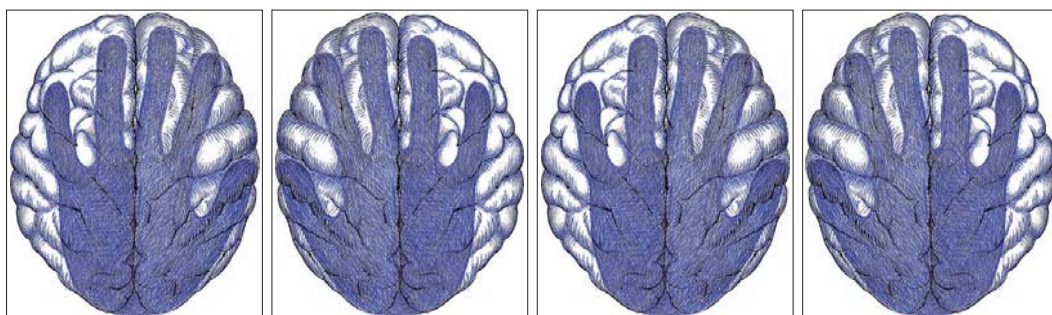


Jari Martikainen

Käsitettävä taidehistoria

Kuvalähtöinen malli taidehistorian
opetukseen kuvallisen ilmaisun
ammattillisessa perustutkinnossa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 156

Jari Martikainen

Käsitettävä taidehistoria

Kuvalähtöinen malli taidehistorian
opetukseen kuvallisen ilmaisun
ammattillisessa perustutkinnossa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa
elokuun 13. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Käsitettävä taidehistoria

Kuvalähtöinen malli taidehistorian
opetukseen kuvallisen ilmaisun
ammattillisessa perustutkinnossa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 156

Jari Martikainen

Käsitettävä taidehistoria

Kuvalähtöinen malli taidehistorian
opetukseen kuvallisen ilmaisun
ammattillisessa perustutkinnossa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Annika Waenerberg

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture: Jari Martikainen

URN:ISBN:978-951-39-4416-2

ISBN 978-951-39-4416-2 (PDF)

ISBN 978-951-39-4359-2 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Martikainen, Jari

Grasping art history. A picture-based model for teaching art history in the vocational basic degree programme in visual arts

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 359 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331)

ISBN 978-951-39-4359-2 (nid.), 978-951-39-4416-2 (PDF)

English Summary

Diss.

This dissertation examines the relationship between art history and the teaching of art history in Vocational Upper Secondary Education and Training, in the study programme in Visual Arts. The goal was to develop a model for teaching art history that expresses the goals and contents of the basic degree in Visual Arts. The model for teaching art history aims at combining theory and practice, knowledge and experience, explicit and implicit learning, bodily and intellectual processes of meaning making as well as visual, verbal and kinesthetic processing into a holistic process of learning art history. The title "Grasping Art History" attempts to actualize the dual meaning of the verb "grasp": it refers to both intellectual and bodily processes of meaning making as well as conscious and unconscious qualities of knowledge, skills and experience. The model was applied in practice and the empirical data were collected in the school year 2007 - 2008. The study combines methods of qualitative research: action research, narrative research and ethnographic research. The data are analyzed by methods of content analysis and discourse analysis. In this study, the teaching methods are conceptualized as representations of art history. It is suggested that teaching methods should offer a method for acting with art history in different contexts. Another essential topic of discussion is 'tacit art history', which conceptualizes the unconscious experiences that emerged in the empirical data. Learning art history aroused holistic experiences and profound learning results when art history was not approached as the knowledge of the history of art only, but rather as an essential element of practical competence for the students to interpret and produce visual culture as well as a tool for comprehending themselves and their own visual works in context.

Keywords: art history, visual art, visual literacy, teaching, didactics, constructivism, tacit knowledge

Author's address	Jari Martikainen Kauppakatu 71 A 4 70110 Kuopio, Finland jamartika@hotmail.com
Supervisors	Professor, Ph.D., Annika Waenerberg Department of Arts and Culture Studies University of Jyväskylä, Finland
Reviewers	Professor, Ph.D., Tuija Hautala-Hirvioja Faculty of Art and Design University of Lapland, Rovaniemi, Finland University Lecturer, Ph.D., Hannu J. Heikkinen Department of Educational Sciences and Teacher Education University of Oulu, Finland
Opponents	Professor, Ph.D., Tuija Hautala-Hirvioja Faculty of Art and Design University of Lapland, Rovaniemi, Finland

ESIPUHE

Istuin professori Antje von Graevenitzin luennolla ”Rituelle Aspekte der modernen Kunst” Kölnin yliopistossa syksyllä 1992. Hollantilaisittain puhuttu saksa kuulosti hauskalta, ja aluksi huomioni kiinnittyi siihen enemmän kuin luennon modernin taiteen rituaalisia ulottuvuuksia käsittelevään teemaan. Fokukseni siirtyi teemaan, kun professori Graevenitz alkoi esitellä Constantin Brancusin Romanian Targa Jiun kaupunkiin vuonna 1938 valmistamaa kolmiosaista ympäristötaideteosta. Teokseen astuttiin *Suudelmien portin* kautta, josta kulkua jatkettiin *Hiljaisuuden pöydän* ja *Ikuisuuden pylvään* ääreen. Teoksen osat muodostivat siirtymäriitin kaltaisia etappeja, joissa konkreettisen, kehollisen liikumisen ja tajunnallisen kontemplaation avulla siirryttiin paikasta ja kehollistajunnallisesta olotilasta - ymmärryksestä - toiseen. Mielessäni risteilivät pyhiinvaellukset, rituaalinaamarit, kirkkojen hartauskuvat - ja omat kokemukseni kuvien avulla tapahtuneista asioiden ja itseni oivalluksista. Se, että tajunnalliseen kokemukseen liittyi kehollinen kokemus, kosketti minussa jotakin, jolle en silloin osannut antaa nimeä. Huima elämys.

Toinen tutkimusprojektini kannalta erityisen merkittävä kokemus liittyy opetukseen. Opettajan urani alkuvaiheessa mittasin opetuksen onnistumista sillä, ehdinkö oppituntien aikana sanoa kaiken sen, mitä olin suunnitellut. Joskus tavoitteen saavuttaminen edellytti tuntien loppua kohti kiihtyvää puhettua ja diojen nopeaa vilauttamista. Varsin pian kuitenkin huomasin, ettei opettaminen ole nopeuslaji. Merkittävä virstanpylväs toimintatavan muutoksessa oli Kuopion kansalaisopistossa vuonna 1996 pitämäni kurssi ”Mitä kuvat kertovat”. Kurssin tavoitteena oli kuvien havainnoimisen ja keskustelun kautta edetä kuvia koskeviin tulkintoihin. Olin epävarma kurssin toimivuudesta, ja jännitin kurssin alkua: sitä osallistuvatko kurssilaiset keskusteluun, osaanko aktivoida ja motivoida - ja mitä teen, jos keskustelua ei synny. Valmistelin ensimmäiselle kokoontumiskerralle varasuunnitelmaasi luennon valitsemistani teoksista ja niiden taiteilijoista. Varasuunnitelma oli turha: kuvat herättivät ajatuksia ja tuntemuksia, toivat mieleen muistoja ja nostivat esiin kysymyksiä. Opiskelijat kommentoivat kuvia ja toistensa ajatuksia vilkkaasti, puhetulvaksi asti - reilusti yli kurssin ilmoitetun loppumisajankohdan. Olin ihmeissäni. Oliko tämä taidehistoriaa?

Millaista taidehistorian opetuksen tulisi olla? Mikä on taidehistorian ja opetuksen välinen suhde? Onko opetus yksinomaan pedagogiikkaa vai onko taidehistorian opetuskin taidehistoriaa? Tällaiset kysymykset pyörivät mielessäni usein niiden 15 vuoden aikana, jolloin opetin taidehistoriaa eri oppilaitoskonteksteissa ennen väitöskirjatyöni aloittamista. Siirtyminen nykyiseen toimeeni, ammatillisen peruskoulutuksen kulttuuriaineiden ja kielten opettajaksi vuonna 2000 tematisoi pohdintaa entisestään. Käytännöllisesti orientoituneen ammatillisen peruskoulutuksen luonteeseen luentomuotoinen opetus tuntui istuvan huonosti. Taidehistoria ei ollut pääaine, vaan osa ammatillisen perustutkinnon opintoja, jolloin sen tehtävä oli palvella käytännöllisen ammattitaidon muodostumista. Taidehistorian opetus oli mukautettava toimintakontek-

tiin ja opetuksen tuli edistää kykyä soveltaa taidehistoriaa konkreettisissa työtehtävissä ja konkreettisten tuotosten tekemisessä. Lisäksi taidehistorian opetuksen tuli edistää opiskelijan kokonaispersoonan kehitystä, mikä toistuvasti nosti mieleeni Brancusin teoksen. Aloin kehittää opetusmenetelmää, jossa kuvat, kuvien herättämät kokemukset ja käytännönläheinen tekemällä oppiminen toimivat Brancusin teoksen kaltaisina portteina taidehistorian, kuvailmaisun ja opiskelijan oman elämäntodellisuuden tutkimiseen ja reflektointiin.

Taidehistorian opetusmenetelmien pohdintaan ohjasivat myös taidehistorian paradigmaa koskevat muutokset. Aloin tarkastella käyttämiäni opetusmenetelmiä suhteessa taidehistorian tietokäsitykseen ja taidehistorian tutkimusalan muuttuneisiin painotuksiin. Huomasin niiden välillä inkongruenssin, mikä myös pakotti opetusmenetelmän perusteelliseen reflektointiin ja kehittämiseen. Opetustyön ohessa suorittamani kasvatustieteen maisteriopinnot vuosina 2004 - 2007 muodostivat toisen merkittävän tähän tutkimukseen johtaneen etapin. Ne mahdollistivat taidehistoriasubstanssin kriittisen reflektion suhteessa opetusta koskevaan tutkimukseen.

Noin viidentoista vuoden ajalta kertynyt kokemus opetustyöstä muodosti tälle tutkimusprojektille hedelmällisen lähtökohdan. Kehittäessäni taidehistorian opetusmenetelmää, olin pyrkinyt avaamaan itseni opetus/oppimistilanteille ja niissä tapahtuvien erilaisten prosessien havainnoimiselle ja ”aistimiselle” – ja tehnyt kokeiluja, joiden tarkoituksenmukaisuutta ja kehittämismahdollisuuksia puntaroin tulevaa opetusta suunnitellessani. Käytäntö osoitti selkeästi, että monimediainen tekemällä oppiminen tuotti positiivisia oppimiskokemuksia ja -tuloksia. Toiminta kehittyi, mutta sen käsitteellinen hahmottaminen oli epä-määräistä. Kasvatustieteen opinnot ja taidehistorian nykyparadigmojen tutkiminen auttoivat minua käsitteellistämään ja tunnistamaan pyrkimyksiäni ja hahmottamaan toimintaani selkeämmin. Ne nostivat toiminnan tasolla kehittyntä hiljaista tietoa tietoisuuteen, mikä auttoi suuntaamaan opetuksen kehittämiprojektia tietoisesti. Ei kuitenkaan voi ajatella, että hiljainen tieto olisi kummunnut pelkästään käytännöstä tai käsitteellistynyt sellaisenaan tässä tutkimuksessa kehitetyksi opetusmenetelmäksi. Hiljaisen tiedon muodostumiseen olivat vaikuttaneet käytännön opetuskokemuksen lisäksi aikaisemmat opinnot sekä muu eletty elämä. Myös tämän tutkimusprosessin kuluessa hiljainen ja eksplisiittinen tieto ovat kimputtuneet toiminnaksi ja käsitteiksi, joiden alkupe-
rää on mahdotonta – ja tarpeetonta – jäljittää. Hiljainen tieto ei tyrehdy – se uusiutuu jatkuvasti käsitteellisen ulottumattomissa. Kuitenkin koen, että pyrkimykset eksplikoida hiljaista tietoa ovat olleet avainasemassa opetukseni kehittämässä.¹

Kasvatustieteen opintojen aikana yleinen taidehistorian opetuksen pohdinta alkoi fokuoittaa taidehistorian opetuksen systemaattiseksi kehittämiseksi ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa. Seminaaritöissäni ja pro gradu -tutkielmassani² pyrin kohdentamaan taidehistorian opetusta ammatillisen peruskoulutuksen kulttuurialan eri koulutusohjelmien - käsi- ja taideteollisuus-

¹ Ks. myös Patrikainen & Toom 2000/2004, 255-256.

² Martikainen 2005a; Martikainen 2005b; Martikainen 2006; Martikainen 2007.

alan, audiovisuaalisen alan ja kuvallisen ilmaisun alan - konteksteihin, tutkien taidehistorian oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Näiden tutkimusteni mukaan oppimismotivaatioon vaikuttivat positiivisesti opiskelijan aktiivinen rooli oppimistapahtumassa, monipuoliset opetusmenetelmät, opettajan opetus-taito sekä asenne oppiainetta ja opiskelijoita kohtaan, oppimistilanteen ilmapiiri, ryhmähenki ja arviointitapa. Opettajajohtoista frontaaliopetusta ei pidetty toimivana opetusmenetelmänä: sen sijaan yhteisölliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät tuottivat positiivisia oppimiskokemuksia. Opetuksen eriyttäminen koulutusohjelman sisältöjen ja tavoitteiden suuntaisesti ja mahdollisuus hyödyntää opittuja sisältöjä muissa ammattialan opinnoissa lisäsivät oppimismotivaatiota ja kiinnostusta taidehistoriaa kohtaan.

Edellä mainitut pro gradu -tutkielman ja seminaaritöiden tulokset rohkaisivat jatkamaan opetuksen kehittämistä konstruktivistisen, dialogisen ja toiminnallisen oppimisen suuntaan. Koska eri koulutusohjelmien opetussuunnitelman perusteissa taidehistorian sisällöt ja tavoitteet poikkesivat toisistaan sekä laadultaan että laajuudeltaan, tutkimustehtävää oli rajattava. Rajauksen seurauksena tämän tutkimuksen tutkimusongelmaksi muodostui se, millaista taidehistorian opetuksen tulisi olla kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa.

Kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman taidehistorian opetuksessa kuvan tekeminen osana taidehistorian opetusta tuntui luontevalta ratkaisulta. Kuvan ja kielen suhde oli kiinnostanut minua jo taidehistorian ja germanistisen filologian opintojen aikana: taidehistorian lisensiaattityössäni³ tutkin kielellisen ja kuvallisen ilmaisun suhdetta saksalaisessa ekspressionistisessä lyriikassa ja maalaustaiteessa. Kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman taidehistorian opetuksessa olen palannut kuvan ja kielen suhteen pohdintaan opetuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Taidehistorian substanssin ja roolin pohtimiseen ohjasi myös ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa toistuvasti esiin tuleva teorian ja käytännön vastakkainasettelu, jota pidetään yllä niin opetussuunnitelman kuin arkipäivän retoriikan tasolla. Tämä tutkimus pyrkii purkamaan teoria - käytäntö - dikotomiaa ja luomaan taidehistorian opetuksen mallin, jossa kielellis-käsitteellinen ja kehollinen toiminta yhdessä rakentavat käytännönläheistä ammatillista kompetenssia. Samalla se pyrkii osoittamaan, että oppiaineen käsitteleminen yksinomaisesti teoriana tai käytäntönä, on oppiaineen olemusta yksinkertaistava ajattelutapa. Ratkaisevaa on se, miten oppiainetta opetetaan tai miten oppiaineella toimitaan oppimistilanteissa.

Tämän tutkimuksen edistymiseen ja valmistumiseen ovat vaikuttaneet useat eri tahot, joita haluan lämpimästi kiittää nyt väitöskirjani valmistuessa. Jenny ja Antti Wihurin Säätiön myöntämät apurahat mahdollistivat sen, että saatoin keskittyä tutkimustyöhöni päätoimisesti kahden vuoden ajan 2008 - 2010. Kiitän professori Annika Waenerbergia innostavasta ja motivoivasta ohjauksesta sekä väitöskirjani esitarkastajia professori Tuija Hautala-Hirviojaa (joka toimii myös vastaväittäjänäni) ja yliopistonlehtori Hannu J. Heikkistä rakenta-

³ Martikainen 1996.

vista kommenteista. Kiitos kuuluu myös lehtori Vivian M. Paganuzzille tutkimuksen englanninkielisten osioiden kieliasun tarkistamisesta. Kiitän työtovereitani ja erityisesti kaikkia tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita: oli ilo olla opettajananne. Vanhempiani ja sisariani kiitän tuesta ja välittämisestä. Kiitos kuuluu myös ystäväilleni, jotka ovat muistuttaneet tärkeiden asioiden olemassaolosta myös tutkimuksen ulkopuolella. Erityisesti haluan kiittää Tapania rohkaisusta ja myötäelämisestä.

Kuopiossa 12.6.2011
Jari Martikainen

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimusongelma, tutkimuskysymykset ja aikaisempi tutkimus ...	11
1.2	Tutkimusmenetelmät ja -metodit.....	19
1.2.1	Kvalitatiivinen tutkimus ja eklektinen tutkimusote	19
1.2.2	Tutkimusmenetelmät.....	23
1.2.3	Tutkimusetiikka.....	30
1.2.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	33
1.3	Tutkimuksen kulku	36
2	TAIDEHISTORIAN SUBSTANSSI KONTEKSTISSA.....	39
2.1	Taidehistorian nykykäsityksiä.....	39
2.1.1	Taidehistoria paradigmanmuutosten kourissa	39
2.1.2	Käsitys tiedosta ja katsojan rooli.....	43
2.1.3	Huomio nykyisyyteen	45
2.1.4	'World art studies' - uusia tuulia	46
2.1.5	Kaikenkattava kaanon?	48
2.2	Taidehistoria kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perus- tutkinnossa.....	50
2.2.1	Opettaa olematonta - kätketyn taidehistorian arvoitus	50
2.2.2	Taidehistorian sisältöjen ryhmittely	53
2.3	Ihmiskäsitys ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa	64
2.4	Tietokäsitys ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa	66
2.4.1	Konstruktivismi.....	67
2.4.2	Hiljainen tieto.....	74
2.5	Taidehistoria taitavana toimintana	82
3	TAIDEHISTORIAN OPETUS JA OPPIMINEN KUVALLISENA, KIELELLISENÄ JA KEHOLLISENA NARRAATIOINTINA	87
3.1	Käsittäminen - näppituntuma tajuntaan	87
3.2	Konstruktivismi opetusjärjestelyissä	90
3.2.1	Opetusjärjestelyjen konstruktivistinen rakentuminen	90
3.2.2	Muukalaisuus, toiseus ja kognitiivinen konflikti	92
3.2.3	Kronologia ja tyyli.....	95
3.2.4	Dialogi ja yhteisöllinen oppiminen.....	97
3.2.5	Itseohjautuvuus ja metakognitio.....	99
3.2.6	Vaihtelevat opetusmenetelmät ja toiminnallinen oppiminen	101
3.2.7	Soveltaminen ja transfer.....	105

3.3	Kuvanlukeminen ja kertova kuva	108
3.4	Formalistinen ja kontekstuaalinen kuva	115
3.5	Erwin Panofsky ja Oskar Bätschmann opetusmallin taustavaikuttajina	117
3.6	Kuvan käsittämisen menetelmät	124
3.6.1	Kuvan tekeminen	124
3.6.2	Kuvasta kirjoittaminen	130
3.6.3	Kuvasta keskusteleminen	136
3.6.4	Luentokeskustelu	141
4	OPINTOVUOSI AINEISTOANALYYSIN VALOSSA	145
4.1	Aineistoanalyysin taustat ja rakenne	145
4.2	Analyysimetodit	146
4.3	Alkusyksystä: tunnustelua ja taustoitusta	151
4.4	Talven kynnyksellä: kokemuksia ja suunnan tarkistusta	159
4.5	Vuoden varrella: kokemuksia ja palautetta opetusmenetelmistä ...	165
4.5.1	Kuvan tekeminen	166
4.5.2	Kuvasta kirjoittaminen	196
4.5.3	Kuvasta keskusteleminen	216
4.5.4	Luentokeskustelu	231
4.5.5	Opetusmenetelmät suhteessa toisiinsa	241
4.6	Kevättä kohti: minä ja taidehistoria	245
4.7	Kesälaitumia odotellessa: yhteenvetoja ja uusia avauksia	270
5	KOKOAVAT TULOKSET	288
5.1	Opetus ja oppiminen taidehistorian representaationa ja presentaationa	288
5.2	Hiljainen taidehistoria	291
5.3	Pedagoginen pohdinta	294
	YHTEENVETO (SUMMARY)	298
	LÄHTEET	308
	REFLEKTIOKYSELYT	341
	TAULUKOT (AINEISTON TEEMOITTELU JA KVANTIFIOINTI)	343
	KUVALIITE	355

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusongelma, tutkimuskysymykset ja aikaisempi tutkimus

Tämän tutkimuksen tutkimusongelma ja tutkimustehtävä ovat hakeneet muotoaan toimintatutkimuksen kaltaisessa prosessissa, jonka keskeisiä kulmakiviä ovat olleet vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoilta saatu palaute, taidehistorian ja kasvatustieteen alaan perehtyminen tutkimuskirjallisuuden ja käytännön toiminnan tasolla, omat opiskelu- ja opettamiskokemukset - sekä näiden reflektointi.

Tutkimusongelman - millaista taidehistorian opetuksen tulisi olla kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa - ratkaisemiseen edetään seuraavien ainedidaktiseen ajatteluun perustuvien tutkimuskysymysten kautta: Millaisia taidehistorian nykykäsitykset ovat? Millainen niihin sisältyvä tietokäsitys on? Millaisia ovat kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon taidehistorian sisällöt ja tavoitteet, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tietokäsitys? Millainen taidehistorian opetusmenetelmä on taidehistorian nykykäsitysten ja opetus suunnitelman perusteiden mukaan tarkoituksenmukainen kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa? Millaisia oppimiskokemuksia tässä tutkimuksessa kehitellyn opetusmenetelmän mukaisissa opetusjärjestelyissä syntyy? Mitä näiden kokemusten perusteella voidaan päätellä opetusmenetelmän tarkoituksenmukaisuudesta, taidehistorian ja opetuksen välisestä suhteesta ja taidehistoriasta?

Esitellessäni tutkimusaiheittani eri yhteyksissä, minulta on usein kysytty, miksi sijoitan tutkimuksen taidehistorian, enkä kasvatustieteen, kenttään. Tutkimuksessani pyrin antamaan vastauksen tähän kysymykseen. Tutkimus on kieltämättä - ja tarkoituksella - näiden tieteenalojen rajankäyntiä. Taidehistorian alaan sijoittuvana tutkimus pyrkii selvittämään, mitä taidehistoria edellyttää opetukselta. Tällöin kyseessä ei ole opetuksen ja oppimisen tutkimus, joka käyttää esimerkkinä taidehistorian opetusta, vaan tutkimus, jossa taidehistorian substanssi sekä opetus- ja oppimiskäsitykset asetetaan kriittisen reflektion koh-

teeksi, ja pohditaan, millaiset opetusjärjestelyt ovat nimenomaan taidehistoriasubstanssin kannalta tarkoituksenmukaisia.

Taidehistoria on paitsi yliopistoissa opetettava akateeminen oppiaine myös lukio- ja perusopetuksessa sekä ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa mm. kuvataiteen, historian, äidinkielen ja kulttuurintuntemuksen opintojen yhteydessä opetettava oppiaine. Lisäksi taidehistoriaa opetetaan vapaan sivistystyön sektorilla esimerkiksi kansalais- ja työväenopistoissa. Myös museopedagogiikan voi mieltää informaaliksi taidehistorian opetuksiksi. Tässä tutkimuksessa taidehistorian opetusta tutkitaan kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon viitekehysessä.

Eri koulutusasteiden ja oppilaitoskontekstien taidehistorian opetus on vähän tutkittu aihe. Suomessa lukio- ja perusopetuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen taidehistorian opetuksesta tai sitä sivuavasta tematiikasta on tehty muutama pro gradu -tutkielma ja erinäisiä artikkeleita ja raportteja,⁴ mutta taidehistorian alan väitöskirjatutkimusta aiheesta ei ole tehty. Taidehistorian yliopisto-opetustakin on Suomessa tutkittu niukasti: yleensä näissä esityksissä otetaan kantaa taidehistorian opetuksen sisältöön, mutta opetusmenetelmiin ei juurikaan kiinnitetä huomiota.⁵ Tässä mielessä Leena Valkeapään ja Teija Luukkanen-Hirvikosken opettajakorkeakoulun päättötyöt muodostavat poikkeuksen: Valkeapää laajentaa yliopiston taidehistorian perusopintojen opetusmenetelmien repertuaaria ja kehittää perinteistä luento- ja seminaariopetusta aktivoivan opetuksen suuntaan sekä perustelee opetusmenetelmiä sisällön näkökulmasta ja Luukkanen-Hirvikoski rakentaa avoimen yliopiston taidehistorian johdantokurssin opetusta oppimistehtävien perustalle.⁶

Taidehistoriasta ei ole - ainakaan Suomessa - kirjoitettu systemaattista ainedidaktiikkaa, jossa taidehistorian keskeisen substanssin ohella esitettäisiin tai pohdittaisiin oppiaineen luonteeseen sopivia opetusmenetelmällisiä ratkaisuja. Siksi tämä tutkimus ei etsi vastausta pelkästään siihen, mitä taidehistorian opetuksessa tulisi opettaa, vaan erityisesti siihen, miten taidehistoriaa tulisi opettaa kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa. Tämä tutkimus edustaa kontekstuaalista ainedidaktiikkaa, jonka tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä muiden oppilaitoskontekstien tai koulutusohjelmien taidehistorian opetukseen.

Koska taidehistorian opetusmenetelmiä ei juurikaan ole tutkittu sen enempää ammatillisen peruskoulutuksen kuin muidenkaan koulutusasteiden konteksteissa, analysoin tutkimuksessani taidehistorian alan viimeaikaista kirjallisuutta, jossa esitetään, mitä taidehistoria on ja miten taidehistoriaa tehdään. Reflektoin akateemisen oppiaineen näkökulmasta kirjoitettua kirjallisuutta kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon sisältöjen ja tavoitteiden sekä niihin sisältyvien ihmis- ja tietokäsityksen sekä oppimiskäsitysten näkökulmasta, tavoitteenani kontekstualisoida taidehistorian substanssi ammatillisen pe-

⁴ Ks. esim. Laamo 2007; Lassander 1984; Räsänen 1995; Seitamaa-Orvala 1977; Susiluoto 2007.

⁵ Ks. esim. Levanto 1991; Saari 1991; Simpanen 1998.

⁶ Ks. Luukkanen-Hirvikoski 2009; Valkeapää 2002.

ruskoulutuksen viitekehyykseen ja muuntaa taidehistorian tietorakenteita kontekstissa tarkoituksenmukaisiksi pedagogisiksi rakenteiksi.

Taidekasvatuksen tutkimuskentässä taidehistorian opetusta on käsitelty osana perus- ja lukio- opetuksen kuvataideopetusta. Taidekasvatuksen alan väitöskirjassaan ja muissa julkaisuissaan Marjo Räsänen tuo taidehistorian esille olennaisena kuvataidekasvatuksen osana. Hänen kehittämiensä kokemuksellisen taideoppimisen malli perustuu konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisen perustalle. Taidehistorian opetuksen lähtökohtina hän käyttää taidehistorian kontekstualisoivia tarkastelutapoja ja kriittisen teorian - erityisesti feministisen taiteentutkimuksen - suuntauksia. Hänen mallinsa yhdistää persoonakohtaista ja kulttuurista tietoa, taiteen kokemista ja taiteen tutkimista sekä teoriaa ja käytäntöä tähdäten kokonaisvaltaisiin oppimiskokemuksiin. Taidehistoria ja kuvan tekeminen nivotaan toisiinsa oppimisprosessissa. Tavoitteena on paitsi taiteen, myös opiskelijan itsensä ja ympäröivän maailman syvempi ymmärtäminen.⁷ Näissä piirteissään Räsänen tutkimuksella on selkeät yhtymäkohdat tähän tutkimukseen.

Kenties ”tutkimusaukko” johtuu siitä, että taidehistoria on pääasiassa yliopistokontekstissa opetettava oppiaine. Taidehistorian vähäinen rooli ja nivoutuminen muihin oppiaineisiin perusopetuksessa sekä toisen asteen lukio-opetuksessa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa lienee vaikuttanut siihen, ettei taidehistorian opetuksen tutkimista ole koettu tarpeelliseksi näiden oppilaitoskontekstien opetuksen tutkimuksen yhteydessä. Yliopistokontekstissa luennolla ja seminaarityöskentelyllä on ollut perinteisesti hallitseva rooli: vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kehittämiseen taidehistorian yliopistopetuksessa ollaan vasta heräämässä.⁸ Pedagogisessa kirjallisuudessa esitetään usein ajatus, jonka mukaan opetusmenetelmä ei ole substanssista irrallinen osalualue tai pelkkä opittavan sisällön siirtämisen väline tai kanava: opetusmenetelmä ja oppitunnin rakenne nähdään oppiaineen sisältöjä ja oppiaineelle tyypillistä toimintaa eksplikoivina ratkaisuina.⁹ Onkin syytä pohtia, millaisen käsityksen taidehistorian opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät - esimerkiksi luento - antavat taidehistorian sisällöstä, tietokäsityksestä ja taidehistorialle ominaisesta toiminnasta, ja onko kyseinen käsitys relevantti taidehistorian nykykäsitysten tai niiden tehtävien ja ammattien kannalta, joihin oppilaitokset opiskelijoitaan kouluttavat. Tässä tutkimuksessa asiaa käsitellään ainoastaan kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkimuksen näkökulmasta.

Mainintoja taidehistorian opetuksesta on löydettävissä esimerkiksi perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteista historian, kuvataiteen ja suomen kielen opetuksen yhteydessä. Niissä tuodaan esille myös kyseisten oppiaineiden opetuksen pedagogisia näkökulmia, jotka implisiittisesti pätevät myös niiden osana olevan taidehistorian opetukseen. Esimerkiksi historian ja kuvataiteen opetuksessa korostuvat opiskelijan aktiivinen rooli tiedon-

⁷ Ks. Räsänen 1993; Räsänen 1995; Räsänen 1997; Räsänen 2000; Räsänen 2008.

⁸ Ks. Crouch 2008; Elkins 2008a; Elkins 2008b.

⁹ Lewin 1995, 430, 432; Partner 1995/2006, 35; Phillips 1998, 142-143; Saloviita 2006, 76; Vuorensyrjä 2000, 130.

rakentajana ja merkityksenmuodostajana, yksilöllisten ja yhteisöllisten työskentelymuotojen merkitys sekä ongelmaperusteinen ja toiminnallinen oppiminen.¹⁰ Vaikka taidehistoria onkin kuvataidekasvatusta ja historiaa lähellä oleva oppiaine ja osittain limittyy niihin, sillä on myös oma ominaisuutensa. Taidehistoriassa korostuu kuvataidekasvatuksesta poiketen tai kuvataidekasvatusta korostetummin esimerkiksi aikaulottuvuus, ”toiseuden” tutkiminen sekä taiteen, taiteen tekemisen ja taiteen vastaanottamisen tutkiminen kontekstisidonnaisina ilmiöinä ja toimintoina. Historian usein abstrakteista, tajunnallisesti konstruoiduista tutkimuskohteista poiketen taidehistorian tutkimuskohteena oleva taide-teos on - sitä koskevien tajunnallisten tulkintojen ohella myös - fyysinen objekti ja taideteoksen fyysisyydessä mennyt on nykyisyydessä konkreettisesti läsnä oleva.¹¹ Siksi tämän tutkimuksen opetusmenetelmän rakentamisen lähtökohtana eivät ole olleet historian ja kuvataideopetuksen opetusmenetelmälliset periaatteet, vaan taidehistorian substanssin analyysi ja sen reflektointi suhteessa oppilaitos- ja koulutusohjelmakontekstiin sekä tieto- ja oppimiskäsityksiin.

Taidehistorian opetus ei ole kansainvälisessä taidehistorian tutkimuskirjallisuudessakaan esiin nouseva tutkimusaihe. Sen sijaan taidekasvatuksen piirissä taidehistoriaa on tutkittu osana ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksen kuvataidekasvatusta, esimerkiksi Yhdysvalloissa kehitellyn monitieteiselle perustalle rakentuvan taideopetuksen mallin (discipline-based art education, DBAE) kontekstissa, jonka Marjo Räsänen suomentaa tiedonalapohjaiseksi taideopetuksesi¹² ja johon myös hänen tutkimuksensa linkittyy. DBAE ei ole ajatuksena uusi, vaan Stephen Dobbsin mukaan sen juuret ulottuvat 1960-luvulle Jerome Brunerin ajatteluun ja 1980- ja 1990-luvuilla suuntaus eli voimakkaan kehityksen aikaa.¹³ Suuntauksen neljä kivijalkaa muodostavat taiteen tekeminen, taidekritiikki, taidehistoria ja estetiikka, joiden ajatellaan yhdessä valottavan taidetta ja taideprosessia eri näkökulmista kokonaisnäkemyksiä ja syvällistä ymmärtämistä edistäen.¹⁴ Samantyyppistä eri oppialoja yhdistävää taiteentutkimusta edustaa monikulttuurinen taidekasvatus.¹⁵ Näissä suuntauksissa ja nykyisessä amerikkalaisessa taideopetuksen tutkimuksessa korostetaan sitä, että formalistinen taideopetus ei ole riittävä kuvataideopetuksen sisältö ja menetelmä. Katsotaan, että kuvataideopetuksen tulee kuvailmaisun taitojen ohella ja osana kuvailmaisua kehittää kykyä merkityksellistää kuvia suhteessa laajempiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin sekä yksilön omaan elämäkokemukseen ja -kontekstiin, edistää monikulttuurisuuden arvostusta ja kehittää kriittistä kuvanlukutaitoa. Näihin päämääriin pyrittäessä taidehistorian opetuksen kontekstualisoivissa ja kriittisissä suuntauksissaan katsotaan antavan merkittäviä välineitä.¹⁶

¹⁰ Opetushallitus 2003, 173-182, 199-203; Opetushallitus 2004, 222-226, 236-240.

¹¹ Baxandall 1985/1988, 13-15.

¹² Räsänen 2008, 175.

¹³ Dobbs 2004, 703, 715.

¹⁴ Dobbs 2004, 701-702; ks. myös Erickson 2004, 468-469; Wolcott 1994, 16-17.

¹⁵ Ks. esim. Blocker 2004; Sabol 2000.

¹⁶ Ks. esim. Erickson 1998, 309-310.

1990-luvulla Mary Erickson esitti ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksen (elementary and secondary school) taidehistorian opetuksessa olleen kolme traditiota: taideteosten formalistiseen tarkasteluun keskittyvä opetuksen perinne, yleissivistävän taidehistoriallisen tiedon jakamisen perinne ja taidehistorian tutkimusmenetelmiin perustuva kontekstuaalisen opetuksen perinne. Näistä viimeksi mainittu tähtäsi paitsi jo olemassa olevan tiedon omaksumiseen, myös opiskelijan omaa kokemusta ja osallistumista hyödyntävään taidehistoriallisen tiedon luomiseen.¹⁷ Katteriin (1986) viitaten Robert F. Sabol suosittaa, että taidehistorian opetuksen tulee keskittyä objektien, muotojen, tyylien, ideoiden, kulttuurien, symbolien, taiteilijoiden ja taiteilijoiden persoonallisuuden tutkimiseen.¹⁸ Taidehistorian opetusta käsittelevistä artikkeleista on huomattavissa, että painotus, jonka mukaan taideteokseen ankkuroitua oman elämiskaikman ja kulttuurikonkstekstin tutkimus mielletään taiteen historiallisiin konteksteihin kytkeytyvän tarkastelun ohella taidehistorian substanssiksi ja taidehistorian opetuksen osaksi, alkoi hahmottua 1990-luvulla ja vahvistui 2000-luvulle tultaessa.¹⁹ Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen painotuksia mukailleen 2000-luvun taidehistorian opetusta koskevissa kirjoituksissa korostuu kuvanlukutaidon opettaminen. Sitä kuvataan usein kriittisenä kuvanlukutaitona, johon olennaisesti sisältyy kuvan monipuolinen kontekstualisoiminen sekä kuvan syntykontekstiin että katsojan kontekstiin. Katsotaan, että taidehistoria muodostaa kriittisen kuvanlukutaidon - tai visuaalisen kulttuurin kompetenssin - keskeisen osa-alueen ja siksi sen entistä laajempaa opetusta pidetään tärkeänä.²⁰

Amerikkalaisessa taideopetuksessa on kehitetty taidehistorian opetukseen dialogisia menetelmiä, joissa eri aikakausien kuvat sekä kuvien tekijät ja katsojat konteksteineen asettuvat tarkastelun ja kriittisen reflektion kohteiksi.²¹ Keskeisenä päämääränä on taiteen syvemmän ymmärryksen ohella opiskelijan identiteetin pohtiminen, johon taidehistorian ja sen opiskelun katsotaan antavan merkityksellisen toimintakentän. Korostetaan sen tärkeyttä, että kulttuurinen tieto nivoutuu opiskelijan omaan elämäkokemukseen tai että opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella omaa elämäkokemustaan suhteessa menneeseen ja nykyisyyteen koskevaan kulttuuriseen tietoon.²² Ajatellaan myös, että nykyisissä kulttuurisissa konteksteissa vain omalle elämäkokemukselle perustuva merkityksenmuodostus ja toiminta eivät riitä: tarvitaan omaa elämäkokemusta laajentavia perspektiivejä, jollainen esimerkiksi taidehistoria on.²³ Vaikuttaa siltä, että amerikkalaisen yhteiskunnan etninen ja rodullinen moniaineksisuus on osaltaan vaikuttanut siihen, että erilaisuuden suvaitseminen ja kunnioitus ovat

¹⁷ Erickson 1993, 120-132.

¹⁸ Sabol 2000, 14.

¹⁹ Ks. esim. Erickson 1993; Curtis 2001; Trafi 2004; Chanda 2007.

²⁰ Ks. esim. Crouch 2008; Dallow 2008; Elkins 2008a; Elkins 2008b; Rebel 2007; Shifrin 2008; Simons 2008; Sturken & Cartwright 2001/2009; Washabaugh 2008.

²¹ Ks. esim. Allison 2009; Chanda 1998; Hilliard & Wurtzel 2009; Hubard 2007b; Lai 2009.

²² Ks. esim. Bastos 2006; Erickson 1995a; Erickson 2001; Gnezda 2009; Hubard 2007b; Keifer-Boyd, Amburgy & Knight 2007; Sabol 2000; Sandell 2006; Ulbricht 1998.

²³ Ks. esim. Chanda & Daniel 2000.

olleet 1980 - 1990 -luvulta lähtien keskeisiä kuvataideopetuksen ja taidehistorian opetuksen painotuksia.²⁴

Monissa taideopetusta käsittelevissä artikkeleissa tuodaan esille, että opetussuunnitelmissa esiin tulevien integratiivisten, monikulttuuristen ja yhteiskunnallisten taideopetuksen ja taidehistorian opetuksen painotusten ja opetuskäytäntöjen välillä on inkongruenssi - ja taidehistorian kouluopetus pelkistyy usein formalistisen taidehistorian mekanistiseen esittelyyn.²⁵ Jacqueline Chandan mukaan interdisiplinäärisistä pyrkimyksistä huolimatta kuvataideopetuksessa integroitavat oppiaineet / tieteenalat eivät useinkaan tosiasiallisesti nivoudu toisiinsa, vaan ne pysyvät omien tieteenalojensa lokeroissa.²⁶ Taidehistoria nähdään tavallisimmin rationaalisen kontemplaation alueena ja taidehistorian opiskelu tietoisena taideteoksen suhteuttamisena erilaisiin konteksteihin sekä yksilön ja yhteisön välisen suhteen reflektiona. Vain harvoin taidehistorian opetuksen yhteydessä puhutaan nondiskursiivisista - tiedostamattomista tajunnallisista tai kehollisista - kokemuksista.²⁷ Kuitenkin viimeaikaisissa taidehistorian kirjoituksissa on tuotu esille myös tunnepitoisia lähestymistapoja,²⁸ joiden voi tulkita ohjaavan nondiskursiivisten ulottuvuuksien nivomiseen taidehistorian opetukseen.

Saksankielisessä kirjallisuudessa on kehitelty taidehistorian opetukseen verkkopedagogiikkaa mm. tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta.²⁹ Taidehistorian ja taidehistorian opetuksessa käytettyjen opetusmateriaalien ja menetelmien suhdetta käsittelee myös mm. Daniela Stöppel äskettäin ilmestyneessä artikkelissaan "Kunstgeschichte unterrichten – aber wie?", jossa hän kartoittaa Münchenin Ludwig Maximilian yliopiston taidehistorian laitoksen opetusta 100 vuoden ajalta esitellen kuvien, ekskursioiden, projektioppimisen, luennon ja keskustelun osuutta ja merkitystä taidehistorian opetuksessa. Esityksessään Stöppel ei kuitenkaan pohdi taidehistorian opetusmenetelmiä suhteessa tavoitellun tiedon ja osaamisen laatuun, vaan tarkastelee esimerkiksi opetuksessa tavallisesti käytetyn, kontekstista irrotetun kuvan ja kontekstissa nähdyn originaalin teoksen välittämää käsitystä taidehistoriasta.³⁰

Taidehistorian opetusta käsitellään tavallisimmin opetuksen sisältöjen näkökulmasta, opetusmenetelmien jäädessä usein mainintojen ja yleisellä tasolla liikkuvien pohdintojen asteelle. Vaikuttaakin siltä, että taidehistorian opetuksen pedagogisia ratkaisuja on tutkittu varsin vähän taidehistorian substanssin näkökulmasta ja osana taidehistoriaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on esittää tulkinta taidehistorian ainedidaktiikasta kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkimuksen kontekstissa - ja omalla esimerkillään aktivoita taidehistorian opetusta koskevaa keskustelua ja tutkimusta osana taidehistorian substanssia

²⁴ Ks. esim. Chanda & Daniel 2000, 6; Sabol 2000, 17.

²⁵ Ks. esim. Chanda 1998; Erickson 1994; Herrmann 2005; Hubard 2007a, 47; Sandell 2006, 34.

²⁶ Chanda 2007, 36; ks myös Ulbricht 1998.

²⁷ Ks. esim. Hubard 2007a.

²⁸ Ks. esim. Ankersmit 2003, 132-155.

²⁹ Ks. Bove 2003; Bracht 2003; Fleischmann & Strauss 2003; Kroepelien 2003; Kwastek 2003; Reichle, Lackner & Wiethoff 2000; Simon 2003.

³⁰ Stöppel 2010, 95-103.

myös tätä tutkimusta laajemmissa konteksteissa. Myös museopedagogiikalle tutkimuksen herättämä näkökulma on relevantti.

Taidehistorian opetuksen nouseminen jonkinasteisen kiinnostuksen kohteeksi 1900-luvun lopussa näyttää liittyneen sekä oppimiskäsitysten muutokseen behavioristisesta kognitiiviseen, konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen että taidehistorian tieteenalan paradigmanmuutoksiin. Näkemykset ja kokemukset, joiden mukaan taidehistorian kouluopetus vieläkin usein pelkistyy formalistisen taidehistorian opettajajohtoiseen esittelyyn,³¹ osoittaa että uudet näkemykset taidehistorian opetuksesta eivät ole toivotulla tavalla jalkautuneet käytäntöön. Siksi nimenomaan käytäntöön orientoituvat ja taidehistorian opetuksen käytäntöä tutkivat projektit ovat tarpeellisia ja ajan-kohtaisia.

Tarkastellessaan taidehistorian opetusta kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkimuksen sisältöjen ja tavoitteiden kontekstissa, käsillä olevan tutkimuksen asetelma muistuttaa edellä esitettyjä näkökulmia: taidehistorian opetus pyrkii osaltaan syventämään opiskelijoiden kuvanlukemisen ja kuvan tekemisen taitoja. Kuitenkin tämän tutkimuksen fokus on nimenomaan taidehistoriasa ja taidehistorian opetusmenetelmissä, jolloin kiinnostuksen kohteena ei ole vain taidehistorian vaikutus kuvallisen ilmaisun kompetenssiin, vaan eri opetusmenetelmien - myös kuvataidekasvatuksen menetelmien - kontribuutio taidehistorian oppimiseen. Vaikka näkökulma ei ole edellä viitatus tutkimuskirjallisuuden kontekstissakaan täysin vieras,³² se ei kuitenkaan ole niiden pääasiallinen fokus.

Tässä tutkimuksessa kehiteltävän opetusmenetelmän viitekehyksenä toimiva konstruktivismi on tutkimuskirjallisuudessa runsaasti käsitelty aihe. 1980-luvulta lähtien opetuksen tutkimuksessa ja oppimisprosessin käsittämissä tapahtunutta muutosta on kuvattu konstruktivistiseksi käännteeksi.³³ 1900-luvun lopusta lähtien konstruktivismiin yksilöllisten ja sosiaalisten suuntausten välisestä dikotomioista on alettu luopua ja niiden näkökulmia on yhdistetty opetuksen teorioissa, missä tämä tutkimus seuraa nykyisten oppimiskäsitysten linjauksia.³⁴ Toinen tämän tutkimuksen keskeinen viitekehys on hiljainen tieto. Jo 1900-luvun alussa John Dewey, 1940-luvulla Gilbert Ryle ja 1980-luvulla Donald Schön esittivät sittemmin klassisiksi muodostuneita käsityksiään hiljaisen tiedon roolista ja merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa, mutta 2000-luvulla hiljaisen tiedon ja oppimisen välistä suhdetta on alettu tutkia lisääntyvässä määrin.³⁵ Mielenkiintoisen lisän hiljaisen tiedon oppimista koskevaan tutkimukseen tuo asiantuntijuuden, organisationaalisen oppimisen ja liiketalouden piirissä tehty tutkimustyö.³⁶ Hiljaista tietoa on sinällään tutkittu esimerkiksi

³¹ Ks. Curtis 2001, 32; Hubard 2007a, 47; Trafi 2004, 27.

³² Ks. esim. Erickson 1993, 165; Erickson 2004, 472.

³³ Ks. esim. Heikkinen 2001/2007b, 144; von Glaserfeld 1998a, 11-12, 25.

³⁴ Ks. Auerswald 1995; Bredo 2000; Confrey 1995; Danforth & Smith 2005; Enkenberg 1998/2002; Ernest 1995; Lewin 1995; Richards 1995; Steffe 1995.

³⁵ Ks. Dewey 1899/1953; Ryle 1949/1978; Schön 1987/1988; Toom 2006; Toom, Onnismaa & Kajanto (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.

³⁶ Ks. Argyris 1999; Argyris & Schön 1974; Engeström 1995; Nonaka & Takeuchi 1995; Senge 1990/1993; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000.

fenomenologian piirissä³⁷ ja merkittävä virstanpylväs käsitteen määrittelyssä oli Michael Polanyin 1966 ilmestynyt teos *The tacit dimension*. Mm. aistimellisena aineksena ja irratiionaalisen tai nondiskursiivisen todellisuutena käsitteellistetyllä hiljaisella tiedolla on ollut keskeinen sija taiteen tutkimuksessa ja estetiikassa aina antiikin ajoista lähtien.

Tämän tutkimuksen tapa käsittää hiljainen tieto osana konstruktivismia on näkökulmana tuore: oppiminen käsitetään sekä intentionaalisen tiedon rakentamisena että epäintentionaalisen tiedon rakentumisena, jotka molemmat tulee huomioida opetusjärjestelyissä. Nivomalla yhteen konstruktivistisen tietojen ja oppimiskäsityksen periaatteita ja hiljaista tietoa koskevia käsityksiä sekä teorian että käytännön opetusjärjestelyiden tasolla tutkimuksen opetusmenetelmä pyrkii käsitteellistämään ja operationaalistamaan oppimista kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa opiskelija nivoutuu oppimiseensa sekä tietävänä ja tuntevana että tajunnallisena ja kehollisena toimijana. Näkökulma yhdistää fenomenologista ja hermeneuttista tieteenfilosofiaa ja pyrkii kurrottamaan perinteisten mieli - keho, tietoinen - tiedostamaton, yksilöllinen - yhteisöllinen, biologinen - kulttuurinen -dikotomioiden yli. Näissä laadullisuuksissaan näkökulma loitontuu kartesiolaisesta perinteestä ja positioituu pragmatismiin piiriin.³⁸ Tässä tutkimuksessa näkökulma operationaalistetaan käytännön opetustoiminnaksi Erwin Panofskyn ikonologian ja Oskar Bätschmannin taidehistoriallisen hermeneutiikan metodeja soveltaen.

Tutkimuksen otsikko ”Käsitettävä taidehistoria” pyrkii aktivoimaan ’käsittää’ -verbin etymologian ja merkityksen historiallisen muutoksen. ’Käsittää’ -verbin tajunnalliseen ja kielellis-käsitteelliseen ymmärtämiseen viittaava nykymerkitys on abstrahoitunut konkreettisen käsillä tekemisen merkityksestä, johon se vielä 1800-luvulla viittasi. Verbin taustalla oleva substantiivi ’käsi’ positioidi käsittämisen keholliseksi, haptiseksi prosessiksi - tarttumiseksi ja tunnustelemiseksi - ja tämän konkretian perusteella syntyväksi ymmärrykseksi.³⁹ Tajunnallinen ja kehollinen nivoutuivat resiprookkiseen suhteeseen toinen toistaan rikastuttaen tavalla, joka on vierasta modernille dikotomioita korostavalle, ratiionaalille ajattelulle. Tämä opetusmenetelmä pyrkii nostamaan kehollisen käsittämisen tajunnallisen käsittämisen rinnalle ja asettamaan ne vuorovaikutukseen sekä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa että oppimisprosessissa. Kyseistä näkökulmaa sovelletaan erityisesti kuvanlukutaitoon, joka tässä tutkimuksessa ymmärretään paitsi visuaalisena ja kielellis-käsitteellisenä, myös kehollisena prosessina.

Konstruktivistisessä opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa korostetaan opiskelijan aktiivisen toiminnan merkitystä ja pidetään tärkeänä, että oppimistapahtumaan nivoutuu sekä kognitiivista että kokemuksellista ainesta. Kuitenkin tutkimuskirjallisuudessa opetusta kritisoidaan toistuvasti siitä, että se on opettajajohtoista ja painottaa kognitiivisten toimintojen ja ratiionaalisen tiedon-

³⁷ Ks. esim. Heidegger 2000; Merleau-Ponty 2000.

³⁸ Ks. esim. Kilpinen 2008, 14-16; Kilpinen, Kivinen & Philström 2008, 8-9; Määttänen 2008, 234, 240; Niiniluoto 2008, 67.

³⁹ Häkkinen 2004, 544.

muodostuksen merkitystä emootioiden ja kehollisen toiminnan kustannuksella.⁴⁰ Tämän nähdään johtavan siihen, että koulussa opittu aines ei indeksoidu osaksi opiskelijan elämismaailmaa.⁴¹ Arja Virran mukaan inerttisen tiedon välittämisen perinne on vahva juuri reaaliaineissa,⁴² siitäkkin huolimatta, että esimerkiksi historian ainedidaktisissa pohdinnoissa opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietoa ja reflektoi historiatietoa suhteessa omaan elämänsä ja että historian opetuksen tavoitteeksi ilmaistaan menneisyyden ja nykyisyyden asettaminen vuorovaikutukseen ja historiatiedon käyttäminen nykyisyydessä.⁴³ Tällaisten tutkimustulosten ja näkemysten perusteella tämän tutkimuksen näkökulma opetukseen ja menettelytapaa, jossa opetusmenetelmän teoreettisesta kehittelystä edetään konkreettisiin opetusjärjestelyihin sekä opettamisen ja oppimisen käytäntöön, ovat perusteltuja ja ajankohtaisia.

1.2 Tutkimusmenetelmät ja -metodit

1.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja eklektinen tutkimusote

Tutkimusmenetelmäni on rakentunut tutkimusaiheen, tutkimustehtävän, teoreettisen viitekehyksen, tutkimusaineiston, informanttien ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä prosessissa tutkimuskohde ja -aineisto ovat merkittävästi määrittäneet aineistolähtöisesti sitä, millainen tieto (miten hankittu, analysoitu ja tulkittu tieto) on kyseisen tutkimusaiheen ja tutkimustehtävän kannalta tarpeellista ja tarkoituksenmukaista. Menettelytapa johti eklektiseen tutkimusotteeseen, jossa yhdistellään erilaisia kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä sekä aineistonkeruu- ja analyysimetodeja.

Kvalitatiivinen tutkimus on tulkitsevaa ja ymmärtävää tutkimusta, jolloin ymmärtämisellä tarkoitetaan intentionaalista eläytymistä tutkimuskohteeseen ja siihen liittyviin ajatuksiin, tunteisiin ja konteksteihin.⁴⁴ Tavoitteena on ymmärtää niitä prosesseja, joilla ihmiset rakentavat merkityksiä ja kuvata, mitä nuo merkitykset ovat.⁴⁵ Kvalitatiivisen tutkimuksen konstruktivistisen epistemologian mukaan ihmiset rakentavat todellisuutta elämällä jokapäiväistä elämäänsä tiettyjen institutionaalisten reunaehtojen puitteissa.⁴⁶ Robert Bogdan ja Sari Knopp Biklen korostavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella subjektitonta tietoa, vaan informanttien toimintaa ja kokemuksia pyritään ymmär-

⁴⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 193; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 140-141; Ojanen 2000/2006, 41; Saloviita 2006, 45; Virta 2002, 35-36, 46.

⁴¹ Sternberg et al. 2000, 43.

⁴² Virta 2002, 35-36, 46.

⁴³ Ahonen 2002, 80; Arola 2002, 25-26, 31, 36; Löfström 2002, 6-7; Virta 2002, 35-36, 46.

⁴⁴ Tuomi & Sarajärvi 2002, 27-28; ks. myös Bogdan & Biklen 1982/2007, 2; Denzin & Lincoln 1994/2000, 3.

⁴⁵ Bogdan & Biklen 1982/2007, 43; Denzin & Lincoln 1994/2000, 3.

⁴⁶ Bogdan & Biklen 1982/2007, 243-244.

tämään heidän omasta viitekehuksestaan käsin.⁴⁷ Kokemusta tutkiessaan kvalitatiivisen tutkimuksen mielenkiinto ei kuitenkaan suuntaudu vain ihmiseen, vaan myös siihen ilmiöön tai kohteeseen, jonka kohtaamisesta kokemus viriää. Kuten Juha Varto esittää, kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole kyse vain ihmisen ymmärtämisestä, vaan myös maailman ja sen ilmiöiden ymmärtämisestä sellaisina kuin ne ovat olemassa ihmisille merkityksinä.⁴⁸ Näissä piirteissään laadullinen tutkimusote tarjoaa tälle tutkimukselle eettisesti kestävän menetelmän, jonka avulla saatan opettajan ja tutkijan rooleissa toimiessani nivoa prosessiin sekä opiskelijoiden ohjauksen että tutkittavan ilmiön tarkastelun.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa prosessi on korostuneesti esillä. Yhtäältä se tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessin laadun merkitystä korostetaan ja toisaalta sitä, että aineistolähtöisenä tutkimusmenetelmänä prosessi paitsi tuottaa tutkimustuloksia myös suuntaa tutkimuksen etenemistä.⁴⁹ Tutkimusongelma, tutkimusmenetelmä ja teoreettinen viitekehys täsmentyvät koko tutkimusprosessin ajan. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä ei käytä aineistoa verifioidakseen tai testataksaan deduktiivisesti etukäteen laatimaansa teoriaa tai hypoteesia, vaan teoriaa rakennetaan aineiston pohjalta aineiston ohjatessa teoreettisen viitekehysten muodostumista.⁵⁰ Päätely ei etene lineaarisesti, vaan pikemminkin kehämäisesti, fokusta tarkentaen.⁵¹ Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen resiprookkisuus ilmentää oppimisen kehkeytyvää luonnetta ja antaa mahdollisuuden eläytyä tämän tutkimuksen kaltaisen vuorovaikutteisen, yhteistoiminnallisen ja osin ennakoimattoman toimintaympäristön prosesseihin. Tutkimusote ei pakota toimintaa tiettyyn suuntaan, vaan muokkautuu toiminnassa.

Avoimuus tutkimustehtävien kehittyessä ei kuitenkaan merkitse lähtökohtaletusten ja taustasitoumusten puuttumista. Julkilausuttu tai ei, kaikkea tutkimusta ohjaa jokin teoreettinen orientaatio, eikä kvalitatiivinenkaan tutkimus ole pelkästään induktiivista.⁵² Jo havainnot ja käytetyt metodit sisältävät tiedostettuja ja tiedostamattomia sitoumuksia ja loitontavat tutkimusta ”puhtaasta” aineistolähtöisyydestä.⁵³ Pelkkä induktiivisuus on ristiriidassa myös kvalitatiivisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisen lähtökohdan kanssa, sillä fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei etene induktiivisesti yksittäistapauksesta yleiseen, vaan tutkimus ja analyysi noudattavat hermeneuttisen kehän mallia, jossa tutkittava asia suhteutetaan olemassa oleviin tiedon rakenteisiin.⁵⁴ Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yhdistyvät aineistolähtöisyys ja teorialähtöisyys, minkä vuoksi sitä voidaan luonnehtia abduktiiviseksi tutkimukseksi.⁵⁵

⁴⁷ Bogdan & Biklen 1982/2007, 7-9, 243-244; Kiviniemi 1999, 77; Kiviniemi 2001/2007, 83; Latomaa 2005, 24-25, 84.

⁴⁸ Varto 1992, 85.

⁴⁹ Bogdan & Biklen 1982/2007, 6.

⁵⁰ Alkula 1994/2002, 21-22, 45-46; Bogdan & Biklen 1982/2007, 6-7, 54; Creswell 2003, 119-120, 125, 182-183; ks. myös Kiviniemi 1999, 74; Kiviniemi 2001/2007, 69-71.

⁵¹ Bogdan & Biklen 1982/2007, 54-55.

⁵² Moilanen & Rähä 2001/2007, 63; Töttö 1997, 70.

⁵³ Kiviniemi 2001/2007, 73-74, 78; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.

⁵⁴ Tuomi & Sarajärvi 2002, 53.

⁵⁵ Tuomi & Sarajärvi 2002, 17-22, 97-99.

Tässä tutkimuksessa sovellan kvalitatiivista tutkimusta abduktiivisena tutkimusotteena, jossa empiirinen aineisto ja teoreettinen viitekehys asetetaan ja asettuvat dialogiin. Käsitän sekä teoreettisen viitekehyyksen että empiirisen materiaalin aineistoina, joita tulkiten intentioni mukaisesti ja jotka toisaalta ohjaavat intentiotani. Tutkimustani voi luonnehtia tutkimusotteeltaan monimetodiseksi ja tutkimusmenetelmältään eklektiseksi. Eklektismi on kuitenkin varsin kurinalaista ja ilmenee käytännössä erilaisten kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien ja -metodien yhdistämisenä ja soveltamisena. Eklektinen tutkimusote on tulosta tieteidenvälisestä tutkimusongelmasta sekä holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on sekä merkityksillä operoiva ja merkitysten muokkaava kulttuuriolento että biologisten ominaisuuksiensa perusteella toimiva ja määrittyvä fysikaalinen organismi. Lisäksi aineiston analyysi on paljastanut aineistoa tavalla, joka on johtanut ennakoimattomiin metodologisiin ratkaisuihin. Eri metodien yhdistämisellä olen pyrkinyt tiheään kuvaukseen - aineiston tarkasteluun eri näkökulmista erilaisten aineistojen ja menetelmien avulla. Yhtäältä kyse on tietoisesta tutkimusmenetelmien valinnasta ja käytöstä ja toisaalta aineiston ohjaamana syntyneistä analyysikäytännöistä. Luovalle prosessille ominaisella tavalla tekeminen kehitti itseään muokaten etukäteissuunnitelmia.

Tulkitsen empiirisen aineiston tekstejä sekä opiskelijoiden kokeman todellisuuden heijastajina ja intentionaalisina rakentajina että opiskelijoiden ja heidän sosiaalisten ja fyysisten ympäristöjensä vuorovaikutuksen epäintentionaalisina jälkinä. Näissä ulottuvuuksissaan tulkiten aineistoa eksplisiittisesti ja implisiittisesti ilmaistujen merkitysten kautta. Merkityksiin orientoituvasta tutkimusotteesta huolimatta, käsillä oleva tutkimus ei kiellä merkitysten ulkopuolisen maailman olemassaoloa, eikä redusoi todellisuutta pelkkään merkitystodellisuuteen. Näin tutkimuksen ontologinen lähtökohta on yhtäältä realistiseen ja toisaalta konstruktivistiseen tieteenfilosofiaan viittaava: todellisuus on sekä ihmisestä riippumatonta että ihmisen konstruoimaa, fysikaalista todellisuutta ja merkitystodellisuutta.

Myös tutkimukseni epistemologinen perusta yhdistää konstruktivismia ja realismia. Lähtökohtaisesti tiedon ei ajatella olevan objektiivista, tietäjästä riippumatonta, vaan erilaisista positioista käsin konstruoitua. Tiedollisen konstruktion ei kuitenkaan ajatella olevan pelkän intentionaalisen, tajunnallisen konstruoinnin tulos, vaan siihen ajatellaan nivoutuvan sekä tiedostamattomia kulttuurisia merkityksiä että ihmisen fyysiseen olemuspuoleen ja ihmisen ja ympäristön fyysiseen vuorovaikutukseen kuuluvaa ainesta, jossa ihminen tietää itseään ja ympäristöään tajunnan ulottumattomissa olevana fyysisyytenä. Tiedossa ja tietämisessä näiden ulottuvuuksien ajatellaan kietoutuvan yhteen. John W. Creswellin mukaan eklektistä tutkimusta luonnehtii moninaisten diskurssien yhtäaikainen olemassaolo ja vaikutus.⁵⁶ Sellaisena eklektinen tutkimusote juurtuu tämän tutkimuksen pluralistisiin ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiin.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmien ja -metodien käyttö on valikoivaa: niitä on käytetty tutkimukseen soveltuvien osien. Näin saavutettu meto-

⁵⁶ Creswell 2003, 216.

dinen notkeus mahdollistaa sen, että tutkittavaa ilmiötä ei problematisoida suhteessa metodologian perinteeseen, vaan metodologia on selkeästi väline, joka pöyhii ilmiötä eri näkökulmista ja tekee siitä huokoisen. Vaikka eklektinen tutkimusotekin positiivisesti tutkittavan ilmiön tarkastelua ja näkökulmaa, se on fundamentalistista näkökulmaa joustavampi ja reaktioherkempi. Eri menetelmät täydentävät toisiaan ja antavat mahdollisuuden tutkimusongelman monipuolisempaan tarkasteluun, minkä mm. Tapani Alkula ja John W. Creswell näkevät eri menetelmien yhdistämisen perusteluna.⁵⁷ Tällainen lähestymistapa on perusteltu myös siksi, että tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni erilaisille - opiskelijoiden, opettaja-tutkijan ja muiden tutkijoiden - kokemuksille ja käsityksille.

Käsillä oleva tutkimus on paitsi monimenetelmällinen, myös poikkitieteellinen, mikä nähdään postmodernin, eklektisen tutkimuksen tyypillisenä piirteenä.⁵⁸ Taidehistorian opetusmenetelmän tutkimuksen yhteydet taidehistoriaan ja kasvatustieteeseen ovat ilmeiset. Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman laaja-alaisen kasvatuksellisten tavoitteiden vuoksi ei ole mielekästä tarkastella taidehistorian opetusta yksilönkehityksestä ja yhteiskunnallis-kulttuurisesta kontekstista irrallaan. Tästä syystä tutkimukseen liittyy myös psykologisia, kulttuurihistoriallisia, sosiologisia ja luonnontieteellisiä juonteita.

Tutkimuksessa käytetty viittaustekniikka on tiheä. Tällä tavoin käsitellyille teemoille on pyritty luomaan intertekstuaalinen tila - äänimaisema - jossa tutkijan ääni kuuluu sekä äänimaiseman konstruoinnissa että oman tutkimustehtävän niveltämisessä äänimaisemaan. Tiheällä viittauksella on myös toteutettu lähdetriangulaatiota. Sen avulla on pyritty tutkimustehtävän kannalta riittävään saturaatioon, joka mahdollistaa perusteltujen tulkintojen tekemisen sekä tulkintojen kriittisen tarkastelun ja arvioinnin.

Tutkimusaineisto muodostuu kyselyjen avulla opiskelijoilta kerätystä aineistosta, opiskelijoiden kirjallisista ja kuvallisista tehtävistä ja omista päiväkirjamerkinnöistä. Tutkimukseen osallistui 25 kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman opiskelijaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin opintovuonna 2007-2008, jolloin järjestettiin kahdeksan taidehistoriaa ja taidehistorian opetusta ja oppimista koskevaa reflektiokyselyä. (reflektiokyselyt, s. 341-342) Kirjoitin päiväkirjamerkintöjä säännöllisesti koko lukuvuoden ajan. Opiskelijoiden ja itseni tuottamien aineistojen avulla toteutin toimintatutkimuksellisessa viitekehyksessä narratiivista ja etnografista tutkimusta, jossa prosessin etenemistä oli mahdollista tarkastella opiskelijoiden ja itseni - opettaja-tutkijan - kokemuksia analysoiden, verraten ja reflektoiden.

Aineiston analysoimisen metodeina toimivat sisällönanalyysi ja diskurssi-analyysi. Sisällönanalyysin avulla lajitellen, luokittelen ja tiivistän aineistoa sekä kartoitan aineistosta esiin nousevia sisältöjä. Diskurssi-analyysin avulla suhteutan ja tulkitson sisällönanalyysin antamia tuloksia opiskelijoiden elämismailman, tutkimuksen toimintaympäristön ja tutkimuksen teoreettisen viitekeh-

⁵⁷ Alkula 1994/2002, 66; Creswell 2003, 15-16.

⁵⁸ Tuomi & Sarajärvi 2002, 56.

sen konteksteihin. Empiirisen aineiston analyysin lisäksi käytän sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia myös tutkimuskirjallisuuden analysointiin ja teoreettisen viitekehysten muodostamiseen. Tavallisesta käytännöstä poiketen analyysimetodien tarkempi esittely on siirretty johdannon metodiosasta luvun neljä ”Opintovuosi aineistoanalyysin valossa” alle, missä se mielestäni asettuu loogiseen yhteyteen aineistoanalyysien kanssa ja edistää tutkimuksen luettavuutta.

1.2.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen laajin metodologinen viitekehys on toimintatutkimus. Sen sisällä hahmotan tutkimuksen yhtäältä narratiivisena tutkimuksena, jossa luodaan kielellisiä, kuvallisia, kehollisia ja toiminnallisia narratiiveja ja toisaalta etnografisena tutkimuksena, jossa kuvataan toimintaa. Toimintatutkimuksellinen konteksti tuottaa sekä narratiivisen että etnografisen tilanteen ja mahdollistaa narratiivisen ja etnografisen aineiston tuottamisen valottamaan tutkimusongelmaa opiskelijoiden ja itseni näkökulmasta. Opiskelija-aineisto tuo esille opiskelijoiden kokemuksia ja edustaa toteutuneen tai koetun toiminnan näkökulmaa. Itse tuottamani aineisto tuo esille omia havaintojani ja kokemuksiani toiminnasta ja toiminnan tuloksista, mutta kartoittaa myös toiminnan taustalla olleita ajatuksia ja pedagogisia pohdintoja.

Toimintatutkimus ja narratiivinen tutkimus ovat tässä tutkimuksessa lähes synonyymisiä käsitteitä: molemmat viittaavat ja kohdistuvat sekä tajunnalliseen että keholliseen toimintaan. Etnografinen tutkimus puolestaan käsitteellistää toimintatutkimuksen toteuttamistapaa, jossa tutkija toimii tutkimuskohteen kontekstissa, kentällä, vuorovaikutuksessa toimijoiden - informanttien - kanssa. Etnografinen tutkimus toimii toimintatutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen kietoutuneena näkökulmana ja aineistonkeruumenetelmänä.

Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan yhden opintovuoden aikana syntyneitä taidehistorian opiskelun oppimiskokemuksia, tutkimusta voi nimittää väljästi tapaustutkimukseksi.⁵⁹ Ritva Mäntylän mukaan tapaustutkimuksessa on keskeistä yksilöiden kyky merkityksellistää kokemuksiaan ja toimintaansa tietyssä ympäristössä ja oppia näistä kokemuksista.⁶⁰ Näissä painotuksissaan tapaustutkimuksella on yhtymäkohtia toimintatutkimukseen, narratiiviseen tutkimukseen ja etnografiseen tutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu nivotaan osaksi oppimista. Siksi on keskeistä, että tutkimusmenetelmät ilmentävät ammatillisen perustutkimuksen ihmis- ja tietokäsitystä ja edistävät taidehistorian substanssin ja ammatillisen perusopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden mukaista oppimista.

⁵⁹ Ks. Cohen & Manion 1980/1995, 106-107, 123; Mäntylä 2007, 45.

⁶⁰ Mäntylä 2007, 45.

Toimintatutkimus

Toimintatutkimus termin käyttö- ja määrittelytavat ovat moninaiset.⁶¹ Peruslähtökohta on kuitenkin se, että toimintatutkimus on todelliseen maailmaan tehtävää interventiota ja sen vaikutusten tutkimista - tavoitteena käytännön elämässä olevien ongelmien ratkaiseminen ja sosiaalisten käytäntöjen edistäminen. Toimintatutkimus on kollaboratiivinen prosessi, jossa tutkijat ja toimijat pyrkivät yhdessä ratkaisemaan ongelman tiettyssä kontekstissa. Prosessissa tutkijan auktoriteettiasema puretaan ja vastuu toiminnan kehittämistä siirretään prosessin edetessä toimijoille itselleen: ajatellaan, että oman aktiivisen osallistumisen sekä toiminnan havainnoimisen ja reflektion kautta toimijat ymmärtävät sosiaalisia käytäntöjä ja omaa toimintaansa paremmin. Sosiaalisen todellisuuden tutkimista ja analyysia ei pidetä toimintatutkimuksen riittävänä tehtävänä tai päämääränä, vaan siihen liittyy olennaisesti - varsinkin emansipatorisessa toimintatutkimuksessa - pyrkimys sosiaalisen toiminnan edistämiseen.⁶² Vuorovaikutuksellisuus, yhteistoiminnallisuus, toiminnan reflektio, itsearviointi ja muutospyrkimys toimintatutkimuksen periaatteina palautuvat sen merkittävien kehittäjien John Deweyn ja Kurt Lewinin ajatteluun.⁶³

Toimintatutkimuksen ensisijainen tarkoitus on tutkia ja kehittää sosiaalista toimintaa, mutta sen sisällä on myös suuntauksia, jotka yhteisöllisyyttä enemmän keskittyvät itsereflektiiviseen toimintaan. Näin toimintatutkimus voidaan ymmärtää yhteistoiminnallisena ja itsereflektiivisenä tutkimusmenetelmänä, jonka avulla pyritään sekä sosiaaliseen muutokseen että yksilölliseen ja yhteisölliseen valtautumiseen, mikä liittyy toimintatutkimuksen tieteellisen perustan kriittiseen teoriaan.⁶⁴ Toimintatutkimus pyrkii samanaikaisesti parantamaan sekä käytäntöjä että käytäntöjä koskevaa tietoisuutta. Tässä emansipatorisessa prosessissa Stephen Kemmis näkee toimintatutkijan keskeisenä tehtävänä sellaisten kommunikatiivisten tilojen luomisen, jotka edistävät avointa osallistumista ja vuorovaikutusta.⁶⁵

Toimintatutkimukseen osallistuvat prosessoivat tietoa suhteessa käytäntöön ja teoriaan - he ovat sekä toiminnan ja todellisuuden tuotteita että tuottajia: todellisuus ja toiminta ovat sosiaalisesti konstruoituja ja historiallisia.⁶⁶ Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin mukaan ihmisen tulee itse muodostaa tietonsa ja käsityksensä todellisuudesta oman toimintansa reflektion pohjalta.⁶⁷ Näin toimintatutkimukseen kytkeytyy konstruktivistinen ja pluralistinen käsitys todellisuudesta, joka purkaa yhden, absoluuttisen - tai objektiivisen - todellisuuden autoritaarista mallia.

⁶¹ Heikkinen 2001/2007a, 196.

⁶² Bogdan & Biklen 1982/2007, 240; Carr & Kemmis 1986, 158-166, 186; Cohen & Manion 1980/1995, 186, 188-189, 192; Heikkinen 2001/2007a, 198, 201-202; Kuula 1999/2001, 9-11, 198; Mäntylä 2007, 53-54.

⁶³ Heikkinen 2001/2007a, 198-199, 202; Kuula 1999/2001, 29; Metsämuuronen 2006b, 103; Ojanen 2000/2006, 54.

⁶⁴ Kemmis 2001, 92-93; Mäntylä 2007, 44; Ojanen 2000/2006, 54-55.

⁶⁵ Kemmis 2001, 92, 100-101.

⁶⁶ Carr & Kemmis 1986, 129.

⁶⁷ Carr & Kemmis 1986, 189-190.

Toimintaan liittyvä tieto on usein luonteeltaan piilevää tai hiljaista tietoa, jonka nostaminen tietoisuuteen on eräs toimintatutkimuksen tarkoitus. Toiminnan ja toiminnan perusteiden tiedostamisessa kielellinen jäsentäminen on merkittävässä asemassa. Toimintatutkimuksellisessa viitekehyksessä ajatellaan, että toiminnan muutoksen taustalla tulee olla tietoisuuden muutos. Pelkkä mekaaninen siirtyminen yhdestä toiminnasta toiseen toimintaan ei sisällä kriittisen toimintatutkimuksen ajatusta tietoisuuden laadullisesta muutoksesta ja toiminnan suuntaamisesta tietoisuuden muutosta vastaavalla tavalla.⁶⁸

Tässä tutkimuksessa sekä kielellinen että kehollinen toiminta käsitetään diskursiivisina käytäntöinä, joissa ilmaistaan ja rakennetaan merkityksiä. Toiminta paitsi heijastaa myös luo todellisuutta. Toiminta on konkreettinen osoitus ajattelusta, ajattelun tulos, mutta samalla myös tekijä, joka ohjaa ajattelua. Toimintatutkimus tarjoaa viitekehyksen, jossa tajunnallista ja kehollista toimintaa voidaan tarkastella suhteessa toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimuksen idea tulee esille kahdella tasolla. Toimintatutkimusta käytetään sekä tutkimusmenetelmänä että opetusmenetelmänä. Tutkimuksen metodologisella tasolla kyse on taidehistorian opetusmallin rakentamisesta toimintatutkimuksellisena prosessina yhteistoiminnallisesti opiskelijoiden kanssa. Pedagogisella tasolla opiskelijat johdatetaan taidehistorian opetusikäntöjen avulla oman taidehistorian oppimisensa ja oman elämänsä toimintatutkijoiksi. Tähän pyritään opetusjärjestelyillä, joissa taidehistorian ja opiskelijan elämismailman kohtaaminen fokusoidaan merkityksenmuodostamisen ydinprosessiksi. Tällöin toimintatutkimusta toteutetaan kokemuksellisen oppimisen yhteisöllisenä sovelluksena ja tekemällä oppimisen muotona. Tavoitteena on paitsi taidehistorian oppiminen myös omista käsityksistä ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä tietoiseksi tuleminen, mikä opiskelijan niin halutessa antaa mahdollisuuden toimintatapojen muuttamiseen. Toimintatutkimusta on luonnehdittu sivistäväksi ja kasvatukselliseksi prosessiksi, joka tutkimusprosessin kehyksessä antaa mahdollisuuden tutkimukseen osallistuvien ihmisten henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen.⁶⁹

Narratiivinen tutkimus

Toimintatutkimuksen sisällä tämä tutkimus hahmottuu narratiiviseksi tutkimukseksi, jossa luodaan kielellisiä, kuvallisia, kehollisia ja toiminnallisia narratiiveja. Toimintatutkimus ja narratiivinen tutkimus mahdollistavat oppimisprosessiin liittyvän muutoksen esille tuomisen.⁷⁰ Leena Syrjälän ja Hannu L.T. Heikkisen mukaan käytännöllinen suuntautuminen, huomion kohdistaminen yksilön merkityksenantoon, oletus tietämisen subjektiivisesta luonteesta ja henkilökohtainen kosketus tutkittaviin yhdistävät toimintatutkimusta ja narratiivista tutkimusta.⁷¹

⁶⁸ Heikkinen 2001/2007a, 97.

⁶⁹ Heikkinen 2001/2007a, 210; Kuula 1999/2001, 86, 148.

⁷⁰ Ks. Heikkinen 2002/2003b, 193; Mäntylä 2007, 59.

⁷¹ Syrjälä & Heikkinen 2002/2003, 158.

Eri tutkimustraditiot ja tieteenalat ovat merkityksellistäneet narratiivisuuden ja narratiivin käsitteitä eri tavoin.⁷² Erilaisia tulkintoja näyttää yhdistävän yksimielisyys siitä, että ihmisen kokema todellisuus on perusluonteeltaan narratiivista ja että kertomus jäsentää inhimillistä todellisuutta.⁷³ Jerome Brunerin narratiivikäsitteessä narratiivi viittaa sekä narratiiviseen ajatteluun että sen avulla tuotettuihin tarinoin. Narratiivisen ajattelun ja narratiivien avulla ihminen järjestää ja tulkitsee todellisuutta, muodostaa merkityksiä sekä tulkitsee ja representoi kokemuksiaan itselleen ja toisille.⁷⁴ Suomenkielisessä metodikirjallisuudessa käsitteitä narratiivisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus käytetään sekä synonyymisina⁷⁵ että merkitykseltään poikkeavina käsitteinä.⁷⁶ Tässä tutkimuksessa käsitteet mielletään synonyymisina.

Brunerin mukaan ihminen ei koskaan voi tietää todellisuutta sellaisenaan, vaan tajunnallinen tieto todellisuudesta on aina symbolijärjestelmien välittämää. Todellisuus on merkityksenmuodostuksen tulos, kielen ja muiden kulttuuristen työkalujen avulla rakennettu konstruktio. Narratiivi on yksi todellisuuden hahmottamisen tapa.⁷⁷ Todellisuutta koskeva konstruktio - narratiivi - on sekä yksilöllinen että kulttuurisidonnainen. Näissä sitoumuksissaan brunerilainen narratiivisuus liittyy konstruktivistiseen ontologiaan ja epistemologiaan, jotka ovat laajemminkin nähtävissä narratiivisen tutkimuksen tieteenfilosofisina taustaoletuksina.

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten yksilöt merkityksellistävät asioita tarinoidensa kautta.⁷⁸ Narratiiveilla viitataan tavallisesti kertomusmuotoiseen suulliseen tai kirjalliseen kielenkäyttöön, mutta narratiivisen tutkimuksen kohteena voivat olla muutkin kuin kielelliset merkityssystemit.⁷⁹ Kertomuksia tarkastellaan sekä todellisuuden välittäjinä että tuottajina.⁸⁰ Narratiivinen tutkimus tulkitsee inhimillisiä kokemuksia, joita ihmiset merkityksellistävät kertomalla niistä.⁸¹ Yksinkertaistetusti narratiivisessa tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan sitä, miten tutkittavat itse tulkitsevat itsensä, maailmansa tai tutkittavan ilmiön omasta kontekstistaan – paikallisesta tiedostaan tai paikallisesta kulttuuristaan – käsin.⁸² Vaikka narratiivit ovat yksilön muodostamia konstruktioita, ajatellaan, että kertojan ymmärryksen viitekehyksenä toimiva yhteisö, yhteiskunta ja ympäristö vaikuttavat niiden luonteeseen ja sisältöön. Näin narratiivi on linkki yksilöllisen ja sosiaalisen tai kulttuurisen välillä,

⁷² Meretoja 2009, 224; Tammi 2009, 143-147.

⁷³ Chase 1995, 1; Josselson & Lieblich 1995, x; Meretoja 2009, 207; Steinby 2009, 238-239; Syrjälä 2001/2007, 235.

⁷⁴ Bruner 1990, 17, 33-35, 52; Bruner 1996, 40-41, 119.

⁷⁵ Heikkinen 2001/2007b, 142, 144; Heikkinen 2002/2003b, 184; Kujala 2007, 25; Syrjälä 2001/2007, 236.

⁷⁶ Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189-190; Hänninen 1999, 20; Kuula 1999/2001, 54.

⁷⁷ Bruner 1996, 12, 19.

⁷⁸ Heikkinen 2002/2003b, 190; Mäntylä 2007, 59.

⁷⁹ Hietala 2006, 94; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191-192; Ihanus 1999/2001, 24; Polkinghorne 1995, 16; Tolska 2002, 136.

⁸⁰ Heikkinen 2002/2003b, 185; Syrjälä 2001/2007, 236.

⁸¹ Chase 1995, 22.

⁸² Josselson & Lieblich 1995, ix; ks. myös Geertz 1983, 4, 6; Gubrium & Holstein 1995, 50-51.

ja yksittäisten narratiivien kautta avautuu mahdollisuus myös laajempien sosi-aalisten prosessien tarkasteluun.⁸³ Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden koke-muksista edetään opetusjärjestelyjä koskeviin päätelmiin narratiivien analyysia ja narratiivista analyysia yhdistäen.⁸⁴

Vaikka narratiivinen tutkimus pyrkii olemaan aineistolähtöistä, tutkijan positiot vaikuttavat tutkimukseen. Narratiivisen tutkimuksen tekijään ei suh-tauduta objektiivisena tai neutraalina ulkopuolisena tarkkailijana, vaan eri ta-voin tutkimustehtävänsä ja elämismaailmansa positioimana toimijana. Rakenna-essaan synteesiä narratiivien analyysin tuloksista tutkija eksplikoi tutkimus-narratiivinsa retorisisia ratkaisuissa omaa tutkimuskontekstissa syntynyttä ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Kertomusmaailma ei ole sama kuin koke-musmaailma: kertomus on kokemuksesta muodostettu konstruktio.⁸⁵

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus liittyy ihmistä koskevaan ontologiseen oletukseen, jonka mukaan narratiivisuus on ihmisen tajunnallisen olemassaolon perusominaisuus: ihmisellä on taipumus muodostaa merkityksiä ja tulkintoja ja niiden avulla merkityksellistää ja suunnata elämäänsä.⁸⁶ Hannu L.T. Heikkisen sanoin ”ihminen on kertova ja kertomusten kautta maailmaansa tulkitseva olento: hän ymmärtää elämänsä ja siihen liittyvät tapahtumat tarinan muodossa ja rakentaa identiteettinsä kertomusten välityksellä”.⁸⁷ Narratiivisuus liittyy myös tämän tutkimuksen konstruktivistiseen epistemologiaan. Siinä tieto näh-dään rakennettuna, suhteellisena ja kontekstuaalisena - tietystä positiosta narra-toituna konstruktiona, jossa kertoja ja kerrottu nivoutuvat toisiinsa. Narratiivi-nen tieto ei ole vain yksilönsisäinen konstruktio, vaan sisältää intersubjektiivisia, kulttuurisia ja historiallisia aineksia, jotka tiedonmuodostuksessa vaikuttavat sekä tietoisesti että tiedostamattomasti.⁸⁸ Konstruktivismiin mukaisesti ontologi-siin ja epistemologisiin oletuksiin liittyy myös narratiivien olemus yhtäältä todellisuuden kuvaajina ja toisaalta todellisuuden rakentajina. Tämän tutki-muksen holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta kielellis-käsitteellisen toimin-nan ohella myös kehollista toimintaa voi pitää narratoimisena; tätä kautta kon-struktivistiseen narratiivikäsitykseen soluttautuu realistiseen ontologiaan liittyy-vää fyysikaalisen todellisuuden ja aistimellisten kokemusten välitöntä läsnäoloa.

Tässä tutkimuksessa narratiivisuutta käytetään sekä tiedonhankinnan menetelmänä että raportointitapana. Empiirinen aineisto on mielletävissä op-pimiskokemuksia raportoiviksi narratiiveiksi, joita analysoidaan narratiivien analyysin kautta, mikä käytännössä tarkoittaa sisällönanalyysia ja diskurssiana-lyysia. Näin saadusta materiaalista kootaan narratiivisen analyysin keinoin tut-kimustuloksia syntetisoiva tutkimusraportti, tutkimusnarratiivi.

⁸³ Bruner 1986, 14; Bruner 1990, 39-52; Chase 1995, 2, 20; Gubrium & Holstein 1995, 46-48; Josselson 1995, 29; Kuula 1999/2001, 55-56; Pöysä 2009, 314-343.

⁸⁴ Josselson 1995, 29-30; ks. myös Heikkinen 2001/2007b, 142, 155-156; Heikkinen 2002/2003b, 185; Polkinghorne 1995, 12.

⁸⁵ Kujala 2007, 33; Lipponen 1999/2001, 65.

⁸⁶ Bruner 1990, 35, 45, 52, 80.

⁸⁷ Heikkinen 2002/2003a, 103.

⁸⁸ Ks. esim. Hänninen 1999, 21; Lipponen 1999/2001, 65-66.

Tutkimuksellisen funktion lisäksi narratiivisuudella on tässä tutkimuskontekstissa myös pedagoginen funktio. Se on paitsi tutkimusmetodi, myös opiskelijoiden persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun tähtäävä opetusmenetelmällinen ratkaisu, joka ohjaa opiskelijoita aktiivisesti havainnoimaan ja merkityksellistämään elämäänsä ja oppimista osana sitä sekä ilmaisemaan ja viestimään kokemuksiaan eri tavoin: kielellisen, kuvallisen ja kehollisen toiminnan kautta. Pyrkimyksenä on, että opiskelija tunnistaa omia intentioitaan ja oppii paikantamaan itsensä omassa elämässään. Tutkimusnarratiivin tasolla narratiivisuus toimii myös itselleni oman persoonallisen ja ammatillisen kasvun välineenä.

Etnografinen tutkimus

Etnografia (‘ihmisistä kirjoittaminen’) on antropologiaan ja sosiaaliseen interaktionismiin juurtuva etnometodologian tutkimusmenetelmä. Siinä ihmiset nähdään aktiivisina toimijoina ja merkityksenmuodostajina, jotka rakentavat kertomusten avulla käsityksiä todellisuudesta interaktiossa toisten ihmisten kanssa.⁸⁹ Etnografinen tutkimus pyrkii osallistuvan havainnoinnin keinoin analysoimaan ja ymmärtämään kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja sekä ihmisten niille antamia merkityksiä.⁹⁰ Laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla etnografinen tutkimus pyrkii olemaan aineistolähtöistä.⁹¹ Glifford Geertz mieltää etnografisen tutkimuksen tiheäksi kuvaukseksi, joka on kiinnostunut ihmisten ja kulttuurin välisestä suhteesta ja ihmisten kulttuurisille merkitysrakenteille antamista merkityksistä.⁹²

Osallistumisella, havainnoimisella ja kokemuksella on keskeinen rooli etnografisessa tutkimusprosessissa. Tutkija ei määrää tutkimuksen kulkua, vaan tutkimukseen osallistujat ymmärretään oman elämänsä asiantuntijoina ja tutkijasta tulee ikään kuin kentällä toimivien oppilas, jolle he opettavat ymmärrystään omasta toiminnastaan.⁹³ Menettelytavan johdosta tutkimusmenetelmä muotoutuu ja täsmentyy tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutussuhteessa koko tutkimusprosessin ajan.⁹⁴ Reetta Mietola pitää etnografisen tutkimuksen prosessuaalisuutta sekä erilaisten aineistojen ja metodien vuoropuhelua mahdollisuutena moniulotteiseen ja elävään tutkimuskohteen ymmärtämiseen.⁹⁵ Eklektismiä pidetään etnografisessa tutkimuksessa hyödyllisenä tutkimusotteena, jonka avulla ilmiöitä on mahdollista tarkastella monipuolisemmin. Eklektismi ei välttämättä ole etukäteen tehty metodologinen valinta, vaan esimerkiksi aineisto voi luoda tarpeen erilaisten analyysitapojen käyttöön.⁹⁶

⁸⁹ Gubrium & Holstein 1995, 46; Koskiaho 1990, 40; Lahelma & Gordon 2007, 19; Metsämuuronen 2006b, 93.

⁹⁰ Cohen & Manion 1980/1995, 31; Gordon ym. 2007, 43; Gubrium & Holstein 1995, 56; Kankkunen 2007, 202; Metsämuuronen 2006b, 94; Palmu 2007, 160.

⁹¹ Coffey & Atkinson 1996, 191.

⁹² Geertz 1973, 5-7, 9-10.

⁹³ Hakala & Hynninen 2007, 214; Lappalainen 2007b, 66, 68; Tolonen & Palmu 2007, 91.

⁹⁴ Rantala 2007, 134.

⁹⁵ Mietola 2007, 151, 175-176.

⁹⁶ Coffey & Atkinson 1996, 158-159; Delamont & Atkinson 1995, vi, 204-206; Mietola 2007, 175.

Yleisesti metodikirjallisuudessa tuodaan esille se, että etnografisen tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen - kentällä tapahtuvasta havainnoimisesta lopullisen tutkimustekstin kirjoittamiseen - liittyy tulkintaa, jossa tutkija näkemyksiin kietoutuu osaksi tutkimusta ja tutkimustuloksia.⁹⁷ Vaikka tutkittavan kokemusta pyritään merkitysellistämään hänen omista lähtökohdistaan käsin, tutkijan ymmärrystä ei pidetä identtisenä tutkittavan ymmärryksen kanssa: etnografisen ymmärtämisen ajatellaan aina olevan osittaista ja ymmärtäjään sitoutunutta.⁹⁸ Etnografisen tulkinnan kohdallisuudessa kontekstin tuntemus on merkittävässä asemassa, minkä vuoksi etnografiseen tutkimukseen kuuluu perinteisesti pitkä kenttätöväihe.⁹⁹ Kenttätö mahdollistaa sekä fyysisen että psyykkisen läsnäolon tutkittavien arjessa, mitä pidetään etnografian erityispiirteinä ja vahvuutena.¹⁰⁰ Paul Atkinson ei näe kenttää vain fyysisenä tilana, jossa tutkimustoiminta tapahtuu, vaan kokee sen ulottuvan myös tutkimustekstin kirjoittamiseen ja viime kädessä aina lukijan tulkintoihin saakka.¹⁰¹

Vaikka etnografisen tutkimus on kiinnostunut tapauksista ja ihmisten tilanteisesta, tapauskohtaisesta ymmärryksestä, sen luonteeseen kuuluu, että tilanteisesta ymmärryksestä saatua tietoa suhteutetaan laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin.¹⁰² Tässä menettelytavassaan etnografisella tutkimuksella on yhtymäkohtia diskurssintutkimukseen ja kriittiseen teoriaan. Kriittinen etnografia kyseenalaistaa yhteiskunnan järjestystä ja itsestään selvinä pidettyjä kulttuurisia toimintatapoja, tarkastelee kriittisesti valtapositiioita ja tähtää yhteiskunnalliseen muutokseen. Jo etnografisen tutkimuksen pyrkimys ”nähdä toisin” tai ”nähdä tuttu uusin silmin” ja tuoda esille osittaista, kontekstuaalista, fragmentaarista ymmärrystä ja tietoa objektiivisen ja säännönmukaisen tiedon sijaan sisältää kriittisen otteen, joka toimii vastavoimana ”normalisoinnin teknologioille”.¹⁰³ Kriittiseen näkökulmaan liittyy myös se, että etnografisen tutkimus ei vain kuvaa sosiaalista todellisuutta, vaan myös rakentaa sitä.¹⁰⁴

Tässä tutkimuksessa etnografisen tutkimus nivoutuu toimintatutkimukseen, erityisesti toimijoiden toiminnalle antamien merkitysten esille tuojana. Etnografista tutkimusotetta sovelletaan pääasiassa toimintatutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen kietoutuvana näkökulmana ja aineistontuottamisen metodina. Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden opettajana kosketuksiini tutkimuskenttään on läheinen, mikä mahdollistaa sekä kontekstin tuntemisen että tutkimuksen kannalta relevantin toiminnan havainnoimisen ja havaintojen muistiin merkitsemisen. Kentällä toimiminen antaa mahdollisuuden myös

⁹⁷ Atkinson 1990/1991, 6-7, 158; Atkinson 1992, 2-5; Gordon ym. 2007, 55; Hakala & Hynninen 2007, 215; Lappalainen 2007c, 127; Salo 2007, 231, 245.

⁹⁸ Gordon ym. 2007, 63; Lappalainen 2007a, 10; Rantala 2007, 135-136; Tolonen & Palmu 2007, 112.

⁹⁹ Salo 2007, 228; Tolonen & Palmu 2007, 89.

¹⁰⁰ Hakala & Hynninen 2007, 214; Lappalainen 2007a, 9-10; Lappalainen 2007c, 113; Palmu 2007, 172.

¹⁰¹ Atkinson 1992, 6-9.

¹⁰² Kankkunen 2007, 182-183; Tolonen & Palmu 2007, 110-111.

¹⁰³ Hakala & Hynninen 2007, 224-225; Lappalainen 2007b, 66.

¹⁰⁴ Atkinson 1990/1991, 175.

tutkijan omien kokemusten, ajatusten ja tuntemusten muistiin merkitsemiseen ja reflektointiin, mikä laajentaa narratiivisen tutkimuksen keinoin tuotetun opiskelija-aineiston antamaa kuvaa tutkimuskohteesta.

Tutkimukseni sijoittuu luontevasti kouluetnografiseksi tutkimukseksi.¹⁰⁵ Opetusmenetelmällisissä ratkaisuisissa ei ole kysymys vain opettamisen teknologiasta, vaan esimerkiksi kysymykset tiedon luonteesta, oppimisen sisällöistä ja opiskelijan roolista liittävät oppimistapahtuman osaksi laajempia kulttuurisia rakenteita ja arvoja. Tätä kautta tutkimukseen liittyy myös yhteiskunnallisesti kantaaottava vire, jota voisi kuvata kriittiseksi etnografiaksi. Koulutuspolitiiseen keskusteluun kantaaottava on myös valinta, jossa opiskelijat pyritään valtauttamaan keskeisiksi opetusmenetelmän ja -suunnitelman kehittäjiksi.

1.2.3 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikalla on sekä tutkimuksen tekoa ohjaava että evaluoiva rooli. Se kattaa koko tutkimusprosessin aina aiheen valinnasta tutkimuksen tulosten vaikutuksiin saakka. Tutkimusetiikka liittyy aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan sekä tieteellisen tiedon soveltamiseen, käyttöön ja vaikutuksiin.¹⁰⁶ Robert Bogdanin ja Sari Knopp Biklenin mukaan kaksi tärkeintä tutkimuseettistä periaatetta ovat ne, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ymmärtävät tutkimuksen luonteen ja että heitä ei altisteta vaaroille. Muina eettisinä periaatteina he mainitsevat tutkittavien henkilöllisyyden häivyttämisen, tutkittavien kunnioittavan kohtelun, tutkimusluvan hankkimisen sekä totuudenmukaisen tutkimuksen raportoinnin ja tutkimustulosten esittelyn.¹⁰⁷ Näiden seikkojen lisäksi John W. Creswell korostaa, että tutkittavilla on oltava tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja sen vaikutuksista ennen kuin he suostuvat tutkimukseen ja että tutkittavien on voitava keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Keskeinen osa tutkimusetiikkaa on myös se, että tutkija esittää tarvittavan määrän informaatiota tutkimusprosessiin liittyen, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen uskottavuutta.¹⁰⁸ Eettisten näkökulmien huomioimista ja niiden raportointia pidetään tässä tutkimuksessa erityisen tärkeänä seuraavista syistä: 1) tutkimustilanne on oppimistilanne, 2) opiskelijoiden tuottama tutkimusaineisto on samalla henkilökohtaista kasvun ja oppimisen reflektiota, 3) opettaja ja tutkija ovat yksi sama henkilö ja 4) tutkimus hyödyntää useita eri aineistoja, metodeja ja teoreettisia viitekehyksiä.

Tutkimusaineiston keruu opetus-oppimistilanteissa oli eettisesti problemattista. Opetuksen päämäärä on opiskelijoiden oppiminen ja opetusjärjestelyiden tulee edistää heidän oppimistaan. Myös oppilaitoskontekstissa tapahtuvan tutkimusaineiston tuottamisen tulee ensisijaisesti palvella opiskelijoiden oppimista, kasvua ja kehitystä - ja vasta toissijaisesti tutkimuksen päämääriä. Narratiivisen tutkimuksen perusolettamuksen mukaan ihmiset merkityksellis-

¹⁰⁵ Ks. Delamont & Atkinson 1995.

¹⁰⁶ Kuula 2006, 25.

¹⁰⁷ Bogdan & Biklen 1982/2007, 48-49; Cohen & Manion 1980/1995, 350-351, 359, 356-357, 366-368; Santrock 1983/2004, 64-68.

¹⁰⁸ Creswell 2003, 62-67; ks. myös Kuula 2006, 61-62, 85-86, 104-107.

tävät kokemuksiaan kertomalla niistä.¹⁰⁹ Siksi tässä tutkimuksessa aineistonkeruu suoritettiin avoimia kysymyksiä sisältävien kirjallisten oppimistehtävien - reflektiokyselyiden - avulla, joissa opiskelijat ohjattiin refleктоimaan ja narra-toimaan omia oppimiskokemuksiaan tavalla, jonka ajateltiin edistävän sekä taidehistoriasubstanssin että metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Reflektiokyselyillä oli kaksoisfunktio: ensisijaisesti niiden tuli edistää oppimista ja toissijaisesti tuottaa tutkimusaineistoa.

Opiskelijoiden osallistaminen opetusmenetelmän kehittämiseen koettiin eettisesti perusteltuna kollaboratiivisen oppimisen ja toimintatutkimuksen näkökulmasta sekä kriittisen pedagogiikan osallistavan opetuksen periaatteen näkökulmasta. Sen, että opiskelijat toimivat aktiivisesti paitsi omassa oppimisessaan, myös opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa sekä toisten oppimisen edistämässä, on todettu johtavan oppimismotivaation lisääntymiseen, sitoutumiseen ja vastuunottoon sekä omasta että toisten oppimisesta.¹¹⁰ Toimintatutkimuksellisen toiminnan kehittämisen päämäärä ei ole pelkkä käytäntöjen kehittäminen, vaan nimenomaan käytäntöjä toteuttavien toimijoiden oman toiminnan - ja elämän - laadun parantaminen. Emansipatorisen toimintatutkimuksen tavoitteena on toimijan valtautuminen, jolla tarkoitetaan toimijan kykyä tunnistaa omia ja toisten arvoja, tarpeita ja toiveita sekä kykyä suunnata omaa toimintaansa niiden mukaisesti.¹¹¹ Toimintatutkimuksessa prosessi alkaa toiminnasta ja palautuu toimintaan. Tässä prosessissa tutkimuksen - ja reflektiokyselyiden - tehtävänä oli toimia tiedostamisen ja toiminnan kehittämisen kanavina, jotka ohjasivat opiskelijoita oman oppimisensa toimintatutkijoiksi. Reflektiokyselyt toteuttivat myös konstruktivistisen oppimisen periaatetta, jossa edettiin aikaisempien oppimiskokemusten reflektoinnista ennako-odotusten kartoittamiseen, opintojen aikaiseen oppimisen reflektioon ja lopulta retrospektiiviseen opitun yhteenvetoon. Reflektiokyselyt toimivat kognitiivis-konstruktivistisina skeemanrakentamisen paikkoina, joissa opiskelijat kuvasivat ja rakensivat omaa oppijuuttaan.

Syyslukukauden 2007 alussa tutkimushanke esiteltiin oppilaitoksen rehtorille, joka myönsi kirjallisen luvan tutkimuksen suorittamiseen ja taidehistorian opetusta koskevan aineiston keräämiseen oppilaitoksessa. John W. Creswellin ja Arja Kuulan ohjeistusta noudattaen tutkimushanke esiteltiin opiskelijoille heti syyslukukauden 2007 alussa ensimmäisillä taidehistorian tunneilla, jolloin ensimmäinen reflektiokysely suoritettiin. Opiskelijoille selvitettiin reflektiokyselyn pedagogiset funktiot ja tutkimuksellinen käyttötarkoitus. Reflektioraporttien luovuttaminen tutkimuskäyttöön oli vapaaehtoista ja se tapahtui kirjallisen suostumuksen vahvistamana. Alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden kohdalla lupa pyydettiin sekä opiskelijoilta itseltään että heidän huoltajiltaan. Lupa opiskelijoiden tuottaman aineiston käyttämiseen tutkimuksessa pyydettiin vasta, kun viimeinen reflektioraportti oli kirjoitettu kevätlukukauden 2008 lopussa. Siinä vaiheessa opiskelijoilla oli kokonaisnäkemys siitä, millaista aineistoa he

¹⁰⁹ Chase 1995, 22.

¹¹⁰ Peltonen & Ruohotie 1992, 87.

¹¹¹ Siljander 2002/2005, 97, 158-163.

olivat tuottaneet ja halusivatko he luovuttaa sen tutkimuskäyttöön. Kuulan mukaan ihmisillä itsellään tulee olla oikeus määrittää se, mitä tietojaan ja millaiseen tutkimuskäyttöön he antavat.¹¹²

Aineistonkeruutapahtumia oli vuoden aikana useita. Joka kerta opiskelijat saivat aikaisemmin kirjoittamansa aineistot käyttöönsä, jolloin he pystyivät palauttamaan mieleensä aikaisempia kokemuksiaan. Näin reflektiokyselyihin pyrittiin tuomaan oppimispäiväkirjan omaista jatkuvuutta ja hermeneuttisen kehän kaltaista oman näkemyksen prosessointia, dialogia oman itsensä kanssa. Ohjeistuksessa korostettiin, että opiskelijoiden ei tarvitse - ja mielellään ei pidä - millään tavalla huomioida raporttia kirjoittaessaan sen mahdollista tutkimuksellista käyttöä. Kirjoittamisessa keskeisintä oli aito reflektio ja oma oppiminen.

Yksityisyyden suojan turvaamiseksi opiskelijat eivät kirjoittaneet reflektioraportteihin omaa nimeään, vaan keksivät tunnisteeksi koodin, jota käyttivät kaikissa reflektioraporteissaan. Koska reflektioraportteja käytettiin ohjauskustelujen materiaalina, tulin tietämään, kuka minkäkin raportin oli kirjoittanut. Opettajan roolissa toimiessani tämä oli keskeistä, koska jokaisella opiskelijalla on yksilölliset ohjaustarpeet. Korostin kuitenkin, että tutkimuksellisena intressinä ei ollut reflektioraportin kirjoittajan identiteetin jäljittäminen tai esille tuominen.

Toimin projektissa kaksoisroolissa - opettajana ja tutkijana - minkä koin rikastuttavan kummassakin roolissa toimimista. Opettajana tunnen opetuskäytäntöä, mikä antaa käytännön näkökulmaa tutkimukseen. Tutkijana perehdyn syvemmin sekä pedagogiikkaan että taidehistorian substanssiin, mikä laajentaa ja monipuolistaa taidehistoriaa ja sen opetusta koskevaa kompetenssiani. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi sekä opettajana että tutkijana lisää tietoisuutta omaa toimintaani ja ajatteluani ohjaavista periaatteista ja rakenteista.

Kaksoisroolissa toimimiseen liittyy myös eettistä problematiikkaa. Pyrinkö tietoisesti tai tiedostamatta esimerkiksi järjestämään opetuskäytäntöjä, yleistä ilmapiiriä, aineistonkeruutilanteita tai omaa toimintaani pedagogisesti perustellen vai tietynlaisiin tutkimustuloksiin tähdäten? Raportoinko aineistoa uskollisen aineistolähtöisesti, vai tarttuuko aineiston tulkintaan teoriataustasta tai tutkijan mielikuvituksesta aineksia, joita aineistosta sinällään ei löydy - tietoisesti tai tiedostamatta? Pyrin välttämään tämänkaltaisia sudenkuoppia käyttämällä useita metodologisia lähestymistapoja, keräämällä useanlaista aineistoa ja analysoimalla aineiston useaan kertaan edellisen analyysikerran huomioita aineistolähtöisesti kyseenalaistaen. En koe, että varsinaisesti tutkisin omaa työtäni. Opettajana opetustilanteissa reflektio kohdistuu oman pedagogisen toiminnan ja opiskelijoiden toiminnan väliseen suhteeseen: työhön ja työn tuloksiin. Mutta tutkijana etäännyin tilanteisesta opetusvastuusta ja voin tarkastella oppimista tiettyjen reunaehtojen luonnehtimana ilmiönä. En koe oman toimintani tutkimukseksi sitä, että tutkin opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia omasta oppimisestaan ja taidehistorian opetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä. En myöskään koe, että tutkimukseni pysähtyisi tämänhetkisen opetusmallin arvioimiseen, vaan tutkimustehtävänä on taidehistorian opetuksen

¹¹² Kuula 2006, 64, 87-88, 99; ks. myös Santrock 1983/2004, 64, 68.

kehittäminen, ja päämääränä taidehistorian tarkoituksenmukainen ja mielekäs oppiminen. Näkemys ja tutkimuksellinen mielenkiinto ulottuvat oman toiminnan perspektiiviä laajemmalle.

Taidehistoria ja pedagogiikka ovat minulle henkilökohtaisesti läheisiä ja tärkeitä. Olen myös kokenut ja koen, että taidehistorian opiskelulla voi olla merkittävä rooli yksilön kehityksessä. Tässä tutkimuksessa olen sekä tutkimusaineiston että tutkimusmetodin kautta pyrkinyt sulkeistamaan tutkimusaiheen läheisyyden liiallista vaikutusta tutkimustuloksiin. Rungas opiskelijoiden tuottama aineisto on konkreettinen oman ajatteluni ulkopuolinen materiaali, eräänlainen vastavoima, jonka kanssa asetun dialogiin. Kysymyksillä olen ohjannut materiaalin syntyä, mutta kysymykset on tarkoituksella muotoiltu avoimiksi, jolloin sisällöt ja näkökulmat ovat opiskelijoiden itsensä tuottamia. Toimintatutkimus ja sisällönanalyysi ovat aineistolähtöisiä tutkimusmenetelmiä: toimintatutkimuksessa aineistona ovat toiminta ja toiminnassa tai toiminnasta ilmaistut näkökulmat, sisällönanalyysissä puolestaan aineiston muodostavat tutkittavien kielelliset ilmaisut. Sisällönanalyysissä toimitaan sen varassa, mitä tutkittavat itse eksplikoivat. Vaikka tutkija on se, joka muodostaa aineistosta teemat ja luokat sekä tulkitsee aineiston, sisällönanalyysin luonteeseen kuuluu, että luokittelun perustana eivät toimi ensisijaisesti tutkijan aineistosta tulkitsemat piiloiset merkitykset, vaan tutkittavien kielellisesti eksplikoimat asiat. Tässä mielessä sisällönanalyysi - kenties muita analyysimetodeja selkeämmin - paljastaa tiheän analyysin tuloksena tutkittavien ilmaisemia sisältöjä, jolloin aineiston manipulatiivisen rekonstruktion mahdollisuus vähenee.

Tutkimusetiikan kannalta on keskeistä, että tietoa ei esitetä absoluuttisena, yleisenä totuutena, vaan se tuodaan esille kontekstuaalisena. Aikaisempi tutkimustieto, empiirinen aineisto ja tutkijan oma päättely on eroteltava toisistaan niin, että myös lukija pystyy näkemään ”kuka” tutkimuksen missäkin osassa ”puhuu”. Tämän menettelytavan perusteella lukija kykenee seuraamaan tutkijan ajattelun kehitystä ja arvioimaan tutkimuksessa esitettyjä johtopäätöksiä. Esitetyn periaatteen mukaisesti olen empiirisessä tutkimusosassa ensin analysoinut opiskelija-aineiston ja itse tuottamani etnografisen aineiston erikseen aineistolähtöisesti - ja edennyt siitä analyysitulosten yhdistämiseen ja nivomiseen teoreettiseen viitekehukseen. Myös muutoin tutkimuksen rakenne noudattaa konstruktivistisen rakentumisen periaatetta.

1.2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kuten esimerkiksi Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara toteavat, kvalitatiivinen tutkimus ei ole ”vain yhdenlainen kohde”, vaan joukko mitä moninaisimpia tutkimuksia ja tutkimusotteita.¹¹³ Siksi kvalitatiivisen tutkimuksen sisällä on erilaisia käsityksiä myös tutkimuksen luotettavuudesta.¹¹⁴ Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Epistemologisesti kvalitatiivinen tutkimus

¹¹³ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2001, 153.

¹¹⁴ Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.

perustuu pragmaattiseen totuusteoriaan ja konsensusukseen perustuvaan totuus-teoriaan, joissa totuus nähdään käytännöllisten ja yhteistoiminnallisten näkökulmien varassa rakennettuna konstruktiona. Teorianmuodostuksessa kvalitatiivinen tutkimus kiinnittyy myös koherenssiteoriaan, jossa väitteiden kestävyyttä koetellaan suhteessa jo olemassa olevaan tietoon. Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen ajatellaan sekä kuvaavaan että rakentavan inhimillistä todellisuutta, se sanoutuu irti korrespondenssiteorian tavasta luottaa objektiivisen tiedon olemassaoloon.¹¹⁵

Kvalitatiivinen tutkimus on ymmärtävää ja tulkitsevaa tutkimusta.¹¹⁶ Se ei tuota objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on siinä mielessä subjektiivista, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, tutkimukseen osallistujat tuottavat informaatiota omista lähtökohdistaan ja tutkija analysoi ja tulkitsee tutkimusaineistoa omasta näkökulmastaan käsin.¹¹⁷ Kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä syntyneet tieteen objektiivisuuden kriteerit - tutkijasta riippumaton tutkimuskohde, validiteetti ja reliabiliteetti - istuvat huonosti kvalitatiiviseen tutkimukseen.¹¹⁸ Kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla olevan epistemologian mukaan ei ole olemassa objektiivista tietoa: tutkimusraportti on tutkijan konstruktio tutkittavana olleesta ilmiöstä.¹¹⁹ Siksi keskeinen osa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on se, että tutkija eksplikoi tutkimusprosessia niin, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä.¹²⁰

Bogdan ja Biklen esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkittavien kontekstin tuntemiseen, tutkijan itsereflektioon ja monipuoliseen tutkimusaiheeseen perehtymiseen. Omien ajatusten, tunteiden ja positoiden tiedostamiseksi on tärkeää, että tutkija reflektoi omaa ajatteluaan ja tunteitaan koko tutkimusprosessin ajan ja tekee niistä muistiin merkintöjä. Kuitenkin Bogdan ja Biklen korostavat, että tavoitteena ei ole tutkijan oman persoonan, omien arvojen ja uskomusten tai omien kokemusten eliminoiminen, vaan niistä tietoiseksi tuleminen reflektion kautta.¹²¹ Myös Jari Eskola ja Juha Suoranta toteavat luotettavuuden syntyvän tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta.¹²²

Triangulaatio on yksi laadullisessa tutkimuksessa käytetty menetelmä, jolla on perinteisesti pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Metodikirjallisuudessa suhtautuminen triangulaation mahdollisuuksiin lisätä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta vaihtelee myönteisistä näkemyksistä¹²³ kriittisiin näkökulmiin.¹²⁴ Vaikka triangulaation ja luotettavuuden suhdetta on kyseenalaistettu, sen nähdään mahdollistavan tutkimuskohteen monipuolisemman

¹¹⁵ Tuomi & Sarajärvi 2002, 131-133.

¹¹⁶ Tuomi & Sarajärvi 2002, 9.

¹¹⁷ Bogdan & Biklen 1982/2007, 7-8, 43; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2001, 152; Mäkelä 1990/1995, 59; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.

¹¹⁸ Denzin & Lincoln 1994/2000, 21; Ehrnrooth 1990/1995, 36; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 133.

¹¹⁹ Eskola & Suoranta 1998, 17; Kiviniemi 1999, 77; Kiviniemi 2001/2007, 83.

¹²⁰ Kiviniemi 2001/2007, 82-83; Mäkelä 1990/1995, 59; Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.

¹²¹ Bogdan & Biklen 1982/2007, 36-37.

¹²² Eskola & Suoranta 1998, 17.

¹²³ Esim. Metsämuuronen 2006b, 134.

¹²⁴ Esim. Bogdan & Biklen 1982/2007, 115-116; Tuomi & Sarajärvi 2002, 144.

tarkastelun ja uusien näkökulmien esilletuomisen tutkimuskohteesta.¹²⁵ Tässä tutkimuksessa käytetään aineisto-, teoria- ja metoditriagulaatiota. Triangulaation tarkoituksena on paitsi valottaa tutkimuskohdetta useammasta näkökulmasta, myös mahdollistaa tutkimustehtävän suorittaminen, jossa tutkittava ilmiö nivotaan sekä mikrotason toimintaan että makrotason kulttuuriseen viitekehykseen. Triangulaatio on myös keino tarkastella ja kontrolloida tutkijan subjektiivisten näkemysten piiloista vaikutusta tutkimusprosessissa. Saman tutkimuskohteen tarkastelu eri menetelmillä sekä monenlainen, eri aikoina kerätty aineisto ”aineellistaa” tutkittavan ilmiön monipuolisesti ja sellaisena sekä mahdollistaa tiheän kuvauksen että haastaa tutkijan omat (ennakko)käsitteet.

