn liittyvää materiaalia, jota ei sijoiteta näyttelyyn tai muuten julkaista. Näiden palvelujen avulla voitaisiin tavoittaa myös sellaiset opettajat ja oppilaat, joiden on pitkien etäisyyksien vuoksi mahdollista vierailla museossa vain harvoin.

Nykypäivän tietoverkot ovat loistava mahdollisuus levittää tietoa museon palveluista niin opettajille, oppilaille kuin opiskelijoillekin. Internetsivujen lisäksi hyödynnettävissä voisi olla taidemuseopedagoginen sähköpostilista, jolle halukkaat voisivat liittyä ja saada näin ajankohtaista tietoa. Kun listalle pääseminen edellytyksenä olisi vain opettajan kiinnostus asiaan ja ilmoittautuminen listalle, informaatio tavoittaisi nimenomaan oikean kohderyhmän. Näin vältettäisiin pöydille lojumaan jäävien esitteiden ja tiedotteiden ongelma.

Hyvin toimivassa yhteistyössä taidemuseo on ihanteellinen paikka kuvataiteen oppimiseen. Toiminnassa yhdistyvät museolehtorin asiantuntijuus taiteen ja museon alalla sekä opettajan asiantuntijuus opettamisen ja oppilasryhmän suhteen.

7.3 Tutkimuksen onnistuminen ja käyttömahdollisuudet

Tutkimuksemme esittelee taidemuseossa tapahtuvaa pedagogista toimintaa museolehtorin kautta. Tutkimuskohde viittaa museologian ja taidekasvatuksen aloille, mutta tarkastelemme aihetta kuitenkin vahvasti kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Vaikka näkökulma on kasvatustieteellinen, näkyi opettajan näkökulma vain meidän tutkijoiden tulkinnoissa. Opettajan näkökulman lisääminen tutkimuskohteeksi olisi laajentanut aihetta liikaa.

Rajasimme aiheen hyvin tiukasti. Valitsimme haastateltavaksi kaksi jyvaskyläläistä, kauan yhteistyötäkin tehnyttä museolehtoria. Näin saimme syvemmän kuvauksen Jyvaskylän alueen toiminnasta. Teimme tämän ratkaisun siksi, että taidemuseopedagoginen toiminta on hyvin erilaista eripuolella maata, riippuen museon koosta ja sen toimintaympäristöstä. Tutkimuksen tuloksia ei siis sellaisenaan voi siirtää muuhun museoon eikä kaupunkiin. Koulun opetussuunnitelma ja museo instituutiona luovat kuitenkin pohjan, joka on sama koko maassa. Tästä johtuen tutkimuksemme tulokset ilmentävät varmasti samoja piirteitä ja ongelmia kuin muuallakin. Jyvaskylässä museopedagoginen toiminta on ollut tärkeässä asemassa jo pitkään. Jyvaskyläläisestä toiminnasta ja sen monipuolisuudesta voi moni muu museo ottaa mallia.

Teemahaastattelu soveltui hyvin tutkimusmenetelmäksemme. Museolehtorit kuvasivat työtään perusteellisesti ja monipuolisesti. Tutkimus eli jatkuvasti ja tutkimusongelmat tarkentuivat tutkimuksen aikana. Suurimman ongelman tutkimusmenetelmän luotettavuudessa aiheuttivat koulun ja museon kielen sekä kulttuurin erot. Haastattelujen aikana huomasimme, että emme puhu samoista asioista samoilla termeillä museolehtorien kanssa, koska käsitemaailma oli erilainen. Halusimme kiinnittää museolehtorien huomion juuri opetustoimintaan museoissa, puhuimme asioista kasvatustieteen termistöä käyttäen. Koska museolehtoreilla ei ole pedagogista koulutusta, olivat heidän käsitteensä kasvatuksesta ja opetuksesta lähtöisin omalta kouluajalta. Huomasimme tämän jo haastattelun aikana, joten saatoimme korjata asiaa tarkentavilla kysymyksillä. Museolehtorit kuvasivat ajatteluaan opettamisesta omin sanoin. Luetimme vielä valmiin tutkimusraportin tulokset museolehtoreilla, niin että he saattoivat korjata väärin ymmärrettyjä asioita. Varsinaisia korjauksia ei kuitenkaan tarvinnut tehdä.

Odotamme tutkimuksestamme olevan hyötyä opettajille, jotka pohtivat museoon käyttöä opetuksessa sekä museoille, jotka haluavat kehittää toimintaansa. Toivomme tutkimuksemme innostavan useampia opettajia käyttämään museota.

7.4 Jatkotutkimuksia

Tutkimuksessamme ilmeni selkeästi opettajien ja museolehtorien välisen yhteistyön ongelmat. Käsittelimme asiaa museolehtorin kannalta, mutta jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös opettajien käsityksiä yhteistyön sujumisesta ja sen laadusta. Tutkia voisi myös erilaisia museonkäyttökokemuksia koulun näkökulmasta. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin saada selville millaista tukea opettajat haluavat museolehtoreilta ja mikä on opettajien mielestä suurin este museoiden hyödyntämiselle. Mielenkiintoinen olisi myös tutkia museoiden käyttömahdollisuuksia muiden oppiaineiden osalta. Kun tutkimuksemme lisäksi saataisiin opettajien näkökulma museon käytöstä, pystyttäisiin jatkossa taide-museopedagogiikkaa kehittämään edelleen yhä monipuolisemmaksi.

LÄHTEET

- Aittola, Tapio (toim.) 1996. Teknologia pohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 23.
- Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Asanti, Riitta, Hakkarainen, Samuli, Jylhä, Harri, Kangas, Ollipekka, Kärki, Harri, Nojonen, Terhi, Putkuri, Päivi, Suojanen, Raimo, Viitanen, Pirjo & Viljanen, Pekka 1998. Taito- ja taideaineiden integroiva opetuskokeilu Turun opettajankoulutuslaitoksessa. Teoksessa Arja Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa, 123 - 154.
- Barnes, Rob 1990. Teaching art to young children 4 - 9. London: Routledge.
- Berry, Nancy & Mayer, Susan (toim.) 1989. Museum education: History, Theory and Practice. Virginia: The national Art Education Association.
- Caston, Ellie 1989. A model for teaching in a museum setting. Teoksessa N. Berry & S. Mayer (toim.) Museum education: history, theory and practice, 90 - 108.
- Efland, Arthur D, Feedman, Kerry & Stuhr, Patricia 1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Eisner, Elliot W. 1972. Educating artistic vision. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, Elliot W. 1988. The role of discipline-based art education in America's schools. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998 [3p. 1999]. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Grönfors, Martti 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: Gaudeamus
- Grönholm, Inari (toim.) 1995. Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus.

- Grönholm, Inari 1998a. Peruskoulun ja lukion kuvaamataidon opetus. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa, 132 - 196.
- Grönholm, Inari 1998b. Taito ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa Arja Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi, 1 - 8.
- Heinonen, Jouko & Lahti, Markku 1996. Museologian perusteet. (2.p.) Suomen museoliiton julkaisuja 42. Jyväskylä: Gummerus.
- Hein, George 1991. Constructivist learning theory. Teoksessa The museum and the needs of people., 89 - 94.
- Hirsjärvi, Sirkka 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Rauma: Länsisuomi Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, Remes & Sajavaara Tutki ja kirjoita, 117 - 168.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hooper-Greenhill, Eileen 1991. Museum and gallery education. Leicester: Leicester university press.
- Hooper- Greenhill, Eileen 1997. Museum and the shaping of knowledge. (3.p.) Lontoo: Routledge.
- Hosia, Ulla 1988. Kuvaamataidon oppimistoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Lisensiaatintyö. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no 1. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Huovinen, Anja-Tuulikki 2000. Museo muuttuu ja uudistuu. Museo (2), 3.
- Huhtanen, Päivi 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsitteelliset perusteet. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos, julkaisu nro 7.
- Hyötyläinen, Erkki 1996. Oppimisympäristöt - mediaympäristöt. Teoksessa Tapio Aittola (toim) 1996. Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt, 55 - 62.
- Kaikkonen, Pauli 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5) 427 - 435.