Aineistositaattien käyttäminen tutkimustekstissä nähdään kvalitatiivisen tutkimuksen olennaisena osana. Argumentoinnin tukena aineistositaattien nähdään paitsi lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, myös kuvaavan aineistoa ja tutkittavaa ilmiötä sekä elävöittävän tekstiä.¹²⁶ Jukka Törrönen korostaa aineistositaattien kommunikatiivista roolia: sitaattit tuovat tekstiin moniäänisyyttä ja erilaisia näkökulmia ja tällaisina tarjoavat lukijalle mahdollisuuden nähdä ja kokea otos tutkimuskohteena olevasta sosiaalisesta maailmasta. Lisäksi tutkimustekstin osana olevat sitaattit mahdollistavat sen, että lukija voi käydä läpi tutkimuksellisen prosessin arvioidessaan aineiston ja tutkijan tulkintojen relevanssia.¹²⁷

Tässä tutkimuksessa aineistositaatteja käytetään runsaasti. Koska tutkimus rakentuu toimintatutkimuksen, narratiivisen tutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen perustalle, on olennaista, että aineistolla on mahdollisuus ”puhua puolestaan”. Aineistositaattit kuvaavat tutkimuskohdetta ja rakentavat sitä koskevaa käsitystä: ne toimivat tutkimusaineiston esittelyinä, tutkimuksen toimintakontekstin ilmentäjinä, abstraktien ajatussisältöjen konkretisoijina sekä argumentaation ohjaajina, perusteluina ja kommentteina. Aineistositaattien ja tutkijan näkemysten vuorottelulla tutkimustekstin rakenne pyrkii ilmentämään ”tekstimuodon” tasolla opettamis-oppimistilanteen dialogisuutta ja tutkimuksen etenemistä kollaboratiivisena toimintatutkimuksena.

Esimerkiksi Tarja Tolonen ja Tarja Palmu, Sirpa Lappalainen ja Taina Rantala pohtivat tutkimuksen kenttävaiheen ja tutkimuksen kirjoittamisen suhdetta luotettavuuden näkökulmasta. Kentällä toiminut ”minä” nähdään erilaisena kuin se ”minä”, joka analysoi aineistoa ja kirjoittaa tutkimustekstiä;¹²⁸ kentällä koettujen kokemusten ja ajateltujen ajatusten mieleen palauttaminen koetaan hankalana;¹²⁹ toisaalta etäisyyden saaminen kenttään nähdään luotettavuuden kannalta välttämättömänä.¹³⁰ Tämän kaltaisia asioita pohdin itsekkin tutkimusprosessin aikana. Yhtäältä koin, että tutkimusongelmani ja tutkimusotteeni edellyttivät elävän suhteen olemassaoloa ja säilymistä opetustilanteeseen; ja

¹²⁵ Kankkunen 2007, 193-194; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141, 146.

¹²⁶ Lappalainen 2007c, 127; Metsämuuronen 2006a, 62; Moilanen & Räihä 2001/2007, 64; Törrönen 2002, 43.

¹²⁷ Törrönen 2002, 43.

¹²⁸ Tolonen & Palmu 2007, 103.

¹²⁹ Lappalainen 2007c, 124.

¹³⁰ Rantala 2007, 150.

toisaalta kaipasin etäisyyttä ja koin, että ensimmäisiä aineistoanalyysijä tehdesäni olin liian lähellä opetustilannetta. Välillä läheisyys häiritsi ja välillä läheisyyttä kaipasi, samoin oli etäisyyden laita. Kuitenkin koin molemmat tarpeelliseksi.

Ongelman ratkaisemiseksi analysoin aineiston useaan kertaan: ensimmäisen kerran välittömästi aineiston keräämisen ja puhtaaksikirjoittamisen jälkeen ja viimeisen kerran, kun olin ollut reilun vuoden poissa kentältä. Lisäksi ajattelin erilaisten näkökulmien etäännyttävän, siksi ryhmittelin aineistoa useista temaattisista lähtökohdista. Ennakoin läheisyyden ja etäisyyden problematiikkaa jo aineiston keräysvaiheessa myös toisesta näkökulmasta - nimittäin suhteessa omiin näkemyksiini ja positioihini - ja tuotin itse etnografista aineistoa. Näissä päiväkirjamerkinnöissä ja muistiinpanoissa kirjasin kentällä tehtyjä havaintoja sekä omia ajatuksiani ja tuntemuksiani. Itse tuottamani aineiston funktiona oli sekä palauttaa mieleen omia opetustilanteen kokemuksiani että samalla toimia fenomenologisen reduktion kaltaisena prosessina ja dokumenttina, jota vasten voin tiedostaa omia ajatuksiani sekä tarkastella ja kontrolloida omien näkemykseni vaikutusta opiskelija-aineiston analyysiin tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen aineistoanalyysi eteni triangulaationa, jonka osina toimivat opiskelijoiden tuottamat aineistot, omat kirjalliset muistiinpanot ja teoreettinen viitekehys. Koin menettelytavan tässä tutkimuksessa toimivana: se konkretisoi omaa ja tutkittavien ääntä, muodosti monipuolista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä sekä johdatti lähelle tutkimustilannetta ja omaa ajattelua - ja toisaalta etäännytti niitä. Menettelytavan avulla pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

1.3 Tutkimuksen kulku

Rakennan tutkimusta didaktisena prosessina. Yleinen didaktiikka voidaan jakaa opetussuunnitelmaoppiin (mitä opetetaan) ja opetusmenetelmäoppiin (miten opetetaan),¹³¹ jotka molemmat ovat tämän tutkimuksen kannalta relevantteja. Ainedidaktiikat toimivat yleisdidaktiikan rinnalla keskittyen nimenomaan oppiaineen kannalta tarkoituksenmukaisten opetusjärjestelyjen luomiseen.¹³² Erkki Lahdesen mukaan yleinen didaktiikka ja ainedidaktiikka täydentävät toisiaan.¹³³ Tämän tutkimuksen keskeinen lähtökohta on ajatus, että taidehistoria tarvitsee oman ainedidaktiikkansa, joka representoi sille ominaisia sisältöjä, menetelmiä ja toimintatapoja.

Didaktiset mallit rakentuvat oppiaineen lisäksi ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksen perustalle,¹³⁴ jotka muodostavat myös tämän tutkimuksen selkärangan. Yhdistän tutkimuksessani yleistä didaktiikkaa ja ainedidaktiikkaa kontekstuaaliseksi ainedidaktiikaksi, jonka tavoitteena on luoda käsitys kuvallisen il-

¹³¹ Uusikylä & Atjonen 2002/2005, 50.

¹³² Lahdes 1997, 81; Uusikylä & Atjonen 2002/2005, 28.

¹³³ Lahdes 1997, 82.

¹³⁴ Kari 1994, 89-90; Lahdes 1997, 45, 47, 60, 81, 175-185; Lahdes & Kari 1994, 24, 44; Uusikylä & Atjonen 2002/2005, 25, 84, 229.

maisun ammatillisen perustutkinnon kontekstissa tarkoituksenmukaisesta taidehistorian substanssista ja opetusmenetelmästä. On hämmästyttävää huomata, että kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ei esiinny käsitettä 'kontekstuaalinen ainedidaktiikka', vaikka se olisi kätevä kattotermi suurelle joukolle kasvatustieteen piirissä suoritettua (aine)didaktista tutkimusta ja vastaisi nykyisen pedagogiikan painotuksia eri oppilaitostasojen ja erilaisten oppijoiden huomioimisen tärkeydestä didaktisessa suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa (2001) ei eksplisiittisesti mainita oppiainetta nimeltä taidehistoria. Siksi tässä tutkimuksessa kartoitetaan ensin kirjallisuuden perusteella nykykäsitteitä taidehistorian substanssista, joita kriteereinä käyttäen opetussuunnitelmatekstistä poimitaan taidehistorian alaan kuuluvia sisältöjä. Akateemisen taidehistorian piirissä määriteltyjä käsitteitä taidehistoriasta reflektoidaan paitsi kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen ja tavoitteiden, myös niihin sisältyvien ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitysten näkökulmista didaktisen menettelytavan mukaisesti.

Tutkimus muodostuu kahdesta toisiinsa olennaisesti liittyvästä osasta. Ensimmäisessä osassa keskitytään taidehistorian substanssin käsittelyyn ja määrittelyyn ammatillisen perustutkinnon kontekstissa. Tähän pyritään taidehistorian nykykäsitteiden, ammatillisen perustutkinnon ihmis- ja tietokäsityksen sekä niihin sisältyvien oppimiskäsitysten – konstruktivismin ja hiljaiseen tietoon kytkeytyvän implisiittisen oppimisen – tarkastelun ja analyysin kautta. Kasvatustieteen alaan liittyvien näkökulmien avulla taidehistoriaa ja taidehistorian opetusta pyritään positiiviseen ammatillisen perustutkinnon sisältöjä ja tavoitteita vastaavaksi substanssikäsitykseksi. Luvussa kaksi määritelty taidehistorian kontekstuaalinen substanssi operationalisoidaan luvussa kolme käytännön opetusjärjestelyiksi.

Tämän tutkimuksen keskeinen kysymys kuuluu, mikä on taidehistorian opetuksen ja taidehistorian välinen suhde. Tutkimuksessa ehdotetaan, että taidehistorian substanssi koostuu propositionaalisesta ja performatiivisesta substanssista, joiden yhteistuloksena muodostuu kontekstuaalinen taidehistorian taitava toiminta. Taidehistoria ei tarjoa käsitteitä opettamisen ja oppimisen järjestämiseen, siksi ne haetaan kasvatustieteen piiristä. Tässä tutkimuksessa kasvatustieteen käsitteitä ja näkökulmia ei kuitenkaan ymmärretä vain opetuksen järjestämistä koskevinä suosituksina, vaan myös taidehistoriaa positiivina ja kontekstualisoivina käsitteinä ja näkökulmina, jotka määrittävät sitä, mitä taidehistoria on ja miten taidehistoriaa toteutetaan kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa. Ne ovat keskeinen osa taidehistorian performatiivisen substanssin opetusta ja oppimista. Näin toimiessaan tämä tutkimus pyrkii mm. saksalaisten ja hollantilaisten nykytaidehistorioitsijoiden innoittamana kurkotamaan perinteisten taidehistorian diskurssien yli¹³⁵ ja nostamaan kasvatustieteen yhdeksi taidehistoriaa kontekstualisoivaksi ja kriittistä teoriaa soveltavaksi näkökulmaksi taidehistoriassa yleisesti käytettyjen sosiologisten ja psykologisten kontekstien rinnalle. Näitä aineistoja hyödyntäen ja reflektoiden rakenne-

¹³⁵ Ks. esim. Krieger 2008, 20-21; Steiner 2008, 52-53; Zijlmans 2008, 149.

taan mallia taidehistorian opetukseen kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa, joka muodostaa tutkimuksen ensimmäisen tuloksen.

Tutkimuksen toisessa osassa analysoidaan empiirisen aineiston avulla käsitettävän taidehistorian opetusmallin mukaisissa opetusjärjestelyissä syntyneitä oppimiskokemuksia, jolloin myös esitellään kunkin aineistonkeruun taustatiedot. Myös analyysimetodeina toimivat sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi esitellään tarkemmin. Analyysi fokusoituu opetusmenetelmiin ja sen perusteella tehdään johtopäätöksiä opetusmenetelmien toimivuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Arvioinnin kriteereinä toimivat opiskelijoiden kokemukset, tutkijan kokemukset ja näiden suhteuttaminen ensimmäisessä tutkimusosassa määriteltyihin sisältöihin ja tavoitteisiin. Opetusmenetelmiä koskevat tulokset esitellään kunkin analyysiosion lopuksi tutkimuskirjallisuuteen reflektoiden.

Kokoavissa loppupäätelmissä opetusmenetelmää ja sen toimivuutta koskevista tutkimustuloksista edetään taidehistorian ja opetuksen välisen suhteen sekä taidehistorian olemuksen reflektointiin. Menettelytavassa yhdistyvät teoria ja käytäntö didaktiikan kehämallin ja Daniel A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti.¹³⁶

Vaikka tutkimuksessa kehittämäni malli taidehistorian opetuksesta on kontekstuaalinen tulkinta, ajattelen sillä olevan käytettävyyttä myös tämän tutkimuksen kontekstia laajemmalti. Potentiaalisiksi tutkimukseni lukijoiksi ajattelen eri oppilaitoskonteksteissa ja vapaassa sivistystyössä toimivat taidehistorian ja historian opettajat sekä kuvataidekasvattajat ja museopedagogit. Kohderyhmä määrittää myös tutkimuksen esittämistapaa, jossa korostuu opetusmallin kehittämisen prosessin seikkaperäinen esittäminen askel askeleelta. Esitystapa myös mahdollistaa opetusmallin tarkoituksenmukaisuuden reflektoinnin ja arvioinnin paitsi tämän tutkimuksen kontekstissa, myös muissa toimintakonteksteissa. Uskon, että kyseinen kohderyhmä on erityisen kiinnostunut siitä, miten kehitetty malli tai teoria toimii käytännössä: siksi aineistoanalyysi on laaja ja sisältää runsaasti aineistositaatteja. Opetuskentällä työskennelleenä tunnistan tarpeen tämän kaltaiselle opetuksen tutkimukselle.

¹³⁶ Lahdes 1997, 42-43, 48-50; ks. myös Kolb 1984.

2 TAIDEHISTORIAN SUBSTANSSI KONTEKSTISSA

2.1 Taidehistorian nykykäsitteitä

2.1.1 Taidehistoria paradigmanmuutosten kourissa

1900-luvun loppupuolelta lähtien on puhuttu ja kirjoitettu taidehistorian paradigmanmuutoksista, joilla tarkoitetaan mm. oppiaineen alassa, tutkimuskohteessa ja metodologiassa tapahtuneita muutoksia.¹³⁷ Taidehistorian referentti ei ole vakaa, vaan eri konteksteissa taidehistoriaa tulkitaan ja painotetaan eri tavoin. Kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa (2001) ei eksplisiittisesti mainita oppiainetta nimeltä taidehistoria. Pystyäkseen perustellusti tulkitsemaan opetussuunnitelman perusteita taidehistorian näkökulmasta, kartoitan ensin viimeaikaiseen kirjallisuuteen nojautuen taidehistorian alassa tapahtuneita muutoksia ja käsityksiä siitä, mitä taidehistoria on. Näitä käsityksiä ”haavina” käyttäen seulon opetussuunnitelmatekstiä ja etenen kontekstuaaliseen taidehistorian määrittelyyn kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa.

Taidehistoria kasvoi erilliseksi oppiaineekseen 1800-luvun kuluessa, mutta sen asema akateemisena tieteenalana vakiintui vasta 1900-luvun alussa.¹³⁸ Alusta pitäen taidehistorian tehtävänä oli järjestää menneiden aikojen taidetta ja luoda sille johdonmukainen ja yhtenäinen historia.¹³⁹ Vakiintuva tieteenala esitettiin historiallisten dokumenttien evidenssissä pitäytyvänä, eksaktina menneiden aikojen taidetta tutkivana tieteenä, jonka objektiivisuuden takasi historiallinen etäisyys tutkimuskohteesta.¹⁴⁰ Taiteen historialla tarkoitettiin kuvataiteen kehitystä, joka esitettiin joko autonomisena, taiteensisäisenä evoluutiona tai osana sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden kehityskulkua.¹⁴¹ Keskeiseksi

¹³⁷ Ks. esim. Lukkarinen 1998b, 18-19; Mansfield 2007, 12.

¹³⁸ Mansfield 2007, 1, 141; Preziosi 1998a, 13.

¹³⁹ Belting 1995/2002, 143-144; Preziosi 1989, 42.

¹⁴⁰ Bork 2007, 191; Krieger 2008, 8-10; Reid 2004, 1; van Damme 2008b, 157-158.

¹⁴¹ Preziosi 1989, 2, 11; Preziosi 1998a, 16; Preziosi 1998b, 113.

muodostui tyylin käsite, jonka avulla taiteelle pyrittiin luomaan säännönmukainen historia ja kehitys positivismin periaatteita mukaillen.¹⁴²

Pääasiassa formalistinen ja taiteentuntijuuteen perustunut 1800-luvun ja 1900-luvun taidehistoria koki merkittäviä muutoksia 1970- ja 1980-luvulla, kun se joutui vastatusten useista lähtökohdista - marxismista, jälkistrukturalismista, semiotiikasta, feminismistä, sukupuolikysymyksistä, psykoanalyysista, postmodernismista, jälkikolonialismista ja globalisaatiosta - nousseiden vaikutteiden, kyseenalaistusten ja haasteiden kanssa. Tästä mm. T.J. Clarkin, John Bergerin, Lucy Lippardin, Fred Ortonin ja Griselda Pollockin näkemyksiin perustuvasta kriittisen teorian radikalisoimasta taidehistoriasta, jossa perinteiset taidehistorian diskurssit joutuivat dekonstruktiivisen tarkastelun kohteeksi ja jossa taidetta ja taidediskursseja ei tarkasteltu autonomisina ilmiöinä, vaan osina laajempia psyykkisiä, sosiaalisia ja taloudellisia kehyksiä, alettiin käyttää kollektiivista nimitystä 'uusi taidehistoria'.¹⁴³ 1900-luvun loppupuolen taidehistorian muutoksia on käsitteellistetty mm. kriisinä ja paradigmanmuutoksena.¹⁴⁴ 1980-luvulla Hans Belting kirjoitti taidehistorian loppumisesta. Sillä hän tarkoitti tyylihistorialle perustuneen autonomisen, lineaariseen edistykseen perustuneen ja eurooppakeskeisen taidehistorian riittämättömyyttä kuvata ja tutkia taidekäytäntöjen dynamiikkaa ja monimuotoisuutta.¹⁴⁵

Uusi taidehistoria kritisoi taidehistoriaa, jonka metodologinen perusta oli formalistisessa muotoanalyysissa ja ikonografiassa ja joka oli erottanut taiteen yhteisöllisistä ja sosiaalisista juuristaan.¹⁴⁶ Tarkastellessaan taideobjekteja ja taidekäytäntöjä osana yhteiskunnallisia ja sosiaalisia käytäntöjä ja rakenteita uusi taidehistoria jatkoi 1950 - 1960-luvun taiteen sosiaalishistorian viitoittamalla tiellä, mutta suuntasi tätä kriittisemmin huomionsa ideologiaan, vallan rakenteisiin ja politiikkaan pyrkimyksenään muuttaa taidehistorian intellektuaalista suuntaa ja institutionaalista kontekstia - ja myös länsimaisia yhteiskuntarakenteita ja ideologioita.¹⁴⁷

Uusi taidehistoria rikkoi perinteisen taidehistorian välittämää kuvaa koherentista taidekentästä ja johdonmukaisesta taiteen kehityksestä kiinnittämällä huomiota ilmiöiden epäjatkuvuuteen ja heterogeenisuuteen sekä vertikaalilla että horisontaalilla akselilla.¹⁴⁸ Se kritisoi näkemystä taiteesta yhtäältä ajasta, paikasta ja yhteiskuntarakenteista riippumattomien ikuisten totuuksien ilmaisuksi ja toisaalta taiteilijan persoonan suorana ilmauksena.¹⁴⁹ Se myös kritisoi käsitystä taiteesta ja taidehistoriasta arvovapaana, puolueettomana, objektiivisena käytäntönä, ja kiinnitti huomiota niin taiteilijoiden kuin taidehistorioitsijoidenkin erilaisiin intresseihin, subjektipositioihin sekä yhteiskunnallisiin ja

¹⁴² Belting 1995/2002, 38, 143-144; Kraynak 2007, 87; Preziosi 1998b, 110-111.

¹⁴³ Beke 1985 /2008, 400; Fernie 1995/1999, 18-20; Mansfield 2007, 12; Paul 1985/2008, 298, 315; Pooke & Newall 2008, 29, 31; Preziosi 1989, 161; Vänskä 2006, 26-28.

¹⁴⁴ Lukkarinen 1998b, 18-19; Mansfield 2007, 12.

¹⁴⁵ Belting 1995/2002, 7-9, 121, 201-202.

¹⁴⁶ Fernie 1995/1988 19-20; Vänskä 2007, 59.

¹⁴⁷ Fernie 1995/1988, 19-20; Rossi 1999, 182; Suominen-Koskinen 1998, 151, 154; van Damme 2008b, 159; Vänskä 2007, 58-59, 60; Zijlmans 2008, 135-136.

¹⁴⁸ Belting 1995/2002, 22; Krieger 2008, 19; Pooke & Newall 2008, 19-20, 30.

¹⁴⁹ Pooke & Newall 2008, 8; Vänskä 2007, 61.

institutionaaliin sidoksiin, jotka osaltaan suuntasivat tehtyjä valintoja.¹⁵⁰ Huomion kiinnittäminen mm. kulttuuriseen identiteettiin, katseen politiikkaan, merkitysten muodostamiseen ja kuvan valtaan laajensivat sosiaalishistoriallista tutkimusparadigmaa ja ottivat merkittävän askeleen kohti kulttuurintutkimusta.¹⁵¹ Janet Kraynak ja Kitty Zijlmans katsovat uuden taidehistorian edustaneen myös uudenlaista käsitystä tiedosta: tieto ei vain kuvannut maailmaa, vaan aktiivisen merkityksenmuodostuksen kautta myös rakensi käsitystä maailmasta.¹⁵² Taidehistoriallinen tieto oli tulkittua ja konstruoitua.

Vaikka uutta taidehistoriaa on kritisoitu mm. ”vanhan sosiaalishistorian uudelleenlansseerauksesta”, taidehistorian perinnettä yksinkertaistavasta tarkastelutavasta sekä siitä, että se kriittisestä asenteestaan huolimatta pitäytyi käytännön toiminnassa paljolti perinteisessä taiteen ja historian kaanonissa,¹⁵³ se kykeni avaamaan uusia suuntia taidehistorialliselle diskurssille. Päivittäessään taidehistoriaa muuttuneita taiteen tuotannon konteksteja ja humanististen tieteiden muuttuneita paradigmoja vastaavaksi, se nosti esille näkökulmia, jotka ovat ajankohtaisia myös tämän päivän taidehistoriassa.

1900-luvun jälkipuoliskolla taidehistoriallisen kiinnostuksen kohteiksi tulivat perinteisen korkeakulttuurisen taiteen rinnalle myös populaarikulttuurin tuotokset, ja taidehistorian kaanon laajeni sisältämään uusia taiteen, kuvan ja visuaalisen kulttuurin muotoja - mm. sarjakuvia, julisteita, kuvituksia, mainoksia, performanssitaiteen muotoja, valokuvia, elokuvia, videoita, digitaalisia kuvia ja muotoilun tuotteita - jotka muunsivat taidehistorian alaa mm. purkamalla ”korkean” ja ”matalan” välistä dikotomiaa ja tuomalla staattisten objektien tutkimuksen rinnalle dynaamisten prosessien tutkimuksen. Teoksen ja katsojan väliseen interaktioon tietoisesti tähtäävät taideteokset siirsivät huomiota taiteilijan intension jäljittämistä vastaanottajan kokemukseen ja aktiiviseen merkityksenmuodostamiseen ja vaikuttivat osaltaan siihen, että taidehistoriallinen tutkimus kiinnostui teoksen ja vastaanoton interaktion tematiikasta.¹⁵⁴

Taiteen käsitteen laajeneminen toi mukanaan kysymyksen, kuvaako Michael Baxandallin ja Svetlana Alpersin 1970 - 1980 -luvun vaihteessa tieteelliseen keskusteluun lansseeraama ”visuaalisen kulttuurin” käsite ”taidehistoriaa” osuvammin taidehistorian toimialaa.¹⁵⁵ Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen ja taidehistorian suhdetta määritellään ja tulkitaan eri tavoin: visuaalisen kulttuurin tutkimusta pidetään sekä taidehistoriaan kuuluvana että tutkimuskohteiltaan ja metodeiltaan taidehistoriasta poikkeavana tutkimusalana.¹⁵⁶ Nicholas Mirzoeffiin (1998) viitaten Annamari Vänskä toteaa, että visuaalisen kulttuurin tutkimuksen voi katsoa ilmentävän taidehistorian postmodernia itsetietoisuutta,

¹⁵⁰ Kraynak 2007, 91; Vänskä 2007, 60-61, 67; Zijlmans 2008, 135-136.

¹⁵¹ Rossi 1999, 182-183.

¹⁵² Kraynak 2007, 91; Zijlmans 2008, 135.

¹⁵³ Kraynak 2007, 91; Pooke & Newall 2008, 30; Rossi 1999, 182; Zijlmans 2008, 135-136.

¹⁵⁴ Belting 1995/2002, 82-83, 87-103; Belting 1995/2003, ix; Bredekamp 1985/2008, 363-386; Halbertsma 2007, 22; Preziosi 1998a, 14; Ursprung 2008, 213; Warnke 1985/2008, 25.

¹⁵⁵ Mansfield 2007, 12, 79; Rossi & Seppä 2007, 9; erilaisista käsityksistä ks. Vänskä 2007, 61-67.

¹⁵⁶ Elkins 2005, 8-14, 21-25.

jolle tyypillistä on kriittinen asenne suuria kertomuksia ja universaaleja totuuksia kohtaan, sääntöjen ja kategorioiden uudelleenarviointi, historian uudelleenmäärittely ja pluralismin tunnistaminen.¹⁵⁷ Tässä tutkimuksessa visuaalisen kulttuurin tutkimus nähdään nykyajalle ominaisena taidehistorian painotuksena, joka sekä heijastelee taiteen kentässä, tieteessä, yhteiskunnassa ja kulttuurissa tapahtuneita muutoksia että tuottaa niitä.

Visuaalisen kulttuurin tutkimukselle on luonteenomaista tutkimuskohteiden moninaisuus sekä näkökulmien ja metodien avoimuus, joka toisinaan vaikeuttaa sen määrittelemistä.¹⁵⁸ Laajimmillaan se on kiinnostunut kaikesta katsomiseen perustuvasta toiminnasta, jossa tuotetaan kulttuurisia merkityksiä. Käytännössä sen kohteeksi kuitenkin määrittyvät spesifimmin "visuaaliset merkkikielet ja kuvat, niiden kulttuuriset ja historialliset erityispiirteet sekä visuaalisen aineiston, tiedon, katsojuuden, medioiden ja tuotannon kriittinen analyysi" ja "kuvan tai kuvallisuuden ja representaation tutkimus".¹⁵⁹ Lisäksi visuaalisen kulttuurin tutkimukseen kuuluu myös "kuvia kehystävien verbaalitekstien sekä verbaalisen kielen visuaalisten ominaisuuksien tutkimus".¹⁶⁰

Paitsi taide, myös taidehistoria on sidoksissa kulttuurisiin sisältöihin, jotka ovat yhteyksissä yhteiskunnallisiin instituutioihin ja niiden kannattelemiin ideologioihin.¹⁶¹ Taidehistoria itsekkin on tiettyihin tarkoitukseen ja tiettyyn taiteen käsitykseen perustuva keksintö.¹⁶² Nykyinen taidehistoria peräänkuuluttaa taiteen ja taidehistorian tehtävää myös tällaisten ideologioiden paljastajana.¹⁶³ Tähän viittaa myös Hanna Johansson kirjoittaessaan, että keskeinen osa visuaalisen kulttuurin tutkimusta on visuaalisuuteen sisältyvien opittujen historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden esiin nostaminen ja katsomisen positioiden osoittaminen, johon yhdistyy kulttuurin yhteiskunnallisen, poliittisen ja sosiaalisen rakentumisen kriittinen tarkastelu.¹⁶⁴ Kuvien esteettisen arvottamisen sijaan tutkimuksen painopisteenä on niiden kulttuuristen merkitysten ja merkityksen muodostumisen analyysi.¹⁶⁵ Yhtenä taidehistorian ajankohtaisimmista haasteista mm. Kitty Zijlmans pitää sen globaalia ulottuvuutta ja eurooppa- tai länsikeskeisyyden purkamista.¹⁶⁶

Vaikka tässä taidehistorian nykykäsitysten kartoituksessa ei selvitetäkään taidehistorian tieteenalan muutoksen yhteyksiä kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin murroksiin, on syytä muistaa että taiteen tavoin myös taidehistoria on kytköksissä laajempiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin diskursseihin - heijastaen ja rakentaen niitä.¹⁶⁷

¹⁵⁷ Vänskä 2007, 67.

¹⁵⁸ Elkins 2005, 5-7, 25.

¹⁵⁹ Rossi & Seppä 2007, 7.

¹⁶⁰ Rossi & Seppä 2007, 8.

¹⁶¹ Mansfield 2007, 1; Pooke & Newall 2008, 30-31; Preziosi 2007, 117-118, 123, 125-127.

¹⁶² Belting 1995/2002, 74.

¹⁶³ Farago 2007, 166-168.

¹⁶⁴ Johansson 2007, 79.

¹⁶⁵ Saarikangas 1999, 7.

¹⁶⁶ Zijlmans 2008, 136.

¹⁶⁷ Erickson 1991, 42.

2.1.2 Käsitys tiedosta ja katsojan rooli

1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla taidehistoriallisen tiedon epistemologiasa tapahtui muutos. Neutraalin ja objektiivisen tiedon sijaan tiedon ajateltiin olevan konstruoitua, tulkittua ja narratoitua tietoa, joka on kirjoittajan kontekstuaalinen näkemys asiasta ja jonka painotukset ovat historiallisesti ja paikallisesti vaihtelevia.¹⁶⁸ Myös taidehistoriassa käytettyjen metodologisten lähestymistapojen ja taidehistoriallisen tiedon ilmaisuvälineenä käytetyn kielen katsottiin järjestävän tietoa tiettyyn ontologiseen malliin ja siten sisältävän eksplisiittisen ja/tai implisiittisen näkökulman tutkimuskohteeseen.¹⁶⁹ Kun perinteisesti taideteoksesta esitettyjen näkemysten objektiivoina evidenssinä käytetty kontekstikin alettiin käsittää konstruoiduksi, vahvistui entisestään käsitys, jonka mukaan taidehistoria ei neutraalisti representoi ”todellisuutta”, vaan kyseessä on konstruktio, joka sisältää myös fiktiivistä ainesta.¹⁷⁰ Menneisyys ja historia eivät ole identtisiä; historia on menneisyydestä muodostettu narratiivi.¹⁷¹ Se, että tutkijan käsitetään konstruoivan menneisyyttä nykyisyydestään käsin, merkityksellistää myös taidehistoriaa menneisyyden ja nykyisyyden välisenä dialogina.¹⁷² Vaikka eri historialliset ajankohdat ovatkin fysikaalisesti erotettavissa toisistaan, merkityksenmuodostuksessa ne nivoutuvat toisiinsa sekä diskursiivisella että nondiskursiivisella tasolla.

Mainitut taidehistorian tiedonkäsityksessä ja historiankäsityksessä havaittavat muutokset ovat pitkälti analogisia historian oppiaineen sisällä tapahtuneiden muutosten kanssa.¹⁷³ Monet historioitsijat ovat korostaneet historian merkitystä nykyisyyden ymmärtämistä edistävänä tekijänä: he näkevät eri historiallisiin aikoihin sisältyvän erilaisuuden antavan uudenlaista perspektiiviä nykyisyyteen ja mahdollistavan nykyisyyden kriittisen tarkastelun, itsestäänselvyyksien purkamisen ja oman aikakautemme ominaisuutteen paljastumisen.¹⁷⁴ Tätä John Tosh ku tsuu historialla ajattelemiseksi.¹⁷⁵

Taidehistoria on yksi taiteen kommentoinnin muoto.¹⁷⁶ Taidehistoria ei neutraalisti heijasta ”taidesysteemiä”, vaan tuottaa, ylläpitää ja muuntaa sitä ja samalla myös yksilöiden ja kansojen identiteettiä ja historiaa.¹⁷⁷ Muuttuneen

¹⁶⁸ Bal & Bryson 1991/1998, 243; Belting 1995/2003, ix; Lukkarinen 1998b, 19, 33, 35; Mansfield 2007, 203; Pooke & Newall 2008, 11; Preziosi 1998c, 515; Reid 2004, 1.

¹⁶⁹ Demand 2008, 20; Gadamer 1976, 32, 64; Gadamer 2004, 218; Preziosi 1989, 34, 38.

¹⁷⁰ Bal & Bryson 1991/1998, 244-248; Belting 1995/2002, 29, 118; Lukkarinen 1998b, 40; Preziosi 1998a, 13-14; Preziosi 1998c, 512.

¹⁷¹ Demand 2008, 33; Lukkarinen 1998b, 40-46.

¹⁷² Ks. Lukkarinen 1998b, 34-35 38.

¹⁷³ Ankersmit 1995/2006, 230; Bann 1995/2006, 197, 200; Berkhofer 1995/2006, 175, 178, 191; Carrard 1995/2006, 108-109; Danto 1995/2006, 80, 86; Kellner 1995/2006, 1-2, 4, 7, 14; Megill 1995/2006, 165, 171; Megill 2007, xii, 4, 36, 38, 40, 107, 184; Orr 1995/2006, 90; Partner 1995/2006, 23-24, 27, 33; Tosh 2008, viii, 7-8, 26-28, 32, 41, 121, 141; Vann 1995/2006, 63; White 1978/1985, 27-28, 41, 82-83, 90, 107, 123, 126.

¹⁷⁴ Bann 1995/2006, 197, 200; Kellner 1995/2006, 7; Megill 2007, 4, 38, 40; Tosh 2008, viii, 7-8, 26-28, 32, 41, 121, 141; White 1978/1985, 27-28, 41.

¹⁷⁵ Tosch 2008, 8, 21.

¹⁷⁶ Belting 1995/2003, viii, 23.

¹⁷⁷ Preziosi 1998a, 18.

tietokäsityksen myötä tarve määritellä tutkijan ja kirjoittajan positio on tuotu esille entistä painokkaammin myös taidehistorian eettisenä periaatteena.¹⁷⁸

Tietokäsityksessä tapahtuneet muutokset linkittyvät katsojan roolin korostumiseen taidehistoriallisessa prosessissa ja katsojan tai vastaanottajan sisällyttämiseen taideteosten tutkimukseen.¹⁷⁹ Kun formalistit analysoivat kuvan rakennetta ja sen optisia ominaisuuksia irrallaan katsojasta tai katselutilanteesta, nykytutkimus korostaa, että katsoja on aktiivinen merkitysten tuottaja.¹⁸⁰ Taidehistorian tekijälähtöinen tarkastelutapa on muuttunut enenevässä määrin katsojalähtöiseksi tarkastelutavaksi, jossa korostetaan katsojan aktiivista roolia merkityksenmuodostajana ja osallistujana.¹⁸¹ Katsojan roolin vahvistumisen taustalla nähdään mm. jälkistrukturalististen ja postmodernien teorioiden myötä vahvistunut näkemys, jonka mukaan merkin referentiaalinen suhde ei ole vakaa, vaan se antaa mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille, kun eri katsojat ja sukupolvet tuovat oman katsojuutensa visuaaliset ja verbaliset diskurssit osaksi teosta.¹⁸²

Vuonna 1968 kirjoittamassaan esseessään ”La mort de l’auteur” (”Tekijän kuolema”) Roland Barthes esitti, ettei teoksen tekijällä ole yksinoikeutta määritellä teoksen sisältöä, vaan vastaanottaja saattoi tehdä omat tulkintansa teoksesta tekijän intentioista välittämättä.¹⁸³ Samankaltaiseen merkitysten avoimuuteen ja varmojen merkitysten mahdottomuuteen viittaa mm. Umberto Eco ”avoimen taideteoksen” käsitteellään.¹⁸⁴ Katsojan roolin huomioiminen taidehistoriallisessa tutkimuksessa nähdään myös tuloksena performatiivisesta taiteesta ja muista taidemuodoista, jotka tietoisesti tähtäsivät merkityksen avoimuuteen ja vuorovaikutukseen katsojan kanssa.¹⁸⁵ Katsojan roolin korostumisen voi nähdä liittyvän myös taidehistorian - ja yleisesti humanististen tieteiden - epistemologiseen muutokseen, jossa tietoa ei nähdä objektiivisena varman, absoluuttisen ja neutraalin tiedon mielessä, vaan konstruoituna.¹⁸⁶

Merkitykset kerrostuvat ja muuntuvat erilaisissa tulkinnoissa ja ovat tekijän intentioiden ulottumattomissa. Kokija ”jatkaa” teosta omista lähtökohdistaan käsin. Teos muotoutuu tässä vuorovaikutuksessa. Lisäksi teoksen tekijän ja tulkitsijan valintoihin vaikuttaa monimuotoinen yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja yhteisöllisten tekijöiden verkosto. ”Oikean tulkinnan” tai ”oikean merkityksen” sijaan taidehistoria on kiinnostunut erilaisista merkityksistä ja merkityksenmuodostumisen tavoista, ehdoista ja funktioista, joissa yksityiset, kulttuuriset ja yhteisölliset merkityskerrostumat risteytyvät. Tekijä ja kokija eivät ole autonomisia toimijoita, vaan merkityksenmuodostuksen katsotaan olevan intertekstuaalista, jossa erilaiset tiedostetut ja tiedostamattomat diskurssit sekoittuvat keskenään. Vastaanottajan sisällyttäminen taideteoksen tutkimukseen ei

¹⁷⁸ Rossi 1999, 193.

¹⁷⁹ Saarikangas 1999, 9.

¹⁸⁰ Elovirta 1998, 77, 85-86.

¹⁸¹ Pooke & Newall 2008, 169-170; Warnke 1985/2008, 25.

¹⁸² Bal & Bryson 1991/1998, 251-252; Pooke & Newall 2008, 100.

¹⁸³ Barthes 1993, 115-117.

¹⁸⁴ Eco 1989/1990, 113-141.

¹⁸⁵ Ursprung 2008, 213.

¹⁸⁶ Bork 2007, 194.

kuitenkaan tarkoita sitä, ettei taidehistoria olisi kiinnostunut teoksen tekijästä; hänellä vain ei ole ylivaltaa teoksen merkitykseen, vaan hän on yksi tekijä muiden joukossa.¹⁸⁷ Janet Kraynakin mukaan intertekstuaalinen työskentelytapa tuo taidehistoriaan väistämättä epävakautta, joka murtaa oppiaineen teoreettista yhtenäisyyttä.¹⁸⁸

2.1.3 Huomio nykyisyyteen

Perinteisesti taidehistoria nähtiin menneisyyteen sijoittuvien taideteosten tutkimisena historiallisessa kontekstissaan.¹⁸⁹ 1900-luvun jälkipuoliskolla taidehistorian tutkimuskohde laajeni käsittämään nykytaiteen ja nykyisen visuaalisen kulttuurin, mikä osaltaan muutti taidehistorian metodologiaa.¹⁹⁰ Janet Kraynak ja Verena Krieger näkevät taidehistorian nykyisyysorientaation yhtenä taidehistorian elinvoimaisuutta ylläpitävänä tekijänä. Nykytaide ja nykyinen visuaalinen kulttuuri haastavat olemassa olevan taidehistorian diskurssin ja sille ominaiset kategoriat, luokitukset ja metodologiset lähestymistavat, ja sellaisena muodostavat keskeisen taidehistoriaa uudistavan potentiaalin. Toisaalta emme tarkastele menneiden aikakausienkaan teoksia vain historiallisina dokumentteina, vaan kohtaamme ja koemme ne myös nykyisyydessä olemassa olevina objekteina. Nykyisyys ja mennyt asettuvat dynaamiseen, resiprookkiseen suhteeseen, jossa molemmat haastavat ja rikastuttavat toistensa merkityksellistämistä. Näin ymmärrettynä sekä historiallisuus että nykyisyys liittyvät kaikkiin taideteoksiin ja kaikkeen taiteentutkimukseen.¹⁹¹

Reinhard Steinerin mukaan on keskeistä, että taidehistoriallinen ”apparaatti” on joustava, niin että se ei peitä tutkimuskohteen omaleimaisuutta ja uutuutta.¹⁹² Verena Kriegerin mukaan käyttökelpoisen mallin nykytaiteen ja nykykulttuurin ominaisuutteen selvittämiseen tarjoaa etnometodologian kenttätöille ominainen osallistuvan havainnoinnin kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Tällöin taidehistorioitsija tutkii taidekäytäntöjä aineistolähtöisesti, muodostaa käsitteellistyskäsitteitä kenttätutkimuksen perusteella ja asettaa ne dialogiin taidehistoriallisen diskurssin kanssa.¹⁹³

Niklas Luhmannin termejä lainaten Kitty Zijlmans kuvaa taidehistoriaa tiedesysteeminä, joka tarkastelee tieteen näkökulmasta taidesysteemiä; se ei ole taidesysteemin itsekuvausta. Taidehistoria tarkastelee ja kuvaa sitä, mitä tapahtuu taidesysteemissä. Taidehistorian tiedesysteeminä tulee kehittää jatkuvasti uusia lähestymistapoja pysyäkseen taidesysteemin sisäisten itsemäärittelyjen ajan tasalla. Zijlmansin mukaan ”vanhan taidehistorian” taakse jättäminen merkitsee sitä, että hylätään vain yhdenlaiseen taidesysteemin itsekuvaukseen perustuva taiteen identifiointi, ja suunnataan katse ennakkoluulottomasti tai-

¹⁸⁷ Lukkarinen 1998b, 47; Rossi 1999, 177-178, 186-187, 193; Saarikangas 1999, 7-10.

¹⁸⁸ Kraynak 2007, 89-90.

¹⁸⁹ Reid 2004, 1; van Damme 2008b, 157-158.

¹⁹⁰ Warnke 1985/2008, 26-27.

¹⁹¹ Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; ks. myös Erickson 1991.

¹⁹² Steiner 2008, 52-53.

¹⁹³ Krieger 2008, 20-21.

desysteemin moninaisuuteen.¹⁹⁴ Zijlmansin näkemys edustaa induktiivista, aineistolähtöistä teorianmuodostusta, jossa data antaa impulssit käsitteenmuodostukseen. Taidehistorialta tämä edellyttää tutkimuskohteen avointa tarkastelua, jatkuvaa itsereflektiota ja pyrkimystä kurkottaa olemassa olevien taidehistoriallisten diskurssien yli.¹⁹⁵

Historiallisesti taidekritiikki ja taidehistoria ovat olleet läheisiä, mutta kuitenkin erillisiä aloja, joilla on ollut suhteellinen autonomia. Taidekritiikin nähtiin edustavan subjektiivista ja taidehistorian objektiivista ääntä; taidekritiikki keskittyi taideteoksen läsnäoloon ja taidehistoria taiteen kehitykseen.¹⁹⁶ 1960-luvulta lähtien taidekritiikin ja taidehistorian väliset rajat ovat hämärtyneet ja menneet päällekkäin. Nykyisin perinteisesti taidekritiikin toimialaan kuulunut nykytaide on osa taidehistorian kaanonia.¹⁹⁷ Sebastian Egenhoferin mielestä lähestyessään oman aikansa taidetta taidehistoriasta tulee väistämättä taidekritiikkiä. Se ei voi tarkastella kohdettaan historiallisen etäisyyden kautta, vaan vastaanottamisen aikahorisontti ja teoksen maailmanhorisontti menevät päällekkäin. Tässä tarkastelussa on irrottauduttava oman ajan itsestäänselvyyksistä ja otettava siihen kriittinen suhde.¹⁹⁸ Verena Kriegerin mukaan etäisyys tutkimuskohteeseen toteutuu taidehistorian historiallisen perspektiivin ja metodisten instrumenttien kautta.¹⁹⁹ Taidehistorioitsijan profession kannalta historiallisen etäisyyden ja ”objektiivisuuden” vaatimuksesta luopuminen merkitsee sitä, että myös taiteen esteettinen kokemus on mahdollista sijoittaa osaksi taidehistoriallista diskurssia.²⁰⁰ Reinhard Steiner näkee sekä kriittisen ja käsitteellisen että empaattisen, aistimuksellisen ja irrationaalisen suhtautumisen tärkeinä taidehistoriassa. Niiden kautta avautuu mahdollisuus myös uusien taidehistoriallisten käsitteiden muodostumiseen.²⁰¹

2.1.4 ”World art studies” - uusia tuulia

Yhtenä taidehistorian ajankohtaisimmista haasteista Kitty Zijlmans pitää sen globaalia ulottuvuutta ja eurooppa- tai länsikeskeisyyden purkamista.²⁰² Perinteisesti taidehistorialla tarkoitettiin nimenomaan läntisen maailman ja erityisesti Euroopan taidehistoriaa.²⁰³ 1900-luvulla Amerikan vaikutus taiteeseen ja taidehistoriaan kasvoi ja 1900-luvun jälkipuoliskolla taidehistorian alan laajeneminen merkitsi katseen suuntaamista myös muihin Euroopan ulkopuolisten kulttuurialueiden taiteeseen ja taidehistoriaan.²⁰⁴ Kriittisen teorian suuntaukset - erityisesti jälkikolonialismi ja myös feminismi - eivät kritisoi neet pelkästään ei-

¹⁹⁴ Zijlmans 2008, 140, 147.

¹⁹⁵ Zijlmans 2008, 149.

¹⁹⁶ Kraynak 2007, 85, 87; Reid 2004, 12.

¹⁹⁷ Kraynak 2007, 83.

¹⁹⁸ Egenhofer 2008, 60; Steiner 2008, 48-49.

¹⁹⁹ Krieger 2008, 21.

²⁰⁰ Steiner 2008, 49; ks. myös esim. Ankersmit 2003, 132-155; Krieger 2008, 20.

²⁰¹ Steiner 2008, 54, 57; ks. myös Hubard 2007a, 51.

²⁰² Zijlmans 2008, 136.

²⁰³ Belting 1995/2002, 21; Dilly 1985/2008a, 11-12; Preziosi 1998c, 520.

²⁰⁴ Farago 2007, 156-157; Warnke 1985/2008, 26; Zijlmans 2008, 135-136.

eurooppalaisen taiteen vähäistä osuutta tai kokonaista puuttumista taidehistorian kirjoituksissa, vaan myös tapaa, jolla taidehistorian kirjoitus tarkasteli ei-länsimaista taidetta ja kulttuuria eksoottisena toiseutena tai ”länsimaisti” ei-eurooppalaisen taiteen tarkastelemalla sitä länsimaisin ja länsimaisen taidehistorian näkökulmin, metodein ja käsittein. Länsikeskeisen taidehistorian katsottiin kannattelevan ja luovan mennyttä ja nykyistä vallan epätasapainoa sekä pitävän yllä käsitystä lännen kulttuurisesta ylemmyydestä.²⁰⁵ Näkökulma heijastaa myös taidehistorian tutkimuksellisen intressin kohdistumista vertikaalisen, ajallisen perspektiivin ohella myös horisontaaliin, paikalliseen ja maantieteelliseen ulottuvuuteen.²⁰⁶

Taidehistoriankirjoitukseen peräänkuulutettiin ei-eurooppalaista ja ei-länsimaista näkökulmaa. Yhtäältä katsottiin, etteivät eurosentriset luokitukset ja metodit riitä muiden kulttuurien taiteen määrittämiseen ja toisaalta ajateltiin, että länsimaisen taiteen tutkiminen ei-länsimaisin käsittein toisi tuoretta näkökulmaa ja purkaisi länsimaisia itsestäänselvyksiä.²⁰⁷ Jälkikolonialismissa yhdistyvät monet näkökulmat, mm. etnisyyden, luokan, sukupuolen, identiteetin kysymykset sekä näiden yhteys valtaan. Vähemmistöt vastustavat kollektiivisen taidehistorian edustamaa kollektiivista identiteettiä, jonka eivät näe edustavan itseään.²⁰⁸

Termin ja taiteentutkimuksen lähestymistavan *'world art studies'* esitti ensimmäisen kerran John Onians 1996 tarkoituksenaan luoda taiteentutkimusta, jossa aiheen käsittelyn näkökulmina toimivat perinteisistä länsimaisista taiteen tutkimuksen näkökulmista ja menetelmistä poikkeavat lähestymistavat.²⁰⁹ Keskeisenä menetelmänä tuotiin esille kulttuurien välinen vertailu, vaikka sen problematiikka, esimerkiksi erilaisten kulttuuristen käsitteiden ja luokitusten osalta, tiedostettiin. Katsottiin kuitenkin, että kulttuurit ovat harvoin kehittyneet täydellisessä isolaatiossa toisiinsa nähden, minkä vuoksi eri kulttuureissa on semanttista päällekkäisyyttä, joka mahdollistaa kulttuurien välisen vertailun: ihmiset ovat sekä toistensa kaltaisia, että toisiinsa nähden erilaisia.²¹⁰ Keskeisenä periaatteena on kuitenkin se, ettei yhden kulttuurin ominaispiirteitä pyritä kääntämään toisen kulttuurin käsitteistölle, vaan kulttuureja pyritään tarkastelemaan myös niiden omilla ehdoilla ja kulttuurit asetetaan kriittiseen dialogiin.²¹¹ Erilaiset kulttuurit nähdään kiinnostavina sinänsä, mutta niiden katsotaan myös muodostavan toisilleen reflektioperustan, joka auttaa havaitsemaan oman ajattelun ja kulttuurin itsestäänselvyksiä ja tarkastelemaan niitä kriittisesti.²¹² Denis Dutton muistuttaa, että kulttuuri ei yksin määritä ihmistä ja hänen toimintaansa: ihminen on myös biologinen olento ja kaikkia ihmisiä yh-

²⁰⁵ Halbertsma 2007, 18; Halbertsma 2008, 91; Pooke & Newall 2008, xix, 193-194, 197, 201; Zijlmans 2008, 136-137.

²⁰⁶ Kaufmann 2008, 167-169, 179; van Damme 2008b, 160.

²⁰⁷ Belting 1995/2003, 194, 198-199; Elkins 2008a, 113; Flood 2007, 31-53; Pfisterer 2008, 74-75; Pooke & Newall 2008, 211.

²⁰⁸ Beke 1985/2008, 400; Belting 1995/2002, 11, 68-69, 73; Pooke & Newall 2008, 193.

²⁰⁹ Van Damme 2008a, 27.

²¹⁰ Scharfstein 2008a, 11-22; Schafstein 2008b, 343-367; van Damme 2008a, 29, 47.

²¹¹ Zijlmans 2008, 138.

²¹² Van Damme 2008a, 48, 55; ks. myös Pfisterer 2008, 71.

distää tietyt ihmislaajille tyypilliset ominaisuudet, mikä osaltaan selittää taiteen ja kulttuurin universaaleja piirteitä.²¹³

Käyttämällä monikollista termiä *'world art studies'* esimerkiksi termin *'world art history'* tai *'global art history'* sijaan, halutaan välttää jälkimmäisiin liittyvää yhden homogeenisen tarinan ja siihen liittyvien lineaarisuuden ja teleologisuuden konnotaatioita ja viitata tutkimuksen monitieteisyyteen.²¹⁴ Kun 1980-luvulla vielä suhtauduttiin skeptisesti tieteidenväliseen tutkimukseen, nykyiset taidehistorioitsijat pitävät tieteidenvälistä tutkimusta keskeisenä osana tieteenalansa käytäntöjä.²¹⁵ Taidehistoriallisten kysymystenasettelujen moniulotteisuuden nähdään usein suorastaan edellyttävän monitieteistä tutkimusotetta.²¹⁶

'World art studies' -kontekstissa keskustellaan aktiivisesti myös siitä, onko taide kulttuurista toiseen vaihteleva sosiaalisesti konstruoitu ilmiö vai onko siinä universaaleja piirteitä, jotka liittyvät ihmisen evoluutioon. Nykykeskustelussa esimerkiksi *'green art studies'* edustaa kulttuurispesifiä näkökulmaa, kun taas erilaiset evoluutioteoriasta ammentavat suuntaukset ja neurotaidehistoria ovat kiinnostuneita taiteen universaaleista nimittäjistä.²¹⁷ Kaikki kolme suuntausta kiinnittävät huomiota myös alitajuisen, tiedostamattoman, ei-diskursiivisen aineksen merkitykseen taiteen tekemisessä ja vastaanottamisessa sekä sen huomioimiseen myös osana taiteentutkimusta. Kaikki ammentavat viimeaikaisesta kognitiivisesta neurotieteestä, ja painottavat emotion, intuition ja aistimuksen merkitystä taiteen kokemisessa sekä visuaalisen kokemuksen autonomisuutta suhteessa kielellisiin operaatioihin, samalla kyseenalaistaen kielellisten representaatioiden ensisijaisuutta ja riittävyttä taiteentutkimuksessa.²¹⁸ Painotuksissa on kuitenkin eroja: kun *'green art studies'* korostaa paikallisten luonnonolosuhteiden merkitystä kollektiivisen alitajunnan muodostumisessa, neurotaidehistorian kiinnostus kohdistuu ensisijaisesti siihen, mitä ihmisen aivoissa tapahtuu, miten ja miksi - ja miten tämä selittää alitajuista.²¹⁹

2.1.5 Kaikenkattava kaanon?

Käsitykset taidehistoriasta vaihtelevat ajallisesti ja paikallisesti.²²⁰ Taidehistoria ei ole koherentti, yhtenäinen käytäntö, metodi tai teoria, vaan pluralistinen tutkimusala, joka sisältää ambivalentteja ja ristiriitaisia piirteitä: puhutaan mieluummin taidehistorioista kuin yksiköllisestä ja keskitetystä taidehistoriasta.²²¹

²¹³ Dutton 2009, 29-30; ks. myös Dissanayake 2008, 258-259; Määttänen 2008, 238-239, 241-245.

²¹⁴ Van Damme 2008a, 56.

²¹⁵ Dilly 1985/2008b, 410; Farago 2007, 156-157; Mansfield 2007, 2-3; van Damme 2008b, 158.

²¹⁶ Seppä 2007, 35.

²¹⁷ De Bièvre 2008, 183-202; Dissanayake 2008, 241-263; Onians 2008, 265-286.

²¹⁸ De Bièvre 2008, 185-186; Onians 2008, 266, 270-272, 283-284.

²¹⁹ De Bièvre 2008, 184-185, 189; Onians 2008, 265.

²²⁰ Chanda 1998, 19.

²²¹ Belting 1995/2002, 22; Erickson 1991, 42; Fernie 1995/1999, 21; Mansfield 2007, 142; Pooke & Newall 2008, xviii, 29-30; Preziosi 1998a, 13; Preziosi 2007, 117-118.

Yhtä oikeaa tapaa harjoittaa taidehistoriaa ei ole.²²² Tästä huolimatta mm. Mar-lite Halbertsma ja Steven Nelson ovat sitä mieltä, että taidehistoria ilman kaanonin on mahdotonta. Kaaanon ei kuitenkaan edusta heille muuttumatonta vakiota tai toimintaa determinoivaa prinssiippiä, vaan se tarjoaa orientaatioperustan, jota reflektoidaan ja kyseenalaistetaan.²²³ Tässä reflektiossa ja taidehistorian itseymmärryksessä taidehistorian historiografialla on merkittävä rooli.²²⁴ Elizabeth Mansfieldin mukaan kaanon heijastaa, määrittää ja konstruoi paitsi tieteenalaa ja tieteenalan identiteettiä myös yhteisön kulttuurisia ja sosiaalisia rajoja sekä kollektiivista identiteettiä.²²⁵ Nykyisen taidehistorian pluralistinen kaanon muodostaa moniäänisen orientaatioperustan; siksi onkin keskeistä, että taidehistorioitsija määrittää, millainen hänen edustamansa taidehistoria on.

Vaikka taidehistorian ala on laajentunut ja muuttunut, tieteenalan uudet orientaatiot eivät kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö myös perinteisemmät taidehistorian lähestymistavat olisi ajankohtaisia ja jatkaisi olemassaoloaan, mikä näkyy esimerkiksi uudelleen heränneenä mielenkiintona tyylin käsitettä kohtaan.²²⁶ Hans Belting ja Eric Fernie pitivät 1990-luvun taidehistorian ”paradigmamuutoksen” aikana kiinnostavana myös sellaista taidehistoriaa, joka tutki taidetta syntykontekstissaan ja pyrki selvittämään taiteen kentällä havaittavien muutosten syitä.²²⁷ Näkemys ei ole hävinnyt 2000-luvullakaan: vaikka taidehistoria on laajentunut perinteisestä taiteen historian tutkimuksesta monialaisen visuaalisen kulttuurin tutkimuksen suuntaan, taiteen historia on yhä osa taidehistoriaa.²²⁸ Wilfried van Dammen mukaan huomion kiinnittäminen epäjatkuvuuksiin ja ristiriitaisuuksiin ei saa tarkoittaa jatkuvuuksien kieltämistä, vaan sitä, että epäjatkuvuuksilta ei ummisteta silmiä.²²⁹

Eric Fernie kirjoitti 1990-luvulla, että taiteentutkimuksen teoreettinen, sosiaalinen ja poliittinen kehys ovat tärkeitä, mutta jos siitä tulee liian keskeinen, lakkaamme olemasta tekemisissä taideteosten kanssa.²³⁰ 2000-luvulla Janet Kraynak, Verena Krieger ja Reinhard Steiner peräänkuuluttavat samaan tapaan teoslähtöistä lähestymistapaa taidehistorialliseen tutkimukseen erilaisten kontekstuaalisten tarkastelutapojen rinnalle.²³¹ Keskustelu tuo mieleen 1900-luvun formalistisia ja kontekstuaalisia lähestymistapoja koskevat debatit, kuitenkin keskustelun sävy on muuttunut: dikotomioiden sijaan korostetaan erilaisten näkemysten ja lähestymistapojen kontribuutiota tieteenalaan, mikä lienee osoitus taidehistorian pluralistisesta identiteetistä.

Viimeaikoina kirjoitetun taidehistorian rinnalle on ehdotettu ja tuotu myös muita taidehistoriallisen representaation muotoja. László Beke näkee mm. graa-

²²² Belting 1985/2008, 229; Belting 1995/2003, 16; ks. myös Preziosi 1989, 108.

²²³ Halbertsma 2007, 27; Nelson 2007, 55.

²²⁴ Pfisterer 2008, 71; ks. myös Elkins 2008a, 116-117.

²²⁵ Mansfield 2007, 14.

²²⁶ Lukkarinen 1998a, 13; Lukkarinen 1998b, 35; Pooke & Newall 2008, xviii; Saarikangas 1999, 8, 14.

²²⁷ Belting 1995/2002, 37; Fernie 1995/1999, 21, 255.

²²⁸ Van Damme 2008a, 49.

²²⁹ Van Damme 2008a, 49.

²³⁰ Fernie 1995/1999, 21.

²³¹ Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; Steiner 2008, 52-53.

fisten mallien, matriisien, diagrammien, multimediaesitysten ja erityisesti taidehistoriaa tulkitsevien taideteosten antavan mahdollisuuden ei-lineaaristen representaatiomuotojen käyttöön, jotka kenties verbaalisia esityksiä paremmin pystyisivät irrottautumaan lineaarisen ja progressiivisen taidehistorian esittämistraditiosta.²³² Kenties tällaiset representaatiomuodot artikuloisivat myös kielellisiä representaatioita selkeämmin taidehistorian konstruktio- luonnetta ja tulkinnallisuutta sekä nivoisivat rationaaliseen työskentelyyn elämyksellisen aspektin, mikä on olennainen osa taidehistorian tutkimuskohteen - taiteen - olemuksellisuutta.²³³ Tällaisten pyrkimysten voi myös katsoa pyrkivän pois dikotomisesta asettelusta ”tiedesysteemin” ja ”taidesysteemin” välillä.

2.2 Taidehistoria kuvallisen ilmaisun ammatillisessa perustutkinnossa

2.2.1 Opettaa olematonta – kätketyn taidehistorian arvoitus

Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteet määrittävät ammatillisen perustutkinnon sisällöt ja tavoitteet, joiden pohjalta oppilaitokset laativat opintojakso- ja oppiainekohtaisen opetussuunnitelman.²³⁴ Oppilaitokset tulkitsevat ja määrittävät, millaisilla opetusjärjestelyillä opetussuunnitelman perusteiden sisällöt ja tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Opetussuunnitelmassa ilmaistut tiedolliset rakenteet muunnetaan oppilaitostasolla pedagogisiksi rakenteiksi.²³⁵

Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden mukaan kuvallinen ilmaisu on osa kuvallista viestintää.²³⁶ Kuvallisen ilmaisun perustutkinnon tavoitteena on tuottaa opiskelijoille laaja-alaiset valmiudet toimia viestintä- ja kuvataidealalla graafisen suunnittelun, kuva- ja mediataiteen tai valokuvauksen työtehtävissä.²³⁷ Opetussuunnitelman perusteissa kuvallisen ilmaisun sisällöt ja tavoitteet jaotellaan ammatillisen koulutuksen yleisiin tehtäviin ja tavoitteisiin sekä koulutusohjelmakohtaisiin sisältöihin ja tavoitteisiin. Opinnot jakautuvat pakollisiin ja valinnaisiin yhteisiin opintoihin sekä pakollisiin, valinnaisiin ja vapaasti valittaviin ammatillisiin opintoihin. Ammatilliset opinnot on jaoteltu opintokokonaisuuksiin.

Vuoden 2001 kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa ei eksplisiittisesti mainita sanaa ’taidehistoria’, vaikka mainintoja taidehistorian alaan kuuluvista sisällöistä on runsaasti. Taidehistorian alaan kuuluvia sisältöjä on sekä ammatillisten että yhteisten opintojen sisällyksessä ja tavoitteissa. Koska tavoitteenani on luoda kokonaiskäsitystä kuvallisen

²³² Beke 1985/2008, 403.

²³³ Ks. Arnheim 1954/1974, 1.

²³⁴ Opetushallitus 2001, 91.

²³⁵ Aho 1998/2002, 26, 28.

²³⁶ Opetushallitus 2001, 94.

²³⁷ Opetushallitus 2001, 12.

ilmaisun perustutkintoon sisältyvästä taidehistorian substanssista, en analysoi aineistoa opintojaksokohtaisesti, vaan kokonaisuutena. En myöskään tarkastele ammatillisia ja yhteisiä opintoja erikseen, koska molemmat ovat muodostamassa ammatillista osaamista, joka sisältää sekä yleisen ammattisivistyksen että alaspesifin ammattitaidon.²³⁸ Opetussuunnitelman perusteiden ”yhteisten painotusten ja kaikille aloille yhteisen ydinosaamisen”²³⁹ kansainvälisyyden, keskeisen kehityksen, yhteistyötaitojen sekä eettisten ja esteettisten taitojen teemat liittyvät taidehistoriaan. Käsitellen niitä siltä osin kuin ne tulevat esille opintokokonaisuuksien ja -jaksojen kuvauksissa.

Kaikille pakollisten yhteisten opintojen sisällöissä ja tavoitteissa taidehistoriaan liittyviä mainintoja on kieliopinnoissa sekä taide ja kulttuuri-opintojaksossa. Valinnaisissa yhteisissä opinnoissa taidehistoriaan liittyviä mainintoja on ympäristötiedon, etiikan ja kulttuurien tuntemuksen opintojaksoissa. Ammatillisissa opinnoissa taidehistorian sisältöjä sisältäviä opintokokonaisuuksia ovat tutkinnon yhteisissä ammatillisissa opinnoissa kuvallisen ilmaisun perusosaaminen, esteettinen osaaminen ja visuaalinen osaaminen, ja koulutusohjelman valinnaisissa opinnoissa graafisen suunnittelun, kuva- ja mediataiteen ja valokuvauksen opinnot suuntautumisaloineen.

Opetussuunnitelman perusteissa historiatietoon viitataan kollektiivisilla ilmauksilla ”viestintä- ja kuvataidealan perinne”,²⁴⁰ ”oman maan keskeinen historia”,²⁴¹ ”naapurimaiden ja maailman historia”,²⁴² ”visuaalisen viestinnän eri alojen kulttuurihistoria”,²⁴³ ”visuaalisen viestinnän historia”,²⁴⁴ ”kuvataiteen traditio”,²⁴⁵ ”kulttuuriperinne”²⁴⁶ ja ”historia”.²⁴⁷ Lisäksi käytetään ilmaisuja, joissa historia spesifioidaan alakohtaisesti, kuten esimerkiksi ”graafisen suunnittelun historia”,²⁴⁸ ”dokumenttikuvauksen historia”,²⁴⁹ ”valokuvauksen traditio”²⁵⁰ ja ”valokuvauksen historia”.²⁵¹ Vaikka historia nivoutuu opetussuunnitelman perusteiden sisällöissä ja tavoitteissa osaksi nykyistä toimintaa, ’historiaa’ ja ’perinnettä’ käytetään selkeästi menneisyyteen viittaavina käsitteinä. Käsitteiden historia, traditio ja perinne käyttö on epäsystemaattista: vaikuttaakin siltä, että ne käsitetään keskenään synonyymisiksi, mikä poikkeaa tutkimuskirjallisuuden käytännöstä.²⁵²

Historialliseen ulottuvuuteen viitataan myös sanalla ’kehitys’. Puhutaan esimerkiksi kuvataidealan teknisen ja taiteellisen kehityksen,²⁵³ yleiseurooppa-

²³⁸ Opetushallitus 2001, 93.

²³⁹ Opetushallitus 2001, 10-12.

²⁴⁰ Opetushallitus 2001, 39.

²⁴¹ Opetushallitus 2001, 44.

²⁴² Opetushallitus 2001, 44.

²⁴³ Opetushallitus 2001, 50.

²⁴⁴ Opetushallitus 2001, 51.

²⁴⁵ Opetushallitus 2001, 63.

²⁴⁶ Opetushallitus 2001, 41.

²⁴⁷ Opetushallitus 2001, 50.

²⁴⁸ Opetushallitus 2001, 52.

²⁴⁹ Opetushallitus 2001, 63.

²⁵⁰ Opetushallitus 2001, 63.

²⁵¹ Opetushallitus 2001, 64.

²⁵² Ks. esim. Giddens 1995, 83-152; Megill 2007, 35-37.

²⁵³ Opetushallitus 2001, 49.

laisen estetiikan filosofian juurien ja kehityksen²⁵⁴ sekä graafisen suunnittelun kehityksen²⁵⁵ huomioonottamisesta ja vaikutuksesta. Sanalla 'kehitys' viitataan myös tulevaisuuteen, kun kuvallisen ilmaisun alalla toimivan tehtäväksi määritellään "edistää visuaalisen kulttuurin kehitystä".²⁵⁶

Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille myös nykyisyyden havainnointi ja tunteminen sekä nykyisyyttä koskevan tietämyksen käyttäminen ammattialalla. Kyseessä on mm. median välittämän tiedon,²⁵⁷ työ- ja elinympäristön,²⁵⁸ visuaalisen ympäristön,²⁵⁹ tuoteilmaisun,²⁶⁰ oman ja vieraan kulttuurin²⁶¹ ja yleisesti kuvasisältöjen²⁶² havainnointi ja tulkinta. Lisäksi puhutaan mm. taiteen ilmenemismuotojen tuntemisesta monikulttuurisessa yhteiskunnassa,²⁶³ viestintä- ja kuvataidealalla vallitsevien kulttuuristen erojen tunnistamisesta,²⁶⁴ dokumenttikuvauksen nykytilan tuntemisesta²⁶⁵ sekä nykyisten ilmaisutekniikoiden, materiaalien ja työskentelytapojen tuntemisesta.²⁶⁶ Nykyisyysorientaatio on voimakkaasti läsnä yleisessä toimintaperiaatteessa, jossa tavoitteena on historiatiedon soveltaminen omassa toiminnassa. Historiatiedon soveltaminen nykyisessä toiminnassa suuntaa tulevaisuutta ja vaikuttaa tulevaisuuden - myös tulevan taidehistorian - rakentumiseen, mihin viittaavaksi voi tulkita tavoitteen, jonka mukaan opiskelijan on "osallistuttava omalla toiminnallaan ja tuotteillaan alan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun".²⁶⁷ Tulevaisuuteen viittaavat myös kestävän kehityksen sisällöt ja estetiikan vaikutusten arviointi elämän laatuun.²⁶⁸

Opetussuunnitelman perusteissa nykyisyyttä ja tulevaisuutta ei eksplisiitistaan artikuloita historiatiedon osa-alueiksi, vaikka ne ovatkin implisiittisesti luettavissa toisiinsa nivoutuviksi toiminnan tasolla. Esimerkiksi taide ja kulttuuri -opintojakson kuvauksessa asia ilmaistaan siten, että opiskelijan tulee tutustua viestintä- ja kuvataidealan perinteeseen ja hyödyntää sitä erilaisissa ammattialan tehtävissä, erityisesti omassa tuotannossaan ja sen mieltämisessä osana historiallista jatkumoa.²⁶⁹ Toiminta kutoo menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta yhteen.

Opetussuunnitelman perusteissa esiintyvien taidehistoriaan liittyvien sisältöjen johdonmukainen analysointi, ryhmittely ja kokonaiskuvan muodostaminen on problemaattista. Tämä johtuu siitä, että taidehistorian sisältöjä ja tavoitteita ei ole esitetty kootusti, vaan ne on kirjoitettu eri opintojaksojen sisään.

254 Opetushallitus 2001, 50.
 255 Opetushallitus 2001, 52.
 256 Opetushallitus 2001, 94.
 257 Opetushallitus 2001, 39.
 258 Opetushallitus 2001, 39-40.
 259 Opetushallitus 2001, 50.
 260 Opetushallitus 2001, 51.
 261 Opetushallitus 2001, 43.
 262 Opetushallitus 2001, 57-58.
 263 Opetushallitus 2001, 39.
 264 Opetushallitus 2001, 41.
 265 Opetushallitus 2001, 63.
 266 Opetushallitus 2001, 49, 52, 53, 58.
 267 Opetushallitus 2001, 57-58, 60.
 268 Opetushallitus 2001, 10, 39-40, 43, 51.
 269 Opetushallitus 2001, 39.

Tämän voi tulkita viitteeksi siitä, että taidehistoria halutaan integroida eri opintojaksoihin ja käytännön toimintaan, mikä vastaa ammatillisen perustutkinnon käytännönläheistä orientaatiota. Lisäksi vaihtelevien ja osittain epätarkkojen käsitteiden ja ilmaisujen käyttö taide- ja kulttuurihistoriaan viittaavissa sisällöissä vaikeuttaa sen päättämistä, minkä taidehistorian roolin lopulta ajatellaan olevan.

Tässä tutkimuksessa määritän ja konstruoin käsitystä tutkimuksen teko-
hetkellä voimassa olevan kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon (2001) sisällöissä ja tavoitteissa ilmaistusta taidehistorian substanssista. Opetussuunnitelmateksti toimii aineistona, josta taidehistorian nykymäärittelyjä haavina käyttäen seulon sisältöjä, jotka voi sijoittaa otsikon ”taidehistoria” alle.

Opetussuunnitelman perusteissa opintojaksokuvauksina annetaan kiitet-
tävän tason (K5) sisällöt ja tavoitteet sekä tyydyttävän tason (T1) arviointikri-
teerit. Käytän analyysin perustana opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen
kiitettävän tason sisältöjä ja tavoitteita, koska opetuksen on mahdollistettava
kiitettävän tason osaaminen, koska kiitettävän tason sisällöt ja tavoitteet ovat
tyydyttävän tason kriteerejä laajemmat ja koska kiitettävän tason sisällöt ja ta-
voitteet on kirjoitettu tekstimuotoon, jolloin niiden keskinäisten suhteiden ana-
lysointi on mahdollista. Tyydyttävän tason (T1) arviointikriteerit on esitetty
luettelomuodossa ranskalaisin viivoin.

2.2.2 Taidehistorian sisältöjen ryhmittely

Käytän ryhmittelyssä käsitteitä ’tunteminen’ ja ’soveltaminen’. Tuntemisen
alaan liitän opetussuunnitelman tavoitteet, joissa puhutaan historiatiedon tun-
temisestä, tietämisestä tai ymmärtämisestä. Kyseessä on taiteen ja kulttuurin
historiaa ja nykyisyyttä sekä historiaa koskeva tieto. Soveltamisen piiriin liitän
toiminnalliset tavoitteet, joissa historiatieto nivotaan ajatteluun ja toimintaan
yleisesti sekä spesifimmin visuaalisten sisältöjen havaitsemiseen, tulkintaan ja
tuottamiseen. Tunteminen ja soveltaminen eivät ole tarkkarajaisesti erotettavis-
sa toisistaan eivätkä keskenään dikotomisessa suhteessa, sisältyyhän soveltami-
seen implisiittisesti se, mitä sovelletaan. Soveltaminen on yhtäältä nojautumista
olemassa olevaan ja toisaalta kurottautumista uuteen.

Opetussuunnitelman perusteissa historiatiedon ja opiskelijan oman toi-
minnan suhde operationaalistetaan mm. verbeillä ’käyttää hyväksi’, ’vertail-
la’, ’arvioida’, ’perustella’ ja ’tarkastella kriittisesti’, jotka määrittävät oman toi-
minnan hahmottamisen osana historiaa yhtäältä rationaaliseksi, tiedostetuksi
ajatteluksi ja toisaalta rationaalisen ajattelun ohjaamaksi käytännön toiminnaksi.
Samalla ne osoittavat, ettei soveltaminen tarkoita historiatiedon toistamista,
historiallisten vaikutteiden mekaanista kopioimista tai omasta ajattelu- tai il-
maisutavasta luopumista, vaan toiminnan lähtökohtien tiedostamista ja tietois-
ten valintojen tekemistä oman intention näkökulmasta.

Opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen ja tavoitteiden analyysin tu-
loksena ryhmittelen taidehistorian alaan kuuluvat sisällöt viiteen luokkaan:
kontekstuaaliseen, semioottiseen ja formalistiseen lähestymistapaan, taiteeseen
ja kulttuuriin osallistumiseen sekä arvo-osaamiseen. Opintokokonaisuudet ja

-jaksot sisältävät tavallisesti kaikkiin luokkiin kuuluvia sisältöjä, mikä vastaa kuvallisen ilmaisun opintojen keskeistä tavoitetta tiedostaa visuaalisen muodon ja sisällön suhde sekä visuaalisten tuotosten vastaanottamisessa että tuottamisessa.²⁷⁰ Luokittelun avulla pyrin konkretisoimaan opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvän taidehistoriasubstanssin ja taidehistorian tieteenalan nyky-määrittelyjen yhtäläisyyksiä ja eroja.

Visuaalisen kulttuurin tuotosten tunteminen, kontekstuaalinen tarkastelu ja soveltaminen: kontekstuaalinen näkökulma

Opetussuunnitelman perusteissa taiteen konteksti eksplikoidaan taideteoksen syntyajankohdaksi ja kulttuurikontekstiksi.²⁷¹ Opetussuunnitelman perusteiden käsitys kulttuurista on ristiriitainen. Se määrittellään pääasiassa etnisin, kansallisin ja kielellisin perustein: puhutaan suomalaisesta kulttuurista, ruotsalaisesta kulttuurista ja vieraista kulttuureista²⁷² sekä kansallisesta kulttuuriperinnöstä.²⁷³ Tällöin kulttuuri näyttäytyy yhtenäiskulttuurina, joka luonnehtii koko etnistä, kansallista tai kielellistä yhteisöä. Kansallista tai etnistä kulttuuria pienempiin kulttuurisiin yksiköihin tai vähemmistökulttuureihin ei viitata, vaikka maininnat ihmisten ainutlaatuisuuden ja erilaisuuden kunnioittamisesta ja tasa-arvosta²⁷⁴ sekä monikulttuurisesta yhteiskunnasta²⁷⁵ implikoivat kulttuurista heterogeenisyyttä.

Opetussuunnitelman perusteissa kulttuurilla tarkoitetaan ihmisen elämään liittyviä ilmiöitä laaja-alaisesti: yhteiskunnan sosiaalisista rakenteista ja institutionalisoituneista kulttuurin muodoista ihmisten jokapäiväisiin tapoihin.²⁷⁶ Näkökulma vastaa visuaalisen kulttuurin tutkimuksen kulttuurikäsitteen laaja-alaisuutta sekä luopumista kulttuurin jaottelusta ”korkeaan” ja ”matalaan”.²⁷⁷ Kulttuurit nähdään erilaisina, toisistaan poikkeavina henkisinä ja aineellisina konstruktioina, jotka vaikuttavat, todentuvat ja muuntuvat ihmisten ajattelussa ja toiminnassa. Lisäksi kulttuuri tuodaan esille kehityksen tuloksena ja perustana, josta ja johon ihminen kasvaa, jossa hän toimii ja elää ja johon hän omalla toiminnallaan vaikuttaa. Tällaista kulttuurikäsitystä voi kuvata konstruktionistiseksi.²⁷⁸

Opetussuunnitelman perusteissa kiinnitetään huomiota taiteen kulttuurisidonnaisiin ilmenemismuotoihin: opiskelijan ”tulee olla tietoinen siitä, että taide ilmenee eri kulttuureissa erilaisena”²⁷⁹ ja hänen on ”ymmärrettävä perinteisiä ja uusia taiteen ilmaisutapoja ja osattava suhteuttaa ne aikaan ja tilaan.”²⁸⁰

²⁷⁰ Opetushallitus 2001, 51-52, 61.

²⁷¹ Opetushallitus 2001, 39,62.

²⁷² Opetushallitus 2001, 26-27.

²⁷³ Opetushallitus 2001, 41.

²⁷⁴ Opetushallitus 2001, 9, 91-92.

²⁷⁵ Opetushallitus 2001, 39.

²⁷⁶ Opetushallitus 2001, 39, 43-44.

²⁷⁷ Vänskä 2007, 57.

²⁷⁸ Antikainen, Rinne & Koski 2000/2006, 346; Gergen 1995, 223-224; McCarty & Schwandt 2000, 65; Shotter 1995, 43-44.

²⁷⁹ Opetushallitus 2001, 39.

²⁸⁰ Opetushallitus 2001, 61.

Implisiittisesti tämä tarkoittaa myös sitä, että taide kertoo kulttuuristaan ja on eräänlainen kulttuuriinsa viittaava indeksi, jonka ymmärtäminen edellyttää kulttuurikontekstin tuntemusta. Vaikka kuvassa ajatellaan olevan aikaa ja kulttuuriin liittyviä sanomia,²⁸¹ sen ei ajatella olevan aikansa tai paikkansa suorakuva.

Opetussuunnitelman perusteiden näkemyksen voi tulkita myötäilevän taidehistorian kontekstuaalista tai kontekstualisoivaa perinnettä. Kysymys ei ole siitä, että teoksen syntykontekstin selitysvaikutus taideteokseen olisi totaalinen esimerkiksi hegeliläisen aikakauden hengen ilmentymän tai panofskyiläisen ikonologian mielessä, vaan siitä, että taide kytkeytyy tekijänsä kautta syntykontekstiinsa, jonka tunteminen on keskeisessä asemassa, kun taidetta halutaan tulkita sen syntykontekstin näkökulmasta. Opetussuunnitelman perusteissa opiskelijan katsotaan kuvaa tehdessään työskentelevän paitsi oman aikakautensa kulttuurisessa viitekehyksessä, myös tilannekohtaisessa ja henkilökohtaisessa viitekehyksessä, joiden moninaisista vaikutteista hän valikoi intentionsa suuntaisia elementtejä. Jos tämä on yleistettävissä opetussuunnitelman perusteiden yleiseksi käsitteeksi taiteellisesta luomisprosessista - kuten tulkitsemisen - vastaa konstruktivistisen toiminnan periaatteita, joissa toiminta paitsi uusintaa, myös uudistaa ajattelua ja toimintaa ja on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä.²⁸² Näin taiteellinen tuotoskaan ei heijasta koko kulttuurikontekstia, vaan vain sen osaa rakentaen sitä samalla, mikä vastaa nykyisessä taidehistoriassa tavallista kontekstuaalisen ajattelun tapaa, jossa taiteen ei nähdä passiivisesti heijastelevan poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä, vaan myös luovan niitä ja ottavan niihin aktiivisen suhteen.²⁸³ Tällä tavoin määriteltynä taide sisältäen taiteen tekemisen ja taiteen vastaanottamisen - näyttäytyy merkitystä luovana kulttuurikäytäntönä.

Opetussuunnitelman perusteissa taiteen konteksti eksplikoidaan taideteoksen syntyajankohdan kulttuuriseksi kontekstiksi.²⁸⁴ Kuitenkin opintokokonaisuuksien ja -jaksojen sisällöissä ja tavoitteissa tuodaan toistuvasti esille opiskelijan rooli taiteen aktiivisena katsojana ja soveltajana, mikä viittaa opiskelijan aktiiviseen rooliin tiedonmuodostajana konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.²⁸⁵ Näin opetussuunnitelman perusteissa kulkee implisiittisesti mukana myös taiteen katsojan, vastaanottajan tai kokijan konteksti. Opetussuunnitelman perusteissa halutaan kiinnittää huomio siihen, että teos tulkitaan eri konteksteissa eri tavoin, sen sijaan, että jokin konteksti määriteltäisiin toista ”oikeammaksi”. Opiskelijaa ohjataan aktiiviseen merkityksenmuodostukseen omasta kontekstistaan käsin kuitenkin niin, että on oltava ”tietoinen siitä, että

²⁸¹ Opetushallitus 2001, 62.

²⁸² Ks. Enkenberg 1998/2002, 161; Ojanen 2000/2006, 39; Phillips 2000a, viii; von Glasersfeld 1998a, 26.

²⁸³ Pooke & Newall 2008, 30-31.

²⁸⁴ Opetushallitus 2001, 63.

²⁸⁵ Bredo 2000, 132; McCarty & Schwandt 2000, 41; Phillips 2000a, viii.

taide ilmenee eri kulttuureissa erilaisena²⁸⁶ ja että sillä on ”aikaan, kuvalliseen kerrontaan, kulttuuriin ja estetiikkaan liittyviä sanomia.”²⁸⁷

Vaikka opetus suunnitelman perusteet tuovat tekijän kontekstin rinnalle kokijan kontekstin, edellä siteeratut tavoitteet ikään kuin varoittavat alistamasta toiseen aikaan tai paikkaan sijoittuvaa taideteosta oman kontekstin merkityssysteemeille. Kun tavoitteena on ”lukea, valita, analysoida ja tuottaa kriittisesti taideilmaisullisia sisältöjä”,²⁸⁸ yksi kriittisyyden mahdollistava tekijä on se, että opiskelija on tietoinen sekä teoksen syntykontekstissa että omassa vastaanottajan kontekstissaan vaikuttavista tekijöistä. Näiden keskinäisen vertailun ja oman toiminnan reflektion avulla opiskelijan on mahdollista tietoisemmin kontrolloida kontekstuaalisia positioitaan ja niiden vaikutusta merkityksenmuodostamiseen. Näkökulmalla on yhteyttä sekä gadamerilaiseen hermeneutiikan tulkintaan että Oskar Bätschmannin taidehistorialliseen hermeneutiikkaan. Filosofinen hermeneutiikka näkee ymmärtämisen edellytyksenä sen, että ymmärtäjä kyseenalaistaa ennakkokäsityksensä.²⁸⁹ Tämä on keskeistä, sillä Hans-Georg Gadamerin käsityksen mukaan ymmärtäminen ei ole vain tiedon reproduktiota, vaan sisältää aina nykyajassa tapahtuvaa reflektiota, jolloin tiedon kohteen ja tietäjän horisontit menevät päällekkäin. Ymmärtäminen on aina myös itseymmärrystä, jolloin tulkitsijan toimintakenttä määrittyy teoksen kontekstin ja oman kontekstinsa dialogissa.²⁹⁰ Tähän gadamerilaiseen hermeneuttiseen asenteeseen Oskar Bätschmannin taidehistoriallinen hermeneutiikka antaa metodin taideteosten tulkintaan, jota käsittelen tutkimukseni luvussa 3.5 ”Erwin Panofsky ja Oskar Bätschmann opetusmallin taustavaikuttajina”.

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät tavoitteeksi sen, että opiskelijan on ”tunnettava visuaalisen viestinnän historiaa ja yleiseurooppalaisen esteetiikan filosofian juuria ja kehitystä, joihin liittyvät graafisen suunnittelun, kuva- ja mediataiteen sekä valokuvauksen suomalainen ja valikoidusti kansainvälinen visuaalinen viestintäkulttuuri” ja että hänen on ”tunnettava visuaalisen viestinnän eri alojen - elokuvan, valokuvan, graafisen viestinnän sekä kuva- ja mediataiteen kulttuurihistoriaa, estetiikkaa ja visuaalisen viestinnän sovellutuksia”.²⁹¹ Eri aikojen kuvataiteen ja yleensä visuaalisen kulttuurin tuntemuksen ajatellaan rikastuttavan opiskelijan kuvailmaisua: mm. esteettisen osaamisen opintokokonaisuuden mukaan opiskelijan on ”osattava käyttää historian antamia vaikutteita omassa ilmaisussaan, jolloin hänen on tunnettava visuaalisen viestinnän historiaa”.²⁹² Uuden kuva- ja mediataiteen tavoite ”opiskelijan on osattava omassa kuvailmaisussaan käyttää ja soveltaa visuaalisen ilmaisun teorioita, tyynejä sekä omaa tyyliä junaan, havaintokykyään ja mielikuvitustaan”²⁹³ tuo esille

²⁸⁶ Opetushallitus 2001, 39.

²⁸⁷ Opetushallitus 2001, 62.

²⁸⁸ Opetushallitus 2001, 60.

²⁸⁹ Gadamer 2004, 32-34, 64.

²⁹⁰ Gadamer 1976, 6, 15, 21, 55, 100-102; Gadamer 2004, 7-8, 26-27, 37.

²⁹¹ Opetushallitus 2001, 50.

²⁹² Opetushallitus 2001, 50.

²⁹³ Opetushallitus 2001, 61.

muissakin opintokokonaisuuksissa korostetun konstruktivistisen näkökulman: kyseessä ei ole historian mekaaninen toistaminen ja kopioiminen, vaan sen käyttäminen omaa ajattelua ja mielikuvitusta rikastuttavana aineksena. Historiatiedon soveltamisen kautta pyritään edistämään visuaalisen kulttuurin kehitystä.²⁹⁴

Soveltamisessa ei ole kyse vain pelkkien taiteensisäisten elementtien formalistisesta soveltamisesta, vaan kuvallisen ilmaisun mieltämisestä muodon ja sisällön välisenä suhteena, mitä taiteen kontekstuaalisen tarkastelun katsotaan kehittävä. Lisäksi tämän nähdään edistävän kulttuurisensitiivisen visuaalisen viestinnän taitojen kehittymistä, jolloin opiskelija ”osaa työskentelyssään ottaa huomioon eri kohderyhmät ja kulttuurialueet”.²⁹⁵

Kulttuurien tuntemuksen opintojakson tavoitteena on tuntee keskeisimmät asiat oman maan historiasta, kulttuurista ja kuvataidealasta sekä kyetä vertaamaan niitä toisten maiden historiaan, kulttuuriin ja kuvataidealaan.²⁹⁶ Jotta tuloksena ei olisi ”slogan”-tyyppinen lista kulttuurisista stereotyyppioista, on keskeistä, että opiskelijalle on muodostunut monipuolinen käsitys omasta kulttuuristaan ja sen suhteista vieraisiin kulttuureihin. Näkökulmassa tarkastelutapa on relationaalinen: vertailun osapuolet paljastuvat positioissaan ja osoittavat toistensa positioita. Tunteminen ja vertailu ulottuvat sekä menneisyyteen että nykyaikaan, sekä kulttuuriin ja historiaan yleensä että spesifimmin viestintä- ja kuvataidealan erikoispiirteisiin.²⁹⁷ Näkökulma viittaa kulttuurin- ja historian-tutkimuksen käsitykseen, jossa vieraan kulttuurin tai menneen aikakauden toiseuden ajatellaan toimivan vastakuvana, joka auttaa huomaamaan oman kulttuurin luonnollisina pidettyjen asioiden konstruktioluonteen ja ominaislaadun.²⁹⁸ Myös Gadamer ja Bächtmann viittaavat historian rooliin ”vastakuvana”, jonka avulla voimme ylittää itsemme.²⁹⁹ Hermeneuttinen metodi voi tarjota mallin kulttuurirelativistiselle toiminnalle, jossa ilmiöitä ja ihmisiä pyritään ymmärtämään taustoistaan käsin. Gadamer ja Bächtmann kuitenkin muistuttavat ”täysin ymmärtämisen” mahdottomuudesta.³⁰⁰

Opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille myös kotiseudun, oman maan, naapurimaiden, Euroopan ja maailman historian keskeisten piirteiden tuntemus. Tavoitteena on käsityksen muodostuminen historian kulusta - siitä, kuinka nykyiseen ollaan tultu. Keskeistä on kyky suhteuttaa oman maan historiaa maailman historiaan ja ”pohtia eri maiden tulkintoja historiallisista tapahtumista”.³⁰¹ Käsitys historiasta ei ole staattinen ja lukkoon lyöty, absoluuttinen menneisyyttä koskeva totuus, vaan historia ymmärretään luonteeltaan narratii-

²⁹⁴ Opetushallitus 2001, 41, 94.

²⁹⁵ Opetushallitus 2001, 50.

²⁹⁶ Opetushallitus 2001, 43-45.

²⁹⁷ Opetushallitus 2001, 44.

²⁹⁸ Bann 1995/2006, 197, 200; Kellner 1995/2006, 7; Megill 2007, 4, 38, 40; Tosh 2008, viii, 7-8, 26-28, 32, 41, 121, 141; White 1978/1985, 27-28, 41.

²⁹⁹ Bächtmann 1984/1992, 7, 81, 120-122, 159; Bächtmann 1985/2008, 204; Gadamer 2004, 8, 38-39.

³⁰⁰ Bächtmann 1984/1992, 7, 81, 121, 159-160; Bächtmann 1985/2008, 226; Gadamer 2004, 213.

³⁰¹ Opetushallitus 2001, 44.

visena: monitulkintaisina narraatioina tai narratiivien monitulkintaisina diskursseina. Opetussuunnitelmassa eksplikoidaan toistuvasti sen tärkeyttä, että opiskelija pohtii ja hahmottaa itseänsä ja toimintaansa historiassa.³⁰² Samainen periaate on implisiittisesti läsnä myös tavoitteessa, jonka mukaan opiskelijan on osattava tarkastella, kehittää ja analysoida omaa ilmaisuaan suhteessa historian antamiin vaikutteisiin.³⁰³ Näin tavoitteena on, että opiskelija narratoi itseänsä osaksi historiaa ja historiaa osaksi itseään. Tavoitteena ei ole ehyt ja suljettu narraatio yhden absoluuttisen historian merkityksessä, vaan eheys tarkoittaa pikemminkin ymmärrystä historian yleisestä narratiivisesta luonteesta sekä yksilön ja historian keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Eheys tarkoittaa moninaisuuden oivaltamista ja oman äänen tunnistamista ja arvostamista yhtenä tulkintana monien muiden mahdollisten tulkintojen joukossa. Näissä painotuksissaan opetussuunnitelman perusteiden käsitys seuraa nykyistä käsitystä historiasta tulkintana, narratiivina ja moniäänisenä konstruktiona.³⁰⁴ Yksilöllisten tulkintojen voi myös katsoa heijastavan postmodernia käsitystä suurten, legitimoitujen historiakertomusten hajoamisesta.³⁰⁵

Visuaalisten viestien tulkitseminen ja soveltaminen: semioottinen näkökulma

Kuvallisen ilmaisun perustutkimuksen sisällöissä ja tavoitteissa viestintä- ja kuvataidealan tuotoksista puhutaan visuaalisina viesteinä tai viestin välittämisen ja vastaanottamisen välineinä.³⁰⁶ Opiskelijan toimintaa määritellään sekä visuaalisten viestien tuottamisena että niiden tulkitsemisena.³⁰⁷ Tämän vuoksi ”opiskelijan on tunnettava kuvan tehtävät ja käyttötarkoitus viestinnässä sekä ymmärrettävä kuvan merkitys viestin välittäjänä”.³⁰⁸ Visuaalisia viestejä ei liitetä vain ns. taidekuviin, vaan myös esimerkiksi mediaan, ympäristöön, pukeutumiseen ja käyttäytymiseen.³⁰⁹ Taide ja visuaalinen kulttuuri käsitetään semioottisina systeemeinä.

Viestinäkökulma liittyy sekä kontekstuaaliseen että semioottiseen näkökulmaan. Kun kontekstuaalinen näkökulma kiinnittää teoksen merkityksen paljolti tekijän intentioihin ja teoksen syntykontekstiin, semioottinen näkökulma on kiinnostunut semiosiksesta laajempaan ilmiöön, jolloin teoksen merkityksellistämisen konteksti ei ole stabiili, vaan vaihtelee merkityksenantajan näkökulman mukaan.³¹⁰ Kiinnittäessään huomiota kuvataiteen, median ja ympäristöjen moninaisiin merkityspotentiaaleihin opetussuunnitelman perusteiden näkökulman voi ankkuroida visuaaliseen kulttuurin tutkimukseen.

³⁰² Opetushallitus 2001, 50, 63.

³⁰³ Opetushallitus 2001, 49, 50, 52-53, 54, 58-61.

³⁰⁴ Berkhofer 1995/2006, 175; Carrard 1995/2006, 108-109; Kellner 1995/2006, 4, 14; Orr 1995/2006, 90.

³⁰⁵ Lyotard 1985, 7-8, 60-61,

³⁰⁶ Opetushallitus 2001, 94.

³⁰⁷ Opetushallitus 2001, 60, 62.

³⁰⁸ Opetushallitus 2001, 52.

³⁰⁹ Opetushallitus 2001, 39, 43.

³¹⁰ Ks. Bal & Bryson 1991/1998, 242, 251-252; Palin 1998, 125-128.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijan on osattava ”ilmaista kuvallisesti ajatuksiaan”³¹¹ ja ”tuottaa visuaalisesti merkityksellisiä viestejä ja osattava välttää kuvallisen ilmaisun merkityksetöntä ylitarjontaa”.³¹² Uuden kuva- ja mediataiteen sisällöissä ja tavoitteissa edellytetään, että opiskelija osaa ”lukea, valita, analysoida ja tuottaa kriittisesti taideilmaisullisia sisältöjä”, että hän ”ymmärtää perinteisiä ja uusia taiteen ilmaisutapoja” ja että hän osaa ”suhteuttaa ne aikaan ja tilaan”.³¹³ Myös valokuvauksen perusosaamisessa todetaan, että opiskelijan on ”ymmärrettävä, että valokuvalla on aikaan, kuvalliseen kerrontaan, kulttuuriin ja estetiikkaan liittyviä sanomia”.³¹⁴ Valokuvailmaisun tavoitteissa tuodaan esille, että opiskelijan on ”osattava liittää kuvansa osaksi kuvataiteen ja valokuvataiteen traditiota”.³¹⁵ Lisäksi edellytetään, että opiskelija ”osaa työskentelyssään ottaa huomioon eri kohderyhmät ja kulttuuri-alueet”³¹⁶ ja tuntee ”viestintä- ja kuvataidealan erikoispiirteitä muissa maisa”.³¹⁷ Nämä erilaiset tavoitteet kuvailevat visuaalisen viestinnän kontekstiksi eräänlaisen intertekstuaalisen tilan, jossa opiskelijan on oltava tietoinen paitsi oman kulttuurikontekstinsa myös vieraiden kulttuurikontekstien visuaalisen viestinnän menneistä ja nykyisistä tavoista tuottaa ja vastaanottaa visuaalisia viestejä. Kun opiskelija soveltaa taidehistoriallisia vaikutteita, hän siirtää ne uuteen kontekstiin, jolloin niiden merkitys ja funktio muuttuvat. Uuden semiottisen kokonaisuuden ja historiallisten vaikutteiden dialogisuus tuo semiosikseen historiallista kerroksisuutta.

Taidehistoria on kiinnostunut paitsi kuvantekijän intentioimista sisällöistä ja vastaanottajan tietoisista tulkinnoista, myös kuvan tekemiseen ja tulkintaan sisältyvistä ei-diskursiivisista, irrationaalisista ja tiedostamattomista ulottuvuuksista.³¹⁸ On hämmäntävää huomata, että kuvallisen ilmaisun perustutkimuksen sisällöissä ja tavoitteissa tunneilmaisu mainitaan vain kerran.³¹⁹ Viestinnän näkökulmasta se lienee koettu liian epämääräiseksi ja jäsentymättömäksi.

Visuaalisen kulttuurin tyylipiirteiden, ilmaisutapojen, materiaalien ja tekniikoiden tunteminen ja soveltaminen: formalistinen näkökulma

Opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetetaan, että opiskelijan on ”osattava erottaa eri tyylejä ja tyylivirtauksia”, ”tunnettava eri viestintämuotoja”, ”tunnettava visuaalisen viestinnän eri alojen - elokuvan, valokuvan, graafisen viestinnän sekä kuva- ja mediataiteen (...) sovellutuksia” ja ”havainnoida visuaalista ympäristöä”.³²⁰ Taidehistoria näyttäytyy sekä perinteisenä taiteen historiana, jossa keskeisenä on taiteen - taiteen tyyliuuntien - kehityksen kar-

³¹¹ Opetushallitus 2001, 56.

³¹² Opetushallitus 2001, 51.

³¹³ Opetushallitus 2001, 60-61.

³¹⁴ Opetushallitus 2001, 62.

³¹⁵ Opetushallitus 2001, 63.

³¹⁶ Opetushallitus 2001, 50.

³¹⁷ Opetushallitus 2001, 44.

³¹⁸ Ks. esim. Ankersmit 2003, 132-155; Krieger 2008, 20; Steiner 2008, 49.

³¹⁹ Opetushallitus 2001, 51.

³²⁰ Opetushallitus 2001, 50.

toittaminen³²¹ että visuaalisen kulttuurin tutkimuksena, jolloin kiinnostus kohdistuu myös taiteen ja visuaalisen kulttuurin nykyisyyteen moninaisissa ilmenemismuodoissaan.³²² Vaikka havaitseminen ja tietäminen aina kontekstuaalisivat kohteensa tavalla tai toisella, taidehistoriaa, jonka huomio kohdistuu teosten visuaalisen rakentumisen ja visuaalisten elementtien tarkasteluun ja tyylipiirteiden tunnistamiseen, on kutsuttu formalistiseksi.³²³ Tarkastelun viitekehystenä toimii visuaalisen kulttuurin historia ja kehitys, minkä jo sinällään voi tulkita merkityksellistämisen kontekstiksi, joka loitontaa tarkastelutapaa puhtaasta formalismista.

Ammatillisten opintojen opintokokonaisuuksien sisällöissä ja tavoitteissa keskeisenä on alan perinteisten ja uusien työvälineiden, työmenetelmien, tekniikoiden ja materiaalien hallinta,³²⁴ mikä kokoavasti nimetään kuvallisen ilmaisun perusosaamisessa ”alan tekniseksi kehitykseksi”.³²⁵ ”Historiallisten työskentelytapojen”, ”alan teknisen ja taiteellisen kehityksen” sekä ”perinteisten ja nykyaikaisten teko- ja lähestymistapojen” tuntemuksen katsotaan muodostavan keskeisen tietoperustan opiskelijan kuvailmaisun kehitykselle.³²⁶

Koulutusohjelman 120 opintoviikon laajuuden puitteissa mahdollisuudet kokeilla itse käytännössä visuaalisen kulttuurin materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisutapoja ovat rajalliset. Käytännön tekemisessä joudutaan valitsemaan tietyt menetelmät ja materiaalit, jotka myös määrittävät opiskelijan visuaalista ilmaisu- ja ilmaisutapojen. Koulutuksen tehtävä ei ole etukäteen päättää, millaiset ilmaisutavat ovat opiskelijan kuvallisen ilmaisun kannalta kiinnostavia tai relevantteja, vaan tarjota opiskelijalle mahdollisuus tutkia avoimesti viestintä- ja kuvataidealaa ja omia intentioitaan suhteessa siihen. Pelkän oman tekemisen ja omakohtaisen kokeilemisen tuloksena syntyvä käsitys taiteen toimialoista ja ilmaisutavoista jää suppeaksi. Yksi taidehistorian opetuksen keskeinen tehtävä onkin esitellä laajasti visuaalista kulttuuria ja rikastuttaa opiskelijan näkemystä visuaalisesta kulttuurista. Taidehistoria muodostaa eräänlaisen materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisutapoja esittelevän kuvaston, jota opiskelija voi hyödyntää oman ilmaisunsa kehittämiseksi. Taiteen materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisutapoja koskeva historiatieto myötävaikuttaa olennaisesti opetussuunnitelman perusteissa mainitun tavoitteen saavuttamiseen, jonka mukaan opiskelijan on ”osattava kehittää visuaalisen viestin tuottamiseen useita ratkaisumalleja, joista hänen on osattava tehdä tarvittaessa valintoja ja perustella valintansa”.³²⁷ Soveltamisen tavoitteen kautta pyritään varmistamaan se, ettei tieto jää inerttiseksi, vaan se nivoutuu yksilön ajatteluun ja toimintaan. Keskeistä on, että opiskelija kykenee tietoisesti suuntaamaan ilmaisuun visuaalista kulttuuria koskevan tietämyksensä avulla.

³²¹ Belting 1995/2002, 38, 143-144; Krainak 2007, 87; Preziosi 1998a, 16; Preziosi 1998b, 110-113.

³²² Saarikangas 1999,7; Vänskä 2007, 66.

³²³ Elovirta 1998, 77, 80; Kallio 1998, 63-66.

³²⁴ Opetushallitus 2001, 49, 52, 58-60.

³²⁵ Opetushallitus 2001, 49.

³²⁶ Opetushallitus 2001, 49.

³²⁷ Opetushallitus 2001, 49.

Viestintä- ja kuvataidealan teknisen ja taiteellisen kehityksen tunteminen ja soveltaminen tähtää siihen, että opiskelija löytää itselleen ominaisen ilmaisutavan ja häntä kiinnostavan kuvallisen ilmaisun toimialan.³²⁸ ”Alan teknisen ja taiteellisen kehityksen huomioon ottaminen toiminnassa”,³²⁹ ”visuaalisen kulttuurin huomioon ottaminen työskentelyssä”³³⁰ ja ”kuvallisen ajattelun ja visuaalisen viestinnän esittämistapojen käyttö luovassa ilmaisussa”³³¹ mainitaan tekijöinä, jotka osaltaan tukevat tähän päämäärään pyrkimistä.

Opetussuunnitelman perusteiden näkökulma kuvallisesta ilmaisusta visuaalisena viestinä tarkastelee kuvaa muodon ja sisällön dialogina.³³² Tällöin kyseessä on sisällön ja muodon resiprookkinen suhde, jossa sisältö määrittää muotoa ja jossa muodon avulla rakennetaan, valikoidaan, määritetään ja ilmaistaan sisältöä. Tässä tutkimuksessa formalistisen näkökulman avulla käsitteellistetään kuvan fyysisyyttä, visuaalisten elementtien lähtökohtaista materiaalista erilaisuutta suhteessa kielellisiin eksplikaatioihin sekä visuaalisten elementtien kykyä ei vain heijastaa, vaan myös rakentaa sisältöä. Formalistinen tarkastelutapa myös korostaa visuaalisten elementtien laadullisuuden ja keskinäisten suhteiden tarkastelun merkittävyyttä teoksen tulkinnassa. Nämä opetussuunnitelman perusteista löytyvät näkökulmat muistuttavat viimeaikaisen taidehistorian linjauksia, joissa peräänkuulutetaan teoslähtöisempiä lähestymistapoja taidehistorialliseen tutkimukseen erilaisten kontekstuaalisten tarkastelutapojen rinnalle.³³³

Oman tuotannon esittely sekä taiteeseen ja kulttuuriin osallistuminen

Kuva- ja mediataiteen perusosaamisen opintokokonaisuuden tavoitteena on, että opiskelija osaa esitellä omaa tuotantoaan sekä suullisesti että kirjallisesti, kirjoittaa artikkeleita ja ”keskustella julkisesti visuaalisen kulttuurin eri foorumeilla”.³³⁴ Maalauksen, kuvanveiston, taidegrafiikan ja uuden kuva- ja mediataiteen opintokokonaisuuksien tavoitteiden mukaan ”opiskelijan tulee osata esitellä tuotantoaan monipuolisesti sekä osallistua omalla toiminnallaan ja tuotteillaan alan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun”.³³⁵ Pystyäkseen toimimaan kulttuurin ja taiteen yhteiskunnallisissa toimintaympäristöissä, opiskelijan on ”tunnettava visuaalisen viestinnän ja kuvataidealan järjestö-, näyttely- ja kilpailutoimintaa”.³³⁶

Kieliopintojen kulttuuriin liittyvissä sisällöissä ja tavoitteissa keskeistä on sekä kulttuuriin liittyvä substanssitieto että kulttuurinen asenne. Kieliopintojen kulttuuriset teemat on jaoteltavissa seuraavasti: 1) viestintä- ja kuvataidealaan

³²⁸ Opetushallitus 2001, 49.

³²⁹ Opetushallitus 2001, 49.

³³⁰ Opetushallitus 2001, 50.

³³¹ Opetushallitus 2001, 51.

³³² Opetushallitus 2001, 51-21, 61.

³³³ Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; Steiner 2008, 52-53.

³³⁴ Opetushallitus 2001, 56.

³³⁵ Opetushallitus 2001, 58-61.

³³⁶ Opetushallitus 2001, 56.

liittyvät käsitteet, perussanasto ja ammattisanasto,³³⁷ 2) kulttuurin merkityksen ymmärtäminen identiteetin kehityksessä,³³⁸ 3) viestintä- ja kuvataidealan ammattijulkaisujen ja viestintävälineiden tunteminen ja hyödyntäminen sekä tiedon etsiminen,³³⁹ 4) omien kulttuuristen juurien tunteminen ja arvostaminen,³⁴⁰ 5) kulttuurien välinen vuorovaikutus ja kulttuuriset ristiriidat,³⁴¹ 6) suvaitsevaisuus; erilaisuuden ja erilaisten näkökulmien kunnioittaminen,³⁴² 7) ruotsin kielen ja ruotsalaisen kulttuurin merkitys monikulttuurisessa Suomessa³⁴³ ja 8) tietous oman maan kulttuurista ja historiasta.³⁴⁴ On mielenkiintoista, että kielio-pintoihin sisällytetään myös sellaisia kulttuuri- ja taidehistoriaan liittyviä sisältöjä ja tavoitteita, joita ei mainita ammatillisten opintojen yhteydessä. Yksi tällaisista sisällöistä on viestintä- ja kuvataidealan terminologia ja tavoitteeksi mainittu alaspesifin terminologian ymmärtäminen. Onko kielen asiantuntija kompetentti opettamaan kuvataidealan käsitteiden ja termien kaltaisia keskeisiä sisältöjä, joiden ymmärtäminen vaatii niiden historiallista, kulttuurista ja taiteellista sekä usein myös käytännön tekemiseen liittyvää kontekstualisointia?

Opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetetaan opiskelijan aktiivinen taide- ja kulttuuriharrastuksiin ja -tapahtumiin osallistuminen sekä kokijan että taideilmaisullisten sisältöjen tuottajan roolissa. Osallistumisen kautta opiskelijalla on mahdollisuus myös konkreettisesti vaikuttaa visuaalisen kulttuurin tilaan paikallisella tasolla, esimerkiksi osallistumalla kouluyhteisön visuaalisen ilmeen kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Yhteiskunnalliseen taidetta ja kulttuuria koskevaan keskusteluun osallistumisen lisäksi opetussuunnitelman perusteissa nähdään tärkeänä se, että opiskelija ymmärtää taiteen, kulttuurin ja kulttuuristen juurien merkityksen omassa elämässään ja identiteettinsä kehitymisessä.³⁴⁵

Arvo-osaaminen: arvojen tunteminen ja soveltaminen

Etiikan opintojakson sisältöjen ja tavoitteiden linkit taidehistoriaan löytyvät arvojen kautta. Viestintä- ja kuvataidealan eettisten sääntöjen huomioimisesta puhutaan myös ammatillisten opintojen sisällöissä ja tavoitteissa.³⁴⁶ Niiden mukaan keskeistä on tiedon hankkiminen ammattialaan liittyvistä eettisistä kysymyksistä; omaan elämään, ihmissuhteisiin, yhteiskuntaan ja ympäristöön liittyvien arvojen ja eettisten ongelmien sekä arvojen ja etiikan merkityksen arviointi; viestintä- ja kuvataidealaan liittyvistä eettisistä ongelmista keskuste-

³³⁷ Opetushallitus 2001, 19, 25.

³³⁸ Opetushallitus 2001, 19.

³³⁹ Opetushallitus 2001, 19.

³⁴⁰ Opetushallitus 2001, 25-26.

³⁴¹ Opetushallitus 2001, 26.

³⁴² Opetushallitus 2001, 26.

³⁴³ Opetushallitus 2001, 27.

³⁴⁴ Opetushallitus 2001, 30.

³⁴⁵ Opetushallitus 2001, 39.

³⁴⁶ Opetushallitus 2001, 49.

leminen ja niissä ilmenevien arvo- ja normiristiriitojen ratkaiseminen eettisesti hyväksyttävällä tavalla.³⁴⁷

Kulttuuri perustuu tietyille arvoille ja toisaalta konstruktivismiin edustaman arvorelativismiin mukaan kulttuuri luo arvoja.³⁴⁸ Arvot ovat myös osa taidetta, taiteen tekemistä ja taiteen vastaanottamista: tästä näkökulmasta taide liittyy kiinteästi sekä tekijän että vastaanottajan historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin - siinä vallitseviin moraalisiin ja eettisiin periaatteisiin. Taidehistorian ja taiteen kontekstuaalinen tarkastelutapa valottaa teoksen tekemisajankohtaan liittyviä arvonäkökohtia; näin tehdessään se samalla luo peilauspinnan, jota vasten opiskelijan on mahdollista selkeämmin havaita omalle ajalleen tyyppillisten ja hänen omassa ajattelussaan vaikuttavien - usein piiloisten - arvojen olemassaolo. Arvopohdinnan edellytys on, että opiskelija on tietoinen omista arvoistaan. Esittämällä ja näyttämällä toisenlaisen tavan toimia ja ajatella taidehistoria voi auttaa huomaamaan oman ajattelun ja toiminnan positioituneisuutta.³⁴⁹

Etiikan opintojakson sisällöissä ja tavoitteissa puhutaan toiminnasta ”eettisesti hyväksyttävällä tavalla”.³⁵⁰ Ilmaisussa ”eettisesti hyväksyttävä tapa” on sisään kirjoitettuna ajatus, että kaikki toiminta ei ole eettisesti hyväksyttävää ja että hyväksyttävyyden kriteerinä on yksilöä ja yksittäistä toimintaa monimuotoisempi sopimusten järjestelmä. Tavoitteeseen sisältyy implisiittinen ohje tutkia yksittäisen tapauksen sijoittumista kulttuuriseen järjestelmäänsä, mihin taidehistoria hermeneuttisine metodeineen tarjoaa yhden näkökulman.

Opetussuunnitelman perusteiden näkemyksen mukaan arvot ovat kulttuurisesti ja historiallisesti määrittyviä. Näkemys tulee esille esimerkiksi kulttuurien tuntemus -opintojaksossa, jonka sisällöissä ja tavoitteissa määritellään, että opiskelijan on ”osattava ottaa huomioon omassa toiminnassaan asiakkaan kulttuuriin liittyviä arvoja, jolloin hänen tulee olla tietoinen siitä, että taide ilmenee eri kulttuureissa erilaisena”.³⁵¹ Kulttuuristen normien ja arvojen huomiointi nähdään keskeisenä verbaalissa, nonverbaalissa ja visuaalisessa viestinnässä. Viestintä- ja kuvataidealaan kuuluu tieto kulttuurisista arvoista ja niiden vaikutuksesta inhimilliseen toimintaan. Tämä arvo on kytkeytyneenä toiseen keskeiseen arvoon, nimittäin erilaisuuden kunnioittamiseen ja suvaitsevaisuuteen.³⁵²

Opetussuunnitelman perusteissa arvot ja normit tulevat esille pääasiassa siten, että erilaisia arvoja tulisi kunnioittaa. Kunnioittamisen ei kuitenkaan tule tarkoittaa yksiselitteistä hyväksymistä tai yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ilmiöiden kritiikitöntä tarkastelua.

³⁴⁷ Opetushallitus 2001, 42-43, 49.

³⁴⁸ Puolimatka 2002, 131.

³⁴⁹ Bann 1995/2006, 197, 200; Kellner 1995/2006, 7; Megill 2007, 4, 38, 40; Tosh 2008, viii, 7-8, 26-28, 32, 41, 121, 141; White 1978/1985, 27-28, 41.

³⁵⁰ Opetushallitus 2001, 43.

³⁵¹ Opetushallitus 2001, 39.

³⁵² Opetushallitus 2001, 10, 45.

2.3 Ihmiskäsitys ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa

Kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon ammattitaitovaatimusten ja opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen ja tavoitteiden sekä taidehistorian oppiaineen substanssin ohella opetussuunnitelman perusteiden ihmiskäsitys, tietokäsitys ja oppimiskäsitys ohjaavat opetusmenetelmällisiä valintoja. Tässä tutkimuksessa niiden katsotaan myös modifioivan taidehistorian substanssia, määrittävän tavoiteltavan taidehistorialla toimimisen luonnetta ja merkittävästi suuntaavan kontekstuaalisen ainedidaktiikan kehittämistä.

Opetussuunnitelman perusteiden ihmiskäsityksen lähtökohta on se, että ”jokainen ihminen on arvokas ja ainutlaatuinen”, ”jokaisella on oikeus ihmisarvoiseen elämään” ja että ”ihmisen perusolemukseen kuuluu pyrkimys hyvään ja itsensä kehittämiseen”.³⁵³ Tähän näkemykseen nojautuen opiskelijat käsitetään aktiivisiksi toimijoiksi, jotka haluavat oppia, kehittyä ja itse vaikuttaa oppimiseensa.³⁵⁴ Jokainen opiskelija on ainutlaatuinen persoona. Demokratia ja tasa-arvo kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden keskeiseen arvoperustaan ja sen mukaan erilaisuutta tulee kunnioittaa, mikä opetuskäytännössä tarkoittaa esimerkiksi oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan sekä opiskelutyyyleiltään erilaisten opiskelijoiden huomioon ottamista.³⁵⁵ Ammattitaidon kehittymisen ohella koulutuksen tavoitteena on persoonallisuuden monipuolinen kehitys ja kasvu, niin että opiskelijoista kasvaa ”tasapainoisia ja eheitä persoonallisuuksia”.³⁵⁶ Tiedollinen, toiminnallinen ja emotionaalinen kehittyminen ovat osa tätä prosessia.³⁵⁷ Opetussuunnitelman perusteissa ihminen ymmärretään itsestään, toisista ja ympäristöstään vastuuta kantavaksi toimijaksi, mikä on keskeinen aktiivisen kansalaisuuden ominaisuus.³⁵⁸ Näissä painotuksissaan opetussuunnitelman perusteiden ihmiskäsitys määrittyy humanistiseksi ihmiskäsitykseksi.³⁵⁹

Käsitystä ihmisestä tietävänä, tuntevana ja toimivana yksilönä ja yhteisön jäsenenä voi tarkastella Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin ajattelulle perustuvan eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen kautta, jota Lauri Rauhala nimittää holistiseksi tai pluralistiseksi ihmiskäsitykseksi.³⁶⁰ Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kokonaisuus voidaan ymmärtää kolmen ontologisen olemismuodon - tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden - synteessinä. Tajunnallisuus vastaa olemassaoloa psyykkisenä kokemuksellisuutena, kehollisuus olemassaoloa orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuus olemassaoloa maailmaan ja yksilön elämäntilanteen välisenä suhteena. Mainitut ihmisen olemismuodot edellyttävät toisiaan ja nivoutuvat

³⁵³ Opetushallitus 2001, 91-92.

³⁵⁴ Opetushallitus 2001, 92.

³⁵⁵ Opetushallitus 2001, 9, 92.

³⁵⁶ Opetushallitus 2001, 9, 91.

³⁵⁷ Opetushallitus 2001, 10-12.

³⁵⁸ Opetushallitus 2001, 9-12, 91.

³⁵⁹ Ks. Koro 1993, 24-27; Rauhala 1983, 164; Varila 1990, 19-22.

³⁶⁰ Rauhala 1993/2005, 92, 183; Rauhala 1995, 87; Rauhala 2005, 26.

toisiinsa situationaaliseksi säätöpiiriksi, jonka sisällä vallitsee dynaaminen it-sesäätelyn periaate.³⁶¹ Vaikka kullakin olemismuodolla on oma, toisiin olemismuotoihin redusoimaton tehtävänsä kokonaisuudessa, ne eivät toimi erillisinä tai toisistaan riippumatta. Eri olemismuotojen muodostama kokonaissysteemi tuottaa merkityssuhteita, jotka ovat mahdollisia vain kaikkien niiden yhteistoinninan kautta.³⁶²

Tajunta on ”elämyksellinen kokemisen kokonaisuus”, jonka sisällöt voivat olla laadultaan ja tietoisuusasteeltaan erilaisia. Se on perusluonteeltaan mielellistä. Mielellisestä aineksesta jäsentyy merkityksiä, jotka verkottuvat maailmankuvaksi.³⁶³ Ihmisen kokonaisuudessa tajunta on vain yksi olemisen muoto. Tajunta on riippuvainen toisista olemisen muodoista: ihminen ei muodosta tajunnallisuudessaan merkityksiä tyhjästä, vaan situaatiostaan ja omasta kehostaan.³⁶⁴ Tajunta ei kuitenkaan ole redusoitavissa kumpaankaan niistä. Mielellisytyensä kautta se erottuu muista ja saa ontologisen statuksensa.³⁶⁵

Länsimaisessa rationaalista ajattelua korostavassa perinteessä on vallinnut dikotomia ruumiin ja mielen välillä ja ruumis - tai keho - on nähty lähinnä vain elintoimintojen tapahtumapaikkana ja fyysisten suoritusten välineenä. Kehon merkitystä ihmisen kokonaisuudessa on länsimaisessa ajatteluperinteessä arvioitu myös toisin. Rauhala viittaa Max Schelerin tekemään eroon objektikehon ja eletyn kehon välillä. Tässä määrittelyssä eletty keho on kehollisuuden kokemuksellinen ulottuvuus ja objektikeho viittaa biologiseen kehollisuuteen. Eletyn kehon ulottuvuudessa kehollisuus ja tajunnallisuus kietoutuvat toisiinsa. Myös Rauhalan käsitys nostaa kehollisuuden merkittävään asemaan. Kehollisuus on tajunnan välttämätön ehto ja merkityksenmuodostus on tietystä situaatiossa tapahtuva kehollis-tajunnallinen prosessi.³⁶⁶ Merkitys ei siis ole redusoitavissa vain tajunnallisuuteen. Ihmisen kokonaisuuden eri olemuspuolet resonoi keskenään: näin muutos tai ärsyke missä tahansa olemuspuolella resonoi kaikkialle situationaalisen säätöpiirin sisällä.³⁶⁷

Situaatio on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Se on yksilöllinen rakenne, joka sisältää myös kaikille ihmisille yhteisiä tekijöitä. Situaatio ei ole sama kuin fyysinen ympäristö, vaan se tarkoittaa monimuotoista kokonaisuutta, johon kuuluu fyysisten olosuhteiden ja materiaalisten olioiden lisäksi myös arvojen ja normien kaltaisia aineettomia, kulttuurisia rakenteita. Situaatio käsitteellistää ihmisen kehollista ja tajunnallista olemassaoloa fyysisessä ja kulttuurisessa ympäristössä.³⁶⁸ Rauhala kuvaakin situationaalisuutta ”pelitilana, jossa ihmisen kokonaisuus kehkeytyy kehollisuuden ja tajunnallisuuden suhteutuksessa vastavuoroisesti siihen. Tämä kokonaisuus eli persoona synnyttää kulttuuria, sisäistää sitä, tulee osaksi sitä ja ilmentää (...) sen antia.”³⁶⁹ Kehollisuus ja ta-

³⁶¹ Rauhala 1983, 25; Rauhala 1993/2005, 95, 184; Rauhala 1995, 85-86; Rauhala 2005, 29.

³⁶² Rauhala 1993/2005, 103, 189; Rauhala 2005, 30, 104.

³⁶³ Rauhala 1993/2005, 58; Rauhala 2005, 29-30.

³⁶⁴ Rauhala 1993/2005, 185, 188-189.

³⁶⁵ Rauhala 1993/2005, 185; Rauhala 2005, 104.

³⁶⁶ Rauhala 2005, 35-38.

³⁶⁷ Rauhala 1993/2005, 199.

³⁶⁸ Rauhala 1993/2005, 63; Rauhala 2005, 39-41.

³⁶⁹ Rauhala 2005, 41.

junnallisuus tekevät valintoja situaatiossa ja suuntaavat sitä valinnoillaan. Tajunnallisissa valinnoissa kyse on pääasiassa tietoisista, intentioituista valinnoista ja keholliset ”valinnat” viittaavat esimerkiksi refleksiin, ihmisen biologisiin, fyysisiin ominaisuuksiin ja automatisoituneisiin toimintatapoihin. Situaatiossa on sekä ihmisen valitsemia että ihmisen valinnoista riippumattomia aineksia.³⁷⁰

Rauhalan pluralistisella tai holistisella ihmiskäsityksellä on relevanssia ammatillisen peruskoulutuksen näkökulmasta. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteina olevat kokonaispersoonan kehittäminen ja kyky soveltaa tietoa käytännön toiminnassa sisältävät käsityksen opiskelijasta tajunnallis-kehollis-situationaalisenä toimijana.

2.4 Tietokäsitys ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijan rooli ”tieto- ja taitorakenteensa jäsentäjänä, tiedonhankkijana, käsittelijänä ja arvioijana” on aktiivinen. Muodostaessaan tietoa hän järjestää uudelleen ja täydentää olemassa olevia ajatus- ja toimintamallejaan: yhdistää uutta tietoa aikaisempaan tietoonsa. Aktiivinen tiedon valikointi ja oman käsityksen muodostaminen ovat ymmärtämisen edellytyksiä. Tieto on rakennettua, konstruktion tulos.³⁷¹ Tiedon ei katsota olevan ajatonta, vaan muuttuvaa, mikä edellyttää jatkuvaa tiedon uudelleen arviointia ja päivittämistä elinikäisen oppimisen tavoin.³⁷² Tiedon muuttuessa ja tiedon määrän lisääntyessä metakognitiivisten taitojen - mm. tiedon priorisoinnin ja kriittisen arvioinnin - merkitys kasvaa.³⁷³ Opiskelijoiden yksilölliset kokemukset ja yksilöllinen opiskelutyyli tulee ottaa huomioon opetuksessa.³⁷⁴ Koska työ on yhä enenevässä määrin tiimityötä, opetussuunnitelman perusteet muistuttavat yksilöllisen tiedonmuodostuksen ohella yhteisöllisen tiedonmuodostuksen tärkeydestä.³⁷⁵

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan usein valmiuksista, joilla tarkoitetaan kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti tiedon perusteella, tietoa soveltaen.³⁷⁶ Ammatilliseen toimintaan sisältyvän tiedon ajatellaan olevan monikerroksista, niin että siihen sisältyy tiedollinen perusta ja käytännön taito. Yhdessä ne mahdollistavat sujuvan, taitavan toiminnan: ”Hyvään ammattitaitoon kuuluvat kädentaidot sekä kyky soveltaa tietoa käytännön tilanteissa.”³⁷⁷ Tällaisen oppimisen ja tiedonmuodostuksen ajatellaan tapahtuvan hedelmällisesti aidoissa työympäristöissä, joissa oppimiskokemuksia on mahdollista pohtia vart-

³⁷⁰ Rauhala 1993/2005, 94; Rauhala 2005, 41.

³⁷¹ Opetushallitus 2001, 92.

³⁷² Opetushallitus 2001, 9, 11, 92-93.

³⁷³ Opetushallitus 2001, 92.

³⁷⁴ Opetushallitus 2001, 9, 92.

³⁷⁵ Opetushallitus 2001, 11-12, 93.

³⁷⁶ Opetushallitus 2001, 10-11.

³⁷⁷ Opetushallitus 2001, 92-93.

tuneempien asiantuntijoiden ja opettajien kanssa.³⁷⁸ Asetelma muistuttaa mestari-oppipoika mallia. Käytännönläheiseen oppimiseen katsotaan liittyvän myös ””äänetöntä” tietoa, tunteita, kokemuksia ja oivallusta, joiden avulla selvittää joustavasti erilaisista työtilanteista”.³⁷⁹

Opetussuunnitelman perusteiden tietokäsitys määrittyy konstruktivistiseksi. Eksplikoidun tiedon ohella tuodaan esille ”ääneton” -kokemuksellinen ja toiminnallinen - tieto, jota tässä tutkimuksessa käsitteellistetään hiljaisena tietona. Paul Ernest määrittelee pedagogiikan opetuksen teoriaksi, jonka tehtävä on edesauttaa oppimista epistemologian edellyttämällä tavalla.³⁸⁰ Myös Michael R. Matthews ja Denis C. Phillips korostavat sen tärkeyttä, että opettaja on tietoinen edustamastaan oppimiskäsityksestä ja sen tieteenfilosofisista sitoumuksista.³⁸¹ On myös teoreetikoita, jotka kokevat praktiset oppimiskäytännöt etäisiksi suhteessa tieteenfilosofiaan ja keskittyvät konstruktivistisen opetuksen toiminnalliseen kehittämiseen.³⁸² Tässä tutkimuksessa epistemologisten ja ontologisten näkökulmien katsotaan olennaisesti liittyvän käytännön opetustoimintaan: käsitykset tiedon ja todellisuuden luonteesta selittävät ja perustelevat oppimista sekä prosessin että prosessissa tavoiteltavan tuotoksen - tiedon laadun - näkökulmasta. Opetukseen ankkuroituessaan ne samalla suuntaavat taidehistorialla toimimista oppimistilanteissa. Siksi seuraavaksi käsiteltävät konstruktivismi ja hiljainen tieto käsitetään tässä tutkimuksessa taidehistoriaa positioivina ja kontekstualisoivina näkökulmina.

2.4.1 Konstruktivismi

Konstruktivismi on käsitteenä laaja-alainen. Se juontaa juurensa useista tieteenaloista, joista keskeisimpiä ovat tieteenfilosofia, psykologia ja sosiologia.³⁸³ Australialaisen kasvatustieteilijän Michael R. Matthewsinkin mukaan konstruktivismilla tarkoitettiin alun perin oppimisen psykologista teoriaa siitä, kuinka uskomukset ja tieto muodostuvat. Myöhemmin käsitteen sisältö ja käyttöyhteydet laajenivat, niin että konstruktivismia voidaan nykyisin tarkastella mm. tietoteorian, ontologisen teorian, oppimisteorian, kasvatus- ja opetusteorian, kognitioteorian, persoonallisuuden teorian, eettisenä näkökulmana ja maailmankatsomuksena.³⁸⁴ Useat tieteenfilosofit ja oppimisteoreetikot toteavat konstruktivismi-termin olevan ylikäytetty ja sen sisällön hämärtyneen moninaisten käyttöyhteyksien vuoksi.³⁸⁵ Konstruktivismiin eri muunnelmille on kui-

³⁷⁸ Opetushallitus 2001, 92-93.

³⁷⁹ Opetushallitus 2001, 92.

³⁸⁰ Ernest 1995, 466.

³⁸¹ Matthews 1998a, xi; Matthews 1998b, 7; Phillips 2000b, 1; ks. myös Vadeboncoeur 1997, 15.

³⁸² Ks. esim. Grandy 1998, 121.

³⁸³ McCarty & Schwandt 2000, 41.

³⁸⁴ Matthews 1998a, x; Matthews 1998b, 2; Matthews 2000, 161-163; ks. myös Peavy 1999, 39; Siljander 2002/2005, 203.

³⁸⁵ Bickhard 1998, 99; Matthews 1998a, x; Phillips 1998, 139; Phillips 2000b, 1; Suchting 1998a, 61.

tenkin yhteistä se, että niissä painotetaan ihmisen kykyä rakentaa käsityksensä todellisuudesta.³⁸⁶

Tutkimuskirjallisuudessa konstruktivismi jaotellaan tavallisesti yksilölliseen konstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin, joita eri kirjoittajat nimittävät eri tavoin. Esimerkiksi Immanuel Kantin, Giambattista Vicon, Johann Gottlieb Fichten ja Jean Piaget'n ajatteluun juurtuvaan yksilölliseen konstruktivismiin viitataan mm. termeillä kognitiivinen konstruktivismi, yksilökonstruktivismi ja psykologinen konstruktivismi,³⁸⁷ ja esimerkiksi Georg Wilhelm Friedrich Hegelin, Charles S. Peircen, George Herbert Meadin, Lev Semjonovits Vygotskyn, Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin ajattelusta ammentaviin konstruktivismiin sosiaaliin suuntauksiin viitataan mm. sosiaalisen konstruktivismin, sosiaalisen konstruktionismin ja sosiaalisen interaktionismin käsitteillä.³⁸⁸ Vaikka eri käsitteiden määrittelyt ovat jossain määrin toisistaan poikkeavia, perusajatuksena on se, että yksilöllisen konstruktivismin suuntauksissa tiedonmuodostuksen ajatellaan olevan Piaget'n näkemystä noudatellen ensisijaisesti yksilöllinen prosessi, kun taas sosiaalisen konstruktivismin suuntauksissa korostetaan Vygotskyn tapaan tiedonmuodostuksen yhteisöllistä luonnetta.³⁸⁹

Psykologisen konstruktivismin keskeisen edustajan Ernst von Glaserfeldin mukaan tieto ei representoi maailmaa, vaan on sitä koskeva konstruktio, jota määrittävät yksilön kokemus ja hänen mielelliset ja toiminnalliset skeemansa.³⁹⁰ Kaikki havainnoiminen ja kokeminen on sidottu yksilön käsitteellisiin konstruktioihin ja on niiden suuntaamaa, eikä ihminen voi siten saavuttaa objektiivista tietoa.³⁹¹ Kognitio palvelee yksilön kokemuksellisen maailman järjestämistä, ei objektiivisen ontologisen todellisuuden löytämistä.³⁹² Tietoa ei saada valmiina, se rakennetaan.³⁹³ Von Glaserfeldin mielestä ihminen voi konstruoida tiedon vain oman kokemuksensa pohjalta ja omissa kognitiivisissa rakenteissaan.³⁹⁴ Siten ihmisen ei ole mahdollista tietää mitään muuta todellisuutta kuin se, jonka hän kokemukseensa perustuen tajunnallisesti konstruoi.³⁹⁵ Paul Ernest tulkitsee radikaalin konstruktivismin käsitykseen todellisuudesta implisiittisesti kuuluvan sen, että ulkoinen todellisuus on koettavissa, mutta ei tiedettävissä.³⁹⁶

³⁸⁶ Uusikylä & Atjonen 2002/2005, 146.

³⁸⁷ Confrey 1995, 214; Danforth & Smith 2005, 36; Grandy 1998, 114; Matthews 2000, 169; Phillips 1998, 138; Phillips 2000b, 6-7; von Glaserfeld 1995a, 3-8.

³⁸⁸ Antikainen 1998, 72-73; Berger & Luckmann 1994/2005, 11, 74; Ernest 1995, 481; Ger-gen 1995, 18-19, 24-25; Matthews 2000, 169; Phillips 1998, 138; Phillips 2000b, 6-7; Shotter 1995, 43, 48; Siljander 2002/2005, 202; Tynjälä 1999, 55-57; konstruktivismin historiallisesta kehityksestä ks. esim. Bickhard 1998; Bredo 2000; Howe & Berv 2000; McCarty & Schwandt 2000; Nola 1998; Peavy 1999; Tynjälä 1999.

³⁸⁹ Phillips 1998, 138; Phillips 2000b, 6-7.

³⁹⁰ Von Glaserfeld 1995/2002, 114; von Glaserfeld 1998b, 97-98; ks. myös Nola 1998, 45-46; Spivey 1995, 315.

³⁹¹ Ernest 1995, 474; McCarty & Schwandt 2000, 43; Nola 1998, 49.

³⁹² Von Glaserfeld 1995/2002, 51, 137.

³⁹³ Phillips 2000b, 7; von Glaserfeld 1995a, 3-8.

³⁹⁴ Von Glaserfeld 1995a, 12; von Glaserfeld 1995/2002, 1.

³⁹⁵ Von Glaserfeld 1995/2002, 1, 27.

³⁹⁶ Ernest 1995, 474.

Sosiaalinen konstruktivismi mieltää tiedon yhteisöllisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti tuotettuna konstruktiona. Keskeisenä sosiaalisen konstruktivismin kulmakivenä on L.S. Vygotskyn käsitys, jonka mukaan tiedonmuodostuksessa ensisijaisia ovat interpersoonalliset prosessit, joista edetään intrapersoonallisiin prosesseihin.³⁹⁷ Tieto ei ole ulkoisen todellisuuden kopio, vaan läpeensä sosiaalinen rakennelma: tietoa tuleeekin tarkastella yhteisöllisten neuvottelujen ja sosiaalisten käytäntöjen tuloksena.³⁹⁸ Jo kieli ajattelun ja tiedon eksplikoinnin välineenä on sosiaalinen konstruktio ja heijastaa yhteisössä vallitsevia tapoja hahmottaa maailmaa.³⁹⁹ Sosiaalisessa konstruktivismissa yhteisöllisen rakentamisen kohteena ei ajatella olevan ainoastaan tiedon, vaan koko sosiaalisen todellisuuden.⁴⁰⁰ Nykyisessä konstruktivistisessä ajattelussa tiedon tilanteiseen, kontekstuaaliseen ja sosiaaliseen sidoksisuuteen viitataan situationaalisen kognition (situated cognition) käsitteellä.⁴⁰¹

Viimeaikaisessa tutkimuksessa vastakkainasettelua psykologisen ja sosiaalisen konstruktivismin suuntausten välillä on alettu purkaa:⁴⁰² on kiinnitetty huomiota siihen, että erilaisista painotuksista huolimatta, molempien konstruktivismin suuntausten ”analyysiyksikkönä” on yksilön toiminta ympäristössä.⁴⁰³ Nykyisin useat tutkijat edustavat näkemystä, jonka mukaan konstruktivismin eri suuntauksiin liittyy sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus ja että dialogi niiden välillä on dikotomisista asemoitumisista hedelmällisempi tarkastelutapa niin tutkimuksessa, pedagogisissa käytännöissä kuin yksilön ja yhteisön välisen suhteen ymmärtämisessä.⁴⁰⁴

Konstruktivistisen tietoteorian mukaan tieto on rakentamisen tuloksena syntyvä dynaaminen, muuntuva konstruktio.⁴⁰⁵ Tieto on tulkintaa: ihminen ei voi tietää yksilöllisesti ja yhteisöllisesti rakentuneen tajuntansa ulkopuolista todellisuutta, ainoastaan inhimillisen käsityksensä todellisuudesta. Siksi objektiivinen – varma ja lopullinen – tieto ei konstruktivistisen käsityksen mukaan ole mahdollista.⁴⁰⁶ Inhimillinen tieto on välttämättä episteemistä tietoa, joka ei voi olla tietäjästään irrallista.⁴⁰⁷ Konstruktivismissa tiedolla tarkoitetaan yleensä tajunnallista ja tiedostettua tietoa,⁴⁰⁸ joskin satunnaisesti viitataan myös tietämi-

³⁹⁷ Vygotsky 1978, 56-57.

³⁹⁸ Driver 1995, 387, 395; Lewin 1995, 423-424; McCarty & Schwandt 2000, 49; Phillips 1998, 143; Richardson 1997, 7-8; Slezak 1998, 162; Slezak 2000, 105; Tobin 2000, 241.

³⁹⁹ Gergen 1995, 23-27; McCarty & Schwandt 2000, 55, 61; Phillips 1998, 149-150; Phillips 2000b, 11; Shotter 1995, 43-44; Slezak 1998, 159; Slezak 2000, 97; Vygotsky 1982, 49, 104, 223-224.

⁴⁰⁰ Bredo 2000, 132; Phillips 2000b, 9; Suchting 1998b, 206.

⁴⁰¹ McCarty & Schwandt 2000, 49; Richardson 1997, 7-8; Tobin 2000, 241.

⁴⁰² Brockmeier 1996, 126-128, 139-140; Howe & Berv 2000, 34; Marti 1996, 58-60, 77-78; Smith 1996, 110; Tryphon & Vonèche 1996, 9; Wozniak 1996, 4.

⁴⁰³ Piaget 1988, 22, 26; Piaget & Inhelder 1977, 14-15, 61, 148; Vygotsky 1982, 49.

⁴⁰⁴ Auerswald 1995, 456; Bredo 2000, 132; Confrey 1995, 225; Danforth & Smith 2005, 36; Enkenberg 1998/2002, 164-166; Ernest 1995, 483; Lewin 1995, 423; Ojanen 2000/2006, 58; Richards 1995, 62-63; Steffe 1995, 523.

⁴⁰⁵ Patrikainen & Myller 1998/2002, 194-194; Puolimatka 2002, 80; Spivey 1995, 314; von Glaserfeld 1998a, 26.

⁴⁰⁶ Bickhard 1998, 111; Matthews 2000, 172; Nola 1998, 46; Puolimatka 2002, 47, 49, 59.

⁴⁰⁷ Von Glaserfeld 1998a, 14.

⁴⁰⁸ Von Glaserfeld 1995/2002, 1, 37.

sen tiedostamattomiin ulottuvuuksiin.⁴⁰⁹ Matthews toteaa tiedon olevan kontekstuaalista: historiallista, paikallista, pluralistista ja intresseihin sidottua.⁴¹⁰ Näissä ulottuvuuksissaan konstruktivismia voidaan pitää yhtenä pragmatismien muotona.⁴¹¹

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen juuria ja kehitystä esiteltäessä on tapana viitata Sokrateen ja Platonin opetuksessaan käyttämään dialogisuuden periaatteeseen eräänä konstruktivismien varhaisena esimerkkinä.⁴¹² Konstruktivismien muotoilu oppimiskäsitykseksi ajoittuu kuitenkin varsinaisesti 1980-luvulle. Konstruktivistinen oppimiskäsitys vastusti behavioristisen oppimiskäsityksen tiedonsiirtomalliin ja vahvistamiseen perustuvan ärsyke-reaktio -mallin kaltaisia mekanistisia periaatteita, malleja ja menetelmiä, jotka eivät olleet kiinnostuneita yksilön käyttäytymisen selittämisestä motiivien ja tavoitteiden avulla.⁴¹³ Keskittyessään oppimisen lopputulokseen behavioristinen oppimiskäsitys ei huomioinut ihmisen kokemusmaailmaa ja sen perusteella syntyvien itseä ja todellisuutta koskevien kognitiivis-emotionaalis-toiminnallisten mallien (ts. skeemojen) olemassaoloa ja vaikutusta oppimisprosessiin.⁴¹⁴ Konstruktivistien piirissä behaviorismia kritisoitiin myös siitä, että se atomisoi tiedon ja irrotti sen sekä kokonaiskäsityksistä ja suhteista toisiin tietoihin että sosiaalisesta toiminnasta. Koettiin, että tällainen tieto ei indeksoitunut osaksi yksilön kokemusmaailmaa, vaan jäi helposti inerttiseksi tiedoksi, jonka käyttökelpoisuus yksilölle oli kyseenalaista.⁴¹⁵

Konstruktivistinen oppimiskäsitys rakentuu kognitiivisen psykologian ja kognitiivisen oppimiskäsityksen perustalle.⁴¹⁶ Kun kognitiivinen oppimiskäsitys keskittyy tiedollisiin kognitiivisiin prosesseihin ja kiinnittää vain vähän huomiota mm. motivaation, emotion, arvojen, yhteisön ja kulttuurin vaikutuksiin tiedonrakentamisen prosessissa, konstruktivistinen oppimiskäsitys pyrkii huomioimaan ne osana tiedonmuodostusta ja oppimista.⁴¹⁷ Näissä pyrkimyksissään se laajentaa kognitiivisen oppimiskäsityksen perustaa paitsi oppimisprosessin sosiokulttuuristen tulkintojen myös humanistisen oppimiskäsityksen kokemuksellisuuden suuntaan.⁴¹⁸

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opiskelija nähdään tiedon rakentajana, konstruoijana ja tieto konstruktion tuloksena.⁴¹⁹ Behaviorististen tiedonsiirtomallien sijaan korostetaan opiskelijan aktiivista, yksilöllistä ja yhteisöllistä,

⁴⁰⁹ Ks. esim. Auerswald 1995, 447-456; Piaget 1988, 56; Piaget & Inhelder 1977, 115, 151.

⁴¹⁰ Matthews 1998a, x; Matthews 1998b, 7.

⁴¹¹ Von Glaserfeld 1998a, 14; ks. myös Tynjälä 1999, 58.

⁴¹² Matthews 1998a, x; Nola 1998, 33-37.

⁴¹³ Smith, Danforth & Nice 2005, 61; Tynjälä 1999, 37-38; von Glaserfeld 1995a, 4, 14; von Glaserfeld 1998a, 21.

⁴¹⁴ Puolimatka 2002, 85, 96-97.

⁴¹⁵ Danforth & Smith 2005, 36; Richardson 1997, 3; ks. myös Wood 1995, 331-339.

⁴¹⁶ Danforth & Smith 2005, 36.

⁴¹⁷ Säljö 2000, 56; ks. myös Aho 1998/2002, 33; Driver 1995, 387; Howe & Berv 2000, 30-31; Piaget 1998, 24; Piaget & Inhelder 1977, 14, 143; Puolimatka 2002, 85, 242; von Glaserfeld 1998a, 21, 26.

⁴¹⁸ Rauste - von Wright & von Wright 1994, 129.

⁴¹⁹ Bredo 2000, 128-131; McCarty & Schwandt 2000, 41; Phillips 2000a, viii; Piaget 1988, 22; Piaget & Inhelder 1977, 150.

tiedon konstruointia.⁴²⁰ Pauli Siljanderin mukaan konstruktivismissa on kyse sekä tiedon rakentamisesta että purkamisesta, jolloin oppiminen on konstruktion, rekonstruktion ja dekonstruktion dialoginen prosessi.⁴²¹ Konstruktivismissa painopiste siirtyy opetuksesta ja oppimisen ulkoisesta säätelystä oppimisprosessiin ja oppimisen sisäiseen säätelyyn, missä refleksiiviset ja reflektiiviset taidot ja niiden kehittyminen ovat keskeisessä asemassa.⁴²²

Konstruktivistinen oppimiskäsitys nostaa merkityksenmuodostamisen, tiedon rakentamisen ja tulkinnan oppimisen keskiöön.⁴²³ Oppiminen on tulkintaa, joka etenee kontekstisidonnaisen yksilön esiyymmärryksen ja ilmiön kohtaamisen synnyttämässä hermeneuttisessa kehässä. Opiskelija ei ole tulkinnallisessa hermeneuttisessa suhteessa pelkästään opittavaan asiaan, vaan myös toisiin opiskelijoihin, itseensä ja todellisuuteen.⁴²⁴

Monet konstruktivistit mieltävät konstruktivismin osaksi kriittistä teori-aa.⁴²⁵ Kriittistä konstruktivismia voi yksinkertaistaen kuvata psykologista ja sosiaalista konstruktivismia yhdistäväksi ajattelutavaksi ja pedagogiseksi periaatteeksi, jossa tietoa ja tietäjää tarkastellaan yhteydessä sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin päämääränä ajattelussa vaikuttavien mekanismien tunnistaminen, niiden tarkoituksenmukaisuuden koettelu ja toiminnan kehittäminen.⁴²⁶ Scot Danforth ja Terry Jo Smith pitävätkin oleellisena sitä, että opiskelijat oppivat tarkastelemaan tietoa eri näkökulmista ja positioista tehtyinä tulkintoina. Maailmaa koskevien faktojen opettamisen sijaan, keskeistä on tarkastella merkityksiä suhteessa erilaisiin maailmoihin.⁴²⁷ Kun tieto yhdistetään sosiaaliseen kontekstiinsa, tulee mahdolliseksi tarkastella myös siihen liittyviä sosiaalisia ja institutionaalisia rakenteita. Tämä on keskeistä myös identiteetin kehityksen kannalta.

Kriittisen konstruktivismin näkökulmasta identiteetti tarkoittaa yksilöön attribuoituja sosiaalisia merkityksiä ja hänen henkilökohtaisia tulkintoja niistä. Näin ymmärretty identiteetti on sosiaalinen konstruktio, joka kuvaa interaktiota subjektiivisten kokemusten ja niitä muokkaavien laajempien, yksilöstä riippumattomien, sosiaalisten rakenteiden välillä.⁴²⁸ Kriittisen konstruktivismin pedagogit pyrkivät auttamaan opiskelijoita tunnistamaan ja tiedostamaan häneen vaikuttavia sosiaalisia rakenteita ja purkamaan niiden "luonnollisuutta" paljastamalla niiden konstruktioluonteen ja kytkeytymisen mm. erilaisiin vallan diskursseihin. Tähän liittyy transformatiivisen oppimisen mahdollisuus.⁴²⁹ Kriittisen teorian piirissä yksilön tietoisuuden uudelleen rakentumiseen viitataan va-

⁴²⁰ Bredo 2000, 132; Enkenberg 1998/2002, 161; Phillips 2000a, vii; Puolimatka 2002, 82; Tobin 2000, 237; Vehviläinen 2000/2003, 238; von Glaserfeld 1995/2002, 186; von Glaserfeld 1998a, 26; Wood 1995, 333-334.

⁴²¹ Siljander 2002/2005, 213.

⁴²² Sutinen 2003, 60; Vehviläinen 2000/2003, 26; Von Wright 1996, 9.

⁴²³ Puolimatka 2002, 35.

⁴²⁴ Puolimatka 2002, 97, 101-103; ks. myös Piaget & Inhelder 1977, 14-15.

⁴²⁵ Matthews 2000, 162.

⁴²⁶ Danforth & Smith 2005, 43-53; Puolimatka 2002, 93.

⁴²⁷ Danforth & Smith 2005, 43-44; ks. myös Gergen 1995, 32-34.

⁴²⁸ Danforth & Smith 2005, 48, 51; Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 66, 69, 72.

⁴²⁹ Danforth & Smith 2005, 52-53; ks. myös Siljander 2002/2005, 97, 158-163.

pautuksen (emancipation) sekä valtauttamisen, valtautumisen tai voimaantumisen (empowerment) käsitteillä.⁴³⁰

Nykyinen konstruktivistinen ajattelu laajentaa oppimisprosessia yksilöllisestä tiedon konstruoinnista myös yhteisöllisen oppimisen ja yhteisöllisen vastuun suuntaan, mikä näkyy kollaboratiivisten oppimismuotojen yleistymisenä. Katsotaan, että yhteisöllinen oppiminen vähentää opettajan auktoriteettiasemaa, lisää oppimisen opiskelijälähtöisyyttä ja mahdollistaa moniäänisemmän, sävykkäämmän tiedon muodostumisen.⁴³¹ Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta oppimisen ei tulisi vain valmistaa yhteisölliseen toimintaan, vaan myös olla yhteisöllistä toimintaa.⁴³² Smith, Danforth ja Nice korostavat, että toimiva yhteisöllinen työskentely edellyttää yhteisöllisten työmenetelmien opettelua ja harjoittelua: ei voida olettaa, että ne olisivat opiskelijoilla automaattisesti valmiina.⁴³³

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tavoitteena on tiedon muistamisen sijaan kehittää ajattelun ja tiedon prosessoinnin taitoja. Oppiminen tarkoittaa laadullista muutosta opiskelijan ajattelussa, ei pelkästään lisätiedon omaksumista.⁴³⁴ Tässä metakognitiiviset taidot ovat keskeisellä sijalla. Tavoitteena on, että opiskelija oppii refleктоimaan ja arvioimaan omaa oppimistaan, millä tarkoitetaan kykyä asettaa itseohjautuvasti opiskelulle päämääriä, valita tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita ja suunnata oppimista omien oppimistaitojen ja asetettujen päämäärien mukaisesti. Opiskelijaa ohjataan tiedostamaan ja arvioimaan omaa ajatteluaan, ajattelutottumuksiaan ja tulkintatapojaan sekä niihin vaikuttavia tekijöitä, ja tarvittaessa muuntamaan niitä.⁴³⁵ Ajatellaan myös, että omaan elämään, omiin tarpeisiin ja motivaatioon nivoutuva itseohjautuva opiskelu voi transferoitua yleiseksi toimintamalliksi elämässä.⁴³⁶

Rakentaessaan omaa ymmärrystään opiskelijat antavat opiskelemilleen asioille merkityksiä ja tulkintoja, jotka eivät ole identtisiä toisten opiskelijoiden tai opettajan muodostamien merkitysten ja tulkintojen kanssa.⁴³⁷ Opetuksella ei koskaan voida täysin ennustaa sitä, mitä opiskelijat lopulta oppivat. Opetus, joka pyrkii täysin ennakoimaan ja määrittämään oppimisen tuloksen, on konstruktivistisen ajattelun vastaista: kieltäähän se konstruktivistisen opetuksen peruslähtökohdan - sen, että opiskelijat merkityksellistävät maailmaa omista lähtökohdistaan käsin.

Konstruktivistisen näkökulman mukaan opettajan asiantuntijuuteen kuuluu selkeä käsitys siitä, millaista osaamista hänen opettamassaan aineessa tavoitellaan ja millaisin opetusjärjestelyin se on mahdollista saavuttaa. Opettajan on

⁴³⁰ Matthews 1998b, 1, 6.

⁴³¹ Danforth & Smith 2005, 43; ks. myös Ackermann 1995, 352-353; Driver 1995, 395; Lewin 1995, 324; Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 69; Shotter 1995, 56.

⁴³² Gergen 1995, 35-37.

⁴³³ Danforth & Smith 2005, 112-113; Smith, Danforth & Nice 2005, 86.

⁴³⁴ Danforth & Smith 2005, 40; von Glaserfeld 1995/2002, 177-178, 181.

⁴³⁵ Carr & Biddlecomb 1998, 69; Davidson & Sternberg 1998, 48; Dominowski 1998, 38; Hacker 1998a, 3-11; Hacker 1998b, 168; Tiuraniemi 2002, 166-167; Winne & Hawdin 1998, 299.

⁴³⁶ Sitko 1998, 113; Vehviläinen 2000/2003, 25-26, 239-240; ks. myös Davidson & Sternberg 1998, 56.

⁴³⁷ Aho 1998/2002, 29.

kyettävä toteuttamaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogisia periaatteita konkreettisen toiminnan tasolla.⁴³⁸ Tietolähteenä toimimisen sijaan opettajan rooli oppimisympäristöjen suunnittelijana ja organisoijana korostuu. Konstruktivistisessa opetuksessa keskeistä on sellaisten – esimerkiksi Piaget’n ja Vygotskin ajattelulle perustuvien ongelmaperusteisten⁴³⁹ – oppimisympäristöjen luominen, joissa opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita ja jotka motivoivat opiskelijoita konstruoimaan käsityksiään opittavista asioista ja eksplikoimaan niitä itselleen merkityksellisillä tavoilla.⁴⁴⁰ Keskustelevat ja kollaboratiiviset opetusmenetelmät mahdollistavat sen, että opiskelijan rooli muuttuu vaikutuksen kohteena olevasta objektista vuorovaikutteisesti toimivaksi ja ongelmia ratkovaksi subjektiksi.⁴⁴¹

Konstruktivistisen opettajan tehtävä on auttaa opiskelijaa hahmottamaan maailmaa sekä muodostamaan merkityksiä ja tulkintoja omista lähtökohdista käsin.⁴⁴² Konstruktivistisesta perspektiivistä opettajan tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot. Kyseessä eivät tällöin ole vain tiukasti substanssiin sidotut tiedot ja taidot, vaan myös sosiaaliset taidot ja elämäntodellisuus.⁴⁴³ Keskeistä on opiskelijan kohtaaminen tilanteissaan ja se, että opittavan asian ja opiskelijan kokemusmaailman välille syntyy uskottava linkki: opiskelijan kokemusmaailmaan nivoutumattomat sisällöt pystyvät harvoin tarjoamaan merkityksellisiä oppimiskokemuksia.⁴⁴⁴

Konstruktivistisen paradigman korostaman opiskelijälähtöisen näkökulman myötä on entistä enemmän alettu puhua opettamisen sijaan ohjauksesta.⁴⁴⁵ Ohjaus pyrkii ilmentämään paitsi opettajan ja opiskelijan välisen suhteen dialogisuutta myös opiskelijan kokonaisvaltaisempaa huomioimista oppimistilanteissa.⁴⁴⁶ Ohjauksen korostaminen on muuttanut asiantuntijuuden käsitystä opetustyössä. Ohjauksen asiantuntijuus on irrotettu pelkästä sisältöasiantunteuksesta ja määritelty laajemmin oppimis- ja ohjausprosessin, vuorovaikutustapojen ja tilanteiden asiantuntemukseksi.⁴⁴⁷ Ohjaus perustuu opiskelijan elämäntilanteen ja kokemusten pohdinnalle: siksi kriittistä reflektiota voidaan pitää paitsi ohjauksen päämääränä myös laadukkaan oppimisen tunnusmerkkinä ja tavoitteena. Kriittiseen reflektioon kuuluu myös emansipatorinen ulottuvuus, jossa ajattelun ja toiminnan arviointi voi tarvittaessa johtaa niiden ja niitä oh-

⁴³⁸ Rauste - von Wright 1997, 33; Richardson 1997, 9-11.

⁴³⁹ Piaget 1998, 21, 25; Piaget & Inhelder 1977, 14-15, 150-152; Vygotsky 1978, 84-91; Vygotsky 1982, 194-186; ks. myös McCarthy & Schwandt 2000, 46-47, 50; von Glaserfeld 1995/2002, 187; Wood 1995, 335-336.

⁴⁴⁰ Ackermann 1995, 351-352; Feiman-Nemser & Beasley 1997, 108; McCarty & Schwandt 2000, 41; Rauste - von Wright 1997, 19; Siljander 2002/2005, 216-217; von Wright 1996, 17; Wood 1995, 337.

⁴⁴¹ Gergen 1995, 32-34.

⁴⁴² Puolimatka 2002, 243.

⁴⁴³ Tobin 2000, 233; Vehviläinen 2000/2003, 28.

⁴⁴⁴ Von Glaserfeld 1995a, 15; von Glaserfeld 1995/2002, 192.

⁴⁴⁵ Ks. esim. Vehviläinen 2000/2003.

⁴⁴⁶ Danforth & Smith 2005, 95-110; Matthews 1998b, 6; Matthews 2000, 162; Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 67; Puolimatka 2002, 247; Watts 1994, 52.

⁴⁴⁷ Vehviläinen 2000/2003, 235.

jaavien rakenteiden tietoiseen muutospyrkimykseen - ja lopulta muuttuneeseen toimintaan.⁴⁴⁸

Konstruktivismi on ollut keskeisessä asemassa oppimisteoreettisissa keskusteluissa jo muutaman vuosikymmenen ajan.⁴⁴⁹ Vaikka konstruktivismiin julkiläusumissa oppimisen korostetaan olevan pelkkää kognitiivista toimintaa laajempi, kokonaisvaltainen kognitiivisia, sosiaalisia, emotionaalisia ja fyysisiä tekijöitä yhdistävä prosessi,⁴⁵⁰ sitä on kritisoitu viime aikoina liiallisesta tietopainotteisuudesta, keskittymisestä mielen kognitiivisiin teorioihin ja vähäisestä huomion kiinnittämisestä mm. tunteisiin, ihmisen toimimiseen ympäristössään, yhteisölliseen vuorovaikutukseen sekä niiden rooliin skeemanmuodostuksessa.⁴⁵¹ Konstruktivististen teorioiden jalkautumisen opetuskäytäntöön on katsottu olleen hidasta: opettajajohtoisten opetusmenetelmien katsotaan vieläkin dominoivan koulutusta ja kouluopetuksen ei katsota kannustavan itseohjautuvuuteen.⁴⁵² Teorian ja opetuskäytännön välillä vallitsee inkongruenssi. Samoilla perusteilla kritisoidaan kouluopetusta yleisesti. Ilmiö ei ole uusi - samoihin asioihin kiinnitti huomiota esimerkiksi John Dewey jo 1800-1900 -luvun vaihteessa.⁴⁵³ Tällaiset tutkijoiden esittämät näkemykset, joita myös tämän tutkimuksen empiirinen aineisto tukee, motivoivat viemään konstruktivismia käytäntöön sekä opetuksen sisällössä että muodossa ja tutkimaan, mitä annettavaa konstruktivismilla on taidehistorian opetukselle ja oppimiselle.

2.4.2 Hiljainen tieto

Eri alojen tutkijat hyväksyvät varsin yleisesti näkemyksen kahden erityyppisen tiedon olemassaolosta.⁴⁵⁴ Rationaalisen, propositionaalisen ja kielellis-käsitteellisen tiedon rinnalle on tuotu "ei-propositionaalisia" tiedon muotoja, jollaisia ovat esimerkiksi Michael Polanyin 'hiljainen tieto' (tacit knowledge), Gilbert Ryle'n käsite 'tietää miten' (knowing how), Donald Schönin 'toiminnassa tietäminen' (knowing-in-action) ja kognitiotieteen 'proseduraalinen tieto'.⁴⁵⁵ Yhteistä näille on uskomus, että propositionaalisen tietokäsityksen ulottumattomissa on laaja ihmisten toiminnan ja elämän piiri, jossa myös on kysymys jonkinlaisesta tiedosta. Tällainen tieto on käytännöllistä tietoa, joka tyypillisesti opitaan ja ilmenee käytännön toiminnassa.⁴⁵⁶

⁴⁴⁸ Vehviläinen 2000/2003, 26.

⁴⁴⁹ Antikainen 1998, 72; Enkenberg 1998/2002, 161; Grandy 1998, 112; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 140-141; Matthews 2000, 161; Vehviläinen 2000/2003, 26.

⁴⁵⁰ Enkenberg 1998/2002, 164-166; Matthews 2000, 162.

⁴⁵¹ Bredo 2000, 141; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 9-24, 199, 210, 309; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 140-141; Ojanen 2000/2006, 41; Suoranta 1997/2002, 35.

⁴⁵² Kosunen & Huusko 1998/2002, 202; Ojanen 2000/2006, 44; Smith, Danforth & Nice 2005, 58.

⁴⁵³ Dewey 1899/1953, 11-12, 24-25, 27-28, 32-33, 35; ks. myös Saloviita 2006, 92.

⁴⁵⁴ Ks. esim. Hakkarainen & Paavola 2008, 63-64; Haldin-Herrgård & Salo 2008, 279; Niiniluoto 1996, 18, 21, 48; Patel, Arocha & Kaufman 1999, 77; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 22-23.

⁴⁵⁵ Ks. Polanyi 1966/1983; Ryle 1949/1978; Schön 1987/1988.

⁴⁵⁶ Parviainen 2006, 68; Patel, Arocha & Kaufman 1999, 77; Toom 2008a, 44, 46.

Kiinnostus hiljaiseen tietoon lisääntyi 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Kiinnostuksen syyksi esitetään yleisesti paitsi perinteisten tietoisuutta ja tietoa korostavien oppimisteorioiden kyvyttömyys selittää taitavaa toimintaa, myös työelämän pyrkimys hallita henkilöstöresursseja tehokkaammin alati muuttuvassa työelämässä. Yritysmaailmassa hiljainen tieto on nähty inhimillisenä pääomana, jonka hyödyntäminen on keskeistä kiristyvässä kilpailussa.⁴⁵⁷

Tietoyhteiskunnasta on siirrytty osaamisyhteiskuntaan.⁴⁵⁸ Staattisen tiedon käsitteen tilalle on tullut dynaamisempi osaamisen käsite, joka implikoi tiedon henkilökohtaistumista, soveltamista ja taitavaa toimimista. Propositio-naalisen, eksplisiittisen tiedon ei katsota riittävän taitavan toiminnan selityspe-rustaksi.⁴⁵⁹ Hiljaisen tiedon problematiikka on myös nähty osana laajempaa nykyisen ihmistieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen painotusta. Puhutaan käytännön korostumisesta tai käytäntökäänteestä (practice turn), jolla tarkoitetaan arkipäiväisten ilmiöiden ja elämän käytäntöjen tuloa tieteellisen tutkimuksen kohteeksi.⁴⁶⁰

Hiljaisen tiedon käsitteellistäminen ja kuvaaminen on koettu haastavaksi, eikä siitä ole olemassa täsmällisiä ja yksiselitteisiä määritelmiä.⁴⁶¹ Vetäen yhteen monia, keskenään ristiriitaisiakin tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä luonneh-dintoja Auli Toom ja Jussi Onnismaa kuvaavat hiljaista tietoa kulttuuriseksi taustatiedoksi, toiminnan ja kokemuksen myötä karttuneeksi ja karttuvaksi tie-toperustaksi ja toiminnassa ilmeneväksi käytännölliseksi taitavuudeksi, joka on yksilöllistä, yhteisöllistä, kontekstuaalista ja hankalasti ilmaistavaa, mutta kui-tenkin artikuloitavissa olevaa.⁴⁶² Merja Alanko-Turusen ja Heikki Pasasen mu-kaan hiljaista tietoa ja sen olemusta on yritetty kuvata mm. sellaisilla aputer-meillä kuin intuitio, taito, näkemys, tietotaito, kokemustieto, prosessitieto, us-komukset, peukalosäännöt, mentaaliset mallit, käytännöllinen äly, taitavuus ja käytännöllinen pätevyys.⁴⁶³ Hiljaiseen tietoon liitetään monien erilaisten laadul-lisuuksien simultaaninen läsnäolo.⁴⁶⁴

Hiljaista tietämistä pidetään paikallisen, kontekstuaalisen ja situationaali-sen tietämisen muotona, joka ohjaa käytäntöä.⁴⁶⁵ Se sitoutuu kehollis-ruumiilliseen läsnäoloon - sekä yksilöön että yksilön toimintakontekstiin.⁴⁶⁶ Kontekstisidonnainen hiljainen tietäminen on välitöntä reagoimista tilanteeseen ja se karttuu pääasiassa toiminnan ja toiminnan reflektioimisen kautta.⁴⁶⁷ Kai Hakkarainen ja Sami Paavola kirjoittavat asiantuntijan taitavasta toiminnasta

⁴⁵⁷ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 103; Horvath 1999, x; Molander 1993, 34; Reber 1993, 10, 14-15; Paloniemi 2008, 256; Sternberg et al. 2000, 61, 63, 77-92.

⁴⁵⁸ Jääskeläinen et al. 2008, 315.

⁴⁵⁹ Neuweg 1999, 6; Sternberg et al. 2000, 30, 104.

⁴⁶⁰ Toom & Onnismaa 2008, 16.

⁴⁶¹ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 108; Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Molander 1993, 40-41; Toom 2008a, 33, 53; Turner 1994, 11.

⁴⁶² Toom & Onnismaa 2008, 15-16; ks. myös Toom 2006, 49-65; Toom 2008a, 34.

⁴⁶³ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 108.

⁴⁶⁴ Toom 2008b, 166; Toom & Onnismaa 2008, 17, 107.

⁴⁶⁵ Patel, Arocha & Kaufman 1999, 78-79.

⁴⁶⁶ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 110.

⁴⁶⁷ Toom 2008a, 52.

ominaisuutena, joka syntyy spesifeissä tilanteissa, mutta yleistyy kokemuksen myötä yksittäisiä tapauksia laajemmaksi taitavuudeksi muodostaen kulttuurisia käsikirjoituksia (skriptejä) erilaisten tapahtumakulkujen tyypillisistä ja keskeisistä ominaisuuksista. Yksilön omat kokemukset asettuvat vuorovaikutukseen kulttuuristen mallien kanssa, mikä mahdollistaa kyvyn toimia taitavasti muuttuvissa olosuhteissa.⁴⁶⁸

Yleinen hiljaisen tiedon luonnehdinta on sitä koskeva verbaalisen eksplikaation vaikeus. Max van Manen toteaa, että monet elämismaailmamme perusasiat - kuten esimerkiksi kokemus eletystä ajasta, eletystä tilasta, eletystä kehosta ja eletystä ihmissuhteista - ovat esiverbaalisia ja siksi vaikeasti kuvattavissa.⁴⁶⁹ Hiljainen tieto nivoutuu juuri tällaisiin kokemuksellisiin laadullisuuksiin, joita ihminen kantaa itsessään eräänlaisena tiedostamattomana kokemusperustana.⁴⁷⁰ Mikään elämismaailmaa koskeva kielellinen konstruktio ei voi tavoittaa sitä koko kompleksisuudessaan ja moni-ilmeisyydessään. Van Manen kuitenkin toteaa, että se, mikä ei ole kielellisesti ilmaistavissa, voi olla ilmaistavissa jonkin muun diskurssimuodon keinoin.⁴⁷¹

Ainutkertaisista sosiaalisista tilanteista nousevaa tietoa on vaikea käsitteellistää myös siksi, että se ei lähtökohtaisesti ole sanallista, vaan kaikkien aistien kautta välittynyttä sekä käytäntöihin ja taitoihin nivoutunutta.⁴⁷² Hans Georg Neuweg viittaa tutkimustuloksiin, joiden mukaan ihmiset pystyvät sanallistamaan toimintaansa sitä huonommin, mitä taitavammin he toimivat.⁴⁷³ Artikuloinnin vaikeuden nähdään johtuvan myös siitä, että hiljainen tieto ja tietäminen ovat luonteeltaan dynaamisia, syntetisoivia ja suhteessa olevia, kun taas kieli soveltuu paremmin kuvaamaan muuttumattomia, staattisia asiointiloja.⁴⁷⁴

Mihail Polanyita seuraten hiljainen, implisiittinen tietoinen jaotellaan usein hiljaiseen tietämiseen ja hiljaiseen tietoon.⁴⁷⁵ Hiljaisella tietämisellä tarkoitetaan toimintaan sisältyvää ei-diskursiivista prosessointia, jota ei kontrolloida tietoisesti. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan produktia, toimijalle kasautuneita kontekstuaalisia ja käytännöllisiä taitoja ja käsityksiä, jotka vaikuttavat toimijaan, mutta joista toimija itse on vain osittain tai ei ollenkaan tietoinen.⁴⁷⁶ Donald A. Schön kuvaa kyseistä käsiteparia käsitteillä 'knowing-in-action' (toiminnassa tietäminen) ja 'knowledge-in-action' (toimintaa koskeva tieto tai toiminnallinen tieto).⁴⁷⁷ Käytännössä hiljaisen tiedon prosessi- ja produktiivisuus

⁴⁶⁸ Hakkarainen & Paavola 2008, 69; ks. myös Suoranta 1997/2002, 126-127; Toom & Onnismaa 2008, 13-14; Wagner et al. 1999, 158, 174.

⁴⁶⁹ Van Manen 1990, 18; ks. myös Heinämaa 1996, 50-51; Polanyi 1966/1983, 4, 23.

⁴⁷⁰ Van Manen 1990, 38, 102-105.

⁴⁷¹ Van Manen 1990, 113.

⁴⁷² Koivunen 1997, 12-13; Molander 1993, 11-12; Niiniluoto 1996, 50-54; Toom 2008a, 44-45.

⁴⁷³ Neuweg 1999, 5.

⁴⁷⁴ Neuweg 1999, 134; Schön 1987/1988, 25; Toom & Onnismaa 2008, 16.

⁴⁷⁵ Ks. esim. Toom 2006, 50.

⁴⁷⁶ Haldin-Herrgård & Salo 2008, 278; Neuweg 1999, 13-14; Niiniluoto 1996, 50-51; Toom 2008a, 48.

⁴⁷⁷ Schön 1987/1988, 22-31.

nivoutuvat toisiinsa: hiljaisen tiedon ajatellaan manifestoituvan ja kehollistuvan toiminnassa toiminnan sujuvuutena, hiljaisena tietämisenä.⁴⁷⁸

Hiljaisen tiedon muodostumista ja ”sijaintia” voidaan tarkastella kognitiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Kognitiivinen näkökulma tarkastelee hiljaista tietoa yksilön mentaalisisinä tietorakenteina, jotka syntyvät ihmisen tietoisuuden ulkopuolella tapahtuvassa hermoverkkojen asteittaisen aktivoitumisen ja muovautumisen prosessissa.⁴⁷⁹ Robert J. Sternberg et al. kuvaavat niitä monimutkaisiksi olosuhde-toiminta -kartoiksi.⁴⁸⁰ Kun kognitiivinen näkökulma on kiinnostunut mentaalisisistä rakenteista ja niiden mekanismeista, sosiokulttuurinen näkökulma kiinnittää huomion mentaalisten rakenteiden muodostumisen sosiaaliin ja kulttuuriin ehtoihin.⁴⁸¹ Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan on tärkeää, että hiljaista tietoa ei tarkastella kognitiivisen näkökulman tavoin pelkästään yksilön mielensisäisinä tietoedustuksina ja kokemuksina, vaan myös aineksena, joka syntyy ”yhteisöllisten prosessien tai episteemisten artefaktien rajapinnassa”, yksilön ja hänen ympäristönsä interaktiossa, jolloin rajat niiden välillä liudentuvat.⁴⁸² Sekä yksilö että hänen ympäristönsä nähdään kulttuurisesti ja historiallisesti kerrostuneina.⁴⁸³

Tutkimuskirjallisuudessa tehdään usein ero kahden Vygotskyn ajattelusta kumpuavan teorian välillä: yhtäältä puhutaan kielellistä välittyneisyyttä korostavasta sosiokulttuurisesta teoriasta ja toisaalta toiminnan esineellistä välittyneisyyttä painottavasta kulttuurihistoriallisesta teoriasta.⁴⁸⁴ Vygotsky ei itse kuitenkaan tehnyt tällaista jakoa, sillä hänen mukaansa ihmisen toimintaa välittävät sekä merkit että työkalut.⁴⁸⁵ Myöskään James V. Wertsch ei erottele kyseisiä suuntauksia, vaan toteaa, että sosiokulttuurisessa lähestymistavassa inhimillisen toiminnan ajatellaan olevan välineiden (technical tools) ja merkkien (psychological tools) välittämää. Kieli ja muut merkkisysteemit ovat osa ihmisen toimintaa ja välittävät sitä, joten ihmisen toimintaa tulee tarkastella yhteydessä siinä käytettyihin välineisiin.⁴⁸⁶ Sosiokulttuurisesta näkökulmasta hiljaista tietoa voidaan tarkastella toimintamalleihin, artefakteihin ja kieleen valautuneena kulttuurisena aineksena, josta ihmiset tulevat tiedostamattaan osallisiksi niitä käyttäessään.⁴⁸⁷ Tämä yhteisöllinen hiljainen tieto siirtyy yksilölle jäljitte-

⁴⁷⁸ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 104-105.

⁴⁷⁹ Hakkarainen & Paavola 2008, 66-67.

⁴⁸⁰ Sternberg et al. 2000, 112.

⁴⁸¹ Cole 1976, xiii-xv; del Río & Alvarez 1995, 220, 226; Lurija 1976, 8-9, 161; Rogoff 1995, 140; Wertsch 1991, 6-8; Wertsch 1995, 56, 60; Wertsch, del Río & Alvarez 1995, 3, 11.

⁴⁸² Hakkarainen & Paavola 2008, 78.

⁴⁸³ Parviainen 2006, 135.

⁴⁸⁴ Miettinen 2008, 218.

⁴⁸⁵ Vygotsky 1978, 52-54.

⁴⁸⁶ Wertsch 1991, 28-29, 120; Wertsch 1995, 64; ks. myös Cole 1976, xii-xiii.

⁴⁸⁷ Hakkarainen & Paavola 2008, 59, 78; Haldin-Herrgård & Salo 2008, 279; ks. myös Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 111; Bakhtin 1981/1996, 293-294; Cole 1976, xiii, 190-191; Lurija 1976, 9-10, 49-50, 162-163; Olson 1995, 95, 102; Onnismaa 2008, 86, 89-90; Radley 1991, 1, 3; Rogoff 1995, 140-141, 150-157; Smolka, de Goes & Pino 1995, 168, 181-183; Sternberg et al. 2000, 59; Talib 2008, 152-153; Toom 2008a, 48; Wertsch 1991, 12-13, 54, 66, 70; Wertsch 1995, 64; Wertsch 2002, 6-7, 172; Wertsch, del Río & Alvarez 1995, 21-22.

lyn, samastumisen ja tekemisen kautta.⁴⁸⁸ Artefakteja ja kielellisiä käsitteitä voidaan käsitteellistää hajautetun kognition kulttuurisina ja fysikaalisina paikkoina.⁴⁸⁹

Väitöskirjassaan *Ruumis liikkuu - liikkuuko mieli* Timo Klemola kirjoittaa, että tieto ja tietäminen eivät ole yksinomaan mieleen liittyviä asioita.⁴⁹⁰ Viime aikoina ruumiillis-kehollinen ulottuvuus – kehollis-kinesteettinen älykkyys – on alettu mieltää olennaisesti hiljaisen tiedon diskurssiin liittyväksi ja sitä selittäväksi osa-alueeksi, missä fenomenologialla on ollut merkittävä rooli.⁴⁹¹

Fenomenologia on pyrkinyt tuomaan esille näkemystä, jossa kehoa ei redusoida vain toiminnan ja viestinnän neutraaliksi kanavaksi ja välineeksi tai rationaalisen ajattelun palvelijaksi. Toiminnassa ajatus kehollistuu ja keho saa ”ajatuksenkaltaisia” tasoja luoden diskursiivisen maailmasuhteen rinnalle – tai diskursiiviseen maailmansuhteeseen – ei-diskursiivisen, kehollisesti koetun maailmasuhteen, joka mm. Maurice Merleau-Pontyn, Mihail Polanyiin ja Alan Radleyn mukaan on maailmassa olemisen primaarinen tapa. Keho muodostaa toiminnan hiljaisen perustan, josta käsin maailma on tunnettu.⁴⁹²

Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen maailmassa olemisen on ensisijaisesti kehollista. Vasta tämän jälkeen hän voi tulla maailmasta tietoiseksi ja reflektoida sitä. Fenomenologisessa ajattelussa yksittäisen kehon katsotaan aina sisältävän aineksia toisten ihmisten teoista ja kehollisista toiminnoista – toisten kehoista – joita omaksutaan toisten kanssa toimimalla, toisia havainnoimalla sekä käyttämällä esineitä tai välineitä, joiden rakenne ja funktio kantavat niiden aikaisempien käyttäjien tajunnallista ja kehollista suhdetta maailmaan. Samalla psyykkisen ja fyysisen, sisäisen ja ulkoisen, menneen ja nykyisen sekä subjektin ja objektin välinen raja hämärtyy.⁴⁹³ Martin Heidegger viittaa tähän toisten kanssa suhteessa olemiseen ’kanssaolemisen’ tai ’kanssatäälläolon’ käsitteillä. Hänen mukaansa kanssaoleminen määrittää ihmisen olemassaoloa myös silloin, kun toinen ei ole faktisesti läsnä.⁴⁹⁴ Alan Radley katsoo kulttuuristen rakenteiden piirtyvän kehoon: keho ei ole yksilöllinen rakenne, vaan sosiaalinen konteksti muokkaa sitä ja toisaalta keho muokkaa sosiaalista kontekstia.⁴⁹⁵ Bengt Molander puhuukin kehosta kulttuurisena (kroppen som kulturföremål).⁴⁹⁶ Kehon kulttuurisen rakentumisen ’kanssatäälläolona’ katsotaan suu-

⁴⁸⁸ Koivunen 1997, 84.

⁴⁸⁹ Karvonen 2000, 87; ks. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 151-153; Turner 1994, 15, 104.

⁴⁹⁰ Klemola 1998, 80, 84, 121; ks. myös Enkenberg 1998/2002, 164.

⁴⁹¹ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 112; Merleau-Ponty 2000, 114; Sternberg et al. 2000, xiii, 111; Wagner et al. 1999, 171-173.

⁴⁹² Merleau-Ponty 2000, 140-141; Polanyi 1966/1983, 7, 16, 29; Radley 1991, 127, 131, 139, 181-182; ks. myös Heinämaa 1996, 46, 81-82; Neuweg 1999, 159.

⁴⁹³ Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 113; Klemola 1998, 4-5, 19-21; Merleau-Ponty 2000, 9-10, 31, 75, 88, 92, 102-106, 138-139; Polanyi 1966/1983, 10-15, 29; ks. myös Heinämaa 1996, 81-86; Neuweg 1999, 164, 192-193.

⁴⁹⁴ Heidegger 2000, 153, 156, 158-159.

⁴⁹⁵ Radley 1991, 99, 102.

⁴⁹⁶ Molander 1993, 46.

relta osin tapahtuvan tiedostamatta, hiljaisen tiedon asteella, mitä Pierre Bourdieu kuvaa habitus-käsitteellään.⁴⁹⁷

Yksilön kehoon kerrostunut hiljainen tietoperusta on paitsi kulttuurista, myös geneettis-biologista.⁴⁹⁸ Fysikaaliset ärsykkeet vaikuttavat tahdostamme riippumatta ja tiedostamatta aistien kautta aivoihin. Yhdistyessään aivoihin varastoituneeseen ympäristöä ja toimintaa koskevaan dataan osa aistien fyysikaalisesta ärsykedatasta muuntuu tietoiseksi, osa jää tiedostamattomaksi.⁴⁹⁹ Voimme propositionaalisesti selittää aistihavainnon neurofysiologisen mekanismin, mutta emme voi tulla tajunnallisesti tietämään ei-tajunnallista, fyysikaalista tapahtumista sellaisenaan.⁵⁰⁰ Yksilön kehoon kerrostuneessa hiljaisessa tietoperustassa on sekä yleisinhimillistä (esim. geneettis-biologista) että kulttuurispesifiä ainesta.⁵⁰¹ Ihmisen olemassaolon kokonaisuudessa fysiologinen, psykologinen ja sosiaalinen kietoutuvat yhteen.⁵⁰² Tietoisin minän rinnalla vaikuttaa "esitietoinen" tai "esipersoonallinen" kehollinen minä, jonka suhde maailmaan määrittyy tiedostamattomalla, ruumiillis-kehollisen hiljaisen tietämisen tasolla,⁵⁰³ ja jonka olemassaolo ei ole redusoitavissa tajunnalliseen olemassaoloon ja sitä koskeviin kielellis-käsitteellisiin representaatioihin.⁵⁰⁴ Ihmisen ja maailman vuorovaikutus ei myöskään ole vain ihmisen intentioimaa, vaan maailma houkuttaa ihmisestä esiin toimintoja ja muistiin varastoituneita tiedostamattomia kokemuksia.⁵⁰⁵

Merleau-Pontyn mukaan kehon rakenne on kerroksinen ja moniulotteinen. Kullakin hetkellä aktuaalisesti todentuvan ainutlaatuisen ja persoonallisen kehon ohella on yleinen, epäpersoonallinen ns. tapakeho, jolla on yhtymäkohtia Pierre Bourdieun habituksen käsitteeseen. Tapakeholla Merleau-Ponty tarkoittaa toimintaa, joka ei ole subjektin tietoisesti intentioimaa ja jossa yksilö tiedostamattaan toistaa omia ja toisten aikaisempia toimintoja. Yksilön henkilökohtaisen elämän taustalla vaikuttaa anonyymi ja yleinen olemassaolo. Suuri osa ihmisen toiminnasta on ruumiillisen maailmaan kytkeytymisen tavasta johtuen tiedostamattomasti omaksuttua, lajityypillistä ja kulttuurisidonnaista.⁵⁰⁶ Timo Klemola puhuu kehomuistista.⁵⁰⁷ Käsitys muistuttaa paljon Vygotskyn kulttuurihistoriallista ja Wertschin sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa yksilö muodostuu yhteydessä ympäristöönsä. Yksilö ulottuu fyysisen minänsä ja tiedostetun tajuntansa ulkopuolelle.⁵⁰⁸

Mihail Polanyin ja Maurice Merleau-Pontyn ajattelu tuntuu ohjaavan kohditi sosiokonstruktivistista käsitystä tiedonmuodostuksesta yksilön ja hänen ym-

⁴⁹⁷ Bourdieu 1987, 120-123; Bourdieu 1998, 16-19; Bourdieu & Wacquant 1995, 152-153, 157, 160-161, 165-168, 172-173; ks. myös Radley 1991, 185.

⁴⁹⁸ Parviainen 2006, 173-174.

⁴⁹⁹ Koski 2005, 55; Niiniluoto 1996, 22-23, 27.

⁵⁰⁰ Peavy 1999, 40; Puolimatka 2002, 48, 80; von Glaserfeld 1998a, 14-15.

⁵⁰¹ Parviainen 2006, 173-174.

⁵⁰² Merleau-Ponty 2000, 9, 88; Radley 1991, 1, 3, 99.

⁵⁰³ Pasanen 1993, 85.

⁵⁰⁴ Heinämaa 1996, 82.

⁵⁰⁵ Merleau-Ponty 2000, 101, 106, 140.

⁵⁰⁶ Merleau-Ponty 2000, 82-84.

⁵⁰⁷ Klemola 1998, 84.

⁵⁰⁸ Merleau-Ponty 2000, 456.

päristönsä sekä menneiden ja nykyisten kokemusten interaktiossa tapahtuvana rakentamisena ja rakentumisena. Polanyin ja Merleau-Pontyn hiljaisen tiedon näkemysten liittäminen konstruktivistiseen viitekehykseen tuo siihen voimakkaan kehollisen ja tiedostamattoman ulottuvuuden, mikä poikkeaa konstruktivismiin perinteisestä rationaalisen, tajunnallisen toiminnan orientaatiosta purkaen merkittäväällä tavalla tajunnan ja kehon välistä dikotomiaa.

Hans Georg Neuwegin mukaan tiedostamattomien kognitioiden ja oppimisprosessien huomioon ottaminen pedagogiikassa on ollut vähäistä.⁵⁰⁹ Oppimista käsitteellistetään tavallisesti eksplisiittisenä oppimisena, jolla tarkoitetaan intentionaalista tiedonhankintaa ja tiedonrakentamista, jossa opiskelijat aktiivisesti ja tietoisesti konstruoivat ja eksplikoivat tietoa. Hiljaisen tiedon tasolla tapahtuvaa oppimista nimitetään usein implisiittiseksi oppimiseksi, jonka katsotaan tapahtuvan suurelta osin tietoisista oppimisprosesseista riippumatta, esimerkiksi vallitseviin käytäntöihin sosiaalistumisen tai oppimisen ja oppimistilanteiden epäintentionaalisen rekisteröinnin tuloksena, mutta myös intentionaalisen, eksplisiittisen oppimisen ”sivutuotteena”.⁵¹⁰ Evoluutioteoriaa soveltava Arthur S. Reber mieltää implisiittisen oppimisen perustavanlaatuisiksi prosesseiksi, joka tapahtuu suhteessa ärsykeympäristön rakenteeseen.⁵¹¹

Keskeisiä implisiittisen oppimisen tapoja ovat mallista oppiminen (esim. mestari-oppipoika-malli), tekemällä oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen, jolloin tiedon perusta ei ole kielellisissä formuloinneissa, vaan tekemisessä.⁵¹² Myöskään Georg von Kroghin, Kazuo Ichijon ja Ikujiro Nonakan mukaan kieli ei ole ensisijainen mekanismi hiljaisen tiedon välittämisen ja välittymisen prosessissa, vaan se perustuu ennemminkin toiminnan havainnoimiseen, jäljitteilyyn, kokeiluun ja vertailuun sekä yhteisölliseen toimintaan, jota voidaan tukea narraation (esim. metaforallisten ilmaisujen) keinoin.⁵¹³ Implisiittistä tietoa voidaan oppia implisiittisesti, ilman deklaratiivisen kielellisen toiminnan välitystä ja tulkintaa.⁵¹⁴ Pääasiallinen tiedonmuodostuksen tapa läntisessä koululaitoksessa on kuitenkin ollut kielellis-käsitteellistä.⁵¹⁵

Myös implisiittisen oppimisen yhteydessä korostetaan usein hiljaisen tiedon eksplikoimisen tärkeyttä. Hiljainen tieto pyritään tuomaan päättelyyn, reflektion ja tietoisesta ajattelun piiriin, jolloin ihmisen on mahdollista tulla tietämään sekä yksilöhistoriallista että kulttuurihistoriallista kerrostuneisuuttaan.⁵¹⁶ Hiljaisen tiedon eksplikointiin liittyy emansipatorinen päämäärä, jolloin ihmisen on mahdollista tunnistaa ajatteluaan ja toimintaansa ohjaavia tiedostamattomia tekijöitä, arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta ja tarvittaessa pyrkiä

⁵⁰⁹ Neuweg 1999, 39, 41; ks. myös Hakkarainen & Paavola 2008, 66-67, 77.

⁵¹⁰ Hakkarainen & Paavola 2008, 61; Neuweg 1999, 20, 29-30; Reber 1993, 5; Sternberg et al. 2000, 105.

⁵¹¹ Reber 1993, 5, 7, 25-26, 86-88; ks. myös Patel, Arocha & Kaufman 1999, 77.

⁵¹² Molander 1993, 40.

⁵¹³ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 83-84; ks. myös Nonaka & Takeuchi 1995, 61-72.

⁵¹⁴ Heikkinen & Huttunen 2008, 206; Neuweg 1999, 30.

⁵¹⁵ Ojanen 2000/2006, 101.

⁵¹⁶ Ojanen 2000/2006, 114.

muuttamaan niitä.⁵¹⁷ Kyseessä on uudistava oppiminen, johon linkittyy myös habituksen muutos.⁵¹⁸ Von Krogh, Ichijo ja Nonaka esittävät hiljaisen tiedon eksplikointiin ns. tiedon spiraalin periaatetta. Tiedon spiraali perustuu hiljaisen tiedon kielelliselle hahmottamiselle ja eksplikoinnille, joka etenee tiedon ulkoistamisen, käsitteiden muodostamisen, dokumentoinnin ja sisäistämisen sykleissä.⁵¹⁹

Robert J. Sternberg toteaa, että tavallisesta ja tutusta poikkeavat tilanteet ja ilmiöt ovat usein toimivia mahdollisuuksia saada hiljaista tietoa näkyviin.⁵²⁰ Olemme taipuvaisia mieltämään oman toimintamme itsestään selväksi tai luonnolliseksi toimintatavaksi, jolloin emme tiedosta tai edes pohdi sen kulttuurista, sosiaalista ja historiallista rakentumista. Oman kulttuurin vertaaminen toiseen kulttuuriin voi edistää oman kulttuurin ilmiöiden konstruktioaluonteen oivaltamista ja luonnollisen statuksen purkamista sekä tuoda toimintaamme kytkeytyvää hiljaista tietoa diskursiivisen tietoisuuden piiriin.⁵²¹

Hiljaisen tiedon transferin eli siirtovaikutuksen kannalta olennaisena nähdään se, että oppiminen ja siihen nivoutuva hiljaisen tiedon omaksuminen tapahtuvat sellaisissa ympäristöissä, joissa hiljaista tietoa myöhemmin tarvitaan.⁵²² Tämä tarkoittaa oppimisen kannalta oppimisjärjestelyjä, joissa oppiminen tapahtuu oppiaineelle tai ammattialalle tyypillisissä käytännöissä, tai ”oikean elämän kaltaisissa tilanteissa”, kuten Sternberg asian ilmaisee.⁵²³ Tua Haldin-Herrgård ja Petri Salo toteavat, että vaikka hiljainen tieto on syntynyt ja välittynyt tietyssä kontekstissa, se näyttäytyy taitavana toimintana ja ongelmanratkaisun kykynä uusissa konteksteissa. Transferin kannalta on tärkeää, että oppimistilanteet ja oppimisen kontekstit ovat vaihtelevia ja monipuolisia, eivätkä perustu vain yhteen työskentelymuotoon tai samantyyppisiin tehtäväkentteisiin.⁵²⁴

Hiljaista tietoa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa hiljaisen tiedon ”siirtämisessä” ja opettamisessa toimiviksi menetelmiksi mainitaan mallioppiminen,⁵²⁵ ongelmaperusteinen oppiminen,⁵²⁶ kokemuksellinen oppiminen,⁵²⁷ roolileikit ja simulaatioharjoitukset,⁵²⁸ käytännönläheinen oppiminen,⁵²⁹ osallistujalähtöinen oppiminen,⁵³⁰ mestari-oppipoika-malli,⁵³¹ mentorointi,⁵³²

⁵¹⁷ Argyris & Schön 1974, 14-15; Moilanen 2008, 251; Patel, Arocha & Kaufman 1999, 79; Torff 1999, 197.

⁵¹⁸ Hakkarainen & Paavola 2008, 69.

⁵¹⁹ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 180-182.

⁵²⁰ Sternberg 1999, 234.

⁵²¹ Hakkarainen & Paavola 2008, 75; Toom & Onnismäa 2008, 10; Turner 1994, 103.

⁵²² Sternberg 1999, 233-234; Sternberg et al. 2000, 214.

⁵²³ Sternberg 1999, 234; Sternberg et al. 2000, 61.

⁵²⁴ Haldin-Herrgård & Salo 2008, 279-280.

⁵²⁵ Molander 1993, 40.

⁵²⁶ Horvath et al. 1999, 45; Sternberg 1999, 234.

⁵²⁷ Sternberg et al. 2000, 215.

⁵²⁸ Sternberg et al. 2000, 214.

⁵²⁹ Hakkarainen & Paavola 2008, 77.

⁵³⁰ Hakkarainen & Paavola 2008, 77; Moilanen 2008, 253.

⁵³¹ Molander 1993, 40; Schön 1987/1988, 16-17, 100-118.

⁵³² Heikkinen & Huttunen 2008, 203-209.

yhteisöllisen oppimisen muodot,⁵³³ työssäoppiminen ja muu informaali oppiminen.⁵³⁴ Yhteistä näille eri tavoin käsitteellistetyille oppimisen ja opetusjärjestelyjen tavoille on ajattelun ja konkreettisen toiminnan (teorian ja käytännön) nivominen, käytännönläheisyys arkielämän kaltaisina oppimistilanteina, osallistujalähtöisyys, vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja prosessiluonteen korostaminen, jossa lopputulos ei ole ennalta determinoitu. Yhteistä on myös luopuminen kielellisen eksplikoinnin ensisijaisuudesta, jolloin oppimisen katsotaan ilmentyvän taitavana toimintana.

Tässä tutkimuksessa oppiminen hahmotetaan ammatillisen perustutkinon opetussuunnitelman perusteiden ihmis- ja tietokäsityksen ohjaamana tietoisena rakentamisena ja tiedostamattomana rakentumisena konstruktivismiin ja hiljaisen tiedon periaatteita soveltaen. Opetusjärjestelyt pyritään tekemään näiden lähtökohtien ohjaamana huokoiseksi siten, että ne antavat tilaa sekä tietoiselle että tiedostamattomalle toiminnalle ja ohjaavat opiskelijoita pelkkää eksplisiittistä oppimista monipuolisempiin oppimisprosesseihin. Käsitellyt ontologiset, epistemologiset ja kasvatustieteelliset näkökulmat ja käsitteet konkretisoivat toiminnallista näkökulmaa taidehistorian opiskeluun – ja samalla positivoivat ja suuntaavat käsitystä taidehistorian substanssista. Niiden roolina on eksplikoida sitä, miten taidehistoriaa opiskellaan ja tehdään tämän tutkimuksen mukaisissa opetusjärjestelyissä. Siksi näitä lähtökohtia ei tässä tutkimuksessa käsitetä taidehistoriasta erillisinä, yksinomaan kasvatustieteeseen kuuluvinä ”välineinä”, vaan keskeisesti taidehistorian substanssiin vaikuttavina sisällöllisinä näkökulmina ja taidehistoriaa kontekstualisoivina määreinä.

2.5 Taidehistoria taitavana toimintana

Taidehistorian sisällöiksi tulkitut opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet kohdistuvat tietoon ja taitoon, ajatteluun ja keholliseen toimintaan, yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen asettumiseen, asenteisiin ja tekoihin. Toiminnallista, soveltavaa, nykyisyysorientoitunutta ja pragmatistista taidehistorian näkemystä kiteyttämään sopii hyvin se, mitä on sanottu graafisen suunnittelun perusosaamisen sisällöissä ja tavoitteissa: kyetäkseen toimimaan graafisen suunnittelun tehtävissä, opiskelijan on ”tunnettava graafisen suunnittelun osa-alueet, historia ja kehitys sekä graafisen suunnittelun yhteydet taideteollisuuteen ja taiteeseen” sekä ”osattava käyttää alan keskeisiä perinteisiä ja moderneja tekniikoita, menetelmiä, työvälineitä ja materiaaleja tarkoituksenmukaisesti”.⁵³⁵ Taidehistorian alaan kuuluvat sisällöt eivät ole päämääriä sinänsä, vaan palvelevat ammattialalla määritellyn käytännöllisen ammattitaidon rakentumista. Tavoite nivoo yhteen historian ja nykytilanteen: sekä tiedon että tiedon sovel-

⁵³³ Hakkarainen & Paavola 2008, 68; Haldin-Herrgård & Salo 2008, 23; Moilanen 2008, 238-239; Nonaka & Takeuchi 1995, 71; Paloniemi 2008, 271; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 23; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 8.

⁵³⁴ Jääskeläinen et al. 2008, 302; Paloniemi 2008, 271; Sternberg et al. 2000, 215.

⁵³⁵ Opetushallitus 2001, 52.

tamisen käytäntöön. Muodostuvan näkemyksen ajatellaan lisäävän yksilön mahdollisuuksia toimia onnistuneesti sekä ammatissa että yksityishenkilönä.

Kulttuurin ja historian yhteydessä mainitaan usein identiteetti, erilaisuuden kunnioittaminen ja erilaisten näkökulmien pohtiminen. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy implisiittisesti näkökulma, jonka mukaan kulttuuri, historia ja perinne rikastuttavat yksilön elämän perspektiiviä ja siten avaavat uusia näkökulmia yksilön ja yhteisön väliselle vuorovaikutukselle. Historia, kulttuuri ja taide näyttävät opiskelijalle erilaisia näkemyksiä, ajattelu- ja toimintatapoja, makuja sekä esteettisiä, eettisiä ja moraalisia arvostuksia, joita pohtimalla yksilö ymmärtää myös oman olemisensa relaatioissa ja positioissa olemisena. Näitä asioita koskeva tieto nähdään myös suvaitsevaisuutta ja (moni)kulttuurista kompetenssia edistävänä tekijänä.

Kuvallisen ilmaisun ammattitaitoon katsotaan kuuluvan ammattispesifien taitojen ja valmiuksien lisäksi ns. yleisiä ammatillisia kvalifikaatioita; lisäksi koulutus tähtää opiskelijan persoonan monipuoliseen kehittymiseen siten, että hänellä on mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä sekä ammatinharjoittajana että yksityishenkilönä.⁵³⁶ Nämä tavoitteet ulottavat taide- ja kulttuurihistoriankin alaan kuuluvia sisältöjä pelkkää taiteen tekemistä laajemmalle. Tärkeää on taiteen ja kulttuurin (sekä menneen että nykyisen) hahmottaminen osana omaa ajattelua ja toimintaa, osana omaa persoonaa, ammattialaa ja luovaa toimintaa. Taide ja kulttuuri ymmärretään yhtäältä yhteisöllisten toimintatapojen, normien, arvojen, tietojen ja taitojen varastona, johon nivoutumalla yksilö tulee tietämään yhteisön toimintaperiaatteita - ja toisaalta yksilön oman toiminnan kautta uudistuvana järjestelmänä. Taide ja kulttuuri käsitetään sekä yleisenä, yhteisenä tieto- tai kokemuserustana että yksilön elämässä todentuvana ja muuntuvana laadullisuutena.

Taidehistoria näyttäytyy paitsi yleisen olemassaolon hahmottamisen ja ymmärtämisen potentiaalisena rikastuttajana, myös kuvailmaisun ”hiljaisena tutorina”. Opetussuunnitelman keskeinen periaate on, että opiskelija ”tulee” kuvalliseen maailmaan, joka on olemassa jo ennen häntä. Siihen tutustuminen ja oman ilmaisun kehittäminen ja analysoiminen olemassa olevaa kuvallista maailmaa hyväksi käyttäen on usein toistuva näkökulma. Keskeistä on, että opiskelija ei toimi pelkästään ”visuaalisessa pinnassa”, vaan hän mieltää kuvallisen ilmaisun myös merkityksinä ja sisältöinä, joihin taidehistoriallinen näkökulma antaa syvyyttä ja perspektiiviä. Opetussuunnitelman perusteissa viitataan siihen, että yksilö uudistaa taidetta ja kulttuuria oman taideilmaisunsa ja toimintansa kautta. Opintokokonaisuuksien kuvauksissa tulee esille kuvasisältöjen havainnoiminen, tutkiminen, tulkitseminen, itse tuottaminen - ja sitä kautta myös vaikuttaminen: opiskelija ei vain uusinna perinnettä, vaan osallistuu taidediskurssiin sekä uudistaa taidetta ja kulttuuria oman taideilmaisunsa ja toimintansa kautta. Tässä ei ole kysymys vaikuttamisesta ns. suuren ”maailman taidehistorian” kertomuksen tasolla, vaan luokka- tai kouluyhteisöissä toteutuvista taidehistorioista - taidehistorian pienistä, postmoderneista kertomuksista - jotka elävät paikallisissa ja yksilöllisissä tarinoissa ja kokemuksissa.

⁵³⁶ Opetushallitus 2001, 9-12.

Opetussuunnitelman perusteissa esiin tuleva käsitys soveltamisesta on yksipuolinen: se nähdään rationaalisena teorian soveltamisena käytännön toimintaan. Soveltaminen ei kuitenkaan ole vain ”teoriasta käytäntöön” ja ”tiedosta taitoon” tapahtuvaa, vaan myös esimerkiksi yhdestä teoriasta toiseen teoriaan, käytännöstä teoriaan, käytännöstä teorian kautta käytäntöön tai käytännöstä käytäntöön suuntautuvaa. Teorian ja käytännön välillä tapahtuvan soveltamisen katsotaan yleensä edellyttävän käsitteellistämistä, mutta transferia yhdestä käytännöstä toiseen käytäntöön voi tapahtua myös käsitteellistysten ja eksplikaation ohi, hiljaisena tietona.⁵³⁷ Tässä tutkimuksessa näitä käytännön ensisijaisuudesta kumpuavia soveltamisen tapoja pidetään erityisen tärkeinä käytännönläheisessä ammatillisessa peruskoulutuksessa: niissä liittyminen kulttuuriin ja historiaan tapahtuu prosessissa, jossa opiskelija analysoi omaa toimintaansa ja omia tuotteitaan historiallisesta perspektiivistä tai jäljittää omassa toiminnassaan vaikuttavaa hiljaista kulttuurista ja historiallista ainesta.

Viittaukset taiteen suhteista kulttuuriin ja yhteiskuntaan laajentavat taidehistorian alaa taiteensisäisestä systeemistä kulttuuri- ja sosiaalhistorian suuntaan. Opetussuunnitelman perusteissa taidehistorian sisällöissä yhdistyy formalistisia, kontekstuaalisia ja semioottisia näkökulmia. Yhdessä ne muodostavat käsitystä taiteesta eräänlaisina sisältö-muoto -ryppäinä, joiden toisiinsa ankkuroitumista voidaan tulkita erilaisista positioista käsin aina teoksen syntykontekstista vastaanottajan aikalaiskontekstiin saakka. Kuvan formalistinen, teemaattinen ja kontekstuaalinen tarkastelu mahdollistavat mm. Renee Sandellin mukaan triadin, jonka avulla kuva voi merkityksellistyä oppimisessa monipuolisesti sekä taideobjektina että siitä tehtyinä kontekstuaalisina tulkintoina ja sen vaikutuksina kontekstiin.⁵³⁸

Opetussuunnitelman perusteissa viitataan usein kuvanlukutaitoon.⁵³⁹ Kuvanlukutaito pitää sisällään sekä formalistisen visuaalisten elementtien laadullisuuden ja keskinäisen rakentumisen tarkastelun että kuvan merkityksellistämisen erilaisista konteksteista käsin. Kuva on tarkastelun keskiössä: tavoitteena on, että tulkinta perustellaan kuvan visuaalisten elementtien kautta. Näin tulkinta ei ole mielivaltaista, vaan kuva sisältää merkityksen ehtoja ja vaikuttaa siihen, kuinka se tulee luetuksi.⁵⁴⁰ Näkökulma on lähellä Oskar Bätschmannin taidehistoriallista hermeneutiikkaa.

Opetussuunnitelman tavoitteet ja arvioinnin kriteerit on pääasiassa kuvattu toiminnallisesti - kykynä ja taitona tehdä jotakin. Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opintojaksojen päämääränä on käytännön ammattitaito, taitavan toiminnan sisällöt ja tavoitteet on opetussuunnitelman perusteissa formuloitu niin, että taitava toiminta perustuu tiedolle, joka monessa yhteydessä tarkoittaa viestintä- ja kuvataidealan historian ja nykyisyyden tuntemusta. Näin kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkimuksen opetussuunnitelman perusteet edustavat substanssinäkemyistä, johon kuuluu sekä tieto että tiedolla toimiminen.

⁵³⁷ Heikkinen & Huttunen 2008, 206; Vuorensyrjä 2000, 130.

⁵³⁸ Sandell 2006, 34.

⁵³⁹ Opetushallitus 2001, 10, 50-51.

⁵⁴⁰ Ks. Lukkarinen 1998b, 48.

Näiden tuloksena syntyy taitava toiminta. Sama näkemys toistuu taidehistorian alaan kuuluvien sisältöjen kohdalla. Nimitän näitä taidehistorian propositio-naaliseksi ja performatiiviseksi substanssiksi. Toiminnan ymmärtäminen substanssina nostaa sen statusta sekä ohjaa tarkastelemaan ja perustelevaan opetusmenetelmällisiä valintoja oppiaineen näkökulmasta. Opetusjärjestelyjen on mahdollistettava sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin kehittyminen.

Opetussuunnitelman perusteista muodostettu käsitys taidehistoriasta sisältää sekä rationaalista että irrationaalista ainesta – tietoa ja kokemusta. Tähdä-tessään rationaalista ja irrationaalista ainesta nivovaan taidehistorialla toimimi-seen tämä tutkimus soveltaa holistisen ihmiskäsityksen, konstruktivismiin ja hiljaisen tiedon käsitteitä ja määrittelyjä. Niiden perustalle luotujen oppi-misympäristöjen ja opetusjärjestelyjen ajatellaan modifioivan taidehistorian substanssia ja merkityksellistävän taidehistoriaa tietoista ja tiedostamatonta nivovana oppiaineena ja toimintana.

Kun opetussuunnitelman perusteissa ilmaistuja taidehistorian alaan kuu-luvia sisältöjä ja tavoitteita vertaa taidehistorian nykykäsityksiin, voi havaita sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Merkittävä yhtäläisyys on käsitys taidehistoriasta moniulotteisena ja -kerroksisena tieteenalana, jonka toimiala kattaa visuaalisen kulttuurin laaja-alaisesti. Samankaltaista on myös erilaisten metodien käyttö toisiaan rikastuttavina lähestymistapoina. Menneiden ja nykyisten visuaalisten tuotosten ja kontekstien oleminen kiinnostuksen kohteena ja asettuminen inter-tekstuaaliseen semioottiseen suhteeseen on myös yhdistävä tekijä. Opetus-suunnitelman perusteiden kysymykset identiteetistä löytävät tarttumapintaa uuden taidehistorian ajoista lähtien taidehistorian piirissä käydyistä identiteet-tikeskusteluista. Kulttuurisensitiivisyys ja taiteen kulttuuristen erojen huomioi-nen ovat tänä päivänä ajankohtaisia teemoja taidehistoriassa mm. kriittisen teo-rian jälkikolonialistisissa suuntauksissa sekä *'world art studies'* -kontekstissa. Taidehistorian käyttäminen oman ajattelun ja taiteellisen toiminnan osana ni-voutuu jälkistrukturalistisiin ja postmoderneihin merkitysten purkamisen ja uudelleen koodaamisen sekä vaikutteiden kierrättämisen ajatuksiin. Yhteistä on myös konstruktivistinen epistemologia, jossa luovutaan absoluuttisen tiedon ja neutraalin kerronnan ideaalista ja tieto nähdään aktiivisen, eri positioista käsin tapahtuvan konstruoimisen tuloksena, tulkintana. Taidehistorian nykyorientaa-tiota vastaavasti katsoja on osa taideprosessia myös opetussuunnitelman perus-teiden linjauksissa. Formalistisvaikutteisten kuvälähtöisten tarkastelutapojen nouseminen erilaisten kontekstuaalisten tarkastelutapojen rinnalle muistuttaa kuvan, kuvailmaisun ja kuvateknisten ratkaisujen keskeistä roolia opetussuun-nitelman perusteiden taidehistorian alaan kuuluvissa viitteissä.

Yksi keskeinen ero on se, että kun taidehistorian nykykäsitykset kiinnittä-vät jatkuvuuden ohella huomiota epäjatkuvuuksiin ja kehityslinjojen murtuma-kohtiin, opetussuunnitelman perusteissa korostuu näkemys historiallisesta jat-kumosta. Huomattava ero on myös kulttuurikäsityksessä: vaikka opetussuun-nitelman perusteissa puhutaan monikulttuurisuudesta, sen käsitys kulttuurista on suhteellisen homogeeninen mm. kulttuurintutkimuksen diskurssiin verrat-

tuna. Kollektiivinen kulttuuri sekä taiteen että yksilön toiminnan selitysperspektiivinä saa näkyvämmän roolin.

Vaikka vuoden 2001 kuvallisen ilmaisun perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa ei eksplisiittisesti mainita oppiainetta nimeltä taidehistoria, opetussuunnitelmatekstin analyysi osoitti, että siihen sisältyy runsaasti taidehistorian alaan kuuluvaa ainesta. Tällä aineksella katsotaan olevan keskeinen rooli menneisyyden ja nykyisyyden ymmärtämisessä, ammattiin ja ammattitaitoon kasvamisessa, oman toiminnan ja luovan ilmaisun rikastumisessa sekä identiteetin kehittämisessä. Mielestäni olisi tärkeää, että tämä aines ankkuroitaisiin käsitteeseen taidehistoria myös opetussuunnitelmatekstissä. 'Taidehistorian' käyttöönotto selkeyttäisi kulttuuriopin merkitystä ja roolia - ja antaisi selkeän suunnan sille, miten tulkita kulttuuriaineita toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen kontekstissa. Laaja-alaisena menneen ja nykyisen visuaalisen kulttuurin, kulttuurin tuottamisen ja vastaanoton tutkimuksena taidehistoria vastaa niitä sisältöjä, joita kulttuuritiedolle toisen asteen ammatillisessa peruskoulutuksessa annetaan. Nykyinen käytäntö on hajanainen ja epäselvä sekä terminologian että sisältöjen määrittelyn puolesta. Opetuksen haasteena on laatia opetusjärjestelyt sellaisiksi, että ne mahdollistavat taidehistoriasubstanssin oppimisen käytännönläheisesti, oman toiminnan kautta, ammatillisen peruskoulutuksen periaatteiden mukaisesti.

3 TAIDEHISTORIAN OPETUS JA OPPIMINEN KUVALLISENA, KIELELLISENÄ JA KEHOLLISENA NARRATOINTINA

3.1 Käsittäminen - näppituntuma tajuntaan

Maurice Merleau-Ponty toteaa, että se, mikä koskettelee fyysisiä objekteja ja aistii niitä, ei ole tietoisuus, vaan käsi. Immanuel Kantiin viitaten hän toteaa käsien olevan ihmisen "ulkoiset aivot".⁵⁴¹ Merleau-Pontyn mukaan ihminen on tietoinen maailmasta kehonsa välityksellä. Keho on kokemuksen jäsentämisen edellytys: kytkemällä meidät maailmaan keho strukturoi kokemuksiamme. Merleau-Ponty käsittää kehon sekä ihmisen fyysistä ja psyykkistä olemusta yhdistävänä tajunnallis-kehollisena kokonaisuutena että yksilön ja hänen fyysisen ja kulttuurisen ympäristönsä vuorovaikutuksessa rakentuvana konstruktiona. Kehollisuus strukturoituu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa, ja tämän vuorovaikutuksen seurauksena sekä keho että ympäristö muuttuvat.⁵⁴²

Martin Heidegger puhuu ei-käsitteellisellä tasolla tapahtuvasta olemassaolosta "käsilläolevuutena". Käsilläolevuus tarkoittaa esitemaattista tietämistä, jota käsitteet eivät ole ankkuroineet rationaalisen tietoisuuden "esilläolevuudeksi". Käsilläoleva ei ole käsitteellisesti artikuloitavissa ja on siksi huomaamaton.⁵⁴³ Kun Heidegger toteaa, että ajatteleminen on ymmärtämisen kaukainen johdannainen,⁵⁴⁴ hän antaa ymmärtää, että käsilläoleva, esitemaattisen tason ymmärtäminen, on temaattisen tason kielellis-käsitteellistä ymmärtämistä "to-dempaa" tai "syvempää". Käsilläolevuus on tyypillisesti toiminnan laadullisuutta.⁵⁴⁵ Heideggerin käsitteellisestä tietämisestä erottaman "toimeliaan huo-

⁵⁴¹ Merleau-Ponty 2000, 316.

⁵⁴² Merleau-Ponty 2000, 75, 82-84, 88, 92, 102, 105-106, 108-109, 136.

⁵⁴³ Heidegger 2000, 101, 104, 142, 202.

⁵⁴⁴ Heidegger 2000, 104.

⁵⁴⁵ Heidegger 2000, 97-98.

lehtimisen”⁵⁴⁶ voi tulkita liittyvän toiminnallisen oppimisen ihmisen eri olemuspuolille sijoittuvaan kokemuksellisuuteen, jossa ilmiö saa mahdollisuuden ilmetä täälläololle, ja täälläolo ilmiön kautta itselleen myös kielellisistä käsitteellisyksistä poikkeavissa laadullisuuksissaan. Ihmisen ja maailman välinen esitemaattinen suhde käsilläolevuutena on tulkittavissa hiljaiseksi tietämiseksi.

Käsitettävän taidehistorian malli pyrkii huomioimaan oppimistapahtumassa sekä käsilläolevuuden että esilläolevuuden. Tavoite operationaalistetaan toiminnallisen oppimisen kautta, jossa yhdistyvät konkreettinen käsillä tekeminen ja tajunnallinen prosessointi. Toiminnallisen oppimisen mahdollistaman kehollisen ja toiminnallisen intervention kautta rationaalinen, tajunnallinen merkityksenrakentaminen pyritään avaamaan viipyilevälle ja ihmettelevälle oppimiselle, jolloin heideggerilainen ”käsillä olevuus” ja ”esillä olevuus” nivoutuvat monitasoiseksi prosessiksi. Ihmisen olemassaolo fysikaalisessa ja sosiaalisessa ympäristössä on sekä tietoista että tiedostamatonta, mikä Barbara Maria Staffordin mukaan on tärkeää ottaa huomioon tiedonmuodostuksessa.⁵⁴⁷ Tässä tutkimuksessa kehitetty opetusmenetelmä pyrkii huomioimaan molemmat olemassaolon - ja oppimisen - ulottuvuudet.

Tässä opetusmallissa oppimisen situaatio nähdään aktuaalista oppimistilannetta laajempänä. Opiskelijat tuovat mukanaan oppimistilanteeseen elämänhistoriansa aikana syntyneet tiedostetut ja tiedostamattomat, keholliset ja tajunnalliset kokemukset, jotka nivoutuvat oppimistilanteessa tapahtuvaan keholliseen ja tajunnalliseen prosessointiin. Sekä opiskelijaan kerrostuneen kehollis-tajunnallisen elämäkokemuksen että eri aikojen taideteosten ajatellaan ”omasta olemisestaan käsin” suuntaavan oppimista.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmä perustuu konstruktivistiseen tietojä ja oppimiskäsitykseen, joka toimii opintojen rakennetta, opintojaksojen sisältöjä sekä opetus- ja oppimistapoja suuntaavana periaatteena. Konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siihen nivoutuvaa intentionaalista, hermeneuttista tiedon prosessointia laajennetaan kokemuksellisen oppimisen suuntaan, joka tuo oppimisprosessiin hiljaisen tiedon ja fenomenologisen tiedon kehkeytymisen ulottuvuuden. Opetusmenetelmä rakentuu kuvien tarkastelun ympärille, mikä konkretisoituu kuvan tekemisenä, kuvasta kirjoittamisena, kuvasta keskustelemisena ja luentokeskusteluna.

Opetusmenetelmä seuraa ns. prosessorientoituneen opetuksen tai aktiivoivan opetuksen periaatteita, jossa opiskelutaitojen opettaminen ja oppiminen nivoutuvat keskeiseksi osaksi oppiaineen substanssin opettamista ja oppimista. Päivi Tynjälän mukaan prosessorientoituneen oppimisen keskeisiä piirteitä ovat huomion kiinnittäminen oppimisen kognitiiviseen, metakognitiiviseen ja affektiiviseen ulottuvuuteen, metakognitiivisten taitojen harjoittaminen substanssin oppimisen yhteydessä, oppimisprosessin kontrollin siirtäminen asteittain opettajalta opiskelijalle itselleen sekä opiskelijoiden oppimiskäsitysten kehittäminen aktiivisen osallistumisen kautta.⁵⁴⁸ Oppimista koskevissa tutkimuk-

⁵⁴⁶ Heidegger 2000, 95, 97-98, 101-102, 103-104, 113-117, 142-143, 273-274.

⁵⁴⁷ Stafford 2008, 31-46.

⁵⁴⁸ Tynjälä 1999, 124-126.

sisä opiskelutaitojen harjoittelun oppiaineen sisältöjen yhteydessä on todettu olevan oppimistaitojen suoraa, erillistä opetusta tehokkaampaa. Metakognitiivisten taitojen harjoittelun oppiaineen sisältöihin nivottuna on myös todettu edistävän syväsuuntautunutta opiskelua ja aktiivista merkityksenmuodostusta.⁵⁴⁹ Prosessorientoitunut opetus sopii tämän tutkimuksen viitekehyyksiksi, että metakognitiiviset taidot liittyvät keskeisesti kykyyn toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa taidehistorialle tyypillisissä tilanteissa, mikä tässä tutkimuksessa nähdään taidehistorian performatiivisena substanssina. Prosessorientoituneen opetuksen opetusjärjestelyt muodostavat propositionaalista ja performatiivista substanssia yhteen nivovia, toiminnallisia opetus- ja oppimistilanteita. Kulttuuri- ja historia-aineiden opetuksen yhteydessä prosessorientoitunutta opetusta muistuttavia näkökulmia ovat esittäneet mm. Flavio M.C. Bastos ja Jacqueline Chanda, joiden mukaan oppimisen tulisi järjestyä konkreettisten tutkimustilanteiden periaatteille, jolloin opiskelijat harjaantuvat oppimistilanteissa alalle tyypilliseen toimintaan.⁵⁵⁰

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmä laajentaa prosessorientoitunutta oppimista reflektiivisestä, tietoisesta oppimisesta ja oppimisen säätelystä myös tiedostamattomien oppimisprosessien suuntaan. Tähän pyritään yhtäältä nivomalla oppimisprosessiin kehollista ja visuaalista toimintaa, joka laajentaa oppimisen pelkkää kielellis-käsitteellisellä medialla tapahtuvaa prosessointia monipuolisemmaksi tapahtumaksi. Toisaalta pyritään luomaan opetusjärjestelyjä, joissa opiskeltavien teemojen spontaani, tilanteisesti muodostuva ja yhteisöllinen oppiminen antavat mahdollisuuden opiskelijaan itseensä, kulttuurisiin välineisiin ja sosiaalisiin tapoihin rakentuneiden tiedostamattomien, kulttuuristen ja yksilön kokemushistoriallisten kerrosten aktivoitumiselle ja vaikuttamiselle oppimisprosessissa. Tämän kaltaisten opetusjärjestelyiden ajatellaan myös mahdollistavan emootioiden ja affektien nivoutumisen osaksi oppimisprosessia. Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden humanistinen ihmiskäsitys ja tietokäsitys, jonka osana eksplikoidaan hiljainen tieto,⁵⁵¹ ohjaavat opetustoimintaa tähän suuntaan. Tiedostamattomien prosessien huomiointi on perustelua myös metakognitiivisten taitojen näkökulmasta, sillä metakognitiivisten taitojen katsotaan harjaantuvan myös hiljaisen tiedon tasolla tapatuessa toiminnassa.⁵⁵²

Pyrkimys tietoisien ja tiedostamattoman nivomiseen oppimisprosessissa on perusteltua myös taidehistorian ja sen tutkimuskohteena olevan taiteen - tai visuaalisen kulttuurin - näkökulmasta. Diskursiivinen ja ei-diskursiivinen nivoutuvat toisiinsa paitsi taiteen tekemisessä ja kokemisessa myös taidehistorian kirjoittamisessa ja kirjoitusten tulkinnassa. Historiaa ei nykykäsityksessä mielletä objektiivisena tai neutraalina historiallisten asiointilojen - faktojen - eksplikationa, vaan konstruktiona, jossa fakta ja fiktio nivoutuvat toisiinsa.⁵⁵³ Histo-

⁵⁴⁹ Tynjälä 1999, 124.

⁵⁵⁰ Bastos 2006, 20-24; Chanda 2007, 24-25, 29.

⁵⁵¹ Opetushallitus 2001, 92.

⁵⁵² Mäkinen 1998, 13, 33.

⁵⁵³ Kellner 1995/2006, 1; Megill 1995/2006, 171; Megill 2007, 184; Partner 1995/2006, 23-24, 27, 33; White 1978/1985, 82-83, 90, 107, 123, 126.

rianarratiiveihin punoutuu kokemuksellista ja emotionaalista ainesta inhimillisten narratoijien ja tulkitsijoiden kautta. Linda Orrin mukaan tämän historian emotionaalisen aspektin huomiotta jättäminen merkitsee sitä, että suuri osa historian merkitystä menetetään.⁵⁵⁴ Tässä tutkimuksessa sekä taide että taidehistoria nähdään esteettisinä ”objekteina”, joihin punoutuu ja jotka herättävät esteettisiä kokemuksia. Tutkimuskohteen herättämät kokemukset tunnustetaan ja hyväksytään osaksi taidehistorian tutkimusta ja diskurssia, ja taidehistorialliset representaatiot mielletään faktan ja fiktion kudoksiksi, mitä Ursula Brandstätterin sanoin voi kuvata tieteen ja taiteen lähentymisenä.⁵⁵⁵ Tämä mahdollistaa myös kriittisen reflektoinnin prosessin, jossa pyritään tunnistamaan emootioita, ja arvioimaan niiden vaikutusta historianarratiivin muodostumiseen. Tällöin emootio vertautuu muihin toiminnan positioihin, joiden osoittaminen ja dekonstruktionistinen tarkastelu on ollut viimeaikaisessa taidehistoriassa kiinnostuksen kohteena sekä taiteen tuottamisen että taiteen vastaanottamisen osalta.⁵⁵⁶

3.2 Konstruktivismi opetusjärjestelyissä

3.2.1 Opetusjärjestelyjen konstruktivistinen rakentuminen

Taidehistorian opinnot muodostavat kuuden opintoviikon kokonaisuuden, joka jakautuu neljään opintojaksoon: Euroopan taidehistoriaan (2 ov), modernin ja nykytaiteen historiaan (1 ov), Suomen taidehistoriaan (2 ov) sekä vieraat kulttuurit -opintojaksoon (1 ov). Esteettisen osaamisen opintokokonaisuuteen kuuluu myös media-analyysi -opintojakso (2 ov). Lisäksi taidehistoria on osa ensimmäisen vuoden opintoja kokoavaa kurssityötä sekä opintojen loppuun sijoitettavaa opinnäytetyötä, joissa opiskelijoiden tulee tehdä taideilmaisullinen teos ja nivoa taidehistoria prosessin osaksi tarkoituksenmukaiseksi kokemallaan tavalla. Näissä opetusjärjestelyissä taidehistoria ymmärretään paitsi formalistis-kontekstuaalisena visuaalisen kulttuurin tutkimuksena, myös tietotaitona, jossa opiskelija tarkastelee eri aikojen ja paikkojen taidetta, omaa toimintaansa, omia tuotoksiaan ja omaa identiteettiään suhteessa visuaalisen kulttuurin menneeseen ja nykyiseen kenttään, sekä hyödyntää tätä tietotaitoa oman kuvallisen ilmaisunsa kehittämisessä.

Vuosien opetustyössä ja tässä tutkimusprosessissa kehitetty opetusmenetelmä rakentuu konstruktivistisen tieto- ja oppimiskäsityksen perustalle. Se vastaa sekä ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden tieto- ja oppimiskäsitystä että taidehistorian nykykäsitystä tiedosta erilaisista positioista käsin muodostettuina tulkintoina. Konstruktivismin periaatteilla tapahtuva opetus pyrkii operationaalistamaan taidehistoriaa teosten kulttuuristen merkitysten ja niiden muotoutumisen analyysinä sekä tarkastelemaan visuaalista

⁵⁵⁴ Orr 1995/2006, 89-90.

⁵⁵⁵ Brandstätter 2008, 52-53.

⁵⁵⁶ Ks. Farago 2007, 166-168; Johansson 2007, 79; Rossi & Seppä 2007, 7-8.

kulttuuria syntykontekstinsa sosiaalisen todellisuuden heijastajana ja rakentajana. Konstruktivismi mahdollistaa visuaalisen kulttuurin tuotosten sekä niiden tuottamisen ja vastaanottamisen tarkastelun tavalla, jossa opiskelija voi nivoa oman kokemuksensa taidehistorialliseen tietoon sekä hyödyntää ja prosessoida omakohtaisesti koettua tietoa toiminnassaan. Opetusmenetelmän tavoitteena on opettaa ”taidehistoriallista ajattelua”, ei vain taidehistoriallisia propositioneja.

Konstruktivismissa tiedon ajatellaan olevan yksilöllisesti ja / tai yhteisöllisesti rakennettua.⁵⁵⁷ Opiskelija käsitetään aktiiviseksi toimijaksi, joka rakentaa tietoaan yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa.⁵⁵⁸ Tämän tutkimuksen opetusmenetelmä nivoo yhteen psykologisen konstruktivismin ja sosiaalisen konstruktivismin suuntauksia, mikä vastaa nykyistä konstruktivistista ajattelua.⁵⁵⁹ Käsillä olevassa tutkimuksessa konstruktivistiseen viitekehykseen katsotaan kuuluvan kognitiivisten mielellisten prosessien lisäksi myös oppimiseen liittyvät emotionaaliset ja situationaaliset tekijät, jotka nivovat oppimisen opiskelijan elämäntodellisuuteen ja laajentavat konstruktivismia humanistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen suuntaan.⁵⁶⁰ Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen kuuluvat kumpikin humanistisen psykologian piiriin ja niitä yhdistää mm. reflektion keskeinen asema oppimisessa. Oppimisprosessin mieltämisessä on kuitenkin eroavaisuuksia: kun konstruktivismi korostaa enemmän hermeneuttisena prosessina etenevää tavoitteellista ja intentionaalista oppimista, kokemukselliseen oppimiseen liittyy enemmän fenomenologis-eksistentiaalinen kehkeytymisen ulottuvuus. Sinikka Ojasen mukaan nämä näkökulmat eivät kuitenkaan sodi toisiaan vastaan, vaan rikastuttavat toinen toistaan.⁵⁶¹ R. Vance Peavyn mukaan konstruktivistinen näkökulma ei kiellä ihmisen ulkopuolisen fyysikaalisen todellisuuden tai emotioiden vaikutusta ihmisen ajatteluun - emme vain voi tulla tietämään niiden ei-tajunnallista olemusta tajunnallisesti.⁵⁶² Kokemuksellinen oppiminen nähdäänkin tässä tutkimuksessa konstruktivistisen oppimiskäsityksen osana.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen muodostavat yhdessä viitekehyksen tietoiselle, eksplisiittiselle, ja tiedostamattomalle, implisiittiselle oppimiselle - niin tiedon rakentamiselle kuin sen rakentumiselle. Tietoisena, artikuloitavissa olevana, ja tiedostamattoman, hiljaisen tiedon piiriin kuuluvan aineksen, katsotaan nivoutuvan toisiinsa opiskelijan toiminnassa. Intentionaaliseen kielelliseen toimintaan ja intentioituihin merkityksiin ajatellaan nivoutuvan kielisysteemin historiallisia kerrostumia ja kulttuurisia merkityksiä, jotka määrittävät yksilön ajattelua hänen sitä tiedostamatta.⁵⁶³ Keholliseen toimintaan puolestaan katsotaan nivoutuvan ihmislajin biologis-

⁵⁵⁷ Phillips 1998, 143; Phillips 2000b, 7; Slezak 1998, 162; Slezak 2000, 105; von Glaserfeld 1995a, 3-8.

⁵⁵⁸ Driver 1995, 395; Lewin 1995, 324; von Glaserfeld 1995/2002, 186.

⁵⁵⁹ Ks. Antikainen 1998, 72; Bredo 2000, 127-128, 140-141; Confrey 1995, 222-225; Enkenberg 1998/2002, 165-166; Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 140; Vadeboncoeur 1997, 34-35.

⁵⁶⁰ Ks. Danforth & Smith 2005, 112; Mäkinen 1998, 16; Ojanen 2000/2006, 58.

⁵⁶¹ Ojanen 2000/2006, 56, 58.

⁵⁶² Peavy 1999, 40.

⁵⁶³ Wertsch 1991, 66.

geneettisiin ominaisuuksiin ja kulttuuriseen kehitykseen liittyviä kerrostumia sekä yksilön geneettisen perimän, fyysisen olemuksen ja psykofyysisen koke-mushistorian tuloksena rakentunutta kehollista kompetenssia, joka suurelta osin kuuluu hiljaisen tiedon piiriin.⁵⁶⁴ Konstruktivismiin periaatteille rakennettu opetusmenetelmä antaa mahdollisuuden sekä hermeneuttiselle, intentionaalille ja tiedostetulle että fenomenologiselle, hiljaisen tiedon tasolla tapahtuvalle, oppimiselle.

Konstruktivistista käsitystä tiedosta rakennettavana ja rakentuvana kompetenssina sovelletaan tässä opetusmenetelmässä monipuolisesti. Se suuntaa taidehistorian eri opintojaksojen keskinäistä järjestystä ja suhdetta toisiinsa, yksittäisen opintojakson sisäisiä opetusjärjestelyjä, opetusjärjestelyjen vaihtelua opintojen edetessä sekä taidehistorian sisältöjen suhdetta muihin opintoihin. Opetusjärjestelyt nähdään sisällöllisinä ratkaisuin,⁵⁶⁵ ja rakentaminen ymmärretään sekä tietojen ja taitojen karttumisena että tietojen ja taitojen laadullisina muutoksina.