- Kivimäki, Jouko 1994. Taide kasvualustana. Kuopion läänin taideposti 19 (2), 18 - 21.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall.
- Korkeakoski, Esko (toim.)1998. *Lasten ja nuorten tadekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuhmonen, Pirkko Liisi & Leimu, Tuula (toim.)1987. *Opintokäynti museoon -opas kouluille ja museoille*. Helsinki: Suomenmuseoliitto.
- Lehtisalo, Liekki 1994. *Uuteen koulutusajatteluun*. Juva: WSOY
- Linko, Maaria 1994. *Museoissa kävijät, elämykset ja kuluttaminen*. Museo. Suomen museoliiton julkaisuja (1), 6 - 11.
- Mantere, Meri-Helga 1995. *Ekologia, ympäristökasvatus ja kuvaamataito*. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Kuvien maailma*, 97 - 111.
- Marjomäki, Aila 1999. *Omin silmin - taidekasvatusta Keski-Palokan koulussa*. Sivistyksen siluetti. Koulun kulttuurin teemanumero. Elokuu 1999, 12.
- Moisander, Riitta, Töyssy, Seppo, Varto, Liisa & Viitanen, Pirjo 1996. *Kuvaamataito 1*. Porvoo: WSOY
- Museo 2000 - museopoliittinen ohjelma 2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mäkinen, Marketta 1991. *Taidekasvatus on museoiden suuri haaste*. Museo. Suomen museoliiton julkaisuja (3), 10 - 12.
- Patrikainen, Risto 1997. *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patrikainen, Risto 1999. *Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, Michael Quinn 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2.p.) Newbury park: Sage publications.
- Perttula, Juha 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piironen, Liisa 1995. *Leikissä taiteen ainekset*. Ala-asteen kuvaamataidon opetuksen perusteita. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Kuvien maailma*, 13 - 44.

- Puurula, Arja (toim.) 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Helsingin yliopisto. *Studia paedagogica* 17.
- Puurula, Arja 1999. Taidekasvatus olennaista kaikille. *Helsingin Sanomat* 24.12.1999. Mielipide, A 17.
- Pääjoki, Tarja 1999. Reittejä taidekasvatuksen kartalla: taidekäsityksen merkityksestä taidekasvatusteksteissä. Jyväskylä: Kampuskustannus.
- Rauhala, Lauri 1982. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Routila, Lauri Olavi 1985. Taidekasvatuksen tieteenala. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto taidekasvatuksen laitos, sarja C1.
- Räsänen, Marjo 1992. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. *Kasvatus* 23 (5), 478 - 489.
- Räsänen, Marjo 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Kuvien maailma*, 53 - 68.
- Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston tutkimuksia, julkaisu A 28.
- Rönkkö, Marja-Liisa 1999. Louvren ja Louisianan perilliset. Suomalainen taidemuseo. Valtion taidemuseon tieteellinen sarja. *Dimensio* 2.
- Sava, Inkeri 1992. Kokemus opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtana. *Stylus* (1), 14 - 17.
- Salmi, Hannu 1993. Informaalin oppimisen mahdollisuudet. Teoksessa Hilikka Vallisaari (toim.) *Osma. Suomen museoliiton juhlakirja 1993*, 20 - 37.
- Salminen, Antero 1996. Kuva ja näkeminen. Teoksessa Liisa Piironen & Antero Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata*, 68 - 75.
- Seitamaa-Oravala, Pirkko 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. *Lisensiaatintyö 1990*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Suomen Tammi 1/1998.

- Suomen Tammi 2/1998.
- Syrjälä, Leena & Numminen 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Taidemuseopoliittinen ohjelma 1984. Helsinki: Museoasiain neuvottelukunta.
- The museum and the needs of people 1992. ICOM CECA. Annual conference Jerusalem, israel 15 - 22 October 1991. Israel national committee of ICOM.
- Tuomaala, Seija 1997. Laatu taidemuseotoiminnassa. Porvoo: Valtion Taidemuseo.
- Tynjälä, Päivi 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Tynjälä, Päivi 1999a. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, Päivi 1999b. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus, 160 - 179.
- Töyssy, Seppo 1995. Viestintäkasvatus kuviksessa. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) Kuvien maailma, 69 - 80.
- Töyssy, Seppo, Vartiainen, Liisa & Viitanen, Pirjo 1999. Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Utility of workshops in museums 1993. ICOM - CECA. The workshop-visit at the Musees royaux des Beaux-Arts de Belgique. Bryssel.
- Valkonen, Anne 2000. Oppiminen on iso ilo. Arsis 3, 5 - 7.
- Vallisaari, Hilka (toim.) 1993. Osmo. Suomen museoliiton juhla- ja muistikirja 1993. Vammala: Suomen museoliitto.
- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Voutilainen, Touko, Mehtäläinen, Jouko & Niiniluoto, Ilkka 1990. Tiedonkäsitelmä. Helsinki: Kouluhallitus.
- Walsh-Piper, Kathleen 1989. Teachers and resource centers. Teoksessa N. Berry & S. Mayer (toim.) Museum education: History, theory and practice, 194 - 203.
- Yin, Robert K 1987. Case study research. (7.p.) Beverly Hills: Sage publications.
- Zeller, Terry 1989. The historical and philosophical foundations of art museum education in America. Teoksessa N. Berry & S. Mayer (toim.) Museum education: History, theory and practice, 10 - 90.