3.2.2 Muukalaisuus, toiseus ja kognitiivinen konflikti

Taidehistorian opintojaksojen järjestys - Euroopan taidehistoria 1800-luvun loppuun, Euroopan modernin taiteen ja nykytaiteen historia, Suomen taidehistoria, vieraat kulttuurit - rakentuu Julia Kristevan ”muukalaisuuden” ja Jean Piaget’n kognitiivisen konfliktin käsitteiden sovellukselle. Hans Kellnerin mukaan outous ja vieraus ovat aina jollakin tavalla historiallisen tutkimuksen aihe.⁵⁶⁶ Julia Kristeva määrittää muukalaisuuden yhtäältä tiedostamattomaksi, kätkeytyksi minuuden puoleksi ja toisaalta tiedostetuksi erilaisuuden kokemukseksi, joka syntyy yksilön tarkastellessa itseään suhteessa toisiin ihmisiin.⁵⁶⁷ Muukalaisuutena näyttäytyvä etäisyys toisiin on tajunnallinen konstruktio, joka rakentuu yksilön käsitykselle hänen ja yhteisön välillä vallitsevasta ristiriidasta. Kyseessä on samaistumisen ja tunteensiirron mekanismein tapahtuva maailman ja minän suhteellistamisen prosessi, jossa vieraus ei näyttäydy vain jonakin yksilön ulkopuolella olevana, vaan osana häntä itseään.⁵⁶⁸ Kristeva ajattelee, että muukalaisuuden tunnistaminen itsessämme on keskeinen moniarvoisuutta ja suvaitsevaisuutta edistävä tekijä.⁵⁶⁹

Kuvien katsominen ja tulkitseminen ovat kulttuurisidonnaisia prosesseja, joissa katsojan konteksti kulkeutuu osaksi havaintoja ja tulkintoja.⁵⁷⁰ Visuaaliset elementit merkityksellistyvät sisällöltään erilaisiksi visuaalisiksi viesteiksi eri konteksteissa.⁵⁷¹ Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä muukalaisuuden

⁵⁶⁴ Ks. Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 112; Koski 2005, 55; Merleau-Ponty 2000, 144; Molander 1993, 46; Niiniluoto 1996, 22-23, 27; Parviainen 2006, 173-174; Radley 1991, 99, 102; Sternberg et al. 2000, 20-30.

⁵⁶⁵ Ks. Phillips 1998, 142-143; Saloviita 2006, 76-77; vrt. Broady 1986/1994.

⁵⁶⁶ Kellner 1995/2006, 7.

⁵⁶⁷ Kristeva 1992, 13-14, 187-189, 194.

⁵⁶⁸ Kristeva 1992, 18, 187-188.

⁵⁶⁹ Kristeva 1992, 196, 202.

⁵⁷⁰ Sturken & Cartwright 2001/2009, 46.

⁵⁷¹ Berger 1972/2008, 9, 11; Sturken & Cartwright 2001/2009, 26-27, 39, 143, 145.

kokemus nähdään kognitiivisena konfliktina, jota hyödynnetään opetuksessa. Taideteos ymmärretään ”vieraskulttuurisena peilinä” tai ”vastakuvana”, joka kertoo vieraiden aikojen ja paikkojen ihmisten tavasta elää⁵⁷² ja jonka havainnointi ja tulkinta tematisoivat tuttuuden ja vierauden problematiikkaa. Opiskelijan kokemusmaailmalle vieraan aineksen ajatellaan muodostavan kognitiivisen konfliktin, joka purkaa habituaalista, luonnollistunutta ajattelua ja edistävän reflektiivisen asenteen syntymistä.⁵⁷³ Muukalaisuutta tai toiseutta ei nähdä totaalisenä isolaationa ja vieraantumisenä, vaan relationaalisenä kokemuksena, jossa tuttu ja jaettu asettuvat dialogiin tuntemattoman ja vieraan kanssa. Menneiden aikojen ja toisten kulttuurien taideteokset tuovat opiskelijoiden tarkasteltavaksi sekä omaa kokemusta vastaavaa että siitä poikkeavaa ainesta. Havaintojen ja kokemusten artikulointi tuo eksplisiittisesti esille taideteoksessa havaitun maailmankuvan ja oman elämismaailman välisen kongruentin ja inkongruentin suhteen, mikä tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan tarkastella erilaisten kontekstuaalisten näkökulmien vaikutusta taiteen vastaanottamisessa ja tulkinnassa. Kulttuuriaineiden opiskelun katsotaan ohjaavan erilaisten merkityksmaailmojen olemassaolon huomaamiseen ja moninaisuuden arvostamiseen.⁵⁷⁴

Marita Sturken ja Lisa Cartwright kirjoittavat, että oman kulttuurin tavat ja tottumukset ovat tavallisesti niin automatisoituneita, että ne koetaan luonnollisina ajattelu- ja toimintatapoina. Merkityksen tuottamisen mekanismit ja merkitysten kulttuurinen ja ideologinen konstruktio luonne on helpompi havaita toisen kulttuurikontekstin ja toisen aikakauden tuotoksissa.⁵⁷⁵ Eksplikoitujen kokemusten ja eksplikoinnissa käytettyjen käsitteiden reflektio käsiteanalyysin ja diskurssianalyysin keinoja soveltaen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella käsitteiden kulttuurista konstruktio luonnetta - ja myös kyseenalaistaa aluksi havaittua ja koettua toiseutta sekä purkaa oman kulttuurin ja oman ajattelun reflektioimattomien tai tiedostamattomien luokitusten ja kategorioiden ”luonnollista” statusta. Muukalaisuuden kokemus mahdollistaa sekä omien ajattelumallien tiedostamisen että muukalaisuuden kokemusten kulttuurisesti tuotetun luonteen paljastamisen.⁵⁷⁶ Stuart Hallin näkemyksiä soveltaen menettelytavan ajatellaan paljastavan kielen piiloisia tietoisuutta rakenteistavia, strukturalistia, mekanismeja.⁵⁷⁷

Muukalaisuus ei tarkoita syrjäytymistä toisista, staattista toiseuden tilaa tai toiseuden lopullista määrittymistä itsen tai toiseen, vaan jatkuvaa reflektiota, jossa yksilö suhteutuu paitsi tietoonsa ja käsityksiinsä toisista myös käsityksiinsä itsestä. Tällöin taidehistorian opiskelu ei kohdistu vain erilaisten kulttuurien ja eri kulttuurien visuaalisten tuotosten vertailuun, vaan oman kulttuurisen

⁵⁷² Chanda 2007, 27-29.

⁵⁷³ Ks. esim. Lash 1995, 207; Sutinen 2003, 36-38, 57-59.

⁵⁷⁴ Ks. esim. Danforth & Smith 2005, 43, 53; Dewey 1899/1953; van Damme 2008a, 47-48.

⁵⁷⁵ Sturken & Cartwright 2001/2009, 69.

⁵⁷⁶ Ks. Fairclough 1989/2001, 2-3, 27, 69-71, 76-77, 91-139, 193-202; Hakkarainen & Paavola 2008, 75-76; Sternberg 1999, 234; Talib 2008, 150-155; van Damme 2008a, 55; Washabaugh 2008, 129, 133-134, 137.

⁵⁷⁷ Hall 1992, 77-86, 139-144, 164-172.

systemiin diagnosointiin ja opiskelijan oman ajattelun ja identiteetin kulttuurisen rakentumisen tarkasteluun, minkä William Washabaugh näkee keskeisenä kriittisen monikulttuurisuuden päämääränä.⁵⁷⁸ Näissä pyrkimyksissään opetusmenetelmä soveltaa emansipatorisen opetuksen ja dekonstruktivistisen opetuksen sekä diskurssianalyysin periaatteita,⁵⁷⁹ joiden avulla se toteuttaa kriittistä pedagogiikkaa. Positioimalla oppimista laajempiin historiallisiin konteksteihin ja kulttuuriisiin diskursseihin pyritään paljastamaan yksilön ajattelussa ja toiminnassa vaikuttavia piiloisia kulttuurisia rakenteita sekä yhteisöllisiä ja yksilöllisiä toimintamalleja - ja edistämään tietoista reflektiota ja toiminnan tarkoituksenmukaista suuntaamista kriittisen pedagogiikan tapaan.⁵⁸⁰

Muukalaisuuden kokemus ymmärretään tässä tutkimuksessa kognitiivisena konfliktina, joka tarkoittaa inkongruenssia uuden kokemuksen ja aikaisemman ymmärryksen välillä. Inkongruenssia ratkovassa, reflektioivassa assimilaation ja akkommodaation prosessissa tapahtuu kognitiivisten rakenteiden uudelleenorganisointia.⁵⁸¹ Näin ymmärrettynä ”muukalaisuus” on keskeinen osa ymmärtämisen prosessia, jossa esiymmärrys ja tajunnan ulottuville tuleva uusi aines kohtaavat toisensa. Tavoitteena on, että ”muukalaisuuden” käsitteeseen implisiittisesti sisältyvä dikotomisen ajattelun semanttinen ulottuvuus purkautuu reflektioivassa oppimisprosessissa, jolloin tuttuus ja vieraus ovat pikemminkin näkökulmia kuin yksilön, objektin tai ilmiön ominaisuuksia tai niiden olemassaoloa määrittäviä tekijöitä.

Opintojaksojen järjestyksen lähtökohtana on ajatus, että Euroopan taidehistoria on opiskelijoille lähtökohtaisesti tuntemattomampaa kuin Suomen taidehistoria, ja että eurooppalaisten taideteosten esittämät kuva-aiheet ovat taidehistoriaan perehtymättömille, suomalaisessa kulttuurissa varttuneille opiskelijoille vieraampia kuin suomalaisten taideteosten kuva-aiheet. Siksi Euroopan taidehistorian esimerkkien ajatellaan toimivan selkeämpinä vastakuvina opiskelijan omalle, suomalaisesta kulttuurista kumpuavalle, kokemusmaailmalle. Modernin taiteen ja nykytaiteen historian opintojaksolla luodaan vastakuvasetelmää mm. mimeettisen ja ei-mimeettisen tradition sekä modernin ja postmodernin taide- ja kulttuurikäsityksen välille. Näihin teemoihin yhdistetään koko taidekenttää ja kulttuuria koskeva muutos, johon liittyvät mm. taiteen muotokieltä, materiaaleja ja menetelmiä koskevat muutokset, taiteilijoiden syntyperää ja koulutusta koskevat muutokset sekä yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset. Muutosten tunnistamisen jälkeen kartoitetaan jatkuvuuksia.

Suomen taidehistorian käsittelyssä ”toiseuden” ajatellaan rakentuvan suhteessa Euroopan taidehistorian sekä modernin ja nykytaiteen historian opintojaksoilla nähtyihin teoksiin ja opittuihin sisältöihin. Suomen taidehistorian opintojakson keskeisenä sisältönä on paitsi suomalaiseen kuvataiteeseen tutus-

⁵⁷⁸ Washabaugh 2008, 129.

⁵⁷⁹ Ks. esim. Fairclough 1989/2001; Niikko 2001/2007, 86-103; Puolimatka 2002, 271-277, 283-286.

⁵⁸⁰ Ks. esim. Aittola & Suoranta 2001, 20, 26; McLaren & Giroux 2001, 38, 46-48; Suoranta 2005, 32, 122-124.

⁵⁸¹ Piaget 1988, 21, 25; Piaget & Inhelder 1977, 14-15, 150-152.

tuminen, myös suomalaisuuden pohtiminen ja tunnistaminen kuvataiteen kautta ja suomalaisten taideteosten vertailu eurooppalaisiin taideteoksiin. Vaikka näkökulma on yksinkertaistava, se on perusteltu yhtäältä siksi, että nationalistiset sisällöt olivat keskeisesti esillä Suomen taiteessa ja taidehistoriassa 1900-luvun ensimmäiselle puoliskolle saakka⁵⁸² ja siksi, että taidehistorian tunti-resurssien puitteissa hienosyisempi tarkastelu ei ole mahdollista. Opiskelijoille tuodaan esille, että tarkastelutapa on yksinkertaistava ja osin stereotyyppioilla toimiva. Koko muun Euroopan taidehistoriaa käytetään kontekstina, johon suomalaisia taideteoksia kontekstualisoidaan eri tavoin - ja samalla eurooppalaista taidehistoriaa positoidaan Suomen taidehistorian näkökulmasta.

Kun edellä mainitut taidehistorian opintojaksot keskittyvät pääosin länsimaiseen taiteeseen, vieraat kulttuurit -opintopakso laajentaa näkökulmaa Euroopan ulkopuolisten kulttuurien tarkasteluun mm. *"world art studies"* -näkökulman mukaisesti. Opintopaksoilla vastakuva-asettelu rakentuu länsimaisen ja ei-länsimaisen kulttuurin ja taiteen välille. Vastakuva-ajattelusta huolimatta opintopaksoilla ei keskitytä vain eroihin, vaan myös kulttuurien ominaispiirteisiin ja kulttuurien välisiin samankaltaisuuksiin. Opintopaksoilla pyritään osoittamaan ja purkamaan länsimaisen ajattelutavan itsestään selvinä pidettyjen ajattelumallien konstruktioluonnetta ei-länsimaisten taideteosten ja kulttuurikäsitteiden avulla. On huomattava, että vastakuva-ajatteluun ei liity arvottavaa dimensioita. Opintopakson lopuksi kaikilla opintopaksoilla käsiteltyä aineistoa reflektoidaan vastakuva-ajattelusta luopuen tarkastellen käsiteltyä aineistoa yhteen kokoavasti esimerkiksi erilaisten teemojen - kuten taiteen tehtävien, taiteilijan roolien ja ihmiskuvan - avulla.

Vaikka toiseutta ja vastakuvaa tarkastellaan teosten kautta ja teosten välillä, kyseessä on opiskelijan omaan ajatteluun ja identiteettiin kytkeytyvä kokeuksellinen tarkastelutapa. Vieraskulttuurinen kuva toimii itsemäärittelyn perustana ja vertailukohtana. Vastakuvanäkökulman kautta taidehistorian opiskelussa on koko ajan läsnä opiskelija omassa nykyisyydessään ja sitä kautta myös nykyajan kulttuuri. Näin vastakuva-ajattelu konkretisoi taidehistoriaa menneisyyden ja nykyisyyden, toisen ja itsen välisenä vuoropuheluna, minkä mm. John Tosh näkee historialla ajattelun keskeiseksi laadullisuudeksi.⁵⁸³

3.2.3 Kronologia ja tyyli

Aika on keskeinen historiaan liittyvä käsite ja kronologia on temporaalisuutta koskeva mentaalinen malli.⁵⁸⁴ Aika sekä erottaa nykyisyyden menneisyydestä että liittyy sen menneisyyteen. Länsimainen aikakäsitys on lineaarinen. Taidehistorian peruskurssien käsittelytavaksi kronologia on tarkoituksenmukainen: se representoi länsimaista aikakäsitystä, konkretisoi historianarratiivin aikaan ankkuroituvaa luonnetta ja mahdollistaa selkeän, juonellisen narratiivin rakentamisen taiteen historiasta.

⁵⁸² Lukkarinen 1998b, 19.

⁵⁸³ Tosh 2008, 8, 21.

⁵⁸⁴ Tolska 2002, 136.

Kronologinen tarkastelutapa kuvaa, konkretisoi ja käytännössä toteuttaa konstruktivistista tiedon rakentamisen ja rakentumisen periaatetta. Kronologinen tarkastelu mahdollistaa taideteosten ilmaisullisten valintojen vertailun, josta voidaan edetä teosten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten kytkösten tarkasteluun. Näin taidehistorian opiskelu fokuoitetuu sekä taideteosten formalistiseen tarkasteluun että taideteosten tarkasteluun aikalaiskontekstissaan. Koska konstruointi tapahtuu nykyajassa, tieto rakentuu menneisyyden ja nykyisyyden - ts. taideteoksen tuotannon kontekstin ja sen kommentoinnin kontekstin - välillä käydyssä dialogissa. Kuva menneisyydestä rakentuu nykyisyydessä vaikuttaville käsityksille.⁵⁸⁵ Toisten kertoman taidehistorian rinnalle rakentuu "eletty" tai "koettu" taidehistoria, joka lineaarisen kronologian ja "peräkkäisyyksien" sijaan rakentuu intertekstuaalisena simultaanisesti vaikuttavien visuaaliskielellis-kehollisten rakennelmien dynaamisena kaleidoskooppina opiskelijan kurottaessa nykyhetkestä kohti menneisyyttä. Näin kronologinen tarkastelu kutoo yhteen fysikaalista ja koettua aikaa tavalla, jota on käsitteellistetty fenomenologisena aikakäsityksenä.⁵⁸⁶

Vaikka opiskelijan fyysinen positio on selkeästi nykyajassa, tajunnallisesti hän sijaitsee menneen ja nykyisen välisessä interaktiossa, jota voi pikemmin kuvata nykyisen ja menneisyyden toisiinsa punoutumisena kuin erillisten positioiden säilymisena. Fenomenologisen aikakäsityksen keskeinen ominaisuus on aikakokemuksen syvyys, jota ei voi kuvata lineaarisesti etenevällä aikajanalla.⁵⁸⁷ Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä kronologisen tarkastelutavan ajatellaan konkretisoivan ja käytännössä toteuttavan menneisyyden ja nykyisyyden asettumista vuorovaikutukseen: taideteos purkaa dikotomioita ja liittää menneyttä ja nykyistä toisiinsa.⁵⁸⁸ John Dewey toteaa historiatiedon merkittävyyden perustuvan juuri tähän menneen ja nykyisen dynaamiseen vuorovaikutukseen, joka kehittää opiskelijan tietoisuutta menneisyydestä ja nykyisyydestä sekä itsestään suhteessa niihin.⁵⁸⁹

Kronologinen tarkastelu ankkuroituu tässä tutkimuksessa tyyliuuntiin. Tyyli oli 1800- ja 1900- luvun taidehistorian ydinkäsite, eikä se kritiikistä huolimatta ole menettänyt asemaansa nykyisessäkään taidehistoriassa.⁵⁹⁰ Kun varhainen taidehistoria rakensi tyylihistorian perustalle johdonmukaista kertomusta taiteen evoluutiosta, myöhempi taidehistoria alkoi kiinnittää huomiota jatkuvuuksien ohella myös katkoksiin ja epäjatkuvuuksiin.⁵⁹¹ Vaikka taidehistorian historiassa tiettyjä tyyliä ja ilmaisutapoja on privilegioitu kanoniseen asemaan, joiden avulla taidetta on arvotettu, tässä opetusmallissa tyyli ei ole arvottava käsite.

⁵⁸⁵ Ks. Bal & Bryson 1991/1998, 252; Belting 1995/2003, ix; Berger 1972/2008, 4; Sturken & Cartwright 2001/2009, 46.

⁵⁸⁶ Ks. esim. Tolska 2002, 136-137.

⁵⁸⁷ Tolska 2002, 136-137.

⁵⁸⁸ Maffesoli 1995, 130; Onnismaa 2008, 96.

⁵⁸⁹ Dewey 1899/1953, 155-158.

⁵⁹⁰ Ferni 1995/1999, 364; Kallio 1998, 69; Preziosi 1998b, 110-111.

⁵⁹¹ Kallio 1998, 67; Preziosi 1998b, 110; Schapiro 1953/1998, 145.

Tässä opetusmenetelmässä tyylin tarkastelun lähtökohdat ovat kahtaalla: soveltaen tyyliä tarkastellaan sekä hegeliläisenä ajanhengen (Zeitgeist) ilmentymänä että wölffliniläisenä taiteensisäisenä systeeminä. Ajanhenkeä ja taidesysteemiä tarkastellaan taiteen tekemistä ja vastaanottamista määrittävinä konteksteina. Ranskalainen yhteiskuntateoreetikko Michel Maffesoli katsoo, että tyyli on eräänlainen yleinen kehys, jonka puitteissa sosiaalinen elämä tulee esille tietynä historiallisena ajankohtana: ”tyylin kautta aikakausi määrittää itsensä, kirjoittaa itsensä ja kuvaa itseään”.⁵⁹² Tyyli ilmaisee tiettyä aikakautta ja tulkitsee sille ominaisen mielentilan.⁵⁹³ Konstruktivistisesta näkökulmasta kontekstin ja tyylin suhteen ajatellaan tässä opetusmenetelmässä olevan resiprookkinen: tyyli paitsi ilmaisee kontekstia, myös muokkaa ja rakentaa sitä. Tyyliä ei tarkastella vain neutraalina kuvajaisena, vaan taiteilijan valintoina, jotka hän on tehnyt suhteessa teoksen sisältöön, funktioon ja käyttötarkoitukseen. Kun teosten vastaanottaja vielä muodostaa oman näkemyksensä tyylistä formalistisena ja kontekstuaalisena ilmiönä oman aikalaiskontekstinsa viitekehuksesta käsin, on tyyli problemaattinen käsite, joka tarjoaa lähtökohdan monipuoliselle taidehistorian opiskelulle.⁵⁹⁴ Taidehistorian perusteiden opintojaksoilla tyylin käsite on käyttökelpoinen, ja se helpottaa taidehistorian mieltämistä ja käsittelyä. Kaikki edellä mainitut aspektit operationaalistavat Maffesolin ajatusta tyylistä suhteeseen asettumisena ja asettamisena:⁵⁹⁵ tyylin kautta teos ja teoksen vastaanottaja asettuvat suhteeseen paitsi kontekstiensa myös toistensa kanssa.

Vastakuva-ajattelun yhdistäminen kronologiseen tarkasteluun kiinnittää huomion sekä jatkuvuuksiin että katkoksiin. Kun kronologia toimii teosten esittelyn ja tarkastelun periaatteena ilman, että siihen nivotaan kehityksen tai jalostumisen ideologiaa, se ei sinällään määritä tarkastelun positiota taidehistorian suureen kehityskertomukseen. Kronologia on sinällään ”neutraali” esittelytapa.⁵⁹⁶ Eri kulttuurien ja maantieteellisten paikkojen visuaalisen kulttuurin vertailu tuo kronologiseen, vertikaaliin tarkastelutapaan horisontaalista ulottuvuutta. Se myös laajentaa etabloitujen taiteen mestareiden ja mestariteosten muodostamaa kuvaa tietyn aikakauden taiteesta.

3.2.4 Dialogi ja yhteisöllinen oppiminen

Tässä opetusmenetelmässä dialogisuus ymmärretään Hannu L.T. Heikkisen ja Rauno Huttusen ja Peter M. Sengen tavoin yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä, päämäärältään avoimena työskentelytapana, jossa opiskelijat ilmaisevat näkemyksiään, tarkastelevat omaa ajatteluaan ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä pyrkivät ymmärtämään toisten ajattelua ja ajattelun perusteita.⁵⁹⁷ Taivoitteena ei ole yhden, yksimielisen käsityksen muodostuminen, vaan erilaisten

⁵⁹² Maffesoli 1995, 26, 35.

⁵⁹³ Maffesoli 1995, 40, 67; Shapiro 1953/1998, 143-144.

⁵⁹⁴ Ks. Berger 1972/2008, 2-3; Kallio 1998, 73; Schapiro 1953/1998, 145; Summers 1989/1998, 128-129; Sturken & Cartwright 2001/2009, 46.

⁵⁹⁵ Maffesoli 1995, 47.

⁵⁹⁶ Sturken & Cartwright 2001/2009, 149.

⁵⁹⁷ Heikkinen & Huttunen 2008, 204-205, 208-209; Senge 1990/1993, 10.

näkökulmien esilletuominen ja ilmiöiden ymmärtäminen monitulkintaisuudessaan. Näin ymmärrettynä dialogi samaistuu yhteisölliseen, yhteistoiminnalliseen ja kollaboratiiviseen oppimiseen. Dialogisuus myös purkaa opettajan auktoriteettiasemaa ja toteuttaa kriittisen pedagogiikan vuorovaikutteisen tiedonmuodostuksen periaatetta.⁵⁹⁸

Dialogisuuden toteuttamiseksi opetusjärjestelyissä käytetään vaihtelevasti yksilö- ja ryhmätyöskentelyä, minkä yleisesti katsotaan edistävän oppimista.⁵⁹⁹ Yksilötyöskentely keskittyy kirjallisiin tehtäviin, kuvallisiin tehtäviin ja kotona tapahtuvaan työskentelyyn, ryhmätyöskentelyä toteutetaan monipuolisesti tuntiopetuksen puitteissa. Yksilötyöskentely voi edeltää ryhmätyöskentelyä tai ryhmätyöskentely yksilötyöskentelyä. Pidemmässä prosesseissa yksilö- ja ryhmätyömuodot vuorottelevat ja nivoutuvat toisiinsa monisyisesti. John Deweyn mukaan yhteisöllinen oppiminen rakentaa linkkiä opiskelijan ja hänen elämänsä maailmansa välille, luo sosiaalisia taitoja ja valmentaa opiskelijaa aktiiviseen kansalaisuuteen.⁶⁰⁰ Suora vuorovaikutus, osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen vastuu nähdään keskeisinä dialogisen, yhteistoiminnallisen oppimisen laadullisuuksina.⁶⁰¹

Ryhmien koko ja kokoonpano vaihtelevat. Erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä opiskelijat omaksuvat erilaisia toimintatapoja, mikä monipuolistaa oppimista. Ryhmien heterogeenisuutta pidetään dialogisen, yhteistoiminnallisen oppimisen voimavarana ja rikkautena: taustoiltaan, tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaiset opiskelijat kontribuoivat omalla tavallaan oppimistilanteeseen ja opiskelijat oppivat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistoiminnallisen oppimisen nähdään edistävän suvaitsevaisuutta ja sosiaalista kompetenssia. Erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen yhteisöllisessä kontekstissa toimimisen katsotaan kehittävä luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä kommunikaatiotaitoja. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole pelkästään näiden taitojen harjoittelemista, vaan myös niiden toteuttamista käytännössä, tekemällä oppimisena.⁶⁰²

Ryhmätyöskentely rakentuu kuvan havainnoinnin ja tulkinnan tai taidehistoriallisen teeman pohtimisen ja työstämisen ympärille kollaboratiivisena ongelmaperusteisena oppimisena. Kollaboratiivinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen yhdistää piaget'laista ja vygostkylaista traditiota, jolloin oppimisen ajatellaan olevan yksilöiden vuorovaikutuksessa tapahtuva, sosiaalinen tiedonkonstruoinnin prosessi. Oman ajattelun eksplikointi auttaa opiskelijaa tulemaan tietoiseksi omasta ajattelustaan ja tarkastelemaan sitä suhteessa toisten ajatteluun.⁶⁰³ Myös kuviteltu "yhteinen" kulttuuri saattaa olla eri osapuolien näkökulmasta hyvinkin erilainen, eri tavoin koettu ja tulkittu, minkä yhteisölli-

⁵⁹⁸ Ks. esim. McLaren & Giroux 2001, 47.

⁵⁹⁹ Saloviita 2006, 29.

⁶⁰⁰ Dewey 1899/1953, 11-15, 27-28.

⁶⁰¹ Saloviita 2006, 45-50.

⁶⁰² Ks. Saloviita 2006, 36, 46, 64, 80-107, 115, 138, 165-166; Danforth & Smith 2005, 112-113.

⁶⁰³ Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 146; Spivey 1995, 314.

set työskentelymuodot tuovat konkreettisesti esille.⁶⁰⁴ Kollaboratiivista tiedonmuodostusta voi tarkastella myös eri opiskelijoiden näkemysten välisinä sosio-kognitiivisen konfliktin tilanteina tai erilaisten näkökulmien muodostamista ”vastakuvista” käytyinä merkitysneuvotteluina.⁶⁰⁵ Opiskelijat toimivat toistensa resursseina oppimistapahtumassa: heidän erilaiset tiedot, taidot ja näkemykset mahdollistavat sävykkään oppimisen, jossa opiskeltavat teemat nivoutuvat opiskelijoiden elämäntodellisuuteen. Prosessissa kehittyvät taidehistorian propositionaalisten ja performatiivisten taitojen lisäksi viestinnän taidot ja sosiaaliset taidot.

Abstraktimmalla tasolla kulttuuristen tuotosten tarkastelun ja kulttuuristen merkitysten työstämisen voi mieltää yhteisölliseksi oppimiseksi, tapahtuipa se konkreettisesti yksilö- tai ryhmätyönä. Sosiaalisen konstruktivismin tulkintojen mukaan yksilö itsessään on sosiaalinen konstruktio, joka jo kielenkäytössään on kulttuurisesti kompleksinen, moniääninen ja intertekstuaalinen toimija. Yksilö ei ajattele yksilöllisin käsittein, vaan kulttuurisesti rakentuneiden ja historiallisesti kerrostuneiden käsitteiden avulla, joissa hän liittyy muihin kulttuurinsa jäseniin.⁶⁰⁶ Voi myös ajatella, että tarkastellessaan taideteosta yksilö ei toimi vain omien intentioidensa ja tarkoitusperiensä varassa, vaan taideteoksen kautta teoksen tekijä ilmaisullisine valintoineen ja näissä valinnoissa vaikuttavat kulttuuriset tekijät asettavat yksilön kollaboratiiviseen suhteeseen teoksen tekijän ja hänen yhteisönsä kanssa.⁶⁰⁷

Radikaalien sosiaalisen konstruktivismin suuntausten mukaan tieto ja taito eivät sijaitse yksilössä, vaan yksilön ja yhteisön välisissä diskursseissa ja käytännöissä: yksilö on kanava, jonka kautta kulttuuriset sisällöt ja merkitykset artikuloituvat.⁶⁰⁸ Myös maltillisemmissä sosiaalisen konstruktivismin suuntauksissa puhutaan sosiaalisesta kognitiosta, jolla tarkoitetaan niitä tietoja ja taitoja, jotka syntyvät ihmisten osallistuessa kulttuurisiin diskursseihin.⁶⁰⁹ Tämän tutkimuksen oppimiskäsitys yhdistää psykologisen ja sosiaalisen konstruktivismin käsityksiä ajatellen, että kognitiivinen prosessointi tapahtuu yksilössä, mutta se nivoutuu sekä tietoisella että tiedostamattomalla tavalla kulttuuriseen kontekstiinsa. Kognitio on yhteistoiminnan tuotos.⁶¹⁰

3.2.5 Itseohjautuvuus ja metakognitio

Itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetusmalli on konstruktivistisen opetuskäsityksen perusmuoto.⁶¹¹ Itseohjautuvuus on myös humanistisen ihmiskäsityksen ja humanistisen oppimiskäsityksen keskiössä.⁶¹² Tässä tutkimuksessa itseohjautuvaa opiskelua ei mielletä ”yksin opiskeluksi”, vaan vuorovaikuttei-

⁶⁰⁴ Ks. Sturken & Cartwright 2001/2009, 4; Tolonen & Palmu 2007, 99.

⁶⁰⁵ Ks. Sturken & Cartwright 2001/2009, 55; Tynjälä 1999, 93.

⁶⁰⁶ Wertsch 1991, 70.

⁶⁰⁷ Ks. Berger 1972/2008, 2-3.

⁶⁰⁸ Gergen 1995, 24-27; McCarty & Schwandt 2000, 55.

⁶⁰⁹ Spivey 1995, 317.

⁶¹⁰ Ks. Spivey 1995, 323; Säljö 2004, 108.

⁶¹¹ McCarty & Schwandt 2000, 50; Puolimatka 2002, 252.

⁶¹² Mäkinen 1998, 16.

seksi opiskelutavaksi, jossa opiskelija itse aktiivisesti suuntaa opiskeluaan yhteisesti sovittujen reunaehtojen puitteissa ja saa pyrkimyksissään ohjausta. Taavoitteena on kontekstuaalisen itseohjautuvuuden taito, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opiskelijan kykyä toimia aktiivisesti ja oma-aloitteisesti tehtävänanto, toimintatilanne ja tilanteessa toimivat toiset ihmiset huomioiden. Näissä laadullisuuksissaan itseohjautuvuus linkittyy metakognitioon⁶¹³ ja on keskeinen osa ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa ilmaistua ammattitaitoa sisältäen myös sosiaalisen ulottuvuuden. Vaikka itseohjautuvuus nähdään tavallisesti tietoiseen reflektioon perustuvana, metakognitiota edellyttävänä ominaisuutena, se voi ilmetä myös tiedostamattomana, sujuvana toimintana.⁶¹⁴

Sekä taidehistoriasubstanssin hallinnan että oppimisen taitojen ajatellaan rakentuvan oppimiskokemuksen myötä. Vaikka opetusmenetelmä on alusta alkaen dialoginen, taidehistorian opintojen edetessä opiskelijan rooli oman oppimisensa suuntaajana ja määrittäjänä lisääntyy ja opettajan toiminnan painopiste siirtyy opetuksesta ohjaukseen. Oppiaineessa tarkoituksenmukaista itseohjautuvaa toimintaa ja metakognitiivista oppimisen säätelyä pidetään taitoina, jotka vaativat harjaantumista ja opettelua. Ne eivät ole sisäsyntyisiä tai automaattisesti valmiina olevia taitoja.⁶¹⁵ Harjoittelemalla itseohjautuvia prosesseja itseohjautuvuuden ajatellaan siirtyvän yksilön toiminnan ominaisuudeksi.⁶¹⁶ Keskeinen edellytys itseohjautuvuuden ja metakognition kehitykselle on se, että oppiminen nivoutuu opiskelijan elämismaailmaan.⁶¹⁷

Tarkoituksenmukaisen itseohjautuvan toiminnan ajatellaan edellyttävän sitä, että opiskelijalle on muodostunut käsitys oppiaineen perusteista. Tämän katsotaan mahdollistavan oppiaineen kannalta relevanttien ja ammatillisen suuntautumisalan kannalta tarkoituksenmukaisten valintojen tekemisen. Tutkimuskirjallisuudessa metakognitiivisten taitojen ajatellaan karttuvan sellaisessa käytännön toiminnassa, joka perustuu suunnitelmalliseen itseohjautuvuuteen ohjaavien opetusjärjestelyjen toteuttamiseen ja niiden reflektioon.⁶¹⁸ Metakognition kehittämisen kannalta on tärkeää, että opiskelustrategiat tehdään tietoisiksi ja otetaan refleктоivan keskustelun kohteiksi.⁶¹⁹ Käytännössä tämä tarkoittaa dialogisuutta, erilaisten opiskelu- ja työskentelytapojen esittelyä ja kokeilua, erilaisten näkemysten ja monien tulkintojen sallimista, valinnan vapauden asteittaista lisäämistä, oman toiminnan perustelua ja vastavuoroista palautteen antoa. Metakognitiivisten taitojen kannalta reflektion ajatellaan olevan merkittävässä asemassa. Tällöin kyse on sekä reflektiivisestä että refleksiivisestä ajattelusta, joissa tarkastelun kohteena ovat sekä toimintakonteksti että oma

⁶¹³ Ks. Carr & Biddelcomb 1998, 69; Davidson & Sternberg 1998, 48; Dominowski 1998, 38; Hacker 1998a, 3-11; Hacker 1998b, 168; Mäkinen 1998, 24, 33; Tiuraniemi 2002, 166-167; Winne & Hawdin 1998, 299.

⁶¹⁴ Mäkinen 1998, 13, 33.

⁶¹⁵ Danforth & Smith 2005, 112-113; Mäkinen 1998, 19; Smith, Danford & Nice 2005, 86.

⁶¹⁶ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 234; Varila 1990, 16-18.

⁶¹⁷ Dewey 1899/1953, 65-66.

⁶¹⁸ Davidson & Sternberg 1998, 56; Sitko 1998, 113; Vehviläinen 2000/2003, 25-26, 239-240.

⁶¹⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 168.

toiminta kontekstissa.⁶²⁰ Tässä tutkimuksessa reflektioon ohjataan suullisissa, kirjallisissa ja kuvallisissa tehtävissä sekä reflektiokyselyissä, jotka toimivat samalla tutkimuksen empiirisenä aineistona. Opiskelijan oppiminen kohdistuu paitsi taidehistorian substanssiin myös omaan oppimiseen ja oppijuuteen, jolloin opiskelijasta tulee oman oppimisensa toimintatutkija.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä itseohjautuvuuden taitojen kehittymisen edellytyksenä pidetään sitä, että opittava aines liittyy opiskelijan kokemusmaailmaan ja elämäntodellisuuteen. Ajatellaan, että ilman tätä linkkiä, opiskelijan ei ole mahdollista olla aidosti itseohjautuva oman oppimisensa subjekti.⁶²¹ Siksi taidehistorian teemojen käsittelyyn ei hypätä opiskelijan kokemusten yli, vaan jokaisessa oppimisprosessin vaiheessa opiskelijaa ohjataan ja rohkaistaan tuomaan esille kokemuksia ja ajatuksia, jotka kumpuavat hänen kohdatessaan taideteoksia ja taidehistorian teemoja oman elämismaailmansa kontekstissa. Taustalla on tietoinen pyrkimys purkaa koulun ja muun elämän, taidehistorian ja taiteen kokemisen, kirjatiedon ja kokemustiedon sekä järjen ja tunteen raja-aitoja. Tämä edellyttää opiskelijalähtöisiä opetusjärjestelyjä, joissa tavoitteena ei ole se, että kaikki oppivat samat asiat samalla tavalla, vaan opiskelijat suuntaavat itse aktiivisesti omaa oppimistaan. Laajempien teemojen yhteiseen käsittelyyn nivoutuvat opiskelijoiden omat projektit, joissa heidän on mahdollista tutkia heitä kiinnostavia teemoja, usein itse valitsemallaan tavalla. Opiskelijan ja opettajan väliset ohjauskeskustelut mahdollistavat opiskelijan yksilöllisten ohjaustarpeiden huomioimisen sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin osalta.

Itseohjautuvaa taidehistoriasubstanssin soveltamista omalla ammattialalla harjoitellaan kaikilla taidehistorian opintojaksoilla, mikä osaltaan valmentaa ensimmäisen vuoden opintoja kokoavan kurssityön ja opintojen loppuun sijoituvan opinnäytetyön tekemiseen. Näissä opiskelijoiden tulee tehdä itsenäisesti taideilmaisullinen tuotos, jossa he hyödyntävät taidehistoriaa tarkoituksenmukaiseksi kokemallaan tavalla. Tarkoituksenmukaisuuden harkinta edellyttää taidehistorian propositionaalisen ja performatiivisen substanssin hallinnan lisäksi kontekstuaalisen itseohjautuvuuden taitoja, joita pyritään rakentamaan taidehistorian opiskelussa sovellettavien monipuolisten menetelmien ja näkökulmien avulla.

3.2.6 Vaihtelevat opetusmenetelmät ja toiminnallinen oppiminen

Ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteissa ammattitaito tarkoittaa taitavaa, tilanteen ja työtehtävän kannalta tarkoituksenmukaista toimintaa, jossa yhdistyvät tieto ja tiedon soveltaminen käytännön toiminnassa. Ammatilliseksi toiminnaksi katsotaan paitsi kuvallinen ilmaisu ja visuaalinen viestintä, myös taito tulkita visuaalista kulttuuria ja osallistua taidediskurssiin sekä visuaalisen että verbaalisen toiminnan kautta. Ammattitaitoon sisältyy kyky yksilölliseen ja yhteisölliseen työskentelyyn. Myös kuvallisen ilmaisun

⁶²⁰ Ks. Tiuraniemi 2002, 165-167.

⁶²¹ Ks. Dewey 1899/1953, 35, 67, 71.

ymmärtäminen visuaalisena viestinä sisältää implisiittisesti käsityksen ihmisestä kulttuurisena ja yhteisöllisenä toimijana. Ammattitaidossa yhdistyvät tieto ja taito, kielellis-käsitteellinen, visuaalinen ja kehollinen toiminta sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen toiminta. Käsitys ammattitaidosta ohjaa monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmä pyrkii rakentamaan edellä kuvattua monialaista kompetenssia konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostaman kokeilevan ja tutkivan tekemällä oppimisen ja vaihtelevien opetusjärjestelyjen kautta. Erilaisissa lähestymistavoissa opiskelijat tarkastelevat taidetta ja taidehistoriaa eri näkökulmista ja toimivat kuvataiteen kentässä erilaisissa rooleissa, minkä katsotaan edistävän paitsi substanssiosaamista, myös emotionaalista ja sosiaalista kasvua, jotka nekin implisiittisesti sisältyvät substanssiosaamiseen. Monipuolisten opetusmenetelmien ja opiskelutapojen sekä opiskeltavien asioiden tarkastelun useista näkökulmista katsotaan purkavan käsitystä ”yhdestä totuudesta” ja edistävän reflektointia syväoppimista.⁶²² Kyky vertailla, tunnistaa samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä ratkaista ongelmia ovat konstruktivistisen opetuksen näkökulmasta keskeisiä kognitiivisia taitoja.⁶²³

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetuksessa ei tarkoita sitä, että siinä käytetään yksinomaan ns. konstruktivistisia opetusmenetelmiä.⁶²⁴ Opetusmenetelmät eivät ole lukkoon lyötyjä tai vakioisia muoto-sisältö -kimppuja, vaan jokainen opetusmenetelmän käyttäjä tekee niistä tietoisesti tai tiedostamattomasti tulkinnan. Tällöin tarkastelun kohteena ei ole menetelmä ”formalistisena muotona”, vaan se, miten yksittäistä menetelmää käytetään ja millaiseen keskinäiseen diskurssiin eri opetusmenetelmät asettuvat opetusjärjestelyjen kokonaisuudessa. Vaikka ymmärtäminen edellyttää, että opiskelija itse rakentaa ymmärrystään, ns. suorat opetusmenetelmät, opettajajohtoinen asioiden esittely ja asioiden muistiin painaminen eivät ole konstruktivistisessa oppimisessä hyödyttömiä.⁶²⁵ ’Luento’ -käsitteenkin voi ymmärtää eri tavoin: sitä ei tarvitse ymmärtää behavioristiseksi absoluuttisen tiedon siirroksi, vaan esimerkiksi opiskeltavia asioita koskevaksi narratiiviksi tai tulkinnaksi, jolloin luento liittyy ikivanhaan tarinankerronnan perinteeseen. Sen voi myös ymmärtää eräänlaiseksi initiaation muodoksi, jossa opiskelijoita perehdytetään yhteisön periaatteisiin ja käytäntöihin. Eläessään ja toimiessaan kulttuurissa yksilö ei voi olla välittämättä siitä, mitä toiset ennen häntä ovat sanoneet, kirjoittaneet tai tehneet.⁶²⁶ Muiden opetusjärjestelyjen joukossa luennon kaltaiset, perinteisesti ei-konstruktivistisiksi mielletyt opetusmenetelmät, voivat olla toteuttamassa konstruktivistista opetusta ja oppimista, jota mm. Jerome Brunerin

⁶²² Ks. Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 72.

⁶²³ McCarty & Schwandt 2000, 49.

⁶²⁴ Howe & Berv 2000, 32, 36; McCarty & Schwandt 2000, 52-53, 79.

⁶²⁵ Ackermann 1995, 352-353; Matthews 2000, 180; von Glaserfeld 1995a, 5; von Glaserfeld 1995b, 370; Wood 1995, 331-332.

⁶²⁶ Ackermann 1995, 325-353.

mukaan luonnehtivat opiskelijan aktiivinen tiedonrakentaminen, tietoinen ajattelu ja reflektiiviset käytännöt.⁶²⁷

Tekemällä oppiminen on konstruktivistinen opiskelijälähtöisen oppimisen muoto, jossa oppimisen ajatellaan olevan tehokkaampaa ja motivoivampaa, kun opiskelija oivaltaa asioita oman toiminnan kautta, sen sijaan, että opettaja kertoo ne hänelle.⁶²⁸ Tekemällä oppiminen (learning by doing) ei ole uusi ajatus. Jo 1900-luvun alussa reformipedagogi John Dewey kritisoi koulua liiasta teoreettisuudesta ja esitti, että opittavat asiat tuli kytkeä käytännön tekemiseen, opettajien toimiessa ohjaajina. Dewey uskoi ongelmaperusteiseen oppimiseen ja ajatteli, että ristiriidat, ongelmat ja ratkaisujen etsiminen ongelmiin ovat olennainen osa oppimista.⁶²⁹ Deweyn mukaan oppiminen ei ollut tietojen kokoamista, vaan tietojen käyttämistä ja tiedon konstruointia käytännöstä.⁶³⁰ Näkemys tiedon soveltamisesta käytännön toiminnassa ja käytännön kokemusten hyödyntämisestä tiedon rakentamisessa tuovat tekemällä oppimisen konstruktivistiseen perustaan vahvan kokemuksellisen oppimisen painotuksen.⁶³¹ Oppiminen rakentuu opiskelijan refleктоimassa toiminnan ja kokemuksen hermeneuttisessa syklistä.

John Dewey kritisoi kouluopetusta sen keskittymisestä ”luonteemme älyperäiseen puoleen” ja korosti, että opiskelija on koulussa, kuten muussakin elämässä, sekä ”sielua” että ”ruumista”.⁶³² Hän piti tekemällä oppimista tajunnallisuutta ja kehollisuutta nivovana kokonaisvaltaisen oppimisen muotona, jossa oppiminen jakautui ihmisen eri olemuspuolille ja nivoi niitä yhteen kokonaisvaltaista kompetenssia muodostaen.⁶³³ Lisäksi tekemällä oppiminen siirsi oppimisen painopisteen opiskelijan ulkopuolelta hänen elämismaailmaansa, mikä mahdollisti oppimisen indeksoitumisen osaksi opiskelijan elämäkokemusta.⁶³⁴ Deweyn mukaan tekeminen oli kokonaisvaltaisen oppimisen muoto myös siinä mielessä, että siinä eri oppiaineet asettuivat keskinäiseen vuorovaikutukseen.⁶³⁵

Käytännönläheinen tekemällä oppiminen vastaa ammatillisen perustutkinnon käytännöllistä orientaatiota, jossa keskeisenä on ”teorian” ja ”käytännön” nivoutuminen toisiinsa ja koulussa opitun transferoituminen toiminnalliseksi, ammatilliseksi kompetenssiksi. On havaittu, että käytännön elämän kaltaisissa tilanteissa tapahtuva toiminnallinen oppiminen, opiskelijoiden aktiivinen pyrkimys konstruoida malleja ja sääntöjä erilaisista oppimateriaaleista ja opiskelutavoista sekä pyrkimys hahmottaa oppisisältöjen suhteita toisiinsa kokonaisuusmuodostaen edistävät opitun siirtymistä kontekstista toiseen sekä so-

⁶²⁷ Bruner 1986, 127.

⁶²⁸ Von Glaserfeld 1995/2002, 187-188.

⁶²⁹ Dewey 1899/1953, 11-37.

⁶³⁰ Dewey 1899/1953, 156.

⁶³¹ Ks. Kolb 1984.

⁶³² Dewey 1899/1953, 24-25, 72-73.

⁶³³ Dewey 1899/1953, 131.

⁶³⁴ Dewey 1899/1953, 35, 67, 71.

⁶³⁵ Dewey 1899/1953, 82.

veltamisen että transferin keinoin.⁶³⁶ Deweyn mukaan tekemällä oppiminen tukee myös sosiaalisten taitojen ja aktiivisen kansalaisuuden muodostumista.⁶³⁷

Toiminta ei ole vain kehollista toimintaa. Tapio Kosken mukaan ajattelu ei ole vain "aivojen tuote", vaan tietyssä situaatiossa, tietyssä hetkenä tapahtuvaa toimintaa.⁶³⁸ Diskurssitutkimuksen piirissä kielenkäyttö ymmärretään sosiaalisena toimintana, eikä kielenkäytön ja muun tekemisen välille tehdä jyrkkää eroa.⁶³⁹ Tekemällä oppiminen purkaa dikotomiaa tajunnan ja kehon sekä teorian ja käytännön välillä: toiminta on tietoon perustuvaa ja tietoa luovaa intentionaalista, päämäärään suuntautuvaa tajunnallis-kehollista aktiivisuutta. Vaikka tekemällä oppimisen kriteeri ei näin ollen olekaan se, mille ihmisen olemuspuolelle operointi sijoittuu, siihen sisältyy kuitenkin lähtökohtaisesti oletus, ettei oppiminen ole yksinomaan kielellis-käsitteellistä toimintaa. Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että keho ei ole vain tajunnan instrumentti, vaan toiminnassa keho itse merkityksellistyy ja modifioi tajunnallisia merkitysisältöjä. Tajunnallisuus ja kehollisuus ovat resiprookkisessa - psykofyysisessä - suhteessa. Kognitio on tajunnallis-kehollinen kokonaisuus.⁶⁴⁰

John Deweyn mukaan toiminnallisessa oppimisessä pyritään siihen, että toiminta on mahdollisimman pitkälle tiedostettua.⁶⁴¹ Tässä tutkimuksessa kuitenkin ajatellaan, että intentionaaliseen toimintaan nivoutuu myös tiedostamaton, ei-diskursiivista ainesta, joka on merkittävää toiminnan sujumuuden kannalta. Ruumiin fenomenologiassa ja hiljaisen tiedon tutkimuksessa katsotaan, että kehoon kerrostuu tiedostamatonta kulttuurista ja yksilön kokemuksesta kumpuavaa ainesta, joka ilmenee taitavana toimintana. Kehollinen hiljainen tieto määritellään tässä tutkimuksessa tietoisuuden ulottumattomissa vaikuttavaksi kehollis-tajunnalliseksi ja kehon fyysisyyteen liittyväksi, ei-tajunnalliseksi ainekseksi. Tekemällä oppimisessa opiskelija toimii sekä sosiaalisessa ja kulttuurisessa merkitysympäristössä että fyysisessä ympäristössä, jotka molemmat jo lähtökohtaisesti heideggerilaisen "kansatäälläolon" tavoin sisältyvät hänen toimintaansa ja vaikuttavat siihen konkreettisesti toimintatilanteessa tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla. Tästä tajunnallisen ja kehollisen, yksilöllisen ja yhteisöllisen, merkity maailman ja fyysisen maailman vuorovaikutuksesta syntyy dynaaminen oppimisprosessi, jonka tulokset eivät ole ennalta arvattavissa.

Vaikka konstruktivistinen oppiminen on hermeneuttinen prosessi, tekemällä oppimiseen ja siinä viriävään kokemukellisuuteen liittyy myös fenomenologista kehkeytymistä, jolloin oppiminen on Heideggerin termein "käsillä olevaa" (Zuhanden). Tekemällä oppimisen reflektointi käsitteellistää opitua "esillä olevaksi" (Vorhanden), mutta reflektio ei tee oppimisesta koskaan täysin transparenttia, vaan jättää siihen "käsillä olevuuden" ulottuvuu-

⁶³⁶ Rauste - von Wright & von Wright 1994, 48.

⁶³⁷ Dewey 1899/1953, 11-15, 27-28.

⁶³⁸ Koski 2005, 56.

⁶³⁹ Ilmonen 2001/2007, 138-139; Juhila & Suoninen 1999, 238; Nikula 2000, 331-336; Suoninen 1999, 19.

⁶⁴⁰ Ks. Merleau-Ponty 1993, 20, 66.

⁶⁴¹ Dewey 1899/1953, 132.

den. ”Käsillä olevuus” esitemaattisena tietämisenä on lähellä sitä tietämisen laadullisuutta, jota kuvataan hiljaisena tietona. Yksinomaan teoreettinen orientaatio ei ymmärrä ”käsilläolevuutta”.⁶⁴² Käytäntö ja ”käsittely” monipuolistaa ja syventää tietämistä.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmä korostaa prosessin merkitystä oppimisessa. Tärkeää ei ole vain tuotos, vaan myös oppimisen prosessi. Tekemällä oppimisessa suunnitelmalliseen, intentionaaliseen ja päämääräorientoituneeseen toimintaan ja sen tietoiseen kontrollointiin yhdistyvät tekemisen situaatioissa syntyvät ja vaikuttavat tekijän intentiosta riippumattomat tekijät sekä fokusoidun tietoisuuden ulkopuolella vaikuttava hiljainen tieto. Tekemällä oppiminen avaa intention ja tuotoksen välisen mentaalisesti konstruoidun suhteen kehollisen ja situationaalisen olemuspuolen interventioille, jolloin oppiminen on tajunnallis-kehollista konstruointia. Tässä tutkimuksessa ’toimia’ -verbistä johdetun ’toiminnallisen oppimisen’ katsotaan kuvaavan transitiivisesta, kohteeseen suuntautuvasta ’tehdä’ -verbistä johdettua ’tekemällä oppimista’ paremmin oppimisen prosessia ja prosessin vaikutusta oppimiseen.

Tutkimuksen opetusmenetelmä yhdistää kielellis-käsitteellistä, visuaalista ja kehollista oppimista, itseohjautuvaa ja opettajajohtoista oppimista, yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista sekä eksplisiittistä ja implisiittistä oppimista toiminnallisen oppimisen viitekehityksessä tavalla, jonka ajatellaan mahdollistavan opetussuunnitelman perusteissa ilmaistujen taidehistorian substanssitavoitteiden saavuttamisen. Toiminnallinen oppiminen merkityksellistyy kielellisenä, kuvallisena ja kehollisena narratoimisena.

3.2.7 Soveltaminen ja transfer

Tietojen ja taitojen oppimiseen liittyy odotus, että niitä pystytään käyttämään oppimistilannetta laajemmissa konteksteissa. On kuitenkin havaittu, että koulussa opitun aineksen siirtymisessä koulun ulkopuolisen elämän taidoiksi on ongelmia, minkä syyksi on esitetty mm. kouluopetuksen teoriapainotteisuutta ja sitä, ettei koulussa opittu aines nivoudu opiskelijan elämäntodellisuuteen.⁶⁴³ Opitun siirtymistä yksittäistä oppimistilannetta laajemmaksi toimintavalmiudeksi käsitteellistetään soveltamisen ja transferin käsittein.

Soveltaminen konkretisoituu käytännöllisenä älykkyytenä, jossa vaikuttavat toiminnan suunnitteluun, tarkkailemiseen ja arviointiin liittyvät metakomponentit (metacomponents), metakomponenttien ohjeita toimeenpanevat suorituskomponentit (performance components) sekä meta- ja suorituskomponenttien toiminnasta oppimaan pyrkivät tiedonhankintakomponentit (knowledge acquisition components). Tiedonhankinta perustuu valikoivan koodauksen, yhdistämisen ja vertailun operaatioihin, joissa relevantti informaatio erotetaan irrelevantista informaatiosta, koodatut informaatiot yhdistetään kokonaisuudeksi ja uusi informaatio asetetaan suhteisiin muistiin varastoituneen tiedon kanssa. Informaation prosessointiin liittyy aina mukautumisen, muokkaamisen

⁶⁴² Ks. Heidegger 2000, 97-98, 104, 113, 142; ks. myös Heikkinen & Huttunen 2008, 206.

⁶⁴³ Rauste - von Wright & von Wright 1994, 45.

ja valinnan prosessit, joissa toimija ja toimintakonteksti asettuvat toisiaan modifioivaan vuorovaikutukseen. Informaation käsittelyn komponentteihin ja prosesseihin liittyy aina kokemuksellista ja kontekstuaalista ainesta. Vaikka komponentit ja prosessit erotellaan analyysin tarpeisiin, käytännössä ne toimivat yhdessä.⁶⁴⁴ On keskeistä ymmärtää, että soveltamisessa on kyse monisyydestä kognitiivis-emotionaalisisituationalisesta ongelmanratkaisun prosessista, joka edellyttää sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin rakentamista ja harjoittamista. Kognitiivisesta näkökulmasta soveltamisessa on kysymys olemassa olevien skeemarakenteiden joustavasta ja luovasta käytöstä erilaisten tilanteiden hahmottamisessa ja tarkoituksenmukaisten toimintastrategioiden valinnassa.⁶⁴⁵

Maijaliisa Rauste - von Wright ja Johan von Wright erottavat kaksi transferin lajia: aktiivisen ja automaattisen transferin. Aktiivinen transfer rinnastuu soveltamiseen. Se on opiskelijan tavoitteellista pyrkimystä käyttää hyväkseen aiemmin opittua ainesta uusissa tilanteissa, jolloin transferilla on selkeä kytkös tietoisuuteen. Automaattinen transfer puolestaan kytkeytyy ärsyke-reaktio -mallin mukaiseen ehdollistuneeseen käyttäytymiseen, josta toimija ei useinkaan ole tietoinen. Samankaltaisten kontekstien nähdään lisäävän automaattista transferia. Kun behaviorismin valtakaudella (1920-1960 -luvulla) transferia tarkasteltiin ärsyke-reaktio -mallin pohjalta, nykyisin korostetaan yksilön toimintatilanteessa vaikuttaville tekijöille antamien tulkintojen ja merkitysten roolia.⁶⁴⁶

Koska opetustoiminta edustaa tietynlaista mallia toimia oppiaineella ja oppiaineen kontekstissa,⁶⁴⁷ on tärkeää, että opetusjärjestelyissä huomioidaan oppiaineen käsitys tiedosta, opetussuunnitelman perusteiden käsitys tiedosta ja ammattitaidosta sekä kuvallisen ilmaisun ammattialalle tyypilliset toimintatilanteet. Sekä taidehistorian tietokäsitys että ammatillisen perustutkimuksen tietokäsitys pohjautuvat konstruktivismiin, jossa tieto on kontekstuaalisesti rakennettu, yksilöllis-yhteisöllinen konstruktio tai tulkinta. Opiskelija on aktiivinen tiedon rakentaja ja yhteisöllinen toimija. Tieto ilmenee sekä propositionaalisen alan tuntemuksena että performatiivisena taitavana toimintana. Perinteinen teoriapainotteinen, luennoiva opetus ja tiedonsiirtomalliin perustuva behavioristinen ajattelu ovat räikeässä ristiriidassa em. konstruktivistisen ja toiminnallisen tietämisen viitekehyksen kanssa. Perinteinen luento-opetus edustaa staattista tietokäsitystä, jossa opiskelija on passiivisen vastaanottajan roolissa. Tällainen toimintamalli ei edusta sen enempää taidehistorian kuin kuvallisen ilmaisun perustutkimuksen sisältöjä ja tavoitteita - ja sen transferoituminen opiskelijan toimintaan voi olla hänen ammattitaitonsa kehityksen kannalta jopa haitallista.

Nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta, minkä nähdään edistävän opitun soveltamista op-

⁶⁴⁴ Sternberg et al. 2000, 93-97, 209.

⁶⁴⁵ Driver 1995, 387; Puolimatka 2002, 44, 242.

⁶⁴⁶ Rauste - von Wright & von Wright 1994, 47-48.

⁶⁴⁷ Enkenberg 1998/2002, 165-166; Lewin 1995, 430, 432; Phillips 1998, 142-143; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 45-46, 159; Richardson 1997, 9-11; Sternberg et al. 2000, 48.

pimiseen ja toimintaan monipuolisesti myös koulun ulkopuolisessa elämässä.⁶⁴⁸ Käytännönläheisen, kuvan tekemiseen ja taidediskurssiin osallistumiseen nivoutuvan kompetenssin muodostumisen kannalta on keskeistä, että taidehistoriaa opiskellaan kuvataidealalle tyypillisissä tilanteissa. Tiedon rakentaminen ammattialalle tyypillisissä tehtävissä ja ammattialalle tyypillisissä käytännöissä kehittävät opiskelijan kykyä soveltaa tietoa.⁶⁴⁹ Soveltamisen ja transferin kannalta on tärkeää, että oppimistilanteet, opetusmenetelmät ja opetusjärjestelyt ovat monipuolisia. Ne nivovat opiskeltavia sisältöjä opiskelijan kokemusmaailmaan laaja-alaisesti ja monipuolisesti, mikä edistää soveltamisen kykyä ja transferia.

Käytännön ei kuitenkaan katsota yksinään riittävän taitavan toiminnan perustaksi, vaan tarvitaan myös opiskeltavien asioiden periaatteiden tuntemusta, mikä ulottaa tiedon ja taidon soveltamisalaa yksittäisiä tilanteita laajemmalle. Periaatteellinen tai abstrakti tieto mahdollistaa tiedon soveltamisen useampaan tilanteeseen kuin yksinomaan tietynlaisessa tilanteessa muodostettu tieto. Nancy Winitzky ja Don Kauchakin näkemyksen mukaan sekä käytännöllinen että abstrakti, teoreettinen tieto ovat tarpeellisia.⁶⁵⁰ Syvälinen, periaatteiden tasolla tapahtuva oppiminen ja opittavan aineksen nivoutuminen yksilön kokemusmaailmaan mahdollistavat aidon soveltamisen, jossa ei ole kyse mekaanisesta vaikutteiden otosta tai kopioimisesta, vaan toiminnan intentionaalisesta suuntaamisesta tietoja, taitoja, toimintatapoja, tilanteita ja tehtäviä keskenään reflektoiden.⁶⁵¹ Konstruktivistisen käsityksen mukaan ymmärtäminen syntyy tiedon ja taidon nivoutuessa toisiinsa.⁶⁵²

Soveltaminen viittaa tietoiseen eri aloja koskevien tietojen ja taitojen yhdistämiseen. Soveltaminen tarkoittaa myös oppiaine- tai opintojaksokohtaisten rajojen ylittämistä ja ammattitaidon ymmärtämistä kokonaisuutena, jonka kehittymisen kannalta kaikki opetussuunnitelman opinnot ovat merkityksellisiä. Taidehistorian kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että taidehistorian anti on merkityksellinen osa kuvallisen ilmaisun ammattitaidon muodostumista, mutta myös sitä, että taidehistorian opetus tulee järjestää ammattialan kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla.

Monipuolisen soveltamisen ajatellaan edistävän ammattitaidon kannalta tarkoituksenmukaista oppimista. Teoriasta teoriaan, teoriasta käytäntöön, käytännöstä teoriaan ja käytännöstä käytäntöön suuntautuvan soveltamisen ajatellaan myös edistävän opiskeltavan aineksen positiivista transferoitumista propositionaalisesta substanssista performatiiviseen substanssiin, performatiivisesta substanssista propositionaaliseen substanssiin, kontekstista toiseen, opiskelutavasta toiseen, yksilöiden välillä sekä ihmisen eri olemuspuolien kesken tavalta, joka edistää kokonaisvaltaisen ammattitaidon syntymistä. Soveltaminen ja transfer pyrkivät myös luomaan yhteyttä koulun ja muun elämän välille, minkä

⁶⁴⁸ Uusikylä & Atjonen 2002/2005, 147.

⁶⁴⁹ Ks. Dewey 1899/1953, 11-15; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 45-46, 159; Sternberg et al. 2000, 48.

⁶⁵⁰ Winitzky & Kauchak 1997, 59-83.

⁶⁵¹ Ks. Enkenberg 1998/2002, 169; Sternberg et al. 2000, 52.

⁶⁵² Von Wright 1996, 13.

mm. John Dewey näkee oppimisen keskeisenä laadullisuutena ja päämääränä.⁶⁵³

3.3 Kuvanlukeminen ja kertova kuva

Tässä opetusmenetelmässä taidehistorian opiskelu ankkuroituu taideteokseen. Teos on ”hiljainen tutor”, joka ohjaa eri näkökulmista tapahtuvaa ja eri medioin ilmennettävää opiskelijan asettumista vuorovaikutukseen taidehistoriasubstanssin kanssa. Keskeistä on taideteoksen havainnoiminen ja tulkitseminen. Oppimisprosessissa lähtökohtana olevia teoksia työstetään sekä visuaalisin että kielellis-käsitteellisin medioin. Taiteen vastaanottamisen prosessia käsitteellistetään tässä tutkimuksessa ’kuvanlukemisen’ ja ’kertovan kuvan’ kautta. Näiden käsitteiden katsotaan rajaavan taiteen vastaanottamisen problematiikasta tämän tutkimuksen kannalta relevantin osan. Käsiteparin ajatellaan ’vastaanottamista’ selkeämmin tuovan esiin katsojan ja kuvan välisen suhteen intentionaalisen ja epäintentionaalisen kerroksisuuden sekä eksplikoivan – ja toteuttavan – tutkimuksen taustalla olevaa konstruktivismia ja hiljaista tietoa yhdistävää tieto- ja oppimiskäsitystä. Samalla kuvan rooli ”kertojana” korostuu.

Kuvat ovat paitsi konkreettisia visuaalisia objekteja (picture), myös mentaalisia skeemoja tai malleja (image), jotka voivat olla visuaalisesti tai verbaalisesti tuotettuja.⁶⁵⁴ Tarkastellessaan ja tulkitessaan teoksia (picture) opiskelijat tuovat havaintoon ja tulkintaan teosten aktiivisia mielikuvia (image), jolloin kuvat ja mielikuvat sekoittuvat. Tässä opetusmenetelmässä kuvalähtöisyys ei tarkoita vain kuvien hermeneuttista merkityksellistämistä erilaisten kielellis-käsitteellisten merkityssuhteiden kannattelemana kulttuurisena prosessina, vaan myös kuvan merkityksen fenomenologista kehkeytymistä materiaalisen kuvan ja psykofyysinen katsojan välisessä vuorovaikutuksessa.

Nykykulttuurissa puhutaan kuvallisesta käänteestä. Sen nähdään seuraavan ”kielellistä käännettä”, joka käsitteellisesti läntisen filosofian kiinnostuksen kohteen muutosta objekteista ideoihin, käsitteisiin ja lopulta 1900-luvulla kieleen.⁶⁵⁵ Vaikka W.J.T. Mitchellin mukaan ”kuvallinen käänne” ei ole vain nykyaikainen ilmiö, vaan historia on todistanut jo useita uusiin visuaalisiin tekniikoihin ja kuvien muuttuneisiin sosiaalisiin, poliittisiin tai esteettiin näkökulmiin liittyviä ”kuvallisia käänteitä”, kuvien rooliin on nykyaikana kiinnitetty entistä enemmän huomiota myös visuaalisen kulttuurin tutkimusta laajemmalti. Mitchellin mukaan ”kuvallinen käänne” ei viittaa vain kuvien määrän ja kuvallisten medioiden lisääntymiseen, vaan ennen kaikkea kuvien monisyiseen kiinnittymiseen yhteiskunnallisiin käytäntöihin sekä kuvien rooliin kulttuurin, yhteisön ja yksilön rakentumisessa.⁶⁵⁶

⁶⁵³ Dewey 1899/1953, 65-67, 71-73, 82.

⁶⁵⁴ Simons 2008, 83-85.

⁶⁵⁵ Mitchell 2008a, 15-16.

⁶⁵⁶ Mitchell 2008a, 15-16; ks. myös Crouch 2008, 196; Curtis 2001, 39-41; Elkins 2005, 129-137; Washabaugh 2008, 129-137.

Visuaalisen kulttuurin tutkimus on keskittynyt politiikan, sosiaalisen konstruktion ja identiteetin kysymyksiin - siihen, kuinka kuvat muokkaavat havaintoja ja identiteettejä, ja kuinka ne heijastavat ja rakentavat kollektiivisia ideologioita. Ajatuksena on, että käsityksemme itsestä, sekä yksilönä että kollektiivin osana, rakentuu suurelta osin visuaalisesti, minkä vuoksi on tärkeää oppia ymmärtämään kuvia sosiaalisesti tuotettuina konstruktioina. Koska informaatio välittyy enenevässä määrin kuvien kautta, kuvanlukutaitoa (visual literacy) pidetään nykyisessä kulttuurisessa tilanteessa aktiivisen kansalaisuuden keskeisenä edellytyksenä.⁶⁵⁷ Anne Bamford määrittelee kuvanlukutaidon kyvyksi ymmärtää ja käyttää kuvia, mikä sisältää kyvyn ajatella kuvilla, oppia niiden avulla ja ilmaista itseään kuvien avulla.⁶⁵⁸ Kuvanlukutaidon keskeisenä sisältönä on kyky merkityksellistää ja tuottaa kuvia osana laajempia kulttuurisia käytäntöjä sekä paikantaa kuvien avulla itseään kulttuuristen käytäntöjen kentässä. Tällä kyvyllä nähdään olevan yksilön kannalta myös emansipatorista merkittävyyttä.⁶⁵⁹

Taidehistorian rooli kuvanlukutaidon oppimisessa on keskeinen. Uudet visuaaliset viestintämuodot perustuvat perinteisiin medioihin - kuten maalaus- ja veistotaiteeseen - ja ne muodostavat viitekehyksen, jonka pohjalta nykyinen visuaalinen viestintä uusine teknologioineen on ymmärrettävissä.⁶⁶⁰ Mitchellin mukaan media ei ole vain viestinnässä käytetty materiaali tai väline, vaan kompleksinen sosiaalinen instituutio, jonka kautta ihmiset ovat yhteydessä paitsi ilmaisutapojen ja tekniikoiden, myös kulttuuristen käytäntöjen ja tapojen historialliseen kehitykseen.⁶⁶¹

1900-luvun lopusta lähtien taidehistorian ja taiteentutkimuksen piirissä on aika ajoin kritisoitu Donald Preziosin logosentriseksi paradigmaksi kutsumaa korostuneen tekstipainotteista tutkimusotetta, jossa taideteos käsitetään erilaisen tekstuaalisten sisältöjen kuvituksena.⁶⁶² On väitetty, että erilaisten tekstuaalisten tarkastelutapojen ylikorostuminen voi vieraannuttaa taiteentutkimuksen taideteoksista, minkä vuoksi on peräänkuulutettu teos- tai kuvalähtöisempää taidehistoriallista tutkimusta.⁶⁶³ Hans Belting toteaa, että teospainotteisempi taiteentutkimus syntyi vasta 1900-luvun jälkipuoliskolla,⁶⁶⁴ mutta esimerkiksi James Elkins kritisoi nykyistäkin taiteentutkimusta tekstipainotteiseksi.⁶⁶⁵ Kenties kielellis-käsitteellisten ja tekstuaalisten lähestymistapojen suosiminen heijastaa länsimaisen ajattelun vaikeutta - etenkin tiedediskurssissa - hyväksyä tiedostamatonta, irrationaalista tai nonverbaalia ainesta tiedon piiriin tai tiedon

⁶⁵⁷ Bamford 2007, 66; Chanda 2007, 28; Dallow 2008, 92; Elkins 2005, 126; Elkins 2008b, 3-4, 7; Sandell 2006, 33; Shifrin 2008, 111; Simons 2008, 86; Sturken & Cartwright 2001/2009, 1.

⁶⁵⁸ Bamford 2007, 63.

⁶⁵⁹ Dallow 2008, 91-96, 98-99; Mitchell 2008a, 15-16; Shifrin 2008, 106-112; Sturken & Cartwright 2001/2009, 74.

⁶⁶⁰ Mitchell 2008b, 177; Elkins 2005, 126-127, 147.

⁶⁶¹ Mitchell 2008b, 179, ks. myös Berger 1972/2008, 78-81.

⁶⁶² Preziosi 1989, 46-47; ks. myös Elkins 2005, 147.

⁶⁶³ Elkins 2008b, 3-4; Fernie 1995/1999, 21; Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; Steiner 2008, 52-53.

⁶⁶⁴ Belting 1995/2002, 156.

⁶⁶⁵ Elkins 2008b, 3-4.

lähtökohdaksi ja perusteluksi.⁶⁶⁶ Tutta Palin näkee kirjallisten tarkastelutapojen suosimisen mahdollisena selityksenä sen, että kirjallisia lähteitä on totuttu pitämään kuvallisia lähteitä eksaktimpina ja merkityksensä suuremmin ilmaisevina.⁶⁶⁷ Kuitenkin tekstit vaativat tulkintaa aivan kuten kuvatkin: molempien merkitys on tulkinnallinen konstruktio. Kielellisten taidehistorian representatioiden rinnalle on ehdotettu - ja tuotu - visuaalisia representaation muotoja, kuten diagrammeja, multimediaesityksiä ja taideteoksia, joiden avulla taidehistorian rationaaliseen, kielellis-käsitteelliseen rakennelmaan on pyritty liittämään ei-diskursiivista, kokemuksellista ainesta.⁶⁶⁸

W.J.T. Mitchellin mukaan ”kuvallinen käänne” merkitsee tekstuaalisista lähestymistavoista poikkeavaa huomion kiinnittämistä kuviin: kyse ei ole vain siitä, että kuvan katsotaan välittävän tekijän intentiota tai että katsoja tulkitsee kuvaa erilaisista kontekstuaalisista viitekehyksistä käsin, vaan hän esittää kysymyksen, mitä kuva itsessään (visuaalisessa ominaislaadussaan) tahtoo kertoa.⁶⁶⁹ Tässä tarkastelutavassa kuvat saavat olion kaltaisen luonteen ja merkityksellistävät itse itseään katsojalle.⁶⁷⁰ Taideteos merkityksellistyy itsessään näyttäytyvänä, fenomenologisena ”ilmiönä”.⁶⁷¹ Mitchell katsoo näkökulman muistuttavan arkaisten kulttuurien personifioivaa, maagista kuvakäsitystä ja ajattelee, ettei suhtautumistapa ole nykyajallekaan vieras.⁶⁷² Itse asiassa Mitchell tulkitsee myös taidehistorioitsijoille ominaisen tavan puhua kuvista tahtoa ja vaikutusvoimaa omaavina objekteina kuvia elollistavana ja personifioivana käytäntönä.⁶⁷³

Kuva ei kuitenkaan piirry omalakisesti katsojaan, vaan katsoja on agentti, joka katsoo ja katsojuudestaan käsin osaltaan määrittää sitä, miten kuva hänelle merkityksellistyy.⁶⁷⁴ Mitchellin mukaan kyseessä on kuvan ja katsojan välinen resiprookkinen merkityksellistymisen prosessi.⁶⁷⁵ Keskeisenä Mitchellin argumenttina on se, että kuvien olemusta ei tulisi kutistaa ihmisen tajuntaan, vaan materiaalisina objekteina kuvilla on myös ihmisen tajunnasta riippumaton olemassaolo.⁶⁷⁶ Kuvan ja katsojan kohtaaminen ei ole vain tajunnallinen prosessi, vaan siihen nivoutuvat myös fyysiset prosessit ja affektit sekä eläytyminen kuvan esittämiin tapahtumiin ja ihmisiin.⁶⁷⁷ Mitchellin mukaan kuvat ovat tiheitä visuaalisia symboleita, jotka välittävät ei-diskursiivisia, nonverbaaleja informaatioita ja ovat sellaisina monitulkintaisia, minkä lisäksi niiden olemukseen näyttää kuuluvan se, että ne sanovat aina enemmän kuin sen, mikä on verbaalisesti artikuloitavissa.⁶⁷⁸

⁶⁶⁶ Ks. Maffesoli 1995, 107.

⁶⁶⁷ Palin 1999, 153.

⁶⁶⁸ Beke 1985/2008, 403.

⁶⁶⁹ Mitchell 2008b, 20, 46-47, 124, 181.

⁶⁷⁰ Mitchell 2008b, 22.

⁶⁷¹ Ks. Heidegger 2000, 51, 58, 91.

⁶⁷² Mitchell 2008b, 23, 26, 47, 50.

⁶⁷³ Mitchell 2008b, 49.

⁶⁷⁴ Mitchell 2008b, 62; ks. myös Sturken & Cartwright 2001/2009, 49.

⁶⁷⁵ Mitchell 2008b, 67.

⁶⁷⁶ Mitchell 2008b, 68, 124.

⁶⁷⁷ Mitchell 2008b, 69, 104.

⁶⁷⁸ Mitchell 2008b, 123.

Anne Bamford pitää visuaalisen lukutaidon tai kompetenssin opetusta erittäin merkittävänä nykyisessä kulttuurisessa tilanteessa ja kritisoi kouluopetusta siitä, ettei se valmista oppilaita kriittiseen kuvanlukutaitoon.⁶⁷⁹ Peter Dallow, James Elkins ja Jon Simons kritisoivat yliopisto-opiskelua yleisesti - sekä taidehistorian ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen opiskelua spesifisti - korostuneesta tekstipainotteisuudesta ja ehdottavat kuvanlukemisen opetuksen ottamista osaksi kaikkia yliopistollisia tieteenaloja. Visuaalisen lukutaidon nähdään rohkaisevan opiskelijoita osallistumaan aktiivisesti ympärillä olevaan maailmaan.⁶⁸⁰ Myös tämän tutkimuksen ammatillisten opintojen viitekehyyksessä kuvanlukutaito on keskeisesti esillä. Vaikka Elkins kirjoittaa myös omakohtaisen kuvan tekemisen kokemuksen merkittävydestä kuvanlukutaidon oppimisessa,⁶⁸¹ teoksessa *Visual literacy* hän ehdottaa suurten "luentoteattereiden" (lecture theaters) täyttämistä ensimmäisen vuoden opiskelijoilla, joille luennoidaan kuvanlukemisen perusteita.⁶⁸²

Tässä tutkimuksessa kuvanlukutaito käsitetään propositionaalista ja performatiivista substanssia yhdistävänä taitona, jossa harjaantuminen edellyttää toiminnallista oppimista. Kriittinen kuvanlukutaito konkretisoituu performatiivisena substanssina, kykynä tulkita ja tuottaa merkityksellisiä kuvia. Kriittinen kuvanlukutaito ei ole vain visuaalinen kompetenssi, vaan Jacqueline Chandan tavoin siihen voi katsoa kuuluvan kulttuurisen, historiallisen, visuaalisen ja verbaalisen lukutaidon.⁶⁸³ Kriittisessä pedagogiikassa kriittisen lukutaidon kehittymisen edellytyksenä pidetään sitä, että sen lähtökohtana on opiskelijan oma kokemusmaailma, josta edetään lukemisen liittämiseen yhteiskunnalliskulttuurisiin prosesseihin.⁶⁸⁴

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä kriittisen kuvanlukutaidon katsotaan edellyttävän sekä kuvan taiteellisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteiden ymmärtämistä että opiskelijan omaan ajatteluun jo muodostuneiden kulttuuristen rakenteiden tiedostamista, minkä katsotaan toteutuvan yksilöllisessä ja yhteisöllisessä toiminnassa ja toiminnan reflektoinnissa.⁶⁸⁵ Kuvanlukutaito edellyttää, että kuvan tekeminen, kuvan katsominen ja kuvan tulkitseminen ymmärretään valintoina, joissa sekä tekijä että katsoja tuottavat ja tulkitsevat merkityksiä omista horisonteistaan käsin.⁶⁸⁶ Kuvaan rakentunut kuvan tekijän intentio ja kuvan kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti ohjaavat katsojan valintoja, mutta ne eivät sellaisenaan siirry katsojaan, vaan merkityksenmuodostus tapahtuu kuvan ja katsojan resiprookkisessa suhteessa. Valinnat ovat tietoisia ja tiedostamattomia, situationaalisia ja situationaaliset rajat ylittä-

⁶⁷⁹ Bamford 2007, 66-67, 75-79.

⁶⁸⁰ Dallow 2008, 91, 94; Elkins 2005, 126-127, 157-159, 197-201; Elkins 2008b, 3-7; Simons 2008, 87.

⁶⁸¹ Elkins 2005, 157-159.

⁶⁸² Elkins 2008b, 3-4.

⁶⁸³ Chanda 2007, 25.

⁶⁸⁴ Suoranta 2005, 129-130.

⁶⁸⁵ Ks. Washabaugh 2008, 129.

⁶⁸⁶ Berger 1972/2008, 1; Rossi 1999, 177-178; Sturken & Cartwright 2001/2009, 12, 23, 53.

viä sekä yksilöllisesti ja kulttuurisesti määräytyviä.⁶⁸⁷ Katsominen ja tulkinta eivät ole absoluuttisia, vaan relationaalisia prosesseja.⁶⁸⁸

Marita Sturken ja Lisa Cartwright kuvaavat kuvien tulkintaa ihmisten, kulttuurien, visuaalisten tuotosten, teknologioiden ja erilaisten tekstien välisenä merkitysneuvotteluna, jossa muodostuvat merkitykset eivät ole stabiileja.⁶⁸⁹ Sama teos merkityksellistetään ja merkityksellistyy eri konteksteissa eri tavoin. Valintoja ei koskaan voida jäljittää tyhjentävästi, sillä ne muodostuvat yksilöllisten, kulttuuristen, situationaalisten ja yhteisöllisten merkityskerrostumien yhteisvaikutuksessa, joista suuri osa on tiedostamattomia.⁶⁹⁰ Kuitenkin osa katsojan valinnoista tulee esille havaintoja ja tulkintoja koskeissa artikuloinneissa, joiden reflektio mahdollistaa niiden tiedostamisen. Kuvanlukutaito ei operoi tiedonsiirron, vaan konstruktion periaattein; siksi on keskeistä, että opetuksessa päästään käsiksi yksilön havaintoja määrittäviin näkökulmiin ja tapaan, jolla hän merkityksellistää havaintojaan.⁶⁹¹

Donald Preziosin mukaan käsitys taideteoksista kommunikatiivisina esi-
neinä tai viestin muotoina hallitsee koko läntistä taiteesta kirjoittamisen historiaa.⁶⁹² Kun taideteos määriteltiin tietoa sisältäväksi objektiksi - asiaksi, joka merkitsee - niin lukemisesta, tulkitsemisesta ja eksplikaatiosta tuli erityinen taidehistorian tieteenalan aktiviteetti. Taideteos ajateltiin objektina, jonka kautta teoksen tekijä puhuu. Tämän tekijän intension paljastamisesta tuli taidehistorioitsijan tehtävä.⁶⁹³ Nykyinen taidehistoria on irrottanut teoksen merkityksen taiteilijan intentiosta, jolloin teoksen ja katsojan välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu.⁶⁹⁴ Tässä taidehistorian opetusmallissa taidehistoriaksi ei katsota vain taidehistorian ammattilaisten esittämiä tulkintoja, vaan jokainen teoksen vastaanottamistapahtuma on taidehistoriallinen prosessi. Kyse on eri konteksteissa eri tavoin todentuvista taidehistorioista.⁶⁹⁵

Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen piirissä on viime aikoina alettu pohtia myös opetuksessa käytettävien pedagogisten ratkaisujen merkitystä, esimerkiksi kuvanlukutaidon osalta. Keskustelua on käyty esimerkiksi siitä, millaisia kuvanlukemisen valmiuksia yliopisto-opetus tuottaa.⁶⁹⁶ James Elkinsin mukaan opetuksen olisi tuotettava entistä reflektiivisempiä taitoja, mikä edellyttää mm. kuvien tarkastelua useista eri näkökulmista sekä katseen sosiaalisen konstruktioluonteen esille tuomista.⁶⁹⁷ Anne Bamford ja Jon Simons näkevät kuvanlukutaidon muodostumisen kannalta keskeisenä sen, että opiskelija toimii sekä kuvien kuluttajana että tuottajana - että hän ymmärtää kuvia ja osaa käyttää niitä.⁶⁹⁸ Kuviin sisältyvät visuaaliset viestit ovat monikerroksisia ja syntyvät pro-

⁶⁸⁷ Preziosi 1989, 47, 49-50; Sturken & Cartwright 2001/2009, 23, 34.

⁶⁸⁸ Berger 1972/2008, 1.

⁶⁸⁹ Sturken & Cartwright 2001/2009, 4, 49, 73-74.

⁶⁹⁰ Sturken & Cartwright 2001/2009, 23, 34.

⁶⁹¹ Ks. Preziosi 1989, 49-50; Rossi 1999, 177-178, 186; Saarikangas 1999, 9-10.

⁶⁹² Preziosi 1989, 44.

⁶⁹³ Preziosi 1989, 45-47, 82-83, 86, 108.

⁶⁹⁴ Barthes 1993, 115-117; Saarikangas 1999, 9; Sturken & Cartwright 2001/2009, 52-53.

⁶⁹⁵ Ks. Sturken & Cartwright 2001/2009, 4.

⁶⁹⁶ Dallow 2008; Elkins 2005, 126-127; Elkins 2008b; Shifrin 2008; Simons 2008.

⁶⁹⁷ Elkins 2005, 126.

⁶⁹⁸ Bamford 2007, 63; Simons 2008, 85-89; ks. myös Aguirre 2004, 256.

sessissa, jossa eri alojen sisällöllinen tuntemus yhdistyy kuvan tekemisen taitoihin. Simons katsoo kuvanlukutaidon ja visuaalisen viestinnän taidon edellyttävän monipuolista visuaalisen kulttuurin tuntemusta. Omakohtainen visuaalisten viestien rakentaminen sisällöllisten ja kuvailmaisullisten valintojen kautta konkretisoi kuvan olemusta visuaalisena viestinä ja edistää kuvanlukutaidon muodostumista. Simons näkee yliopistollisen visuaalisen kulttuurin (tutkimuksen) opetuksen puutteena sen, että se vain vähäisessä määrin - tai ei ollenkaan - huomioi omakohtaisen kuvantuottamisen aspektin.⁶⁹⁹

Tämän tutkimuksen kontekstina on kuvallisen ilmaisun koulutusohjelma, jolloin kuvan tekeminen on luonteva ja merkittävä osa taidehistorian substanssia. Kuvan tekeminen taidehistorian opetuksen osana konkretisoi sitä, etteivät taide ja taidehistoria ole vain mentaalisia prosesseja, joiksi ne helposti tekstipainotteisessa ja kielellis-käsitteellisessä opiskelussa ja tutkimuksessa pelkistyvät, vaan myös kokemuksellisia konstruktioita. Kuvan tekeminen konkretisoi mm. kehollisen toiminnan, kuvan tekemisen materiaalin ja tekniikan kontribuutiota kuvan ja sen merkityksen rakentumiseen, mikä on hyödyllinen kokemus kaikille taidehistorian opiskelijoille ja taidehistorioitsijoille toimintakontekstista riippumatta. Kuvan tekeminen ymmärretään tässä tutkimuksessa paitsi yhtenä kuvanlukemisen muotona myös taiteen ja taidehistorian tutkimisen muotona.

Hans Belting kirjoittaa, että perinteinen taidehistoria siirsi yksittäisen kuvan katsomiseen aikaisempien vuosisatojen taidetta koskevan tiedon, jolloin kuvaa tarkasteltiin taidehistorian kehyksen välityksellä, etäisyyden päästä.⁷⁰⁰ Tarkastelutapa oli situationaalisesta kokemuksesta etäännyttävä ja korostuneen rationaalinen. Tästä poiketen Michel Maffesoli tarkastelee kuvan vastaanottamista kollektiivisia emootioita synnyttävänä tapahtumana. Hän korostaa kuvien yhteen liittävää potentiaalia: kuva asettaa suhteeseen.⁷⁰¹ Tämä suhteeseen asettuminen tarkoittaa kuvien ääreen tulevien ihmisten, kuvien katsojien ja tekijöiden sekä kuvien syntyhetken ja tarkasteluhetken vuorovaikutusta.⁷⁰² Maffesolin mukaan kuvan aikaansaama emootio on merkittävämpi kuin kuvan kuljettama merkitys. Merkitystä ei haeta viittaussuhteista, vaan se kehkeytyy vuorovaikutuksessa. Fenomenologinen tarkastelutapa kiinnittää huomion objekteihin ja niiden kokemiseen itsessään pyrkimättä pääsemään käsiksi siihen, mikä ei ole läsnä.⁷⁰³ Kuvien ympärille rakentuu kollektiivisten ideoiden ja yhteisten emootioiden sfääri, joka purkaa dikotomioita yksilön ja yhteisön, mielen ja kehön, järjen ja tunteen, menneen ja nykyisen, näkyvän ja näkymättömän välillä. Tätä kollektiivisen rituaalin omaista jakamatonta olemassaoloa Maffesoli kutsuu ”imaginaaliseksi maailmaksi”.⁷⁰⁴

Tämä opetusmenetelmä pyrkii yhdistämään rationaalisen ja kokemuksellisen tarkastelutavan osaksi taidehistorian opiskelua. Ensisuhdetta taideteokseen ei luoda taidehistoriallisen viitekehyksen kautta, esimerkiksi siten, että

⁶⁹⁹ Simons 2008, 85-89; ks. myös Dallow 2008, 92, 94; Elkins 2005, 157-159.

⁷⁰⁰ Belting 1995/2003, 8.

⁷⁰¹ Maffesoli 1995, 104, 123-124.

⁷⁰² Maffesoli 1995, 104, 106, 130, 132, 142-143.

⁷⁰³ Maffesoli 1995, 106, 108-109.

⁷⁰⁴ Maffesoli 1995, 126-127, 148, 172.

opettaja esittelisi teoksen aikalaiskontekstissaan, vaan opiskelija tarkastelee ja merkityksellistää teoksia ensin omasta kokemusmaailmastaan käsin, minkä jälkeen tarkastelua laajennetaan eri konteksteihin. Opintojen edetessä opiskelijan tietämys taidehistoriasta karttuu ja hän käyttää sitä teosten tarkastelussa, mutta taidehistoriallista viitekehystä ei määritellä ainoaksi "sallituksi" tarkastelun viitekehyydeksi. Näkökulman avoimuudella pyritään edistämään opiskelun ja elämän - taiteen ja elämän - välisen yhteyden muodostumista. Teosten tarkastelun kannalta relevanttina ei pidetä vain sitä tietoa, mikä liittyy teoksen omaan tai teosta edeltävään aikaan, vaan yhtä arvokasta on se tieto ja kulttuurinen kokemus, joka opiskelijoilla on omasta ajastaan.

Muodostuva tajunnallinen suhde taideteokseen ei ole sen suurempi kuin Hans Beltingin esittämässä perinteisen taidehistorian mallissa: käsitteellistämisen kulttuurisena välineenä kieli ja käsitteellistämisen taustana toimiva opiskelijan kokemusmaailma sisältävät sekä kulttuurisia että yksilöllisiä "kehyksiä", joiden välityksellä suhde teokseen luodaan. Yksilö näkee teoksessa sen, mitä on valmis näkemään: hänen kokemuksensa ja tietonsa määrittävät hänen havaintoaan.⁷⁰⁵ Toiminnallisessa oppimisessa tajunnalliseen kognitioon katsotaan kuitenkin punoutuvan tiedostamatonta fyysikaalista ja kehollista ainesta, joka huokoistaa tajunnallista suhdetta siten, että kuvalla on mahdollisuus merkityksellistyä monisyisemmin. Sosiaalisen konstruktionismin käsitystä mukaillen kognition voi katsoa positioituvan toiminnallisessa oppimisessa kuvan ja ihmisen väliseen tajunnalliseen, keholliseen ja fyysikaaliseen interaktioon, jolloin merkityksen muodostaminen on sekä intentionaalista merkityksellistämistä että epäintentionaalista merkityksellistymistä. Tässä prosessissa ihminen narratoi kuvaa ja tulee kuvan ja kuvaa prosessoivan tekemisen narratoimaksi.

Tämän opetusmenetelmän mukaan kuvanlukeminen ei ole yksinomaan katsojan intentioima, rationaalinen prosessi, jossa näkemisestä edetään kielellis-käsitteelliseen merkityksenmuodostukseen. Yhtäältä tämän tutkimuksen opetusmenetelmä olettaa merkityksenmuodostumisen tapahtuvan katsojan ja teoksen välisessä vuorovaikutusprosessissa, jossa tajunnalliseen, intentionaaliseen ja tiedostettuun merkityshakuisuuteen yhdistyvät katsojan tiedostamattomat tajunnan kerrokset, keholliset prosessit sekä teoksen ja katsojan fyysisellä, materiaalisella tasolla tapahtuva suhteeseen asettuminen. Aktiivisesta merkityshakuisuudesta huolimatta muodostuva merkitys ei näin ole yksinomaan opiskelijan intention muodostama, vaan teos suuntaa merkityksen muodostumista omalla laadullisuudellaan.⁷⁰⁶ Toisaalta kuvanlukemista ei pidetä vain näköhavaintoon perustuvana visuaalis-mentaalisen prosessina, vaan myös kehollisena prosessina, jossa kuvaa luetaan esimerkiksi oman kuvan tekemisen keinoin, jolloin näköhavaintoihin yhdistyy eri materiaaleilla työskennellessä syntyneitä kinesteettisiä kokemuksia. Voiikin olettaa, että havainnot muodostavat laajalajaisia ja monikerroksisia, aktuaalisen havaintotilanteen rajat ylittäviä kokemusrypäitä, joille on luonteensa synesteettisyys ja tietoisuuden asteeltaan erilaisten aineiden agglutinointuminen. Lisäksi situationaalisten tekijöiden,

⁷⁰⁵ Ks. Belting 1995/2003, ix; Preziosi 1989, 155.

⁷⁰⁶ Ks. Stafford 2008, 45.

kuten toisten opiskelijoiden, ilmapiirin ja emootioiden, ajatellaan myös vaikuttavan merkityksen muodostumiseen oppimistilanteessa.

3.4 Formalistinen ja kontekstuaalinen kuva

Marita Sturken ja Lisa Cartwright toteavat kuvan olevan monitasoinen. Sen formalistiset elementit, kulttuuriset viittaukset, suhteet muihin kuviin sekä kontekstit, joissa kuva on esillä ja joissa sitä tarkastellaan, muodostavat eri merkityskerroksia, joista käsin kuvaa voi tarkastella ja jotka nivoutuvat kuvan tulkitsoihin tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla.⁷⁰⁷ Kuvan tarkastelijan tieto ja kokemus määrittävät sitä, mitkä kuvan moninaisista potentiaaleista aktualisoituvat ja merkityksellistyvät hänelle.

Peter Dallow näkee koodaamisen - maailman merkeiksi muuntamisen - keskeisenä kuvanlukutaidon kompetenssina.⁷⁰⁸ Kuvan ymmärtäminen merkki-kielenä mahdollistaa visuaalisen viestin tulkitsemisen ja tarkoituksenmukaisten visuaalisten viestien tuottamisen.⁷⁰⁹ Kuvallisen ilmaisun koulutusohjelmassa kuva ymmärretään visuaalisena viestinä:⁷¹⁰ tällöin kuvan merkkiluonteen ymmärtäminen ja visuaalisen viestin rakentamisperiaatteiden tuntemus ovat keskeisessä asemassa. Tavoitteena on ymmärtää, kuinka visuaaliset valinnat - kuten viivan, muodon, värin ja sommitelman laadullisuus - vaikuttavat kuvan sisältöön.⁷¹¹ Tällöin tarkastelun kohteena ei ole vain se, mitä kuva esittää tai merkitsee, vaan myös se, miten kuva esittää tai merkitsee.⁷¹²

Teoksessaan *Pictorial concepts* Göran Sonesson kirjoittaa kuvien ikonisesta ja plastisesta kielestä. Molemmat kielet ovat samanaikaisesti kuvassa läsnä: ikoninen kieli identifioi kuvan denotaatin todellisuudessa ja plastinen kieli käsitteellistää ilmaisullisten valintojen tapaa konnotoida denotaattia.⁷¹³ Plastisen kielen tasolla tehdyissä valinnoissa rakennetaan näkökulma tai tulkinta ikonisen kielen denotaattiin. Kuva rakentuu sekä ikonista että plastista kieltä koskevistä valinnoista: siksi on tärkeää, että opiskelijalle muodostuu kyky analysoida kuvaa molemmilla tasoilla. Kuvan plastisen ja ikonisen kielen tarkastelulle rakentuva kuvan lukeminen ja tuottaminen mahdollistavat kuvan merkkiluonteen ja viestinäkökulman opettamisen ja oppimisen käytännönläheisesti, ilman että opinnoissa syvennyttään semiotiikkaan teoreettisesti.

Plastisen kielen ilmaisulliset valinnat eivät kuitenkaan vaikuta tai viesti vain ikonisen kielen modifikaatioina, vaan myös omassa materiaalisuudessaan tai fyysikaalisessa ominaisuudessaan, ja sellaisina ohjaavat sekä kuvan tekemisen että kuvan tulkinnan prosessia. Suuri osa tästä vaikutuksesta on tiedostamaton-

⁷⁰⁷ Sturken & Cartwright 2001/2009, 46, 49.

⁷⁰⁸ Dallow 2008, 93; ks. myös Sturken & Cartwright 2001/2009, 46.

⁷⁰⁹ Dallow 2008, 94.

⁷¹⁰ Opetushallitus 2001, 94.

⁷¹¹ Sturken & Cartwright 2001/2009, 26, 143.

⁷¹² Crouch 2008, 196.

⁷¹³ Sonesson 1989, 155.

ta. Se, että opiskelija saa kokemusta kuvan tekemisestä ja siinä vaikuttavista elementeistä, positioidi hänet kuvantulkinnassa toisin kuin opiskelijan, jolla kuvan tekemisen kokemusta ei ole. Kuvan tekemisessä tekniikka, materiaali, välineet ja tilanne tuovat prosessiin omat tiedostetut ja tiedostamattomat merkityksensä. Tässä opetusmenetelmässä kuvan tekemisen kokemuksen ajatellaan auttavan opiskelijaa ymmärtämään, että kuva ei ole mielen suora tai neutraali heijastaja, vaan että tekemisen prosessi, materiaalit ja välineet muokkaavat kuvaa myös ohi tekijän tietoisuuden. Siksi kuvan tekijän intentioita ei ole mahdollista rekonstruoida kuvasta tyhjentävästi, vaan parhaimmillaankin rekonstruktiot ovat oletuksia ja tulkintoja.

Taidehistorian opintojaksoilla kuvaa tarkastellaan sekä formalistisesti että kontekstuaalisesti. Kuvaa luetaan sekä ikonisen että plastisen kielen osalta, rekisteröiden mitä kuvassa on. Ikonisesta ja plastisesta kielestä tehdään huomioita sekä erillisinä että toisiinsa kietoutuneina visuaalisen viestinnän tasoina pohtien, miten havaitut plastisen kielen piirteet vaikuttavat havaitun ikonisen kielen luonteeseen ja miten ikonisen kielen luonne muuttuu toisenlaisen plastisen kielen käytön myötä. Vaikka ikonista ja plastista kieltä tarkastellaan kokonaisuutena, myös erikseen tapahtuva plastisen kielen havainnointi on tärkeää, sillä se osoittaa konkreettisesti, että kuva ei ole todellisuuden neutraali heijastaja, vaan siitä tehty konstruktio. Plastisen kielen tarkastelu positioidi kuvan yhdeksi näkökulmaksi ikonisen kielen valikoimaan denotaattiin, ja lopulta myös tulkinnaksi tai kommentiksi kuvan rajat ylittävistä sisällöistä - maailmasta, todellisuudesta. Kuvan ikoninen ja plastinen kieli toimivat tällöin myös kuvan kontekstuaalisen tarkastelun lähtökohtana, jolloin kuva-aiheita ja ilmaisullisia valintoja tarkastellaan ikonografian ja ikonologian perinteitä soveltaen.

Kuvan rakentumista tarkastellaan ja tutkitaan sekä kielellisesti että kuvallisesti. Ikonisen ja plastisen kielen tarkastelu mahdollistaa havaintojen ja johtopäätösten tekemisen sekä tyyliuuntien ilmaisullisista tuntomerkeistä että erilaisten sisältöjen ilmaisullisista konventioista länsimaisessa kuvataiteessa. Havainnoista muodostuu eräänlainen länsimaisen visuaalisen viestinnän perusteita kartoittava kuvasto, jota opiskelija voi hyödyntää oman ilmaisunsa kehittämisessä ja jonka avulla hän voi paikantaa omaa ilmaisuaan kuvataiteen kentässä. Ei-länsimaisten teosten tarkastelu auttaa huomaamaan tyylien, makujen ja esteettisten arvostusten kulttuurisidonnaisuuden. Vertailu, erojen ja yhtäläisyyksien rekisteröiminen, on prosessissa keskeisessä asemassa. Tarkastellessaan omaa toimintaansa laajemmassa kuvataiteen diskurssissa opiskelija toimii diskurssianalyysille ominaisella tavalla. Diskurssianalyttinen toiminta nähdään paitsi taidehistorian myös kuvallisen ilmaisun olennaisena substanssiosaamisena: kyse on oman taiteellisen toiminnan ja tuotannon tarkastelusta suhteessa visuaalisen kulttuurin historiaan sekä yleisemmällä tasolla ilmiöiden tarkastelusta suhteessa toisiinsa.

3.5 Erwin Panofsky ja Oskar Bätschmann opetusmallin taustavaikuttajina

Käsitettävän taidehistorian malli on syntynyt suurelta osin toiminnallisesti, eräänlaisessa tekemällä oppimisen prosessissa. Mallin "nostamisessa" toiminnan ja hiljaisen tiedon tasolta eksplisiittiselle, kielellisesti artikuloitavalle tasolle keskeisenä reflektiopintana on toiminut Erwin Panofskyn *Studies in Iconology* -teoksen johdannossa vuonna 1939 ensi kerran esittämä kolmivaiheinen taideteoksen tarkastelun ja tulkinnan malli, joka etenee "esi-ikonografisesta kuvauksesta", "ikonografiseen analyysiin" ja "ikonografiseen tulkintaan syvemmissä merkityksessä".⁷¹⁴ Vuonna 1955 ilmestyneessä teoksessaan *Meaning in the Visual Arts* Panofsky käyttää kolmannesta tulkinnan tasosta nimitystä "ikonologinen tulkinta".⁷¹⁵ Toinen käsitettävän taidehistorian mallin keskeinen lähtökohta on Oskar Bätschmannin taidehistoriallinen hermeneutiikka, joka tarjoaa mallin teoslähtöiseen taideteosten tulkinnan teoriaan ja käytäntöön.⁷¹⁶ Tässä tutkimuksessa kumpaakaan mallia ei siirretä sellaisenaan opetusmenetelmäksi, vaan niitä reflektoidaan ja sovelletaan valikoiden tutkimuksen kontekstissa.

Panofskyn mallin esi-ikonografisen kuvauksen tasolla tunnistetaan taideteoksen esittämiä esineitä, tapahtumia sekä teoksen ilmaisullisia piirteitä tulkitsijan elämäkokemuksen ja taidehistoriallisia tyylejä koskevan tiedon perustella.⁷¹⁷ Ikonografisessa analyysissä teoksen elementtien havainnoimisesta ja tunnistamisesta edetään aiheen tarkasteluun osana kulttuurisia (esittämiskonventioita). Yksittäisten motiivien merkitys haetaan kirjallisesta ja kuvallisesta traditiosta. Kyseessä on aiheen suhteuttaminen sen esittämisen perinteeseen: miten teemaa ilmaistiin erilaisissa historiallisissa olosuhteissa.⁷¹⁸ Ikonologisen tulkinnan tasolla konstruoidaan tarkasteltavan teoksen sisältö, jolla Panofsky tarkoittaa teoksessa ilmenevää "kansan, aikakauden, luokan, uskonnollisen tai filosofisen aatteen perusasennetta"⁷¹⁹ tai "kontekstuaalista kokonaismerkitystä ajanhengen viitekehäyksessä", kuten Horst Bredekamp asian ilmaisee.⁷²⁰ Ikonologisen tulkinnan tarkoituksena on osoittaa, kuinka teokset ovat osa aikalaiskulttuuria ja kuinka taiteilijan persoonallinen panos nivoutuu kulttuuriseen ainekseen.⁷²¹ Panofskyn ajattelussa taideteos oli aikalaiskulttuurinsa visuaalinen, symbolinen ilmaus, ja ikonologisen tulkinnan tehtävänä oli paljastaa yksityisessä oleva kulttuurinen yleinen. Kokonaisuudessaan Panofskyn malli etenee käytännön kokemukseen perustuvasta kuvan elementtien havainnoimisesta aiheen sopimuksenvaraisten merkitysten selvittämiseen kirjalli-

⁷¹⁴ Panofsky 1939/1967, 3-17.

⁷¹⁵ Panofsky 1955/1987, 64.

⁷¹⁶ Bätschmann 1984/1992, 9-10; Bätschmann 1985/2008, 200.

⁷¹⁷ Panofsky 1955/1987, 51-54, 61, 66.

⁷¹⁸ Panofsky 1955/1987, 54-55, 61-64, 66.

⁷¹⁹ Panofsky 1955/1987, 37, 55.

⁷²⁰ Bredekamp 2008, 62.

⁷²¹ Panofsky 1955/1987, 37, 55.

sen ja kuvallisen tradition avulla ja lopulta kuvan sisällön tulkitsemiseen kulttuuritaustansa kontekstissa.⁷²²

Nykyisten taidehistorian käsitysten näkökulmasta panofskylaisen ikonologian tapa hakea teoksen merkitys sen syntyajankohdan kontekstista ja teoksen positiosta ikonografisten esittämiskonventioiden traditiossa, on kapea, mutta ei merkityksetön.⁷²³ Teoksen tulkinta aikalaisteksteissään on yhä osa taidehistoriaa. Tutta Palinin mukaan suuri osa siitä tutkimuksesta, joka painottaa kulttuurisen kontekstualisoinnin merkitystä taideteosten tulkinnassa, liittyy tavalla tai toisella panofskylaiseen traditioon.⁷²⁴ Perinteisesti kontekstualisointi tapahtui nimenomaan suhteessa ilmiön aikalais- tai alkuperäiskontekstiin, mutta nykyisin kontekstualisoinnin viitekehystenä voi toimia myös muu historiallinen tai temaattinen asiayhteys, joka edistää ilmiön ymmärtämistä.⁷²⁵ Teoksen kontekstuaalinen tarkastelu edellyttää sekä teoksen että kontekstin tarkastelua. Olipa kontekstualisoivan tarkastelutavan konteksti mikä tahansa yksilön oman kokemusmaailman ylittävä viitekehys, se edellyttää kontekstiin perehtymistä myös erilaisten lähteiden avulla, mihin panofskylainen ikonologia yhä tarjoaa varteenotettavan mallin.

Oskar Bätschmannin taidehistoriallinen hermeneutiikka pitää lähtökohtanaan ja päämääränään teoksen itsensä tarkastelua. Teoksen tarkastelu itsenäen ei tarkoita teoksen irrottamista historiallisesta kontekstistaan, vaan sitä, että teoksen ja sen visuaalisten elementtien havainnoinnilla on keskeinen sija. Bätschmann suosittaa, että kuvan tarkastelulle varataan runsaasti aikaa ja että sen visuaalisuuden annetaan ohjata kuvantulkinnan kysymyksenasettelua. Jo ennen lähdekirjallisuuteen tutustumista teoksesta tehdään alustavia tulkintoja, joita tarkastellaan kriittisesti ja tarkennetaan prosessin edetessä. Teosta tarkastellaan suhteessa aikakauden kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen ja aatteelliseen kontekstiin, kuvaperinteeseen, taidehistorialliseen kirjallisuuteen, taiteilijan toimintaan sekä kuvan aiheen esiintymiseen kuvataiteessa ja muissa taiteenlajeissa. Taidehistoriallisen hermeneutiikan päämääränä ei ole taiteilijan intentioiman - "alkuperäisen" - teoksen merkityksen rekonstruoiminen, vaan esimerkiksi teoksen aiheen tai katsojan teoksessa merkittäväksi kokeman teeman tulkinta kuvataiteen perinnettä ja historiatietoa hyödyntäen.

Teoksen historiallisessa taustoituksessa Bätschmannin malli toimii Panofskyn ikonografisen ja ikonologisen mallin periaattein, mutta Panofskysta poiketen teoksen merkitystä ei haeta teoksen syntykontekstin, aikakaudella vallinneiden yleisten taiteen tekemisen konventioiden tai kanonisoidun taidetta koskevan kirjallisuuden piiristä, vaan teosta tarkastellaan suhteessa kontekstuaaliseen tietoon ja taiteen historiaan tavoitteena paljastaa teoksen ominaisuusluonne. Bätschmann ei pyri lopulliseen, absoluuttiseen tulkintaan, vaan perusteltuun tulkintaan. Kuvan visuaalisen ominaisuusluonteen ja historiatiedon tutkimisen ja esittämisen lisäksi perusteltu tulkinta edellyttää sitä, että tulkitsija tarkas-

⁷²² Panofsky 1955/1987, 53-58.

⁷²³ Ks. esim. Lukkarinen 1998a, 11-13; Palin 1998, 119; Palin 1999, 154, 156, 159, 161, 166-167; Rebel 2007, 211.

⁷²⁴ Palin 1998, 119.

⁷²⁵ Lukkarinen 1998b, 39; Palin 1998, 115.

telee kriittisesti ja esittää oman ajattelunsa ja toimintansa perusteet. Näiden tietojen varassa lukijan on mahdollista arvioida ja koetella tulkinnan kestävyyttä. Vaikka Bächtmann edellyttää, että perusteltu tulkinta täyttää nämä vaatimukset, hän korostaa, että taidehistoriallinen hermeneutiikka ei esitä yleispätevää mallia, vaan jokainen tulkintaprosessi rakentuu lopulta tapauskohtaisesti.⁷²⁶

Panofskyn mallin keskiössä oleva kuvan historiallisen merkityksen selvittäminen kirjallisten lähteiden avulla on vain yksi osa Oskar Bächtmannin taidehistoriallista hermeneutiikkaa.⁷²⁷ Bächtmann kritisoi Panofskyn mallia siitä, että se ei juurikaan paneudu teoksen kuvallisten elementtien havainnointiin, vaan asettaa menetelmän fokukseen kuvan merkityksen selvittämisen kirjallisille lähteille alistaisesti. Hän suhtautuu myös hyvin skeptisesti ikonologisen - tai muunkaan - metodin mahdollisuuksiin paljastaa teoksen alkuperäistä, taiteilijan intentioimaa merkitystä. Samoin kritiikkiä saa osakseen se, että ikonologisessa menettelytavassa teosta tarkastellaan aikakauden yleisten taiteen tekemisen konventioiden ja aatteiden kontekstissa, jolloin teoksen ominaisuus ja taiteilijan yksilöllinen näkemys, ilmaisutapa ja motivaatiot jäävät toissijaisiksi.⁷²⁸ Samansuuntaista ikonologian kritiikkiä ovat esittäneet lukuisat muut taidehistorian edustajat.⁷²⁹

Taidehistoriallisen hermeneutiikan kohde ei ole teoksen merkitys, vaan teos itse. Teoksen sisältö tai merkitys on osa hermeneuttista tulkintaa, mutta ei sen päämäärä.⁷³⁰ Bächtmann antaa Panofskya suuremman merkityksen teoksen kuvallisten elementtien tarkastelulle: kuvan kokeminen ja tulkinta - se, millainen kuva on ja mitä kuvan edessä tapahtuu - on tulkinnan lähtökohta.⁷³¹ Bächtmannille kuva-aiheen tunnistaminen ei riitä, vaan on merkittävää tutkia kuvan ja kuvattujen kohteiden visuaalista laadullisuutta. Hän puhuu kuvaprosessien - mm. värin, viivan, sommitelman sekä valon ja varjon - havainnoimisesta ja tutkimisesta sekä niiden vaikutuksesta teoksen ja teoksessa kuvattujen objektien ja tapahtumien ominaisuuteen.⁷³² Kuvan huolellinen tarkastelu mahdollistaa Bächtmannin mukaan sen, että teos itsessään ja taiteilija ominaisuuteensa tulevat esille. Taidehistoriallisessa hermeneutiikassa kuvan ominaisuutta tarkastellaan suhteessa toisiin taideteoksiin, taiteilijan muuhun tuotantoon sekä taidetta ja taiteilijaa koskeviin kirjallisiin lähteisiin, minkä perusteella on mahdollista edetä perusteltuihin kontekstuaalisiin tulkintoihin.⁷³³

Ikonologisen menetelmän päämäärä on teoksen tulkitseminen aikalais-kontekstissaan, mikä on mahdollista kirjallisten lähteiden avulla.⁷³⁴ Panofsky pitää kirjoitettua historiatietoa eksaktina tietolähteenä, jonka avulla tulkitsijan on mahdollista irrottaa omaa kulttuurikontekstistaan ja paljastaa teoksen

⁷²⁶ Bächtmann 1985/2008, 199-228; ks. myös Bächtmann 1984/1992.

⁷²⁷ Bächtmann 1984/1992, 159.

⁷²⁸ Bächtmann 1984/1992, 11, 61, 66-68, 159.

⁷²⁹ Ks. esim. Bredekamp 2008, 66; Hatt & Klöckner 2006, 114-118; Palin 1998, 122-123, 126; Palin 1999, 154, 156, 161, 169; Rebel 2007, 217-218.

⁷³⁰ Bächtmann 1984/1992, 9.

⁷³¹ Bächtmann 1984/1992, 13, 155; Bächtmann 1985/2008, 200, 203-204.

⁷³² Ks. esim. Bächtmann 1984/1992, ix, 11, 133-155; Bächtmann 1985/2008, 200-201.

⁷³³ Bächtmann 1984/1992, 159; Bächtmann 1985/2008, 211.

⁷³⁴ Panofsky 1955/1987, 37-38, 55-56.

alkuperäinen merkityssisältö.⁷³⁵ Vaikka Panofsky toteaa, että tulkitsijan oma kulttuurikonteksti vaikuttaa hänen havaintojensa ja tulkintojensa tapaan ja sisältöön,⁷³⁶ kysymystä kirjallisten lähteiden tulkinnallisuudesta ja tulkintaprosessissa hyödynnetyn kontekstin konstruktio-olonteesta ei nosteta kriittisesti esille. Panofskysta poiketen Bächtmann ei usko lopullisen, absoluuttisen tiedon tai taideteoksia koskevan ymmärryksen mahdollisuuteen. Hän puhuu tulkinnasta, jonka aktiivisesti toimiva subjekti muodostaa oman esiymmärryksensä varassa. Filosofisen hermeneutiikan perinteeseen nojautuen Bächtmann tuo esille ymmärtämisen historiallisuuden: tekstien ja kuvien tulkinta on aika- ja paikkasidonnaista, eikä tulkitsija voi täysin samaistua kuvien ja tekstien tuottamisen konteksteihin tai kuvantekijöiden ja kirjoittajien ajatteluun ja toimintaan. Tulkinta on konstruktio. Bächtmannin mukaan tulkitsijan oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja toiminnan perusteiden esittäminen ovat keskeinen osa taidehistoriallisen hermeneutiikan tulkintaprosessia.⁷³⁷ Lopullisten tulkintojen sijaan taidehistoriallisen hermeneutiikan prosessissa pyritään tuottamaan perusteltuja tulkintoja teoksen, teoksen historiallisten kytkösten ja tulkitsijan toiminnan kriittisen tarkastelun ja suhteeseen asettamisen avulla.⁷³⁸

Panofskyn ikonologisen mallin varsinainen tavoite on tulkita teosta aikalaiskontekstissaan, mikä tapahtuu mallin kolmannella, ikonologisen tulkinnan tasolla.⁷³⁹ Vaikka kaksi edeltävää tarkastelun tasoa - esi-ikonografinen kuvailu ja ikonografinen analyysi - ovat olennaisia vaiheita kokonaisprosessissa, ne valmistelevat ikonologisen tulkinnan tasoa, jonka kautta niiden merkitys lopulta määrittyy.⁷⁴⁰ Bächtmannin mallissa teos, teoksen tuottaminen, havainnointi ja tulkinta sekä niiden kontekstit ja taidehistoriallinen tutkimustieto asettuvat Panofskyn mallia aidompaan ja monimuotoisempaan keskinäiseen diskurssiin.

Tässä opetusmenetelmässä teosta ja teoksen visuaalisia ratkaisuja tarkastellaan oppimisprosessissa kolmesta - teoksen formaalisen rakentumisen, teoksen opiskelijassa herättämien kokemusten ja teoksen tyyllisyyden ja aikalaiskontekstin - näkökulmasta. Niistä jokainen on tasavertaisessa asemassa ja muodostaa merkittävän teoksen tulkinnan ja taidehistorian substanssin tason. Eri tasoilla muodostuneita tulkintoja ei arvioida, vaan jokainen taso tarjoaa erilaisen näkökulman merkityksenmuodostamiseen ja taidehistoriaan.

Tässä tutkimuksessa kehitetty opetusmenetelmä soveltaa Bächtmannin taidehistoriallista hermeneutiikkaa pitäessään kuvaa / taideteosta taidehistoriallisen prosessin lähtökohtana ja antaessaan keskeisen merkityksen kuvan kokemiselle ja kuvallisten elementtien tarkastelulle ja analyysille. Kyseessä ei ole panofskylainen kuvattujen kohteiden tunnistaminen, vaan Bächtmannin tarkoittama kuvan visuaalisten ratkaisujen - esimerkiksi viivan, värin, sommitelman - visuaalisen luonteen tarkastelu ja analyysi sekä sen pohtiminen, mikä vaikutus niillä on kuvattujen kohteiden ja koko teoksen laatuun ja ominaisluon-

⁷³⁵ Panofsky 1955/1987, 41.

⁷³⁶ Panofsky 1955/1987, 29, 39-40.

⁷³⁷ Bächtmann 1984/1992, 7, 81, 121, 159-160; Bächtmann 1985/2008, 226.

⁷³⁸ Bächtmann 1984/1992, 159-161; Bächtmann 1985/2008, 222-226.

⁷³⁹ Panofsky 1955/1987, 55-58.

⁷⁴⁰ Panofsky 1955/1987, 55-58; ks. myös Palin 1998, 119.

teeseen.⁷⁴¹ Vaikka kuvan tarkastelussa oman elämäkokemuksen hyödyntäminen on keskeistä, tässä opetusmenetelmässä kuvaa ei tarkastella yksinomaan oman elämäkokemuksen projektiona, vaan muotona, johon on rakentunut tulkintaa ohjaavia struktuureja. Tulkintaprosessin ajatellaan olevan teoksen ja katsojan välinen vuorovaikutuksellinen, dialoginen tapahtuma.⁷⁴²

Kuvan kokemisen ja kuvallisten elementtien tarkastelun ohella tämä opetusmenetelmä pitää Bättschmannin tavoin merkittävänä sitä, että opiskelija artikuloi omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Bättschmannin mukaan on tärkeää, että tulkitsija tiedostaa oman ajattelunsa ankkuroitumisen omaan ajallis-paikalliseen kontekstiinsä. Hän pitää taideteoksen tulkintaprosessia hegeliläisenä dialektisen kokemisen prosessina, joka mahdollistaa oman ajattelun ja omien käsitysten kriittisen tarkastelun, niistä tietoiseksi tulemisen ja niiden muuttamisen.⁷⁴³ Näin Bättschmannin mallissa voi tunnistaa tämän tutkimuksen keskeisen käsityksen taideteoksesta vieraskulttuurisena peilinä, jonka mahdollistaa totutun ja tutun - myös itsen - näkemisen toisin. Tässä semiotiikan, jälkistrukturalismin ja postmodernismin teorioista vaikutteita ottavassa opetusmallissa kiinnitetään huomiota teoksen ohella kielellisiin artikulaatioihin, esimerkiksi sanavalintoihin ja käsitteisiin, joiden reflektion avulla havainnoissa ja tulkinnassa vaikuttavia - usein automatisoituneita - kulttuurisia luokituksia, näkökulmia ja arvostuksia pyritään tekemään näkyviksi käsiteanalyysin ja dekonstruktion menetelmiä soveltaen. Näin taideteoksen tutkimisen ohella myös opiskelijan oma kulttuuri-konteksti, elämismaailma ja persoona - tai niiden vuorovaikutus - tulevat lähiluvun kohteeksi. Menettelytapa, jonka keskeisenä tavoitteena on nostaa tietoisuuteen niitä mekanismeja ja intertekstejä, jotka säätelevät katsojan toimintaa, pyrkii operationaalistamaan taiteen- ja kulttuuritutkimuksessa 1900-luvun lopulta lähtien esiintynyttä kuvien ja katseen historian nousua taiteen historian rinnalle.⁷⁴⁴ Arkikokemus ja taiteen nivoutuminen muihin todellisuutta jäsentäviin diskursseihin pyritään huomioimaan osana taidehistoriallista prosessia, mitä viime vuosikymmenien taiteentutkimus on pitänyt tärkeänä.⁷⁴⁵

Kuten Bättschmann suosittaa, vasta tämän jälkeen kuvaa tarkastellaan taidehistoriallisen kirjallisuuden valossa.⁷⁴⁶ Näin kuvan tulkitsemisen prosessissa lähtökohtana on se, mitä kuvan ja opiskelijan välillä tapahtuu: millaisia kokemuksia ja ajatuksia teoksen tarkastelu herättää. Tärkeää on se, mitä kysymyksiä, ajatuksia ja kokemuksia teoksen ja opiskelijan kohtaamisessa syntyy: ne ohjaavat teoksen tulkinnan suuntaa. Lähtökohta myös mahdollistaa sen, että opiskelijat voivat kehittää käsiteltävän teoksen tulkintaa itse merkitykselliseksi kokemaansa suuntaan. Kuten Bättschmann kirjoittaa, teoksesta ei ole olemassa vain yhtä tulkintaa, vaan siitä voidaan tehdä useita perusteltuja tulkintoja.⁷⁴⁷ Edellä esille tuotu osoittaa selkeästi, että tässä opetusmenetelmässä ei pyritä panofsky-

⁷⁴¹ Bättschmann 1984/1992, 11, 13, 133-155; Bättschmann 1985/2008, 200-201, 203-204.

⁷⁴² Ks. Mitchell 2008b.

⁷⁴³ Bättschmann 1984/1992, 7, 81, 120-122, 159; Bättschmann 1985/2008, 204.

⁷⁴⁴ Ks. esim. Palin 1999, 159.

⁷⁴⁵ Palin 1998, 116-117.

⁷⁴⁶ Bättschmann 1985/2008, 203-204.

⁷⁴⁷ Bättschmann 1984/1992, 160; Bättschmann 1985/2008, 222.

laisittain yhteen, oikeaan, taiteilijan intentioita ja aikakauden kontekstia rekonstruoivaan tulkintaan.

Tässä opetusmenetelmässä ajatellaan Panofksyn ja Bächtshmannin tavoin, että pelkkä kokemusvarainen tieto ei riitä, vaan tarvitaan taidehistoriallisten lähteiden tuntemusta.⁷⁴⁸ Teoksia tarkastellaan kirjallisten lähteiden avulla, mutta niitä ei käsitetä panofskylaisina, absoluuttisen totuuden sisältävinä tietolähteinä,⁷⁴⁹ vaan kuten kuvat, nekin asetetaan keskustelevan reflektion ja tulkinnan kohteiksi. Teosta tarkastellaan suhteessa syntyajakohdan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, taiteen tekemisen yleisiin historiallisiin konventioihin ja kuvataiteen perinteeseen, taiteilijan toiminnan kontekstiin, teoksen asemaan taiteilijan tuotannossa sekä teoksen aiheen esiintymiseen eri taidelajeissa. Tässä menettelytavassa tarkasteltava taideteos ja yksittäisen taiteilijan toiminta pyritään asettamaan vuoropuheluun laajempien diskurssien kanssa. Panofskylaisittain yksittäistä teosta ei pyritä näkemään vain perinteen ja aikakauden määrittämänä tuotoksena, vaan Bächtshmannin tavoin pyritään näkemään teoksen ja taiteilijan toiminnan ominaisluonnetta.⁷⁵⁰ On selvää, että amatillisen perustutkinnon kontekstissa teoksen historiallisten taustojen ja kytkösten selvitys ei yllä Panofksyn tai Bächtshmannin tarkoittamalle tieteellisen toiminnan tasolle. Kuitenkin pidän tärkeänä sitä, että opiskelijat omaksuvat asenteen ja toimintatavan, joka vastaa taidehistorian oppiaineen linjauksia.

Kontekstuaalisessa tarkastelussa opiskelijoita ei ohjata tarkastelemaan teosta vain teoksen tuottamisen ja taiteilijan intention kontekstissa. Kuvan havainnoimisessa syntyneet kokemukset ja ajatukset voivat nostaa esiin teemoja, joiden tutkiminen voi toimia kuvan tulkinnan kontekstuaalisena viitekehyksenä. Tällaisina kontekstualisoivina teemoina voivat toimia esimerkiksi sukupuoliroolit tai vaatetus ja muoti. Menettelytapa on mahdollista Bächtshmannin mallissa, jossa teoksen tulkinta ei tarkoita vain teoksen (intentionoidun) merkityksen selvittämistä.⁷⁵¹ Yhteisöllisissä oppimistilanteissa jaetut erilaiset tulkinnat monipuolistavat ja rikastuttavat opiskelijoiden tapaa nähdä ja kokea taideteos.

Bächtshmann mieltää taidehistoriallisen tulkinnan kielelliseksi tuotokseksi.⁷⁵² Tässä opetusmenetelmässä taidehistoriallisia teemoja ja teoksia tutkitaan ja tulkitaan myös kuvallisesti ja eri tavoin toimien. Ajatellaan, että kuvallisen ilmaisun opiskelijalle on luontaista tulkita teoksia ja niiden visuaalista laadullisuutta visuaalisesti, jolloin esimerkiksi teoksen viivaa ja väriä voi tutkia ja tulkita varioimalla viivaa ja väriä visuaalisissa tuotoksissa. Keskeinen merkitys on myös erilaisilla tyylisuuntakokeiluilla: esimerkiksi rokokoon, neoimpressionismin, ekspressionismin, abstraktin ekspressionismin ja konstruktivismin maalaustapojen kokeilujen ajatellaan merkityksellistävän opiskelijalle tyylisuuntia myös laadultaan erilaisina kehollisina toimintoina. Kuvallisen toiminnan kautta ikonisen ja plastisen kielen yhteyksien tajunnalliseen suhteeseen

⁷⁴⁸ Ks. Bächtshmann 1985/2008, 206; Panofsky 1955/1987, 61, 64-65.

⁷⁴⁹ Panofsky 1955/1987, 41, 64-67.

⁷⁵⁰ Ks. Bächtshmann 1984/1992, 159; Bächtshmann 1985/2008, 211; Panofsky 1955/1987, 37, 55.

⁷⁵¹ Bächtshmann 1984/1992, 9.

⁷⁵² Bächtshmann 1985/2008, 201.

pyritään tuomaan kehollista, haptista aineista, joka syntyy eri ilmaisutapojen tai tyyllisuuntien ”jäljen” tekemiseen vaadittavista erilaisista kehollisista liikkeistä ja rytmeistä sekä materiaalien ja välineiden fyysisyydestä. Kyseessä on ihmisen eri olemuspuolia aktivoiva, synesteettinen kokemuksellisuus, jonka ajatellaan rikastuttavan tyyllisuuntien - ja yleensä taiteen - visuaalisen laadullisuuden havaitsemista ja kokemista. Samalla pyrkimyksenä on mahdollistaa toiminta, jossa näkemistä ei aina sidota verbaaliseen sanomiseen, vaan opiskelija voi käyttää myös muita ilmaisutapoja, joissa hänen tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen olemuspuolensa voivat toteutua kielellis-käsitteellisestä toiminnasta poikkeavalla tavalla. Tässä tutkimuksessa taideteosten tutkiminen oman tekemisen kautta ymmärretään yhtenä kuvan lukemisen kokemuksellisenä muotona.

Vaikka Bächtmann korostaakin taidehistoriallisen tulkinnan prosessissa kuvien kokemisen merkitystä ja vaikka Panofsky kirjoittaa nondiskursiivista eläytymistä muistuttavasta synteettisestä intuitiosta, he molemmat pitävät tulkintaa rationaalisenä toimintana, joka poikkeaa arkisesta toiminnasta ja ajattelusta ja jossa tulkinnan kohteita ei tarkastella niiden käytännöllisissä, arkipäiväisissä funktioissaan.⁷⁵³ Tämä opetusmenetelmä pyrkii antamaan mahdollisuuden rationaalisen, tietoisin tulkinnan ohella myös tiedostamattomalle tulkiutumiseen, jossa teokset vaikuttavat alitajuisesti opiskelijan toimintaan. Kuvan tekemisen kautta tapahtuvan tulkinnan ajatellaan erityisesti edistävän tiedostamatonta tulkiutumista, johon myös kuvan tekemisen materiaalit ja niiden työstämisestä syntyvät haptiset ja kinesteettiset kokemukset omalta osaltaan vaikuttavat. Omasta kokemusmaailmasta käsin tapahtuva kuvia tulkitseva keskustelu ja kuvan tekeminen pyrkivät myös tuomaan tulkintaan tavallisen, käytännöllisen ja arkipäiväisen toiminnan ulottuvuuden. On luonnollista, että ihminen merkityksellistää ympäristöään ja omaa tekemistään: tässä opetusmenetelmässä tämä luonnollinen asenne halutaan siirtää myös osaksi taidehistoriallista prosessia.

Tässä tutkimuksessa kehitelty, Panofskylta ja Bächtmannilta vaikutteita ottava opetusmenetelmä pyrkii rakentamaan teosten ympärille opetusjärjestelyjä, joissa tekijät ja teokset; vastaanottajat ja teokset; erilaiset teokset; eri aikakausien tekijät; tekijät ja vastaanottajat; erilaiset ilmaisulliset valinnat; eri aikaperspektiivit ja kulttuurikontekstit; erilaiset tarkastelunäkökulmat; kielellis-käsitteellinen, visuaalinen ja kehollinen toiminta; tietoinen ja tiedostamaton toiminta asettuvat vuorovaikutukseen. Tässä prosessissa syntyvät käsitykset ja tiedot saavat relationaalisten, eri näkökulmista perusteltujen moniäänisten tulkintojen statuksen, eikä niitä pyritä redusoimaan yksinäisiksi, objektivoituiksi, oikeiksi tiedoiksi sen enempää historiallisten dokumenttien kuin muidenkaan autoritääristen legitimaatioiden avulla. Taustalla on näkemys historiasta diskursiivisina käytäntöinä⁷⁵⁴ ja tiedosta eri kontekstien positioina tulkintoina.⁷⁵⁵

⁷⁵³ Bächtmann 1985/2008, 202; Panofsky 1955/1987, 40-41, 64-67.

⁷⁵⁴ Preziosi 1989, 44.

⁷⁵⁵ Bal & Bryson 1991/1998, 252.

Yllä esiteltyt periaatteet operationaalistetaan opetus-oppimistoiminnaksi kuvan tekemisenä, kuvasta kirjoittamisena, kuvasta keskusteluna ja luentokeskusteluna, joissa ymmärtäminen ja tuottaminen nivoutuvat oppimisprosessiin pragmatistisen lähestymistavan mukaisesti.

3.6 Kuvan käsittämisen menetelmät

3.6.1 Kuvan tekeminen

Kuvan tekeminen konkretisoituu sekä visuaalisina muistiinpanoina kouluopetuksessa ja opintokäynneillä että taidehistoriallisia teemoja työstävinä visuaalisina tehtäväkokonaisuuksina. Opiskelijoita ohjataan tekemään kuvallisia muistiinpanoja itseohjautuvasti heitä kiinnostavista visuaalisen kulttuurin tuotoksista tai niiden yksityiskohdista. Tämän ajatellaan kehittävän havaintokykyä, taitoa poimia kohteesta olennainen ja ilmaista se visuaalisesti.

Kuvallisten harjoitusten lähtökohtana on jokin taidehistoriaan liittyvä teema. Tehtävänä voi olla historiallisen teoksen varioiminen eri aikakausien ”hengessä”, nykyaikaisen ilmiön muuntaminen menneen historiallisen aikakauden mukaiseksi, kirjoitetun tiedon perustalle rakentuva historiallisen tilanteen visuaalinen rekonstruktio, nykyajan ilmiöiden visualisointi ja tuotoksen vertailu taidehistorian esimerkkeihin, tyyliuuntien olemuksen ja tunnelman tulkinta - muutamia esimerkkejä mainitakseni. Osa tehtävistä edellyttää kirjallisia ja kuvallisia lähteitä hyödyntävää historiallista taustoitusta, osa nykyajan havainnointia, osa taideteosten ja tyyliuuntien analysointia, osa taiteilijan kädenjäljen tarkastelua ja jäljittelyä ja osa omien tuntemusten ja kokemusten tunnistelua: monet kaikkia näitä. Kuvan tekeminen ei ole muusta taidehistorian opiskelusta irrallinen saareke, vaan se nivoutuu opintoihin sekä etukäteen suunnitellussa opetuksen kokonaiskehityksessä että kuvan tekemisen spontaanisti synnyttämässä tilannesidonnoissa yhteyksissä. Tuotoksen ja oman toiminnan reflektio suhteessa taidehistoriaan sekä omiin ajatuksiin, kokemuksiin ja tuntemuksiin toimii keinona nivoa kuvan tekeminen osaksi taidehistorian opiskelua ja taidehistoria osaksi omaa kuvan tekemistä.

Kuvallisten tehtävien tekeminen tapahtuu teemojen prosessoinnin eri vaiheissa. Toisinaan teemoja käsitellään ensin joko yksilötyönä kirjallisten tehtävien muodossa tai yhteisesti oppitunneilla keskustellen. Teemasta muodostetaan synteesiä, jonka jälkeen siirrytään visuaalisen soveltamisen pariin, jossa teeman työstäminen jatkuu. Toisinaan uuden teeman käsittely aloitetaan kuvallisella tehtävällä, jolloin visuaalisen tekemisen merkitys teeman omakohtaisessa prosessoinnissa korostuu. Visuaalisiin tuotoksiin liittyvä kehollis-visuaalinen kokemus pyritään nostamaan reflektion avulla tajunnallis-kielelliselle tasolle ja visuaalisten tuotosten avulla kielellis-tajunnallinen aines pyritään jalkauttamaan osaksi opiskelijan visuaalista ja kehollista kokemusta.

Keskeistä kuvan tekemisessä taidehistorian opintojen osana on se, että opiskelija toimii rajapinnassa ja rajalla olemistaan pohtien: esimerkiksi menneen

ja nykyisen, toisen ja itsen, vieraan ja tutun, verbaalisen ja visuaalisen rajankäynnissä. Tämä on keskeistä sekä taidehistorian tutkimuskohteen että taidehistorian metodologian - esimerkiksi hermeneutiikan - kannalta: onhan taidehistoriassa tavallisesti kysymys toisenlaisissa konteksteissa elävien toisten ihmisten tekemistä visuaalisista tuotoksista ja niiden tutkimisesta tutkijan omasta positiosta käsin.

Menetelmä tähtää siihen, että opiskelija ymmärtää taiteen kontekstisidonnaisuutta (sekä taiteen tekemisessä että tulkitsemisessä); taiteen historiallisesti ja kulttuurisesti muuntuvia arvostuksia, rooleja ja tulkintoja; taiteen tekemistä mielellisenä ja kehollisena prosessina, joka hyödyntää erilaisia tekniikoita, välineitä ja materiaaleja; taiteen diskursiivista ja ei-diskursiivista luonnetta sekä taiteen olemusta absoluuttisia totuuksia kaihtavana avoimena tulkinnallisuutena. Menetelmän perusajatus on usko siihen, että toiminnan mahdollistama em. asioiden omakohtainen kokeminen tuo niiden "tietämiseen" erilaista, käytännöllistä laadullisuutta kuin niiden oppiminen esimerkiksi luennolla. Tällainen käytännöllinen tietäminen asetetaan opetussuunnitelman perusteissa kuvallisen ilmaisun ammattitaitotavoitteeksi.

Oman kuvan tekemisen kautta taideopiskelijalle avautuu mahdollisuus eläytyä taiteilijan toimintaan ja rooliin. Teoksia tarkastellessaan, tutkiessaan ja analysoidessaan hän puolestaan toimii taiteen vastaanottajan roolissa. Kyky tarkastella taidetta sekä tekijän että vastaanottajan roolista käsin on hedelmällistä taidehistorian opiskelun kannalta, esimerkiksi kun taideteoksia pyritään tulkitsemaan biografisesta näkökulmasta. Ajatellaan, että omakohtainen kuvan tekemisen kokemus auttaa opiskelijaa ymmärtämään esimerkiksi sen, ettei kaikki teoksessa näkyvä ole tekijän tietoisien harkinnan tulosta tai sisällä tekijän tietoisesti intentioimaa itsenäistä viestinnällistä sisältöä - tai sen, ettei tulkitsijan ole mahdollista tietää yksityiskohtaisen varmasti ja tyhjentävästi taiteilijan ajatuksenkulkua. Taiteen tekijänä ja kokijana toimiessaan opiskelija konkreettisesti ottaa erilaisia positiota suhteessa taiteeseen.

Oman tekemisen kautta opiskelija voi kehittää kykyään havainnoida ja tuottaa visuaalisia sisältöjä sekä taitoaan ohjata prosessia mm. arvioidessaan taustatiedon tarvetta, etsiessään taustatietoa, tarkastellessaan kriittisesti intentioimiensa visuaalisten viestien välittymistä ja hankkiessaan palautetta toisilta opiskelijaryhmän jäseniltä. Nämä ovat keskeisiä sekä kuvallisen ilmaisun että taidehistorian performatiivisen substanssin taitoja.

Seuraavaksi kuvaan lyhyesti joitakin taidehistorian kursseilla toteutettuja kuvallisia tehtäviä ja kerron niiden substanssitavoitteista. Kuvaliitteessä (s. 355-358) on kuva-esimerkkejä opiskelijoiden tekemistä visuaalisista tuotoksista, joita tarkastelen aineistoanalyysin yhteydessä. Kuvat ovat mukana myös havainnollistamassa kuvallisia tehtäviä ja toimivat samalla visuaalisina "ääninä", joiden perusteella lukijan on mahdollista arvioida menetelmän tarkoituksenmukaisuutta.

Rituaalinaamari (kuvaliite, kuvat 1-4, s. 355). Oppitunneilla oli käsitelty muinaisia kulttuureja. Keskeisenä käsittelyssä oli kuvamagiaan perustuva kuvakäsitys, joka näkyy esimerkiksi erilaisissa rituaalinaamareissa. Opiskelijoiden

tehtävänä oli pohtia nykyaikaa ja miettiä, millaisille rituaalinaamareille nykyai- kana olisi käyttöä. Opiskelijat miettivät rituaalinaamarin käyttötarkoituksen ja muovailivat naamarin paperimassasta. Tekemisensä perustaksi he tutkivat rituaalinaamareille tyypillistä muotokieltä ja muotokielen suhdetta naamarin aja- tussisältöön ja funkioon. Naamarit maalattiin akryyliväreillä ja asetettiin esille näyttelyyn. Jokainen opiskelija esitteli valmistamansa naamarin toisille ryhmän jäsenille, jonka jälkeen keskusteltiin siitä, välittykö naamarin käyttötarkoituk- sen muodosta. Tehtävän tarkoituksena oli paitsi konkretisoida rituaalinaamarin merkitystä ja roolia kulttuurisessa yhteisössään, myös tutustua muinaisten kult- tuurien estetiikkaan, pohtia muodon ja värin viestinnällisyyttä sekä pohtia ny- kyaikaa ja nykyajan suhdetta menneisyyteen esim. kuvamagian näkökulmasta.

Levynkansi (kuvaliite, kuvat 5-7, s. 355). Taidehistorian tunneilla oli käsi- teltä kivikauden, muinaisen Egyptin sekä antiikin Kreikan ja Rooman taidetta ja kulttuuria. Teemoja työstettiin, kerrattiin ja vedettiin yhteen kuvallisella tehtä- vällä, jossa opiskelijoiden tuli piirtää ja maalata levynkansi, jossa haettiin vai- kutteita jostakin käsitellystä kulttuurikaudesta. Tehtävä pyrki yhdistämään ny- kyajan ja nuoria koskettavan nykyajan populaarikulttuurin vanhoihin kulttuu- rikausiin. Tehtävä ohjasi opiskelijoita omatoimisesti tutkimaan em. aikakausien visuaalista kulttuuria tarkemmin, tutkimaan ja kokeilemaan niille tyypillistä muotokieltä sekä tulkitsemaan sitä uudessa kontekstissa. Taustalla oli myös ajatus toimia postmodernisti visuaalisia lainoja ottaen ja työstäen, kuten mm. mainonta nykyisin tekee - ja oman toiminnan tuoman kokemuksen kautta ohja- ta opiskelijoita tarkastelemaan populaarikulttuurin visuaalisiin tuotoksiin sisäl- tyvää historiallista kerroksisuutta.

Mielialakengät (kuvaliite, kuvat 8-10, s. 355). Tyyliisuuntia tarkastellessa oli kiinnitetty huomiota taideteosten tunnelmaan ja mietitty, mistä tekijöistä tunnelma syntyi ja millä ilmaisullisilla keinoilla taiteilija oli tunnelman luonut. Oppiminen eteni kuvan rakenteen analysointiin, jossa kiinnitettiin huomiota viivaan, väriin, sommitelmaan, tilaan, rytmiiin, valoon ja varjoon, sivellintyös- kentelyyn ja liikkeen suuntaan. Kuvan ikonisen kielen rinnalle (mitä objekteja kuvassa on) nostettiin kuvan plastinen kieli (miten objektit on kuvattu). Harjoi- tuksena opiskelijoiden tuli piirtää ja maalata kolme tunnetilakenkää (energinen ja aktiivinen kenkä, surullinen ja masentunut kenkä sekä ujo kenkä) kiinnittäen huomio em. ilmaisullisiin elementteihin. Tunnetilaa tuli kuvata vain kengän avulla, taustana valkoinen paperi. Oman tekemisen kautta tapahtuvan kuvan rakenteeseen tutustumisen katsottiin edistävän sekä taideteosten tulkintaa että kykyä itse rakentaa tietoisia visuaalisia viestejä. Tehtävänpalautuksessa opiske- lijat esittelivät, millä ilmaisullisilla valinnoilla he olivat ilmaisseet eri tunnetiloja. Myöhemmin teeman käsittelyä laajennettiin länsimaiselle visuaaliselle kulttuu- rille tyypillisten viestinnällisten konventioiden tarkasteluun.

Tyyliisuuntapuut (kuvaliite, kuvat 11-14, s. 356). Käsiteltyämme tyy- lisuuntia 1960 - 1970 -luvulle saakka opiskelijoiden tehtävänä oli valita kolme tyyliisuuntaa ja piirtää lyijykynällä kunkin valitsemansa tyyliisuunnan olemusta ilmentävä puu. Tehtävänannossa korostettiin, ettei tehtävän tarkoituksena ollut kopioida puun kuvaa jostakin valitun tyyliisuunnan maalauksesta, vaan luoda

itse mielikuvituspuu, joka ilmentää sekä tyyliuunnan tyylipiirteitä että sen ajatustaustaa. Tehtävän tarkoituksena oli paitsi ohjata omaehtoiseen tyylien tutkimiseen ja kertaamiseen, myös tematisoida kuvan ikonisuuden tai luonnonmukaisuuden problematiikkaa - ja osoittaa tyylin edustavan sekä makua ja esteettisiä arvoja että tapaa ajatella, nähdä, arvottaa, merkityksellistää ja esittää asioita ja maailmaa. Kun puukuvan haluttiin ilmaisevan myös tyylin ajatustaustaa, haluttiin korostaa, että tyyli on kytköksissä myös taidetta laajempiin tekijöihin. Opiskelijat esittelivät puukuvansa toisilleen kertoen, mitä asioita he puiltaan pyrkivät ilmaisemaan.

Habitus (kuvaliite, kuvat 15-16, s. 356). Tutkimme renessanssiajan taideteoksissa kuvattuja henkilöitä ja pohdimme, minkä yhteiskuntaluokan tai ammattin edustajia he olivat ja millaisia he olivat ”persoonina”. Ilmeiden, eleiden, vaatetuksen ja asusteiden lisäksi havainnoitiin myös miljöötä, jossa henkilö oli kuvattu. Kun teoksessa oli kuvattu useita henkilöitä, havainnot kohdistettiin myös tapaan, jolla henkilöiden keskinäisiä suhteita oli esitetty. Pyrittiin havainnoimaan myös sitä, voiko taiteilijan maalaustapa kertoa jotain esimerkiksi kuvattun henkilön asemasta. Keskeinen työskentelyn lähtökohta oli Hans Holbeinin teos *Suurilähettiläät*.

Opiskelijoiden tehtävänä oli narratoida visuaalisesti itseään ja omaa habitustaan tavalla, joka heidän mielestään karakterisoi heidän persoonaansa, elämäntapaansa ja elämäntilannettaan. Opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan omaa elämismaailmaansa ja ilmaisemaan siitä tekemiään huomioita visuaalisesti. Ajatuksena oli, että oman elämän tarkastelu ja visualisointi ohjaa opiskelijaa reflekttoimaan käsitystä itsestään sekä tiedostamaan omaa toimintaa ja toiminnan perusteita. Tarkoituksena oli myös, että opiskelijat mieltäisivät ”kaiken kuvassa näkyvän” potentiaalisiksi sisällön ilmaisuksi ja että he pohtisivat taustan tai miljöön roolia henkilökuvauksessa. Tehtävä pyrki rakentamaan odotushorisonttia myöhempien tyyliuuntien henkilökuvien tarkastelulle.

Postmoderni työ (kuvaliite, kuvat 17-20, s. 356). Tehtävässä opiskelijoiden tuli luoda visuaalinen tuotos - pastissi - jossa he toimivat postmodernisti viitaten johonkin taidehistorian taideteokseen, kulttuuriseen ilmiöön tai asiaan. Tehtävän tarkoituksena oli harjoitella yhtä näkökulmaa historiallisesti kerroksisen visuaalisen viestin tuottamiseen. Tarkoituksena oli myös ohjata opiskelijoita tarkastelemaan visuaalisen kulttuurin tuotoksissa näkyvää tai niihin muuten liittyvää historiallista kerroksisuutta. Ajatuksena oli myös se, että tehtävä vahvistaa historian ja nykyisyyden näkemistä toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevina. Valokuvauksen opiskelijat tekivät tehtävän valokuvaamalla. Heidän tuli valita lähtökohdaksi jonkin taideteos ja tulkita sitä nykyajassa: opiskelijat lavastivat ja puvustivat tilanteen alkuperäistä teosta jäljitellen. Kuvat esiteltiin suullisesti.

1800-luvun suomalaisen teoksen muuntaminen nykyaikaan (kuvaliite, kuvat 21-25, s. 357). Tehtävässä opiskelijoiden tuli valita jokin suomalainen 1800-luvun teos ja muuntaa se nykyaikaiseksi. Tehtävänannossa pyydettiin kiinnittämään huomiota aikaan ja ajankulkuun: ei pelkästään asioiden ulkonäköön, vaan myös asioiden ja ilmiöiden sisältöön. Opastettiin pohtimaan, ovatko

asiat muuttuneet vai ovatko ne säilyneet ennallaan. Tekniikka oli vapaa. Tehtävässä pyrittiin tematisoimaan taiteen ja visuaalisen kulttuurin suhdetta ajalliseen kontekstiinsa. Pyrittiin myös herättämään yhteiskuntaa koskevia pohdintoja - ja yhteiskunnallisen tilanteen suhdetta taiteeseen. Paitsi muutokseen, huomiota pyrittiin kiinnittämään myös muuttumattomaan. Kuvan tekemisen kautta opiskelija pyrittiin saattamaan näkijän, kokijan ja kommentoijan rooliin, joka taidehistoriaa hyväkseen käyttäen esittää kommentin nykyajasta ja kuvaa tehdessään tutkii taidetta ja yhteiskuntaa sekä omaa suhdettaan niihin. Kuvat esiteltiin ryhmälle ja kuvista kirjoitettiin lyhyt kirjallinen raportti.

Vieraat kulttuurit -tuotos (kuvaliite, kuvat 26-32, s. 357). Opiskelijat olivat valinneet itseään kiinnostavan Euroopan ulkopuolisen kulttuurin, Euroopan alueella vaikuttaneen muinaisen kulttuurin tai Euroopassa nykyisin vaikuttavan vähemmistökulttuurin, johon he olivat tutustuneet itseohjautuvasti ja josta he olivat laatineet kirjallisen tutkielman. Kuvallisessa tehtävässä opiskelijoita pyydettiin tutustumaan valitsemansa kulttuurin visuaaliseen kulttuuriin ja taiteeseen, keskittymään johonkin sen osa-alueeseen ja tekemään siihen liittyvä visuaalinen tuotos. Tekotapa oli vapaa. Tarkoituksena oli oman tekemisen kautta tutustua johonkin länsimaisesta kulttuurista poikkeavaan muotokieleen ja pohtia kulttuurien ja niiden visuaalisten tuotosten laadullisuutta ja keskinäistä suhdetta. Tavoitteena oli myös, että visuaalinen työskentely lähentäisi tutkittua vierasta kulttuuria omakohtaiseen kokemusmaailmaan ja käsillä tapahtuva käsittäminen syventäisi, sävyttäisi ja monipuolistaisi mielellistä käsittämistä.

Edellä kuvatuilla opetusjärjestelyillä pyrittiin siihen, että kuvan tekeminen merkityksellistyy tajunnallisena ja kehollisena käsittämisenä: kuvalla, materiaaleilla, työvälineillä ja tekniikoilla ajatteluna - tai ajattelemisena paperilla, kuten W.J.T. Mitchell asian ilmaisee.⁷⁵⁶ Barbara Maria Stafford väittää, että syvälinen ajattelu voi olla myös nonverbaalia.⁷⁵⁷ Visuaalisen työskentelyn, jossa kuvaan reagoidaan kuvalla, ajateltiin mahdollistavan hiljaisen tiedon prosessoitumista kuvan havainnoimisen ja kuvan tekemisen välillä. Kuvan tekemisen visuaalisen, haptisen ja kinesteettisen aineksen ja kokemuksen ajateltiin rikastuttavan taidehistoriallisen teeman mieltämistä ja lähtökohtana olevan kuvan havainnointia. Kuvallisten tehtäväkokonaisuuksien ajateltiin tuovan taidehistorian kielellisten representaatioiden rinnalle ei-lineaarisia kuvallisia ja kehollisia representaatioita, jotka avaavat väylän elämyksellisyyden ja simultaanisten kokemustietoedustusten muodostumiselle taidehistoriallisista teemoista.⁷⁵⁸ Mentaalisiin skeemoihin uskottiin näin linkittyvän laaja-alaista kokemuksellista ainesta, joka edistää opitun transferoitumista.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä verbaalin ja nonverbaalin ajattelun katsotaan nivoutuvan toisiinsa. Yksilöllisessä kuvan havainnoinnissa ja kuvan tekemisessä kielellisen operoinnin katsotaan tapahtuvan ”sisäisen puheen” tasolla, jonka kielellinen laadullisuus on eksplisiittisistä kielellisistä artikulaatioista poikkeavaa. Maria José Nobren mukaan sisäinen puhe irtautuu kommu-

⁷⁵⁶ Mitchell 2008b, 181.

⁷⁵⁷ Stafford 2008, 32.

⁷⁵⁸ Ks. Arnheim 1969, 246, 249; Baxandall 1985/1988, 3; Beke 1985/2008, 403.

nikatiivisen kielen syntaktisista ja foneettisista konventioista ja semanttisella tasolla konnotatiiviset merkitykset korostuvat denotatiivisten merkitysten sijaan. Lisäksi sisäisen puheen semantiikkaa luonnehtii merkitysten agglutinointuminen, yhteenliittyminen.⁷⁵⁹ Näin sisäisellä puheella operoiminen poikkeaa kirjoittamisesta tai puhumisesta: kielellisten artikulaatioiden lineaarisen järjestyksiperiaatteen sijaan sisäistä puhetta luonnehtii merkitysten samanaikaisuus ja päällekkäisyys - spatiaalisuus - joka tuo siihen rikkaan ei-diskursiivisen laadullisuuden. Tehtyjen kuvien yhteisöllinen tarkastelu ja kirjallinen reflektointi liittyy kuvan tekemisen prosessiin myös diskursiivisen kielenkäytön, minkä katsotaan tarjoavan mahdollisuuden myös ei-diskursiivisten kokemusten tiedostamiselle ja diskursiivisen todellisuuden laajentumiselle. Tässä opetusmallissa kuvan tekemisessä vaikuttavan ajattelun ei kuitenkaan katsota olevan vain kieleen sitoutuvaa, vaan myös visuaalista, haptista ja kinesteettistä "ajattelua", jossa "ajattelu" kehkeytyy kuvien, materiaalien, välineiden ja toiminnan vuorovaikutuksessa nondiskursiivisina tajunnallisen ja kehollisen toiminnan sanattomina laadullisuuksina.

Kuvan tekemisen ajatellaan kehittävän taidehistorian propositionaalista ja performatiivista kompetenssia kuvataideopiskelijalle tarkoituksenmukaisella tavalla. Sen katsotaan rakentavan opiskelijan valmiuksia osallistua taidediskurssiin visuaalisen ja verbaalisen toiminnan tasolla.⁷⁶⁰ Lähtökohtana olevien kuvien havainnoiminen ja tulkinta, omien tulkintojen ja sisällöllisten intentioiden visualisoiminen, omien ilmaisullisten valintojen yhteisöllinen esittely intention näkökulmasta sekä erilaisten tulkintojen ja näkemysten kuuleminen omasta visuaalisesta tuotoksesta muodostavat prosessin, jossa opiskelija toimii kuvan havaitsijan, tulkitsijan ja tekijän roolissa ja jossa hän voi suhteuttaa omia intentioitaan toisten tulkintoihin. Näiden moninaisten näkökulmien ajatellaan kehittävän opiskelijan kuvanlukemisen ja kuvailmaisun taitoja.

Kuvan tekeminen taidehistorian opiskelumenetelmänä tuntuu konstruktivistisesta näkökulmasta luontevalta, sillä se ei heijasta ja konstruoi visuaalista kulttuuria vain tajunnallisella, vaan myös konkreettisella tasolla, kuvallisena toimintana ja tuotoksena. W.J.T. Mitchell toteaa, että näkeminen ja koskettaminen liittyvät läheisesti toisiinsa: siksi visuaalisen ymmärtämiseen liittyy olennaisesti kyky koordinoita visuaalinen vaikutelma kosketusaistimuksen kanssa.⁷⁶¹ Tämän perusteella näköhavainnon kyvyn konstruktivistisen rakentamisen voi katsoa edellyttävän oppimisympäristöjä, joissa näkeminen ja kosketus saavat mahdollisuuden kehkeytyä vuorovaikutuksessa, suhteessa toisiinsa. Kuvan tekemisen ympärille rakentuvan oppimisen katsotaan konkreettisen toiminnan tasolla nivovan ihmisen eri olemuspuolia opetussuunnitelman perusteiden kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

⁷⁵⁹ Nobre 1989, 50, 74; ks. myös Wertsch 1991, 36-37.

⁷⁶⁰ Opetushallitus 2001, 56, 58-61.

⁷⁶¹ Mitchell 2008a, 13.

3.6.2 Kuvasta kirjoittaminen

Konstruktivistisessa opetuksessa opettajat pyrkivät ymmärtämään niitä tapoja, joilla opiskelijat merkityksellistävät ilmiöitä ja tapahtumia; se edellyttää sitä, että opiskelijoilla on mahdollisuus aktiivisesti konstruoida merkityksiä ja ilmaista niitä kielellisesti. Scot Danforth ja Terry Jo Smith pitävät tärkeänä, että opiskelijoita rohkaistaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja näkemyksiään suullisesti ja kirjallisesti. Kielelliset artikulaatiot muodostavat reflektoinnin paikkoja, jotka ovat keskeisiä sekä opiskelijan oppimisen että opetuksen suuntaamisen kannalta. Kieli mahdollistaa oppimisen ja opettamisen dialogisuuden.⁷⁶² Kokemusten ja ajatusten kielellistämisen merkitys kognitiivisten taitojen kehittymisessä on keskeinen:⁷⁶³ sen nähdään ohjaavan ilmiöiden, ilmiöistä muodostettujen havaintojen ja ajatusten sekä niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden reflektioon.⁷⁶⁴ Näissä ulottuvuuksissaan kirjoittaminen on mm. Natalie Selden Barnesin mukaan erittäin hyödyllinen taidehistorian opiskelussa.⁷⁶⁵ Myös James M. Curtis korostaa sen tärkeyttä, että opiskelijat oppivat verbalisoimaan - kirjoittaen tai puhuen - visuaalisia havaintojaan ja kokemuksiaan ja toteaa, että tämä taito on monilla opiskelijoilla hyvin puutteellinen.⁷⁶⁶ Kieltä käyttäessään opiskelijat myös harjaantuvat taidehistoriallisten käsitteiden käytössä.⁷⁶⁷

Kieli osaltaan välittää ja luo sosiaalista todellisuutta. Tällöin kieltä ei käsitetä läpinäkyväksi ikkunaksi maailmaan, vaan pikemminkin symboliseksi materiaaliksi, joka aktiivisesti muotoilee ja muuntaa sosiaalista todellisuutta ja ihmisiä sen osana. Pedagogisesti kieli tarjoaa tilaisuuden minuuden määrittelyyn, minäkuvan muokkaamiseen ja neuvotteluun eri subjektipositioiden välillä. Kielen avulla opiskelijat nimeävät yhä uudelleen suhdettaan toisiin ihmisiin ja maailmaan, ja siten kieli on - esimerkiksi kriittisessä pedagogiikassa - keskeinen minän positioimisen väline. Kieli on sidoksissa kokemukseen: kielen kautta nimeämme kokemuksia ja toimimme niistä tekemiemme tulkintojen mukaan. Vasta kun voimme nimetä kokemuksemme, voimme alkaa kriittisesti tarkastella sekä kokemuksia että niiden taustaoletuksia.⁷⁶⁸

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä kirjoittamisen merkitys on keskeinen. Kirjoittamisen katsotaan syventävän ajattelua ja kehittävän tiedonkäsittelyn taitoja.⁷⁶⁹ Erilaisten tietojen ja näkemysten arviointina, niiden luovana yhdistelemisenä ja soveltamisena sekä niiden perusteella tehtyinä johtopäätöksinä sen nähdään konkretisoivan konstruktivistista käsitystä rakennetusta tiedosta.⁷⁷⁰ Kognitiivis-konstruktivistisessa, prosessiluontoisessa opetuksessa ja op-

⁷⁶² Danforth & Smith 2005, 40-42; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 156; Tynjälä 1999, 87.

⁷⁶³ Gergen 1995, 19.

⁷⁶⁴ Orr 1995/2006, 106-107; von Glaserfeld 1995/2002, 188.

⁷⁶⁵ Selden Barnes 2009, 40-46.

⁷⁶⁶ Curtis 2001, 31-32.

⁷⁶⁷ Erickson 1991, 45.

⁷⁶⁸ McLaren & Giroux 2001, 73-75, 80, 83-86.

⁷⁶⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 156, 162; Lonka & Lonka 1991, 54; Spivey 1995, 315-316, 327.

⁷⁷⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 155; Luukka 2004a, 13-15; Luukka 2004b, 114.

pimisessä kirjoittamisella on useita tehtäviä. Kirjoittaminen mahdollistaa opiskelijan ennakkotiedon ja oppimisen diagnosoinnin ja arvioinnin, tehostaa oppimista, edistää kommunikaatiotaitoja sekä kehittää analyyttistä ja luovaa ajattelua.⁷⁷¹ Kai Hakkarainen, Kirsti Lonka ja Lasse Lipponen korostavat, että kirjoittamisessa ei ole kyse vain tekstin tuottamisesta, vaan kognitiivisia taitoja monipuolisesti kehittävistä toiminnallisista oppimisprosessista. Heidän mukaansa oppimisen kannalta tehokasta on vain kirjoittaminen, jossa opiskelija ilmaisee ajatuksiaan ja kehittää tietoa omin sanoin. On keskeistä, että kirjoittaminen on uuden tiedon luomisen ja kommunikaation prosessi. Tällaisen kirjoittamisen he näkevät edistävän sekä opittavien teemojen sisäistämistä että kielellistä ilmaisu.⁷⁷²

Sosiokulttuurinen näkökulma kirjoittamiseen korostaa sen yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Kyse ei ole niinkään yksilöllisistä taidoista kuin kulttuurisista käytänteistä ja niihin kasvamisesta. Kirjoittaminen on yksi tapa osallistua yhteisöjen toimintaan.⁷⁷³ Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kirjoittavat älykkästä toiminnasta, jolla he viittaavat kykyyn selviytyä ja toimia tarkoituksenmukaisesti nykyisessä todellisuudessa.⁷⁷⁴ Älykäs toiminta perustuu erilaisten välineiden tarkoituksenmukaiselle käytölle, joita Hakkarainen, Lonka ja Lipponen kutsuvat ”älykkään toiminnan välineiksi”. Tällaisiin välineisiin on esineellistynyt inhimillistä älykkyyttä, kokemuksia ja käytäntöjä - ja niiden käyttäminen muokkaa, jäsentää ja helpottaa ihmisen toimintaa monin tavoin. Myös kieli on tällainen väline. Kielen avulla on mahdollista ”ulkoistaa” ajattelua, konstruoida sitä näkyvään muotoon. Kielellisesti ilmaistuja ajatuksia voidaan luonnehtia hajautetun kognition käsitteellä: kielellä tajunta kiinnittyy - ainakin väliaikaisesti - materiaaliseen muotoon, joka oppimisprosessin aikana voi toimia ”älykkään toiminnan työkaluna”.⁷⁷⁵ On kuitenkin muistettava, että kirjoitettu teksti ei ole sama asia kuin ajattelu, vaan konstruktio ajattelusta, joka samalla suuntaa ajattelua.⁷⁷⁶ Edellä esitetty pätee myös kuvaan: myös kuva voi toimia hajautetun kognition välineenä.

Kieli ei ole läpinäkyvää, neutraalia tai arvovapaata. Kielellisesti toimimaan ihminen asettuu kulttuurisesti konstruoituun malliin todellisuudesta.⁷⁷⁷ Peter L. Berger ja Thomas Luckmann kuvaavat kieltä kollektiivisten kerrostumien säilytysvarastoksi.⁷⁷⁸ Vaikka kieleen rakentuneen kulttuurisen mallin nähdään ohjaavan ajattelua ja toimintaa, sen ei psykologista ja sosiaalista konstruktivismia yhdistävän näkemyksen mukaan katsota determinoivan yksilön ajattelua. Kielellisessä toiminnassa yksilöllinen ja kulttuurinen aines nivoutuvat toisiinsa ja muokkaavat toisiaan.⁷⁷⁹ Dekonstruktivistisen kielellisten narratiivi-

⁷⁷¹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 104; Tynjälä 1999, 85.

⁷⁷² Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 104, 162.

⁷⁷³ Luukka 2004a, 15-16; Luukka 2004b, 112-113.

⁷⁷⁴ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 10, 98.

⁷⁷⁵ Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 151-153; Paavola & Hakkarainen 2008.

⁷⁷⁶ Fairclough 1989/2001; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 155-156.

⁷⁷⁷ Fernie 1995/1999, 352; Preziosi 1989, 38.

⁷⁷⁸ Berger & Luckmann 1994/2005, 83.

⁷⁷⁹ Howe & Berv 2000, 34; Phillips 2000b, 11; Vygotsky 1982, 49, 104, 223-224.

en tarkastelun avulla yksilön on mahdollista havaita ja tiedostaa ajattelunsa tiedostamattomia kulttuurisia ja henkilöhistoriaan kytkeytyviä näkökulmia ja rakenteita, mihin liittyy transformatiivinen ja emansipatorinen potentiaali.⁷⁸⁰ Tässä ajattelun näkyväksi tekemisessä, implisiittisten käsitysten eksplikoinnissa ja reflektiivisessä, uudistavassa oppimisessä Päivi Tynjälä näkee kirjoittamisen roolin erityisen tärkeänä.⁷⁸¹

Taidehistorian opintojaksoilla kirjoittamista käytetään eri funktioissa, erityyppisissä tehtäväkokonaisuuksissa ja erilaisissa toiminnallisissa tilanteissa. Funktionaalis-kontekstuaalisesti kirjoittamisen voi sijoittaa kolmeen viitekehukseen: muistiinpanojen kirjoittaminen eri tilanteissa, kirjoittaminen koetilanteissa ja kirjallisissa tehtävissä sekä kirjoittaminen reflektiokyselyissä. Kuvasta kirjoittaminen konkretisoituu 1) muistiinpanojen tekemisenä kuvista, kuvien havainnoinnista sekä havainnoimisen prosessissa syntyneistä ajatuksista, miellelyhtymistä ja tuntemuksista sekä kouluopetuksessa että opintokäynneillä ja 2) pidempikestoisina kirjallisina tehtäväkokonaisuuksina, joissa kuvaa tarkastellaan sekä oman kokemusmaailman että lähdeaineiston perusteella.

Kuvista tehtävien muistiinpanojen ajatellaan intensivoivan kuvien havainnoimista ja tuovan konkreettisesti esiin havainnon prosessiluonnetta. Yksittäisten elementtien havainnoinnista edetään elementtien havainnointiin suhteessa toisiinsa. Kirjoittamisen avulla ”lukitaan” ja tehdään näkyväksi havainnon väliaikaisia positioita ja kehittymistä: ulkoistettuina, eksplikoituina niihin on mahdollista kohdistaa reflektio ja huomata havainnon rakentumisen prosessiluonne. Tämän ajatellaan osoittavan huolellisen kuvan ikonisen ja plastisen kielen tarkastelun - kuvanlukemisen - tärkeys. Kuvan elementtien ja omien ajatusten kirjallisen muistiin merkitsemisen ja niiden reflektoinnin ajatellaan mahdollistavan oppimista, jossa opiskelija käy dialogia paitsi kuvan myös itsensä ja oman toimintansa kanssa. Lisäksi eri medioilla tapahtuvan toiminnan, jossa visuaalisessa tuotoksessa havaittu aines ilmaistaan kielellisesti ja jossa kielellisesti ilmaistua suhteutetaan kuvaan, ajatellaan rakentavan median ja sisällön välille kognitiivista konfliktia, joka syventää oppimista.

Taideteoksiin liittyvissä kirjallisissa tehtävissä kirjoittaminen on prosessi-kirjoittamista: teoksia havainnoidaan ja tarkastellaan eri näkökulmista usean tehtäväosion avulla pidemmän ajanjakson kuluessa. Kirjoittamisen eri vaiheiden ajatellaan toimivan kognitiivis-konstruktivistisina skeeman rakentamisen paikkoina. Jälkikäteen kokonaisuutta reflektoidaan, jolloin osatehtävissä tuotettuja raportteja tarkastellaan opiskelijan nykyiseen käsitykseen johtavina askeleina. Tällaisten jo muodostuneiden askel-positioiden reflektointi mahdollistaa niiden uudelleen positioimisen, jolloin toiminnan fokus ei itse asiassa ole opiskelijan menneessä, vaan nykyisessä ja tulevassa toiminnassa.

Kirjallisissa tehtävissä keskeisenä substanssitavoitteena on erilaisten kontekstuaalisten positioiden tietoinen ottaminen ja taideteoksen tarkasteleminen näistä positioista käsin. Opiskelijaa ohjataan havainnoimaan teosta ja reflektoidaan siitä tekemiään huomioita, havaintoja ja tulkintoja sekä arvioimaan läh-

⁷⁸⁰ Fairclough 1989/2001, 21-22, 91-139, 193-202; Puolimatka 2002, 273-276, 283-286.

⁷⁸¹ Tynjälä 1999, 85, 87-88.

dekirjallisuuden ja yksilö- ja ryhmäkeskustelujen avulla, mitkä hänen tulkinnoistaan mahdollisesti ovat relevantteja teoksen synnyn taustalla ja teoksen syntykontekstissa vaikuttaneita tekijöitä, ja mitkä taas liittyvät enemmän hänen omaan ajatteluunsa sekä omiin tunteuksiinsa ja kokemuksiinsa. Lähdekirjallisuuden avulla opiskelija kartoittaa teoksen historiallista kontekstia, tulkitsee teosta sitä vasten ja arvioi tulkintojensa kestävyyttä. Keskeistä on yhtäältä ohjata opiskelija huomaamaan kohteen ja oman ajattelun faktinen erillisuus ja toisaalta ohjata häntä tarkastelemaan ja tulkitsemaan teosta historiallisessa kontekstissaan rohkeasti, mutta samalla omaa tulkintaa kyseenalaistaen. Kuvista kirjoittamisen tavoitteena on asenne, jossa teosta ei yksioikoisesti alisteta omaan ajatteluun tai nähdä vain oman ajattelun projektiona, vaan teosta pyritään tietoisesti tarkastelemaan "itsen ulkopuolisesta" historiallisesta perspektiivistä käsin, jolloin oma ajattelu toimii eräänlaisena "loogisena tai fiktiivisenä liimana", jonka avulla historiallista ainesta tarkastellaan suhteessa teokseen. Tehtävissä ei kuitenkaan tavoitella itsestä erillistä tai objektiivista näkemystä, vaan asennetta, jossa oma ajattelu täytyy oikeuttaa historialliseen evidenssiin ja teokseen nojautuen.

Kuvasta kirjoittamisen tehtävissä keskeistä on historiaa koskevan narratiivin mieltäminen sekä faktaan perustuvana että fiktiivisenä konstruktiona. Konkreettisen historianarratiivin kirjoittamisen ja prosessin reflektiivisen tarkastelun ajatellaan havainnollistavan historianarratiivin tulkinnallista ja positioitunutta luonnetta, jolloin historianarratiivin ei ajatella reprodusoivan historiallisia tapahtumia sellaisenaan tai neutraalisti. Tavoitteena on, että historia ei näyntyä yhtenäisenä, universaalina historiana, vaan eri positioista tehtyinä tulkintoina. Samalla tavoitteena on kirjoittamalla tapahtuvan tekemällä oppimisen kautta konkretisoida prosessi, jossa edetään taustatietojen etsimisestä, koonnista, arvioinnista ja valinnasta lopulliseen historianarratiiviin. Kirjoittaessaan historianarratiivisia opiskelija rakentaa tiedon osasista tarinan. Liittäessään tiedon osasia toisiinsa hän käyttää hyväkseen omaa eläytymistään, kokemustaan ja tietoaan, joiden lähtökohta on hänen elämismaailmansa. Kirjoitetussa narratiivissa teoksen kontekstille ominaiset sisällöt nivoutuvat opiskelijan kontekstille ominaiseen tapaan tulkita sisältöjä ja niiden suhteita toisiinsa, jolloin historianarratiivi muodostuu faktan ja fiktion nivoutuessa toisiinsa. Vaikka faktan ja fiktion esittäminen toisilleen dikotomisina ei ole tarkoituksenmukaista (eikä opetusmenetelmä siihen pyrikään), kriittisen ajattelun kykyjen - historia-tietoisuuden - kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelija pystyy tunnistamaan ja arvioimaan sekä erilaisten "tietojen" luonnetta että oman historianarratiivinsa rakentumisen periaatteita ja osatekijöitä. Tämän ajatellaan olevan keskeinen avain myös historian monitasoisuuden ja -kerroksisuuden ymmärtämiseen.

Faktan ja fiktion sekä erilaisten kontekstien problematiikka operationaalistetaan kirjallisissa tehtäväkokonaisuuksissa siten, että teosta tarkastellaan useassa eri vaiheessa ja eri näkökulmista. Kullakin kerralla teosta tarkastellaan yhdestä näkökulmasta: näin pyritään harjoittelemaan näkökulman ottamista ja

siitä käsin toimimista. Tästä edetään viimeisen tehtäväosion syntetisoivaan, eri näkökulmia yhteen vetävään ja refleктоivaan tarkastelutapaan.

Pedagogisissa taustaoletuksissa kirjoittaminen nähdään monitasoisena ja monivivahteisena prosessina. Sen keskeisin tavoite on kuitenkin kiteytettävissä siten, että kirjoittamisella pyritään aktivoimaan opiskelijan tietoisuuden suhteen muodostumista taidehistoriaan ja omaan toimintaan sekä konkretisoimaan ja edistämään oppimista tiedon rakentamisena. Kirjoittaminen mielletään yhtenä tekemällä oppimisen muotona, joka paikantuu pääasiassa kielellis-käsitteellisen toiminnan alueelle. Sellaisena sen katsotaan myös rikastuttavan visuaalista toimintaa painottavien oppimismuotojen antia, joka kielellisesti refleктоimattomana saattaisi jäädä hiljaisen tiedon tasolle, mikä taidehistorian substanssin ja opetussuunnitelman perusteiden kriittisen ja refleктоivan tietokäsityksen huomioon ottaen ei yksinään ole riittävä oppimisen taso.

Kirjalliset tehtäväkokonaisuudet ohjaavat muita opetusmenetelmällisiä järjestelyjä tietoisemmin konstruoimaan merkityksiä historiallista kontekstia hyödyntäen. Tehtävissä taustatiedon hankinta ja työstäminen on keskeisempää kuin muissa opetusmenetelmän opetusjärjestelyissä, ja edellyttää lähteiden käytön ja tiedon etsinnän harjoittelua.

Tehtäväesimerkki

Tehtäväkokonaisuudessa opiskelijat tarkastelivat itse valitsemaansa taideteosta eri näkökulmista. Ensimmäisessä tehtävän osassa opiskelijoiden tuli valita maalaus, joka jostakin syystä kiinnitti heidän huomionsa. Valinnan kriteeri saattoi olla mikä tahansa ihastumisesta inhoon. Opiskelijoiden tuli esitellä ja perustella teosvalintaansa kirjallisesti. Tehtävänanto jätettiin tarkoituksella avoimeksi: haluttiin nähdä, millaisten asioiden perusteella valinta tapahtui ja missä määrin valintaperusteissa raportoitaisiin teosten visuaalisuutta. Valitut teokset esiteltiin koko ryhmälle.

Seuraavassa tehtävän osassa opiskelijoiden tuli määritellä maalauksen tunnelmaa ja pyrkiä perustelemaan, mistä teoksen tunnelma heidän mielestään syntyi. Tehtävässä opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan ja sanallistamaan teoksessa näkyviä elementtejä ja tekemään niistä sisällöllisiä tulkintoja. Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan ensimmäiset raportit ilman lähdekirjallisuutta. Näin pyrittiin ulkoistamaan ja tekemään näkyväksi heidän ”luonnollista asennettaan” - sitä, miten he näkivät teoksen senhetkisestä elämäntodellisuudestaan käsin. Edellä mainitut tehtävän osat tehtiin heti syyslukukauden alussa - elokuussa 2007.

Tämä ”subjektiivisen” tulkinnan ulkoistaminen toimi eräänlaisena fenomenologisena reduktiona edettäessä kohti teoksen tarkastelua historiallisessa kontekstissaan. Kirjallisesti eksplikoituna spontaanit tulkinnat ja tulkinnan perustelut tulivat konkreettisesti näkyviksi ja tiedostetuiksi: muistiinmerkittyihin tulkintoihin saattoi jälkikäteen palata, jolloin niiden relevanssia ja vaikutusta historiakontekstista käsin tehtävään tulkitsemiseen oli mahdollista arvioida ja tarkastella kriittisesti. Spontaanien huomioiden ja tulkintojen lukeminen ja ref-

lektointi antoi opiskelijoille mahdollisuuden huomata, kuinka jokapäiväisissä havainnoissamme ja ajattelussamme käytämme tietoisesti ja tiedostamatta omalle ajallemme ja kulttuurillemme tyypillisiä termejä, nimityksiä, luokituksia, selityksiä, malleja ja arvostuksia, jotka eivät välttämättä päde tarkastelun kohteena olevan teoksen historiallisessa syntykontekstissa. Työskentelytapa sovelsi käsiteanalyysin ja dekonstruktion periaatteita.

Teoksen prosessoinnissa seurasi tauko, kunnes syyskuussa 2007 taidehistorian opintojaksolla käsiteltiin kuvan rakennetta visuaalisen viestin näkökulmasta. Opiskelijoille esiteltiin asioita, joihin maalauksen rakenteessa voi kiinnittää huomiota (esim. väri, muoto, viiva, valo, liike, liikkeen suunta, kuvakulma, sommitelma, rytmi, sivellintyöskentely, tilan käyttö, pinta-syvyys) ja tapoja, joilla em. ilmaisullisia ratkaisuja on käytetty länsimaisessa kuvatradiitiossa erilaisten sisältöjen viestimiseen. Tämän jälkeen opiskelijoiden tuli tehdä rakenneanalyysi tehtäväkokonaisuuteen valitsemastaan teoksesta. Tehtävänannossa korostettiin, että rakenteellisten seikkojen ohella tuli tutkia myös sitä, mitä ja millaisia kohteita teoksessa on. Tehtävässä huomio pyrittiin kiinnittämään sekä maalauksen ikoniseen (mitä teoksessa on) että plastiseen kieleen (miten teos on maalattu). Työskentely tapahtui pääasiassa yksilötyöskentelynä kotona, mutta tehtävää tehtiin myös oppituntien aikana yksilö-, pari- ja pienryhmätyöskentelynä. (Kuvan tekemisen harjoitus "mielialakengät" liittyi tähän tehtävän vaiheeseen: kuvaliite, kuvat 8-10, s. 355).

Teoksen formalistisella analyysillä pyrittiin siihen, että opiskelijat tarkastelivat teosta huolella ja kartoittivat siinä olevaa visuaalista evidenssiä, eivätkä edenneet omiin tulkintoihinsa "teosta ohittaen". Prosessin ensimmäinen vaihe oli tärkeä: sen avulla korostettiin tulkinnan lähtökohtana olevan teoksen roolia yhtäältä tutkimuksen kohteena ja toisaalta tutkimuksen ja tulkintojen suuntaajana. Opiskelijoita ohjattiin myös huomaamaan, että taidehistorialle ominaisista luokituksista ja kategorioihin perustuvista tyypittelyistä huolimatta, jokainen teos on ainutlaatuinen - eikä esimerkiksi yleistä yhteiskunnallista kontekstia tai tyyllisuuntia koskevaa tietoa voi sellaisenaan siirtää yksittäisen teoksen "sisälöksi".

Tehtäväkokonaisuuden seuraavassa osiossa - loka-marraskuussa 2007 - huomio kiinnitettiin tyyllisuuntiin. Tähän mennessä taiteen keskeisten tyyllisuuntien kronologia oli käsitelty oppitunneilla. Opiskelijoita pyydettiin itsenäisesti syventymään valitsemansa taideteoksen tyyllisuuntaan ja aikakauteen (mm. kulttuuri yleisesti, yhteiskunnalliset ja historialliset tapahtumat, aatteet) ja kirjoittamaan niistä tutkielma. Tämän jälkeen opiskelijat tutustuivat itsenäisesti taiteilijan biografiaan ja kirjoittivat pienen tutkielman, jossa he selvittivät taiteilijan persoonaa, elämänvaiheita, koulutusta ja tuotantoa. Molempien tutkielmien ydinkohdat esiteltiin koko ryhmälle ja kokonaisuudessaan tutkielmat monistettiin kaikille jaettavaksi oppimateriaaliksi.

Lopuksi opiskelijat tarkastelivat tehtäväkokonaisuutta. Heitä pyydettiin lukemaan kaikki tehtäväkokonaisuuteen kirjoittamansa raportit ja pohtimaan seuraavia kysymyksiä: 1) Tarkastele valitsemaasi teosta tyyllisuunnan näkökulmasta? Onko teos tyypillinen tyyllisuuntansa edustaja? Perustele näkemyk-

sesi. 2) Toiko taiteilijan elämäkertaan tutustuminen uusia näkökulmia teokseen? Jos toi, kerro millaisia. 3) Lue kaikki kirjoittamasi raportit ja pohdi, onko käsityksesi valitsemastasi teoksesta muuttunut? Tehtävänannossa edellytettiin, että opiskelijat tarkastelivat historiatiedon relevanssia suhteessa taideteokseen ja tekivät tämän arvioinnin pohjalta kontekstuaalisen tulkinnan teoksesta. Aikaisempien kirjallisten tuotostensa avulla opiskelijat palauttivat mieleen ennen historialliseen perspektiiviin tutustumista tekemänsä tulkinnat ja pohtivat, kuinka teos merkityksellistyi heidän senhetkisessä - aikaisemmasta muuntu- neessa - nykyisyydessään. Tarkastelun näkökulmaa ei määritetty tarkemmin, vaan opiskelijat toivat esille niitä asioita ja näkökulmia, jotka projektin tässä vaiheessa tuntuivat merkityksellisiltä. Mietittiin myös sitä, oliko tehtävän yhteydessä esiin tullut historiallinen tieto jollakin tavoin muuttanut opiskelijan käsitystä nykyisyydestään. Projektin lopussa opiskelijat rakensivat ja määrittivät senhetkistä suhdettaan taideteokseen kirjallisen narraation muodossa.

Tehtäväkokonaisuus pyrki ilmentämään taidehistoriaa laaja-alaisena tekijän, teoksen ja vastaanottajan sekä näiden kontekstien ja mahdollisten muiden tarkastelun kontekstien muodostamana ilmiökenttänä ja oppialana, josta kukin tehtävänanto tematisoi relevantin osa-alueen.

Kootusti tehtäväkokonaisuudelle asetettuja oppimisen tavoitteita olivat: oppia tarkastelemaan ja tulkitsemaan taideteosta eri näkökulmista; mieltää taideteoksen kytköksiä taustatekijöihinsä; ymmärtää oman ajattelun sidoksisuus omaan aikaan ja elämäntilanteeseen; oppia havainnoimaan taideteosta; oppia tulkitsemaan havaintoja ja perustelevaan tulkintoja; oppia taiteilijasta, tyyli- suunnasta ja aikakaudesta; oppia etsimään tietoa eri lähteistä, arvioimaan lähteitä ja tietoa sekä käyttämään lähteitä tutkielman tekemisessä; oppia kirjallisen ja suullisen viestinnän taitoja - erityisesti tutkielman laadintaa; oppia reflektoi- maan ja arvioimaan omaa toimintaa; oppia erottamaan keskeiset asiat. Yksi tehtävän keskeinen tarkoitus oli myös opastaa opiskelijoita pysähtymään teoksen äärelle. Pedagogisena tavoitteena oli esitellä pitkäkestoinen prosessi toiminta- mallina ja vastavoimana nykyajan ”kuvankulutukselle” ja ”kuvatulvalle”, jossa kuvien sisältöjä ei jäädä pohtimaan, vaan niihin suhtaudutaan ”kertakäyttöku- lutustavaroina”.

3.6.3 Kuvasta keskusteleminen

Kirjoittamisen tavoin keskustelu on keskeisessä asemassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Erityisesti sen merkitys korostuu kollaboratiivisessa, yhteisöllisessä oppimisessä. Vaikka sosiokonstruktivistisessä näkemyksessä kieltä sinänsä pidetään sosiaalisena välineenä ja kielenkäyttöä yleensä sosiaalisena ja kommunikatiivisena toimintana, kasvokkain tapahtuva keskustelu tuo kielelliseen toimintaan tilannekohtaisen välittömän vuorovaikutuksen ulottuvuu- den.⁷⁸² Oppiminen konkretisoituu vuorovaikutusprosessina yksilöllisen konst-

⁷⁸² Danforth & Smith 2005, 41-42; Nikula 2000, 331-336; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15-17.

ruoinnin ja sosiaalisen yhteistyön välillä.⁷⁸³ Keskustelu opetusmenetelmänä kehittää paitsi substanssiosaamista myös sosiaalisia taitoja.⁷⁸⁴

Suullinen kielenkäyttö eroaa kirjoittamisesta - ja erilaisina verbaalisen toiminnan muotoina ne tuovat oppimiseen myös toisistaan poikkeavaa ja toisiinsa täydentävää laadullisuutta. Kun kirjoittamisessa asiat tavallisesti esitetään abstraktimmalla tasolla, puhuminen on tilannesidonnaista.⁷⁸⁵ Toisten keskusteluun osallistujien verbaaliset kommentit ja nonverbaaliset reaktiot, ilmeet ja eleet, samoin kuin tilanteessa vaikuttavat affektiiviset ja fyysiset tekijät suuntaavat yksilön puheaktia kirjoittamisesta poikkeavalla tavalla. Tilannesidonnainen aines muokkaa yksilön toimintaa ja ajattelua, jolloin voidaan puhua tilannesidonnaisesta oppimisesta ja kognitiosta.⁷⁸⁶

Keskustelussa ajatusten ilmaiseminen on usein spontaanimpaa kuin kirjoitettaessa. Puhuttu kieli poikkeaa kirjoitetusta kielestä myös kieliopilliselta rakenteeltaan, sanavalinnoiltaan ja ilmaisutavoiltaan. Pierre Bourdieu kirjoittaa kirjoitetun kertomuksen koostuvan lineaarisesta juonesta, joka liittyy yksittäiset tapahtumat ja kokemukset toisiinsa. Bourdieun mukaan kirjallisen kertomuksen tapa esittää sinänsä epäkoherentti elämä koherenttina, lineaarisen juonen omaavana tarinana, pitää yllä keinotekoista kuvitelmaa sekä elämän yhtenäisyydestä että koherentista, jatkuvasta kertojasta, minästä. Hänen mukaansa suullisessa kerronnassa nykyhetki ja menneisyys vuorottelevat, kertoja vaihtaa usein positioitaan ja kerronta on katkelmallisempaa.⁷⁸⁷ Kirjoittaminen näyttäytyy lineaarisena, koherenttina, ehyen juonellisen kertomuksen narratoimisena ja puhuminen näkökulmiltaan vaihtelevampana, fragmentaaristen episodien katkelmallisena kerrontana. Kuvasta keskustelu on kollaboratiivinen työskentelymuoto, jossa opiskelijoiden esille tuomat erilaiset ajatukset ja tulkinnat lisäävät prosessissa mukana olevien näkökulmien määrää, jolloin kielellisen toiminnan voi katsoa saavan spatiaalista ulottuvuutta.

Keskustelu on kirjoittamista dialogisempi, yhteistoiminnallisen oppimisen tapahtuma, jossa opiskelijat toimivat toistensa oppimista tukevana "tutoreina" vertaisopettajien tavoin ja jossa erilaiset näkemykset edistävät sekä opittavan asian että oman ajattelun kriittistä reflektointia.⁷⁸⁸ Vygotskyn vaikuttaman sosiokulttuurisen tutkimuksen ja neopiagetilaisen tutkimuksen piirissä puhutaan sosiokognitiivisesta konfliktista, jossa Jean Piaget'n alun perin yksilötajunnan tasolla käsitteellistämä tiedollinen ristiriita siirretään interpersoonalliselle tasolle.⁷⁸⁹ Keskusteluun osallistujien ilmaisemat ajatukset asettuvat välittömään resiprokkiseen suhteeseen ja muokkaavat yksilöllisiä puheakteja sekä ilmaisutavan että merkityksen osalta. Tilanteessa ilmaistut erilaiset näkökulmat muodostavat moniperspektiivisen, tilannekohtaisen intertekstuaalisen tilan, joka raken-

⁷⁸³ Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 140.

⁷⁸⁴ Danforth & Smith 2005, 112-113.

⁷⁸⁵ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 156.

⁷⁸⁶ Enkenberg 1998/2002, 164; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 118-124; von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 5, 13-14, 181.

⁷⁸⁷ Bourdieu 1998, 68-76.

⁷⁸⁸ Danforth & Smith 2005, 112-113; Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 146-147; Saloviita 2006, 46.

⁷⁸⁹ Tynjälä 1999, 93.

tuu osaksi puheakteja. Muodostuvat merkitykset rakentuvat keskusteluun osallistujien vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen konstruktivismin suuntausten näkökulmasta prosessia voi luonnehtia interpersoonallisen kognition tai sosiaalisesti hajautetun kognition käsitteillä.⁷⁹⁰ Prosessin voi myös nähdä aktuaalisena, tilannekohtaisena, mikrotason yhteisöllisenä merkityksenmuodostamisena, johon nivoutuu makrotason - kielisysteemiin rakentunut - yhteisöllinen merkityksenmuodostus yksilön ja hänen kulttuurinsa välillä. Kuten kirjoitetun kielen, myös puheen, puheessa käytettyjen käsitteiden ja puheen ilmaisemien näkökulmien reflektointi mahdollistaa piiloisten kulttuuristen rakenteiden näkyväksi tekemisen.⁷⁹¹

Sosiokonstruktivistisen, pragmatistisen ja funktionaalisen kielikäsitteilyksen mukaan kieli ei ole yksityinen tai yksilöllinen konstruktio. Kieli on sekä luonteeltaan että funktioiltaan interpersoonallista. Kielen käyttäminen on sosiaalista toimintaa ja kieltä käyttäessään ihminen astuu aikaisempien kielen käyttötapojen ja merkitysten verkostoon, mikä positioi häntä ja rakentaa hänen todellisuuttaan.⁷⁹² Käyttäessään kieltä ihmiset eivät kuitenkaan vain uusina olemassa olevaa kulttuuria, vaan myös muuntavat sitä.⁷⁹³ Pentti Määttänen muistuttaa, että puhuminen ja kirjoittaminen eivät ole vain tajunnallisia vaan myös fyysisiä toimintoja – ”äänielinten tai käden liikuttamista”.⁷⁹⁴

Georg von Krogh, Kazuo Ichijo ja Ikujiro Nonaka korostavat luovan keskustelun tärkeyttä hiljaisen tiedon ulkoistamisessa. Keskustelussa luodaan uutta yhteisöllistä tietoa ja samalla peilataan itseä suhteessa tietoon, toisiin keskustelijoihin ja omaan käsitykseen keskustelun teemasta. Keskustelun kautta yksilöllinen tieto muuttuu toisten ulottuvilla oleviksi teemoiksi, mikä mahdollistaa hiljaisen tiedon jakamisen.⁷⁹⁵ Von Kroghin, Ichijon ja Nonakan mukaan kasvotusten tapahtuva yksilöiden interaktio on tehokkain tapa saada käyttöön hiljaisen tiedon eri ulottuvuudet fyysikaalisine tuntemuksineen ja emotionaalisine reaktioineen.⁷⁹⁶ Tällaista käsitystä keskustelusta voisi luonnehtia orgaaniseksi, evoluution kaltaiseksi prosessiksi, jossa jäsentymättömät ajatukset muodostavat semanttisia kiteytyksiä olemassa olevien käsitteiden rajapinnoille.

Keskustelussa erilaiset näkökulmat todellisuuteen luonnostavat todellisuutta niin, että keskustelijoiden ja todellisuuden suhde ei ole kummankaan määräämä, vaan vastavuoroinen. Keskusteleva asenne todellisuuteen on ihmettelevä. Sara Heinämaa kuvaa fenomenologista asennetta hämmästeleväksi; hänen mukaansa fenomenologi muistuttaa ihmettelijää, joka ”ei arvioi kohtaan maansa oliota suhteessa omiin pyrkimyksiinsä, vaan sallii olion ilmetä sen omilla ehdoilla”.⁷⁹⁷ Kieli keskustelun välineenä tuo ihmettelevään keskusteluun kielellis-käsitteellisen ja hermeneuttisen tulkinnan ulottuvuuden. Kollaboratii-

⁷⁹⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 145, 151, 185; Tynjälä 1999, 93-94.

⁷⁹¹ Fairclough 1989/2001, 91-139, 193-202; Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 146-147.

⁷⁹² Nikula 2000, 331-336; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 15-17.

⁷⁹³ Juhila & Suoninen 1999, 238; Suoninen 1999, 19.

⁷⁹⁴ Määttänen 2008, 241.

⁷⁹⁵ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 125-126.

⁷⁹⁶ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 181.

⁷⁹⁷ Heinämaa 1996, 68.

visessa keskustelussa kieli ei kuitenkaan ankkuroi maailmaa yhteen tiettyyn eksplisiittiseen merkitykseen tai positioon, vaan erilaiset näkemykset luonnostavat maailmaa prosessinomaisesti jatkuvasti muuttavana intertekstuaalisena kokemuksena ja positioiden vaihtumisena. Maailmaa luonnostavana prosessina keskustelu kohtaa maailmaa "käsilläolevuuden" ja "esilläolevuuden" dynaamisena suhteena.

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmässä keskustelut rakentuivat taideteosten tarkastelun ja tarkastelun herättämien spontaanien reaktioiden perustalle. Opettaja ohjasi oppimista kuvavalinnoilla, tarkentavilla kysymyksillä, kehottamalla opiskelijoita tarkastelemaan kuvan visuaalisia ratkaisuja - mitä kuvassa on, millainen kuva on, miten kuva on - sekä rohkaisemalla opiskelijoita sanallistamaan havaintojaan ja merkityksellistämään kuvaa kuvan ja opiskelijan oman elämysmaailman dialogisessa prosessissa. Keskustelut perustuivat vapaaehtoisuuteen. Ketään ei pakotettu puhumaan. Puheenvuoroa ei tarvinnut pyytää esimerkiksi viittaamalla, vaan keskustelu soljui vapaasti. Epämuodollisuudessaan opetusmenetelmä pyrkii rohkaisemaan opiskelijoita tuomaan oma elämäkokemuksensa osaksi oppimisprosessia. Keskustellessa ei luonnollisestikaan etsitty lähteistä uutta tietoa, vaan keskustelu hyödynsi jo olemassa olevia tietoja ja taitoja, siten kuin ne opiskelijan "luonnollisena asenteena" tulivat oppimistilanteessa esille.

Keskustelu tapahtui sekä pienryhmissä että koko opiskelijaryhmän kesken. Keskustelu aloitettiin yleisillä kysymyksillä, kuten "Mitä ajatuksia teos herättää?", "Mitä näette teoksessa?", "Mitä teoksessa tapahtuu?", "Miten luonnehditte teoksen väriä, viivaa, sommitelmaa jne.?", "Millainen tunnelma teoksessa on?", "Pidätkö teoksesta?", "Mistä voi päätellä, että teos ei ole nykyaikana tehty?", "Miltä aikakaudelta teos voisi olla?" tai "Missä maassa teos voisi olla tehty?". Joskus keskustelun lähtökohtana oli kahden tai useamman kuvan vertailu. Vaikka kysymykset tematisoivat teoksista tiettyjä asioita, niiden tehtävänä oli aktivoida kuvan tarkastelua, ei johtaa keskustelua tiettyyn suuntaan tai ohjata merkityksenmuodostumista ja sisällöllisiä tulkintoja. Tässä opetusmenetelmässä keskustelu on opiskelijalähtöinen opetusmenetelmä, jolloin opiskelijoiden kommentit ja reaktiot sekä kuvaan että toistensa kommentteihin vievät keskustelua eteenpäin. Kyse on arkipäivän keskustelulle ominaisen dynamiikan siirtämisestä taidehistorian oppimiskontekstiin. Oppituntien rakenne ja sisältö määrittyvät lopullisesti dialogisessa oppimistilanteessa, mikä edellyttää opetusjärjestelyiltä joustavuutta ja avoimuutta.

Strukturoidumpia keskustelun herättäjiä olivat tyyliuuntiin perehtymisen tehtävät. Opiskelijat tutustuivat tyyliuuntiin ensin itse pienryhmissä työskennellen: he pyrkivät muodostamaan käsitystä tyyliuunnasta ja siihen liittyvistä taustoista kuvien kautta. Opiskelijoille jaettiin opetusmoniste, jossa oli kuvia tyyliuuntaan liittyvistä taideteoksista. Opiskelijoiden tehtävänä oli pienryhmässä keskustellen pohtia tyyliuunnan tuntomerkkejä ja tehdä kuvien perusteella päätelmiä ja oletuksia tyyliuunnan taiteelle tyypillisistä aiheista, tekniikoista ja ilmaisullisista konventioista sekä tyyliuunnan historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Opiskelijat saivat samanaikaisesti 2-3 tyyliuuntaa

kuvaesimerkkeineen pohdittavakseen, jolloin heidän oli mahdollista vertailla kuvamateriaalia sekä kartoittaa yhtäläisyyksiä ja eroja. Tehtävässä korostettiin sitä, että kaikki huomiot olivat tärkeitä ja niiden esiintuominen merkittävää; vääriä havaintoja ei ollut. Tehtävät purettiin koko opiskelijaryhmän kesken keskustellen: opettaja kokosi pienryhmien esittämät huomiot taululle ja opiskelijat täydensivät ja kommentoivat toistensa havaintoja.

Strukturoidumpia keskusteluja olivat myös ne kuvien tarkastelutehtävät, joissa kysymysten avulla opiskelijoiden huomio pyrittiin kiinnittämään teoksessa juuri tiettyihin asioihin. Esimerkiksi ”Millä keinoilla Hans Holbein on kuvannut valtaa Henrik VIII:tä esittävässä maalauksessa?”, ”Mitä voisi Eero Järnefeltin maalaaman muotokuvan perusteella päätellä Mathilda Wreden luonteesta, persoonallisuudesta tai ammatista?”, ”Millä ilmaisullisilla keinoilla Eero Järnefelt on pyrkinyt kiinnittämään huomiota tyttöön *Kaski*-maalauksessaan?” tai ”Millainen R.W. Ekmanin *Väinämöisen soitto* on suomalaisuuden kuvaajana?”.

Keskustelutehtävissä harjoiteltiin myös erilaisia roolinottoja: esimerkiksi tarkasteltaessa Leonardo da Vincin *Mona Lisa* -maalausta ja Marcel Duchampin *Suihkulähde* -teosta opiskelijat jaettiin niihin, joiden mielestä kyseessä on mestariteos ja niihin, joiden mielestä teos on yliarvostettu. Esitettiin kannanottoja puolesta ja vastaan - ja lopuksi esitettiin omia näkemyksiä. Teoksia tarkasteltiin myös esimerkiksi naisen, miehen, nuoren, vanhuksen, eri aikakauden katsojien ja eri kulttuurien edustajien näkökulmasta pyrkien eläytymään määriteltyyn katsojaposition. Tehtävissä harjoiteltiin argumentoinnin taitoja ja havainnollistettiin positoiden vaikutusta näkemyksiin, merkityksiin ja tulkintoihin.

Lisäksi opiskelijoiden kuvallisten tehtävien palautustilanteisiin liittyi keskustelua. Tekijät kertoivat omista teoksistaan, minkä jälkeen toiset kommentoivat teoksia ja esittivät kysymyksiä. Näissä keskusteluissa omia tuotoksia tarkasteltiin tehtävänannon näkökulmasta, ja huomio kiinnitettiin tuotoksen ja taidehistorian väliseen suhteeseen sekä opiskelijan tapaan hahmottaa tuotoksensa taidehistoriallista teemaa visualisoivana viestinä.

Keskeisinä pedagogisina tavoitteina oli harjaantua visuaalisen kulttuurin tuotosten havainnoimisessa sekä niiden merkityksellistämässä omaa elämäkokemusta ja historiatietoa hyödyntäen; oppia muodostamaan mielipiteitä ja näkemyksiä visuaalisen kulttuurin tuotoksista ja saada rohkeutta myös keskenkäisten ajatusten ilmaisemiseen ja pohtimiseen yhdessä toisten kanssa; oppia yhteisöllistä tiedon rakentamista, sosiaalisia taitoja, argumentoinnin taitoja, suullista viestintää ja diskurssiin osallistumista (vertaisopettajuus); oppia käyttämään taidehistoriallista terminologiaa suullisessa viestinnässä; oppia hyödyntämään kuvaa taidehistoriallisen tiedon lähteenä - ei pelkästään tiedon kuvitukseksi; ymmärtää mielipiteiden ja tulkintojen sitoutuminen positioihin; oppia suvaitsemaan visuaalisen kulttuurin tuotosten monimerkityksisyyttä tai merkityksen avoimuutta; ja oppia keskustelemaan myös omista visuaalisista tuotoksista taidehistoriallista tietämystä hyödyntäen.

3.6.4 Luentokeskustelu

Timo Saloviidan mukaan toistuva tutkimustulos jo 1800-luvulta lähtien on ollut, että opettajan osuus luokassa tapahtuvasta puheesta on 60-80%.⁷⁹⁸ Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei kannusta luentomuotoa suosivaan opetusmenetelmään. Luennoimisen sijaan käytännöllisesti orientoituneet konstruktivistipedagogit painottavat oppilaan oma-aloitteista toimintaa, aktiivista osallistumista tiedonrakentamiseen, yhteistoiminnallista ja vuorovaikutuksellista oppimista sekä luovaa uusien ideoiden kehittelyä ja kokeilua.⁷⁹⁹ Yksiviivainen opetusmenetelmien positioiminen tiettyyn oppimiskäsitykseen on kuitenkin opetusmenetelmiä ja oppimista yksinkertaistavaa stereotypisoimista: on tarkasteltava sitä, kuinka opetusmenetelmiä käytetään sekä yksittäisinä opetusmenetelminä että opetusjärjestelyjen kokonaisuuden osina ja millaiseen tietoon ne tähtäävät.⁸⁰⁰ Monet konstruktivismiin edustajat ovatkin sitä mieltä, ettei kaikkien konstruktivistisessä opetuksessa käytettyjen menetelmien tarvitse olla ns. konstruktivistisia opetusmenetelmiä.⁸⁰¹ Opettajan tulee pohtia eri opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuutta suhteessa opiskeltaviin sisältöihin, oppimisen vaiheeseen, oppimisen tavoitteisiin - ja myös käytettävissä oleviin ajallisiin resursseihin.

Kognitiivis-konstruktivistisesta näkökulmasta tiedonsiirto ei ole mahdollista. Tieto ei siirry yksilön tajunnasta toisen yksilön tajuntaan, vaan tajunnallinen tieto on konstruktion tulos.⁸⁰² Näin luennon kuunteleminenkin on konstruktiiivinen tapahtuma, jossa opiskelijan jo olemassa olevat skeemarakenteet ja luennoit sisällöt asettuvat assimilaation ja akkommodaation muodostamaan merkitysten rakentumisen prosessiin. Perinteisessä luentomallissa opiskelijat eivät kuitenkaan saa mahdollisuutta artikuloida ja artikuloinnin prosessissa aktiivisesti rakentaa omia käsityksiään opiskeltavista sisällöistä. Teoksessa *Aktivoiva opetus* (1991) Kirsti ja Irma Lonka tuovat esille tapoja, joilla luentoa on mahdollista rakentaa osallistuvamman ja aktiivisemmän tiedonprosessoinnin - aktivoivan luennon - suuntaan. Keskeinen aktivoivan luennon periaate on se, että oppimistapahtuman tulee ohjata opiskelijoita aktiiviseen, omakohtaiseen pohdintaan, tiedon hankkimiseen ja tiedon rakentamiseen. Tällaisina keinoina he esittävät mm. opiskelijoiden ennakkokäsityksiä aktivoivat ja diagnosoivat alkukokeet, luentoalustat tai luentoalustojen keskellä järjestettävät, opiskelijoiden tietopohjaa kokoavat ja luennoilla käsitellyjä asioita kiteyttävät kirjalliset ja suulliset tehtävät sekä opiskeltavia ja opittuja asioita reflektovat oppimispäiväkirjat. Kuuntelun yhdistämistä mekaaniseen opetuskalvojen kopioimiseen he pitävät tarkkaavaisuuden kapasiteetin tuhlaamisena ja suosittelivat muistiinpanotekniikoita, joissa keskitytään ydinkohtien muistiin merkitsemiseen omin sanoin.

⁷⁹⁸ Saloviita 2006, 45.

⁷⁹⁹ Gergen 1995, 19, 31-35; Howe & Berv 2000, 30-31; Puolimatka 2002, 241; Richardson 1997, 3; von Glaserfeld 1995a, 14; von Glaserfeld 1998a, 21, 26; Wood 1995, 331-339.

⁸⁰⁰ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 372.

⁸⁰¹ Ackermann 1995, 352-353; Howe & Berv 2000, 32, 36; Matthews 2000, 180; McCarty & Schwandt 2000, 52-53; von Glaserfeld 1995a, 5.

⁸⁰² Von Glaserfeld 1995/2002, 186.

Aktivoivan luento-opetuksen keinoina he pitivät myös erilaisia visuaalisia havainnollistamisen tapoja.⁸⁰³

Longan ja Longan aktivoivan luennon malli perustuu menetelmälle, jossa luennon ja aktivoivien harjoitusten vaiheet ovat toisistaan selkeästi erotettavissa, mikä on ymmärrettävissä sitä taustaa vasten, että heidän ajatuksellisena lähtökohdanaan on suuri opiskelijaryhmä.⁸⁰⁴ Tämän tutkimuksen kontekstissa opiskelijaryhmässä on noin 15 opiskelijaa, mikä mahdollistaa aktiivisen vuorovaikutuksen myös luennoivan opetuksen sisällä. Opetusmenetelmää voi luonnehtia luentokeskusteluksi. Luentokeskustelu pyrkii tietoisesti tuomaan oppimisprosessiin opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia laajempia sisältöjä, mutta omien näkemystensä, kysymystensä ja kommenttiensa kautta opiskelijat vaikuttavat aktiivisesti siihen, miten opettajan luentokeskusteluun tuomat sisällöt kontekstualisoituvat oppimistapahtumassa ja millaisia linkkejä niiden ja opiskelijoiden elämäntodellisuuden välille oppimistapahtumassa muodostuu. Luentokeskustelua voisi kuvata merkitysneuvotteluksi, jossa sisältöjä ei esitetä absoluuttisina totuuksina, vaan erilaisista positioista käsin tehtyinä tulkintoina.⁸⁰⁵ Luentokeskustelu voi rakentua joko opettajan tai opiskelijan valmisteleman esityksen perustalle. Luentokeskustelun katsotaan tässä opetusmenetelmässä kehittävän viestinnän ja argumentoinnin taitoja osana taidehistorian substanssia. On selvää, ettei kaikkia asioita - esimerkiksi vuosilukujen tai historiallisten tapahtumien kaltaisia "historiallista faktoja" - ole tarkoituksenmukaista reflektoida, vaan luentomainen asioiden esittely on perusteltua.

Luentokeskustelu on keskustelua strukturoidumpi ja opettajajohtoisempi, dialoginen opetusmenetelmä. Opettajajohtoisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että opetus noudattaa keskustelua tarkemmin etukäteen tehtyä suunnitelmaa sekä käsiteltävien teemojen että työskentelymuotojen suhteen. Myös opiskelijan kokemusmaailmaa laajempi tarkastelun viitekehys positioi taidehistorian ja opiskelijan suhdetta keskustelusta poikkeavalla tavalla. Luentokeskustelun sisällä tässä opetusmenetelmässä käytetään sekä keskustelua että lyhytkestoisia kuvan tekemisen ja kirjoittamisen opiskelumuotoja.

Käytännössä luentokeskustelu ankkuroitui tavallisesti kuvaan. Keskustelusta poiketen luentokeskustelussa kuvaa tarkasteltiin teoksen syntykontekstin tai muun opettajan valitseman kontekstin näkökulmasta. Luentokeskustelu pyrki yhtäältä taustoittamaan taideteoksia ja niiden tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyviä seikkoja historiallisen kontekstin näkökulmasta sekä toisaalta rakentamaan historiallisille ilmiöille peilauspintaa käsittelemällä oman aikamme relevantteja ilmiöitä ja teemoja. Vaikka luentokeskustelussa käsiteltiin myös sisältöjä, jotka eivät suoraan olleet nähtävissä kuvassa tai liitettävissä tarkasteltavaan kuvaan, kuvaa käytettiin porttina taidehistoriaan. Kuva toimi ajattelun kasvualustana ja käsiteltyjen sisältöjen konkretisoijana. Opettajajohtoisuus ei tarkoittanut sitä, että opettaja olisi kertonut, kuinka kuva tulee nähdä ja ymmärtää, vaan sitä, että opettaja avasi kuvan tarkasteluun uusia näkökulmia ja ohjasi

⁸⁰³ Lonka & Lonka 1991, 28-40, 60-64.

⁸⁰⁴ Lonka & Lonka 1991, 60.

⁸⁰⁵ Ks. Spangar 2000, 14-23.

opiskelijoita heidän pyrkimyksissään merkityksellistä kuvaa näistä näkökulmista. Periaatteena oli säilyttää merkitysten, näkemysten ja tulkintojen moninaisuus pyrkimättä konsensukseen tai suuriin metakertomuksiin. Luentokeskustelu laajensi asioiden käsittelyä opiskelijoiden elämismaailman ulkopuolelle. Sen keskeinen tavoite oli opiskelijan taidehistorian propositionaalisen substanssin - ja sen kautta myös performatiivisen substanssin - laajentaminen ja monipuolistaminen.

Luentokeskustelu oli yhteisöllinen opiskelutapa, osa toimimalla oppimista. Se rakentui sekä opettajan valmistamalle teeman käsittelylle että aktiiviselle ja vuorovaikutteiselle oppimiselle. Luentokeskusteluissa sekä vedettiin yhteen eri tavoin käsiteltäviä asioita että laajennettiin niitä uusien näkökulmien ja teemojen esittelyn avulla: näinluentokeskustelu toimi eri opettamisen menetelmiä ja oppimistapoja yhteen sitovana - sekä mennyttä mieleen palauttavana että tulevaa ennakoivana - toimintana. Luentokeskustelut sisälsivät monta "mediaa": kielen, pysähtyneen ja liikkuvan kuvan sekä usein myös musiikin.

Keskeinen osaluentokeskusteluja oli käsitteiden analyysi. Pohdinta kohdistui pääasiassa opiskelijoiden kirjallisissa harjoituksissa ja keskustelutilanteissa käyttämiin käsitteisiin ja ilmaisuihin. Käsitteiden analyysillä pyrittiin pääsemään käsiksi ajattelussa tiedostamattomasti vaikuttaviin kulttuurisiin malleihin ja luokituksiin, jotka ovat usein siinä määrin automatisoituneita ajattelutapoja ja asenteita, että niitä pidetään luonnollisina ja itsestään selvinä todellisuuden asiointiloina mieltämättä niiden kulttuurista määrittymistä. Analyyseissa kartoitettiin opiskelijoiden käsitteille antamia merkityksiä, pohdittiin niiden sidoksisuutta omaan aikaan, kulttuuriin ja henkilökohtaiseen taustaan, minkä jälkeen käsitteiden toisenlaisia merkityksiä avattiin menneiden aikakausien ja toisten kulttuurien esimerkkien avulla. Käytettyjen kielellisten ilmausten tarkastelu, tulkinta ja selittäminen toimivat eräänlaisina taidehistorian opiskeluun nivoutuvina kriittisen kielenopiskelun keinoina, joissa diskurssianalyttistä toimintaa soveltamalla omaa kielenkäyttöä ja ajattelua pyrittiin paikantamaan suhteessa laajempiin kulttuurisiin diskursseihin ja niihin kytkeytyviin ideologioihin.⁸⁰⁶ Prosessi, jossa arkielämää tavallisesti luonnehtivasta luonnollisesta asenteesta pyritään siirtymään tutkivaan ja kriittiseen asenteeseen, muistuttaa aikalais- tai ideologiakritiikkiä.⁸⁰⁷

Opetusmenetelmässä käsitteet miellettiin mahdollisuudeksi nivoa nykyistä ja mennyttä, tuttua ja vierasta, omaa ja toiseutta tarkastelemalla niitä erilaisista positioista käsin. Refleктоimalla omaa ajattelua ja jäljittämällä sen kontekstuaalisia lähtökohtia pyrittiin luomaan tilanteita, joissa opiskelija voi tiedostaa ja positioida omaa ajatteluaan ja toimintaansa laajemmassa kulttuurisessa viitekehäyksessä sekä ymmärtää mekanismeita tai prosessia, joka johtaa toisenlaisten näkemysten ja käsitysten muodostumiseen. Samalla tavoitteena oli toiminnallisesti kokea ja oivaltaa toiseuden suhteellisuus mm. Julia Kristevan esille tuoman muukalaisuuden idean mukaisesti. Kriittisen pedagogiikan ajattelua seuraten

⁸⁰⁶ Ks. Fairclough 1989/2001, 91-139, 193-202.

⁸⁰⁷ Ks. Aittola & Suoranta 2001, 23-24; Suoranta 2005, 22, 32.

käsitteiden analyysin aikaansaaman oman ajattelun tiedostamisen ja avartumisen ajateltiin mahdollistavan voimaantumisen ja valtautumisen kokemuksia.

Luentokeskusteluihin liittyi myös muistiinpanojen kirjoittamisen harjoittelu. Se tapahtui monisteiden avulla, joissa luentokeskustelujen teemat oli pääasiassa valmiiksi kirjoitettu. Opiskelijoiden oli kuitenkin itse poimittava teemojen ydinkohdat ja avainsanat luentokeskustelujen ja niiden tukena käytettyjen kalvojen perusteella.

Kuvan tekeminen, kuvasta kirjoittaminen, kuvasta keskusteleminen ja luentokeskustelu pyrkivät käytännön toiminnan tasolla operationaalistamaan taidehistorian nykykäsityksiä ja kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon yleisiä ja taidehistorian alaan kuuluvia sisältöjä ja tavoitteita sekä opetus suunnitelman perusteisiin sisältyvää holistista ihmiskäsitystä, konstruktivismia ja hiljaista tietoa yhdistävää tietokäsitystä ja konstruktivistista oppimiskäsitystä ikonologian ja taidehistoriallisen hermeneutiikan metodeja soveltamalla. Toiminnallisen oppimisen kautta em. metodien kielellis-käsitteellistä ja pääosin rationaalista prosessointia laajennettiin yhteisöllisten työskentelymuotojen ja kuvan tekemiselle ominaisen visuaalisen, haptisen ja kinesteettisen prosessoinnin suuntaan, joiden avulla taidehistorian opiskeluun pyrittiin tuomaan nondiskursiivista kehollista käsittämistä tässä tutkimuksessa kehitellyn käsitettävän taidehistorian mallin mukaisesti.

Menetelmien monipuolisella ja vaihtelevalla soveltamisella pyrittiin siihen, että kuvat ja taidehistoria merkityksellistyvät tajunnallisina, kehollisina ja situationaalisina konstruktioina osaksi opiskelijan elämismaailmaa ja rikastuttavat sitä ja että opiskelija oppii käyttämään eri olemuspuoliaan ja kirjoitetun historiatiedon ohella myös kuvia ja omaa elämänkokemustaan kuvien ja taidehistorian merkityksellistämässä. Eri opetusmenetelmät edustivat erilaisia sisällöllisiä näkökulmia taidehistoriaan.

4 OPINTOVUOSI AINEISTOANALYYSIN VALOSSA

4.1 Aineistoanalyysin taustat ja rakenne

Tutkimukseen kerättiin empiiristä aineistoa koko opintovuoden 2007 - 2008 ajan. Aineistonkeruu tapahtui oppimisprosessiin nivottujen reflektiokyselyiden muodossa, jotka ohjasivat opiskelijoita oppimiskokemusten reflektioon sekä oppimisen ja oppimispolun tietoiseen rakentamiseen. Opetusmenetelmien analyysissä (luku 4.5) opiskelija-aineiston analyysin rinnalla - omana alalukunaan - kuljetetaan etnografisen aineiston analyysia. Tässä esitystavassa opiskelijoiden ja opettajan kokemukset kommentoivat toisiaan, liittyvät toisiinsa ja kuitenkin säilyttävät erillisyytensä tavalla, joka rekonstruoi tutkimuksen tosiallista kehittymistä yhteisöllisenä toimintatutkimuksena. Kunkin osion aineistoanalyysien jälkeen analyysien tuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuksen loppuun on liitetty aineistonkeruussa käytetyt reflektiokyselyt (s. 341-342), aineiston teemoittelun ja kvantiofioinnin taulukot (s. 343-354) sekä esimerkit analysoitavista kuvan tekemisen tehtävistä ja kurssitöistä (s. 355-358).

Tutkimuksen opiskelijajoukon muodostivat kaksi kuvallisen ilmaisun ryhmää (uusi kuva- ja mediataide sekä valokuvaus). Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 25 opiskelijaa, mutta heistä kaikki eivät olleet jokaisessa reflektiokyselyssä paikalla, siksi kunkin analyysiosion kohdalla ilmoitetaan paikalla olleiden opiskelijoiden lukumäärä. Opiskelijajoukossa oli 19 tyttöä/naista ja 6 poikaa/miestä. Opiskelijoiden ikä vaihteli 15 ja 46 välillä, siten että 11 opiskelijaa oli 15-17 -vuotiaita, 7 opiskelijaa 18-20 -vuotiaita, 4 opiskelijaa 21-25 -vuotiaita, kaksi opiskelijaa 30-35 -vuotiaita ja yksi 46-vuotias opiskelija.

Aineiston hankinta ja analyysin rakenne seuraavat koko tutkimuksen konstruktivistista ideologiaa, jossa yksilö paikantaa ja merkityksellistää itseään sekä suhteessa häntä ympäröivään maailmaan että itseensä. Siksi aineistoanalyysissä edetään opiskelijoiden ennakkokäsitysten ja -asenteiden esiintuomisesta oppimiskokemusten reflektointiin ja opitun nivomiseen osaksi omaa kasvua ja kehitystä. Samanaikaisesti opiskelijat narratoivat käsitystään taidehistoriasta ja itsestään osana sitä.

Aineistoanalyysin rakenne ja otsikointi, jossa vuodenkulku liitetään oppimistoimintaan, viittaavat sekä oppimiseen prosessina että tutkimuksen luonteeseen taidehistorian oppimiskokemuksia koskevana historiankirjoituksena. Kokemus, oppiminen ja historia ankkuroituvat aikaan ja muuttuvat ajassa.

Hahmotin opiskelun ja reflektiokyselyiden vuorottelua tutkimuksen alussa mainitsemani Constantin Brancusin tilataideteoksen kaltaisena prosessina, jossa reflektiokyselyt toimivat sekä ”hiljaisuuden pöytinä” että ”suodelmien portteina”: hiljentyvänä koetun reflektiona ja siirtymäriitin kaltaisena astumisena uudenlaiseen tajunnalliseen konstruktion taiteesta, taidehistoriasta, itsestä ja maailmasta. Katsoin menettelytavan operationaalistavan opetussuunnitelman perusteiden ammatillisen kasvun ja kokonaispersoonan kehittymisen tavoitteita.

4.2 Analyysimetodit

Aineiston analyysimenetelminä ovat sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi. Niiden avulla pyrin pääsemään käsiksi opiskelijoiden oppimistilanteessa syntyneisiin kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin sekä tekemään päätelmiä opetusmallin toimivuudesta. Analyysimetodien keskinäisen suhteen ja roolin miellän siten, että sisällönanalyysin keinoin lajittelen, luokittelen ja tiivistän aineistoa ja kartoitan aineistosta tutkimustehtävän kannalta keskeisiä sisältöjä, joita tarkastelen diskurssianalyysin keinoin osana opiskelijan kokemusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä osana laajempia kulttuurisia diskursseja. Käytännössä analyysimenetelmät eivät useinkaan erotu toisistaan tarkkarajaisina, vaan limittyvät keskenään. Esimerkiksi diskurssianalyysissa tarkastellaan myös sanavalintoja ja sisällönanalyysissa voidaan tarkastella ajatuskokonaisuuksia, jolloin kyseisten analyysimenetelmien rajat hämärtyvät.⁸⁰⁸

Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että se järjestää aineistoa, mutta ei etene johtopäätöksiin, vaan esittelee järjestetyn aineiston tuloksina.⁸⁰⁹ Tulkintaperspektiiviltään neutraalina sisällönanalyysi sopii hyvin aineistolähtöiseen tutkimusotteeseen, mutta toisaalta se ei tarjoa suuntaa analyysin antamien löydösten kontekstualisoinnille. Siksi pyrin tässä tutkimuksessa etenemään sisällönanalyysin keinoin tehdystä empiirisen aineiston analyysistä kontekstuaaliseen lähi-lukuun, jossa sisällönanalyysin anti suhteutetaan diskurssianalyysin (ja narratiivisen analyysin) keinoin sekä yksilön kokemuksen kontekstiin että tutkimustehtävän laajempiin konteksteihin.

⁸⁰⁸ Ks. esim. Juhila & Suoninen 1999, 239; Pietikäinen 2000, 209; Tuomi & Sarajarvi 2002, 94, 112.

⁸⁰⁹ Ks. Tuomi & Sarajarvi 2002, 105.

Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä, jonka sovellusala on laaja.⁸¹⁰ Nimensä mukaisesti sisällönanalyysi keskittyy aineiston sisältöön: se etsii ja luokittelee tekstin merkityksiä ja ajatuskokonaisuuksia.⁸¹¹ Klaus Krippendorffin mukaan sisällönanalyysin keskeinen merkitys on juuri aineistolähtöisen tarkastelun mahdollistama uudenlaisten näkökulmien muodostuminen tutkittavaan ilmiöön.⁸¹² Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven mukaan useimpien laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmien voi nähdä perustuvan sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää sekä väljäksi tulkintakehikoksi, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia analyysimenetelmiä että spesifiksi aineiston analyysimetodiksi, jossa redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta kuvataan ja tulkitaan tutkimuskohdetta.⁸¹³

Louis Cohen ja Lawrence Manion toteavat, että varhaisimmissa sisällönanalyysin sovelluksissa laskettiin yksittäisten sanojen frekvenssejä kvantitatiivisiin tarkoituksiin, mutta myöhemmin edettiin sofistikoituneempiin analyysitapoihin, joissa analyysi kohdistui laajempiin kielellisiin kokonaisuuksiin ja niiden sisällön kuvailuun, teemoitteluun, kategorisointiin ja tulkintaan.⁸¹⁴ Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysin analyysiyksikkönä voi olla myös ajatuskokonaisuus.⁸¹⁵ Tämän tutkimuksen pääasiallisina analyysiyksiköinä toimivat ajatuskokonaisuudet, jolloin sisällönanalyysi lähestyy diskurssianalyysia.

Sisällönanalyysissä käytetään induktiivista tai deduktiivista päättelyä riippuen siitä, tarkastellaanko aineistoa aineistolähtöisesti vai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysitavassa on kyse konstruktivistista *grounded theory* -metodia muistuttavasta sisällönanalyysin tulkinnasta, jossa analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä, vaan ne kehittyvät aineiston analysoinnin prosessissa. Kathy Charmaz kuitenkin korostaa, että kategoriat, käsitteet ja teoriat syntyvät tutkijan, kentän/aineiston ja tutkimuskysymysten vuorovaikutuksessa, eikä mikään menetelmä voi siten olla täysin aineistolähtöinen.⁸¹⁶ Teorialähtöisissä, ns. klassisen sisällönanalyysin sovellutuksissa analyysiyksiköt pohjautuvat taustateoriaan, jolloin aineisto toimii teorian perusteella tehtyjen hypoteesien "tarkastelualustana" deduktiiviselle päättelylle ominaisella tavalla.⁸¹⁷ Tosi-asiassa päättelyn eri tapoja - samoin kuin aineisto- ja teorialähtöistä tarkastelua - lienee mahdoton erottaa toisistaan vedenpitävästi.⁸¹⁸ Tällöin voidaan puhua abduktiivisesta päättelystä, jossa aineisto- ja teorialähtöinen tarkastelu vuorottelevat ja nivoutuvat toisiinsa.⁸¹⁹ Klaus Krippendorffin mukaan abduktiivinen

⁸¹⁰ Cohen & Manion 1980/1995, 55; Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 148.

⁸¹¹ Cohen & Manion 1980/1995, 55; Hannula 2007, 116.

⁸¹² Krippendorff 1986/2004, 8.

⁸¹³ Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 148.

⁸¹⁴ Cohen & Manion 1980/1995, 55-56; Tuomi & Sarajärvi 2002, 102, 106-107, 110.

⁸¹⁵ Tuomi & Sarajärvi 2002, 94, 112.

⁸¹⁶ Charmaz 1994/2000, 509-510, 519, 522; Koskela 2007, 91-98; Ryan & Bernard 1994/2000, 782-783.

⁸¹⁷ Ryan & Bernard 1994/2000, 782, 785-786.

⁸¹⁸ Ks. Charmaz 1994/2000, 522.

⁸¹⁹ Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-100.

ajattelu on induktiivista ja deduktiivista ajattelua keskeisempi sisällönanalyysin päättelyn muoto.⁸²⁰ Tämän tutkimuksen päättely noudattaa abduktiivista periaatetta.

Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi ovat molemmat tekstuaalisia analyysimenetelmiä. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin erona on se, että sisällönanalyysi tarkastelee kommunikaatiota "todellisuuden kuvana" ja diskurssianalyysi "todellisuuden rakentamisena".⁸²¹ Kieli ei ole yksilön- tai kielensisäinen systeemi, vaan se saa semioottisen, kommunikatiivisen voimansa suhteestaan kielenulkoiseen todellisuuteen. Todellisuutta rakentaessaankin kieli nojaa kulttuurisesti vakiintuneisiin suhteisiin kielenulkoiseen todellisuuteen - ja sisältää semioottisesti välittyneen kuvan todellisuudesta. Mielestäni tämä näkökulma kuroo umpeen edellä esitettyä sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin välistä dikotomiaa.

Sisällönanalyysin tavasta tarkastella merkityksiä ja kontekstia on erilaisia käsityksiä. Jonathan Potter ja Margaret Wetherell esittävät sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin erona sen, että sisällönanalyysissä merkityksiä tutkitaan kontekstista irrallaan, kun taas diskurssianalyysi tarkastelee kontekstisidonnaisia merkityksiä ja merkityksen tuottamisen tapoja.⁸²² Myös David Silverman edustaa tätä käsitystä ja hänen mukaansa merkitysten kontekstiton tarkastelutapa vahvistaa automatisoituneita ajattelutapoja eikä johda kriittiseen merkitysten tarkasteluun.⁸²³ Tuomi ja Sarajärvi puolestaan kirjoittavat, että tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät,⁸²⁴ mikä edellyttää kontekstin huomioimista. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi kallistuu diskurssianalyysin suuntaan, kun analyysiyksiköinä pidetään yksittäisten sanojen sijaan ajatuskokonaisuuksia ja kun eksplikoitujen sisältöjen ohella tarkasteluun otetaan mukaan piiloisia merkitysisältöjä.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin kohteena ovat sekä merkitykset että niihin kytkeytyvät kokemukset. Sisällönanalyysille ominainen usean informantin tuottaman aineiston teemoittelu etäännyttää tarkastelua yksittäisen opiskelijan kokemuksista ja luo eräänlaista "keskivertotulosta", joka ei vastaa yhdenkään yksittäisen opiskelijan kokemusta. Tutkimus pyrkii paljastamaan tutkimuksen kohteena oleviin opetusjärjestelyihin kytkeytyviä kokemusrakenteita. Vaikka tuloksena on usean opiskelijan kokemuksia kimputtavat kokemusrakenteet, niihin on päästy käsiksi analysoimalla yksittäisten opiskelijoiden oppimiskontekstissa syntyneitä kokemuksia. Kun erilaisia kokemuksia ei pakoteta yhdeksi koherentiksi kokemukseksi, vaan esitellään erilaisia kokemuksia, käsittelytapa tuo esille opiskelijaryhmässä vallitsevaa moniäänisyyttä, erilaisia tapoja kokea ja mieltää asioita, mitä myös tutkimuksen lopussa olevat sisällönanalyysin taulukot havainnollistavat. Kun kyseessä on opetusmallin kehittäminen, yhden opiskelijan kokemuksia laajempi otos ja menetelmän tarkastelu useamman kuin yhden opiskelijan oppimiskokemusten valossa on perusteltu.

⁸²⁰ Krippendorff 1986/2004, 36.

⁸²¹ Tuomi & Sarajärvi 2002, 48.

⁸²² Potter & Wetherell 1989, 41.

⁸²³ Silverman 1994/2000, 826.

⁸²⁴ Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.

Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajanen tutkimusmenetelmä, vaan väljä teoreettinen viitekehys, jonka eri sovelluksia yhdistää kiinnostus kirjoitettuihin ja puhuttuihin teksteihin.⁸²⁵ Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen pitävät diskurssianalyyttisen tutkimuksen tunnusomaisina piirteinä seuraavia lähtökohtia: kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta, on olemassa useita rinnakkaisia merkityssysteemejä, merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista, toimijat kiinnittyvät merkityssysteemeihin ja kielen käyttö on teon suorittamista. Näiden reunaehtojen sisällä diskurssianalyyttistä tutkimusta on mahdollista painottaa eri tavoin.⁸²⁶ Liisa Remeksen mukaan kaikkia diskurssianalyyttisiä lähestymistapoja yhdistää näkemys, että ihmiset sekä omaksuvat tiettyjä kulttuurisia käytänteitä että tuottavat niitä sosiaalisella toiminnallaan. Ihmisten tuottamat diskurssit ohjaavat ja määrittävät heidän toimintaansa, mikä puolestaan joko ylläpitää tai muuntaa niitä.⁸²⁷ Diskurssien ja sosiaalisen todellisuuden välinen suhde on dialoginen.⁸²⁸

Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kohde ei ole yksilö, vaan sosiaaliset käytännöt. Tutkimuksen kohteena on se, miten yksilö kielenkäytössään paikantuu laajempiin merkityssysteemeihin ja itse tuottaa niitä.⁸²⁹ Diskurssianalyysin käsityksen mukaan kielenkäyttö on paitsi representaation muoto myös sosiaalista toimintaa.⁸³⁰ Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, miten toimijat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään ja miten he kielellisellä ja muulla toiminnallaan rakentavat sosiaalista todellisuutta.⁸³¹ Koska toimija ei diskurssianalyyttisen lähestymistavan mukaan ole koskaan vain yksilöllinen toimija - vaan kulttuurinen tai kontekstuaalinen toimija - tutkimuksen havaintoyksikkönä on toimintatilanne tai diskurssi, mikä korostaa toimijan ja hänen sosiaalisen ympäristönsä yhteen nivoutumista.⁸³² Sosiaalisen konstruktivismin ja konstruktionismin mukaisesti todellisuus ja tieto nähdään sosiaalisesti tuotettuina.⁸³³

Yleisellä tasolla diskurssin käsitteellä viitataan mihin tahansa kielenkäyttöön tai keskusteluun.⁸³⁴ Rajatumminkin mm. Wetherell ja Potter kutsuvat diskurssiksi sosiaalisia käytäntöjä, joissa olemassa olevaa ilmaistaan ja rakennetaan

⁸²⁵ Ilmonen 2001/2007, 126-127; Jokinen & Juhila 1999, 55; Luukka 2000, 133-134; Potter & Wetherell 1989, 6-7; Wetherell & Potter 1992, 4.

⁸²⁶ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004b, 17-18.

⁸²⁷ Remes 2006, 289; ks. myös Fairclough 1989/2001, 30; Fairclough 1992, 63.

⁸²⁸ Fairclough 1992, 65-66; Fairclough 1995, 73; Potter 1996, 97-98.

⁸²⁹ Fairclough 1992, 3-4; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004b, 37; Potter 1996, 105; Potter & Wetherell 1989, 178-180; Suoninen 1993/2004a, 60-61.

⁸³⁰ Fairclough 1989/2001, 13-23; Fairclough 1992, 62-67, 86-96; Fairclough 1995, 74;

Luukka 2000, 135-142; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13-14.

⁸³¹ Fairclough 1992, 64; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004a, 9-10; Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 10; Juhila 1999a, 162-163; Potter 1996, 103; Potter & Wetherell 1989, 7, 35; Suoninen 1999, 18-19; Wetherell & Potter 1992, 35.

⁸³² Luukka 2000, 151-152; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 19; Suoninen 1999, 29; Wetherell & Potter 1992, 2.

⁸³³ Juhila & Suoninen 1999, 234; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.

⁸³⁴ Potter & Wetherell 1989, 7; Wetherell & Potter 1992, 4.

kulttuurisesti vakiintuneiden merkityssysteemien välityksellä.⁸³⁵ Norman Fairclough mieltää diskurssit joukoksi toisiaan intertekstuaalisesti määrittäviä merkityssysteemejä, jotka merkityksellistävät maailmaa eri tavoin.⁸³⁶ Diskurssit ovat kontekstuaalisia ja historiallisia, minkä vuoksi ne eivät ole staattisia, vaan ajallisesti ja paikallisesti muuntuvia.⁸³⁷ Konteksti voidaan ymmärtää eri tavoin yksittäisen sanan lauseyhteydestä kielellisen ilmaisun tarkasteluun vuorovaikutuksen ja kulttuurikontekstin osana.⁸³⁸

Postmodernissa kielikäsitteessä ajatellaan, että kieli ei ole vain todellisuuden neutraali heijastaja, vaan se tuottaa todellisuutta.⁸³⁹ Diskurssianalyysissa tähän kielen konstruktionistiseen funktioon viitataan usein nimittämällä kielellisiä ilmauksia selonteiksi.⁸⁴⁰ Selonteot pohjautuvat maailmaan (diskursseihin) ja samalla muotoilevat sitä (niitä).⁸⁴¹ Diskurssit - kulttuurisina merkityssysteemeinä - ohjaavat ja määrittävät selontekojen muodostumista, jotka puolestaan muokkaavat diskursseja.⁸⁴² Kulttuuriset diskurssit eivät determinoi yksilöllisiä selontekoja, mutta vaikuttavat niihin merkittävästi: kyseessä on eräänlainen merkitysneuvottelun prosessi.⁸⁴³

Diskurssit eivät ole yksiselitteisiä, eivätkä yksiaänisiä: niiden olemukseen kuuluu olennaisesti intertekstuaalisuus. Koska yksilö välttämättä omissa selonteissaan tukeutuu kulttuurisiin diskursseihin, tulevat nämä ominaisuudet myös osaksi yksilön selontekoja.⁸⁴⁴ Kielenkäyttäjät eivät yleensä voi itse tietää, mihin kaikkiin diskursseihin he kielenkäytössään kiinnittyvät ja millaisia merkityksiä selonteot itsessään kantavat.⁸⁴⁵ Norman Fairclough kirjoittaa erilaisista kieleen rakentuneista piiloisista ideologioista, joiden hän näkee vaikuttavan voimakkaimmin juuri silloin, kun kielenkäyttäjät ei itse niitä tiedosta.⁸⁴⁶

Yleisesti diskurssianalyysia pidetään aineistolähtöisenä tai aineistovetoisena tutkimusmenetelmänä, jossa metodiset ratkaisut rakentuvat ja kehittyvät tutkimusprosessin kuluessa. Tutkijoita rohkaistaan luovaan otteeseen tutkimusmetodin kehittämisessä.⁸⁴⁷ Aineistolähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että metodologis-teoreettisen viitekehyksen ja tutkijan positioiden ei ajateltaisi vaikuttavan analyysiin, vaan tutkimuksen ajatellaan olevan intertekstuaalista.⁸⁴⁸ Analyttisessä diskurssianalyysissä, jota tämäkin tutkimus edustaa, lähestymis-

⁸³⁵ Wetherell & Potter 1992, 89-93; ks. myös Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004b, 26-27.

⁸³⁶ Fairclough 1992, 4, 64, 101, 136.

⁸³⁷ Cohen & Manion 1980/1995, 214; Jokinen & Juhila 1993/2004, 89; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11-12; Remes 2006, 290; Suoninen 1993/2004a, 49.

⁸³⁸ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004b, 30-32; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30-36.

⁸³⁹ Eskola & Suoranta 1996, 105, 107.

⁸⁴⁰ Jokinen & Juhila 1999, 67; Suoninen 1999, 20.

⁸⁴¹ Pietikäinen 2000, 196-197; Suoninen 1999, 21.

⁸⁴² Suoninen 1999, 21-22.

⁸⁴³ Bogdan & Biklen 1982/2007, 22; Luukka 2000, 148; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14, 17-18; Suoninen 1999, 26.

⁸⁴⁴ Fairclough 1992, 84, 101-136; Suoninen 1999, 28-29; Wetherell & Potter 1992, 2.

⁸⁴⁵ Fairclough 1989/2001, 2-3, 27, 30, 33; Suoninen 1999, 33.

⁸⁴⁶ Fairclough 1989/2001, 71, 89.

⁸⁴⁷ Ilmonen 2001/2007, 132; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004c, 231; Suoninen 1993/2004b, 148.

⁸⁴⁸ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004c, 22, 29-30; Juhila & Suoninen 1999, 249.

tapa on korostetun aineistolähtöinen, jolloin tutkija pyrkii olemaan mahdollisimman avoin aineistolle ja sieltä löytyville jäsenyksille. Kriittisessä diskurssi-analyysissä näkökulma positioituu vallan diskurssien paljastamiseen ja sosiaalisen todellisuuden muuttamiseen.⁸⁴⁹

Aineistoja kuvataan teksteiksi. Tavallisimmin tekstillä tarkoitetaan verbaalista - kirjoitettua tai puhuttua - aineistoa.⁸⁵⁰ Tämän tutkimuksen tavoin teksti voidaan ymmärtää myös laajemmin: kaikin tavoin merkityksellistettyä maailmaa voidaan pitää tekstuaalisena, jolloin tekstin käsite kattaa paitsi verbaaliset myös nonverbaaliset merkityksellistämisen tavat.⁸⁵¹ Tällöin lähestytään barthesilaista näkemystä, jossa teksti viittaa kaikkeen merkitysvälitteiseen materiaaliin.⁸⁵²

Identiteetti on yksi diskurssianalyysin keskeisistä termeistä. Diskursiivisessa toiminnassa on kyse jatkuvasta prosessista, jossa yksilöllinen ja kulttuurinen nivoutuvat toisiinsa eri tavoin merkityssystemien välityksellä. Osallistuesaan diskursseihin toimijat ottavat erilaisia subjektipositioita, joista käsin he kuvaavat ja rakentavat paitsi sosiaalista todellisuutta, myös omaa identiteettiään. Subjektipositiot määrittyvät kontekstuaalisesti, ne tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä kontekstissa vaikuttavien merkityssystemien kautta. Tästä näkökulmasta identiteetti ei ole staattinen vakio, vaan tilanteittain vaihteleva, dynaaminen konstruktio, joka voi sisältää myös keskenään ristiriitaisia elementtejä.⁸⁵³ Diskursiivisessa prosessissa vaikuttavat merkityssystemit sekä uusintuvat että muuntuvat, mikä näkyy sekä jatkuvuutena että muutoksena yksilön ja kulttuurin välisessä suhteessa, jossa identiteetti ja sosiaalinen todellisuus rakentuvat ja rakennetaan.

Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin avulla tarkastellaan, miten opiskelijat ilmaisevat ja rakentavat omaa oppijuuttaan ja identiteettiään kuvataiteen opiskelijoina sekä käsitystään taidehistoriasta ja taidehistorian opiskelusta tutkimuskohteena olevissa opetusjärjestelyissä. Näitä havaintoja suhteutetaan taidehistorian nykykäsityksiin, kuvallisen ilmaisun ammatilliseen osaamiseen ja oppimiskäsityksiin.

4.3 Alkusyksystä: tunnustelua ja taustoitusta

Kyselyn taustat

Taidehistorian opintojen ensimmäisen kokoontumiskerran alussa opiskelijoita pyydettiin muistelemaan ja raportoimaan aikaisempia taidehistorian oppimis-

⁸⁴⁹ Jokinen & Juhila 1999, 85-87; Juhila 1999b, 203, 207-208; Luukka 2000, 152; Pietikäinen 2000, 193, 195.

⁸⁵⁰ Luukka 2000, 134; Wetherell & Potter 1992, 4.

⁸⁵¹ Kankkunen 2007, 184, 187; Suoninen 1993/2004a, 60-61.

⁸⁵² Barthes 1993, 184-185.

⁸⁵³ Fairclough 1989/2001, 85; Fairclough 1992, 45; Jokinen & Juhila 1999, 68; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993/2004b, 38-40; Wetherell & Potter 1992, 78, 86, 90.

kokemuksiaan sekä pohtimaan asennettaan ja suhtautumistaan taidehistoriaa ja taidehistorian opiskelua kohtaan. (reflektiokysely 1, s. 341) Kyselyn tavoitteena oli ohjata opiskelijoita itsereflektioon ja antaa heille mahdollisuus narratoida omien historian ja / tai taidehistorian opiskelukokemustensa historiaa. Omien kokemusten ja ajatusten artikuloimisen ajateltiin toimivan myös fenomenologisen reduktion kaltaisena ennakoasenteiden ja piiloisesti vaikuttavien ajattelutapojen konkreettisenä esille tuojana ja tietoisuuteen nostajana. Oppimisen lähtökohdina olevan position tiedostamisen ajateltiin toimivan reflektiopintana, jota vasten taidehistorian ja taidehistorian opiskelun olisi mahdollista näyttäytyä ja merkityksellistyä avoimemmin ja ennakkokäsityksiä kyseenalaistaen - tai vahvistaen - opintojen edetessä.

Toisena kyselyn tavoitteena oli ohjata opiskelijoita pohtimaan taidehistoriaa suhteessa omaan elämäänsä. Oppimista ei haluttu irrottaa opiskelijoiden aikaisemmista kokemuksista ja tulevaisuuden suunnitelmista, vaan heille pyrittiin antamaan alusta pitäen mahdollisuus olla opiskelijana omassa elämäntodellisuudessaan, jonka osia myös koulu ja oppiminen ovat. Opiskelijoiden omien kokemusten, käsitysten ja odotusten tuomisen osaksi oppimista ajateltiin paitsi motivoivan opiskeluun, myös mahdollistavan sen, että taidehistoria merkityksellistyy osaksi opiskelijan elämää. Johdonmukaisesti toteutettuna tämän oli tarkoitus myös edistää taidehistoriallisen substanssin transferoitumista osaksi ammattitaitoa.

Reflektiokysely toimi eräänlaisena siirtymäriittinä tai kognitiiviskonstruktivistisena skeemanrakentamisen paikkana, jossa opiskelijat aktiivisesti hahmottivat nykyisyyttään mennyttä ja tulevaa pohtien: yhtäältä kiteyttivät jo elettyä ja koettua, ja toisaalta muodostivat odotushorisonttia tulevaa kohtaan. Siirtymäriitti-metafora tuntui toimivalta myös siksi, että opiskelijat olivat juuri aloittamassa valitsemansa ammattialan opintoja uudessa oppilaitoksessa: edessä oli kasvaminen uudelleen toimintakulttuuriin ja oman identiteetin pohdinta valitulla ammattialalla.

Kyselyn avulla haluttiin myös viritellä koko taidehistorian opetusmenetelmän keskeistä perusajatusta vuorovaikutuksessa ja suhteissa olemisesta, jossa opiskelija itse ja hänen oppimisessaan kohtaamat asiat eivät ole absoluuttisesti sitä tai tätä, vaan rakentuvat ja merkityksellistyvät moninaisiin merkitysverkkoihin ja vaikutussuhteisiin kietoutuvassa resiprookkisessa kohtaamisessa. Tämä pätee myös siihen, millaisia representaatioita opiskelijat muodostavat taidehistoriasta ja itsestään taidehistorian opiskelijoina.

Opettajan ja opetusjärjestelyjen näkökulmasta tavoitteena oli, että kysely antaisi tietoa opiskelijoiden taustoista: aikaisemmasta tietoperustasta, oppimiskokemuksista ja taidehistoriaa koskevista käsityksistä ja asenteista. Tätä tietoa käytettiin suuntaamaan ja kohdistamaan opetusjärjestelyjä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kirjallinen reflektiokysely suoritettiin taidehistorian opintojen alkaessa ensimmäisellä kokoontumiskerralla elokuussa 2007. Paikalla oli 23 kuvallisen ilmaisun opiskelijaa. Suurin osa opiskelijoista käytti kyselyyn vastaamiseen sille varatun maksimiajan, 30 minuuttia.

Aineistoanalyysi

Opintohistoria ja kiinnostus taidehistoriaa kohtaan (taulukot 1-5, s. 343)

Kyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden enemmistö (15 opiskelijaa) ei ollut aikaisemmin opiskellut taidehistoriaa. Kaksi opiskelijaa oli osallistunut taidehistorian kurssille tai kursseille: toinen lukio-opinnoissa ja toinen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Neljä opiskelijaa kirjoitti, että taidehistorian teemoista oli ollut mainintoja peruskoulun tai lukion kuvataideopetuksen, historian tai äidinkielen opetuksen yhteydessä. Kaksi opiskelijaa kertoi tutustuneensa taidehistoriaan itsenäisesti kirjallisuuden ja museokäyntien avulla.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opintojen alussa kiinnostuksensa astetta taidehistoriaa kohtaan asteikolla ”erittäin kiinnostunut”, ”jonkin verran kiinnostunut”, ”samantekevä”, ”ei juurikaan kiinnostunut”, ”ei ollenkaan kiinnostunut”. Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, mistä kiinnostuksen taso johtui. Yhdeksän opiskelijaa raportoi olevansa erittäin kiinnostunut taidehistoriasta. Kiinnostuksensa perusteluiksi he kaikki mainitsivat yleisen kiinnostuksen taidetta ja historiaa kohtaan sekä halun tietää enemmän taiteesta ja historiasta. Mielenkiintoa perusteltiin myös sillä, että taidehistorian ajateltiin tukevan taiteen tutkimista ja oman taiteellisen ilmaisun kehittämistä. 12 opiskelijaa määritteli kiinnostuksensa tasoksi ”jonkin verran kiinnostunut”. Perustelut olivat samankaltaisia kuin ”erittäin kiinnostuneiden” opiskelijoiden maininnoissa: yleinen kiinnostus taidetta ja historiaa kohtaan sekä taidehistoriallisen tiedon hyödyllisyys taideopinnoissa ja työssä. Näiden perustelujen lisäksi taidehistoria nähtiin yleissivistyksen kannalta merkittävänä oppiaineena, joka auttaa ymmärtämään ihmistä yleisesti.

”Taidehistoriaa tarvitaan yleissivistävältä kannalta ja ymmärtääkseen paremmin omaa luomistaan ja kuvan tekemistä on palattava ajassa taaksepäin, että ymmärtäisi, mistä on lähdetty liikkeelle.” (opiskelija 13)

”Minulle on tärkeää tietää, miten taide on kehittynyt ja ketkä sitä kehittivät, jotta voisin helpommin ymmärtää ja tulkita omaa taidettani sekä ehkä ilmaista itseäni paremmin. Olen myöskin vain yksinkertaisesti todella utelias ja innokas oppimaan uutta.” (opiskelija 16)

Kaksi opiskelijaa kertoi aikaisempien negatiivisten historian oppimiskokemusten vaikuttaneen siihen, etteivät he enää olleet ”erittäin kiinnostuneita” historiasta tai taidehistoriasta. Yksi opiskelija mielsi taiteen historian muita taiteen osa-alueita vähemmän kiinnostavaksi, koska hän ei nähnyt sillä olevan kosketuspintaa omaan elämäänsä. Kaksi opiskelijaa määritteli suhteensa taidehistoriaan ja sen opiskeluun ”samantekeväksi”. Perusteluiksi he mainitsivat taidehistorian ”huonon maineen” ja sen, että se tuntui turhalta.

”Historia on aina ollut tylsä aine koulussa, eikä ole tietoa kuinka paljon aihepiiri muuttaa asiaa. Taiteesta olen kuitenkin erittäin kiinnostunut.” (opiskelija 19)

”Taidehistoria tuntuu vain melko turhalta.” (opiskelija 21)

"Kaikki kuvataiteeseen liittyvä kiinnostaa, mutta sen historia kiinnostaa ehkä vähiten, koska se ei koske minua." (opiskelija 22)

Ennakkokäsitys taidehistorian alasta ja sisällöistä (taulukko 6, s. 343-344)

Opiskelijoita pyydettiin luonnehtimaan taidehistoriaa sen käsityksen perusteella, joka heillä oli opintojen alkaessa. Luonnehdinnoissa mainittujen taidehistorian sisältöjen lukumäärä vaihteli seuraavasti: yksitoista opiskelijaa esitti 1-2 taidehistorian sisältöä, samoin yksitoista opiskelijaa esitti 3-4 taidehistorian sisältöä ja yksi opiskelija esitti viisi taidehistorian sisältöä. 15 opiskelijaa esitti sisältöjen kuvauksen yksittäisten elementtien luettelona ja kahdeksan opiskelijaa kuvasi sisältöjä toisiinsa suhteissa olevina. Ennakkokäsitys taidehistorian opialasta oli varsin suppea ja vastauksista välittyi atomistinen kuva taidehistoriallisen tiedon toisistaan riippumattomista osa-alueista. Kokonaiskuvan sijaan yksityiskohdat näyttäytyivät keskeisinä: niitä ei sidostettu narratiiveiksi, joissa ne olisivat olleet suhteissa toisiinsa, ympäröivään maailmaan tai opiskelijaan itseensä.

Niissä vastauksissa, joissa taidehistorian alaa kuvattiin "suhteissa oleminen" näkökulmasta, keskeisenä ajatuksena oli "asioiden" vaikutus taiteeseen. Taiteen nähtiin reagoivan sekä ympäristöön että taiteen sisäiseen tilaan. Toisensuuntaista vaikutusta - taiteen vaikutusta johonkin, esimerkiksi yhteiskuntaan tai ihmisten ajatteluun - ei tuotu vastauksissa esille. 16 opiskelijaa määritteli taidehistorian sisällöksi tyyliuunnat, aikakaudet ja taiteilijat. Vastausten perusteella saattoi olettaa, että moni tarkoitti tyyliuunnalla ja aikakaudella suurin piirtein samaa asiaa. Näin periodisointi ja kategorisointi - taiteen ilmiöiden jakaminen ajallisiin ja tyyllisiin segmentteihin - näyttäytyi opiskelijoiden ennako-oletuksissa taidehistorian opiskelun pääasiallisena sisältönä ja tehtävänä. Taiteilijoiden mainintojen kohdalla viitattiin heidän biografiaansa, kuulumiseensa tiettyyn tyyliuuntaan ja vaikutukseensa taiteeseen. Kolme opiskelijaa mielsi taiteen tekniikoiden ja menetelmien tutkimisen kuuluvan taidehistorian piiriin. Ja yksi opiskelija viittasi taidehistorian olevan kiinnostunut myös taiteen kulttuurisista eroista.

"Käydään läpi varmasti erilaisia taidesuuntauksia, merkittäviä taiteilijoita ja yleisesti historiaa -> asioita, jotka ovat vaikuttaneet taiteeseen." (opiskelija 11)

"Luulen, että eri aikakausina käytetyt tyyli ovat painatuksen kohteena. Sekä eri aikojen taiteilijat ja menetelmät, kuinka taidetta silloin tehtiin." (opiskelija 17)

"Taiteen tärkeimpiä aikakausia ja suuntauksia, tyyliin antiikin Kreikkaa, keskiajan taidetta ja suomalaisen kuvataiteen historiaa." (opiskelija 23)

Usein vastauksissa tuotiin esille, että taidehistoria keskittyy nimenomaan vanhaan taiteeseen ja vanhoihin taiteilijoihin. 10 opiskelijaa ilmaisi joko eksplisiittisesti (esimerkiksi maininnalla "vanha taide") tai implisiittisesti (esimerkiksi menneen aikamuodon valinnalla) tarkoittavansa taidehistorialla nimenomaan menneisyyttä tarkastelevaa oppiainetta. Neljä opiskelijaa määritteli taidehistorian alaksi taiteen kehityksen tutkimisen: heistä kolme eksplikoi tutkimuksen

ulottuvan myös nykyaikaan. 10 opiskelijan vastauksista ei voinut tehdä päätelmiä ajallisesta ulottuvuudesta.

”Opiskellaan vanhoja taiteilijoita ja taidelajeja.” (opiskelija 6)

”Mistä taide on syntynyt. Milloin se on syntynyt. Ja miten se on kehittynyt alusta nykypäivään. Ketkä sitä ovat kehittäneet ja millä tavalla.” (opiskelija 16)

Vastauksissa huomiota kiinnitti se, että vain kolme opiskelijaa mainitsi taideteokset taidehistorian osana. Voi tietenkin olla, että ne koettiin niin itsestään selviksi taidehistorian osiksi, ettei niitä erikseen mainittu, tai että niiden ajateltiin implisiittisesti sisältyvän tyyllisuuntia ja taitelijoita koskeviin mainintoihin. Vai voiko vastauksia tulkita niin, että taideteoksia ei nähty taidehistorian varsinaisina tutkimuskohteina, vaan välineinä, joiden kautta esimerkiksi tyyli, historiallinen aikakausi, kulttuuri tai muu ”varsinainen taidehistorian historiallinen aines” saivat ilmaisunsa?

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden ennakkokäsityksissä taidehistoria näytti koostuvan yksittäisistä sisällöistä, joiden tuntemista taidehistorian ”osaaminen” oli. Niissä harvoissa vastauksissa, joissa taidehistoriaa kontekstualisoitiin, taide nähtiin alisteisena historialliselle kontekstille. Taidehistoria nähtiin ns. korkeakulttuuriseen taiteeseen keskittyväksi: vastauksissa ei tullut esille mainintoja populaarikulttuurista.

Ennakkokäsitys taidehistorian opetusmenetelmistä (taulukko 7, s. 344)

Yhteensä 15 opiskelijaa odotti taidehistorian opiskelun olevan kokonaan (12 opiskelijaa) tai pääosin (3 opiskelijaa) opettajajohtoista, jolloin opiskelijan rooliksi miellettiin passiivinen vastaanottaminen ja tunneilla esitellyn aineksen mieleen painaminen. Näissä vastauksissa taidehistorian opiskelu nähtiin yleisesti muistiinpanojen kirjoittamisena, luentojen kuuntelemisena ja teoriana. Opetusmenetelmän ajateltiin painottavan kielen roolia ja yksisuuntaista opettajalta opiskelijalle suuntautuvaa verbaalista viestintää. Seitsemän opiskelijaa näki opiskelijan oman roolin aktiivisempänä, jolloin opiskelun toivottiin sisältävän myös mm. pohtimista, keskustelua, piirtämistä ja maalaamista tai tiedon etsimistä.

”Oppilaat tekevät muistiinpanoja luentojen pohjalta ja tenttivät jakson lopussa. Toivon, että se ei keskity vain näihin luentoihin.” (opiskelija 13)

”Paljon teoriaa (tai siis pelkästään). Lukemista ja muistiinpanoja.” (opiskelija 19)

”Kuten historiaa ylipäänsä, eli muistiinpanot ja lukeminen, opettelu. Opetus tapahtuu liitutaululla.” (opiskelija 22)

”Katsotaan teoksien / maalausten kuvia eri aikakausilta, kuunnellaan kun opettaja kertoo eri aikakausista, kirjoitetaan muistiinpanoja ja ehkä yritetään piirtää eri aikakausien tyyleillä.” (opiskelija 24)

Seitsemän opiskelijan vastauksessa tuli esille diojen ja kuvien katsominen osana taidehistorian opiskelua. Näistä viidessä vastauksessa diojen katsominen näyttyi passiivisena vastaanottamisena, jossa ei viitattu diojen katsomisen tai näkemisen herättämiin ajatuksiin ja reaktioihin tai niiden tuomiseen osaksi oppimistapahtumaa. Vastaus *”Odotan luvassa olevan melko teoreettista hommaa ja kuvien tuijottelua.”* (opiskelija 23) kiteytti osuvasti kommenttien sävyn.

Kuvat tuotiin vastauksissa esille verbaalisti ilmaistujen sisältöjen visuaalisina verifioijina ja historian kuvittajina. Vain kaksi opiskelijaa toi esille kuvat aktiivisen oppimistapahtuman osana: toinen kirjoitti *”diakuvien katsomisesta ja keskustelemisesta”* (opiskelija 8) ja toinen *”taideteosten tutkimisesta”* (opiskelija 17). Taideteos ei ollut taidehistorian keskiössä, vaan taidehistoria ymmärrettiin pikemminkin taiteen kautta tapahtuvana historian tutkimisena. Taidehistorian olemus näyttyi historiana, jonka opetuksessa käytetään kuvia.

Opiskelu miellettiin yleisesti luokahuoneessa tapahtuvaksi ja keskittyvän aineistoon, jonka opettaja valikoi ja esittelee tunnilla. Vain yksi opiskelija oletti, että taidehistorian opintoihin kuuluvat museovierailut.

Onko taidehistoriasta hyötyä? (taulukot 8-11, s. 344-345)

Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki kyselyyn vastanneet 22 opiskelijaa uskoivat taidehistoriasta olevan jollakin tavalla hyötyä tulevaisuudessa. Opin-tojen tai ammatin kannalta keskeisimmiksi hyödyiksi nimettiin, että taidehistoria on osa visuaalisen alan ammattitaitoa, se antaa vaikutteita omaan työskentelyyn sekä auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään omaa ja toisten tekemää taidetta. Yksityiselämässä taidehistorian nähtiin lisäävän yleissivistystä ja antavan avaimia ympäristön tulkintaan.

”Taiteen kuten muunkin historian tunteminen on melkein pä yleissivistystä. Taidehistorian tuntemisesta on hyötyä vertailtaessa teoksia, nykytaiteen tulkinnassa. Muutenkin on kivempi tarkastella esim. taulua, jos tietää vähän tekijän taustoja sen hetki-sen maailman tilanteen, kuvan elementtien tarkoituksen.” (opiskelija 14)

Aikaisemmat taidehistorian tai historian opiskelukokemukset (taulukko 12, s. 345)

Kaikkiaan 14 opiskelijaa raportoi historian opiskelukokemusten olleen negatiivisia. 10 opiskelijalla oli historian opiskelusta vain negatiivisia kokemuksia. Näissä vastauksissa negatiivisten kokemusten kerrottiin johtuneen pitkäveteisiksi ja tylsiksi luonnehdituista opettamis- ja opiskelutavoista, joissa korostuivat luento, muistiinpanojen kirjoittaminen, lukeminen sekä yksityiskohtien opettelu ja tenttaus. Opetus oli ollut opettajajohtoista ja opiskelijan rooli vastaanottava. Opiskelijoiden muistikuvissa historian opiskelu näyttyi usein yksityiskohtien opetteluna ja opetus yksityiskohtien tenttaamisena, mikä koettiin vastenmielisenä ja jopa pelottavana. Neljän opiskelijan vastauksissa historia itsessään mainittiin mielenkiintoisena oppiaineena, mutta opetuksessa käytetyt opetusmenetelmät olivat vähentäneet kiinnostusta.

”Pelkään hieman historian opiskelua, koska unohdan nopeasti vuosiluvut ja nimet. (...) Peruskoulussa historian opiskelu oli kovaa tenttaamista kirjoista.” (opiskelija 11)

”Taidehistoriaa en ole opiskellut, mutta historian koin hieman tylsänä. Nykyään olen kiinnostunut historiasta ja vähän harmittakin, että peruskoulussa en jaksanut aina olla läsnä opetuksessa. Opettaja vaikutti tuolloin kiinnostukseen; hän opetti asiat aika kuivasti ja tunnit olivat vaan muistiinpanojen kirjoittamista. Keskustelujen avulla olisin ehkä jaksanut olla enemmän mukana.” (opiskelija 16)

”Historian opettaja on aina ollut kuivahko mies ja opetus sen mukaista. En ole pitänyt historian opiskelusta, koska haluan jotakin konkreettista, en opetella asioita pänätäen kirjasta ja liitutaululta. Historia ei muutu muuksi, vain nykyisyys.” (opiskelija 22)

Seitsemän opiskelijan vastauksen sävy oli neutraali. Näissäkin vastauksissa yleisesti raportoitiin opettajajohtoisista opetustavoista, mutta ei otettu kantaa opetustavan mielekkyyteen. Kahdella opiskelijalla oli historian opiskelusta vain myönteisiä kokemuksia: vastauksissa tulivat esille sekä tyytyväisyys opetustapaan että oma kiinnostus historiaan.

”Historia on aina ollut minusta mielenkiintoista, joten olin hyvin kiinnostunut siitä, kun sitä opetettiin ala- ja yläkoulussa. Erityisesti minua kiinnosti 1500-luku tai sitä vanhempi historia esim. muinaiset egyptiläiset yms. Joten kun näitä asioita käytiin, seurasin opetusta tarkkaan ja pidin sen opiskelusta.” (opiskelija 24)

Yksi opiskelija raportoi historian tai taidehistorian opetuksessa käytetyn myös muita kuin opettajajohtoisia opetusmenetelmiä. Samoin yksi opiskelija kertoi opetuksessa käytetyn myös muita kuin verbalisia opetusmenetelmiä.

”Ei oikeastaan pahemmin muistikuvia. Kuvaamataidon opettaja kävi aiheen läpi (lukiossa) diojen avulla. Ei kovin intressanttia.” (opiskelija 14)

”Paljon käytettiin kalvoja ja muistiinpanoja. Yläasteen opettaja käytti niitä joskus liikaa -> käsi kipeytyi. Joskus hän vain puhui, silloin lähes kaikki meni ohi korvien, vaikka yritinkin keskittyä. Ala-asteella opiskeltiin tehtävien ja aineiden kautta (aineiden teko oli mukavaa), jolloin tunnit olivat mielenkiintoisempia, koska pääsee itse käyttämään taitojaan.” (opiskelija 17)

Analyysin tulokset

Suurin osa opiskelijoista ei ollut aikaisemmin opiskellut taidehistoriaa. Kahta lukuun ottamatta kaikki opiskelijat suhtautuivat taidehistoriaan mielenkiinnolla, koska he ajattelivat taidehistoriasta olevan hyötyä kuvataidealalla, erityisesti taiteen tulkinnassa ja oman ilmaisun kehittämisessä.

Käsitys taidehistorian alasta oli varsin suppea. Voittopuolisesti se nähtiin vanhaan, korkeakulttuuriseen taiteeseen, taiteen kehitykseen ja yleisesti menneisyyteen kohdistuvana tutkimuksena. Luonnehdinnoissa taideteokset - tai taide - eivät juurikaan tulleet esille tutkimuskohteena, vaan ajateltiin, että taidehistoria oli eräänlainen historian tai yhteiskuntatieteen aputiede, jossa taiteen avulla tutkittiin teosten syntyajankohdan kontekstia. Tyyliuuntiin ja aikakausiin perustuva luokittelu nähtiin keskeisenä taidehistorian osa-alueena. Opiskelijoiden luonnehdinnat vastaavat pitkälti ns. taidehistorian vanhojen paradig-

mojen käsitystä taidehistoriasta.⁸⁵⁴ Taidehistorian nykyparadigmojen mukaiset ajatukset aktiivisesta taideteosten tulkinnasta, taiteen avulla tapahtuvasta merkityksen muodostamisesta, aktiivisesta taidediskurssiin osallistumisesta, taidehistoriallisen tiedon nivomisesta menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta koskevaan merkityksenmuodostukseen sekä diskurssiin osallistumisen taitojen harjaannuttamisesta eivät näissä opiskelijoiden vastauksissa olleet luettavissa muutamaa yksittäistä mainintaa lukuun ottamatta.

Useimmin taidehistorian sisältöä esiteltiin yksittäisinä atomistisina propositiona, joiden suhteita tai vaikutuksia toisiinsa ei artikuloitu. Tämä näytti ainakin osittain johtuvan omakohtaisen taidehistorian oppimiskokemuksen puuttumisesta ja historian opetuksessa käytetystä opetusmenetelmästä, jonka opiskelijat raportoivat perustuneen pääasiassa opettajalta opiskelijalle suuntautuvaan verbaaliseen viestintään ja tiedonsiirtomalliin.

Aineistossa esitettyjen kommenttien mukaan opetus ei pyrkinyt aktivoimaan opiskelijoiden omaa merkityksenmuodostamista, vaan opiskelijan rooli näyttäytyi vastaanottavana, jolloin hänen tehtäväkseen muodostui opettajan jakaman tiedon opettelu ja muistaminen. Viitteitä aitoon konstruktivistiseen tiedon rakentamiseen, omakohtaisten kokemusten hyödyntämiseen ja aktivoimiseen oppimistapahtumassa tai yhteisölliseen oppimisprosessiin ei aineistosta löytynyt. Yli puolet opiskelijoista (14) koki tällaisen opetus- ja opiskelutavan negatiivisena ja 10 opiskelijaa koki koko oppiaineen tylsänä. Kun oppimiskokemuksia vertaa opiskelijoiden ennako-odotuksiin taidehistorian opetusmenetelmistä nykyisessä oppilaitoksessaan, on mielenkiintoista huomata, että opiskelijat ajattelivat alkamassa olleen taidehistorian opetuksen noudattavan aikaisempien oppimiskokemustensa mukaista teoriapainotteista sekä luento- ja kirjottamiseen ja muistamiseen perustuvaa mallia. Aineistossa oli selkeitä viitteitä myös siitä, että opetustapa transferoitui opiskelijoiden ajatuksissa ja kokemuksissa myös itse oppiaineen ominaisuudeksi: useat opiskelijat mielsivät taidehistorian tylsäksi oppiaineeksi, vaikka eivät sitä olleet opiskelleetkaan. Tosin seitsemän opiskelijaa näki etuliitteen ”taide” antavan lupauksen siitä, että taidehistorian opiskelu sisältäisi myös vuorovaikutusta ja omia taidekokeiluja.

Aineiston antama kuva opiskelijoiden suhtautumisesta taidehistoriaa kohtaan oli ristiriitainen. Taidehistoriaa sinällään pidettiin mielenkiintoisena ja siitä ajateltiin olevan hyötyä tulevaisuudessa, mutta taidehistorian opiskelua kohtaan oli vahvoja negatiivisia ennakoasenteita ja koulussa opiskeltavana oppiaineena taidehistorian ajateltiin usein olevan tylsä. Taidehistoria ”ilmiönä”, ”asiana” tai ”sisältönä” ja taidehistoria ”oppiaineena” merkityksellistettiin keskenään ristiriitaisilla tavoilla. Oli selkeästi huomattavissa, että negatiiviset kokemukset aikaisemmasta historian ja taidehistorian opetuksesta olivat transferoituneet negatiivisiksi ennako-odotuksiksi alkavia taidehistorian opintoja kohtaan.

On merkittävää pohtia sitä, vastaako opettajajohtoinen, tiedonsiirtomalliin perustuva opetustapa historian ja taidehistorian substanssia ja nykykäsityksiä.

⁸⁵⁴ Ks. esim. Belting 1995/2002, 38, 143; Preziosi 1989, 11; Preziosi 1998b, 110-111; Reid 2004, 1; van Damme 2008b, 157, 158.

On toki huomattava, että pelkän opetusmenetelmän nimeämisen perusteella ei voi yksiselitteisesti päätellä, miten opetusmenetelmää on käytetty. Esimerkiksi luento voi olla myös kommunikatiivisesti toteutettu opetusmenetelmä ja muistiinpanojen kirjoittamisessa tapahtuu koko ajan merkitysten rakentamista ja rakentumista.⁸⁵⁵ Vastauksissa ei kuitenkaan ollut viitteitä siitä, että mainittuja opetusmenetelmiä olisi tietoisesti sovellettu prosessointia edistävillä tavoilla.

Asioiden omaksumisen, sisäistämisen, oivaltamisen tai ymmärtämisen sijasta moni opiskelija kuvasi oppimista opetteluna tai pänttäämisenä. Kokonaiskuvan muodostamisen sijaan yksityiskohtien (mm. vuosilukujen) opettelun merkitys korostui. Olipa opettajien teoriatasolla kannattama oppimiskäsitys ollut mikä tahansa, käytännön opetustoiminta redusoitui tämän aineiston mukaan pitkälti behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaiseksi toiminnaksi. Näin siitäkin huolimatta, että sen on jo vuosikymmeniä sitten katsottu olevan riittämätön toimintamalli kasvattamaan aktiivisia, oma-aloitteisia ja itseohjautuvia opiskelijoita, jotka ovat kykeneviä kriittiseen ajatteluun ja toimintaan.⁸⁵⁶ Opiskelijoiden kokemukset historian opetuksesta ja mielikuvat historiasta eivät vastanneet historian ainedidaktiikassa esiintuotuja konstruktivistisia painotuksia, kriittisen ajattelun taitoja ja historiatiedon hyödyntämistä nykyisyyden jäsentämisessä ja identiteetin rakentamisessa.⁸⁵⁷ Marjo Räsänen mukaan myös taidehistorian opetus on paljolti perustunut mekanistiseen tiedonvälitykseen suomalaisessa kuvaamataidon opetuksessa.⁸⁵⁸ Opetusmenetelmälliset ratkaisut paitsi kanavoivat ja konkretisoivat, myös modifioivat oppiaineen substanssia: nykyaikaisten taidehistorian substanssikäsitysten esilletuomiseen behavioristinen oppimiskäsitys ja sen mukaiset opetusmenetelmälliset ratkaisut yksinomaisesti käytettyinä ovat kestäättömiä.

4.4 Talven kynnyksellä: kokemuksia ja suunnan tarkistusta

Kyselyn taustat

Marraskuussa 2007 Euroopan taidehistoria -opintojakson lopussa muisteltiin ja vedettiin yhteen syksyn kuluessa syntyneitä oppimiskokemuksia kirjallisen reflektiokyselyn muodossa. (reflektiokysely 2, s. 341) Opiskelijoiden oppimisen kannalta kyselyn tarkoituksena oli tuoda kurssin oppimiskokemukset tietoisien tarkastelun kohteeksi ja herättää reflektiota suhteessa taidehistoriaan sekä omaan ajatteluun, oppimiseen ja metakognitiivisiin taitoihin. Vastaustilanteessa opiskelijoilla oli käytössään ensimmäisessä, opiskeluun orientoivassa kyselyssä antamansa vastaukset, joita he saattoivat palauttaa mieleensä ja joita vasten he

⁸⁵⁵ Lonka & Lonka 1991, 28-40, 60-64.

⁸⁵⁶ Danforth & Smith 2005, 36; Smith, Danforth & Nice 2005, 61; Tynjälä 1999, 37-38; von Glaserfeld 1995a, 4, 14; von Glaserfeld 1998a, 21.

⁸⁵⁷ Ks. Ahonen 2002, 80; Arola 2002, 25-26, 31, 36; Löfström 2002, 6-7; Virta 2002, 35-36, 46.

⁸⁵⁸ Räsänen 1993, 5; Räsänen 1995, 61.

saattoivat reflektoida uusia oppimiskokemuksiaan. Emansipatorisen ja dekonstruktionistisen opetuksen sekä psykodynaamisen ohjauksen mukaisesti aikaisempien ja nykyisten käsitysten ja asenteiden vertaamisen ajateltiin tarjoavan mahdollisuuden reflektoida ja päivittää sekä käsityksiä itsestä taidehistorian opiskelijana että taidehistoriasta oppiaineena. Reflektion avulla pyrittiin nostamaan myös hiljaisen tiedon asteelle jääneitä oppimiskokemuksia tietoisuuteen.⁸⁵⁹

Kyselyllä opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan taidehistorian opiskelua ja oppimista pelkkää yksittäisissä oppimistilanteissa tapahtunutta asioiden käsittelyä laajempaan, prosessiluonteiseen kokonaisuuteen. Heitä ohjattiin pohtimaan taidehistorian opiskelua sekä luokkaopetuksen mikrotasolla että laajemmin ammattitaidon ja elämän makrotasolla ammatillista kasvua ja kokonaispersoonan kehitystä tarkastellen. Aikaprospektiivissä tapahtuvaa reflektiota pyrittiin laajentamaan nykyhetkestä myös menneeseen ja tulevaan. Taustalla oli ajatus, että oman ajattelun ja toiminnan tarkastelu eri näkökulmista voisi edesauttaa myös taidehistorian mieltämistä oppiaineena, jonka alaan kuuluvia ilmiöitä voi tulkita eri näkökulmista. Menneen ja nykyisen asenteen ja niihin vaikuttavien tekijöiden pohdinnalla pyrittiin myös konkretisoimaan sitä, että kokemukset vaikuttavat ihmisten positioihin ja muuttavat niitä, jolloin ilmiöt näyttävät erilaisina. Kyselyn kysymysten avulla tämä taidehistorian substanssiin ja metodologiaan keskeisesti kuuluva "asenne" pyrittiin operationaalistamaan oman toiminnan tarkastelutavaksi.

Kysely pyrki myös siihen, että konstruktivismin periaatteiden mukaisesti opiskelijat rakentaisivat opiskelutoiminnan ja oppimiskokemusten perusteella käsitystään taidehistorian substanssista. Tavoitteena oli, että taidehistoria ei jäisi vain yksittäisten tekijöiden kokoelmaksi, vaan että sisältöjä, opiskelutapoja ja opetusmenetelmiä pohtimalla opiskelijat muodostaisivat myös kokonaiskäsitystä taidehistoriasta oppiaineena. Oppiminen ja opettaminen käsitettiin taidehistorian presentaatioina, joiden reflektoinnin kautta opiskelijat ohjattiin muodostamaan omia taidehistoriaa koskevia representaatioitaan.

Opetuksen kannalta kyselyn vastaukset toimivat palautteena opetusjärjestelyistä, joiden avulla niitä pyrittiin kehittämään ja suuntaamaan entistä tarkoituksenmukaisemmiksi opintojen edetessä. Opiskelijat haluttiin sitouttaa kurssin yhteisölliseen kehittämiseen. Tutkimuksen kannalta kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia kurssin opetusjärjestelyiden toimivuudesta, erityisesti opetusmenetelmällisistä ratkaisuista.

Reflektiokysely suoritettiin taidehistorian ensimmäisen opintojakson viimeisellä kokoontumiskerralla marraskuussa 2007. Kyselyyn oli varattu aikaa maksimissaan 45 minuuttia. Opiskelijat käyttivät kyselyyn vastaamiseen n. 30 minuuttia. Kyselyyn vastasi 23 kuvallisen ilmaisun opiskelijaa.

⁸⁵⁹ Ks. Peavy 1999, 87-100, 102-116; Puolimatka 2002, 271-286.

Aineistoanalyysi

Taidehistorian ensimmäiset oppimiskokemukset (taulukot 13-17, s. 345-346)

Ensimmäisessä kyselyssä oli kysytty opiskelijoiden ennakkokäsityksiä taidehistorian opiskelutavoista ja opetusmenetelmistä. Vastauksissa 15 opiskelijaa oli odottanut opiskelun olevan kokonaan tai pääosin opettajajohtoista opiskelijan roolin kutistuessa passiiviseksi vastaanottajaksi. Seitsemän opiskelijaa oli odottanut opiskelun sisältävän myös aktiivista osallistumista. Kun opiskelijoita pyydettiin toisessa kyselyssä kuvaamaan taidehistorian opetusta ja opiskelua, 21 opiskelijaa raportoi opiskelijan roolin olleen aktiivinen, yksi opiskelija koki roolinsa olleen sekä passiivinen että aktiivinen ja yhden opiskelijan vastauksesta *”Taidehistorian tunneilla on käyty läpi paljon kuvamateriaalia ja teoria-asiat on kiitetty olennaisiin asioihin. Tuntien aiheet ovat olleet tyylikaudet esim. kivikaudesta rokokooon.”* (opiskelija 2) ei voinut tehdä selkeitä opiskelijan omaa roolia koskevia päätelmiä. Opiskelijoiden kirjoittamissa taidehistorian opettamista ja opiskelua koskevissa kuvauksissa esiintyi 89 mainintaa opiskelijälähtöisistä aktiiviteeteista ja 13 mainintaa opettajajohtoista menetelmistä.

Opiskelija-aineistosta voi havaita, että opiskelijoiden kokemuksissa taidehistorian opetusjärjestelyt olivat painottaneet opiskelijan aktiivista roolia huomattavasti opiskelijoiden ensimmäisessä kyselyssä ilmaistuja ennakkoodotuksia enemmän. Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki raportoivat oppimista tavalla, jossa korostuivat aktiivinen osallistuminen, itsenäinen tai ryhmässä tapahtuva tiedonmuodostaminen ja tekemällä oppiminen. Vastauksissa käsillä tekeminen sekä taideteosten tarkastelu ja analysointi näyttäytyivät oppimisen kannalta erityisen merkityksellisinä.

”Käyty läpi eri aikakausia monisteiden ja maalausten avulla. Olemme piirtäneet eri aikakausiin liittyviä kuvia ja käyttäneet myös paperimassaa. Opiskelimme mielestäni monipuolisesti: välillä itsenäisesti, välillä ryhmässä. Saimme myös valokuvata power point esitystä varten.” (opiskelija 5)

”Opintoja on käyty teorian ja käytännön kautta. Tutkittu ja analysoitu maalauksia, valmistettu teoksia, kirjoitettu muistiinpanoja, havainnollistettu elokuvalla ja omalla työskentelyllä, keskusteltu ja pohdittu. Kokonaisuudessaan opetus on ollut selkeää ja järjestelmällistä. Oppi on tarttunut kuin huomaamatta. Museokäynnit testasivat hyvin opittuja aiheita.” (opiskelija 12)

Yhteensä 17 opiskelijaa raportoi opiskelun olleen yhteisöllistä, keskustellen tapahtuvaa tiedon muodostamista. Opiskelijat eivät olleet kokeneet oppimista valmiina annettujen asioiden mieleen painamisena, vaan pikemminkin yhteisöllisenä konstruktivisena toimintana ja tiedon muodostamisena. Samalla vastaukset viittasivat siihen, että opiskelijat eivät olleet kokeneet tietoa staattisena vakiona, vaan oppimiskontekstissa syntyvänä, eri näkökulmia sisältävänä ja dynaamisesti muuntuvana rakennelmana. Tähän tiedon ”avoimuuteen” ja omakohtaisen käsityksen muodostamiseen viittasivat myös aineistosta tehdyt leksikaaliset havainnot: tässä kyselyssä yhdeksän opiskelijaa luonnehti oppimistaan aktiivista ja reflektovaa tiedon prosessointia ilmaisevilla verbeillä

(pohtia, tutkia, analysoida, ihmetellä, miettiä, vertailla, havainnoida, suunnitella), kun ensimmäisen kyselyn ennakko-oletuksissa ja aikaisempien oppimiskokemusten raportoinneissa näitä verbejä ei esiintynyt. Leksikaalisen tason huomio vahvisti käsitystä opiskelijoiden aktiivisesta roolista oppimistapahtumassa.

”Kuvia katseltu ja niiden kautta tutkittu ja vertailtu tyyliisuuntia, välillä on ollut kivoja ja kevennystehtäviä, ja videopätkiä. Sovellettu luovuutta vaativissa tehtävissä, joissa on saanut itse suunnitella ja toteuttaa jotakin. Teoriat on käyty monisteiden ja taide-
teosten tutkimisen ja vertailun muodossa.” (opiskelija 17)

”Aika paljon ryhmissä keskustelua, jonka jälkeen asiat on puitu koko luokan kesken ja ihmetelty (esim. mummo). Opittu on eri aikakausien piirteitä ja eroja ja opeteltu tulkitsemaan kuvaa.” (opiskelija 18)

Opiskelijat raportoivat omasta asennemuutoksestaan taidehistoriaa kohtaan. Monet kirjoittivat, että vastoin ennakko-odotuksia, taidehistoria ja sen opiskelu ei ollutkaan tylsää. Positiivisen kokemuksen ilmoitettiin johtuneen siitä, että opiskelu ei ollut vain teoriaa ja asioiden opettelua, vaan myös aktiivista ajattelamista, tekemistä ja tekemällä oppimista, jossa omakohtaisuus korostui.

Viitattiin myös siihen, että ennakko-odotuksista poiketen opiskelussa ei keskitytty yksityiskohtien mieleen painamiseen, vaan kokonaiskuvan muodostamiseen. Opetusmenetelmien monimuotoisuuden nähtiin lisänneen kiinnostusta taidehistoriaa kohtaan. Vaihtelevat opetusmenetelmät nähtiin tärkeinä myös siksi, että niiden koettiin ottavan huomioon erilaiset opiskelijat. Myös visuaalisen opetusmateriaalin suuri määrä nähtiin hyvänä ja ennakko-odotuksista poikkeavana asiana. Kuvalähtöisten opetusmenetelmien koettiin edistäneen oppimista. 21 opiskelijaa ilmoitti opetuksen poikenneen siitä, mitä he olivat odottaneet. Poikkeaminen ennakko-odotuksista oli kaikkien mielestä positiivista. Kahden opiskelijan mielestä opetus ei poikennut ennakko-odotuksista. Kaikki 23 opiskelijaa kokivat opetustavan oppimisen kannalta hyväksi.

”(...) poikkesi aika paljon. Suhteellisen vähän kurssi oli tavanomaista pänttäämistä. Lähinnä lähestyimme historiaa kuvien avulla. Niiden tulkinnalla. (...) Hyvä asia. Näin jää asiat paremmin mieleen, kun esimerkin kautta ensin pohdiskelee.” (opiskelija 14)

”No totaalisesti muuttui! Odotin paljon kaavamaisempaa ulko-opiskelua ja lukemista, mutta yllätyin positiivisesti. Kun kerroin mun serkulle meidän taidehistorian tunteista, se oli todella kateellinen. Eli ehkä muualla opiskelu on kaavamaisempaa ja tylsää, mutta ei onneksi meillä.” (opiskelija 19)

”Kyllä poikkesi. Historian opetus on ollut aiemmin pänttäämistä ja ulkoa opettelua, mutta nyt paneudumme opiskeluun käytännönläheisemmin ja enemmän kuvallisesti tehden ja huomioiden.” (opiskelija 22)

Oppituntien ilmapiirin kaikki 23 opiskelijaa kokivat oppimisen kannalta hyvänä ja motivoivana. Ilmapiiriä luonnehdittiin mm. mukavaksi, rennoksi, leppoisaksi, iloiseksi, hauskaksi, innostuneeksi, kannustavaksi, vapautuneeksi, asialliseksi, suvaitsevaiseksi, rempseäksi, keskustelevaksi ja ahkeraksi. Teke-

mällä oppimisen ja yhteisöllisten opiskelutapojen koettiin luoneen positiivista ilmapiiriä.

”Eroa jonkin verran. Tylsää ei ainakaan tullut ja mielenkiinto on pysynyt koko kurssin ajan. Kirjasta / paperilta lukemista on ollut vähän, joka on minulle hyvä (en ole kovin hyvä oppimaan lukemalla), mutta asioista on juteltu paljon. (...) Minun mielestä se oli hyvä asia, koska vaikka historiakin on mielenkiintoinen aine, niin sitä opetetaan yleensä tylsästi, jolloin asiasta häviää kiinnostus. Ainakin minun tapauksessa tunneilla on ollut mukavaa ja niillä on mielellään ollut.” (opiskelija 18)

”Eipä oikeastaan. ☺ Mutta on se ollut hauskeempaa ja kiinnostavampaa kuin aluksi ajattelin. Tunneilla ei tarvitse istua tuppisuuna.” (opiskelija 24)

Opiskelijoilta kysyttiin, mikä taidehistorian kurssilla on ollut parasta. 12 opiskelijan mielestä kurssin parasta antia olivat olleet soveltavat tehtävät, käytännön kokeilut ja itse tekeminen. Seitsemän opiskelijaa piti keskusteluja erityisen merkittävinä. Muina kurssin ”parhaimpina asioina” mainittiin mm. monipuolinen opetus, asioiden oppiminen, hyvä ilmapiiri ja tehtävistä saatu palaute.

”Käytännön harjoitukset, esimerkiksi naamarin teko ja piirustustehtävät. Monipuolisuutta tehtäviin antoi oman teoksen tarkasteleminen.” (opiskelija 2)

”No, juuri tämä mukava ilmapiiri ja se, että oppii paljon taidehistoriasta.” (opiskelija 3)

”Opetus on koostunut monesta erilaisesta tavasta lähestyä tai oppia aihetta. Ja aina on ollut tilaa huomioille, kysymyksille ja keskusteluille. Myös opettajan iloinen ja innostunut ote opetukseen + taidehistoriaan sai oppilaatkin hyvälle mielelle ja kiinnostumaan taidehistoriasta.” (opiskelija 11)

Opiskelijoilta pyydettiin ehdotuksia kurssin kehittämiseksi. 19 opiskelijan mielestä kurssin opetustapaa ei tarvinnut muuttaa, tai heille ei tullut mieleen kehitysehdotuksia. He pitivät kurssikokonaisuutta onnistuneena. Neljä opiskelijaa mainitsi kukin yhden kehitysehdotuksen: vielä enemmän käytännön harjoituksia, vähemmän tuntiaktiivisuutta, enemmän tietoa taiteilijoista ja enemmän taidehistorian tunteja.

Taidehistorian soveltaminen (taulukot 18-21, s. 346-347)

Kaikki 23 opiskelijaa ilmoittivat pystyneensä soveltamaan taidehistorian kurssin antia. 17 opiskelijaa kirjoitti hyödyntäneensä taidehistorian antia muilla ammattialan kursseilla sekä toisten tekemien teosten tarkastelussa ja tulkinnassa että oman ilmaisun kehittämisessä. 18 opiskelijaa kertoi pystyneensä soveltamaan taidehistoriaa koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Useimmin mainittiin keskustelu kaveri- tai tuttavapiirissä, ympäristön ja median havainnointi sekä taideteosten syventynyt tarkastelu museoissa ja taidegallerioissa.

”Paljon olen jutellut ihmisten kanssa taiteesta. Olen myös ruvennut katselemaan taideteoksia eri tavalla.” (opiskelija 3)

”Olen soveltanut taidehistorian tietoja visuaalisessa osaamisessa ja etiikassa, kun on täytynyt tulkita ja tehdä omia töitä. Valokuvauksessa on myös helpompi ajatella sommittelua, kun on kuvatulkinnan perustiedot.” (opiskelija 12)

”Itsekin on alkanut myös vapaa-aikana tutkia maalauksia tältä kantilta, sekä mediaa. Kuinka ne käyttävät näitä juttuja.” (opiskelija 17)

Kaikki 23 opiskelijaa ajattelivat taidehistoriasta olevan heille hyötyä. Taidehistoria miellettiin osaksi visuaalisen alan ammattitaitoa, jossa sen nähtiin hyödyttävän sekä oman ilmaisun kehittämistä että yleistä taiteen analysointia ja tulkin-
taa. Hyödylliseksi se nähtiin myös jatko-opintojen kannalta. Taidehistoria nähtiin myös osana yleissivistystä, joka syventää ja kehittää yksilön ajattelua.

”Kaikesta opista tulevaisuudessa hyötyä, mutta nyt osaan analysoida kuvia maala-
uksista lehtikuviin ja olla kriittinen. Taide avaa tuntemusta muihin kulttuureihin, esim. matkustellessa. Ja opista on hyötyä jatko-opinnoissa.” (opiskelija 12)

”Totta kai. Kuvataiteilijan, joka ei tiedä taide- tai kulttuurihistoriasta mitään olisi hankala perustella tekemisiään tai analysoida töitään yleisölle jne.” (opiskelija 13)

Kiinnostuksen taso (taulukot 22-24, s. 347)

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan kahden opintoviikon laajuisen opintojak-
son jälkeen kiinnostustaan taidehistoriaa kohtaan asteikolla ”erittäin kiinnostu-
nut”, ”jonkin verran kiinnostunut”, ”samantekevä”, ”ei juurikaan kiinnostu-
nut”, ”ei ollenkaan kiinnostunut”. 16 opiskelijaa ilmoitti kiinnostuksensa tasok-
si ”erittäin kiinnostunut” ja seitsemän ”jonkin verran kiinnostunut”. Kaikilla
opiskelijoilla oli positiivinen kiinnostuksen taso. Kun tulosta vertaa kurssin
alussa olleeseen tilanteeseen, kiinnostuksen taso oli noussut 8 opiskelijalla. Ke-
nenkään kiinnostuksen taso ei ollut laskenut.

Sekä ”erittäin kiinnostuneeksi” että ”jonkin verran kiinnostuneeksi” itsen-
sä määritelleet katsoivat kiinnostuksensa tason johtuvan yleisestä kiinnostuk-
sesta aiheita kohtaan, siitä että he olivat oppineet paljon taidehistoriasta, moni-
puolisesta ja vaihtelevasta opetuksesta, opiskelun mukavuudesta sekä hyödyistä
opintojen ja ammatin kannalta.

”Olen aina ollut jonkin verran kiinnostunut historiasta ja ihmisestä, sen toiminnasta.
Peruskouluopetus meinasi hävittää kiinnostukseni kokonaan, mutta tämä kurssi to-
disti, että opiskelu voi olla mukavaa.” (opiskelija 11)

”Hyvästä opetuksesta. Ja siitä, kun huomaa, miten oma tietämys kasvaa ja miten siitä
on hyötyä.” (opiskelija 14)

Analyyysin tulokset

Opiskelija-aineiston mukaan taidehistorian opiskelu oli koettu ennakko-
odotuksista poiketen aktiivisena ja vuorovaikutteisena toimintana. Tämä toi
taidehistoriaan omakohtaisen kokemuksen ulottuvuuden. Tekemällä oppimi-
nen, keskustelu ja kuvien yhteisöllinen pohdinta koettiin erityisen mielekkäinä
ja motivoivina sekä ammatillisten sisältöjen ja taitojen oppimisen että positiivi-

sen ilmapiirin kehittymisen kannalta: niissä oppiminen näyttäytyi yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tiedon rakentamisena. Tekemällä oppimisen, yhteisöllisten opiskelumuotojen ja positiivisen ilmapiirin on tutkimuksissa todettu lisäävän oppimismotivaatiota.⁸⁶⁰ Aineistossa viitattiin siihen, että monipuolisiksi ja mielenkiintoisiksi koetut opetusmenetelmät ja opiskelutavat lisäsivät mielenkiintoa itse oppiainetta kohtaan.

Verrattuna opintojen alun tilanteeseen, yleinen kiinnostuksen taso taidehistoriaa kohtaan oli noussut. Syynä korkeaan kiinnostuksen tasoon esitettiin oma kiinnostus ja tiedonhalu, mielenkiintoinen opetus ja se, että taidehistoriaa oli pystytty soveltamaan sekä opinnoissa että vapaa-ajalla, mikä oli tuonut taidehistorian hyödyllisyyden konkreettisesti esille. Tulos vastaa tutkimuksia, joiden mukaan opiskelijat pitävät mielekkäänä oppimista, joka nivoutuu heidän elämäntodellisuuteensa ja jolla on sovellusarvoa.⁸⁶¹

4.5 Vuoden varrella: kokemuksia ja palautetta opetusmenetelmistä

Kyselyn taustat

Reflektiokyselyissä opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan kokemuksistaan kuvan tekemisen, kuvasta kirjoittamisen, kuvasta keskustelemisen ja luentokeskustelun opetusmenetelmistä osana taidehistorian opiskelua. Opiskelijoita pyydettiin myös kommentoimaan eri opetusmenetelmien toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta oman oppimisen kannalta. Koska opetusmenetelmät pyrkivät operationaalistamaan taidehistoriaa tavalla, joka kehittää sekä propositionaalista että performatiivista substanssia, opetusmenetelmien tarkasteluun ajateltiin nivoutuvan myös taidehistoriasubstanssin - etenkin performatiivisen substanssin - reflektio. Keskeisenä reflektiokyselyn tarkoituksena oli metakognitiivisten taitojen kehittäminen, joiden avulla opiskelija pystyy tietoisesti suuntaamaan oppimistaan, valitsemaan oppimisen, oppimistehtävien ja oman persoonansa kannalta tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita ja kehittämään itseohjautuvuuden taitoja. Reflektiokyselyssä tuotettu aineisto toimi myös sekä opetusjärjestelyjen toimivuuden diagnosoinnin että niiden tarkoituksenmukaisen suuntaamisen välineenä. Tutkimuksen näkökulmasta reflektiokyselyt antoivat palautetta tutkimuksessa kehitellyn opetusmenetelmän toimivuudesta.

Opiskelija-aineiston muodostavat reflektiokyselyihin 3, 4, 6 ja 7 (s. 341-342) annetut vastaukset sekä kuvasta kirjoittamisen tehtävissä tuotetut tekstit. Kaikki kuvallisen ilmaisun 25 opiskelijaa eivät olleet jokaisella aineistonkeruun kerralla paikalla: 3. kyselyyn vastasi 21 opiskelijaa, 4. kyselyyn vastasi 24 opiskeli-

⁸⁶⁰ Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 147; Peltonen & Ruohotie 1992, 87; Saloviita 2006, 139; von Glaserfeld 1995/2002, 187-188; Yli-Luoma 2003, 22, 26, 105-106.

⁸⁶¹ Nummenmaa 1992, 13-14; Peltonen & Ruohotie 1992, 28; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 71.

jaa ja 6. ja 7. kyselyyn vastasi 23 opiskelijaa molempiin. Koska näissä kyselyissä kommentoitiin tavallisesti kaikkia opetusmenetelmiä, käytännössä kaikki 25 opiskelijaa kommentoivat jossakin kyselyssä jokaista opetusmenetelmää. Kuvan tekemisen analyysin yhteydessä tarkastellaan myös kuvaliitteessä olevia visuaalisia tuotoksia.

Opiskelija-aineiston lisäksi empiiriseen aineistoon kuuluu etnografinen aineisto, joka koostuu opetusjärjestelyissä toimintaa tarkastelevista päiväkirjamerkinnöistä. Etnografisen aineiston tuottaminen tapahtui siten, että merkittsin oppituntien jälkeen huomioitani ja ajatuksiani luettelomuotoisesti paperille ja kirjoitin ne tekstimuotoon koulupäivän päätteeksi. Etnografinen aineisto puuttuu kuvasta kirjoittamisen menetelmästä, koska kirjallisten tehtävien tekeminen tapahtui kotona, jolloin niihin kytkeytyvän toiminnan tarkastelu oli mahdotonta. Prosessia koskevat huomiot on tehty kirjallisten tuotosten perusteella opiskelija-aineiston analyysin yhteydessä.

4.5.1 Kuvan tekeminen

Opiskelija-aineiston analyysi (taulukko 25, s. 348)

Taidehistoriallinen tieto

Kaikki kyselyihin osallistuneet 25 opiskelijaa raportoivat taidehistorian alaan kuuluvan tiedon lisääntyneen kuvallisissa soveltavissa tehtävissä. Taidehistoriallista tietoa he kuvasivat kulttuuria, taideteoksia, teosten aikakautta ja taustoja, tyyliuuntia, taiteilijoita, tekniikoita, ilmaisutapoja ja materiaaleja koskevaksi tiedoksi. Tietoon viitattiin myös yleisesti "taidehistoriana" tai "historiatietona" tarkemmin erittelemättä.

"(...) Kuvien tekemisestä saa ehkä paremman kuvan tyyliuunnasta, aikakaudesta ja taiteilijasta, jonka mukaan tekee kuvan, sillä niitä aiheeseen liittyviä asioita pitää pohtia enemmän ja mielestäni tekemällä oppii parhaiten. (...)" (opiskelija 18)

"Riippui varmaan vähän kulttuurista ja aihepiiristä jonka valitsi, mutta minulla tämä visuaalinen osa syvensi valtavasti tietoani kelttien kulttuurista. Runsaan symboliikan vuoksi ajauduin tutkimaan kelttien arvohierarkiaa, sen symboleita, mytologian tarustoja / hahmoja ja vielä opettelemaan periaatteet solmuornamenttien takana ja toistamaan niitä kunnes ne alkoivat sujua. Eli kyllähän niitä asioita joita on lukenut alkaa sisäistää ihan eri tavalla, kun niiden käyttöä joutuu harkitsemaan ja soveltamaan omaan tuotokseen." (opiskelija 23)

Tietoisuus ajasta, ajan muuttumisesta ja siihen nivoutuvista taiteen muutoksista tulivat vahvasti esille taidehistoriallisen tiedon osa-alueina. Samoissa maininnoissa tekemällä oppimisen sanottiin harjaannuttavan ja vahvistavan taitoa tarkastella teosta yhtäältä historiallisessa kontekstissaan ja toisaalta eri näkökulmista. Tehtävät, joissa eri aikakausilta peräisin olevia kuvia vertailtiin tai lähtökohtana olevaa kuvaa muunnettiin toiseen aikakauteen sijoittuvaksi kuvaksi, aktivoivat opiskelijoita lukemaan kuvia ja tulkitsemaan niiden visuaalisia viestejä kontekstisidonnaisesti sekä harkitsemaan omaa kuvallista ilmaisuaan historiallista perspektiiviä vasten. Kuvan kontekstuaalisen lähiluvun peilaamana

myös oman ajan konteksti joutui lähiluvun kohteeksi. Taidehistorialliseen teemaan liittyvä kuvan tekeminen terävöitti lähtökohtana olevien teosten havainnointia: "(...) *Kuvaa ideoidessa ja tehdessä myös huomaa kohtia, joita ei muuten välttämättä huomaisi. (...)*" (opiskelija 17)

"(...) Kuvan tekeminen mielestäni auttaa konkretisoimaan ajan muutoksen ja sillä tavalla huomaamaan taiteen kehityksen käytännössä. Teosta tehdessä täytyi miettiä alkuperäisteosta, sen tyyliä ja ilmaisullisuutta paljon ja sitten pohtia samoja keinoja nykytaiteen muodossa. Opin tarkastelemaan teoksia niiden aikakauden näkökulmasta eli pohtimaan, miten aika vaikuttaa teokseen. Mietin myös paljon, että millä tavalla samaa asiaa kuvattaisiin eri aikakausilla ja mitkä voisivat olla mahdolliset vaikuttajat (esim. tapahtumat). Pohdin myös nykyaikaa - ja taidetta: mm. mitkä tapahtumat vaikuttavat sekä mitä aiheita ja millä tavalla niitä käsitellään." (opiskelija 16)

Yhteensä 12 opiskelijaa näki taidehistoriallisiin teemoihin perustuvan tekemällä oppimisen kehittävän sekä kykyä havaita ja tulkita kuvallisia viestejä että kykyä visualisoida omia intentioita. Mennyttä ja nykyistä refleктоiva kuvan tekeminen tuotti opiskelijan havainnoista ja kokemuksista visuaalisen jäljen, joka oli tulosta monisyisistä havainnoimisesta, merkityksellistämisen ja tulkitsemisen prosesseista, jotka kohdistuivat lähtökohtana olevaan taideteokseen ja omaan tuotokseen sekä niiden molempien konteksteihin. Prosessissa yhdistyivät sekä formalistinen kuvan tarkastelu että formalististen "löydösten" semanttinen tulkinta koodauksen ja dekodeauksen dialogisessa prosessissa opiskelijan toimissa sekä kuvan vastaanottajana että kuvantekijänä. Tekemällä oppiminen näytti vaikuttaneen merkittävästi siihen, että taidehistoriaa ei mielletty vain tietona jostakin, vaan kykynä toimia taidehistorialla.

"Taidehistoria ei ole vain menneen ajan tapahtumien kartoittamista ja oikein ajoittamista. Tärkeäksi ja suureksi osaksi muodostuu teoksien tulkitseminen. Teoksen sanoman etsiminen ja löytäminen, teoksen ajankuvan löytäminen (mitä se kertoo teoksen aikakaudesta, ihmisistä ja kulttuurista). (...)" (opiskelija 14)

"(...) Taidehistoria auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan taidetta. Olen taidehistorian avulla oppinut paremmin ilmaisemaan tietoisia viestejä omassa työskentelyssäni, koska tiedän enemmän kulttuurista ja ilmaisukeinoista." (opiskelija 20)

Kuvan tekeminen taidehistorian tutkimisena

Opiskelijajoukosta 16 opiskelijaa kommentoi kuvallisia tehtäviä ja tekemällä oppimista taidehistorian ja taiteen "tutkimisena" ja "pohtimisena" tai taidehistoriaan ja taiteeseen "perehtymisenä". Sanavalinnat viittasivat siihen, että opiskelijat eivät mieltäneet kuvan tekemistä vain hauskana välinumerona tai taidehistorian opiskelusta irrallisena puuhasteluna, vaan olennaisena osana taidehistorian opiskelua. Sanavalinnat kertoivat myös motivaatiosta ja sitoutumisesta tehtävänantoon - sekä menetelmän kokemisesta mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman kontekstissa. Tehtävänannot, totta kai, ohjasivat pohtimaan ja tutkimaan, mutta niissä ei käytetty ilmausta "kuvallinen taidehistorian tutkiminen". Opiskelija-aineiston perusteella voi päätellä, että opiskelijat mielsivät myös omasta elämäkokemuksestaan käsin tehdyt historiallisia teoksia koskevat havainnot ja huomiot - sekä niiden kom-

mentoimisen visuaalisesti - osaksi taidehistorian substanssia. Taidehistorian kuvallinen tutkiminen koettiin sekä hauskana että opettavaisena.

”Käytännön tehtävät on aina kaikista hauskipia. On mielenkiintoista tutkia ja oppia taidehistoriaa tekemällä itse.” (opiskelija 4)

”Oli olennainen osa, sillä itse ainakin pääsin paremmin sisälle kulttuurin perinteisiin ja taiteeseen. Vaikka oma rumpuni oikeasta noitarummusta kovin paljon eroaakin, sain sitä tehdessäni tutkia noitarummun rakenteita ja kuvioita oman tekemisen kautta. Se oli kivaa.” (opiskelija 19)

Joissakin tehtäväkokonaisuuksissa edellytettiin teosten historiallisten taustojen tutkimista lähdeaineistoa hyväksi käyttäen, mutta useimmiten visuaalisilla tehtävillä haluttiin tematisoida huomioita, jotka opiskelijoille syntyivät heidän tarkastellessaan taideteosta omasta kokemusmaailmastaan käsin. Kuitenkin opiskelijat mainitsivat aineistossa usein, että kuvan tekemisen kautta tapahtuva taidehistoriallisen teeman työstäminen vaati sitä koskevan taustatiedon etsimistä. Näin tarve taustoittaa kuvallista tehtävää syntyi itsestään, ilman että sitä olisi suoranaisesti mainittu tehtävänannossa.

”(...) Minä jäin tuijottamaan naisen hartaan näköisiä kasvoja, hiuksia ja lämpöistä valoa pään päällä. Ajattelin, että hänen täytyy olla jollain tavalla pyhä ja tärkeä ihminen, mutta enkeli hän ei ole. Minun oli aivan pakko saada tietää, mikä tämän taulun tarina on. En ehtinyt edes muuten katsoa taulua, kun jo olin lukenut taulua esittelevän tekstin. Tekstin perusteella osasin katsoa, että taulussa oli paljon muutakin kuin tämä nainen. Naisen takana taustalla on kaksi hahmoa, jotka liittyy taulun tarinaan, samoin aurinkokellolla, naisen käsien päälle lentävällä punaisella kyyhkyllä ja sen nokassa olevalla unikolla on oma roolinsa. Nyt kun tiesin, mistä taulussa oli kyse, osasin hahmottaa tarkemmin sen, mitä näin ja koin taulussa jo ennen esittelytekstin lukemista. (...) (opiskelija 11)”

”(...) Kuvien tekeminen opiskelutapana on paljon mukavampi kuin kirjojen lukeminen ja esseiden kirjoittaminen. Kuvaa tehdessä joutuu perehtymään aiheeseen, mutta silti tehtävän tekeminen on mukavaa kun tietää lukevansa jonkin mielekkään tekemisen vuoksi.” (opiskelija 21)

Keskeinen tekemällä oppimisen vaikutus oli se, että opiskelijat pysähtyivät kuvien ja valitsemansa teeman äärelle. Useat opiskelijat raportoivat tämän pysähtymisen ja pidempiaikaisen kuvien tutkimisen paljastaneen kohteesta uusia ulottuvuuksia sekä monipuolistaneen ja syventäneen näkemystä.

Kehittyminen kuvantekijänä

Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki opiskelijat kertoivat oppineensa tekemällä oppimisen kautta sekä taidehistoriallista tietoa että visuaalista osaamista. Voikin sanoa, että tekemällä oppimisen koettiin nivovan taidehistoriaa ja visuaalista osaamista yhteen toinen toistaan rikastuttaen.

”Sopivan luovia ja vapaita aiheita, sai käyttää omaa mielikuvitusta, mikä on erittäin hyvä asia. Omasta mielestäni kuvalliset tehtävät ovat toimivia oppimisen tapoja, siinä tulee visuaalinen viesti konkreettisesti käsiteltyä. Tykkään näistä soveltavista tehtävistä, koska siinä samalla kehittää sekä kädentaitoaan, visuaalista osaamistaan sekä oppii sen myötä taidehistoriaa.” (opiskelija 4)

Visuaaliset viestit, kuvan rakenne, työväliteet, materiaalit, tekniikat ja ilmaisutavat liittyivät opiskelijoiden käsityksissä sekä taidehistoriaan että kuvalliseen ilmaisuun, joiden molempien nähtiin rakentavan kuvataidealan ammatillista osaamista. Uudenlaisen, historiallisesti kerroksisen näkökulman avautuminen teemojen käsittelyyn, teosesimerkkien tarkastelun rikastuttama käsitys kuvataiteen ilmaisukeinoista ja erilaisten kuvan tekemisen tapojen kokeilun tuoma kokemus kuvantekijänä nähtiin taidehistorian opiskelun keskeisinä kontribuutioina.

”Kyllä, opin paljon käyttämästäni materiaalista ja sain ideoita kehittää sitä eteenpäin ilmaisullisempaan suuntaan. (...) Kehityin kollaasitekniikassa ja opin sekoittamaan värisävyjä, jotka vastaavat lehtileikkeiden värimaailmaa. Jouduin miettimään maalauksen viestiä, jotta voisin tuoda sen nykyaikaan tai leikitellä sen idealla postmodernissa työssä. Muutin sommittelua ja opin soveltamaan menneestä ajasta viestivää värimaailmaa nykyaikaisemmaksi ja ilmaisullisemmaksi.” (opiskelija 13)

”Ihan huippu juttu, koska siinä joutuu miettimään, miten tavoitellun asian saa esille ja oppii siinä paremmin tunnistamaan asioita, kuten tyyliuunnalle ominaisia (sivellintyöskentely, muoto, mimeettisyys ym.) ja se on ainakin minulle todella mielekästä ja hauskaa. (...) ...tyylisuuntien tunnistaminen ja niiden pyrkimysten ymmärtäminen, koska sitä voi käyttää itse hyväkseen, kun tekee jotain ja haluaa viestiä jotain tiettyä asiaa. Samaan asiaan liittyen kuvallisten elementtien merkitykset. Niitäkin voi itse käyttää ja aikakaudesta riippuen maalauksesta voi saada enemmän irti ja ymmärtää taitelijan sanoman. (...)” (opiskelija 18)

Tehokas oppiminen, oppimisen omakohtaisuus

Kaikkiaan 20 opiskelijaa toi esille, että kuvan tekeminen syvensi taidehistorian substanssin käsittelyä ja auttoi oppimaan asian paremmin. *”(...) Kuvien tekemisestä saa ehkä paremman kuvan tyyliuunnasta, aikakaudesta ja taitelijasta, jonka mukaan tekee kuvan, sillä niitä aiheeseen liittyviä asioita pitää pohtia enemmän ja mielestäni tekemällä oppii parhaiten. (...)”* (opiskelija 18) 13 opiskelijaa kirjoitti tässä yhteydessä sisäistämisestä ja ymmärtämisestä, neljä opiskelijaa muistamisesta ja mieleen painamisesta ja kolme opiskelijaa käytti molempia ilmauksia. Sisäistäminen / ymmärtäminen ja mieleen painaminen / muistaminen edustavat eri laatuista - ja eri syvyisiä - oppimisprosesseja, mutta opiskelijoiden tuottamassa aineistossa molempiin viitattiin ”tehokkaana oppimisena”. Aineistossa opiskelijoiden oma fyysinen tekeminen näyttäytyi pelkkää verbaalisella tasolla tapahtuvaa opiskelua tehokkaampana, mielekkäämpänä ja motivoivampana opiskelutapana. Lisäksi oman kuvan tekemisen kerrottiin jäsentäneen opittavaa asiaa ja helpottaneen olennaisen erottamista epäolennaisesta.

”Postmoderni tyylinä on hankala mieltää (...ehkä) ja hyvä lähestymistapa on tehdä oma postmoderni työ. Siitä tulee henkilökohtainen ja siihen saa jotain itsestään. Sillä tavalla on ehkä helpompi myös ymmärtää postmodernia taidetta ja sen tekijää. Jatkossa näyttelyissä, museoissa katsoo postmodernia tyyliä edustavaa taulua erilailta. Ehkä pidempään ja pohtii enemmän taulun tekijän ja taulun sanomaa tai taustaa. (...)” (opiskelija 11)

”On ihaninta päästä itse kehittämään kuvia, kun on joku tyyli tms. pohjana. Ja jotenkin se tyylin sisäistää silloin vielä enemmän pohjamutia myöten, kun luokassa ta-

pahtuvan käsittelyn jälkeen pääsee kokemaan sen tyylin tekemisen kautta. Sitten se on täysin sisäistetty. (...)” (opiskelija 17)

Kieli vs. kuva - kielelliset ja visuaaliset narratiivit

Aineistossa oli lukuisia mainintoja, joissa kuvan tekeminen ja visuaalinen tekemällä oppiminen nähtiin kielellistä asioiden käsittelyä tehokkaampana oppimisen tapana. Kuvallinen asioiden prosessointi näyttäytyi verbaalista prosessointia omakohtaisempana, henkilökohtaisempana, konkreettisempana ja syvällisempänä. Aineistosta sai käsityksen, että opiskelijat kokivat kuvan ja itsensä välisen suhteen intiimimmäksi kuin suhteensa kieleen, jolloin kuvallisesti ilmaistu koettiin kielellisesti ilmaistua autenttisempana ja todempana.

“(...) Lukemalla ei aina täysin voi ymmärtää tyylin ideaa, joten itse kantapään kautta oppiminen avaa aihetta aivan erilailla. Kuvan tekeminen oppimismuotona antaa mahdollisuuden ideoida aihetta omalla tavallaan. (...) Teoksen teko oli mielestäni olennainen lisä kokonaisuuteen. Sitä tehdessä sisäisti jo oppimansa teksti-osuuden. Tehdessä tietoa joutuu itse soveltamaan, joka auttaa ymmärtämään ja näkemään asiat toiselta kantilta.” (opiskelija 17)

“(...) Kun pääsee konkreettisesti kokeilemaan jotain, siitä saa paljon enemmän irti kuin vain kirjoittamalla.” (opiskelija 20)

“Oli oleellinen osa oppimista, ja opinkin riimuista paljon enemmän, kun itse maalaan ja tein niitä, kuin että olisin vain lukenut aiheesta jostain. (...)” (opiskelija 25)

Kuvallisten tehtävien yhteydessä syntyneet omakohtaiset oppimiskokemukset lienevät johtuneet osittain myös siitä, että aineistossa kuvan tekemiseen liitettiin vapaus, luovuus ja mahdollisuus käyttää omaa mielikuvitusta. Luovuudella, mielikuvituksella ja vapaudella viitattiin aineistossa siihen, että tehtävänannot olivat ”avoimia” ja että opiskelijat saattoivat suunnata niitä oman kiinnostuksensa mukaan. Tehtävänannoissa määriteltiin tehtävän taidehistoriallinen lähtökohta idean tasolla ja tehtävän suorittamisen reunaehdot (esim. mitä osioita tehtävään sisältyy, lähdemateriaalin käyttö ja aikataulu). Se, miten opiskelijat konkreettisesti tehtävänannon ratkaisivat, mitä he tehtävässään tuottivat, millä tekniikalla he tehtävän tekivät, mistä näkökulmasta he taidehistoriallista teemaa tarkastelivat ja millaiseksi he oman visuaalisen tuotoksensa funktion määrittivät, oli usein opiskelijan itsensä harkittavissa ja päätettävissä. Tehtävän palautuksen yhteydessä opiskelijat myös esittelivät positionsa ja valintansa, jolloin he samalla itse vaikuttivat arvioinnin kriteereihin. Tehtävänannot olivat operationaalisia ”toimintasuunnitelmia”, jotka opiskelijat täyttivät substanssilla. Itsemääräämisoikeus koettiin aineistossa motivoivana ja mielekkäänä.

“Postmoderni tehtävä oli mielenkiintoinen. Tehtävässä sai käyttää mielikuvitusta ja pyrkiä luomaan ehkä hieman mahdottomalta vaikuttavasta maalauksesta valokuvan avulla postmodernin teoksen. Tehtävä vaati kekseliäisyyttä, jotta maalauksen välittämät seikat saadaan kuvaan. (...)” (opiskelija 2)

“Rehellisesti – mielenkiintoisimpia tehtäviä kaikista kursseista koko vuoden ajalta. Tällaista sen pitäisi olla. Sen lisäksi että toteutustapa oli suht vapaasti päätettävissä, itse sisällölle annettiin selkeät, mutta joustavat ohjeet ja rajat. Heti alkuvalinnoista lähtien kaikkea piti miettiä, jos aikoi päästä yhtikäs mihinkään. (...) Vapaamuotoi-

suus tietysti rohkaisi ajattelemaan itse ja kun valinnat riippuivat omista mieltymyksistään, mielenkiinto ei loppunut kesken. Minä pidin tehtävänannosta erittäin paljon, ja selvittivähän ne termistöäkin konkreettisemmin kuin polotuksen kuunteleminen tunnilla.” (opiskelija 23)

Opiskelijoiden kommentteissa esiin tullutta kielen ja kuvan tai kielellisen ja kuvallisen ilmaisun välistä eroa ei pyritty tuomaan opetuksessa esille: opetuksessa käytettiin sekä visuaalisia että verbaalisia tehtäväkokonaisuuksia. Kuvallisten ja kielellisten tehtävien tehtävänannot olivat samantyyppisiä: niissä määriteltiin lähtökohta ja toiminnan periaatteellinen kehys, joiden puitteissa opiskelijat saattoivat itse määrittää ja kehittää omaa projektiaan. Opiskelijoiden tekemät kuvalliset ja kielelliset tuotokset toimivat tehtävän teeman kuvauksina, raportteina, kommentteina, kritiikkeinä, reflektioina ja konkretisoijina, jolloin sekä kielellisesti että kuvallisesti työstettyyn teemaan luotiin omakohtainen, omaan näkemykseen perustuva suhde. Tätä omakohtaisesti koettua suhdetta tarkasteltiin ja laajennettiin tehtävän myöhemmissä vaiheissa kontekstuaalisen taidehistoriallisen tiedon avulla.

Johtuiko ero opiskelijoiden suhtautumisessa kieleen ja kuvaan kenties siitä, että he kokivat kielen kommunikaation välineenä ja kuvan ilmaisun välineenä? Kokivatko he kielen valmiiksi, jo ennalta merkityksellistetyksi materiaaliksi, jossa heidän oman intentionsa täytyi alistua sanan ja sen sisällön kulttuurisiin konventioihin - ja kuvan puolestaan materiaaliksi, joka oli henkilökohtaisemmin luotava ja merkityksellistettävä? Olivatko opiskelijat mieltäneet, että sana viestii merkityksellään ja kuva visuaalisella hahmollaan? Vaikuttivatko taustalla kirjoittamisen ja kuvan tekemisen fyysiseen suoritukseen liittyvät erilaiset arvottavat asenteet, siten että kirjoitustaidon koettiin viittaavan enemmän taitoon tuntee kirjaimet ja muodostaa niistä sanoja ja kirjoittaa virheettömästi, kun taas piirustustaitoon liitettiin enemmän esteettisiä arvostuksia? Kuinka paljon kuvallisten tehtävien mieltämiseen omakohtaisemmaksi vaikutti se, että kyseessä ovat kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman opiskelijat? Näihin kysymyksiin aineisto ei anna vastauksia.

Tekemällä ymmärtäminen

Opiskelijat kertoivat kuvan tekemisen yhteydessä oppimiskokemuksista, joissa suhde opiskelijan toiminnan ja oppimisen kohteen välillä näyttäytyi erityisen intiiminä. Kutsun tätä tekemällä ymmärtämiseksi. Tekemällä ymmärtäminen näyttäytyi aineistossa hyvin intiiminä resiprookkisena kokemuksena, jossa tekeminen avasi ymmärrystä ja ymmärrys avasi tekemistä sekä käsiteltävän teeman että tekijän itsensä suuntaan. Tekijä, tekeminen, konkreettisen tekemisen kohde, ajattelu ja ymmärtäminen nivoutuivat toisiinsa tavalla, jossa konkreettinen tekeminen ja abstrakti ajattelu yhdistyivät. Ymmärtäminen oli tekemisessä, kehollis-mielellisessä käsittämässä.

”Koska aihe oli täysin tuntematon minulle entuudestaan, työ kokonaisuudessaan lisäsi tietämystäni. Koska en löytänyt aivan tarkkaa selitystä tatuointikuvioille, en olisi varmaankaan tutkinut niitä tarkemmin, mutta kun kopioin eli jäljittelin niitä käsin,

hokasasin kuinka simppeleitä, mutta kauniita kokonaisuuksia niistä saa.” (opiskelija 11)

”Ilman tuotoksen tekoa en olisi saanut kunnollista kokemusta siitä, millaista aboriginaalien puunkuorimaalauksen teko on kaikessa hitaudessaan. Tuotoksen teko säilytti myös mielenkiinnon aboriginaaleihin, verrattuna siihen, että aihetta olisi käsitelty esim. koko luokan kanssa perusopetuksena tai parityöskentelyä käyttäen. Eli tällaisen oman kokonaisuuden teko on mielenkiintoisempaa ja omakohtaisempaa kokemusten kannalta.” (opiskelija 14)

Tekemällä ymmärtämisenä käsitteellistämääni ilmiöön liittyi aineistossa useita kommentteja, joissa kuvattiin, kuinka tekemisen kautta saatu kokemus lisäsi arvostusta kulttuuria, taiteilijaa, taideteosta tai tyyliisuuntaa kohtaan. Oman fyysisen tekemisen kokemuksen kautta kyettiin eläytymään mm. teoksen tekemiseksi vaadittuun taitoon ja kärsivällisyyteen, mikä lisäsi taiteilijan työn tai taidelajin arvostusta. Visuaalisen tuotoksen materiaalilla ja tekniikalla oli kokemuksen syntymisessä merkittävä rooli. Opiskelija ei ollut kosketuksissa opiskelemaansa asiaan vain tajunnallisesti, vaan myös konkreettisen, aineellisen materiaalin ja sen työstämisestä syntyneiden haptisten kokemusten kautta, jolloin materiaalin ominaisuudet ja sen työstämisestä saadut omat kokemukset siirtyivät osaksi taidehistoriallisen teeman oppimiskokemusta. Kokemuksen persoonakohtaisuus ymmärrettiin: sen ei ajateltu sellaisenaan vastaavan esimerkiksi tutkimisen kohteena olevan taiteilijan kokemuksia. Omakohtainen kuvan tekemisen kokemus auttoi opiskelijoita eläytymään tutkimaansa aiheeseen ja reflektoimaan omaa kuvan tekijyyttään, mikä positioidi sekä tutkittavaa teemaa että opiskelijaa suhteessa siihen.

”(…) Molemmissa tehtävissä sai käyttää luovuutta ja mielikuvitusta, etteivät tehtävät olleet vain alkuperäisen kuvan kopioimista. Molemmista tehtävissä ajattelin / huomasin, miten tarkkaa ja hienoa työtä Botticelli ja Edelfelt ovat tehneet. Sen vuoksi en edes harkinnut peitevärejä tai akryylejä omassa tulkinnassani.” (opiskelija 12)

”(…) Kuvanteko historian opiskelun keinona on siinä mielessä hyvä, että voi oppia pitämään jostain tyylistä sen kautta. Itse aluksi ajattelin, etten tykkää kubismista ja barokista. Mutta niiden tyyllisiä teoksia tehdessä mielenkiinto niiden mahdollisuuksiin kasvoi. Myös aloin miettiä, miten voisi käyttää postmodernisuutta omassa työskentelyssä.” (opiskelija 14)

”(…) Postmodernissa teoksessa jouduin miettimään paljonkin enemmän. Aluksi ajattelin tehdä sen Aatamin luomisesta, mutta vaihdoin sen yksinkertaisempaan Tyttö ja helmikorvakoru -maalaukseen. Kävikin ilmi, ettei se nyt ollutkaan niin helppo, ensin tein sitä vesiväreillä ja pohdin, mitä siitä muuttaisin. Olin tekemässä siitä vanhempaa nyrpeää rouvaa, mutta vaihdon sitäkin. Lopullinen työ tuli puuväreillä. Huomasin, ettei kuvan tekeminen tunnistettavaksi - silti muuttaen siitä jotain oleellista - ole niin helppoa.” (opiskelija 18)

Neljä opiskelijaa raportoi visuaalisten tuotosten tekemisessä syntyneistä kokemuksista samaistumisena tehtävän teemaan tai kulttuuriin. Oppimistilanne näyttäytyi eräänlaisena opiskelijan kokemana kulttuurisen tilanteen simulatiiona. Tekeminen toimi väylänä, jonka välityksellä opiskelija tarkasteli käsittelemäänsä kulttuuria ja eläytyi siihen, siirsi omat kokemuksensa osaksi käsitystään kulttuurista ja ammensi tästä läheisyyden kokemuksesta inspiraatiota ja motivaatiota tehtävän tekemiseen. Kokemus muistuttaa tunnustautumisen (Ein-

föhlung) kokemusta, esteettisessä elämyksessä tapahtuvaa tunteen siirtoa. Perinteisestä tunnustautumisena käsitteellistetyistä tunteen siirrosta aineistossa raportoitu kokemus poikkeaa siten, että kehollisuudella ja fyysisellä tekemisellä oli sen syntymisessä avainrooli. Tunnustautuminen ei tapahtunut suhteessa johonkin konkreettisesti olemassa olevaan tai konkreettiseen objektiin suuntautuneena, vaan suhteessa opiskelijan mielikuvaan vieraasta kulttuurista, jota hän työsti ja jota kohti hän pyrki oman tekemisensä kautta.

”Visuaalisen tuotoksen tekeminen oli hienoa, sillä aloin pohtia sitä, miten tutkimasani kulttuurissa taidetta tehtiin ja ymmärsin miten vaikeaa se on ollut. Kulttuurin arvostus kasvoi huomasti. Itseni kohdalla tuotoksen tekeminen vei ajatukset tutki-
maani kulttuuriin ja siihen aikaan, mikä toi syvällisempää lähestymistapaa kulttuurin tutkimiseen ja ymmärtämiseen.” (opiskelija 12)

Opiskelijoiden tuottamassa aineistossa on selkeästi havaittavissa, kuinka visuaalinen ja kehollis-haptinen toiminta toimivat taidehistorian narraation välineinä kuvallisissa soveltavissa tehtävissä. Niiden avulla taidehistorian narraatioon tuli laadullisuuksia, joihin ei kenties olisi päästy pelkän verbaalisen aiheiden käsittelyn varassa.

Kuvilla ajattelevinen, kuvissa ajattelevinen, kuvien ajatteluttamaksi tuleminen

Monissa opiskelijoiden kommentteissa taiteen, taideteoksen ja taidehistorian ilmaistiin kertovan ja näyttävän asioita tai laittavan ajattelemaan ja pohtimaan asioita. Ilmaisujen kieliopillinen subjekti oli tällöin taide, taideteos tai taidehistoria. Vaikka opiskelija itse olikin ilmaisuissa implisiittisesti läsnä loogisena subjektina, niistä ei yksiselitteisesti voinut päätellä, mielsivätkö opiskelijat arkiajattelussaan taideprosessin agentiksi itsensä vai taideteoksen, vai molemmat. Joka tapauksessa taideteoksen ja taidehistorian rooli ajatteluun ja toimintaan vaikuttavina tekijöinä tuli aineistossa voimakkaasti esille, jopa niin, että taiteen ilmaistiin ”laittavan ihmisen tekemään jotakin.”

”Taidehistoria kertoo maailmasta kuvien ja maalauksin, eli näyttää konkreettisesti tietyn ajan elämään liittyneitä asioita. Se kertoo tietyn ajan mieltymyksistä värejä ja esineitä kohtaan, ja maalauksiin on vaikuttanut myös sen aikainen ihmis- ja kauneusihanne. Taidehistoria kertoo paljon myös entisajan yhteiskunnasta. Taidehistoria on maailma maalausten kautta.” (opiskelija 5)

”Taidehistoria on paitsi historian tyyliuuntien tuntemista myös teosten analysointia. Mitä tämä teos tahtoo kertoa? Taidehistoria auttaa ymmärtämään taiteilijoita ja heidän töitään. (...)” (opiskelija 12)

”Tärkein taiteen tehtävä on mielestäni antaa ihmisille ajattelevan aihetta, herättää tunteita, kertoa todellisuudesta sellaisena kuin se on, tai on ollut. Kaikkea ei voi lukea kirjoista. (...)” (opiskelija 17)

Muutamit opiskelijat kuvasivat kuvallisten tehtävien lähtökohtana olevan taideteoksen, oman visuaalisen tuotoksen ja oman toiminnan vuorovaikutusta niin tiheäksi, että opiskelija ei itse näyttänyt olevan - ainakaan ainut - prosessis-

sa toimiva subjekti. Kuvat ohjasivat ajattelua, suuntasivat toimintaa ja elivät omaa elämäänsä, jolloin opiskelijasta itsestään tuli visuaalisen tapahtumisen kokija tai visuaaliseen tapahtumiseen reagoija. Tekemisen kautta suhde kuvaan tuli intiimiksi, eleyksi, jolloin sen tarkastelu ei tapahtunut käsitteiden "ulkoistamana" tai käsitteiden muodostaman välimatkan päässä. Tekemisen kautta kehollistettu tajunta ikään kuin kuoriutui käsittemaailman logiikasta ja rationaaliseen luokittelevasta maailmankuvasta, ja antautui leikkiin, jossa eloton tuli eläväksi: taideteos ei ollut vain kaksikulotteinen kangas, jonka pinta oli käsitelty maalilla, vaan se oli elävä olento tai tila, johon saattoi astua.

"Postmodernissa tehtävässä ei ollut sinänsä ajatus mukana, että työn pitäisi kertoa jokin sanoma, ajattelin lähinnä vain visuaalista puolta, että elementit ovat helposti tunnistettavissa ja tulos nätti. Suomitehtävässä taas ajatus lähti etenemään koko ajan työn edetessä ja oli hauska etsiä sopivia kuvia liitettäväksi, yksi kuva johti aina toiseen ilman suurta ajatusponnistelua. (...)" (Opiskelija 10)

"(...) Mielenkiintoista oli mennä taulun sisään ja antaa teoksen elää omaa elämäänsä, muuttua koko ajan toiseksi ja taas toiseksi ajatukseksi. Paljon mielikuviin vaikuttaa oma eletty elämä, sen hetkinen mieliala ja tieto alkuperäisteoksen lähtökohdista. Pohdin sitä, että kun itse maalaan taulun, sen tarina voi olla ihan toinen minulle kuin sitä katsoville muille ihmisille. Yksi teos voi kertoa monta tarinaa." (opiskelija 15)

Taideteoksen ja opiskelijan suhde näyttäytyi vuorovaikutteisena. Soveltavissa tehtävissä opiskelijat eivät käyttäneet taideteosta verifioimaan omia ennalta lukkoon lyötyjä positioitaan, vaan taideteos toimi merkittävänä position muuntumista ja uudistumista mahdollistavana tekijänä. Taideteos ja taidehistoria vaikuttivat opiskelijan toiminnassa. Näin tekemällä oppimisessa opiskelijan toiminnallinen suhde taideteokseen ja taidehistoriaan näyttäytyi transformatiivisuuden mahdollistavana dialogina.

"Taiteen tärkein tehtävä on mielestäni se, että sen tulisi herättää katsojassa ajatuksia, eli saada ihminen pohtimaan. Taidetta jokainen voi ymmärtää omalla tavallaan. Taideteokset voivat avata uusia näkemyksiä johonkin tuttuun asiaan." (opiskelija 2)

"Taidetta tutkimalla voi löytää itsestään uusia puolia, tai kehittää vanhoja. Maailmaakin katsoo uudella tavalla, kun on tutkinut erilaisia tyyliuuntia ja maalauksia." (opiskelija 5)

"Ehkä taidehistorian avulla voi myös määrittää jollain lailla itsensä ja oman roolinsa. Taidehistoria on antanut minulle rohkeutta analysoida ja tulkita maalauksia / teoksia. (...)" (opiskelija 11)

Opiskelijoiden kommentteista käy ilmi, että he kokivat kuvallisten tehtävien lähtökohdiksi valitsemiensa teosten ohjanneen ja suunnanneen heidän toimintaansa. Syntyi vaikutelma, että opiskelijat suhtautuivat avoimesti ja uteliaasti sekä teokseen että teoksen aiheuttamiin reaktioihin ja kokemuksiin. Näytti siltä, että opiskelijat eivät "jarrutelleet" näkemistään ja kokemistaan, vaan antoivat teokselle mahdollisuuden näyttäytyä ja puhutella. Konkreettisen visuaalisen tuotoksen tekemisen suoritti opiskelija itse, mutta visuaalisen tuotoksen syntyminen johtanutta prosessia kuvattiin tavalla, jossa osapuolet ilmenivät, paljastuivat, tulkkituivat ja tulivat paljastetuiksi ja tulkituiksi perinteisiä rationaali-

sen ajattelun mukaisia toimijarooleja kyseenalaistavassa resiprookkisessa, fenomenologis-hermeneuttisessa prosessissa. Tarkastelu sai myös opiskelijan oman toiminnan ja taidehistorian paljastumaan aikaisemmasta poikkeavassa laadullisuudessaan.

”Taidehistoria antaa luomiselle liikkumavaraa ja uutta inspiraatiotakin ehkä, jos on aina tottunut vaikka liikkumaan realismin puitteissa. (...) Taiteen saralla opiskelija voi huomata, että onkin tehnyt tietämättään jotakin ismiä mukailevia töitä, hän pysyy siis määrittelemän töitään sitä kautta (jos välttämättä haluaa).” (opiskelija 10)

Hauskaa, mutta mitä tekemistä kuvan tekemisellä on taidehistorian kanssa?

Taidehistorian opiskelu synnytti runsaasti positiivisia oppimiskokemuksia. Oppimista luonnehdittiin mm. mukavaksi, kiinnostavaksi, hauskaksi, rennoksi, kivaksi, iloiseksi, innostavaksi, mielekkääksi, hyödylliseksi, haasteelliseksi, itseluottamusta herättäväksi, mukaansatempaavaksi, virkistäväksi, kannustavaksi, touhukkaaksi, suvaitseiseksi, huipuksi ja loistavaksi. Mukana oli myös muutama yksittäinen vahva negatiivinen kokemus, jossa jotakin tehtävää luonnehdittiin rasittavaksi, ärsyttäväksi ja tylsäksi. 12 opiskelijaa mainitsi nimenomaan visuaalisen tekemällä oppimisen olleen iloista, hauskaa, mukavaa tai huippua. Maininnat viittasivat flow-kokemukselle tyypilliseen mielihyvään ja positiiviseen kokemukseen.

”Sen minkä huomasin kuvallisten tehtävien aikana, oli se, että minulla oli hauskaa samalla ja tein niitä mielellään. (...)” (opiskelija 1)

”Tosi hyvä asia, että historian opiskelusta on saatu niin mielenkiintoista ja mukavaa, käytännön tehtävät aina hauskuuttaa ja helpottaa oppimista. Teoriakin käsitellään tarpeeksi mielenkiintoisesti.” (opiskelija 4)

Positiivisista oppimiskokemuksista huolimatta seitsemän opiskelijaa välillä myös ihmetteli kuvan tekemisen roolia taidehistorian opiskelussa. Visuaalisen tuotoksen tekeminen koettiin hauskana ja tavallisesta koulutyöstä poikkeavana, mutta kaikissa tehtävissä sen ei nähty tuoneen mitään olennaista lisäarvoa taidehistorian oppimiseen.

”Kulttuuriin tutustuminen oli mukavaa, eikä tuntunut lainkaan koulutyötä. Tuotoksen tekeminen ei välttämättä ollut kovin olennaista. Oppimiseenkaan se ei vaikuttanut, mutta perehdyin aiheeseen tarkemmin päätuotosta varten.” (opiskelija 5)

”Oma näkökulmani tehtävistä oli se, että ne olivat mukavia. Niiden avulla opetuksesta oppi asiaa ja oli mukavaa. Eli tavat olivat mielekkäitä. Kuvan tekeminen historiallisen tiedon opiskelun keinona oli mukavaa, mutta en ymmärrä, että mitä tekemistä sillä on historiallisen tiedon kanssa, mutta kyllä kai sen pystyy yhdistelemään postmodernismin kanssa. Opin yhdistelemään vanhaa ja uutta.” (opiskelija 8)

Visuaalisten tuotosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen empiirinen osio tarkastelee pääasiassa opiskelijoiden kokemuksia opetusmenetelmistä, joten aineistoanalyysin fokus on opiskelijoiden kirjallisesti tuottamissa ja kielellisesti artikuloimissa vastauksissa. Koska kuvan

tekeminen oli kuitenkin merkittävä osa tutkimuksessa kehitettyä opetusmallia, valitsin kuvaliitteeseen tyypillisiä esimerkkejä opiskelijoiden visuaalisista tuotoksista. (kuvaliite, s. 355-358) Tässä analyysissä kuvia ei tarkastella jälkinä opiskelijoiden kokemuksista, vaan suhteessa tehtävien päämääriin ja tavoitteisiin taidehistorian opintojen kannalta. Visuaaliset tuotokset esiteltiin suullisesti, joten niiden sisältöihin ei viitata aineistositaatein. Tarkastelussa yhdistyvät opiskelijoiden tuotosten esittelytilanteissa suullisesti kertomat sisällöt ja tehtävänannon näkökulmasta tekemäni havainnot kuvista.

Rituaalinaamaritehtävässä opiskelijoiden tuli vertailla muinaisia kulttuureja ja nykyaikaa rituaalien ja kuvamagian näkökulmasta ja pohtia, millaisille rituaalinaamareille nykyaikana olisi käyttöä. Tehtävän päämääränä oli kuvalliseen tuotokseen kytkeytyen aktivoida menneiden ja nykyisten kulttuurien tarkastelua. Tehtävän tavoitteena oli myös tutkia muinaisten rituaalinaamarien tyypillisiä piirteitä sekä naamarin muodon ja sisällön välistä suhdetta: miten naamari ilmaisi funktionsa.

Ikuista nuoruutta tuottava naamari (kuva 1) asetti menneisyyden ja nykyisyyden dialogiin sekä sisällön että muodon osalta. Ikuisen nuoruuden tai kuolemattomuuden tavoittelu on ikiaikainen myyttien ja riittien aihe, minkä opiskelija yhdisti tämän päivän kauneuskirurgiaan ja nuoruuden ihannointiin. Naamarin otsalla olevat *Willendorfin Venuksen* pään poimuista kehitellyt nännit ja otsassa oleva ruisku asettavat myös muodon tasolla yhteen menneen ja nykyisen. Samalla naamari punoo yhteen naisen erilaisia rooleja ja roolivaatimuksia äidistä seksisymboliin. Naamarin pintatekstuuri ja väri sekä viittaavat muinaisten hedelmällisyysidolien kivimateriaaliin että kalvokkaana ja elottomana ottavat kantaa kauneuskirurgiaa vastaan. Naamarin tarkoitus on nuorentaa käyttäjänsä sekä ulkoisesti että sisäisesti.

Naamari joka auttaa kuulemaan toisia (kuva 2) tuo funktionsa selkeästi esiin suurten ja kasvojen väristä poikkeavien korviensa kautta. Naamarin lähtökohdaksi oli opiskelijan huomio siitä, että nykyaikana ihmiset eivät kuuntele toisiaan, eivätkä välitä toisistaan. Hugo Simbergin *Hallan* hahmoa muistuttavan naamarin tarkoitus oli sekä muistuttaa ihmisiä toisten kuuntelemisen ja auttamisen tärkeydestä että opettaa käyttäjälleen toisen ihmisen huomioon ottamisen taitoja. Värivalinnoilla ei tekijän mukaan ollut käyttötarkoitukseen liittyviä symbolisia arvoja.

Naamari univaikeuksista kärsiville (kuva 3) pyrkii tuomaan käyttäjälleen rauhallisen ja syvän yöunen. Naamarin tekijä kiinnitti huomiota siihen, että nykyaikana monet ihmiset – ja yhä enenevässä määrin myös nuoret – kärsivät vakavista univaikeuksista. Naamarin sininen väri viittaa henkisyysiteen ja pyrkii rauhoittamaan naamarin käyttäjän. Kasvoilla ja otsalla olevat aurinko, kuu ja tähdet viittaavat sekä vuorokauden vaihteluun että taivaankappaleiden merkittävään rooliin muinaisissa kulttuureissa.

Taiteellista kykyä lisäävän naamarin (kuva 4) käyttäjä saa naamarista itselleen lisää luovuutta. Naamarin tavanomaisesta kasvosta poikkeava ulkonäkö viittaa siihen, että tekijän mukaan taide tarkoittaa kykyä nähdä toisin ja uskallusta olla erilainen. Muoto viittaa myös muinaisten rituaalinaamarien epärealis-

tiseen, tyylieltyyn muotokieleen. Kasvon yksityiskohtien vaikutteina tekijä oli käyttänyt myös kiinnostustaan kubistiseen ja surrealistiseen taiteeseen, mikä tulee selkeästi esille naamarin piirteistä.

Opiskelijat onnistuivat tehtävässä hyvin. He käsittivät rituaalinaamarin maagiseksi objektiksi, jonka avulla sen käyttäjille voidaan tuottaa haluttuja ominaisuuksia, mikä osoittaa heidän ymmärtäneen muinaisten kulttuurien rituaalinaamarin käyttötarkoituksen ja kuvamaagisen voiman. Tehtävän sisällöllisenä tavoitteena ollut muinaisten kulttuurien ja nykyajan vertailun tavoite saavutettiin: opiskelijat etenivät aikojen ja kulttuurien vertailusta rituaalinaamarin käyttötarkoituksen määrittelyyn. Muodon tarkastelu osoittaa, että opiskelijat kykenivät ilmaisemaan rituaalinaamarin käyttötarkoituksen visuaalisesti muinaisten rituaalinaamarien tyypillisiä piirteitä ja omaa luovaa näkemystä soveltaen. Taidehistoriallinen tietämys ja omasta elämismaailmasta käsin tehnyt kokemukset ja havainnot nivoutuivat yhteen.

Levynkansitehtävässä opiskelijoiden tuli tehdä levynkansi, jossa hyödynnettiin kivikauden, muinaisen Egyptin tai antiikin Kreikan ja Rooman taidetta ja kulttuuria. (kuvat 5-7) Tehtävä ohjasi opiskelijoita omatoimisesti tutkimaan em. aikakausien visuaalista kulttuuria tarkemmin, tarkastelemaan ja kokeilemaan niille tyypillistä muotokieltä sekä tulkitsemaan sitä uudessa kontekstissa. Kuvat osoittavat, että opiskelijat kykenivät valitsemaan lähtökohtana olleiden aikakausien tai kulttuurien ominaisia elementtejä ja siirtämään ne tehtävänannon kontekstiin.

Kivikauteen ja Roomaan liittyvissä tuotoksissa on selkeät viitteet musiikkiin, mutta Egyptiä soveltavassa levynkannessa musiikillisia viitteitä ei ole. Kivikausi- ja Rooma-aiheiset levynkannet ovat valikoineet aikakaudestaan teeman ja kehittäneet siitä selkeän idean. Rooma-levynkannessa opiskelija otti tehtävään humoristisen näkökulman. Kivikausi-levynkannen tekstifontti on eläimiin ja metsästykseseen viittaavine muotoineen valitun aikakauden teemoja soveltava ja Rooma-levynkannessa teksti on upotettu *Colosseumin* kaaristoihin. Myös niiden voimakkaat värit ovat tehtävänannon kannalta perusteltuja. Egyptistä vaikutteita ottava levynkansi pikemminkin esittää kokoelman Egypti-aiheista kuvastoa ankkuroimatta sitä selkeästi tehtävänannon viitekehykseen. Visuaalisen ilmeensä puolesta Egypti-aiheinen levynkansi selkeine muotoineen, kirkkaine väreineen ja kehystettyine kuvakenttineen on sarjakuvamainen ja tuo mieleen tehtävänantoon istuvan pop-taiteen.

Kuvista näkee, että opiskelijat kykenivät hyödyntämään valitsemiaan aikakausia ja kulttuureja tehtävänannon viitekehyksessä. Varsinkin kivikauden ja Rooman innoittamat levynkannet soveltavat aikakautensa / kulttuurinsa kuvastoa tehtävänannon suunnassa. Tehtävänannon tavoitteena ollut pyrkimys harjaantua kuvallisten lainojen tarkoituksenmukaisessa työstämisessä ja post-modernien viestien laatimisessa näyttäisi visuaalisten tuotosten perusteella olleen rakentumassa.

Mielialakengät -tehtävä pyrki oman visuaalisen tuotoksen keinoin havainnollistamaan muodon ja sisällön välistä suhdetta: sitä että muodon tasolla tehdyt valinnat rakentavat kuvan sekä määrittävät ja ohjaavat merkityksen-

muodostamista. Tämä kokemus haluttiin myöhemmin nivoa taideteosten tarkasteluun ja merkityksellistämiseen. Kuvissa nähtävät energinen ja aktiivinen kenkä (kuva 8), surullinen ja masentunut kenkä (kuva 9) ja ujo kenkä (kuva 10) osoittavat, että kuvien tekijät pyrkivät – ja onnistuivat – rakentamaan kengän tunnetilaa muuntamalla kengän väriä, muotoa, viivaa, sommitelmaa, kokoa ja sivellintyöskentelyä. Kuvallisen ilmaisun opiskelijat olivat opiskelleet ja harjoitelleet tämänkaltaista visuaalisen viestin välittämistä visuaalisen osaamisen opintojaksolla. Tehtävä haluttiin kuitenkin toteuttaa myös taidehistorian opintojaksolla, jotta opiskelijat konkreettisesti huomasivat, että visuaalisen osaamisen tietämystä tulee soveltaa myös taidehistorian opiskelussa.