Painamattomat lähteet:

Hintsanen, Päivi 1998. Jyväskylä taidemuseon toiminnan periaatteet.

<http://www.jkl.fi/kulttuuri/taidemuseo/info/index.htm> 7.12.1998.

Hintsanen, Päivi 1999 - 2000. Alvar Aalto -museo.

<http://www.alvaraalto.fi/museum/index.htm>

Mäki, Teemu 2000. Miksi taide on tärkeää. Tavallista taidetta. Jyväskylän taidemuseon seminaari 19. - 20.10.2000. Jyväskylän yliopisto.

Sederholm, Helena 2000. Tämähkö taidetta? Taiteentutkimuksen näkökulma. Tavallista taidetta. Jyväskylän taidemuseon seminaari 19. - 20.10.2000. Jyväskylän yliopisto.

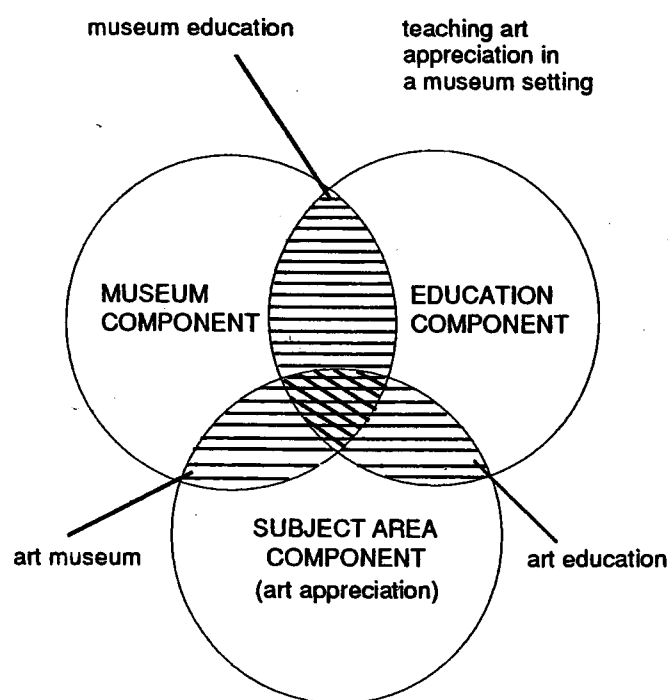
LIITE 1: Museopedagogiikan teorettinen viitekehys

Figure 3
The Process of Blending the
Three Components of the Model

LIITE 2: Haastattelun teemaluettelo

Museolehtorin haastattelun teema-alueuettelo

Haastateltavan taustatiedot

koulutustausta

työkokemus yleensä

työkokemus museolehtorina

- millainen koulutustausta museolehtorilla pitäisi olla?

Museo työympäristönä

museon tehtävät

museon toimintoja

- eri toimintojen välinen yhteistyö

museoiden nykytilanne Jyväskylässä

Museo taidekasvatusympäristönä

mitä museopedagogisia palveluita

mitä erityisesti peruskoululaisille

- mitä annettavaa taidemuseolla on koulun kuvataiteen opetukselle

- esittele yksi toteutettu projekti, käytännöt, tavoitteet, teoriat

Tavoitteet

mitä (mitä on opettaminen ja oppiminen)

miten

miksi

Yhteistyö muiden tahojen kanssa

nykytila

- opettajan ja museolehtorin asema ja tehtävät museokäynnissä, jotta tulos olisi

paras mahdollinen

tulevaisuus

Visioita

museoiden kehitys

taidekasvatuksen kehitys

- trendejä maailmalta