Tyylisuuntapuut toimivat visuaalisena taidehistorian tunneilla käsiteltyjen tyyllisuuntien kertauksena. Opiskelijoiden tehtävänä oli kiteyttää / ilmaista tyyllisuunnan olemusta puukuvan avulla. Tehtävänannossa korostettiin, ettei tehtävän tarkoituksena ollut kopioida puun kuvaa jostakin valitun tyyllisuunnan maalauksesta, vaan luoda itse mielikuvituspuu, joka ilmentää sekä tyyllisuunnan tyylipiirteitä että sen ajatustaustaa. Barokkipuu (kuva 11) kiertyy levottomana kouristuksenomaiseen muotoon valon ja varjon läikehtiessä sen pinnalla. Puun hahmo tuo viitteellisesti mieleen ihmisen oksien muodostaessa käsivarsia muistuttavia ulokkeita. Lyijykynän jälki on liikkuva ilmentäen valon, varjon ja kiertyvän muodon ohella aikakauden taiteen dramatiikkaa. Rokokoopuu (kuva 12) keimailee kaarevana, hentona ja vaaleana naishahmoisena muotona. Lopputulos on rokokoomaisen siro ja kevyt. Puun juurakon hahmottaminen säärenä ja korkokenkänä tuo kuvaan humoristista virettä. Surrealismipuu (kuva 13) etäännyttää metamorfoosillaan luonnollisesta puusta ja luo vaikutelman unesta – painajaisesta – jossa puu saa eri suuntiin kurottelevan, monipäisen ihmisen hahmon. Pop-taidepuu (kuva 14) näyttäytyy pitkäkaulaisena Jim Hendrixinä, jonka afro-kampaus muodostaa puun lehvästön.

On mielenkiintoista huomata, että esimerkkikuvien tekijät hahmottivat puunsa ihmismäisinä. Tehtävänannossa puukuvan toivottiin ilmaisevan myös tyylin ajatustaustaa ja haluttiin korostaa, että tyyli on kytköksissä myös taidetta laajempiin tekijöihin. Kenties tämä tehtävänannossa ilmaistu tavoite houkutti opiskelijoita elollistamaan puun ”ihmispuuksi”. Ihmismäisessä muodossaan ne kaikki itse asiassa sopisivat myös surrealismiin ilmentäjiksi. Kuvissa tulee selkeästi esille tehtävässä edellytetty soveltava ote ja oman näkemyksen ilmaiseminen tyyllisuunnasta.

Habitus-tehtävässä opiskelijoiden tehtävänä oli narratoida visuaalisesti itseään ja omaa habitustaan tavalla, joka luonnehtii heidän persoonaansa, elämäntapaansa ja elämäntilannettaan. Opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan omaa elämismaailmaansa ja ilmaisemaan siitä tekemiään huomioita visuaalisesti. *Minä pirstaleina* -kuvassa (kuva 15) opiskelija kuvaa pirstaleista elämäntilannettaan peilinpalasilla, joista hänen oma kuvansa fragmentaarisesti peilautuu. Hajallaan olevaan kuvaansa hän yhdistää Magnus Enckellin *Poika ja pääkallo* -teoksen. Opiskelija hahmottaa elämäänsä taideteoksen avulla: pääkalloa pitelevä poika on elämän mysteerin äärellä aivan kuten kuvan tehnyt opiskelija itse. Sommitelma on hajalla ja sen osaset kieppuvat paikkaansa hakien. Värit ovat tekeyty-

mättä. *Graffitiminä* -kuvassa (kuva 16) opiskelija kuvaa elämänpiiriään, jossa graffitit ja bileet ovat merkittävässä asemassa. Tekijä kutistuu pieneksi hahmoksi pullojen taakse, aivan kuin olisi itse voimaton suuntaamaan aktiivisesti elämänsä tai piiloutuisi siltä. Tehtävät osoittavat, että kuvien tekijät kykenivät hahmottamaan omaa elämäntilannettaan ja ilmaisemaan sitä visuaalisesti. Tehtävän antamaa kokemusta pyrittiin jatkossa hyödyntämään taideteoksissa nähtävien henkilöiden ja miljöön välisen suhteen tarkasteluun.

Postmodernissa työssä opiskelijoiden tuli luoda visuaalinen tuotos – pastissi – jossa he toimivat postmodernisti viitaten johonkin taidehistorian taideteokseen, kulttuuriseen ilmiöön tai asiaan. Tehtävän tarkoituksena oli harjoitella yhtä näkökulmaa historiallisesti kerroksisen visuaalisen viestin tuottamiseen. Valokuvauksen opiskelijat tekivät teoksen valokuvaamalla ja uuden kuva- ja mediataiteen opiskelijat piirtämällä ja maalaamalla. Eräs opiskelija otti tehtävänsä lähtökohdaksi Edouard Manet'n *Absintti*-teoksen (kuva 17). Opiskelijan huomio kiinnittyi alkuperäisteoksen sommitelman jäljittelemiseen siinä määrin, että oman position ja näkökulman määrittäminen teokseen jäi vaillinaiseksi, mikä näkyy esim. asujen tyylin epäjohdonmukaisuutena tuoden kuvaan lavastetun tunnelman. Tämä verottaa opiskelijan sisällöllistä tavoitetta ilmaista pastissillaan yksinäisyyttä ja kommunikaation puutetta. Caspar David Friedrichin *Vaeltaja sumumeren yllä* -teoksen muunnoksessa (kuva 18) opiskelija siirtää tunnetun romantiikan maalauksen hahmon nykyaikaan ihmettelemään ympäristön saastumista. Sumumerestä on tullut savumeri – ja pastissin ympäristökysymyksiin liittyvä sisältö välittyy katsojalle selkeästi. Leonardo da Vincin *Mona Lisa* -teosta ja Hugo Simbergin *Haavoittunut enkeli* -teosta yhdistävässä pastississa (kuva 19) samoin kuin Frederic Auguste Bartholdin ja Alexandre Gustave Eiffelin *Vapauden patsasta* ja Tove Janssonin *Muumia* yhdistävässä pastississa (kuva 20) operoidaan kahden teoksen yhdistämisellä. Teosten yhteen liittäminen on yllätyksellistä ja muunnoksessa luotu teosten kontekstien päällekkäisyys ja vertautuminen toisiinsa synnyttävät humoristista näkökulmaa. Maalatuissa ja kollaasina toteutetuissa teoksissa postmoderni työskentely näkökulman vaihdoksineen etenee pidemmälle kuin valokuvatussa teoksessa: ehkä tekijä arveli pelkän median muutoksen (maalauksesta valokuvaksi) tulkitsevan alkuperäisteosta riittävästi. Teosesimerkkien perusteella voi päätellä, että postmodernin työskentelyn idea oli ymmärretty. Jatkossa tekemällä oppimisen kautta opittu ja koettu pyrittiin siirtämään osaksi kuvanlukutaitoa – historiallisesti kerroksisten viestien havaitsemiseen ja tulkitsemiseen.

Seuraavassa tehtävässä tavoitteena oli muuntaa 1800-luvun suomalainen taideteos nykyaikaan. Tehtävänannossa pyydettiin kiinnittämään huomiota aikaan ja ajankulkuun: muutokseen ja jatkuvuuteen sekä visuaalisen kulttuurin suhteeseen aikakontekstiinsa. Hugo Simbergin *Kuoleman puutarha* -teosta käsittelevässä teoksessa (kuva 21) opiskelija puki Simbergin kuolemahahmot pukuihin ja sijoitti ne kolkon käytävän liukuportaisiin. Teosmuunnoksellaan opiskelija pyrki ilmaisemaan oman aikamme hektisyyttä ja epäinhimillisyyttä: kulumme itsemme loppuun. Hän otti taidehistoriallisen lainan avulla kantaa nykyaikaan. Helene Schjerfbeckin *Tanssiaiskengät* -teoksen opiskelija muunsi ku-

vaksi, jossa nykyaikainen tyttö on lähdössä bileisiin (kuva 22). Teos ei ole kantaaottava, vaan se esittää alkuperäisteoksen sommitelmaa hyödyntäen otteen nykyajasta. Karl Emanuel Janssonin *Havunhakkaaja* -teoksen muunnos (kuva 23) puolestaan ottaa kantaa nykyiseen elämänmenoon: Janssonin haaveileva kuva havuja kirveellä hakkaavasta miehestä on muuttunut tehokkuutta ja teknologiaa kuvaavaksi kohtaukseksi, jossa puita pilkotaan koneellisesti. Käsityöstä on siirrytty konetyöhön. Robert Wilhelm Ekmanin *Väinämöisen soitto* -teoksessa opiskelija tulkitse Väinämöisen idoliksi. Omassa teosmuunnoksessaan (kuva 24) hän sijoitti Väinämöisen paikalle anorektisen laihan naisen, ja vedenneitojen paikalle provokatiivisissa asennoissa olevat, vähäpukeiset naiset. Teoksellaan opiskelija kysyi, ovatko nämä nykyajan idoleita. Elin Danielsonin *Päättynyt aamiainen* -teosta muokanneen opiskelijan alkuperäinen tarkoitus oli vain siirtää kuvan nainen moderniin olohuoneeseen (kuva 25). Näin tehtyään hän kiinnitti huomion siihen, miten miljöön vaihdos muutti naisen olemusta: rento ja emansipoitunut nainen muuttui modernissa miljöössä tekijän mielestä masentuneeksi ja ikävystyneeksi. Visuaaliset tuotokset osoittavat, että opiskelijat kykenivät vertailemaan 1800-luvun maalaustaidetta ja nykyaikaa keskenään ja ilmaisemaan vertailunsa tuloksen kuvallisesti. Moni kuva oli paitsi toteamus, myös kommentti ajan muuttumisesta. Kuvat toimivat visuaalisina argumentteina.

Vieraat kulttuurit -opintojakson tuotosten avulla (kuvat 26-32) opiskelijat ohjattiin oman tekemisen kautta tutustumaan johonkin länsimaisesta kulttuurista poikkeavaan muotokieleeseen ja pohtimaan kulttuurien ja niiden visuaalisten tuotosten laadullisuutta ja keskinäistä suhdetta. Visuaalinen tuotos ymmärrettiin tässä yhteydessä visuaalisena tiedonhankintana ja kehollisen kokemuksen aktivoijana. Tuotokset olivat maalauksia, valokuvia, veistoksia ja käsitöitä. Kuvissa on havaittavissa käsitellyille kulttuureille luonteenomaisia piirteitä: kuvat toimivat valittujen kulttuurien visuaalisina referaatteina ja tulkintoina.

Etnografisen aineiston analyysi

Kuvallisissa tekemällä oppimisen tehtävissä keskeisenä periaatteena oli käsiteltävien teemojen operationaalistaminen konkreettisiksi tehtäviksi ja opiskelijan toiminnaksi tavalla, jossa taidehistoriallisia teemoja oli mahdollista työstää pelkän abstraktilla tasolla tapahtuvan käsitteellisen tarkastelun sijaan oman kuvavaihtamisen keinoin: toimimalla sekä toimintaa ja tuotoksia reflektoimalla. Katsoin tämän vastaavan toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen käytännöllistä orientaatiota. Päiväkirjassani kuvasin tehtävien pedagogisia päämääriä ja tehtävien kulkua sekä opiskelijoiden toimintaa ja reaktioita.

Kuvan tekemistä luonnehtivista päiväkirjamerkinnöistä kävi ilmi, että opiskelijat suhtautuivat visuaalisiin soveltaviin tehtäviin yleensä erittäin positiivisesti. Kuitenkin ensimmäisen kokoontumiskerran visuaalinen harjoitus aiheutti aluksi hämmennystä. Tulkituin alun torjuvan reaktion johtuvan siitä, että tehtävä poikkesi niistä mielikuvista, joita opiskelijoilla oli taidehistorian opiskelusta. Ehkä mukana oli myös arkuutta heittäytyä tehtävään tuntemattomien kurssikavereiden seurassa ja uudessa toimintaympäristössä - tai ehkä tehtävä

koettiin lapselliseksi ja leikkimieliseksi: ihan kuin taidehistoriaa pitäisi opiskella vakavammalla otteella.

”Opiskelijat työskentelivät pareittain. Heijastin valkokankaalle diakuvan kahdesta taideteoksesta (ensin Fragonardin ”Keinu” ja sitten Kandinskyn ”Kompositio nro IV”). Toinen opiskelija katsoi diakuvaa ja kuvaili teosta sanallisesti, toinen oli diaan selin ja piirsi paperille kuvan dian esittämästä teoksesta toisen kertoman perusteella. Toisen kuvan kohdalla roolit vaihdettiin: molemmat kertoivat ja piirsivät. Alkuhämmennyksen jälkeen tehtävän tekeminen alkoi sujua - ja kohta luokassa oli iloinen naurun remakka ja tekemisen meininki. Alussa tulkitsin joidenkin epäilevät ilmeet siten, että ”ihanko oikeasti meidän on tarkoitus leikkiä”, mutta rohkaisin vain toimimaan, ja pian tehtävä vei mennessään. No, ei tällä tehtävällä pelkkää leikkimistä tavoiteltu: ensi sijaisena tavoitteena oli saada opiskelijat vapaasti ja arkipäiväisesti puhumaan taiteesta ja toissijaisena tavoitteena oli saattaa opiskelijat oman tekemisen kautta huomaamaan jotakin kielen ja kuvan välisistä eroista, erilaisista tavoista tehdä havaintoja ja muodostaa merkityksiä (ja sanallistaa ne!) - sekä edistää ryhmäytymistä ja positiivisen ilmapiirin muodostumista.” (ote päiväkirjasta 16.8.2007)

Havainnot opiskelijoiden korkeasta motivaatiosta, oma-aloitteisuudesta ja itseohjautuvuudesta tulivat toistuvasti esille visuaalisten tuotosten tekemistä koskevista päiväkirjamerkinnöistä. Se, että opiskelijat saivat mahdollisuuden työstää taidehistoriallisia teemoja oppimiaan kuvallisen ilmaisun välineitä ja tekniikoita hyödyntäen, näyttäytyi erityisen motivoivana. Taidehistoriallisen teeman ilmaiseminen visuaalisesti näytti synnyttävän oppimistilanteissa inkongruenssia, joka aktivoi opiskelijoita paitsi syventymään aiheeseen myös pohtimaan ja kehittämään työskentelytapojaan tarkoituksenmukaiseksi kokemallaan tavalla.

”Jo opiskeltuja asioita kertaavana tehtävänä opiskelijoiden tuli valokuvaamalla ilmaista kivikauden, antiikin Kreikan, keskiajan, barokin ja rokokoon aikakautta - yhdellä valokuvalla kutakin. Tehtävän haasteellisuutta lisäsi se, että kuvat tuli ottaa koulun lähiympäristöstä. Ajattelin tästä syntyvän ongelmatilanteen, joka aktivoi sekä menneiden aikojen että nykyajan - ja Toivalan maisemien - tarkastelua ja huomioiden ilmaisemista kuvataiteen keinoin. Kuvista tuli työstää powerpoint-esitys, jossa jokaisen dian ulkoasu (esim. värivalinnat ja mahdollisten tekstien fontit) ilmaisivat esiteltävää aikakautta.

Opiskelijat tekivät tehtävää tosi nopeasti. Oli hieno huomata, miten kamera ja tietokone motivoivat opiskelijoita: ihan kuin käsitellyt aiheet olisivat näin tulleet enemmän osaksi heitä itseään ja valokuvauksen opintoja. Taidehistoria kulkeutui kirjojen sivuilta ja diakuvista osaksi opiskelijoiden omaa toimintaa ja ilmaisua. Opiskelijat muodostivat kolme ryhmää. Jokainen ryhmä työskenteli omalla tavallaan. Kaksi ryhmää lähti heti kuvaamaan ja teki koko ajattelutyön kameralla kuvaten; yksi ryhmä teki tarkan ennakkosuunnitelman, palautti mieleen ja kiteytti tyyliuuntien ja aikakausien tyypillisiä asioita ja lähti vasta sitten kuvaamaan. Mukavasti opiskelijat etsivät itselleen sopivaa työskentelytapaa: tällaista oppimisen mahdollisuutta ei synnyisi, jos opetus olisi vain luentoa. Näytti mahtavalta, kun mustat pitkät goottihelmat hulmusivat koulun ympäristön pusikoissa ja pelloilla.” (ote päiväkirjasta 14.9.2007)

Visuaaliset tekemällä oppimisen harjoitukset synnyttivät aitoja vuorovaikutus-tilanteita ja aktivoivat vertaisopettajuutta. Käsillä tekeminen näytti madaltavan kynnystä pyytää apua, kysyä neuvoa ja auttaa toista. Erityisesti tämä näkyi tehtävissä, joissa käytettiin opiskelijoille aikaisemmin tuntematonta tekniikkaa tai materiaalia, kuten paperimassaa - tai kermavaahtoa.

”Edellisillä tunneilla ryhmä oli valittanut, että koko ajan kaikilla kursseilla on uusia tehtäviä ja aina pitäisi olla nokkela ja kriittinen ja ahkera. Seuraavilla tunneilla vaihdettiin vapaalle: tehtiin tyyliisuuntakakkuja. Ostin tarvikkeet kaupasta; valmiista kakkupohjista, kermasta, hilloista, hedelmistä, vaahtokarkeista, suklaasta ja nonparelleista opiskelijat tekivät ryhmässä taidekakkuja. Piti muotoilla ja rakentaa kakku jonkin taiteen tyyli-suunnan, taideteoksen tai taiteellisen ilmiön ympärille. Paljastui, että ”leipominen” ei ollut kaikille tuttu ”taideilmaisullinen tekniikka”: siinäpä sitten perheenäidit opettivat nuoremmilleen kakun tekemisen saloja. Hauskaa oli ja makeaa. Tuloksena kaksi pop-taidekakkua (Marilyn ja Laku-Pete) ja yksi vaaleanvihreä rokokoounnelma.” (ote päiväkirjasta 10.3.2008)

Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus nivoutuivat tekemällä oppimiseen luontevasti, minkä havaitsin vaikuttavan positiivisesti oppimisen ilmapiiriin. Positiivisuus näkyi paitsi iloisena asenteena ja motivaationa, myös erilaisten oppimisesteiden häipymisenä taka-alalle. Monesti tuntui siltä kuin näkyvän, konkreettisen tuotoksen tekeminen olisi muuttanut opiskelijan itsensä oppimisen välineeksi tai materiaaliksi, jolloin hän esimerkiksi rituaalinaamaria paperimassasta muovatessaan muovasikin itseään ja suhdettaan kuvamagiaan tai tunnetilakenkiä maalatessaan käsitteli omia tunteitaan. Fokuksen siirtyminen käsietäisyydelle itsestä näytti usein sekä helpottavan että syventävän oppimista.

”Opiskelijat olivat kiinnostuneen oloisia, mutta tunnelma vaihtui vielä iloisemmaksi ja positiivisemmaksi, kun aloitimme kerronta/piirtämistehtävän. Kaikille tehtävä ei ollut yhtä helppo: jotkut selvästi arastelivat sekä puhumista että piirtämistä. Mutta joidenkin puhujan roolissa olleiden opiskelijoiden vakava, torjuvaksikin tulkitsemani ilme sulii, kun tehtävässä joutui elehtimään kehollaan ja äänellään ilmaistakseen teoksen tunnelmaa ja ohjatakseen piirtäjän toimintaa. Piirtäjät puolestaan keskittyivät puhujan antaman informaation visualisoimiseen siinä määrin, että keskittyminen oman piirustustaidon esille tuomiseen näytti unohtuvan. Reagointi oli spontaania, kuvan välityksellä tapahtuvaa ja kuvaan orientoituvaa. (...) Se noissa tekemällä oppimisen harjoituksissa on hyvä asia, että niissä opiskelijat näyttävät unohtavan itseensä keskittymisen ja itsensä tarkkailun - tai jotenkin ovat tilanteessa tehtävän kautta - kun tekeminen ja huomio kohdistuvat johonkin konkreettiseen asiaan. Uskon, että tämä edistää keskittymistä itse oppimiseen ja opittavaan asiaan. Myös kommunikointi vaikuttaa helpommalta silloin, kun puhutaan konkreettisesti esillä olevasta ongelmasta, jonka ratkaisemiseen pyritään yhdessä.” (ote päiväkirjasta 15.8.2007)

Opettajana pohdin omaa rooliani kuvallisten sovellustehtävien ohjaajana. Keskeisen pohdinnan aihe oli se, kuinka paljon voin siirtää vastuuta opiskelijoille itselleen. Lopulta päätin luottaa siihen, että itseohjautuvuuden rajat ja ohjaus-tarve tulevat tilanteessa esille itsestään, kun vain olen läsnä, havainnoin ja keskustelen. Opettajajohtoisesta opetusmallista luopuminen oli aikoinaan vaikea prosessi, jossa kyseenalaistin omaa opettajuuttani. Vaikka useamman vuoden positiiviset kokemukset ja oppimistulokset olivat vahvistaneet käsitystäni ”oi-keasta valinnasta”, tuli aineistossa usein esille epäily siitä, opetanko tarpeeksi.

”Vieraat kulttuurit -opintojaksoon liittyvää: Itse asiassa opiskelijat olivat hämmästyttävän itseohjautuvia. Neuvottomuutta oli hyvin vähän. Kaikki olivat itse löytäneet mieluisat teemat ja myös harkinneet, millainen visuaalinen tuotos tulisi olemaan. Yritin olla liikaa puuttumatta prosessin etenemiseen ja pysytellä taka-alalla - taustatukenä, jolta voi kysyä ja jonka kanssa voi neuvotella ... mutta tässäkin aloitteentekijänä ovat opiskelijat itse.

Nyt kun olen vetänyt kurssin tällä tavalla pari kertaa, osaan jo - ainakin välillä - olla taka-alalla hyvällä omalla tunnolla. Ensimmäisellä kerralla minulla oli sellainen olo, että en ”opeta tarpeeksi”, että lusmuilen tai että en tee tarpeeksi töitä palkkani eteen. Nyt ajattelu tuntuu naivilta, sillä se juuri on tärkeää, että opiskelijat oppivat itse ohjaamaan ja kontrolloimaan oppimistaan ja projektejaan ... ja siihen ei opi muuten kuin harjoittelemalla. Opetustaitoa se on sekin, että antaa opiskelijalle mahdollisuuden olla itseohjautuva. Miksi tätä pitää aina itselleen perustella?” (ote päiväkirjasta 15.2.2008)

Havaintojeni mukaan kuvalliset tekemällä oppimisen harjoitukset nivoivat mielekkäällä tavalla opetussuunnitelman perusteissa esille tuotuja ammattitaidon osa-alueita: omaa visuaalista ilmaisua, visuaalisten tuotosten ja ympäristöjen tulkintaa, oman toiminnan historiallisen ja kulttuurisen kerroksisuuden mieltämistä, metakognitiivisia taitoja (esim. prosessinhallintaa) ja sosiaalisia taitoja. Vaikutti myös siltä, että taideteoksia ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä tutkittiin erityisen tarkasti nimenomaan silloin, kun ne liittyivät visuaaliseen soveltavaan tehtävään, jolloin niitä tuli kommentoida visuaalisesti tai niihin tuli reagoida oman visuaalisen tuotoksen keinoin.

”Opiskelijat tekivät postmoderneja valokuvia. Olivat todella innoissaan ja omatoimisia. Kaksi opiskelijaa oli etukäteen kysynyt tekstarilla, voivatko kuvata teoksiaan tuntien aikana kaupungilla, kun sieltä oli löytynyt sopiva kuvauspaikka (kyseessä oli Edvard Munchin ”Huuto”). Tottahan toki se sopii. Pojilla oli selvät sävelet: toinen halusi esiintyä Mona Lisana ja toinen Whistlerin äitinä. Siellä he sitten tarpoivat pitkän kuuran peittämiä peltoja Mona Lisalle sopivaa taustaa etsien. Näinköhän löytyy Toivalan pelloilta! Kolmen tytön porukka teki töitä suljettujen ovien takana: Mona Lisa, Absintti ja Saturnus syö lapsensa kokivat uudelleentulkintaa. Loput kolme opiskelijaa lavastivat huolella luokkahuoneeseen Absinttia. Rekvisiittaa oli tuotu paljon mukana, mutta pitsipäähine puuttui. Tehtävään sopiva pitsiliina löytyi vaatetusosaston varastosta. Opiskelijat miettivät paitsi lavastusta, myös teoksessa näkyvien hahmojen tunnetiloja ja ilmeitä, joita sitten harjoittelivat peilin edessä. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat tutkivat taideteoksia paljon tarkemmin silloin, kun he itse tekevät jotakin konkreettista niihin liittyen. Niin, miksikäs taideteoksen analysoimisen ja tutkimisen pitäisi aina olla vain kielellistä! (...) Absintti-ryhmä halusi eniten kontaktia, mutta olin tietoisesti taustalla, poissakin, koska halusin antaa heille rauhan ja vastuun tehdä omia päätöksiä. Ihmettelin sitä, miten itseohjautuvia opiskelijat tällaisessa tehtävässä jälleen kerran olivat. Ilmeisesti konkreettinen tekeminen ja omalle alalle soveltaminen luo intoa ja motivaatiota. Samallahan näissä tehtävissä oppii työskentelemään alalle tyypillisellä tavalla... ja hyödyntämään taidehistoriaa alan työtehtävissä.” (ote päiväkirjasta 20.11.2008)

Opiskelijoiden tekemät omat visuaaliset tuotokset eivät muodostuneet pääteisteiksi tehtävän teemana olleiden asioiden käsittelylle ja reflektoinnille, vaan omat työt synnyttivät teemasta uusia ajatuksia sekä tekoprosessin aikana että töiden yhteisöllisissä palautus- ja esittelytilanteissa. Prosessissa syntyneet oivalukset kulkivat opiskelijoiden mukana opintojen edetessä ja niihin palattiin usein: omakohtaisen toiminnan kautta elettyinä ne tuntuivat linkittäneen opiskelijat tarkastelemissa teemoihin niin, että niiden havainnointi jatkui tehtävän jälkeenkin, myös oppituntien ulkopuolella. Seuraava päiväkirjaote liittyy tehtävään, jossa opiskelijoiden tuli ”päivittää” valitseman 1800-luvun suomalainen maalaus 2000-luvun kontekstiin.

”Jo ennen tehtävän palautusta eräs opiskelija tuli tohkeissaan esittelemään teosmuunnostaan. Hän oli sijoittanut Elin Danielsonin maalaaman Tyty-sisaren moder-

niin, minimalistiseen nykyajan omakotitalon olohuoneeseen. Opiskelija hämmästeli sitä, miten Tyty näytti aivan toisenlaiselta moderniin, minimalistiseen olohuoneeseen sijoitettuna. Emansipoituneesta ja rennosta 1800-luvun Tytystä oli tullut 2000-luvun miljöössä masentunut ja apaattinen Tyty. Ja sitten yhdessä pohdittiin ja mietittiin sitä, miten paljon miljöön vaihdos vaikuttaa henkilöahmojen luonteeseen.

Tehtävän palautuksessa kuvamuunnokset asetettiin esille seinälle, jonka jälkeen työt esiteltiin keskustellen. Opiskelijat olivat kiinnostuneita näkemään toistensa teoksia sekä kuulemaan niihin liittyviä sisältöjä ja sisältöjen ilmaisemiseksi tehtyjä ilmaisullisia ratkaisuja. Kuvantekijöille esitettiin kysymyksiä ja kommentteja. Huomioni herätti se, että opiskelijat eivät töissään olleet lähteneet vain ”muokkaamaan pintaa”, vaan suurimmalla osalla oli mukana syvälinen sisältö ja näkökulma siihen, miten maailma on muuttunut ja miten se on vaikuttanut ihmiseen. Monet ylsivät koskettaviin tulkintoihin esimerkiksi ihmisen rooleista ja identiteetistä, toiset esittivät alkuperäisteoksen ja teosmuunnoksen suhteeseen asettamisen kautta humoristisia ja teräviä kommentteja nykyajasta. Esittelytilanteessa oli mahtava huomata, miten ylpeitä opiskelijat olivat sekä omista että toistensa suorituksista. Tässä ryhmässä osataan kannustaa ja kehua toinen toistaan.

Yksi opiskelija kiinnitti huomiota siihen, että monet kuvamuunnoksista olivat tunnelmaltaan surullisia tai osoittivat nykyajan epäkohtia. Onko oma aikamme todellakin noin negatiivista? Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tehtävänanto oli ohjannut kriittiseen suhtautumiseen nykyaikaa kohtaan. Hyvä huomio! En ilmaiseksi ollut muistanut selvittää, että kriittinen suhtautuminen ei tarkoita vain epäkohtien esille tuomista, vaan arvioivaa tarkastelua, joka voi paljastaa elämästä koko tuntemusten kirjjon.” (ote päiväkirjasta helmikuu 2008)

Edellisen sitaatin loppu on tyypillinen esimerkki siitä, miten opetusjärjestelyjen tarkastelu nivoutui luontevasti tekemällä oppimisen prosessin kokonaistarkasteluun. Tehtävää, omaa toimintaa, omia tuotoksia ja saatua palautetta reflektoimalla opiskelijat oppivat kriittisesti tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa johonkin - myös niihin opetusjärjestyksellisiin reunaehtoihin, joiden puitteissa he toimivat. Kriitikki ilmaistiin rakentavasti, toimintaan kohdistuen.

Analyysin tulokset

Taidehistoriaa soveltavia kuvallisia tehtäviä tehdessään opiskelijat mainitsivat oppineensa tai ajatelleensa moninaisia asioita. Aiheet käsittelivät taidehistoriallisen tiedon lisääntymistä, kuvataidealaa koskevan käsityksen ja tiedon laajentumista, visuaalisen osaamisen vahvistumista, oman kuvallisen ilmaisun kehittymistä, taiteen tulkinnan ja analysoinnin oppimista kontekstuaaliset tekijät huomioiden, itseohjautuvien opiskelutaitojen kehittymistä, oman näkemyksen muodostamista, luovuuden ja mielikuvituksen käyttöä, kuvallista tai kuvilla ajattelun kehittymistä ja jopa itsetunnon vahvistumista. Etnografisen aineiston ja visuaalisten tuotosten analyysi vahvisti tätä opiskelijoiden näkemystä.

Tehdessään visuaalisia tehtäviä ja prosessoidessaan tekemisen kokemukseen ja visuaalisia tuotoksiaan opiskelijat oppivat reflektoimaan ja perustelemaan omaa toimintaansa taidehistorian ja kuvailmaisun näkökulmasta sekä reflektoimaan omaa oppimistaan ja opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Samalla eksplikoitiin toiminnassa vaikuttanutta ja syntynyttä hiljaista tietoa. Kuvan tekeminen oli toiminut moninaisten oppimisprosessien ”hautomona”. Mari Krappala & Tarja Pääjoki näkevätkin kuvallisessa toiminnassa syntyvän

tiedon erityispiirteenä sen, että se integroi erilaisia taitoja, tietoja ja tietämistäpoja.⁸⁶² John Deweyn mukaan se on toiminnallisen oppimisen yleinen laadullisuus.⁸⁶³

Tekemällä oppiminen vaikutti positiivisen ilmapiirin muodostumiseen ja oppimismotivaatioon, mikä noudattaa tekemällä oppimisesta tehtyjä tutkimustuloksia.⁸⁶⁴ Kuvan tekeminen synnytti flow-kokemuksen kaltaisia ilon tuntemuksia: oppiminen oli hauskaa ja luovaa ja siihen paneuduttiin intensiivisesti.⁸⁶⁵ Tekemällä oppiminen synnytti aitoa vuorovaikutuksen tarvetta ja toi kommunikaatioon luontevuutta, välittömyyttä, spontaaniutta ja rentoutta, mikä osaltaan edisti ryhmäytymistä. Kommunikaatioon osallistumiseen ei ollut pakkoa tai tiettyä kaavaa, vaan jokainen toimi itselleen ominaisella tavalla.

Toinen tekemällä oppimiseen liittyvä positiivista oppimisilmapiiriä luova tekijä oli opiskelijan fokuksen siirtyminen pois mahdollisista sosiaalisista ja kognitiivisista oppimisesteistä. Abstraktien, "käsitteiden päässä tapahtuvien" käsitteellistysten sijaan tekemällä oppiminen siirsi fokuksen konkreettiseen visuaaliseen tuotokseen ja tuotoksen tekemiseen, jolloin opiskelija ei ollut tietoinen itsestään erillisenä, yksittäisenä toimijana, vaan hän koki kuvien, tekemisen ja materiaalien ohjaavan toimintaa. Tekeminen ulkoisti ajattelua visuaalisen tuotoksen muodossa. Tuotoksen välityksellä tapahtuva oppiminen ja opiskeltavien teemojen käsittely konkretisoi oppimista. Myös palautekeskusteluissa vaikutti siltä, että tekemällä oppimisen yhteydessä palautteen ymmärrettiin kohdistuvan toimintaan - ei opiskelijan persoonaan. Teeman käsittely visuaalisen tuotoksen kautta näytti mahdollistavan sen, että opiskelija saattoi itse määritellä omaa oppimisen reiviiriään: toisille visuaalinen tuotos toimi keinona tulla ja päästää lähelle, toisille keinona säilyttää etäisyys.

Yllä mainituilla kokemuksilla on yhteyksiä flow-kokemukseen. Mihaly Csikszentmihalyin mukaan flow-kokemukselle on tyypillistä, että ihminen syventyy tavoitteelliseen tekemiseen niin syvästi, että hän toiminnan aikana lakkaa olemasta tietoinen itsestään toiminnasta ja ympäristöstään erillisenä olentona. Kuitenkin toiminnan jälkeen tietoisuus itsestä ja maailmasta palaa entistä voimakkaampana.⁸⁶⁶ Toimintaan ankkuroituvan sisältönsä vuoksi 'flow' kuvaa 'esteettistä kokemusta' osuvammin opiskelijoiden kokemusten kehollisessa toiminnassa ja toiminnasta virinnyttä laadullisuutta. Opiskelijoiden kokemuksella - ja Csikszentmihalyin flow'lla - on selkeitä yhtymäkohtia myös Michael Polanyin käsitykseen suuntautuneesta toiminnasta, jossa yksilö suuntautuu proksimaalisesta taustatietoisuuden tasostaan ja kehostaan distaaliseen, fokaalisen tietoisuuden tasoon proksimaalisen tason jäädessä tiedostamattoman piiriin.⁸⁶⁷

Edellä esitettyjen psyko-sosiaalisten tekijöiden lisäksi positiivisen ilmapiirin muodostumiseen näyttivät vaikuttaneen myös taidehistorian ja kuvatai-

⁸⁶² Krappala & Pääjoki 2003, 7-9; ks. myös Hubard 2007a, 47; Räsänen 2000, 15.

⁸⁶³ Dewey 1899/1953, 82.

⁸⁶⁴ Ks. von Glaserfeld 1995/2002, 187-188.

⁸⁶⁵ Ks. Csikszentmihalyi 2005, 11, 72, 82.

⁸⁶⁶ Csikszentmihalyi 2005, 82, 88, 101.

⁸⁶⁷ Polanyi 1966/1983, 10-14.

dealan substanssiin liittyvät tekijät. Koettiin, että visuaalisten soveltavien tehtävien kautta syntyi merkittäviä oppimiskokemuksia ja -tuloksia, joita oltiin halukkaita jakamaan ja kuulemaan. Vertaisopettajuus näyttäytyi yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista yhteen nivovana oppimisen tapana. Tekemällä oppiminen ja siihen liittyvät yhteisölliset reflektiot merkityksellistivät oppimista sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina, mikä harjaannutti ja rakensi taiteen diskurssiin osallistumisen kompetenssia. Kuvan tekemiseen nivoutui dialogisen, kollaboratiivisen oppimisen ulottuvuus. Näin opetusmenetelmä nivoi kognitiivisen ja sosiaalisen konstruktivismin periaatteita, minkä katsotaan edistävän oppimista.⁸⁶⁸ Tieto rakentui yksilöiden osallistuessa sosiaaliseen interaktioon sekä kuvallisesti että kielellisesti.

Kuvallisissa tehtävissä taidehistorian tutkiminen konkretisoitui taideteoksen tarkastelusta virinnee, merkitykselliseksi koetun taidehistoriallisen teeman visuaalisena pohtimisena, työstämisenä ja ilmaisemisena kuvailmaisun keinoin sekä omiin kokemuksiin, ajatuksiin ja tuntemuksiin että lähdemateriaaliin nojautuen. Teeman käsittelyn konkretisoinnissa opiskelijoiden kehollisella toiminnalla ja visuaalisilla tuotoksilla oli keskeinen rooli: niiden kautta opiskelijat kokivat nivoutuvansa käsiteltävään teemaan ja positioituvansa suhteessa siihen. Kuvalliset tehtävät itsessään näyttivät konkretisoivan taidehistoriallisten teemojen käsittelyä: tehtävät ohjasivat opiskelijaa kiteyttämään teeman johonkin tiettyyn tapaukseen, ”keissiin”, jonka intensiivinen tarkastelu yhtäältä antoi teemaan näkökulman ja toisaalta edesauttoi myös teeman laaja-alaisuuden mieltämistä. Näiden tuloksena opiskelijat konkretisoituivat itse omine ajatuksiineen ja tuntemuksineen oman äänen ja position omaavina toimijoina suhteessa käsiteltävään teemaan. Omien - ja toisten - positioiden tunnistamista ja positioiden vaikutusten tiedostamista pidetään nykyisin keskeisenä taidehistorian substanssin osana.⁸⁶⁹

Opiskelija-aineisto osoitti, että opiskelijat kokivat kuvallisten soveltavien tehtävien lisänneen, syventäneen ja monipuolistaneen heidän taidehistorian tietämystään, jota he luonnehtivat kulttuuria, taideteoksia, teosten aikakautta ja taustoja, tyyliuuntia, tehtävänannon taustoja, taiteilijoita, tekniikoita, ilmaisutapoja ja materiaaleja koskevaksi tiedoksi. Lähtökohtana ollut taideteos miellettiin visuaalisena viestinä: visuaalisia elementtejä tarkasteltiin taideilmaisullisina ratkaisuuina, teoksen visuaalista ja sisällöllistä narraatiota rakentavina elementteinä ja teoksen syntykontekstin yhteiskunnallis-kulttuuriseen tilanteeseen viittaavina merkkeinä. Prosessissa yhdistyi sekä formalistinen kuvan rakenteen ja visuaalisten elementtien tarkastelu että formalististen ”löydösten” semanttinen tulkinta koodauksen ja dekodeuksen dialogisessa prosessissa opiskelijan toimiessa sekä kuvan vastaanottajana että kuvantekijänä. Kuva käsitettiin visuaalisena viestinä, minkä mm. Peter Dallow näkee kuvanlukutaidon keskeisenä edellytyksenä.⁸⁷⁰ Kuvan tekemisen koettiin merkittävästi edistäneen kuvanlu-

⁸⁶⁸ Ks. esim. Enkenberg 1998/2002, 165-166; Heikkinen & Huttunen 2008, 208; Saloviita 2006, 29.

⁸⁶⁹ Ks. esim. Rossi 1999, 177-178, 193; Washabaugh 2008, 129.

⁸⁷⁰ Dallow 2008, 93-94.

kemisen taitoja. Opiskelijoiden kokemus vastasi Rudolf Arnheimin käsitystä kuvan tekemisen elävöittävästä vaikutuksesta näköhavaintoon. Arnheim ajattelee, että kuvan tekeminen on yksi keino rikastuttaa näköhavaintoa pelkstä kieleen sidotuista identifioimisen ja kategorioimisen funktioista.⁸⁷¹

Taideteoksen merkityksellistämisen ensimmäisenä viitekehystenä toimi opiskelijan omasta nykyisyydestään ja elämäntodellisuudestaan käsin tekemä tulkinta. Tätä näkemystä laajennettiin teeman yhteisöllisen käsittelyn ja tarvittaessa lähdekirjallisuuteen tutustumisen avulla. Näin muodostunutta - eri näkökulmia sisältävää - näkemystä työstettiin, prosessoitiin ja artikuloitiin oman visuaalisen tuotoksen keinoin. Opiskelija-aineistosta kävi ilmi, että oppimistapa ohjasi tarkastelemaan aktiivisesti teosta, teoksen syntykontekstia ja opiskelijan elämänkontekstia. Taidehistoriallisen teeman nivominen omaan kuvalliseen ilmaisuun näytti intensivoivan lähtökohtana olevan teoksen tarkastelua ja merkityksellistämistä eri näkökulmista. Kuva merkityksellistyi osana laajempia kulttuurisia käytäntöjä ja samalla opiskelija itse paikantui näiden käytäntöjen kentässä, mikä nähdään taidehistorian ja kuvanlukutaidon keskeisenä sisältönä.⁸⁷²

Taidehistoriallisen tietämyksen lisäksi opiskelijat kokivat kehittyneensä omassa kuvailmaisussaan. Visuaalisen osaamisen näkökulmasta merkittäväksi taidehistorian kontribuutioksi nimettiin se, että taidehistoria avasi taiteeseen ja taiteen tekemiseen opiskelijan omaa kokemushistoriaa laajemman näkökulman aina taiteen tekemisen tekniikoista ja materiaaleista taiteessa käsiteltyjen teemojen yhteiskunnallis-kulttuuristen kytkösten tarkasteluun. Taideteoksia tarkasteltiin paitsi taideobjekteina myös indekseinä taiteilijan toiminnasta sekä toimintaan kytkettyistä ja sitä määrittävistä tekijöistä.

Tekemällä oppimisen kontekstissa opiskelijan ja taideteoksen välinen suhde muodostui intiimiksi: opiskelijan omasta kokemusmaailmasta tapahtuneen teosten tarkastelun seurauksena teoksiin liitettiin myös opiskelijan omaan persoonaan ja nykyajan yhteiskunnallis-kulttuuriseen diskurssiin liittyviä sisältöjä, jotka koettiin osaksi taidehistorian substanssia. Samalla taideteoksen viittaussuhteet moninaistuivat. Teoksen ei koettu ainoastaan viittaavan itseensä, ulkoiseen todellisuuteen tai teoksen syntykontekstissa vaikuttaviin tekijöihin, kuten taiteilijaan tai yhteiskunnallis-kulttuuriseen tilanteeseen, vaan viittaussuhde näytti muodostuvan myös teoksen ja opiskelijan oman elämäntodellisuuden välille. Yhtäältä opiskelijat kokivat teokset historiallisista syntykonteksteistaan irtaantuvina, nykyaikaan ja omaan elämäntodellisuuteensa viittaavina indeksikaalisina merkkeinä, joita he merkityksellistivät omasta elämäntodellisuudestaan sekä nykyaikaa koskevasta tiedostaan ja kokemuksestaan käsin: nämä kokemukset liitettiin osaksi teoksen kokonaistulkintaa. Toisaalta myös opiskelija omassa elämäntodellisuudessaan näyttäytyi prosessissa inhimilliseen olemassaoloon viittaavana ”merkkinä”, jota tulkittiin ja merkityksellistettiin teoksen avulla sekä yleisen inhimillisen toiminnan että opiskelijan omassa elämäntodellisuudessaan tapahtuvan toiminnan viitekehyksessä. Kuvan tekemi-

⁸⁷¹ Arnheim 1954/1974, 1.

⁸⁷² Ks. Dallow 2008, 91-96, 98-99; Mitchell 2008a, 15-16; Shifrin 2008, 106-112.

nen aktivoi lähtökohtana olleen kuvan ja opiskelijan suhteen vuorovaikutteiseksi hermeneuttiseksi sykliksi, jossa kuva ja opiskelija merkityksellistyivät suhteessa toisiinsa ja toistensa konteksteihin.

Opiskelija-aineistossa tuli runsaasti esille erilaisia samaistumisen kokemuksia, joilla oli yhtäläisyyttä tunnestautumisena (saks. *Einführung*) käsitteellistetyn esteettisen kokemuksen kanssa. Friedrich Vischerin ja Theodor Lippsin ajattelusta juontuvaa tunnestautumisteoriaa Suomessa edusti mm. Yrjö Hirn, joka kuvasi tunnestautumista ”myötätuntoisena suhteena”, jossa tarkastelija projisoi omat tunnetilansa tarkastelemaansa kohteeseen ja eläytyy havaittuun.⁸⁷³ Hirn puhuu taiteesta nauttimisesta ”tunnetilojen vaihtamisena”, jonka osapuolina ovat teoksen tekijä, teos itse ja teoksen vastaanottaja.⁸⁷⁴ Vastaanottajan kokemuksesta Hirn kirjoittaa: ”Olemuksemme sisäisen rakenteen mukaisesti me emme voi käsittää ympäristöämme panematta siihen omaa elämäämme. Näkemämme ja kuulemamme herättää meissä mielihyvää tai mielihäviötä, ja me heijastamme nämä tunteet havaitsemiimme esineihin.”⁸⁷⁵ Tunnestautuminen ei siten ole yksinomaan katsojan intentioimaa tunteen projisoimista, vaan omalla laadullisuudellaan taideteos - ja taideteoksen muotoon rakentunut tekijän tunte - ohjaa tunteiden syntymistä.⁸⁷⁶ Kyse on siis teoksen ja katsojan vuorovaikutteisessa suhteessa heränneistä kokemuksista ja niiden tarkastelemisesta osana taideteosta, mitä Arto Haapala kuvaa tunteiden fenomenologiaksi.⁸⁷⁷ Hirnin mukaan tunnestautumisen prosessiin liittyy usein elottoman kohteen elollistaminen: ”Esteettisen kuvittelun vallassa ollessamme emme muista, että kuollut kappale on kuollut, vaan se näyttää meistä elävän niin kuin inhimillinen olento.”⁸⁷⁸ Koska opiskelija-aineiston mukaan empatian, eläytymisen tai samaistumisen kokemusten syntymisessä fyysisellä visuaalisella toiminnalla oli keskeinen rooli, käsitteellistän kokemusta kehollisena tunnestautumisena. Kuvan tekeminen aktivoi ”esteettistä kuvittelua”. Tekemällä oppimisen kautta opiskelijat kokivat samaistuvansa sekä taiteilijan ajatteluun ja toimintaan että taideteoksen aiheeseen, sisältöön ja kontekstiin. Esimerkiksi Mary Erickson pitää mielikuvitusta ja kykyä kuvitella itsensä osana menneisyyttä ja toista kulttuuria keskeisenä taidehistoriallisen ymmärtämisen osana.⁸⁷⁹ Kehollinen tunnestautuminen muistuttaa flow-kokemusta, jonka Csikszentmihalyi toteaa olevan sekä henkinen että fyysinen kokemus.⁸⁸⁰

Koska opiskelijat kokivat kehollisen tunnestautumisen kokemuksen muuntavan käsitystään omasta ajattelustaan, kuvailmaisustaan ja taiteesta yleensä, kokemus muistuttaa myös katharsikselle tyypillistä taideprosessiin osallistumisen kautta syntyvää todellisuuden syvempää oivaltamista. Koettu toiminnallinen, emotionaalinen ja kognitiivinen yhteys teokseen, teoksen teki-

⁸⁷³ Hirn 1924, 131, 136-138, 182-183.

⁸⁷⁴ Hirn 1924, 137.

⁸⁷⁵ Hirn 1924, 136.

⁸⁷⁶ Hirn 1924, 136-138.

⁸⁷⁷ Haapala 2002, 36.

⁸⁷⁸ Hirn 1924, 136.

⁸⁷⁹ Erickson 1995b, 25.

⁸⁸⁰ Csikszentmihalyi 2005, 146, 176.

jään, teoksen kulttuurikontekstiin ja omaan ajatteluun sekä tästä seurannut oman olemassaolon muuntuneen laadullisuuden tiedostaminen miellettiin voimaannuttavana kokemuksena, minkä raportointiin johtaneen myös toiminnan transformaatioon. Kokemus on rinnastettavissa flow-kokemuksen voimaannuttavaan laadullisuuteen ja transsendenttiin kokemukseen yhteydestä itsen ulkopuolella oleviin elementteihin, joiden kautta olemisen rajojen koetaan laajentuvan.⁸⁸¹

Edellä flow-kokemukseen rinnastetut diskursiivista ja ei-diskursiivista aineesta nivovat kokemukset olisivat käsitteellistettävissä myös esteettisenä kokemuksena. Vaikka esteettinen kokemuskin nivoo yhteen ihmisen eri olemuspuolille sijoittuvia ja laadultaan sekä tietoisuuden asteeltaan erilaisia kokemuksia,⁸⁸² flow-kokemuksen katsotaan tässä tutkimuksessa nostavan esteettistä kokemusta korostetummin esille kehollisen toiminnan roolin kokemuksen synnyssä, mikä painottui kuvan tekemisen empiirisessä aineistossa.

Taideteoksen ja opiskelijan välille muodostuneesta intiimistä suhteesta kertoivat myös ilmaiset, joissa taideteos, taide ja taidehistoria ilmaistiin kielipillisen subjektin, toiminnan agentin, roolissa. Vaikka opiskelija olikin pääteltävissä toiminnan loogiseksi subjektiksi - siten, että opiskelija ajatteli ja toimi taideteoksen innoittamana ja taideteosta reflektoiden - kielellisesti suhdetta kuvattiin tiheänä ja monitasoisena resiprookkisena suhteena, jossa sekä teos että opiskelija tuotiin esille intention omaavina ja intentioistaan käsin toimivina osapuolina. Yhtäältä taideteos personifioitiin aktiiviseksi toimijaksi, joka sai opiskelijan tuntemaan, ajattelemaan ja toimimaan tietyllä tavalla, ja toisaalta taideteoksen nähtiin syntyvän ja täydentyvän opiskelijan merkityksellistäessä ja tulkitessa sitä kyseenalaistaen kartesiolaista dikotomiaa subjektin ja objektin tai sisäisen ja ulkoisen välillä. Prosessi näyttäytyi hermeneuttis-fenomenologisen tulkitsemisen ja paljastamisen sekä tulkkiutumisen ja paljastumisen resiprookkisten syklien "hautomona", jossa teos ja opiskelija sekä positioituivat toistensa vaikutuksesta että positioivat toinen toistaan.⁸⁸³ Prosessin kielelliset reflektiot - esimerkiksi reflektiokyselyiden muodossa - tuntuivat hetkeksi pysäyttävän alati muuntuvan merkityksenmuodostumisen prosessin, jolloin opiskelijat ikään kuin astuivat tapahtumisen virrasta syrjään ja ottivat siihen tietoista, käsitteellistä etäisyyttä. Reflektiossa kielellisesti artikuloidut ja ankkuroidut positiot toimivat konstruktivismiin mukaisina tietoisien toiminnan ja skeemojen rakentumisen etappeina.

Michael Polanyin ajattelu tarjoaa yhden näkökulman sekä kehollisen tunnestautumisen että teoksen personifioimisen kaltaisten kokemusten tulkinnalle. Polanyi mainitsee saaneensa vaikutteita "empatian" käsityksiinsä Theodor Lippsin ajattelusta, joka on yksi tunnestautumisteorian kehittelijöistä.⁸⁸⁴ Polanyin mukaan keho osallistuu kaikkien ulkopuolellamme olevien asioiden tietämiseen.⁸⁸⁵ Ihminen suuntautuu ulkoiseen todellisuuteen kehollisuudestaan ja

⁸⁸¹ Ks. Csikszentmihalyi 2005, 103-104, 107, 109.

⁸⁸² Ks. Brandstätter 2008, 14-15, 117-118; Goodman 1976/1988, 145-150.

⁸⁸³ Ks. Mitchell 2008b, 22, 62, 67-69, 104, 124.

⁸⁸⁴ Polanyi 1966/1983, 16.

⁸⁸⁵ Polanyi 1966/1983, 15, 29.

kehollisista prosesseistaan käsin. Hän ei kuitenkaan tunne näitä kehollisia pyrkimyksiä sinällään, vaan ne merkityksellistyvät hänelle kehollisten prosessien suuntautumisen kohteiden - ulkomaailman objektien - kautta.⁸⁸⁶ Ulkomaailman objektitkaan eivät merkityksellisty ihmiselle omalakisesti, vaan kehollisen suuntautumisen tuloksena, jolloin kehollisuus nivoutuu tapaan ja modifioi tapaa, jolla ulkomaailma merkityksellistyy ihmiselle.⁸⁸⁷ Suuntautuessamme kehollisuudestamme käsin ulkomaailman objekteihin asumme niissä, jolloin "rajat" ihmisen ja objektin välillä häipyvät, ja ihminen alkaa tuntea kohteen osaksi kehoaan.⁸⁸⁸

Opiskelijoiden raporttoimien samaistumisen kokemusten voisi nähdä noudattavan polanyilaista mallia. Tarkasteltaessa ja tutkittaessa tehtävän lähtökohtana olevaa taideteosta kuvan tekemisen kautta, teos merkityksellistyy tajunnallis-kehollisena kokonaisuutena. Polanyin ajattelun mukaan opiskelija "asuu" tarkastelemassaan teoksessa, jonka distaalisuus määrittää opiskelijan proksimaalisuutta, jolloin opiskelijan toiminta ja opiskelija itse merkityksellistyvät teoksen kautta. Opiskelijoilla on kokemusta myös kuvan tekemisestä, jolloin samankaltainen "asuva samaistuminen" voi toteutua paitsi kuvan tarkastelijan myös kuvan tekijän roolissa. On mahdollista, että opiskelijalle kuvan tekijänä muodostunut kokemus tekemässään kuvassa "asumisesta" transferoituu yleiseksi käsitykseksi tekijän ja teoksen välisen suhteen laadusta. Kenties teosten tekijöiden ja kulttuurien koettiin alitajuisesti myös asuvan kuvissa, joihin opiskelija kuvan tutkijana ja tarkastelijana kuvassa asuessaan "tutustui". Ajatus kuvasta tekijöiden, kokijoiden ja näiden kulttuurien "kimppakämpänä" tuntuu humoristiselta, mutta itse asiassa varioi fenomenologis-hermeneuttista prosessia tai sosiaalisen konstruktivismiin interpersoonallista, sosiaalisen tiedonkonstruoimisen prosessia tavalla, jossa hiljainen tieto saa tavanomaisia, rationaalisia tulkintoja merkittävämmän roolin.

Opiskelijat luonnehtivat kuvallisen ilmaisun keinoin tapahtuneen taidehistoriallisten teemojen käsittelyn syventäneen ja henkilökohtaistaneen teemojen verbaalista käsittelyä. Aineistosta sai käsityksen, että opiskelijat kokivat kuvan ja itsensä välisen suhteen intiimimmäksi kuin suhteensa kieleen, jolloin kuvallisesti ilmaistu koettiin kielellisesti ilmaistua autenttisempaan ja todempana. Kerrottiin, että visuaalisten ilmaisukeinojen avulla pystyttiin ilmaisemaan ja monisyisemmin sisäistämään sellaisiakin sisältöjä, joiden ilmaiseminen ja sisäistäminen kielellisesti koettiin hankalaksi. Kokemus muistutti Rudolf Arnheimin käsitystä, jonka mukaan kieli ei kykene kuvaamaan kuvaa sen kaikissa ulottuvuuksissaan ja ettei kieli ole ainut - tai edes ensisijainen - ajattelun väline.⁸⁸⁹ Kokemus tuntui viittaavan hiljaiseen tietoon ja ei-diskursiivisiin sisältöihin, joi-

⁸⁸⁶ Polanyi 1966/1983, 10-14.

⁸⁸⁷ Polanyi 1966/1983, 18.

⁸⁸⁸ Polanyi 1966/1983, 16, 29.

⁸⁸⁹ Arnheim 1954/1974, 1-3; Arnheim 1969, 226-253.

den kielellistä eksplikaatiota pidetään yleisesti vaikeana – jopa mahdottomana, mutta, joiden kuvallista ilmaisemista pidetään mahdollisena.⁸⁹⁰

Aineistossa ei kuitenkaan oltu sitä mieltä, että jompikumpi - kuva tai kieli - yksinään olisi ollut riittävä taidehistorian oppimisen media: todettiin kuvan ja kielen erilainen rooli ja merkitys oman oppimisen kannalta siten, että kuvailmaisun omakohtaisemmaksi koetun laadullisuuden nähtiin edistävän ja syventävän oppimista. Tämän voi tulkita johtuneen - ainakin osittain - siitä, että visuaaliset tekemällä oppimisen tehtävät aktivoivat monimediaista aiheiden prosessointia tavalla, jossa diskursiivinen ja ei-diskursiivinen toiminta ja aines limityivät toisiinsa. Kuvan tekeminen aktivoi sekä kausaalista että analogista ajattelua ja asetti ne keskinäiseen suhteeseen, jolloin rationaalinen, aistimellinen ja emotionaalinen aines sekoittuvat. Tekemällä ymmärtämisen prosessissa opiskelijoiden tajunnalliset, keholliset ja situationaaliset olemuspuolet, eri olemuspuolissa tapahtuva teeman kielellinen, visuaalinen ja kehollinen käsittely sekä näiden prosessien kautta tehtävään linkittyneet kielellis-kognitiiviset, visuaaliset, haptiset, kinesteettiset, spatiaaliset ja sosiaaliset kokemukset aktivoituivat osaksi kokonaisvaltaista oppimista nivoen tietoista ja tiedostamatonta merkityksenmuodostusta toisiinsa.

Opiskelijoiden kommentteista saattoi päätellä, että kuvan tekemisen tehtäviin nivoutui runsaasti hiljaisen tiedon tasolla tapahtuvaa toimintaa. Arnheimin mukaan kieli ei ole ajattelun ainoa ”materiaali”, vaan ajattelu voi olla myös esimerkiksi kuvallista, jolloin se on paljolti tiedostamatonta.⁸⁹¹ Tällaisiksi ovat ymmärrettävissä usein toistuvat kommentit siitä, että kuvan avulla pystyttiin ilmaisemaan sisältöjä, joiden ilmaiseminen kielellisesti tuntui vaikealta tai mahdottomalta ja että kuvan tekeminen auttoi sisäistämään kielellisesti käsitellyjä asioita. Hiljaisen tiedon piiriin voi liittää myös flow’n kaltaiset kokemukset, joissa opiskelijat eivät mieltäneet itseään toiminnan agenteiksi, vaan kuva, kuvan tekemisen materiaali tai itse tekeminen ohjasivat toimintaa saaden agentinomaisia laadullisuuksia. Yhtä lailla samaistumisen ja kehollisen tunnestautumisen ei-diskursiiviset kokemukset ovat ymmärrettävissä hiljaisen tiedon laadullisuuksina. Hiljainen tieto vaikutti kulttuurisiin välineisiin - kuviin, materiaaleihin, työkaluihin, kieleen - valautuneena sosiokulttuurisena kompetenssinä, tiedostamattomana fyysikaalisen tason aistiperäisenä reagoimisena, kontekstuaalisena tiedostamattomana kognitiona ja tunneperäisenä kokemuksellisuutena, mikä konkretisoitui sujuvana, iloa tuottavana, motivoivana ja oppimista edistävänä toimintana. Myös aineistossa esiin tullutta erilaisten elementtien kokemuksellista yhteen nivoutumista ja tästä syntyvää semanttista päällekkäisyyttä ja epästabiliutta pidetään hiljaiseen tietoon viittaavana indeksinä.⁸⁹² Tehtävien ja oman toiminnan reflektointi suullisissa tehtävänpalautustilanteissa ja kirjallisissa reflektiokyselyissä nosti ei-diskursiivista, hiljaisena tietämisenä rakentunutta ja vaikuttanutta osaamista tietoisuuteen, mitä Rudolf Arnheimin

⁸⁹⁰ Ks. Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 108; Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Huber 2007, 323; Molander 1993, 40-41; Toom 2008a, 33, 53; Turner 1994, 11; van Manen 1990, 18, 113.

⁸⁹¹ Arnheim 1969, 102.

⁸⁹² Ks. Toom & Onnismaa 2008, 17, 107.

käsittein voi kuvata intuitiivisen ja älyllisen kognition resiprookkisena suhteena. Älyllisen kognition välineenä kieli järjestää intuitiivisen kognition semanttista päällekkäisyyttä ja simultaanista moniäänisyyttä käsitteellisiksi artikulaatioiksi.⁸⁹³

Kuvalliset soveltavat tehtävät innostivat opiskelijoita määrittämään ja ilmaisemaan omaa positiotaan suhteessa käsiteltävään aiheeseen. Motivaatiota lisäsi mahdollisuus ilmaista oma positio visuaalisesti. Kuvataidealan propositionaalisen ja performatiivisen substanssin nivoutuminen tehtäviin koettiin myös motivoivana ja oppimista edistävänä, koska ne lisäsivät taidehistorian sovellusarvoa, mikä vastaa kirjallisuudessa esitettyä soveltamisen ja oppimismotivaation välistä suhdetta.⁸⁹⁴ Tehtävät näyttivät kuljettavan opiskelijoita tutkimusmatkalle taidehistoriaan ja omaan itseensä: opiskelijat luottivat teoksen opastukseen ja uskaltoutuivat rohkeasti totutuista poikkeaville ajatuksellisille, kokemuksellisille ja toiminnallisille poluille. Samalla taidehistorian kokemuksellinen maisema laajeni. Vaikutti siltä, että sitoutuminen omaan tehtävään ja oman näkemyksen esille tuomiseen - ja tästä syntynyt uuden oppimisen kokemus - loi mielenkiintoa myös toisten opiskelijoiden tuotoksia ja näkemyksiä kohtaan. Erilaiset näkemykset koettiin mielenkiintoisina ja monitulkintaisuus taiteen rikkautena. Osaltaan tämä näytti johtavan taiteen moniäänisyyden ja diskurssiluonteen yleiseen oivaltamiseen.

Taidehistoriaa soveltavissa kuvan tekemisen tehtävissä oman position määrittämiseen näytti ohjaavan kaksi avaintekijää: yhtäältä teoksen ja opiskelijan kohdatessa virinnyt "toiseuden" kokemus ja toisaalta kielellis-käsitteellisen, visuaalisen ja kehollisen toiminnan erilaisista "materiaaleista", ilmaisutavoista, tekniikoista ja konventioista johtuva sisällön koodauksen ja dekodeuksen problematiikka. Myös jälkimmäisen voi tiettyssä mielessä nähdä "toiseuden" piiriin kuuluvana kokemuksena: onhan kyseessä tilanne, jossa opiskelijan yhdellä materiaalilla määrittämä ja ilmaisema sisältö ja sisällöllinen positio tematisoituvat yhteen sopimattomaksi toisen materiaalin ilmaisullisen laadullisuuden kanssa. Kyseessä ei ole ulkokohtainen eri materiaalien välinen suhde, vaan suhde, jonka opiskelija solmii sisällön ja materiaalin välille - ja näin tehdessään nivoutuu itse osaksi sitä.

Eri materiaalit kykenevät ilmaisemaan sisältöä eri tavoin.⁸⁹⁵ Tehtävissä, joissa edetään teoksen tulkinnasta omaan visuaaliseen tuotokseen, tapahtuu sisällön kielellis-käsitteellistä, visuaalista ja kehollista koodausta ja dekodeausta. Ihmisen eri olemuspuolille sijoittuvat toiminnat edustavat samalla erilaisia ja omilla lainalaisuuksillaan toimivia merkkijärjestelmiä, joiden laadullisuudet poikkeavat toisistaan ja jotka järjestyvät eri tavoin suhteessa sisältöön. Siirtyesään saman tehtäväkokonaisuuden sisällä kielellis-käsitteellisestä toiminnasta visuaaliseen toimintaan opiskelija juokсутaa ja muokkaa sisältöä merkkijärjestelmästä toiseen. Siirtymä muodostaa "merkityskuilun" kaltaisen kognitiivisen

⁸⁹³ Arnheim 1969, 233-234, 243-246.

⁸⁹⁴ Ks. esim. Nummenmaa 1992, 13-14; Peltonen & Ruohotie 1992, 28; Rauste- von Wright & von Wright 1994, 71.

⁸⁹⁵ Bamford 2007, 63-64.

konfliktin. Konstruktivistisen ajattelun mukaan ilmaistessaan ajatteluaan eri olemuspuolilleen ominaisilla merkkijärjestelmillä opiskelija itse merkityksellistyy eri tavoin ja erilaisissa laadullisuuksissa.⁸⁹⁶ Näin tulkittuna ”muunnostehävissä” ei ole kyseessä vain ”neutraali” sisällön mekaaninen kääntäminen merkkikieleltä toiselle, vaan eksistentiaalinen opiskelijan merkityksellistyminen eri merkitysjärjestelmissä ja eri merkitysjärjestelmien merkityksellistyminen opiskelijassa. Kuten edellä tuli esille, kuvalliset tehtävät koettiin mielekkäinä. Johtuiko tämä osaltaan myös siitä, että opiskelijat mielsivät tehtävät oman olemassaolonsa pohdinnaksi? Aineistosta löytyi runsaasti tähän viittaavia mainintoja.

Mieke Bal ja Norman Bryson kuvaavat taidehistorian tutkimuksen kontekstia duaalisiksi, jossa teosten tuotannon konteksti ja niiden kommentoinnin konteksti asettuvat vuorovaikutukseen.⁸⁹⁷ Narratiivisen tutkimuksen voi katsoa edustavan samankaltaista kontekstikäsitystä: siinä narratoijan ajatellaan narratoivan oma olemassaolonsa osaksi narratiivia, jolloin kerronnan kohteen ja kertojan ”kontekstit” punoutuvat toisiinsa.⁸⁹⁸ Aineistoanalyysi paljasti, että konteksti tematisoitui opiskelijoille monisyisenä prosessien ja merkityksen verkko- ja kuvallisten tehtävien yhteydessä. Tekemällä oppimisen prosessissa syntynyt taideteoksen ja opiskelijan välinen suhde näytti tematisoivan teosta ja opiskelijaa itseään paitsi synty- tai toimintakonteksteihinsa liittyvinä kontekstisidonnaisina ja historiallisina merkkeinä, myös aktuaalisista synty- tai toimintakonteksteistaan irtaantuvina ja erilaisista konteksteista tarttumapintaa hakevina, ”avoimina” merkkeinä, jotka tulkittiin ja tulkituivat yleisen inhimillisen olemassaolon viitekehysessä.

Myös teoksen ilmeneminen tietyntarkasteluhetkenä tietynlaisessa visuaalisessa laadullisuudessaan on sinällään historiallinen ja kontekstuaalinen tapahtuma: opiskelijan kautta prosessiin mukana tulevien kokemushistoriaan liittyvien tekijöiden lisäksi tilanteessa vaikuttavat teokseen, opiskelijaan ja ympäristöön liittyvät fysiologiset tekijät, sosiaaliset tekijät ja opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät muodostavat historiallisesti ainutkertaisen kontekstin. Kun prosessissa vaikuttavien tiedostettujen tekijöiden rekisteröimisen ja prosessoimisen lisäksi huomioidaan tilanteessa vaikuttavien tiedostamattomien tekijöiden alitajuinen, hiljainen prosessoituminen, kontekstuaalisuus näyttäytyy teokseen, opiskelijaan ja tilanteeseen liittyvien tiedostettujen ja tiedostamattomien tekijöiden kokonaisuutena. Kuvan tekeminen nosti esille oppimisen ja kognition situationaalisen luonteen. Kun toisaalta kuvan tekeminen kehollisen tunnetautumisen kokemuksissaan avasi väylän konkreettisen tilanteen rajat ylittävälle kokemukselle, kuvan tekeminen ”situaatio” merkityksellistyi - kontekstin tavoin - moniulotteisena ja monikerroksisena fyysisenä, tajunnallisena ja emotionaalisenä kokonaisuutena.

⁸⁹⁶ Howe & Berv 2000, 34; Phillips 2000b, 11; Shotter 1995, 43-44; Vygotsky 1982, 49, 104, 223-224.

⁸⁹⁷ Bal & Bryson 1991/1998, 252.

⁸⁹⁸ Ihanus 1999/2001, 241; Josselson 1995, 35; Meretoja 2009, 217.

Sekä opiskelija-aineiston että etnografisen aineiston analyysi osoittivat, että kuvallisissa tehtävissä muodostui kontekstien kognitiivista ja kokemuksellista epätarkkuutta ja päällekkäisyyttä, mikä sekä rikastutti että problematisoi opiskelijan oman toiminnan semanttista määrittymistä. Kun lähtökohtana oleva teos ja opiskelijan oma visuaalinen tuotos positioituivat toisiinsa suhteessa olevina, molempiin teoksiin liittyi esimerkiksi niiden aktuaalista syntykontekstia laajempia temporaalisia kerroksia. Opiskelijat kokivat semanttisen epästabiilisuuden mielenkiintoiseksi. Vaikka kuvan tekemisen aikana kontekstit sekoittuivat, tehtäväkokonaisuuksien suullisissa ja kirjallisissa reflektioissa opiskelijat kykenivät tunnistamaan kokonaisuuden osa-alueita ja tarkastelemaan niitä eri näkökulmista esimerkiksi teoksen ja opiskelijan kontekstiin liittyviä yksilösidonnaisia ja kulttuurisidonnaisia näkökulmia eritellen. Hans-Georg Gadamer pitää hermeneuttisen ymmärtämisen edellytyksenä sitä, että yksilö tiedostaa tarkastelussa mukana olevien kontekstien resiprookkisen vaikutuksen ja pyrkii siksi kyseenalaistamaan tiedollisia konstruktioitaan.⁸⁹⁹ Tässä prosessissa omassa ajattelussa vaikuttavien henkilöhistoriaan ja kulttuurikontekstiin kuuluvien tekijöiden tunteminen ja tiedostaminen sekä tarkasteltavan kohteen monipuolinen taustoittaminen ja tarkastelu ovat avainasemassa.⁹⁰⁰ Kuvalliset tehtävät näyttivät ohjaavan tämänkaltaiseen toimintaan, mikä tuli esille sekä motivaationa narratoida ja määrittää oma kontekstuaalinen positio visuaalisesti ja verbaalisesti että haluna selvittää tehtävään liittyvien kuvien ja teemojen historiallisia taustoja lähteiden avulla.

Kuvallisten sovellutusten avoimet tehtävänannot antoivat opiskelijoille mahdollisuuden määrittää omaa positiotaan ja narratoida sitä visuaalisesti mielekkääksi kokemallaan tavalla. Etnografisessa aineistossa pohdin sitä, kuinka paljon opetusjärjestelyt voivat rakentua opiskelijoiden itseohjautuvuuden varaan. Epäilin, opetanko tarpeeksi. Opiskelija-aineistossa itseohjautuva työskentely tuli esille erityisen haastavana, mielekkäänä, motivoivana ja palkitsevana toimintatapana, mikä vastaa esimerkiksi Matti Peltosen ja Pekka Ruohotien käsitystä itsesäätelyn kykyjen positiivisista vaikutuksista oppimiseen.⁹⁰¹ Kyky itseohjautuvuuteen miellettiin myös keskeisenä ammattitaidon osana. Aineistossa tuotiin esille mm. Scot Danforthin ja Terry Jo Smithin käsityksiä vastaavalla tavalla se, että itseohjautuvan oppimisen taitojen harjoittelu ennen itseohjautuvia projekteja oli ollut tärkeää.⁹⁰² Konstruktivistinen opetusote koettiin toimivaksi myös itseohjautuvuuden rakentamisessa.

Opiskelijat luonnehtivat visuaalisia soveltavia tehtäviä ja tekemällä oppimista taidehistorian ja taiteen tutkimisena ja pohtimisena tai taidehistoriaan ja taiteeseen perehtymisenä, mikä osoittaa, että he mielsivät visuaaliset tehtävät motivoivina ja olennaisina taidehistorian opiskelun osina. Usein tutkiva asenne johti opiskelijat itseohjautuvasti määrittämään lähdeaineiston tarpeellisuutta ja käyttöä osana tehtäväkokonaisuutta. Tutkiminen näyttäytyi sekä opiskelijan

⁸⁹⁹ Gadamer 1976, 6, 15, 21, 55, 100-102; Gadamer 2004, 7-8, 26-27, 64.

⁹⁰⁰ Ks. Varto 1992, 58-59.

⁹⁰¹ Peltonen & Ruohotie 1992, 69.

⁹⁰² Danforth & Smith 2005, 112-113; ks. myös Mäkinen 1998, 19; Smith, Danford & Nice 2005, 86.

tietoisesti agentoimana prosessina että lähtökohtana olevan teoksen, materiaalien, työvälineiden, tekniikoiden ja itse tekemisen prosessin agentoimana toimintana, jossa teos ja prosessi omilla laadullisuuksillaan määrittivät visuaalisen tutkimisen suuntaa - välillä myös opiskelijan tietoisesta, tajunnallis-kielellisen intention ohittaen. Kokemukset muistuttavat W.J.T. Mitchellin luonnehdintoja olion kaltaisesta kuvasta, joka itse merkityksellistää itseään katsojalle tai aktiivisesti ohjaa merkityksen muodostamisen suuntaa.⁹⁰³ Visuaalisen tuotoksen avulla tapahtuvassa taidehistorian tutkimisessa kyse oli tietoisesta ja tiedostamattomasta tutkimisesta ja tutkituksi tulemisesta, jonka tuloksena taidehistoriaa ja taidetta sekä omaa ajattelua ja toimintaa alettiin mieltää aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Visuaaliset tuotokset merkityksellistyivät moniulotteisina kokemusklustereina.

Opiskelija-aineistossa merkityksenmuodostuminen näyttäytyi hermeneuttis-fenomenologisena, tietoisena ja tiedostamattomana, tulkitsemisen ja tulkkiutumisen prosessina. Tässä tutkimuksessa 'tulkitsemisellä' viitataan ihmisen tajunnallis-käsitteelliseen, hermeneuttiseen merkityksellistämisen prosessiin kulttuuristen merkitysten viitekehysessä - ja 'tulkkiutumisella' fenomenologiseen, kokemukselliseen merkityksellistymisen prosessiin, jossa ihmisen kehollinen olemuspuoli, tajunnan tiedostamattomat kerrokset ja emootiot sekä kulttuuriin hiljainen tietoperusta toimivat prosessoitumisen viitekehysenä. Käsitepari 'tulkitseminen ja tulkkiutuminen' tematisoi merkityksenmuodostusta holistisena, tietoista kielellis-käsitteellistä toimintaa laajempaan ja monisyisempään tapahtumana ja vastaa opiskelija-aineistossa esille tulleita oppimiskokemuksia.

Tämän tutkimuksen aineistossa oli selkeitä viitteitä siitä, että rationaalinen, kielellinen ja tajunnallinen maailmasuhde vakiintuneine selitysmalleineen "fuskaa". Nuo "vuotokohdat" opiskelijat kokivat erityisen kiinnostavina, motivoivina ja oppimista edistävinä, jotka inspiroivat tutkimaan taidehistoriallisen teeman kautta omaa maailmasuhdetta ja narratoimaan sitä visuaalisesti ja verbaalisesti. Prosessin tuloksena moni raportoi maailman alkaneen näyttäytyä muuntuneessa laadullisuudessaan. Vaikutti siltä, että tehtävissä aktivoituneet ei-kielelliset olemisen ulottuvuudet muokkasivat myös kielellis-käsitteellistä tapaa hahmottaa maailmaa: diskursiivisen logiikan ulkopuolelle sijoittuneet kokemukset suuntasivat ja muunsivat diskursiivista ajattelua.

Aineistosta oli havaittavissa, että kuvan tekemisen tehtävien yhteydessä muodostunut tieto oli pikemminkin tulkitsevaa ja dynaamista kuin toteavaa ja staattista, mikä vastaa konstruktivistista tietokäsitystä.⁹⁰⁴ Kuvan tekeminen aktivoi reflektiivistä suhtautumista tietoon. Tekemällä oppiminen näytti vaikuttaneen merkittävästi siihen, että taidehistoriaa ei mielletty vain tietona jostakin, vaan myös kykynä toimia taidehistorialla. Toiminnallinen ulottuvuus näytti nivovan tietämiseen tiedostamattomia laadullisuuksia, jotka ilmenivät taitavana toimintana. Jälkikäteen tapahtuneessa reflektiossa näitä tiedostamattomia laadullisuuksia kyettiin tunnistamaan ja nostamaan tietoisuuteen.

⁹⁰³ Mitchell 2008b, 20, 22, 46-47, 124, 181.

⁹⁰⁴ Ks. esim. Gergen 1995, 30.

Mihaly Csikzentmihalyi kuvaa flow-käsitteellä myönteisiä inhimillisiä kokemuksia - iloa ja luovuutta sekä kokemusta kokonaisvaltaisesta elämisestä ja osallisuudesta elämän virtaan - jotka syntyvät tuloksena tietoisesta, keskittyneestä ja tavoitteiltaan selkeästä toiminnasta.⁹⁰⁵ Kun ihmisiä on pyydetty kuvaamaan flown kokemusta, he ovat luonnehtineet sitä ilon kokemukseksi, jonka yhteydessä on mainittu seuraavia tekijöitä: mahdollisuus tehtävän loppuun suorittamiseen, syvä keskittyminen tehtävän tekemiseen, tehtävällä on selvät tavoitteet, tehtävän suorittamiseen liittyy palaute, arkielämän huolet ("minätietoisuus") poistuvat tietoisuudesta, flow-kokemuksen jälkeen tietoisuus itsestä palaa entistä voimakkaampana ja käsitys ajan kestosta muuttuu.⁹⁰⁶ Aineistossa löytyi lukuisia mainintoja kaikista näistä flow-kokemuksen tekijöistä.

4.5.2 Kuvasta kirjoittaminen

Kuvasta kirjoittamisen analyysi perustuu reflektiokyselyihin, joissa kysyttiin opiskelijoiden mielipidettä kirjoittamisesta ja kirjallisista tehtävistä sekä opiskelijoiden kirjoittamiin kuvaa havainnoiviin teksteihin. Suurin osa kuvasta kirjoittamisen tehtävistä tehtiin kotona, siksi niistä ei ole erikseen tuotettu prosessia havainnoivaa etnografista aineistoa, vaan se nivoutuu osaksi tuotettujen tekstien analyysia.

Opiskelija-aineiston analyysi: reflektiokyselyt

Taidehistorian opintojen alussa suoritetussa ensimmäisessä reflektiokyselyssä opiskelijat raportoivat aikaisempia historian ja / tai taidehistorian oppimiskokemuksiaan. Siinä 14 opiskelijaa eksplikoi asennettaan kirjoittamiseen siten, että 10 opiskelijan asenne kirjoittamista kohtaan oli negatiivinen ja neljän opiskelijan asenne oli neutraali. Loput yhdeksän opiskelijaa eivät vastauksissaan mainineet kirjoittamista tai kirjallisia tehtäviä. Kaikkien negatiivisesti tai neutraalisti kirjoittamiseen opintojen alussa suhtautuneiden opiskelijoiden asenne kirjoittamista kohtaan muuttui opintojen kuluessa kokonaan tai pääosin positiiviseksi. Opintojen aikana raportoitiin 54 positiivista ja 10 negatiivista kirjoittamiseen liittyvää oppimiskokemusta.

Aikaisempien opintojen negatiiviset kirjoittamisen kokemukset johtuivat siitä, että luennoivaan opetukseen liittyvä kirjoittaminen oli lähes yksinomaisesti käytetty opetusmenetelmä. Opiskelijoiden muistoissa korostui kiire: opettajan kalvolle kirjoittamien tekstien kiireinen kopioiminen tai opettajan puheen kiireinen muistiin merkitseminen. Näissä kuvauksissa kirjoittamiseen ei liitetty reflektointia laadullisuutta: sitä kuvattiin vain määrällisesti "liian usein toistuvana", mekaanisena muistiinpanojen kirjoittamisena.

Taidehistorian opintojen edetessä opiskelijoiden suhde kirjoittamiseen muuttui positiiviseksi: yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki opiskelijat raportoivat kokeneensa useamman kirjoittamiseen perustuvan tehtävän positiivi-

⁹⁰⁵ Csikzentmihalyi 2005, 11, 72, 82.

⁹⁰⁶ Csikzentmihalyi 2005, 82.

seksi. Erilaisten kirjallisten tehtävien määrän ohella opiskelijat kiinnittivät huomiota kirjallisten tehtävien ja kirjoittamisen laadullisuuteen ja funktioon oppimisessa. Positiivisesti kirjoittamiseen asennoituneissa kommentteissa kirjoittaminen liitettiin oppimisen kognitiivisiin ja psykososiaalisiin ulottuvuuksiin. Kommentteissa kirjoittamisen nähtiin edistäneen ja tehostaneen oppimista; auttaneen ydinasioiden hahmottamista; edistäneen pohtivan ja refleктоivan asenteen syntymistä opiskeltavaan asiaan sekä omaan ajatteluun ja oppimiseen; rakentaneen kriittisen ajattelun taitoja; helpottaneen asioiden muistamista; syventäneen taidehistorian ymmärtämistä; monipuolistaneen oppimista; auttaneen keskittymään; antaneen ujommillekin opiskelijoille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan; jäsentäneen opiskelua; sekä konkretisoineen omaa oppimista ja osaamista. Useat opiskelijat kirjoittivat, että tapa, jolla kirjoittaminen oli toteutettu osana oppimista, oli ollut mielekäs.

”Muistiinpanojen teko on hyvin toteutettu - ei liikaa kirjoittamista, vaan olennaiset asiat tulee kirjoittaa lisäyksiä monisteisiin. Mahdollisia ”taustatietoja” yms. lisäinfoa on mielenkiintoista kuulla. Sitä mahdollisesti lisää.” © (opiskelija 2)

”[Kirjallisten] tehtävien myötä kuvaa on oppinut tarkastelemaan monipuolisemmin. Kun Dalin teosta tutki pidemmän aikaa, siitä löytyi uusia ulottuvuuksia, ja ehkä nyt tarkastelun jälkeen ymmärrän teosta paremmin.” (opiskelija 4)

Negatiivista asennetta perusteltiin vähemmän. Yleensä negatiivista suhtautumista kirjoittamiseen perusteltiin oman persoonan ja itselle ominaisen oppimistavan kautta, kuten seuraavassa aineistositaatissa: *”Ei sovi oikein minulle. En ole koskaan oikein ollut luku- tai kirjoittajailminen.”* (opiskelija 18).

Taidehistorian opintojaksojen aikana kirjoittaminen alettiin kokea mielekkääksi ja oppimista edistäväksi opetusmenetelmäksi. Yhtäältä monipuoliset ja vaihtelevat opetusmenetelmät, joiden joukossa kirjoittaminen oli yksi harkiten käytetty opetusmenetelmä, ja toisaalta erityyppiset ja eri tavoin käytetyt kirjoittamistehtävät merkityksellistivät kirjoittamista aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Kirjoittaminen nähtiin aktiivisena suhteen luomisena opiskelijan ja opittavan asian välille, mikä näytti synnyttävän positiivista asennetta kirjoittamiseen ja kirjallisiin tehtäviin. Kirjallisten tehtävien nähtiin konkretisoineen ja rakentaneen ajattelua sekä jättäneen jälkiä ajattelun kehitysvaiheista, joihin palaaminen koettiin mielenkiintoiseksi ja oppimista edistäväksi.

”Oli mielenkiintoista tutkia, mitä ennen ajattelin taideteoksesta. Mieleni ei ole paljon muuttunut. Ehkä minä sain ajateltua vielä syvemmin sitä, mikä oli aiheena. (...) Tänä päivänä kun syvälistyn aiheeseen, kirjoitukseeni, löydän asioita, mitä muuttaisin. Ne asiat mitä muuttaisin, olisi lähinnä se, että kuvittelisin vielä enemmän ja lisäisin tunteita ja ajatuksia vielä enemmän.” (opiskelija 1)

”(...) Pääsin syventymään alkuperäistekseen paremmin ja miettimään sitä, koska referoin siitä oman tekstin. Näin ymmärsin taas paremmin aihettani ja tajusin, mistä saagoissa oikeasti on kyse. Kiinnostuin aiheesta vaan lisää. (...)” (opiskelija 16)

Monissa kommentteissa tarkasteltiin kirjallisten ja kuvallisten tehtävien suhdetta. Niiden nähtiin nivoutuvan yhteen toinen toisensa laadullisuutta rikastuttaen ja aiheen ymmärtämistä syventäen.

”(...) Modernisointi tehtävä ei enää syntynyt samanlaisella palolla. Oli hyvä, että siihen liittyi kirjallinen osio, jotta joutui ottamaan selvää taulun ja tekijän historiasta ... ja pohtimaan. Jos kuvan tekemistä käytetään historiallisen tiedon opiskelun keinona siinä pitäisi aina olla kirjallisia tehtäviä tukena, koska sitä helposti keskittyy vain kuvan tekemiseen eikä tausta tietoihin. Rinnastamalla vanha ja nykyaika -> se on mielenkiintoista. Itse mietin, mitä olisi nykyrealismi ja miten kehitys on mennyt eteenpäin.” (opiskelija 11)

”Oman teokseni tein loppuvaiheessa elektronisilla laitteilla, joka todellakin toi uuden ulottuvuuden normaaleihin työskentelytapoihini. Sekin oli tosin hyödyllistä jatkoa ajatellen. Käsitykseni aiheeseen (natsi-Saksa), ei oikeastaan muuttunut. Opin kyllä aiheesta paljon uusia asioita, varsinkin kuvalliselta puolelta, mutta oma mielipiteeni on pysynyt ennallaan. Teoksen teko oli mielestäni olennainen lisä kokonaisuuteen. Sitä tehdessä sisäisti jo oppimansa teksti-osuuden. Tehdessä tietoa joutuu itse soveltamaan, joka auttaa ymmärtämään ja näkemään asiat toiselta kantilta.” (opiskelija 17)

Opiskelija-aineiston analyysi: kuvasta kirjoittamisen tehtävät

Teoksen valinta ja teoksen kuvailu (taulukko 26, s. 348)

Opiskelijat valitsivat teoksen, jota he tarkastelivat ensin oman kokemuksensa näkökulmasta. Teoksen valinta perusteluineen ja teoksen tunnelman kuvailu perusteluineen suoritettiin erillisinä tehtäväkokonaisuuksina. Koska ne molemmat tehtiin ilman lähdeaineistoon perehtymistä, tuotokset analysoitiin yhtenä kokonaisuutena.

Tehtävän tarkoituksena oli ohjata opiskelijat merkityksellistämään valitsemiaan teoksia elämäkokemuksensa ja olemassa olevan tietonsa perusteella. Suhtauduin mielenkiinnolla siihen, millaisin perustein opiskelijat valitsivat teoksen, mihin he kiinnittivät teoksessa huomiota ja millaisten tekijöiden perusteella he muodostivat käsityksen teoksen tunnelmasta ennen taidehistorian opintoja tai opintojen alkuvaiheessa. Tehtävän teki 24 opiskelijaa. Aineiston mukaan teoksen visuaaliset ratkaisut, teoksen merkitys ja tulkinta sekä taiteilija ja hänen taitonsa herättivät opiskelijoiden mielenkiinnon. Muina mielenkiintoa herättävinä asioina mainittiin tyyliisuutta, teoksen nimi ja teoksen mieleen tuomat omat kokemukset. Opiskelijat suhtautuivat teoksiin avoimesti ja tuloksena oli moninainen valintakriteerien kirjo.

Yhteensä 20 opiskelijaa tarkasteli teoksen valintaperusteluissa teoksen visuaalisuutta. He kaikki tekivät huomioita teoksessa näkyvistä ihmisistä, esineistä tai miljöistä. Henkilöiden ulkonäköä kuvailtiin erityisen elävästi ja värikkäästi. Luonnehdinnoissa käytettiin laatusanoja, jotka visuaalisuuden rekisteröinnin ohella viittasivat kuvatun henkilön persoonaan tai tunnetilaan.

”Valitsin tämän maalauksen (Giuseppe Archimboldo, Herra Kesä, 1563), koska se oli hauska. (...) Aluksi kuva näytti vain päältä. Ensimmäinen ajatukseni oli vanha herttainen mummo, jolla oli hieno hedelmähattu. Tajusin aika pian, että naamassakin oli hedelmiä, mutta meni hetki ennen kuin tajusin, ettei siinä muuta ollutkaan. Ensireaktioni kuvaan oli siis yksinkertaisesti leveä virne. Kun sitten kuvaa katseli tarkemmin, alkoi nähdä sen enemmänkin pelottavana kuin huvittavana. Hedelmistä rakennettu ihminen, joka hymyilee leveästi. Hymykään ei pidemmän päälle ollut niin herttainen, miltä se aluksi näytti, vaan lähinnä kammottavan vahingoniloiselta. Kirjassa ei mainittu, esittikö kuva ketään ja jos esitti, niin ketä. Mielestäni kuvassa on selvästi nainen. Teoksen nimi on kuitenkin ”Herra Kesä”, mistä päätellen se voisi olla mieskin.

Toisaalta, jos ihminen on koottu hedelmistä, niin tuskin sillä kovin selkeää sukupuolta on.” (opiskelija 20)

Kuvan rakenteellisia tai ilmaisullisia seikkoja (väriä, muotoa, sommitelmaa, maalaustapaa, tekniikkaa) tarkasteli 14 opiskelijaa. Heistä kolme analysoi ilmaisullisten ratkaisujen vaikutusta teoksen sisältöön, vaikka sitä ei tehtävänannossa pyydetty. Seitsemän opiskelijaa kiinnitti huomion teoksen maalaustapaan.

”Valitsin William Blaken teoksen Luoja työssään. (...) Ensimmäinen asia on tunnelma, joka on saatu dramaattiseksi mustan ja punaisen sävyjä käyttämällä. Pidän myös sommitelmasta todella paljon. Keskellä, auringon sisällä on Luojaa esittävä mies, joka mittaa harpilla auringon kiertorataa. Auringon ja pilvien pehmeät, pyöreät muodot miellyttävät silmää. Luoja näyttää rauhalliselta ja ystävälliseltä työssään. (...) Värien käyttö on hienoa. Musta-punaisuus luo dramatiikkaa ja kohtalokkuutta, mutta vastapainoksi Luojan rauhallinen olemus ja tuulessa liehuva valkoinen parta ja hiukset tuovat turvallisuutta, tiedon siitä, että Hän tietää mitä on tekemässä. (...)” (opiskelija 12)

Neljä opiskelijaa ei kuvaillut teosta valintaperusteissaan, vaan valinta oli tapahtunut taiteilijan tai tyyliuunnan perusteella. Taiteilijan valintaperusteenaan (ainoana tai yhtenä monesta) mainitsi 10 opiskelijaa: heistä kahdeksan halusi valita entuudestaan tutun ja kiinnostavan taiteilijan teoksen - ja kaksi halusi valita entuudestaan tuntemattoman taiteilijan teoksen. Tehtävä tarjosi mahdollisuuden tutustua syvemmin tutun taiteilijan tuotantoon, tai etsiä uusia mielenkiintoisia taiteilijoita ja teoksia.

”Valitsin Salvador Dalin teoksen Muiston pysyvyys. Se on yksi taidehistorian merkiteoksista. Se on aina vaikuttanut minuun, sekä Dalin muu tuotanto, jota olen nähnyt. Dalin teoksissa ei eletä realistisessa maailmassa, vaan mielikuvituksellisessa unimaailmassa ja se vangitsee aina katseeni. Selaillessani kirjoja maailman taiteesta tämä teos suorastaan hyppäsi esiin monesta kirjasta, sen takia valitsin Muiston pysyvyyden.” (opiskelija 22)

Kaikki 24 opiskelijaa perustelivat kuvan tunnelmaa kokonaan tai osittain kuvassa näkyvillä elementeillä. Tunnelman kartoituksessa kuvailtiin kuvan henkilöitä ja heidän toimintaansa, kuvassa näkyviä objekteja ja miljöötä sekä kuvan teknisiä / ilmaisullisia ratkaisuja. Ilmaisullisista ratkaisuista päähuomio kiinnitettiin väriin. Lähes puolet opiskelijoista teki huomioita myös sommitelmasta ja taiteilijan maalaustavasta.

”(...) Frans Halsin teos Mustalaistyttö (n. 1628-30). (...) Mielestäni kuvan tunnelma on lämmin, tuttavallinen ja humoristisen kujeileva. Tulee sellainen mielikuva, että malli on ollut taiteilijalle tuttu ja malli luottaa taiteilijaan. Ilmeestä voisinkin kuvitella, että mallilla ja taiteilijalla on jokin ”sisäpiirin” salaisuus, jolle he yhdessä kihertelevät hyväntahtoisesti. Kuvassa värit ovat lämpimät ja malli on hyvin lähellä, jotka molemmat antavat fiiliksen läheisestä ja intiimistä tunnelmasta. Taiteilija on saanut mallin kasvoille ilmeikkyyttä ja valoa. Kirja (Maailman taide) kertoo että Frans Halsilla oli poikkeuksellinen sivellintekniikka: paksulla pensselillä tehdyt rohkeat, äkilliset vedot, jotka luovat eloisan tunnelman sekä tehostavat volyymin ja muotojen vaikutusta.” (opiskelija 15)

Tunnelman syntymisen perusteluina esitettiin sekä kuvassa näkyvien objektien ulkonäköä ja toimintaa että kuvan rakenteellisia ja ilmaisullisia ratkaisuja.

Vaikka maininnat tunnelmaan vaikuttavista tekijöistä olivat varsin monipuolisia, niiden vaikutusta tunnelman muodostumiseen ei yleensä eritelty ja analysoitu tarkemmin. Poikkeuksen muodostivat kaksi vastausta, joissa kuvan tunnelmaa kuvattiin ja perusteltiin varsin tarkasti ja monipuolisesti teoksen visuaalisiin ratkaisuihin nojautuen.

” Jan Vermeer: The Little Street. (...) Vermeerin maalauksessa on todella rauhallinen tunnelma. Kuvan tapahtumat ovat ikään kuin pysähtyneet. Vermeer on rakentanut tämän tunnelman onnistuneesti. Hän on tehnyt sen mm. värimaailman keinoin. Maalauksen värit ovat hillityt ja murretut, yksinkertaisesti kuvattuna rauhalliset. Kuvan sommittelu on edistänyt rauhallista tunnelmaa. Se on kaiken kaikkiaan tarkkaan harkittu ja hyvin tehty kokonaisuus. Maalauksen rakennukset pysyvät paikallaan, mikä totta kai aiheuttaa pysyvän, rauhallisen vaikutelmat. Ainoat, jotka kuvassa voisivat liikkua, ovat ihmiset. Heitäkin on vain muutama ja he ovat keskittyneet tekemisiinsä. He tekevät normaaleja arkiaskareita rauhassa, jonka vuoksi heihin ei niin kiinnitä huomiota ja he eivät riko kuvan harmoniaa. Vaikka maalauksen aiheena on katu, pieni kylläkin, siellä ei ole minkäänlaista liikennettä. Kuvassa ei näy mitään kiihdyntää eikä liikkumista ole havaittavissa. Kaikki kuvan elementit yhdessä tekevät kuvan tunnelmasta leppoisaa, rauhallista. (opiskelija 6)

Oli mielenkiintoista huomata, että lähes kaikkien opiskelijoiden raporteissa teosten visuaalisuuteen kiinnitettiin paljon huomiota. Opiskelijat tarkastelivat sekä teoksissa olevia objekteja että niiden kuvaamisessa käytettyjä ilmaisullisia ja rakenteellisia seikkoja. Opiskelijat tekivät monipuolisia havaintoja sekä teosten ikonisesta että plastisesta kielestä. Näistä huomioista he etenivät teoksista muodostamiinsa tarinoihin: kerrottiin, mitä kuvassa nähtiin ja millaisia tunteuksia ja ajatuksia teos ja siinä havaitut visuaaliset elementit herättivät. Pohdin, miten tämän asenteen, jossa taideteoksessa näkyvää käytetään evidenssinä tulkinnoille, saisi säilymään myös siinä opintojen vaiheessa, jossa teoksia tarkastellaan tietoisesti historiallisesta kontekstista käsin. Kuinka opettaa ja opiskella taidehistoriaa niin, että historia ei jyrää taideteoksia jalkoihinsa, että teoksia ei nähdä neutraaleina historian ja tyyllisuuntien kuvittajina ja että avoin, ihmettelevä suhtautuminen teokseen ei hiivu? Kuinka opastaa opiskelijoita taidehistoriallisen narraation taitoon, jossa teos ja teoksen historiallinen konteksti asettuvat aitoon vuorovaikutukseen toistensa kanssa, toinen toisilleen kriittisiä kysymyksiä asettaen?

Opiskelija-aineistossa narratiivinen asenne tuli korostuneesti esille. Teosvalintaa narratoitiin juonellisena kertomuksena. Moni opiskelija kuvasi teosvalintaa siten, että teos pikemminkin kiinnitti opiskelijan huomion ja omaehtoisesti valikoitui, kuin että opiskelija olisi sen itse valinnut. Kahden opiskelijan tarkasteltavaksi valikoitui teos, joka ei vastannut heidän tavanomaisia mieltymyksiään.

”Lähtökohtani oli löytää uusi, minulle tuntematon taidemaalari, jonka teos herättäisi mielenkiintoni. Frans Halsin teos Mustalaistyttö (n. 1628-30) ”pomppasi” taidekirjan sivuilta hyväntuulisuudellaan ja ilmeikkyydellään. (...)” (opiskelija 15)

”(…) Yleensä pidän maalauksista, joissa on mukana liikettä. Että sattuu ja tapahtuu. Tässä kuvassa kuitenkin kaikki pysyy paikallaan. Ja silti voisin kirjoittaa siitä vaikka novellin. (...)” (opiskelija 17)

Teosten kerrottiin vedonnan mielikuvitukseen: niiden monitulkintaisuus kiehoi, niiden tunnelma, aihe tai nimi kiinnostivat. 16 opiskelijalle teos toimi aihiona tarinan muodostamiselle teoksesta ja teoksen tapahtumista tai omista tunteuksista ja kokemuksista. Tarinat rakentuivat opiskelijoiden eläytyessä teokseen luovan kirjoittamisen keinoin omasta elämäntodellisuudestaan ja mielikuvituksestaan käsin.

”Salvador Dali: Elephants. Valitsin maalauksen koska se on pysäyttävä ja kaunis. Mielestäni maalauksen tunnelma on uhkaava ja voimakas, vähän sirkusmainen sekä pelottava. Tulee mieleen ihmiskunnan tai maailman loppu. Yritin miettiä maalaukselle jonkinlaista tarkoitusta / kertomaa, ja tuloksena oli monta aika hämäävä tarinaa. Tässä selkein; eläimet hallitsevat maailmaa, ovat ottaneet vallan ja tappaneet kaikki ihmiset, paitsi maalauksen miehen. Suunnasta, josta eläimet tulevat, tulee myös tummia pilviä, eli eläimet ovat vihaisia. Mies on siis viimeinen ihminen maan päällä, ja yrittää anoa apua Jumalalta ja karkottaa verenhimoiset tappajahevoseet ja -elefantti (risti). Mutta koska ihmiset ovat satuttaneet ja käyttäneet hyväkseen eläimiä, ne haluavat kostaa. Tulee vaikutelma, ettei mies pärjää eläimille, koska hän ja ristinsä ovat maalauksessa niin toisarvoisia, pieniä ja reunassa. Yritin keksiä selityksiä pienille (tai isommille) yksityiskohdille (tai olennaisille asioille), kuten hahmoille elefanttien jaloissa ja naishahmoille niiden selässä, mutten keksinyt mitään järkevää. Miksi tämä kaikki kuulostaa paperilla niin naurettavalta?” (opiskelija 19)

Tarinallistaessaan teosvalintaansa kahdeksan opiskelijaa viittasi myös teoksen syntykontekstin kiinnostavuuteen. Näissä kommentteissa oli selkeästi nähtävissä kiinnostus teoksen historialliseen kontekstiin, lähinnä taiteilijan intentioihin: mitkä tekijät johtivat teoksen syntymiseen, mitä taiteilija halusi teoksellaan ilmaista ja miksi taiteilija teki juuri tämän teoksen? Seitsemän opiskelijaa kertoi tutustuneensa jo tehtävän ensimmäisessä vaiheessa omatoimisesti teoksen tekijään, teoksen taustoihin tai taiteilijan tuotantoon lähdekirjallisuuden avulla, koska teos oli herättänyt mielenkiinnon.

”Valitsin Otto Dixin maalauksen ”Sylvia von Hardenin muotokuva” (1930). (...) Maalaus on mielestäni onnistunut monella tasolla. Se herättää paljon kysymyksiä. Ensimmäisenä ajattelin, miksi Dix on halunnut kuvata Sylvia von Hardenin niin maskuliinisena? Mikä on hänen suhteensa Sylvia von Hardeniin ja naisiin yleensä? Onko kuva näköinen? Entä onko kohde ollut tyytyväinen kuvaansa? Maalaus ei ollut pelkästään kiinnostava sukupuolisista lähtökohdista.” (opiskelija 13)

Mielenkiinnon synnyttivät useimmiten asiat, jotka tavalla tai toisella poikkesivat opiskelijoiden tavanomaiseksi mieltämästä asioiden järjestyksestä, tapahtumienkulusta tai kohteiden ulkonäöstä (16 opiskelijaa). Näiden asioiden koettiin luovan teoksiin avoimuutta ja monitulkintaisuutta, joka koettiin kiinnostavaksi: ne synnyttivät opiskelijoissa spontaania uteliaisuutta. Raporteista kävi ilmi, että opiskelijat eivät teosvalinnoissaan halunneet pelata ”varman päälle” valitsemalla ”tuttua ja turvallista”, vaan uskalsivat tarttua outoon ja vieraaseen.

”Salvador Dalin maalaus ”Muiston pysyvyys” on surrealistinen. Vuonna 1931 tehdyssä maalauksessa on monta piirrettä, joiden vuoksi työn valitsin. Maalauksen tapahtumat ovat kummastuttavia ja epätodellisia. Oudot tapahtumat maalauksessa herättivät mielenkiinnon. Teosta katsellessa joutuu miettimään sitä, miksi asiat ovat maalauksessa kuvatulla tavalla. Surrealistit maalasivat teoksia usein unista, joten kyseinen työ on mahdollisesti kuvaus unesta. Teoksen vahvat ja kirkkaat värit, sekä tumma kontrasti olivat yksi syy, jonka vuoksi valitsin teoksen. Värit tuovat ilmettä

maalaukseen ja tummuus tasapainottaa kirkkaita värejä. Maalauksessa on tuttuja elementtejä, kuten puu, kellot ja taustalla hahmottuva rinne, mutta maalauksessa on myös outoja kuvauksia, joita on vaikea tulkita. Maalauksessa tummalla pohjalla on jokin vaalea hahmo, jota on vaikea tulkita. Outo hahmo herätti mielenkiinnon teosta kohtaan. Viimeisenä syynä valintaan oli teoksen nimi - muiston pysyvyys. On mielenkiintoista pyrkiä tulkitsemaan maalausta sille annetun nimen valossa, ja yrittää löytää teoksesta jokin järki." (opiskelija 2)

Viisi opiskelijaa valitsi teoksen siksi, että se liittyi heidän omaan elämäänsä: teos toi mieleen muiston tai menneen kokemuksen. Teos toimi konkreettisena linkkinä kahden alun perin erillisen kokemuksen välillä. Kommentit, joissa oma elämä koettiin osana taideteosta tai taideteoksen avulla tarkasteltiin omaa elämää, muistuttivat tunneautumisen esteettistä kokemusta. Opiskelijoiden raporteissa teokset, teosten tekijät, oma elämä sekä omat kokemukset ja tunteukset tarinoitiin yhteen. Opiskelijat merkityksellistivät teoksia ja teosten valintaprosessia elämänkokemustaan, tietojaan, taitojaan ja tunteitaan prosessoiden. Teoksen kertominen tarinaksi oli tapa merkityksellistää teos - ja samalla tehdä omaa ajattelua näkyväksi.

"Edvard Munch: Aurinko (1912-13). Valitsin auringon, vaikka tarkoitukseni oli Munchin kirjaa selatessa löytää kuva Madonnasta. Aihe on aika poikkeava, ei ole kalmankalpeita kuolleita ihmisiä, vaikka työhön ilmeisesti myös kuuluu ihmisiä, jotka kurottelevat kohti aurinkoa. Ja lämmittelevät alastomina. Ehkä työn symmetria vetosi minuun, säteissä on myös jotain rauhoittavaa, mieleen tulee mandala. Ehkä suurin syy valintaani oli kuitenkin tuo tapa miten säteet peittävät/yltävät ympäri koko kuvapinnan. Tunsin kerran tyypin, joka harrasti sungazing-meditaatiota lähes päivittäin, auringon laskiessa, kun ultraviolettisäteitä on vähiten, voi aurinkoa tuijottaa vaaratta parin minuutin ajan (vähän kyllä epäilen). Kerran kuitenkin uskalsin kokeilla, ja yllätyin, miten erilaiseksi maailma muuttui, värit muuttuivat ja kaikki muu paitsi aurinko unohtui, juuri samalta näyttää tämä maalaus. (...)" (opiskelija 10)

"(...) Valitsin tämän maalauksen, koska halusin esitellä Joan Miron työn ja juuri tämä sattui minulta löytymään korttina. Kävin viime keväänä Lontoon Tate Modern -nykytaiteen museossa ja näin siellä Miron töitä. Ne ihastuttivat ja rohkaisivat minua maalausharrastuksessani. Tämä on siis yksi niistä maalauksista, jotka saivat minut jatkamaan maalausta ja luopumaan negatiivisista tunteista maalaamisen suhteen. Miro on mielestäni onnistunut maalauksessaan, jos niin voi sanoa. Tämä maalaus saa minussa aikaan paljon tunteita ja ajatuksia. Toivon, että tämä Miron maalaus saa aikaan samanlaisia reaktioita myös muissa katsojissa." (opiskelija 16)

Myös teosten tunnelman kuvaus ja määrittely houkutti narraatioon. Opiskelijat käyttivät narratiivin rakennusaineina kuvan ilmaisullisista ja rakenteellisista seikoista sekä kuvatuista objekteista tekemiään havaintoja, havainnoista tekemiään tulkintoja, omaa kuvantekijyyttään, kuvan tilanteeseen eläytymistään, tilannetta koskevia kokemuksiaan sekä muuta elämänkokemustaan ja tietoaan maailmasta. Alla oleva esimerkki toi esille voimakkaan eläytymisen kuvan tilanteeseen, kuitenkin niin, että tunnelman ja tilanteen tulkinta tukeutui teoksen visuaalisiin ratkaisuihin.

"Otto Dix, Sylvia von Hardenin muotokuva. (...) Kuvan tunnelma on rauhallinen, pysähtynyt. Hallitseva väri on punainen, joka vaihtelee kylmän sävyistä murrettuihin sävyihin kuten viininpunaiseen ja punaruskeaan ja mekon voimakkaan lämpimään oranssinpunaiseen. Juuri mekon hehkuva sävy vetää katsojan huomion kuvan naiseen ja hänen poikkeuksellisen suuriin käsiinsä. Oikea käsi lepää sylissä ja vasen

on pysähtynyt pitelemään savuketta. Kasvojen ilme on pohdiskelua. Näyttää kuin toimittaja olisi selostamassa jotain, hakemassa kiihkeästi sanoja miettimälleen asialle. Katsojalle tulee olo, kuin hän olisi joutunut keskelle kiihkeää poliittista väittelyä. Vastaväittelijä on rajautunut kuvasta. On tietysti myös mahdollista, että Sylvia von Harden käy absinttihuuruissaan raivokasta yksinpuhelua. Kun ottaa jälkimmäisen näkökannan kuvan tarkasteluun, tulee melkein sääli Hardenia. Kuvan tunnelma muuttuu surumieliseksi. Päässäni alkaa välittömästi kehittymään kuva lahjakkaasta toimittajasta, joka tuntemattomasta tragediasta johtuen ajautuu alkoholismiin, erakoituu ja siirtyy loppuelämäkseen koristamaan nuhrusen kuppilan nurkkapöytää levottomia monologejaan jauhaen. Taustan punainen luo kontrastin poikkeuksellisen kalpeisiin kasvoihin ja saa kohteen näyttämään sairaalta, nääntyneeltä. Harden vaikuttaa yhtä avuttomalta suurten käsiensä kanssa kuin saksikäsi Edward eikä näytä saavan mistään otetta, edes omasta puheestaan. (opiskelija 13)

Teoksen tarkastelu tyyli-suunnan ja taiteilijan autobiografian näkökulmasta

Tehtävän seuraavassa vaiheessa teosta kontekstualisoitiin sen syntykontekstiin. Teoksen tarkastelu tyyli-suunnan näkökulmasta ja teoksen tarkastelu taiteilijan autobiografian näkökulmasta suoritettiin omina tehtävinään. Koska molemmat olivat kontekstuaalisia tarkastelutapoja ja edellyttivät lähdeaineiston käyttöä, tuotokset analysoitiin yhtenä kokonaisuutena.

Lähes kaikki opiskelijat (22) kykenivät määrittämään valitsemansa teoksen tyyli-suunnan lähdekirjallisuuteen tutustumisen ja teoksen tutkimisen perusteella. Heistä 10 opiskelijaa määritteli tyyliä lyhyesti ja esitti valitsemansa teoksen suhteen tyyli-suuntaan muutaman teosta koskevan huomion perusteella.

”J.M.W. Turner, Höyrylaiva lumimyrskyssä. (...) Teos aikalailla on tyyppillinen [romantiikan edustaja]. Teoksessa kuvataan suuria luonnonvoimia, joita vastaan ihminen taistelee. Se on todella tyyppillistä romantiikan aikakaudelle. Teoksesta löytyy myös dramatiikkaa, mikä on myös aikakaudelle tyyppillistä.” (opiskelija 14)

Teoksen tyyli-suunnan määrittämisen lisäksi 12 opiskelijaa analysoi teoksen suhdetta tyyli-suunnan yleisiin tuntomerkkeihin monipuolisesti pohtien ilmaisullisia ratkaisuja, aihetta ja tyyli-piirteitä. He tarkastelivat valitsemaansa teosta varsin kriittisesti ja toivat esille sekä samankaltaisuuksia että ristiriitaisuuksia teoksen ja tyyli-suunnan yleisten piirteiden välillä. Opiskelijat eivät raportoissaan suhtautuneet taideteoksiin suoraviivaisesti tyyli-suuntiansa kuvittajina, vaan tarkastelivat teosta kriittisesti suhteessa tyyli-suuntaan.

”Vermeer van Delftin ”Pieni katu” -teos edustaa barokin aikakautta. Siinä on joitakin barokin ajan tuntomerkkejä. Esimerkkinä voisin mainita melko tummat värit (mm. rakennuksessa) ja rakennus on myös mahtipontinen, mutta kuva on silti hyvin rauhallinen. Kuvassa on tosin käytetty myös vastavärejä (punaista ja vihreää), mikä kuuluu barokin tuntomerkkeihin. Teoksessa on myös asioita, jotka eivät täsmää barokkiin. Maalauksessa ei muun muassa ole kaarevaa muotokieltä, vaan melko kulmikkaita muotoja. Teoksen aihekin poikkeaa tavanomaisesta barokin taiteesta. Aiheena on nimensä mukaisesti pieni katu ja barokissa käytetään yleensä dramaattisia aiheita. Teoksessa on myös usein kuvattuna hallitsijoita, jumalia tai hovielämää. Tässä teoksessa kuvataan ”normaaleja” ihmisiä eri yhteiskuntaluokista. Kuvassa ei myöskään ole liikevaikutelmaa, joka barokin taiteeseen normaalisti kuuluu.” (opiskelija 6)

Kaksi opiskelijaa määritteli valitsemansa teoksen tyyli-suunnan taiteilijan nimen mukaan tai listasi tyyli-suunnan yleisiä tyyli-piirteitä ankkuroimatta niitä valit-

semaansa teokseen. Se, että puolet opiskelijoista pystyi kriittisesti tarkastelemaan teosta suhteessa tyyliisuuntaan, ilahdutti. Vaikuttiko asiaan se, että tehtäväkokonaisuuden aikaisemmissa vaiheissa visuaalisia ja ilmaisullisia valintoja ei tarkasteltu tyylipiirteinä tai tyyliisyyden tuntomerkkeinä, vaan ilmaisullisina valintoina tai visuaalisina laadullisuuksina, joita opiskelijat merkityksellistivät kokemusmaailmastaan käsin? Ja edistikö opiskelijoiden oma kokemus kuvan tekemisestä teoksessa havaittujen visuaalisten ratkaisujen reflektointia suhteessa tyylin ilmaisullisiin konventioihin?

Taiteilijan elämään ja tuotantoon tutustuminen toi uutta näkökulmaa teoksen tarkasteluun 16 opiskelijalle. Merkitykselliseksi he nimesivät tutustumisen taiteilijan elämäkertaan, ajatusmaailmaan ja muuhun tuotantoon. Kuitenkin aineistossa biografian vaikutusta teoksen tulkintaan eriteltiin varsin niukasti. Yhdeksän opiskelijaa raportoi, ettei taiteilijaan tutustuminen vaikuttanut teoksesta muodostettuun käsitykseen tai tulkintaan.

”William Blaken, Luoja työssään. (...) Grafiikka ja painoliike -tausta avasi ymmärtämään Blaken erikoista kädenjälkeä. Vahva uskonnollinen tausta selittää Luoja-hahmon teoksessa. Taiteilijan mielenkiinto kaikkeen mystiseen heijastuu minusta värien ja tunnelman kautta. (...)” (opiskelija 12)

”Vincent van Gogh, Omakuva 1889. (...) Kyllä toi. Varsinkin kun teos on omakuva. Taiteilija ikään kuin kuvastaa teoksellaan omaa sen hetkistä elämäntilannettaan. Kuvan synkkä tunnelma selittyi tutkimalla van Goghin elämää. Maalaus on tehty vain vuosi ennen kuin Vincent van Gogh teki itsemurhan. Elämän vaikeus ja riipaiseva ahdistuneisuus kyllä heijastuvat teoksesta aika hyvin.” (opiskelija 17)

Taiteilijaan tutustumisen tehtävänanto oli suppea - samoin taiteilijoista tehdyt tutkielmat. Käsitys taiteilijoista jäi tutkielmien perusteella varsin suppeaksi: niissä raportoitiin heidän koulutuksestaan, taiteellisesta kehityksestään, heille tyypillisistä aihevalinnoista, ilmaisutavoista ja tyyliisyydestä. Lisäksi selvitettiin perhesuhteita ja ”työnantajia”. Joissakin tutkielmissa oli mainintoja taiteilijan luonteesta, terveydentilasta ja ihmissuhteista. Vincent van Goghin ja Edvard Munchin horjuneen mielenterveyden arveltiin näkyvän heidän töissään ja Salvador Dalin teoksia tulkittiin hänen erikoisen persoonallisuutensa heijastajiksi.

Kaiken kaikkiaan tehtävän anti tuntui varsin niukalta, mutta realistiselta, kun sen suhteuttaa suppeisiin, yleisellä tasolla liikkuviin raportteihin taiteilijoiden elämästä. Ilahduttavasti, opiskelijat eivät suoraviivaisesti siirtäneet tietoaan taiteilijasta teosten tai niiden yksityiskohtien selittäjäksi, vaan puntaroivat, mikä oli relevanttia ja reflektoivat omaa ajatteluaan tässä suhteessa varsin tarkasti.

Tehtäväkokonaisuuden reflektio (taulukko 27, s. 349)

Tehtäväkokonaisuuden lopuksi opiskelijat reflektoivat koko prosessia. He lukiivat kaikki teoksesta aikaisemmissa tehtäväosioissa kirjoittamansa kommentit ja suhteuttivat niitä nykyiseen ajatteluunsa. Tehtävä koettiin mielekkäänä: ”*Oli mielenkiintoista tutkia, mitä ennen ajattelin taideteoksesta. (...)*” (opiskelija 1)

Kaikkiaan 22 opiskelijaa kirjoitti käsityksensä valitsemastaan teoksesta muuttuneen jollakin tavalla projektin aikana. Näkemyksen monipuolistumisella ja avartumisella viitattiin siihen, että taideteoksia voi tarkastella eri näkökulmista ja näkökulma määrittää sitä, miten teos ymmärretään. Tuotiin esille, että yhdellä teoksella voi olla monta erilaista tulkintaa. Monessa vastauksessa tuli esille myös se, että teos ei "auennut" kertasilmäilyllä: koettiin palkitsevana, että teoksen prosessointi pidemmällä aikavälillä ja sen tarkastelu uudelleen ja uudelleen rikastutti teosta koskevaa näkemystä. Sen lisäksi, että teoksissa konkreettisesti huomattiin asioita, joita ei ensin oltu huomattu, opiskelijat raportoivat oivaltaneensa teoksen sisällöstä uusia tulkinnallisia ulottuvuuksia. Moni koki tämän voimaannuttavana kokemuksena.

"Valitsin Salvador Dalin teoksen Muiston pysyvyys. (...) Projektin edetessä olen huomoinut enemmän seikkoja teoksessa. Lähinnä sen rakenteen tarkastelussa huomasi paljon uusia asioita, kuten kultaiset leikkaukset, kolmiomuodostelman kelloissa ja tasapainon taustan kallion kanssa (ja että muiston todellinen pysyvyys onkin juuri taka-alalla...). Myös kun näin muita töitä, joita Dali oli tehnyt, niin huomasi, miten Dali on päätenyt teoksessa olevaan tyyliin. Hän oli saanut vaikutteita esimerkiksi kubismista ja Leonardo da Vinciltä. Lopulta hän oli keksinyt paranoidis-kriittisen metodin, joka parhaiten sopi hänen visioidensa toteuttamiseen. (...) Nyt huomaa siinä enemmän asioita ja asiayhteyksiä, mutta perusajatus itselläni on teoksesta sama." (opiskelija 22)

Taideteosten tarkastelu eri näkökulmista koettiin mielenkiintoiseksi. Erilaisten tarkastelutapojen kerrottiin paitsi syventäneen valitun teoksen tarkastelua ja tulkintaa myös muuttaneen taiteen tarkastelua yleensäkin. Taideteoksen tarkastelu eri näkökulmista oli transferoitunut yksittäistä tehtävän suorittamista laajemmaksi toiminnan laadullisuudeksi.

"(...) Taiteilijoita / taideteoksia on mukava tutkia ja tutustua niihin tarkemmin ja eri näkökulmista." (opiskelija 4)

"Mielipide ei ole muuttunut. Pidän edelleen teoksesta ja sen lämpimän iloisesta mallista. Havaintoja on kyllä tullut lisää ja olen alkanut tämän prosessin aikana katsomaan teosta (ja muitakin teoksia) eri näkökulmista kuin ennen. (...)" (opiskelija 15)

Analyyseitehtäviin suhtauduttiin innolla. Opiskelijat läksivät etsimään teoksesta jotakin sellaista, jota ei "teoksen pinnalla" heti nähty. Vaikka opiskelijat kokivat teoksen taustoihin tutustumisen syventäneen teoksen ymmärtämistä, teokset eivät saturoituneet. Monet opiskelijat säilyttivät avoimen asenteen teosta kohtaan ja taustatietojen selvittäminen pikemminkin avasi uusia kysymyksiä kuin lukitsi teoksen lopullisiin positiioihin: "(...) Kuvaan tutustuminen on syventänyt ajattelua ja saanut uusia näkökulmia. Mieleen on herännyt myös kysymyksiä, mitä Gustav halusi ilmaista? Miksi maalauksessa on tavallaan kaksi eri kuvaa? Liittyvätkö ne toisiinsa, ja miten?(...)" (opiskelija 5) Oli myös niitä opiskelijoita, jotka tehtävän alussa tähtäsivät siihen, että pystyisivät löytämään vastauksen teoksen herättämiin kysymyksiin ja "ratkaisemaan" teoksen. Kun tuloksena oli "vain" tarkentunut havaintokyky, liuta kysymyksiä, uusien nyanssien löytyminen kuvasta tai oman ajattelun syveneminen, se tuntui aluksi pettymykseltä.

”Salvador Dalin maalaus Muiston pysyvyys (...) Käsitkseni teoksesta ilmenee ensimmäisessä raportissa, jossa kuvailen teoksen olevan ikään kuin kuvaus unesta. Maalaus on sen verran kummallinen ja mystinen, että alan pian uskoa, ettei koko teoksella ole mitään ”järkeä”, jota lähdin ensimmäisen raportin jälkeen siitä etsimään. Maalauksessa oleva vaalea möhkäle jäi selvittämättä. Ehkä se oli Dalin ideamaailmasta kuvaus jostain esineestä / asiasta, mutta möhkälettä en miksiäkään järkipäiksi tunnistanut. Mielipiteeni teoksesta oli alunperinkin se, että maalaus on outo. Kuitenkin pidemmän tulkinnan jälkeen selvisi, että koko teos on todella outo ja vailla mitään järkeä. Oletin, että outo teos aukenisi ajan kanssa, mutta niin ei käynyt. Yleensä odotan, että teoksista löytyisi joku juju, juttu tai merkitys, mutta tässä teoksessa sitä ei mielestäni ollut - siksi se siis surrealismi.” (opiskelija 2)

Seitsemän opiskelijaa raportoi arvostuksen lisääntymisestä taiteilijaa, tyyliuun-
taa tai teosta kohtaan. Vastauksissa raportoitiin, että lisääntyneen tiedon ja hu-
ollisuuden tarkastelun tuloksena teoksesta löytyi asioita, joita ei aikaisemmin oltu
huomattu. Myös taiteilijan taiteellisen työskentelyn tasokkuus nousi esille tar-
kemman tarkastelun tuloksena ja muutamat opiskelijat kertoivat tyyliuun-
ajatustaustaan tutustumisen nostaneen tyyliuun-
arvostusta.

”Pablo Picasso ”Las Meninas”. (...) On siltä osin, että on alkanut vähän ymmärtää
enemmän kaikkia teoksen elementtejä. Tekemistekniikka vaikutti alussa mielestäni
hyvin helpolta. Mutta kun tutustuin tyyliuun-
periaatteisiin, tajusin, ettei teos ole
niin hutaisemalla tehty, mitä kuvittelin.” (opiskelija 7)

”Edvard Munch: Aurinko (1912-13). (...) Alussa pidin teosta hyvinkin positiivisena,
mutta tutkittuani tarkemmin symboliikkaa alkoi työstä löytyä myös melankoliaa yhä
enemmän. Teos on mielestäni yhä visuaalisesti hyvin kaunis, ehkä näin ajan kuluessa
olen yhä enemmän tajunnut miten paljon taitoa sen tekeminen on vaatinut, vaikka en
sitä alussakaan minään harrastelijan tuherruksena pitänyt. (...)” (opiskelija 10)

Keskeisenä oman ajattelun muuntumiseen johtavana tekijänä toimivat tehtävä-
kokonaisuuden eri vaiheissa kirjoitetut tekstit. Se, että teosta koskevat havain-
not ja eri näkökulmista tehnyt tulkinnat kirjoitettiin muistiin, osoittautui he-
delmälliseksi. Niiden lukeminen auttoi havaitsemaan aikaisempia ja nykyisiä
ajattelun positioita ja paljasti, että oppimista oli tapahtunut ja että ajattelu oli
kehittynyt. Vastaukset, joissa projektin sanottiin syventäneen käsitystä taidete-
oksesta, osoittavat, että pidemmällä ajanjaksolla tapahtunut ja eri näkökulmista
suoritettu teoksen tarkastelu olivat merkityksellisiä näkökulman avartumiseen
johtaneita tekijöitä. Oman kehityksen huomaaminen synnytti voimaantumisen
kokemuksia.

”William Blaken, Luoja työssään. (...) Havainnot ovat muuttuneet syvällisemmiksi ja
pohdiskelevammiksi. Aloin pitää teosta tärkeämpänä itselleni, mitä enemmän teok-
sesta otti selvää ja taiteilijan elämästä. Oli hienoa huomata, miten ajatukset alkoivat
virrata kuin itsestään, mitä enemmän teosta analysoi. Mielipide sinänsä teoksesta ei
ole muuttunut, pidän siitä kovasti edelleen. Tiedonjyvät vain laukaisivat uteliai-
suuden tietää lisää. Luoja työssään -teoksen analysoiminen ja pitkään sen kanssa
työskenteleminen avasi silmäni täysin. Pääsin aivan eri tasolle teoksen tulkinnassa
kuin olin osannut kuvitella. Luulin toisen raportin (tunnelman kuvaus) jälkeen, että
teos olisi tulkittu minun osaltani loppuun. Miten väärässä olinkaan! Tämän projektin
myötä osaan lähestyä teoksia avoimemmin mielin ja olemaan hyväksymättä ensim-
mäistä mieleen tulevaa tulkintaa. Teoksesta löytyy monia tasoja kun vain jaksaa pa-
neutua pohtimaan.” (opiskelija 12)

Kuvan tekemisen yhteydessä aineistossa tuli esille, kuinka opiskelijat kokivat samaistuvansa taiteilijan ajatteluun oman kuvan tekemisen kautta. Myös kuvista kirjoittamisen tehtävien yhteydessä raportoitiin eläytymisen ja samaistumisen kokemuksista. Kuvista kirjoittamisen yhteydessä eläytyminen ja samaistuminen näyttäytyvät kuvan tekemisen yhteydessä raportoitua eläytymistä ja samaistumista tiedostetumpina kokemuksina.

”Rupesin tavallaan pitämään teosta vakavampana. Nyt myöskin ymmärrän, että Mirolla ei välttämättä ollut kamalasti suunnitelmia, vaan saattoi tehdä maalauksen ”alitajunnasta” sitä kummemmin pohtimatta, mutta antaakseen sille merkityksen myöhemmin katsojan mielessä. Eli ymmärsin, että teokselle ei ole yhtä ainoaa tulkintatapaa. Pidän teoksesta enemmän nyt kun ymmärrän sitä paremmin.” (opiskelija 16)

Projektin eri vaiheissa kirjoitettujen raporttien analyysi paljasti, että kaikkien opiskelijoiden kohdalla teeman käsittely oli edistynyt. Se oli muuttunut monipuolisemmaksi, tarkemmaksi ja osin analyttisemmäksi: ilmiöitä tarkasteltiin eri näkökulmista ja eri näkökulmien yhteyksiä pohdittiin sekä toisiinsa että omiin kokemuksiin ja ajatteluun. Teoksen synnyttämien henkilökohtaisten tuntemusten ja ajatusten rinnalle tuotiin projektin loppuvaiheessa teoksen syntykontekstin näkökulmasta tehtyjä varovaisia tulkintoja - välillä eri tasot tosin vielä sekoittuivat keskenään. Opiskelijat myös kykenivät tarkastelemaan omaa ajatteluaan sen aikaisempia ja nykyisiä laadullisuuksia analysoiden, mikä osoitti kehitystä tapahtuneen myös metakognitiivisissa taidoissa.

Projekti oli laaja ja haastava. Vaikka kokonaisuus oli jaettu selkeästi erillisiin osiin ja sitä pyrittiin toteuttamaan opiskelun kokonaisuuteen ja opintojen etenemiseen nivoen, tehtävän tavoitteet jäivät osittain saavuttamatta. Oliko tehtäväkokonaisuus liian vaativa sekä teemojensa ja menetelmiensä että pitkälti itseohjautuvan opiskelutapansa vuoksi? Oliko projekti kenties hajotettu liian pitkälle aikavälille, jolloin into hiipui? Ohjasiko esimerkiksi taiteilijan biografian selvittämisen tehtävänanto pinnallisten taiteilijan elämää koskevien yksityiskohtien listaamiseen, minkä perusteella ei tosiasiallisesti olisi ollut mahdollistaakaan tehdä päätelmiä tekijän elämäkerran ja hänen tuotantonsa välisistä yhteyksistä? Puutteista huolimatta opiskelija-aineisto osoitti, että tehtäväkokonaisuudessa toimiessaan opiskelijat oppivat tulkintojen näkökulmaisuuutta ja kontekstisidonnaisen tarkastelun periaatteita sekä pyrkivät ja osittain onnistuivat suuntaamaan työskentelyään eri näkökulmista, mikä oli tehtävän yleistavoitteena. Lisäksi heidän tietonsa kuvan rakenteen tarkastelusta, valitsemastaan teoksesta, taiteilijasta ja tyylistä lisääntyi. Teoskokonaisuus myös monipuolisti näkemystä taidehistorian alasta.

”Taidehistoria ei ole vain menneen ajan tapahtumien kartoittamista ja oikein ajoittamista. Tärkeäksi ja suureksi osaksi muodostuu teoksien tulkitseminen. Teoksen sanoman etsiminen ja löytäminen, teoksen ajankuvan löytäminen (mitä se kertoo teoksen aikakaudesta, ihmisistä ja kulttuurista). Kuinka paljon teoksessa on taiteilijan henkilökohtaisia näkemyksiä, ja kuinka paljon aikakauteen sopivaa? Eroaako ne toisistaan? Taidehistoria on teoksen näkökulmasta monien osien summa: taiteilija itse henkilökohtaisesti, aikakausi ja sen vaikutukset teokseen, sekä rakenteellisten seikkojen erittely ja nimeäminen -> kuinka teos on saatu aikaan? Kuinka tunnelma on saatu

aikaan? Lisäksi nousee kysymys, kuinka tietyn aikakauden yhteiskunnalliset tapahtumat vaikuttavat teokseen tai tyyliisuuntaan.” (opiskelija 14)

Olisi ollut mielenkiintoista kysyä, minkä projektin osa-alueen opiskelijat kokivat kaikkein merkityksellisimpänä oppimisen kannalta. Epähuomiossa kysymys jäi tutkimuksen tekijältä esittämättä. Kiitos asiaan paneutuvien opiskelijoiden, asia ei kuitenkaan jäänyt vaille vastausta, sillä reflektoidessaan projektia kokonaisuutena 13 opiskelijaa mainitsi kuvan rakenteen ja ilmaisullisten ratkaisujen tarkastelun erityisen hyödyllisenä. Muita näkökulmia ei samalla tavoin nostettu yksittäisinä tarkastelutapoina esille. Yksiselitteistä syytä rakenteen tarkastelun merkittäväksi kokemiseen ei aineiston perusteella voinut tehdä. Vastauksien perusteella voi kuitenkin tehdä oletuksen, että monelle opiskelijalle rakenteen ja ilmaisullisten valintojen tutkiminen oli uusi tapa tarkastella taidetta ja selitti konkreettisesti teoksen tunnelmaa ja sisältöä sekä antoi avaimia tulkinnalle. Samalla sen koettiin olevan hyödyksi omissa kuvan tekemisessä, kuvan visuaalisten viestien tietoisessa ilmaisemisessa.

”J.M.W. Turner, Höyrylaiva lumimyrskyssä. (...) Ei juurikaan muuttuneet. Mutta oli mielenkiintoista oivaltaa rakennetta tutkimalla, kuinka selkeillä ja nimettävillä asioilla tunnelma ja teoksen todentuntuisuus on saatu aikaan. Kuinka tiettyyn suuntaan kulkeva savupilvi antaa vaikutelman hädästä, tai tietyt värit tuovat meille mieleen sekasorron yms. asioita. Tällaisten asioiden pohjalta on helppoa ja selkeää lähteä rakentamaan omaakin teosta. Nämä tiedot omaksuttua on myös mielenkiintoisempaa tutkia kaikkia teoksia, ja löytää niitä rakenteellisia ratkaisuja, jotka vievät tietynlaiseen lopputulokseen.” (opiskelija 14)

Opiskelijat toivat esille, että tehtäväkokonaisuuden myötä suhde teokseen muodostui omakohtaisemmaksi. Tätä artikuloitiin sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti mm. seuraavalla tavalla: *”tarkastelun jälkeen ymmärrän teosta paremmin”* (opiskelija 4), *”kuvaan tutustuminen on syventänyt ajattelua”* (opiskelija 5), *”tiedän teoksesta niin paljon ja minulla on siitä niin paljon käsityksiä”* (opiskelija 19) ja *”huomaan siinä enemmän asioita ja asiayhteyksiä”* (opiskelija 22). Vaikutti siltä, että omakohtaisen suhteen muodostumista teokseen ei mielletty vain siten, että teos ”täytettäisiin” oman elämäntodellisuuden sisällöillä, vaan myös siten, että teoksen kontekstiin liittyvä tieto narratoitiin osaksi teoksen merkitystä ja sisältöä. Teoksen historiakontekstin tutkiminen ei tehnyt teosta opiskelijoille etäiseksi. Opiskelijat suhteuttivat taustatiedot teokseen narratiivisia tekniikoita käyttäen - ja näin tehdessään positioivat teosta ja taustoja sekä erillisinä että toisiinsa suhteissa olevina entiteetteinä. Samalla he itse positioituivat suhteessa teokseen, teoksen taustoihin ja niiden keskinäiseen suhteeseen. Narratiivisissa tekniikoissaan opiskelijat rakentuivat itse osaksi narratiiviaan. Vaikutti siltä, että tehtävänä ollut teoksen potentiaalisten taustatekijöiden relevanttiuden arvioiminen suhteessa teokseen sitoutti opiskelijat tehtävään niin, että omakohtainen suhde teokseen säilyi, syntyi tai syventyi. Tämän näkökulman kiteytti selkeästi seuraava aineistositaatti:

”Havainnot ovat muuttuneet syvällisemmiksi ja pohdiskelevammiksi. Aloin pitää teosta tärkeämpänä itselleni, mitä enemmän teoksesta otti selvää ja taiteilijan elämäs-

tä. Oli hienoa huomata, miten ajatukset alkoivat virrata kuin itsestään, mitä enemmän teosta analysoi. (...)" (opiskelija 12)

Monissa kommentteissa tuli myös esille, että tehtäväkokonaisuuden osa-alueet tekivät omaa suhdetta teokseen tietoisemmaksi. Tämän koettiin syventävän teoksen ymmärtämistä.

"Mielipiteeni teoksesta ei ole muuttunut, ainakaan huonompaan suuntaan. Kuvaan tutustuminen on syventänyt ajattelua ja saanut uusia näkökulmia. (...)" (opiskelija 5)

"(...) Rakenteen tarkastelu syvensi taulun tarkastelua ja sitä joutui miettimään teknisiä ratkaisuja taulussa. Ei enää riittänyt tuntemukset, mitkä taulu herätti. (...)" (opiskelija 11)

Kirjalliset tehtävät toimivat yhtenä tekemällä oppimisen muotona. Tekemällä oppimisen luonnetta pyrittiin nostamaan esiin jälkikäteen tapahtuvalla kirjallisten tehtävien reflektoinnilla, jolloin niitä tarkasteltiin toimintana. Tarkastelutavassa opiskelijaa pyrittiin ohjaamaan tarkastelemaan itseään kielellisenä ja yhteisöllisenä taidehistorialla tai taidehistoriassa toimijana, jolloin oma toiminta kyettäisiin näkemään sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin yhteistuloksena ja jolloin niiden molempien ymmärrettäisiin olevan relevantteja kuvataidealan ja taidehistorian kannalta.

Reflektiokyselyihin suhtauduttiin pääosin myönteisesti: 15 opiskelijaa koki reflektiokyselyt positiivisina ja kaksi opiskelijaa negatiivisina tehtävinä. Kolmen opiskelijan suhde oli neutraali ja kolme opiskelijaa ei vastannut kysymykseen. Positiivisia kokemuksia perusteltiin sillä, että reflektiokyselyt ohjasivat tarkastelemaan ja pohtimaan omaa oppimista, minkä nähtiin olevan tärkeää oppimisen kannalta. Tuotiin myös esille, että kyselyt monipuolistivat opiskelua, kun ne ohjasivat kertauksenomaisesti tarkastelemaan käsiteltyjä taidehistorian teemoja ja täsmentämään niitä koskevia näkemyksiä. Kolme opiskelijaa näki kirjallisten tehtävien paitsi edistävän omaa oppimistaan myös antavan opettajalle mahdollisuuden reflektoida ja kehittää opetusta. Kaksi opiskelijaa koki reflektiokyselyt ärsyttäväksi ja rasittaviksi. Toinen ei nähnyt kyselyillä olevan mitään hyötyä oppimisen kannalta ja toinen koki kyselyjä olleen liikaa.

"Ovat välillä vähän toistoa, mutta ihan hyödyllistä itsellekin, että tulee sitten mietittyä asioita kunnolla. Ja näin hyvän opetukseen ja opetusmenetelmiin on kai päästy osittain näiden kyselyiden ansiosta. Joten hyötyähän näistä on. ☺" (opiskelija 19)

"Ärsyttävää mielipiteiden lypsyä kirjallisesti, ei mitään opetuksellista hyötyä." (opiskelija 21)

Analyyysin tulokset

Taidehistorian opintojen alkaessa opiskelijoilla oli selkeästi negatiivinen asenne kirjoittamista kohtaan, mikä aineiston mukaan johtui pääasiassa aikaisemmista historian tai taidehistorian oppimiskokemuksista, joissa kirjoittaminen oli tarkoittanut yksipuolisesti mekaanista muistiinpanojen kirjoittamista. Kirjoittamistilanteisiin yhdistettiin kiireen, tylsistyneisyyden ja ulkokohtaisuuden koke-

mukset siinä määrin, että käytetty opetusmenetelmä transferoitui luonnehti-
maan koko oppiainetta ja sen kokemista.

Taidehistorian opintojaksoilla kirjoittamista käytettiin erilaisissa funktiois-
sa: havaintoon ohjaamisen, muistiin merkitsemisen, tiedon priorisoinnin, tiedon
rakentamisen ja konkretisoimisen sekä opittujen sisältöjen, oman toiminnan ja
ajattelun ulkoistamisen ja reflektion välineenä ja toteuttajana. Kurssien aikana
opiskelijoiden asenne kirjoittamista kohtaan muuttui pääosin myönteiseksi.
Asennemuutoksen taustavaikuttajina tulivat esille opetusmenetelmien vaihte-
levuus ja monipuolisuus sekä se, että kirjoittamisen koettiin edistävän oppimis-
ta, omakohtaista tiedonrakentamista ja oppimisen reflektointia, mikä konstruk-
tivistisessa tutkimuskirjallisuudessa nähdään refleктоivan kirjoittamisen kes-
keisenä kontribuutiona oppimiselle.⁹⁰⁷ Kirjoittamisen rooli oli keskeinen sekä
taidehistoriasubstanssin että metakognitiivisten taitojen kehityksessä. Aineisto-
analyysin tulokset vastasivat kirjoittamisen ja oppimisen suhdetta tarkastelevi-
en tutkimusten tuloksia, joissa kirjoittaminen nähdään merkittävänä opiskelijan
kognitiivista ja emotionaalista kehitystä rakentavana opetusmenetelmänä: kir-
joittaessaan opiskelijat refleктоivat, sanallistivat ja tiedostivat tietojaan ja tuntei-
taan.⁹⁰⁸ Osa opiskelijoista ei kokenut kirjoittamista itselleen ominaisena tai
oman oppimisensa kannalta toimivana opiskelutapana, mikä myös on tulkitta-
vissa myönteiseksi oppimistulokseksi: se mahdollisti tietoisien toisenlaisten op-
pimistapojen ja opetusmenetelmien kokeilun ja käyttöönoton.

Kirjallisten tehtävien nähtiin jäsentävän tietoa ja oppimista. Niiden kerrot-
tiin opettavan priorisoimaan tietoa: erottamaan olennaisen epäolennaisesta.
Kirjoittaminen edisti tietoisien suhteen rakentamista opiskeltavaan asiaan ja
omien kirjoittajan positoiden tunnistamista: konstruktivistisessä oppimisentut-
kimuksessa kirjoittamisen rooli nähdään erityisen merkittävänä transformatiiv-
visessa, uudistavassa oppimisessä.⁹⁰⁹ Myös nykyisten taidehistorian käsitysten
näkökulmasta kirjoittamisen potentiaalia tuoda esiin toiminnan positioita voi-
daan pitää merkittävänä taidehistoriallista kompetenssia rakentavana tekijänä.
Kirjoittaminen nähtiin myös tekemällä oppimisen muotona. Tuotiin esille, että
kirjoittamalla asian oivaltaa paremmin kuin vain kuuntelemalla. Kirjoittamisen
mieltäminen toiminnallisena oppimisena poikkesi selkeästi taidehistorian opin-
tojen alussa olleesta käsityksestä, jossa kirjoittaminen nähtiin mekaanisena
muistiin merkitsemisenä. Opiskelijoiden muuntuneessa käsityksessä kielenkäy-
tön - tai kirjoittamisen - ja muun toiminnan välille ei tehty jyrkkää eroa, miltä
osin se muistuttaa diskurssitutkimuksen käsitystä kielenkäytöstä toimintana,
sosiaalisena aktina.⁹¹⁰ Kirjoittamalla tapahtuva tekemällä oppiminen näytti ta-
pahtuvan tietoisemmalla tasolla kuin kuvan tekemisen kautta tapahtuva teke-
mällä oppiminen. Kirjoitetut tekstit toimivat oman ajattelun tiedostamisen väli-
neinä. Niiden lukeminen auttoi havaitsemaan ajattelun positioita ja positioitu-

⁹⁰⁷ Orr 1995/2006, 106-107; von Glaserfeld 1995/2002, 188.

⁹⁰⁸ Ks. Gergen 1995, 19; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 104, 156, 162; Lon-
ka & Lonka 1991, 54; Spivey 1995, 315-316, 327; Tynjälä 1999, 85.

⁹⁰⁹ Tynjälä 1999, 85, 87-88.

⁹¹⁰ Ks. esim. Fairclough 1989/2001, 19-23; Juhila & Suoninen 1999, 238; Nikula 2000, 331-
336; Suoninen 1999, 19.

maan uudelleen. Siten kirjoittaminen suuntasi tekemällä oppimista tiedostettuun suuntaan, mikä John Deweyn mukaan oli keskeinen tekemällä oppimisen tavoite.⁹¹¹

Kuvasta kirjoittamisen tehtävissä tuli selkeästi esille opiskelijoiden pyrkimys ja mieltymys narraatioon. Tehtävänannot pyrkivät luomaan merkityksenmuodostukseen ankkuroituvan jännitteisen suhteen teoksen ja opiskelijan välille. Tehtävät olivat avoimia: niiden ratkaisut eivät olleet ennalta ilmeisiä tai tiedettävissä, vaan rakentuivat oppimisen prosessissa. Teoksen, teoksen taustojen, oman ajattelun ja oman elämismaailman tutkimisen kautta opiskelijat aidosti rakensivat itselleen uutta tietoa, näkemystä tai tulkintaa teoksesta tavalla, joka muistuttaa Umberto Econ 'avoimen taideteoksen' -käsitteellä kuvaamaa merkityksenmuodostuksen prosessia, jossa katsoja rakentaa aktiivisesti merkitystä vuorovaikutuksessa teokseen⁹¹² ja vastaa taidehistorian nykykäsitystä merkityksen konstruktio-olonteesta.⁹¹³

Ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen periaattein laaditut tehtävänannot, jossa ytimenä oli merkityksenmuodostus, motivoivat ja innostivat opiskelijoita, mikä vastaa yleisiä ongelmalähtöisen oppimisen tutkimustuloksia.⁹¹⁴ Kiinnostus merkityksiin ja merkityksenmuodostukseen näkyi aineistossa myös haluna ja kyynä sitoutua pitkäkestoiseen teosten merkitysten prosessointiin. Myös kirjallisten tuotosten laatu kertoi tehtävien mielekkyydestä: yksikään opiskelija ei kirjoittanut tehtävien vastaukseksi yksittäisten, toisistaan erillisten huomioiden tai faktojen luetteloa, vaan narratoi sisällöt suhteissa toisiinsa oleviksi. Vastauksissa yhdistyi sekä reflektiivinen että refleksiivinen ajattelu, jolloin teoksen, kontekstuaalisen tiedon ja tulkinnan tarkasteluun yhdistyi opiskelijan oman ajattelun tarkastelu. Sekä teos ja teosta koskeva tieto että opiskelija itse olivat keskinäisen konstruoinnin ja konstruoitumisen prosessissa. Vaikutti siltä, että taideteosten tulkinta eri näkökulmista kiinnosti opiskelijoita myös siksi, että he samalla tiedostivat oman ajattelunsa elastisuuden ja muuntautumiskyvyn.

Teoksista kirjoittamansa tekstit opiskelijat laativat tarinamuotoon, mitä pidetään historiallisen kirjoittamisen luonteenomaisena muotona.⁹¹⁵ Tehtävänannosta riippuen opiskelijat rakensivat tarinansa joko teoksen ja oman elämäkokemuksensa dialogia tai teoksen ja siihen liittyvän kontekstuaalisen tiedon dialogia painottaen. Oli mielenkiintoista huomata, että molempien "väylien" kautta opiskelijat kokivat solmineensa omakohtaisen suhteen teokseen. Eri-alaisten kontekstuaalisten näkökulmien taustoitus ja teoksen tarkastelu näistä konteksteista käsin etäännytti opiskelijat suorasta oman elämäntodellisuutensa ja elämismaailmansa reflektoinnista suhteessa teokseen, mutta opiskelijat eivät kokeneet sen vieraannuttaneen heitä teoksesta, teosta koskevasta narratiivista tai omasta ajattelustaan. Päinvastoin, katsottiin että eri näkökulmista tapahtuva

⁹¹¹ Dewey 1899/1953, 132; ks. myös Fairclough 1989/2001, 21-22, 91-139, 193-202.

⁹¹² Eco 1989/1990, 113-141.

⁹¹³ Ks. esim. Pooke & Newall 2008, 169-170.

⁹¹⁴ Ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 292.

⁹¹⁵ Ks. esim. Vann 1995/2006, 43, 46.

tarkastelu avarsi, monipuolisti ja syvensi teoksen ymmärtämistä ja omaa ajattelua.

Narratoidessaan teosta ja teoksen kontekstista löytämiään tietoja suhteessa toisiinsa opiskelijat näyttivät nivoutuvan osaksi narratiiviaan. Ilmeisen keskeinen tämän omakohtaisuuden kokemuksen syntymiseen ja säilymiseen johtanut tekijä oli toiminnalliseen oppimiseen ohjaava opetusmenetelmä, jossa opiskelijoiden oma toimijuus, tehtävän prosessointi ja prosessoinnista syntyvä konkreettinen tuotos indeksoivat opitun osaksi opiskelijan elämismaailmaa.⁹¹⁶ Opiskelijat eivät olleet valmiiden narratiivien passiivisia vastaanottajia, eivätkä merkitykset jääneet implisiittisten tuntemusten tai sisäisen puheen asteelle, vaan ne konstruointiin kielellistä materiaalia käyttäen konkreettisiksi verbaalisiksi tuotoksiksi. Omakohtaisuuden kokemukseen vaikutti ilmeisesti myös tehtäväkokonaisuuden konstruktivistinen käsikirjoitus, jossa omasta elämäkokemuksesta ja elämismaailmasta käsin tehdystä teoksen tulkinnasta edettiin tulkinnan laajentamiseen muista kontekstuaalisista näkökulmista käsin. Opiskelijoiden kokemukset ja kirjalliset tuotokset heijastelivat narratiivisen tutkimusmenetelmän käsityksiä ja niiden taustalla olevaa konstruktivistista epistemologiaa, joissa ihmisen ajatellaan jäsentävän ja rakentavan käsitystään todellisuudesta narratiivien avulla. Narratoijan ajatellaan narratoivan oma olemassaolonsa osaksi narratiivia - kerronnan kohteen ja kertojan rakentuessa toisiinsa.⁹¹⁷ Kertomukset sekä välittävät että tuottavat todellisuutta ja kertojia sen osana.⁹¹⁸

Kirjallisissa tehtävissä ja niitä koskevissa kyselyissä tuli esille, että opiskelijat mielsivät yhtäältä itsensä konstruoiman ja taiteilijan intentioiman teoksen merkityksen ja toisaalta oman elämänkontekstinsa ja teoksen historiallisen kontekstin erillisyyden. Opiskelijat eivät suhtautuneet teoksesta kirjoittamiinsa narratiiveihin absoluuttisena faktana, vaan selkeästi miellettiin, että teokset merkityksellistyvät eri tavoin eri ihmisille ja eri konteksteista käsin. Aineistosta kävi myös ilmi, että vaikka tulkintojen erilaisuus todettiin, niitä ei arvoitettu keskenään. Validiteetille ei näyttänyt muodostuvan absoluuttisia kriteerejä, vaan validiteetti nähtiin relationaalisenä, tarkastelukontekstin perusteella määrittävänä, narratiivikohtaisena laadullisuutena. Oli myös mielenkiintoista havaita, että historiallisen kontekstuaalisen tiedon perusteella konstruoidut tulkinnat eivät syrjäyttäneet opiskelijoiden omasta elämäntodellisuudestaan käsin tehtyjä tulkintoja: eri tulkinnat näyttäytyivät teokseen liittyvinä erilaisina sävyinä.

Kertomus on konstruktio ilmiöistä, tapahtumista ja kokemuksista - ja kertomuksen luominen on aina aktiivisen tiedonmuodostuksen tulos.⁹¹⁹ Narratoidessaan jokainen ihminen on oman kontekstinsa ja narratoimisen tilanteen positioima toimija.⁹²⁰ Narratiiveissa ja opiskelijoiden niistä tekemisissä reflektiivisissä näytti konkretisoituvan taidehistorian nykykäsitykselle tyypillinen diskurssiluonne, jossa moniäänisyys kytkeytyy ja suhteellistuu kerronnan ja kerto-

⁹¹⁶ Ks. Dewey 1899/1953, 35, 65-67, 71-73, 82.

⁹¹⁷ Ihanus 1999/2001, 241; Josselson 1995, 35; Meretoja 2009, 207, 217; Steinby 2009, 238-239.

⁹¹⁸ Heikkinen 2002/2003b, 185; Syrjälä 2001/2007, 236.

⁹¹⁹ Lipponen 1999/2001, 65.

⁹²⁰ Kujala 2007, 33.

jan positioihin. Neutraalin kerronnan ja objektiivisen tiedon sijaan tiedon ajatellaan olevan konstruoitua, tulkittua ja narratointua tietoa, joka on kirjoittajan kontekstuaalinen näkemys asiasta ja jonka painotukset ovat historiallisesti ja paikallisesti vaihtelevia.⁹²¹ Aineiston perusteella näytti siltä, että opiskelijat oivalsivat kertomuksen - ja taidehistoriallisen tiedon - konstruktioaluonteen.

Kirjallisissa tehtävissä opiskelijat yhdistivät lähdekirjallisuudesta löytämiään tietoja, teoksista tekemiään havaintoja, aikaisempia tietojaan ja omasta kokemusmaailmastaan kumpuavia käsityksiä. Näin toimiessaan he juonellistivat yksittäiset havainnot ja tiedot historianarratiiviksi, jossa fakta ja fiktio nitoutuivat toisiinsa. Kuten Hayden White toteaa, historialliset narratiivit ovat verbaalisia fiktioita, joiden sisällöt ovat yhtä paljon keksittyjä kuin löydettyjä.⁹²² Fiktio ei tässä yhteydessä tarkoita mielikuvitusta tai ”dekoraatiota”, vaan järjestelmällisen merkityksen antamista tapahtumille, kuten Nancy F. Partner asian ilmaisee.⁹²³ ”Konstruktivisen mielikuvituksen”⁹²⁴ käyttäminen omassa tekstin laadinnassa ja sen purkaminen oman tekstin reflektiivisessä tarkastelussa auttoi opiskelijoita oman toiminnan tarkastelun kautta oivaltamaan myös kirjoitetun historiatiedon konstruktioaluonteen ja tulkinnallisuuden, mikä näkyi siinä, että lähdekirjallisuudesta löydettyjä teoksista kirjoitettuja tulkintoja ei hyväksytty absoluuttisina totuuksina, vaan niitä kyseenalaistettiin omiin teoksesta tehtyihin huomioihin ja omiin kontekstisidonnaisiin käsityksiin vedoten. Kirjoitettu tieto asetui vuorovaikutukseen opiskelijan omien havaintojen ja tulkintojen kanssa.

Kirjallisissa tuotoksissa taideteosta tarkasteltiin formalistisena muotona, katsojan näkökulmasta merkityksellistyvänä kuvana ja lopulta teoksena, jossa edellisiin yhdistyi teoksen tarkastelu sen historiallisesta syntykontekstista käsin. Tehtävän lopuksi eri näkökulmia refleктоitiin keskenään. Näin kirjallisissa tehtävissä teosten tarkasteluun nivottiin sekä Erwin Panofskyn ikonologisen metodin että Oskar Bätschmannin taidehistoriallisen hermeneutiikan mukaista toimintaa. Tulkittaessa teoksia opiskelijat eivät ohittaneet teosta ja teoksessa näkyviä visuaalisia ratkaisuja, vaan tulkintoja perusteltiin teoksessa havaittujen formalististen seikkojen perusteella. Näytti siltä, että tarkastelutapa, jossa kuvan ja kuvassa olevien elementtien havainnoimiselle varattiin runsaasti aikaa tehtävän alussa, johti siihen, että teoksen visuaalisuutta ei ohitettu silloinkaan, kun teosta tulkittiin oman elämäkokemuksen ja historiallisen kontekstin näkökulmasta. Silloinkin taideteoksen visuaalisuus toimi tulkintaa ohjaavana ja evaluoivana tekijänä, eikä teosta nähty kontekstilleen alistaiseena kuvituksena, mikä vastaa 2000-luvun taidehistorian kovalähtöisiä painotuksia.⁹²⁵

Opetusmenetelmän keskeinen ajatus kovalähtöisestä taidehistoriasta tuntui toteutuvan. Vaikutti siltä, että teoksen nostaminen tulkinnan avaintekijäksi yhtäältä edisti kriittistä ajattelua ja hillitsi kontekstuaalisen ylitulkittamisen

⁹²¹ Bal & Bryson 1991/1998, 243; Belting 1995/2003, ix; Lukkarinen 1998b, 19, 33, 35; Mansfield 2007, 203; Pooke & Newall 2008, 11; Preziosi 1998c, 515; Reid 2004, 1.

⁹²² White 1978/1985, 82.

⁹²³ Partner 1995/2006, 24, 27.

⁹²⁴ White 1978/1985, 83.

⁹²⁵ Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; Steiner 2008, 52-53.

vaaraa (sekä opiskelijan omasta elämäntodellisuudesta että teoksen historiallisesta kontekstista käsin) sekä toisaalta postmodernin taidekäsityksen mukaisesti konkretisoi taiteen monitulkintaisuutta ja merkityksellisesti taidehistorian olemusta taidetta tutkivana moniäänisenä diskurssina.⁹²⁶ Tähän viittaa se, että tarkastellessaan teosta eri näkökulmista opiskelijat selkeästi merkityksellistivät teosta eri tavoin ja samalla myös tunnistivat itseensä sisältyvän potentiaalisen moniäänisyyden, kun erittelivät ja vertailivat eri näkökulmien herättämiä näkemyksiään teoksesta ja raportoivat näkemystensä vaihteluista ja muutoksista. Teoksen merkitys näyttäytyi dynaamisena konstruktiona. Opiskelijat eivät pitäneet taiteilijan autobiografiasta tai muusta teoksen syntykontekstista käsin tehtyä tulkintaa muita tulkintoja ”oikeampana”, vaan se oli yksi tulkinta toisten joukossa, mikä vastaa nykyistä taidehistoriallista ajattelua.⁹²⁷

Aluksi opiskelijat tarkastelivat teoksia todellisuuden kuvina. Intuitiivisesti opiskelijat mielsivät taideteokset todellisuuden kuvittajiksi tai neutraaleiksi ikkunoiksi todellisuuteen, jotka näyttivät, millaista elämä teoksen tekoajankohtana oli. Teosten tarkastelussa opiskelijoiden huomio kiinnittyi usein heidän oudoksi tai poikkeaviksi kokemuksiinsa asioihin. Normaaliuden tai poikkeavuuden kriteerinä toimi heidän oma elämäkokemuksensa - ja näin teokset aktivoivat myös opiskelijan oman elämäntodellisuuden lähilukua. Projektin edetessä monet opiskelijoiden omaa elämäkokemusta vasten outoina näyttäytyneet asiat saivat selityksen historiallisesta kontekstista käsin - ja outous näyttäytyi relationaalisenä ”suureena”. Näytti siltä, että outouden kokemuksen vähenemiseen vaikutti osaltaan se, että narratoidessaan teoksessa oudoksi kokemaansa asiaa opiskelija verkottui siihen assimilaation ja akkomodaation resiprookkisessa prosessissa, jolloin se tuli osaksi opiskelijan kognitiivista ja kokemuksellista todellisuutta. Taideteoksen ja opiskelijan kohtaaminen näyttäytyi eräänlaisena monikulttuurisena kohtamisena, jossa opiskelija reflektoi teoksessa näkyvän toiseuden itsessään herättämiä outouden, toiseuden ja vierauden kokemuksia.⁹²⁸

Teosta tarkasteltiin sekä plastisen että ikonisen kielen osalta. Plastinen kieli näyttäytyi sekä teoksen sisäistä rakennetta ja kuvaelementtien välistä suhdetta rakentavana ja ylläpitävänä aineksena että ikonisen kielen referentiaalista suhdetta modifioivana visuaalisena tasona, joka konnotoi ikonisen kielen denotatiivista tarkoitetta.⁹²⁹ Ikonisen ja plastisen kielen tarkastelu erikseen ja toisiinsa kietoutuneina tuotti opiskelijoille runsaasti positiivisia oppimiskokemuksia. Käsittelytapa auttoi opiskelijoita mieltämään teoksen formalististen elementtien ja visuaalisen viestin välistä yhteyttä, mikä lopulta johti muodon ja sisällön intiimin suhteen oivaltamiseen. Plastisen kielen laadullisuuden muutoksen havaitseminen eri tyyliuunnissa auttoi opiskelijoita myös mieltämään tyyliuunnat eräänlaisina formalistis-kontekstuaalisina positioina tai asenteina, joista käsin tekijät ja katsojat tarkastelevat, kommentoivat ja rakentavat taidetta ja todel-

⁹²⁶ Ks. Bal & Bryson 1991/1998, 251-252; Pooke & Newall 2008, 100.

⁹²⁷ Barthes 1993, 115-117; Lukkarinen 1998b, 47; Rossi 1999, 177-178, 186-187, 193; Saarikangas 1999, 7-10.

⁹²⁸ Ks. Talib 2008, 150-155; van Damme 2008a, 55; Washabaugh 2008, 129, 133-134, 137.

⁹²⁹ Ks. Sonesson 1989, 155, 177.

lisuutta. Plastisen kielen tarkastelu myös löystytti teoksen referentiaalista suhdetta todellisuuteen: se purki "taideteos ikkunana todellisuuteen" - tarkastelutapaa ja korosti teoksen visuaalisuutta taiteilijan tekemänä ilmaisullisina valintoina. Plastisen kielen tutkiminen ja käsitteellistäminen auttoi opiskelijoita ymmärtämään kuvan formalistisen ja sisällöllisen rakentamisen periaatteita ja näiden nivoutumista toisiinsa, minkä he kokivat hyödylliseksi sekä teosten tulkinnassa että omien teosten tekemisessä. Tarkastelutapa auttoi opiskelijoita mieltämään kuvaa semioottisena systeeminä, mikä nähdään kuvallisuuden kehityksen keskeisenä lähtökohtana.⁹³⁰

Opiskelijoiden teoksista kirjoittamat tekstit olivat hyvin kuvailevia. Lukuisat substantiiveja attribuivat adjektiivit tuntuivat rinnastuvan kuvan plastisen kielen laadullisuuksiin. Samoin kuvan plastisen kielen tasolla tehdyt valinnat tuntuivat synnyttävän tunteita ja mielikuvia ja ohjaavan konnotatiiviseen kielenkäyttöön, jolloin esimerkiksi naista kuvattiin ilmaisulla "yrmeä, krouvin näköinen lady" ja aurinko näyttäytyi "mandalana". Kuvailuissa käytetyt metaforiset ilmaukset ja semanttista epätäsmällisyyttä konnotoivat ilmaukset "ikään kuin" ja "aivan kuin" toivat esille, että ikonisen ja plastisen kielen synnyttämiä kokemuksia ei pystytty suoraviivaisesti selittämään diskursiivisen logiikan tai opiskelijan aikaisempien kokemusten avulla. Tämän voi tulkita teoksen kokemuksellisenä merkityksellistymisenä hiljaisen tiedon tasolla, jonka laadullisuuksien ilmaisemiseen diskursiivisen kielen ilmaisumahdollisuudet ovat usein riittämättömät.⁹³¹ Tehtävät nivoivat toisiinsa teoksista tehtyjä visuaalisia havaintoja, lähdekirjallisuuden perusteella konstruoitua kielellis-käsitteellistä tietoa, omia elämäkokemuksia ja muistoja, kuvan havainnoimiseen liitettyjä oman kehollisen kuvan tekemisen haptisia kokemuksia sekä kirjoittamisen prosessissa syntyneitä merkityksiä ja kokemuksia. Tästä tuntui syntyvän hiljaiselle tiedolle luonteenomainen erilaisten laadullisuuksien simultaaninen läsnäolo, joka aktivoi kuvailevaa ja metaforista kielenkäyttöä.⁹³²

Kuvan tekemiseen liittyvässä aineistossa tuli runsaasti esille flow-kokemukselle tyypillisiä piirteitä. Myös kirjallisten tehtävien tekemiseen liittyi innostumisen, oivaltamisen, keskittymisen, näkökulman avartumisen, samautumisen ja eläytymisen kokemuksia, joita voi käsitteellistää flow-kokemuksina.⁹³³ Kuvasta kirjoittamisen tehtävien yhteydessä raportoidut flow-kokemukset näyttäytyivät kuvan tekemisen yhteydessä raportoituja flow-kokemuksia tiedostetumpina tapahtumina, mikä on ymmärrettävää - perustuivathan kuvasta kirjoittamisen tehtävät niitä enemmän eksplikoituun tietoon ja tiedon eksplikointiin. Vaikka flow-kokemukseen liittyy selkeä tiedostamattoman ulottuvuus, Csikszentmihalyi toteaa flown liittyvän tietoisuuden hallintaan: tietoisuus kohdistuu toiminnan tavoitteisiin ja toimimisen päämäärää kohti, jolloin "muu" vaikuttaa toiminnassa tiedostamattomana.⁹³⁴ Kirjallisten

⁹³⁰ Dallow 2008, 93-94.

⁹³¹ Ks. Alanko-Turunen & Pasanen 2008, 108; Hakkarainen & Paavola 2008, 59; Molander 1993, 40-41; Toom 2008a, 33, 53; Turner 1994, 11.

⁹³² Ks. Haldin-Herrgård & Salo 2008, 284, 278; Toom 2008b, 166.

⁹³³ Csikszentmihalyi 2005, 11, 72, 82.

⁹³⁴ Csikszentmihalyi 2005, 23, 88, 100-101.

tehtäväkokonaisuuksien päätteeksi suoritettut reflektiokyselyt vahvistivat tietoisuuden suhteen muodostumista opittuihin asioihin ja oppimiseen yleisesti: samalla ne ohjasivat prosessoimaan jo opittua edelleen. Niihin paikantui runsaasti voimaannuttavia kokemuksia, joissa opiskelijat tulivat omasta oppimisesta ja kehittämisestä tietoisiksi. Keskeisimpiä kirjallisten tehtävien yhteydessä flowkokemuksiin johtaneita tekijöitä näyttivät olleen taideteoksen tulkinnan ja sitä koskevan merkityksenmuodostuksen kokeminen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi tehtäväksi, opiskelijan aktiivinen rooli oppimisessa, oman tutkimisen ja tekemisen kokeminen arvokkaaksi ja tärkeäksi osaksi oppimista, kokemus tiedon lisääntymisestä ja oppimisesta sekä kirjoittamisen konkretisoima ja tietoisiksi käsitteellistämä oppimiskokemus.

Keskeisiä kirjallisten tehtävien aktiivisia taidehistoriallisen kokonaissubstanssin osa-alueita olivat taidehistorian kontekstuaalisen tiedon laajentaminen ja syventäminen, lähdemateriaalin hyödyntäminen, olennaisen priorisoiminen, analyysin ja synteesin harjoittelu, vertaileminen, mielipiteen muodostaminen, mielipiteen ilmaiseminen, tehtävän suhteuttaminen aikaan, yhteistyötaitojen harjoittelu ja oman työskentelyn arvioiminen.

4.5.3 Kuvasta keskusteleminen

Opiskelija-aineiston analyysi (taulukko 28, s. 349)

Kautta koko aineiston opiskelijat kirjoittivat eri näkökulmista tehtyjen kuvallisten sovellustehtävien toimivuudesta taidehistorian opetusmenetelminä. Opetuksessa käytetty kuvamateriaali koostui dioista, videoista ja mediasta. Lisäksi taideteoksiin tutustuttiin opintokäynneillä museoissa ja gallerioissa. Kuvien ja visuaalisten esimerkkien havainnointia ja niistä keskustelua koskevissa kommenteissa 10 opiskelijaa toi esille, että runsas kuvamateriaali oli ollut tärkeää taidehistorian opiskelussa. Heistä viisi painotti nimenomaan liikkumattoman kuvan (diojen) merkitystä, ja kuusi opiskelijaa toi eksplisiittisesti esille, että videot eivät olleet oppimisen kannalta toimivia, mikä oli mielenkiintoista huomata aikakautena, jonka sanotaan olevan liikkuvan kuvan leimaama.

”Diat on ihan pakollisia jos haluaa aiheesta jotain tajuta. Kuvat jää parhaiten mieleen ja kiinnostaa minua katsella. Videot yms. on enemmän rentoutusta, vaikka jäähän niistäkin jotain tiedonhippusia. Kivoja kyllä.” (opiskelija 10)

”Koska kyse on visuaalisen taiteen historiasta, tyylisuunnat täytyy sisäistää myös visuaalisesti. Tähän tarkoitukseen diat ovat parhaat, koska niitä katsoessa on aikaa katsoa ja tutkia teoksia eniten. Sen vuoksi se on myös selkein tiedon rekisteröintitapa visuaalisissa teoksissa. On siis vain rekisteröitävä asia eikä muuta ”sälää”. Videot ja elokuvat ovat siitä huonompia, että niitä katsoessa herkemmin menee omiin ajatuksiin. Ja jos on pimeämpää eikä ole keskustelua, alkaa hiljalleen väsyttää... (...).” (opiskelija 17)

Kuvamateriaalin runsaus yllätti opiskelijat: ennakkokäsityksissään he olivat ajatelleet taidehistorian opiskelun olevan tekstipainotteista. He mielsivät kuvallisen materiaalin painoarvon ja merkityksen opetuksessa, kun refleктоivat tai-

dehistorian opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä ja materiaaleja suhteessa ennakkokäsityksiinsä taidehistorian opetuksesta.

”Olinpa tyhmästi vastannut ”luulisin ettei paljon poikkeaa tavallisesta historian opetuksesta / opiskelusta.” Kuitenkin poikkesi aika paljon. Suhteellisen vähän kurssi oli tavanomaista pänttäämistä. Lähinnä lähestyimme historiaa kuvien avulla. Niiden tulkinnalla.” (opiskelija 14)

”(…) Historian opetus on ollut aiemmin pänttäämistä ja ulkoa opettelua, mutta nyt paneudumme opiskeluun käytännönläheisemmin ja enemmän kuvallisesti tehden ja huomioiden.” (opiskelija 22)

Aikaisempia historian ja / tai taidehistorian oppimiskokemuksia ja alkaviin taidehistorian opintoihin kohdistuneita ennakko-odotuksia kartoittavassa kyseilyssä keskustelua ei juurikaan mainittu. Vain yksi opiskelija kertoi keskustelun olleen osa aikaisempaa historian ja / tai taidehistorian opetusta ja vain kolme opiskelijaa odotti taidehistorian opintojen sisältävän keskustelua. Kun opiskelijoita pyydettiin loppusyksyllä 2007 yleisesti luonnehtimaan kurssin oppimista-
poja ja opetusmenetelmiä, 17 opiskelijaa mainitsi keskustelut opiskelun ja opetuksen osana. Heistä yhdeksän kirjoitti keskustelun keskeisen roolin yllättäneen heidät. Seitsemän opiskelijaa kirjoitti keskustelun olleen opiskelussa ”parasta”.

”Parasta kurssissa! Analysointi voi tuoda aivan uusia / ihmeellisiä tulkintoja. Ne syventävät oppimaani, kun sitä saa soveltaa kuvatulkintoihin. (...)” (opiskelija 12)

”(…) Tylsää ei ainakaan tullut ja mielenkiinto on pysynyt koko kurssin ajan. Kirjasta / paperilta lukemista on ollut vähän, joka minulle on hyvä (en ole kovin hyvä oppimaan lukemalla), mutta asioista on kirjoiteltu ja juteltu paljon.” (opiskelija 18)

”(…) Mutta on se [taidehistorian opiskelu] ollut hauskeempaa ja kiinnostavampaa kuin aluksi ajattelin. Tunneilla ei tarvitse istua tuppisuina.” (opiskelija 24)

Kun opiskelijoilta kysyttiin, olivatko he pystyneet soveltamaan taidehistorian opintojen antia, 10 opiskelijaa mainitsi nimenomaan keskustelleensa taidehistoriasta vapaa-aikana perheenjäsenten, ystävien tai kavereiden kanssa. Aineistosta ei voi suoraviivaisesti päätellä, että keskusteleva opetustapa olisi sinällään transferoitunut opiskelijoiden arkeen. Voi kuitenkin kysyä, oliko keskusteleva opetustapa osaltaan vaikuttamassa siihen, että taidehistoria nivoutui opiskelijoiden elämismaailmaan siinä määrin, että siitä keskusteltiin myös kaveripiirissä.

”Paljon olen jutellut ihmisten kanssa taiteesta. Olen myös ruvennut katselemaan taideteoksia eri tavalla. (...) Paljonhan siitä [taidehistoria] on hyötyä. Pystyy keskustelemaan ihmisten kanssa taiteesta ja arvostelemaan paremmin taideteoksia.” (opiskelija 3)

”Isän (olevinaan kaikkietävä) kanssa taiteesta jutellessa pystyn laukomaan aika nasevia kommentteja nykyään. Kjäh kjäh.” (opiskelija 14)

Kun opiskelijoita pyydettiin arvioimaan ja erittelemään eri opetusmenetelmien toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta taidehistorian oppimisen kannalta, 22 opiskelijaa piti kuvista keskustelua ja keskustelua yleensä toimivana, tarpeelli-

sena, hyödyllisenä, mielenkiintoisena, hyvänä tai kivana oppimistapana. Näkemystä perusteltiin monin tavoin. Yksi keskeinen perustelu oli se, että keskustelun nähtiin ohjanneen omien ajatusten, näkemysten ja tunteiden pohtimiseen sekä omien käsitysten kartoittamiseen, mistä syntyi itse oivaltamisen kokemus. Ilmiöstä tai teemasta saattoi muodostaa käsityksiä omaan elämäkokemukseen ja aikaisempaan tietoon perustuvan havainnoinnin, havaintojen tulkinnan ja päättelyn avulla. Tämän näkökulman toi esille 15 opiskelijaa.

”On ihan hyvä kartoittaa omat käsitykset ja tieto alustavasti ennen kuin aihetta käsitellään yhteisesti.” (opiskelija 4)

”Pidän tätä tapaa hyvänä. On mielestäni tärkeää tutustua ja tarkastella ajatuksiaan ja tunteitaan teoksista, koska sitten voi helpommin oivaltaa itse.” (opiskelija 16)

Itse oivaltamisen perusteluissa tuli esille myös fenomenologisia sävyjä: koettiin, että ilmiön tai teeman käsittely aluksi pienryhmissä keskustellen - ennen teemaan liittyvän teoreettisen viitekehyksen esittelyä - aktivoi ns. luonnollisen asenteen vallassa tapahtuvaa havainnointia ja käsityksenmuodostusta. Implisiittisesti aineistositaateista on luettavissa, että tämän nähtiin paljastavan opiskelijan ”luontaista” tapaa nähdä ja mieltää asiat. Opiskelija paljastui ”luonnollisessa asenteessaan”: *”Hyviä, koska silloin tekee avoimesti havaintoja. Ei etsi jotain tiettyjä merkkejä, vaan pyrkii näkemään ja huomioimaan kaiken.”* (opiskelija 15). Luonnollisen asenteen esille tuleminen nähtiin keskeiseksi oppimisen ja oman oppimisen huomaamisen kannalta: *”Hyödyllistä. Saa paremman näkökulman oppimisesta kun ensin tutkii aiheita ”amatöörinä”. Huomaa oman kehityksensä. Pääsee syvemmälle aiheeseen.”* (opiskelija 12). Itse oivaltaminen koettiin usein voimaannuttavana kokemuksena, mistä kertoi esimerkiksi seuraava opiskelijan kommentti: *”Siinä mielessä hyvää, ettei tuntomerkkejä anneta ikään kuin ”hopeavadilla” valmiina, vaan ne joutuu itse etsimään. Tämä auttaa niiden mieleenpainumista, ja tulee mukava ”tietäväinen” olo, kun näitä omia löydöksiä kerrotaan ja käsitellään.”* (opiskelija 17)

Toinen keskeinen keskustelun tarkoituksenmukaisuuden perustelu oli keskustelun yhteisöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus - ja sen mahdollistama kollaboratiivinen tai dialoginen oppiminen. Näkökulman toi esille 17 opiskelijaa. Keskustelutilanteessa omien ja toisten mielipiteiden, näkemysten ja tuntemusten koettiin asettuvan hedelmälliseen resiprookkiseen suhteeseen, jossa ne toimivat toistensa reflektiopintoina. Sekä omien näkemysten ja mielipiteiden kertominen että toisten näkemysten ja mielipiteiden kuuleminen nähtiin merkittävänä ajattelun avartumisen ja näkökulmien monipuolistumisen mahdollistajina. Erilaisten mielipiteiden, näkemysten ja ajatusten nähtiin myös konkreettisesti tuovan esille sitä, että ihmiset ajattelevat eri tavalla - ja ovat erilaisia, mikä koettiin rikkautena. Tämäkin näkökulma on tulkittavissa eräänlaisena tiedonrakentumisen luonteen ja ihmisenä olemisen laadullisuuden fenomenologisena paljastumisena.

”(...) Mielipiteiden kertominen on mukavaa, sillä huomaa miten eri lailla ihmiset ajattelevat / tulkitsevat. Teoksista löytyy muiden tulkintojen kautta ehkä uutta asiaa

omaankin tulkintaan. (...) Auttaa avaamaan teemoja, kun saa kuulla toistenkin mielipiteitä ja ajatuksia.” (opiskelija 12)

”Mielestäni hyvä asia, koska ajatukset lähtevät helpommin lentämään ja asioita tulee pohdittua eri kannoilta ja saattaa huomata tai älytä asioita, kun kuulee muidenkin aatteita.” (opiskelija 18)

Aineistossa yhteisöllistä tiedon rakentamista ilmaistiin tavoilla, jotka toivat mieleen sosiaalisen konstruktivismin erilaisten muunnosten tapoja käsitteellistää oppimista ja tiedonmuodostusta. Kahdessa kommentissa näkemyserot olivat selkeästi havaittavissa.

”(...) Kun ensin miettii asioita itse ja oman ryhmän kanssa, saa jo aika kattavia vastauksia. Mutta kun vastaukset käydään läpi yleisesti ja kuulee toisten ryhmien ajatuksia, saa heti vielä lisää näkökulmia.” (opiskelija 24)

”Hyvä tapa aloittaa uuden omaksuminen. Ei pänttämistä, mutta oppimista omaksumisen kautta, oma-aloitteisesti ja vuorovaikutteisesti. (...) Toimiva systeemi. Näin ajatukset kierrättyvät ja syntyy vuorovaikutusta.” (opiskelija 22)

Ensimmäinen kommentti sanallisti oppimista kumulatiivisena konstruktiivisena toimintana, jossa edetään yksilötasolta yhteisötasolle. Yhteisöllinen toiminta näyttäytyi yksilöllisten kognitiivisten toimijoiden tiedollisten kontribuutioiden yhteenliittymisenä tai keskinäisenä modifiointina, jolloin tiedonmuodostus ankkuroituu ensisijaisesti yksilön kognitiivisiin rakenteisiin ja prosesseihin. Vuorovaikutus mahdollisti yksilöllisten kontribuutioiden leviämisen. Näkökulma muistutti sosiaalisen konstruktivismin maltillisia suuntauksia, joka nivovat yksilö- ja yhteisönäkökulmaa.

Toinen kommentti toi esille ajatuksen tiedon ”kierrättymisestä”, jolloin näkökulma on toinen: yksilölliset näkemykset suodattuvat tai saavat artikulaationsa kollektiivisesta tietoperustasta käsin, joka on yksilöllisiä artikulaatioita ensisijaisempi. Tulkinta sijoitti tiedon alkuperän ensimmäistä tulkintaa selkeämmin yksilön kognitiivisten rakenteiden ja prosessien ulkopuolelle ja kuvasi oppimista kollektiiviseen tietoon liittymisenä. Kommentti otti askeleen kohti sosiaalista konstruktionismia tai sosiaalisen konstruktivismin radikaalia tulkintaa, jossa yksilön toiminnan nähdään presentoivan kollektiivista ihmisenä olemista.

Kolmantena perusteluna keskustelun toimivuudesta taidehistorian opiskelutapana ja opetusmenetelmänä 16 opiskelijaa toi esille kokemuksensa siitä, että keskustelu oli tehokas oppimisen tapa ja että keskustellessa oppi paljon. Usein tämä perustelu nivoutui edellä esitettyihin omakohtaisen oivaltamisen ja yhteisöllisen oppimisen perusteluihin, kuitenkin näissä perusteluissa tuotiin niiden lisäksi esille oppimisprosessin syvyyteen liittyviä tekijöitä. Opiskelijat kirjoittivat, että keskustelu auttoi paitsi avartamaan ja monipuolistamaan asian oppimista, myös syventämään ja sisäistämään asian prosessointia.

”Pienryhmissä oli kiva opiskella. Opiskeleminen ei ollut tylsää, vaan hyvin mielenkiintoinen ja kaikenlisäksi tuli samalla paljon opittua, kun sai kommentoida ja tuoda oma mielipide esille.” (opiskelija 1)

”Onnistuu, helpottaa oppimista ja havainnoimista. Ja myös on aina kivaa ja tehokasta. Ei edes tunnu koululta.” (opiskelija 19)

Aineistossa tuotiin esille, että keskustelu edisti paitsi käsiteltävien teemojen oppimista myös taideteosten muistamista. Koettiin, että suullinen, kielellis-käsitteellinen kuvan artikulointi vahvisti visuaalista muistia. Oppimistilanteissa kuvista keskusteluun liittyi moninaisia - esimerkiksi tilannekohtaisia ja affektii-visia - tekijöitä, joiden koettiin helpottavan teosten mieleen palauttamista. Suhteen koettiin toimivan myös toiseen suuntaan: kuvan koettiin auttaneen keskustelussa käsiteltävien teemojen (käsitteellisten sisältöjen) ymmärtämistä. Vaikutti siltä, että oppimistilanteessa kuva ja puhuttu kieli havainnollistivat, selkeyttivät ja konkretisoivat toinen toistaan, mikä edisti oppimista. (Samanlainen suhde tuotiin esille myös kuvan ja kirjoitetun tai luetun kielen välillä.)

”Toimii erittäin hyvin! Se [kuvista keskustelu] on ollut hauskinda ja on jäänyt mieleen monia taideteoksia. Aiheuttaneet luokassa monenlaisia tunteita, etenkin naurua ja hilpeyttä välillä. (...)” (opiskelija 19)

”[Kuvien näkeminen] auttaa ymmärtämään, mistä on puhuttu. Esim. jos puhutaan jostain tyyli-suunnasta, ei välttämättä ymmärrä tarkkaan, mistä on kyse, mutta kun näkee siitä kuvia, se voi selventää ja jäädä paremmin mieleen. (...)” (opiskelija 20)

Kuvista keskustelun toimivuutta perusteltiin myös psyko-sosiaalisesta näkökulmasta (7 opiskelijaa). Keskustelun informaalin luonteen koettiin tuovan oppimistilanteeseen rentoutusta, minkä nähtiin aktivoivan osallistumista ja edistävän oppimista. Näissä kommentteissa erityisesti pari- tai pienryhmäkeskustelut koettiin toimivina. Tuotiin esille, että pienryhmässä oli helpompaa tai uskalsi paremmin puhua ja että näin saatu kokemus rohkaisi ilmaisemaan näkemyksiä myös keskusteluissa, joissa koko opiskelijaryhmä on mukana. Pienryhmäkeskustelujen laajentaminen koko ryhmän kesken tapahtuvaksi keskusteluksi nähtiin hyvänä menettelytapana. Keskeisenä perusteluna oli mielenkiinto toisten opiskelijoiden näkemyksiä ja mielipiteitä kohtaan ja näin tarjoutunut mahdollisuus laajentaa ja monipuolistaa myös omaa näkemystä. Yhteisöllisyys nähtiin poikkeuksetta - henkilökohtaisista estoistakin huolimatta - oppimista rikastuttavana tekijänä.

”Toimi hyvin, vaikkakin itse olen aika ujo, enkä tykkää kertoa mielipiteitäni ääneen. Mutta muuten toimiva opetustapa. (...) Se oli hyvä, että sai pohtia ja kertoa ajatuksiinsa jo silloin pienryhmissä. Se auttaa oppimaan, kun pitää itse pohtia, ja silloin ehkä uskaltaa paremmin osallistua tunnilla, jos / kun puhuu ensin pienessä ryhmässä. (...) Toimi hyvin, ryhmässä keskustelu auttaa oppimista, kun pohditaan yhdessä.” (opiskelija 6)

”Uskalluksen” pohdinta tuli aineistossa esille vain suullisten opetusmenetelmien yhteydessä. Ujous näyttäytyi ujoutena puhua koko ryhmän kesken nimenomaan sellaisissa oppimistilanteissa, joissa suullinen verbaalinen artikulointi oli ainoa tai ensisijainen toiminnan tapa. Ujoudesta ei raportoitu esim. kuvallisten tekemällä oppimisen tilanteiden yhteydessä, vaikka ne tapahtuivat sosiaalisessa kontekstissa ja vaikka niihin usein liittyi keskustelua. Ujoudella tarkoitettiin

nimenomaan ujoutta puhua, ei ujoutta toimia. Myös etnografinen aineisto vahvistaa tätä näkemystä. Opiskelijoiden kommenteista tuli esille, että puhumisen esteiden voittaminen koettiin voimaannuttavana kokemuksena.

"(...) Teosten tarkastelu ja tulkinta ryhmän kesken on hyvä, koska se rohkaisee kaikkia pohtimaan ja kommentoimaan niitä." (opiskelija 13)

"Mukavat tunnit ehdottomasti, kaikki se tietämys, jota voin hyödyntää omissa töissäni, ja ETENKIN kuvien tulkitseminen. Se on antanut käsittämättömän hyvät eväät taiteen käsittämiseen ja yksittäisten teosten tutkimiseen. Myös olen saanut rohkeutta avata suuni ☺. (...)" (opiskelija 19)

Kahdeksan opiskelijaa kirjoitti, että kuvista keskustelu oli hyvä tapa aloittaa uuden aiheen tai teeman käsittely. Koettiin, että keskustelu auttoi kartoittamaan, pohtimaan ja avartamaan omia käsityksiä opiskeltavasta asiasta. Se, että uuden asian käsittelyä ei aloitettu teorian esittelyllä, vaan kuvien havainnoinnilla ja opiskelijoiden olemassa olevien käsitysten, kokemusten ja tietojen pohdinnalla, nähtiin tärkeänä myös siksi, että näin opittavaa asiaa ja sen tarkastelua ei pyritty ennalta lukitsemaan yhteen, tiettyyn positioon, vaan teeman ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen asettuminen ohjasi teeman käsittelyä. Menettelytavan katsottiin ohjaavan avoimeen havainnointiin.

"(...) silloin tekee avoimesti havaintoja. Ei etsi jotain tiettyjä merkkejä, vaan pyrkii näkemään ja huomioimaan kaiken." (opiskelija 15)

"On tosi hyvä juttu. Herättelee hyvin uuteen aiheeseen ja havainnointi onnistuu hyvin pienissä ryhmissä, kun voi keskustella, mutta kaikki eivät kuitenkaan huuda yhteen ääneen." (opiskelija 19)

Joissakin kommenteissa tuotiin esille keskustelun vaikutus myös siihen, että taidehistoria oppiaineena oli paljastunut kurssin kuluessa aikaisemmista käsityksistä poikkeavalla tavalla. Keskusteleva opetus- ja opiskelutapa nivoi opiskelijat elämismaailmassaan osaksi taidehistoriaa ja sen opiskelua, mikä koettiin merkityksellisenä ja opiskelumotivaatiota lisäävänä tekijänä.

"Sain alun perin semmoisen kuvan, että taidehistoria on yksinkertaisesti tylsä, vaikka se minua kiinnosti aikalailla. Tykkään olla taidehistorian tunneilla. (...) Keskustelut, toimenpiteet ja piirtäminen on ollut mielestäni parasta. (...) Pienryhmissä oli kiva opiskella. Opiskeleminen ei ollut tylsää, vaan hyvin mielenkiintoinen ja kaikenlaisaksi tuli samalla paljon opittua, kun sai kommentoida ja tuoda oma mielipide esille." (opiskelija 1)

Vaikka yksikään opiskelija ei kieltänyt kuvista keskustelun merkitystä taidehistorian opiskelussa, aineistossa esitettiin myös muutama varauksellinen kommentti. Kaksi opiskelijaa huomautti, että pienryhmäkeskusteluissa puhutaan toisinaan "aiheen vierestä" ja yksi opiskelija totesi, että pienryhmässä voi myös "luistaa" omasta aktiivisesta roolista.

"Vertaisryhmässä oppiminen on kivaa, virkistävää ja tehokastakin (omasta vireydestä kiinni hirveästi). Ryhmässä kyllä voi helposti olla hiljaa ja kuunnella pelkäänsä muitten ajatuksia -> luistaa tehtävän tekemisestä itse." (opiskelija 11)

"Hauskaa. Tosin ryhmällä oli taipumusta pieniin asiattomiin huomautuksiin, mikä lietsoi levottomuutta, mutta se oli ryhmäläisten ongelma ja taidehan on iloinen asia." (opiskelija 13)

Yhteisölliset oppimistilanteet ja keskustelutilanteet olivat avoimia henkilökohtaisten ja yhteisöllisten merkitysten etsimisen ja prosessoinnin areenoita, joissa uudet näkemykset konkreettisesti syntyivät puhutussa teemojen työstämisessä. Opiskelijat kokivat keskustelun innovatiivisena, luovana, hauskana ja palkitsevana opiskelumuotona.

Etnografisen aineiston analyysi

Kuvista keskusteleminen ja kuvista puhuminen opetusmuotona näyttivät aktiivoivan ja motivoivan opiskelijoita. Kuvat toimivat keskustelun visuaalisina lähtökohtina ja konkreettisina objekteina, joista puhuminen vaikutti luontevalta ja helpolta. Kuvista keskusteltiin aktiivisesti. Lupa olettaa ja narratoida kuvaa tilanteessa käytössä olevien visuaalisten, tiedollisten ja kokemuksellisten "evidenssien" avulla näytti paitsi ruokkivan mielikuvitusta myös lisäävän tarkkaavaisuutta kuvan havainnoinnissa. Kun tehtävänannon lähtökohtana ei ollut teosta koskevan tiedon esille tuominen, vaan teosten havainnointi ja havaintojen sanallistaminen sekä teosten herättämien ajatusten ja tuntemusten esille tuominen, opiskelijat tarkastelivat teoksia avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Tarkastelutavassa korostui opiskelijoiden oman elämäkokemuksen rooli havaintoja ja havaintojen tulkintoja merkityksellistävänä viitekehyksenä. Se ei kuitenkaan ollut yksinomainen spontaanin tarkastelutavan positio, vaan kuvia pyrittiin merkityksellistämään myös aikaisemmin opittuun historiatietoon nojautuen ja historialliseen kontekstiin omasta nykyisyydestä käsin eläytyen.

Keskustelevat pienryhmät olivat varsinaisia porinaryhmiä, joissa mielipiteiden vaihto oli vilkasta. Pienryhmäkeskustelut purettiin koko ryhmän kesken opiskelijoiden täydentäessä toistensa tekemiä havaintoja. Toistuvasti hämmästelin päiväkirjamerkinnoissani sitä, miten monipuolisia havaintoja ja tulkintoja opiskelijat kykenivät tekemään sekä kuvista että kuvien konteksteista ja miten rohkeasti he etenivät kuvan, tehtävänannon, aikaisemman tietonsa ja kokemustensa perusteella kuvia koskeviin narraatioihin.

"Aloitettiin "vanhan taiteen osio". Jaoin kuvamonisteet, joissa oli kuvia kivikauden, muinaisen Egyptin sekä antiikin Kreikan ja Rooman maalaustaiteesta, kuvanveistosta ja arkkitehtuurista. Opiskelijat tekivät pienryhmissä kuvien perusteella havaintoja ja päätelmiä kyseisten aikakausien taiteesta, kulttuurista ja yhteiskunnastakin - niiden ominaispiirteistä ja keskinäisistä eroista. Käytän tätä menetelmää tänä syksynä ensimmäistä kertaa johdonmukaisesti. Opiskelijat ikään kuin puhuvat itse oman "kokemuksellisen taidehistoriansa" ensin - ja vasta tämän jälkeen tyytlejä ja aikakausia käsitellään yhdessä ja niihin tutustutaan historiallisen kontekstin näkökulmasta.

Opiskelijat ryhmäytyivät oma-aloitteisesti, 3-4 hengen ryhmiä. Sopiva koko, pääsevät kaikki ääneen, niin halutessaan. Tehtävä meni todella hyvin. Yllätyin vilkkaasta keskustelusta ja siitä, miten paljon opiskelijat näkivät kuvissa. Samalla he toivat esiin koulutietoaan kyseisistä kulttuureista. Minä vaan kirjasin ylös. Suurin osa porukasta esitti kommentteja. Kun muutamat opiskelijat vähätelivät huomioitaan ja epäilivät,

ovatko ne tärkeitä, kannustin heitä tuomaan huomionsa ja ajatuksensa esille. Tässä tehtävätyypissä ei ole turhia kommentteja, minkä osoituksena kirjasin kaikki esitetyt kommentit taululle.

Tehtävän purkuun meni kauan. Ensin ajattelin kiirehtiä, mutta sitten jarruttelin itseäni. Sillä tässä oli nimenomaan tärkeää opiskelijoiden havaintojen tekeminen ja niiden yhteisöllinen jakaminen. Opetusmonisteet voivat olla sivuroolissa, jos opiskelijat havaitsevat asioita näin hyvin. Hehän oikeastaan itse opettivat kuvien kautta toisiaan. Minä olin sihteeri ja yhteenvedon suorittaja. Oma opiskeluaikana kaikki luettiin kirjasta tai luennoitsija kertoi asiat meille valmiina. Tehtävä toi konkreettisesti esille, miten paljon opiskelijat itse asiassa tietävät: oleellista on se, miten tämän heissä olevan tiedon ja kyvyn itse luoda tietoa päättelämällä saisi aktivoitua opetusjärjestelyjen avulla. Ajattelin, miten turhaa tässäkin tilanteessa olisi ollut, jos opettajana olisin itse kertonut luennoimalla sen, minkä opiskelijat itse asiassa jo tiesivät. Tehtävä toi konkreettisesti esille opiskelijoiden tietopohjan. Tästä on hyvä jatkaa asian käsittelyä. Uskon, että näin aktivoitu suhde käsiteltäviin asioihin merkityksellistää niitä omakohtaisemmin ja mahdollisesti myös edistää niiden transferoitumista toimintaan." (ote päiväkirjasta 21.8.2007)

Kuvien luentomuotoinen esittely näytti passivoivan opiskelijoiden aktiivista suhdetta kuviin ja jopa vähentävän mielenkiintoa niitä kohtaan. Aivan kuin käsiteltyjen aikakauden ja tyyli suunnan sisältöjen olisi suoraviivaisesti ja kyseenalaistamatta nähty toistuvan yksittäisten teosten kohdalla. Tulkitsin opetusmenetelmän korostavan liikaa opettajan näkemystä ja kenties ohjaavan käsitykseen yhdestä, oikeasta taidehistoriasta ja tulkinnasta. Myös kielen rooli vaikutti liian hallitsevalta kuviin nähden.

"Tällä tunnilla käytiin ensin tyyli suuntaa monisteiden avulla läpi. Kun sen jälkeen esittelin dioja ja kerroin niistä, osa opiskelijoista rupesi puuhaamaan ihan muuta - kirjoittamaan tai piirtämään - ja vain nopeasti vilkaisi kuvia. Ja juuri ne kuvat kun olisivat kuvallisen ilmaisun opiskelijoille taidehistoriassa oleellisia! Ehkä se oli heidän tapansa keskittyä kuuntelemiseen, mutta visuaalinen anti jäi heikonlaiseksi." (ote päiväkirjasta 29.8.2007)

Edellisen kaltaisten kokemusten perusteella päätin pyrkiä aktivoimaan opiskelijoiden suhdetta itse kuvaan. Kuvan ja kuvan tarkasteluun ohjaavien kysymysten muodostama jännite saattoi opiskelijan havainnoitsijaposition, joka herätti mielipiteitä, näkemyksiä ja kysymyksiä. Kuvat tuntuivat sekä nostavan esiin aikaisemmin hankittuja teemaa koskevia tietoja että houkuttavan tarkastelemaan ja tulkitsemaan kuvia omista kokemuksista ja nykyisestä elämäntodellisuudesta käsin. Tuntui palkitsevalta, että omat - henkilökohtaisetkin - näkemykset eivät tulleet esille vain pienryhmäpohdinnoissa, vaan niitä ilmaisiin myös silloin, kun pienryhmässä tehdyistä havainnoista ja tulkinnoista tehtiin koontia koko ryhmän kesken. Välillä tarkensin kysymyksillä opiskelijoiden havaintoja ja välillä laajensin opiskelijoiden käsityksiä taidehistoriallisen kontekstin suuntaan: näin kuvista keskusteleminen ja luentokeskustelu limittyivät keskenään.

"Monipuolisia huomioita tyylistä, muodoista, aiheista ja yhteiskunnallisista sidoksista. Esimerkiksi kun tuli esille, että opiskelijat olivat havainneet antiikin Rooman rakennusten olleen koristeellisempia kuin Kreikan tai Egyptin, kysyin, mistä se voisi johtua tai mistä se voisi kertoa. Vastauksiksi tuli: kehittyneempi tekniikka, estetiikka, elämän laatu, rikkaus ja valta -> tästä pääsimme puhumaan siitä, miten valtaa tai yh-

teiskunnallista asemaa voidaan ilmaista visuaalisesti ja kuinka se näkyy tänäkin päivänä kaupunkikuvassa. Pohdittiin, näkyykö asia Kuopion kaupunkikuvassa: osa ei tuntenut Kuopiota kovin hyvin ja päätettiin lähteä tutkimusretkelle torille.

Vallan teema oli muutenkin esillä. Egyptin arvoperspektiiviä käsiteltäessä puhuttiin vallasta: siitä miten se ilmenee taiteessa. Keskustelu rönsysi taidetta laajemmaksi asian pohtimiseksi. Joku mainitsi esim. sen, että hallitsija istuu muita korkeammalla ja hienommalla tuolilla. Toiselle tuli mieleen eduskunnan istunnot sekä puhemiesten ja ministereiden aitiot ja puhujapöntöt. Joku puhui presidentin uudenvuoden puheesta. Joku muisteli oppilaitoksemme pääsykokeen haastattelutilannetta ja sitä kuinka pöytien ja tuolien asettelu oli hänen mielestään viestinyt sitä, että opettajat ovat opiskelijoita "tietävämpiä". Aivan, vallan symboleja kaikki.

Antiikin Kreikan ja Rooman veistotaiteen kohdalla opiskelijat kiinnostivat huomion Kreikan puhtoihin ja kauniisiin veistoksiin ja Rooman rosoisempiin ja tavallisempiin veistoksiin. Selostin kreikkalaista kauneuden ihannetta idealisoinnin ja platonilaisen ajattelun näkökulmasta ja kysyin, näkevätkö opiskelijat tällä ilmiöllä yhteyksiä nykyaikaan. Ja hehän näkivät: esille nostettiin kauneusleikkaukset, työpaikkahaastattelut, blondihuumori jne. Kehuin! Tosi teräviä huomioita. Tällä kertaa tunneilla tuotettiin paljon tietoa itse.

Nämä keskustelutehtävät näyttävät toimivan hyvin. Hieno huomata, että esimerkiksi tyyliuuntien tyylipiirteet olivat havaittavissa - ja että opiskelijat eivät vain kartoittaneet ulkoisia tuntomerkkejä, vaan automaattisesti etsivät ja narratoivat merkityksiä niille, tai ainakin kysyttäessä pyrkivät pohtimaan niitä." (ote päiväkirjasta 23.8.2007)

Kuvista keskusteleminen ei kohdistunut pelkästään kuviin itseensä - niiden tarkasteluun ja tulkintaan - eikä se useinkaan pitäytynyt ennalta suunnitelluissa teemoissa, vaan keskustelu kulkeutui teemoihin, joita opiskelijoiden spontaanit, tilanteessa syntyneet kommentit nostivat esille. Usein yksittäisen teoksen tarkastelusta kehkeytyi yleisiä taiteen ja taiteilijuuden pohdintoja, joissa opiskelijat reflektoivat menneiden aikojen taidetta ja taiteilijoiden toimintaa suhteessa omiin käsityksiinsä ja kokemuksiinsa. Taidehistoriallinen konteksti tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden itsensä narratoimiseen taiteen kentässä, minkä aistin olevan merkittävää oman taiteilijaidentiteetin kehittymisen kannalta. Mielsin tämän merkittävänä taidehistorian osa-alueena, varsinkin kun kyseessä olivat kuvallisen ilmaisun opiskelijat. Monet suurimmista onnistumisen tuntemuksistani opettajana liittyivätkin tilanteisiin, joissa opiskelijat itse veivät oppimistaan eteenpäin punoen aiheen käsittelyyn merkityksellisiksi kokemiaan juonteita. Koska olin mieltänyt oppimistilanteiden olevan myös identiteetin työstämisen tilanteita, pyrin siihen, että jokainen saisi olla tilanteessa omalla tavallaan: mikä tarkoitti lähinnä keskusteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta.

"Tuntien aloitus: kuvien tulkintaa ensin pienryhmissä ja sitten ryhmäpohdintojen purku koko ryhmän kesken. Teoksina Munch: Puberteetti, Elämäntanssi, Sairas lapsi; Magritte: Silmä; Orosco: Symbolien taistelu; Dali: Palava kirahvi. Esitin kuviin liittyviä kysymyksiä, joiden kautta opiskelijat voisivat konkreettisesti aloittaa teosten havainnoinnin.

Opiskelijat antautuivat hienosti sekä pienryhmäkeskusteluun että koko ryhmän pohdintaan. Yksi opiskelija puhui ensimmäisen kerran oma-aloitteisesti!!! Kaksi opiskelijaa ei sanonut tällä kertaa mitään. Muut osallistuivat ahkerasti. En kyllä halua ketään pakottaa tai hiostaakaan, kaikki saavat olla omanlaisiaan. Sitä paitsi, ei ne puhumattomatkaan pitkästyneiltä tai mielenkiinnottomilta näyttäneet. Myös kuuntelemalla voi osallistua! Sitten kyllä olisi hankalampaa, jos kaikki vain kuuntelisivat.

On arvokasta, että opiskelijat kuulevat teoksista ja teemoista erilaisia tulkintoja ja näkemyksiä (-> taiteen diskurssiluonne ja narratiivisuus).

Keskusteltiin teoksista koko 1,5 tuntia. Teoksista tuli paljon esille pohdintoja psyyken sairauksista, onnettomista ihmiskohtaloista, surusta ... mikä lopulta johti pohtimaan sitä, miksi monilla taiteilijoilla on ollut elämässään paljon vaikeuksia. Vai onko heillä ollut? Kuuluvatko vaikeudet jonkinlaiseen "taiteilijamyttiin"? Pitkääkö elämässä olla kitkaa ja vaikeuksia, että voi tulla taiteilijaksi? Isoja kysymyksiä. Jotkut kommentoivat, että ehkä taiteilijat ovat herkempiä tai rohkeampia, kun uskaltavat tuoda esille vaikeudet ja käsitellä niitä; joku sanoi taiteen olevan jatkuvaa pyrkimystä eheyteen (pois ristiriidoista); joku taas peräänkuulutti onnellista, iloista taidetta. Tulitiin siihen tulokseen, että lähtökohtia taiteilijuuteen voi toki olla monia erilaisia - yhtä kaavaa ei ole.

Mahtava keskustelu. Välillä naurua ja huumoria, välillä vakavaa pohdintaa. Tuntee olevansa opettajuuden huipulla. Voi aidosti keskustella, vaihtaa mielipiteitä. Kuunnella. Antaa opiskelijoiden keskustella keskenään. Asioiden käsittely on luontevaa ja luokassa on innostunut ja toisia arvostava ilmapiiri." (ote päiväkirjasta 21.11.2007)

Kuvasta keskusteleminen ei kohdistunut vain etabloitujen taidehistorian mestareiden teosten tarkasteluun, vaan myös opiskelijoiden itsensä tekemien tuosten tarkasteluun. Esitellessään omia tuotoksiaan toisille ryhmäläisille tekijä positioidui keskusteluun eri tavalla kuin toisten tekemistä kuvista keskustellessaan: hänellä oli ensi käden tietoa omista sisällöllisistä ja ilmaisullisista intentioistaan. Tilanteessa tekijän ja vastaanottajan erilaiset roolit ja positiot suhteessa kuvaan tulivat konkreettisesti esille, minkä toivoin transferoituvan kokemuksellisenä tietona esimerkiksi tilanteisiin, joissa tulkitaan menneisydessä eläneiden taiteilijoiden teoksia biografisesti.

"Tyyliisuuntia ilmentävien puukuvien palautus. Opiskelijat laittoivat puukuvat seinälle. Liikutuin. Oli niin hienoja puita. Näki ja aisti, että asiaan oli paneuduttu. Katseltiin rauhassa kuvia: päiviteltiin ja ihasteltiin. Sitten jokainen kommentoi omia puukuviaan: sitä miten tyylin oli mieltänyt ja miten tätä mielikuvaansa oli pyrkinyt puun avulla ilmentämään. Opiskelijat kommentoivat vapaasti myös toistensa töitä ja esittivät kysymyksiä. Osa alkoi kritisoida omia puukuviaan ja pohtia, mitä nyt tekisi toisin ja millaisia virikkeitä toisten puukuvat antoivat omalle ajattelulle. Hieno tilanne, jossa reflektio kohdistui tyyliin, käsityksiin tyylistä ja omaan tekemiseen. Kollaboratiivisuus toimi hyvin. Meni paljon aikaa, mutta en rajoittanut tai kiirehtinyt - ajattelin käsitellä "teoriaa" sitten ajallaan tiivistetympin: tai itse asiassa, omista tuotoksista tarinoidessa "teoriaa" tuli käsiteltyä paljonkin. Tuntui hienolta, että puukuva todellakin toimi tyyliisuuntaa kiteyttävänä "visuaalisena esseenä" ja että jokainen omin sanoin pystyi avaamaan intentioitaan." (ote päiväkirjasta 11.12.2007)

Vaikka kuvista keskustelu näytti toimivan oppimisen muotona, koin ilmeisesti kuitenkin jonkinlaista epävarmuutta siitä, missä laajuudessa menetelmää käytän ja missä määrin välillä fantasiaankin taipuvat narraatiot palvelevat taidehistorian päämääriä, sillä useissa kohdin olin kirjoittanut itselleni opetusmenetelmän taustalla olevia pedagogisia perusteluja.

"Ensiksikin opetusmenetelmän taustalla on konstruktivistinen tiedon rakentamisen idea, jossa jo olemassa olevaa tietoa ja henkilökohtaista kokemusmaailmaa aktivoidaan perustaksi, jolle uutta tietoa rakennetaan. Samalla tarjoutuu mahdollisuus tarkastella, millainen tuo tieto-kokemusperusta on. Ehkä opiskelijalle tarjoutuu myös mahdollisuus arvioida oman tieto-kokemusperustansa tarkoituksenmukaisuutta ja validiutta ja toisaalta minulle opettajana tarjoutuu mahdollisuus suunnata opetusjär-

jestelyjä sen kokemuksen varassa, joka minulle muodostuu opiskelijan tietokokemuserustasta.

Toiseksi, ajattelen käsittelytavan tuovan menneisyyttä ja nykyisyyttä esille erillisinä, mutta toisiinsa suhteessa olevina asioina. Vaikka menneisyys ja nykyisyys kytkeytyvät toisiinsa ja jatkuvat toisistaan yksilön ajattelusta riippumattakin, yksilön on oman ajattelunsa ja toimintansa kautta itse luotava oma menneen ja nykyisen yhteyden kokemuksensa. Luulen, että omasta ajasta ja henkilökohtaisesta elämäntodellisuudesta käsin tehty ensitulkinna auttaa tiedostamaan oman ajattelun sitoutumista nykykontekstiin - ja kenties auttavan ymmärtämään (ja osittain karsimaan) oman ajattelun ja omien positioiden vaikutusta silloin, kun pyritään tarkastelemaan menneisyyttä muun kuin henkilökohtaisen kokemuksen - esimerkiksi historiallisen kontekstin - näkökulmasta." (ote päiväkirjasta 21.8.2007)

Perustelin keskustelemaan opetusmenetelmän käyttöä itselleni sekä opetussuunnitelman perusteissa tuotujen kommunikatiivisten taitojen (osallistua yhteisölliseen taidetta koskevaan diskurssiin, esitellä omaa tuotantoa, kommunikoida kulttuurisensitiivisellä tavalla) että taidehistorian substanssilla toimimisen näkökulmasta.

"Aamubussissa matkalla töihin pohdin aamun oppitunneille suunniteltua keskustelusessiota: taidehistoria edellyttää havaitsemis- ja tulkintamaitoa, mutta havainnot ja tulkinnat on myös osattava ilmaista toisille. Ei voi olettaa, että a) kaikilla olisi valmiina nämä taidot tai että b) joku muu "aine" ottaisi vastuun em. taitojen kehittämisestä. Mielestäni taidehistoriaan ja sen opiskeluun tulee kuulua sekä substanssittieto että taito käyttää substanssia - siis molempien harjaannuttaminen. Pelkkä historiallisen faktan opettelu ei riitä." (ote päiväkirjasta 14.11.2007)

Monissa oppimistilanteissa kuvasta keskustelu toimi teemaan orientoijana, jolloin omista havainnoista, kokemuksista ja näkemyksistä edettiin käsityksen laajentamiseen henkilökohtaista kokemusta laajempaan taidehistorialliseen ja kulttuurihistorialliseen viitekehykseen. Monissa tilanteissa opiskelijat kommentoivat "taas oppineensa uutta" tai "etteivät olleet tulleet ajatelleeksi asiaa tuolta kannalta", minkä tulkitsin osoituksena siitä, että opetusmenetelmän koettiin edistävän oppimista.

"Tarkastelimme kuvan rakennetta. Opiskelijat olivat tutustuneet aiheeseen jo visuaalisen osaamisen tunneilla. Mutta kertaus ei liene pahasta - ja halusin tuoda asiaan myös taide- ja kulttuurihistorian näkökulman: sen että kuvalliset viestit eivät ole vain itseilmaisullisia, vaan niihin liittyy kulttuurisidonnaisia merkityksiä. Tarkoituksena on kehittää kuvanlukutaitoa edeten teoksen herättämistä omakohtaisista mielleyhtymistä havaittujen ilmaisullisten ratkaisujen sisältöjen ja merkitysten tulkintaan myös länsimaisen taide- ja kulttuurihistorian näkökulmasta. Merkityksen monipuolisemman pohdinnan lisäksi ajattelen tämän kehittävän myös opiskelijoiden havaintokykyä sekä omaa taiteellista ilmaisua.

Pareittain ja pienissä ryhmissä opiskelijat tekivät havaintoja Rafaelin Madonnasta ja Edvard Munchin Huudosta (tila, väri, muoto, viiva, sivellintyöskentely, liike, rytm/toisto, sommitelma). Ensin opiskelijat tekivät monisteen mukaan huomioita teoksen rakenteesta. Tämän jälkeen pyysin heitä määrittämään teoksen tunnelman. Tehävä purettiin yhdessä: jokainen ryhmä otti vuorollaan päävastuun jonkin rakenteellisen seikan tarkastelusta toisten täydentäessä ja kommentoimassa. Näissä teoksissa rakenteelliset ratkaisut olivat hyvin erilaisia ja keskinäisten erojen vertailu auttoi näkemään yksittäistä teosta omana kokonaisuutenaan. Havaittiin, että juuri erilaisista ilmaisullisista valinnoista syntyivät myös erilaiset tunnelmat. Opiskelijat kokivat tehtävän oman ammattialansa kannalta tarpeelliseksi - ja muutama hämmästeli sitä, mi-

ten tietoisilla valinnoilla visuaalista viestiä saattoi rakentaa. Tuntui palkitsevalta, kun tunti pystyneensä avaamaan opiskelijoille taiteen tarkasteluun uusia näkökulmia.

Myöhemmillä kerroilla tästä tullaan etenemään vaiheeseen, joissa tarkastellaan rakenteellisten ratkaisujen kulttuurisia sisältöjä mm. värin, muodon, viivan, liikkeen ja sommitelman suhteen. Kuten aikaisempina vuosina, uskon tämän osa-alueen olevan jälleen kerran sen, joka saa monet entisestään kiinnostumaan taidehistoriasta.”(ote päiväkirjasta 24.9.2007)

Analyyysin tulokset

Ennako-oletuksissaan opiskelijat eivät odottaneet taidehistorian opiskelun juurikaan pitävän sisällään keskustelua. Keskustelun keskeinen rooli taidehistorian opetuksessa ja opiskelussa yllätti heidät positiivisesti. Poikkeuksetta kuvista keskustelu koettiin mielekkäänä ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisena opetusmenetelmänä, niissäkin kommentteissa, joissa aiheen vierestä keskusteleminen ja vetäytyminen kuuntelijan rooliin nähtiin potentiaalisina keskustelun toimivuutta verottavina tekijöinä.

Sekä opiskelijoiden tuottama empiirinen aineisto että etnografinen aineisto osoittavat kuvien toimineen luontevina, mielenkiintoa herättävinä ja motivoivina keskusteluun virittäjinä. Nähtävissä olevat visuaaliset elementit tarjosivat kiinnekohtia, joihin ajatusta ankkuroitiin sanoin. Lupa nähdä, tuntee, kokea, olettaa, tietää, tulkita ja merkityksellistää kuvia tilannekohtaisesti sekä omasta elämäntodellisuudesta ja elämismaailmasta - luonnollisesta asenteesta - käsin koettiin inspiroivana: tämän koettiin ruokkivan mielikuvitusta, tarkentavan havainnointia ja syventävän oppimista. Strukturoimattomien keskustelutilanteiden avoimuus, valmiiden vastausten puuttuminen ja mahdottomuus ennakoita muodostuvia tulkintoja, käsiteltäviä teemoja tai oppituntien kulkua näytti sitouttavan opiskelijat yhteiseen oppimisprosessin rakentamiseen. Keskusteleminen osallistuminen suuntasi ja rakensi oppimista ja oppimistilannetta.

Strukturoimattomissa, ”aineistolähtöisissä”, keskustelutilanteissa keskustelu oli paljolti teoksen ja opiskelijan kohtaamisessa syntyneiden kokemusten sanallistamista, jossa opiskelija ei tietoisesti pyrkinyt positioimaan itseään tiettyyn tarkastelun tai tulkinnan näkökulmaan, vaan vuorovaikutuksen laatu ja kokemukset rakentuivat teoksen ja opiskelijan kohtaamisessa resiprookkisesti kehkeytyen. Prosessia voisi kuvata fenomenologisena ihmettelynä.⁹³⁵ Näin etenevä keskustelu muistutti von Kroghin, Ichijon ja Nonakan ”luovana keskusteluna” käsitteellistämää, avointa, ”aineistolähtöistä”, vuorovaikutuksen prosessia.⁹³⁶ Heidän mukaansa kasvotusten tapahtuva yksilöiden interaktio on tehokas oppimisen tapa, jossa saadaan käyttöön myös hiljaisen tiedon eri ulottuvuudet fysikaalisine tuntemuksineen ja emotionaalisine reaktioineen.⁹³⁷ Luovan keskustelun keskeisenä edellytyksenä he esittävät myönteisen ja luottamuksellisen ilmapiirin,⁹³⁸ mistä opiskelija-aineistossa oli runsaasti mainintoja. Toisaalta

⁹³⁵ Ks. Heinämaa 1996, 68.

⁹³⁶ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 125-128, 138.

⁹³⁷ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 181.

⁹³⁸ Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 181.

keskustelun itsessään nähdään rakentavan positiivista ilmapiiriä.⁹³⁹ Strukturoidummissa keskustelutilanteissa, jotka perustuivat ennalta määriteltyyn tarkastelun positioon tai joissa tähdättiin tietyyntyyppiseen päämäärään, keskustelu näyttäytyi luonteeltaan hermeneuttisempänä, tietoisena tulkintana ja tulkintojen perusteluna.

Oppitunneilla keskusteltiin sekä taidehistorian mestareiden teoksista että opiskelijoiden omista teoksista. Oma kuvan tekemisen kokemus, kokemus toisten opiskelijoiden tavoista havainnoida ja merkityksellistää omaa teosta ja kokemus oman teoksen havainnoitsijaksi asettumisesta näyttivät sekä rikastuttavan että maltillistavan tapaa havainnoida ja tulkita teoksia: yhtäältä keskusteluissa tuotiin esille tarkastelun erilaisia positioita ja ymmärrettiin merkitysten tulkinnallinen luonne ja toisaalta reflektointiin ilmaisun ja tulkinnan tietoisuuden astetta. Keskustelussa opiskelijat olivat ja eläytyivät olemaan kuvan molemmilla puolin - tekijänä ja kokijana - mikä näytti konkretisoivan tekijän intention ja vastaanottajan tulkinnan välistä epäjatkuvuutta ja katkoksaisuutta: katsoessaan teosta vastaanottaja ei näe tekijän intentiota sellaisenaan, autenttisenä. Katsojan havainto ja tulkinta rakentuvat hänen oman katsojuutensa perustalle.⁹⁴⁰

Kokemustaan keskustelun toimivuudesta opiskelutapana opiskelijat perustelivat monin tavoin. Kollaboratiivisen oppimisen sosiaalisen konstruktivismin ajatuksia mukaillen tuotiin esille, että keskustelussa yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedonrakentamisen ulottuvuus nivoutuivat toisiinsa: tieto näyttäytyi sosiaalisena konstruktiona.⁹⁴¹ Yhtäältä korostettiin keskustelun ohjanneen oman näkemyksen muodostamiseen, ilmaisemiseen ja pohtimiseen ja toisaalta pidettiin tärkeänä sitä, että yhteisöllisesti jaetut erilaiset näkökulmat auttoivat monipuolistamaan ja avartamaan omia näkemyksiä. Omista näkemyksistä poikkeavat kommentit saivat opiskelijat myös tarkastelemaan kriittisesti omaa ajatteluaan, jolloin keskustelu toimi reifikaatioiden - luonnollisina ja itsestään selvinä pidettyjen kulttuurisesti rakentuneiden käsitysten - purkamisen lähtökohtana ja kenttänä.⁹⁴² Kollaboratiivista tiedonmuodostusta voidaankin tarkastella eri opiskelijoiden näkemysten välisinä sosiokognitiivisen konfliktin tilanteina tai erilaisten näkökulmien muodostamista "vastakuvista" käytyinä merkitysneuvotteluina.⁹⁴³

Opiskelijat kokivat keskustelun olleen tehokkaan oppimistavan, jossa oppi paljon. Opiskelijoiden kokemus vastasi tutkimustuloksia, joissa keskustelemaan, kollaboratiivisen oppimisen on todettu yleensä olevan tehokas oppimismuoto.⁹⁴⁴ Keskustelun katsottiin edistäneen asioiden sisäistämistä, ymmärtämistä ja omaksumista. Tämän voi tulkita osaltaan johtuneen siitä, että keskustelussa omat näkemykset eivät jääneet artikuloitumattoman "sisäisen puheen" asteelle,

⁹³⁹ Saloviita 2006, 139.

⁹⁴⁰ Ks. Bal & Bryson 1991/1998, 252; Ihanus 1999/2001, 241; Josselson 1995, 35; Meretoja 2009, 217.

⁹⁴¹ Ks. Danforth & Smith 2005, 112-113; Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 140, 146; Phillips 1998, 143; Slezak 1998, 162; Slezak 2000, 105.

⁹⁴² Ks. Berger & Luckmann 1994/2005, 103-107; Fairclough 1989/2001, 21-22, 91-139, 193-202.

⁹⁴³ Ks. Sturken & Cartwright 2001/2009, 55; Tynjälä 1999, 93-94.

⁹⁴⁴ Saloviita 2006, 135-136.

vaan ne artikuloitiin kielellisesti. Ajatukset ja tuntemukset konkretisoituivat: ne tulivat sanotuiksi, kuulluiksi ja reflektoiduiksi. Keskustelun - ja muun kielellisen artikulaation - roolin opitun tiedostamisessa on todettu olevan keskeinen.⁹⁴⁵ On myös mahdollista, että visuaalisen havainnon, sisäisen puheen / ajattelun ja suullisesti eksplikoitun kielellisen ilmaisun välinen inkongruenssi ja jännite ohjasivat opiskelijoita pohtimaan ja merkityksellistämään nähtyä, koettua ja kuultua sekä erikseen että suhteessa toisiinsa intensiivisesti, jolloin prosessin monitasoisuus syvensi oppimista. Tähän näyttäisivät viittaavan lukuisat maininnat, joissa kuvan katsottiin edistäneen keskustellen käsitellyn asian ymmärtämistä, muistamista ja mieleen palauttamista ja keskustelun katsottiin edistäneen kuvan ymmärtämistä, muistamista ja mieleen palauttamista. Oppimisstrategioiden tutkimus on osoittanut, että oppimisessa tärkeintä ei ole se, kuinka paljon ihmisellä on tietoa, vaan se, millä tavoin tämä tieto on jäsentynyt. Tietojäsennysten - muistiedustusten, skeemojen tai sisäisten mallien - laatua parantaa sellainen tiedon aktiivinen rakentaminen, jossa sisäisiä tietoedustuksia muunnetaan ulkoisiksi edustuksiksi monipuolisesti.⁹⁴⁶ Informaatioprosessointiteorioissa korostetaan, että opittavia asioita tulisi käsitellä useasta eri näkökulmasta ja usealla eri tavalla, esimerkiksi kirjallisen ja kuvallisen materiaalin pohjalta, ja niistä tulisi keskustella.⁹⁴⁷ Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti tiedon monipuolinen käyttäminen myös rakentaa tietoa monipuolisesti.

Kuvista keskustelu koettiin mielekkäänä tapana tutustua uuteen aiheeseen. Kuvista keskustelun kautta tapahtuvassa aiheeseen tai teemaan orientoitumisessa pidettiin tärkeänä sitä, että kuvien tarkastelua ja niistä keskustelua ei pyritty heti alussa positioimaan tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen, vaan opiskelijoilla oli mahdollisuus havainnoida ja merkityksellistää havaintojaan luonnollisen asenteensa - oman kokemuksensa, elämisaailmansa ja ennakkotietonsa - varassa. Intuitiivisesti opiskelijat mielsivät oppimisen keskeiseksi tekijäksi konstruktivismin perusoletuksen: uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon ja kokemuksen pohjalta.⁹⁴⁸ Oppimisen kannalta lähtökohtana olevan tietoperustan tiedostaminen on keskeistä: se mahdollistaa käsitysten muuttamisen tarkoituksenmukaisella tavalla. Eri tavoin tapahtuva lähtökohtana olevien tietojen, käsitysten ja kokemusten artikulointi on tiedostamisen edellytys.⁹⁴⁹

Keskustelun toimivuutta eksplikoitiin myös psykososiaalisin perustein. Näissä perusteluissa kirjoitettiin ujuudesta puhua ja ilmaista oma mielipide. Psykososiaaliset estot eivät liittyneet muihin yhdessä tekemisen muotoihin. Varsinkin pienryhmäkeskustelun merkitys koettiin tässä yhteydessä merkittävänä. Koettiin, että pienryhmä tarjosi mahdollisuuden harjoitella keskustelua turvallisessa ympäristössä, jonka jälkeen koko oppilasryhmän kanssa tapahtuva keskustelu oli helpompaa. Pienryhmäkeskustelusta saadut positiiviset oppimiskokemukset tuotiin esille valtauttavina ja voimaannuttavina kokemuksina, joiden rohkaisemana uskaltauduttiin kokeilemaan oman toiminnan rajoja ja

⁹⁴⁵ Havu-Nuutinen & Järvinen 1998/2002, 146; Spivey 1995, 314.

⁹⁴⁶ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999/2004, 164-165.

⁹⁴⁷ Tynjälä 1999, 36.

⁹⁴⁸ Tynjälä 1999, 72.

⁹⁴⁹ Tynjälä 1999, 85.

laajentamaan niitä. Kollaboratiivisen, yhteisöllisen oppimisen onkin todettu kehittävän luontevalla tavalla opiskelijoiden sosiaalisia taitoja.⁹⁵⁰ Aineisto ei luonnollisestikaan osoita, kuinka pysyvää transformatiivisen kokemuksen aikaansaama toiminnan muutos oli: se toi ainoastaan esille sen, että opiskelijat olivat itse havainneet rohkaistuneensa mielipiteensä ilmaisemisessa. Etnografinen aineisto toi esille sen, että keskustelu oli vilkasta ja suurin osa opiskelijoista osallistui siihen.

Keskusteluun liittyvissä kommentteissa esiintyi runsaasti mainintoja siitä, että jokin asia oli paljastunut, tullut esille tai konkretisoitunut opiskelijalle keskustelun myötä. Tällaisina asioina mainittiin esimerkiksi opiskelijan oma persoona, omat ajatukset, tunteet, tiedot ja asenteet, oma kehitys ja oppiminen, oma kuvan tekeminen, erilaiset näkemykset ja tulkinnat, ihmisten erilaisuus, ryhmän merkitys oppimisessa, teoksen sisältö ja ilmaisulliset valinnat sekä taidehistoria oppiaineena. Paljastumisen kokemuksia raportoitiin palautekyselyissä, eikä niistä ollut selkeästi pääteltävissä, oliko kokemus syntynyt keskustelun vai kirjoittamalla tapahtuvan reflektion aikana. Reflektiokyselyillä oli merkittävä rooli kokemuksen tiedostamisessa.

Monissa oppimistilanteissa kuvasta keskustelu eteni teoksen formalististen piirteiden tarkastelusta teoksen sisällölliseen tulkintaan. Tavallisesti keskustelu laajeni yksittäisestä kuvasta laajempaan teoksen syntykontekstiin, nykyajan kontekstiin tai opiskelijan elämäntodellisuuteen liittyvän kulttuurisen ja historiallisen viitekehyksen tarkasteluun Panofskyn ikonologista mallia ja Bättschmannin taidehistoriallista hermeneutiikkaa soveltaen. Vaikutti siltä, että kuvasta keskustelulla oli merkittävä rooli siinä prosessissa, jossa opiskelijan elämismaailma ja taidehistoria asettuivat toisiaan rikastuttavaan suhteeseen merkityksellisiä oppimiskokemuksia muodostaen. Kuvasta keskustelu näytti myös olevan yksi keskeinen tekijä opiskelijan prosessoidessa yksilön ja yhteisön välistä suhdetta. Kuvasta keskustelu tematisoi problematiikkaa moniulotteisesti: yhtäältä teos, teoksen tekijä ja tekijän historiallis-kulttuurinen konteksti ja toisaalta opiskelija, opiskelijayhteisö ja näiden historiallis-kulttuurinen konteksti asettuivat ajallis-paikallista distanssia tematisoivaan moniulotteiseen suhteeseen. Edellä tarkoitetun vertikaalisen variaation lisäksi yhteisöllinen keskustelu toi esille myös horisontaalisen variaation: yksilöiden kontekstit vaihtelivat myös horisontaalisesti ja yksilöt asemoituivat konteksteihinsa eri tavoin.

Keskustelun mainittiin konkreettisesti osoittaneen ”yhteiseksi” oletetun kulttuurin heterogeenisuuden ja diversiteetin, minkä mm. Peter McLaren ja Henry A. Giroux asettavat kriittisen pedagogiikan keskeiseksi tavoitteeksi.⁹⁵¹ Keskustelussa esiin tulleita erilaisia näkökulmia, mielipiteitä, asenteita ja positioita ei kuitenkaan mielletty uhkina, vaan tekijöinä, jotka rikastuttivat yksittäisen opiskelijan näkemystä. Vaikutti siltä, että erilaisia näkemyksiä ei niinkään positioitu yksilöiden erilaisuudeksi, vaan tarkasteltavan kuvan semanttiseksi monikerroksisuudeksi. Periaatteessa jokainen kollaboratiivinen oppimistilanne

⁹⁵⁰ Danforth & Smith 2005, 112-113; Dewey 1899/1953, 11-15, 27-28; Saloviita 2006, 64; Tynjälä 1999, 158.

⁹⁵¹ McLaren & Giroux 2001, 45-46, 54.

on monikulttuurinen kohtaaminen, jossa erilaiset, eri tavoin ajattelevat ja toimivat yksilöt kohtaavat. Kollaboratiivisten opiskelumenetelmien on amerikkalaisissa tutkimuksissa todettu edistävän erilaisuuden suvaitsemista ja arvostamista.⁹⁵²

Tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi osoittautui se, että keskustelu ankkuroitui kuviin. Vaikutti siltä, että kuvat konkreettisina, näkyvinä objekteina aktivoivat, motivoivat ja rohkaisivat opiskelijoita keskustelemaan. Kuva oli ”näkyvä ongelma”, joka tuntui nostavan esiin mielipiteitä ja konkretisoivan oppimista pelkkää kielellisen materiaalin ja kielellisen median avulla tapahtuvaa tarkastelua ”paremmin”. Kuva aktivoi opiskelijoita dialogiin sekä omien ajatustensa, käsitystensä ja tunteidensa että toisten opiskelijoiden kanssa. Dialogiseen suhteeseen asettuivat niin käsitykset taiteesta ja taidehistoriasta kuin maailmasta - tai todellisuudesta - yleensä. Kuvista keskustelu nosti esiin myös affektit. Kuvista keskustelut näyttäytyivät yksilöllisen ja kollektiivisen kokemuksen ja kokemusten jakamisen tilanteina, mikä muistutti Michel Maffesolin ”imaginaalisena maailmana” käsitteellistämää kuvien ihmisiä yhteen liittävää potentiaalia sekä kuvien äärelle muodostuvaa kollektiivisten ideoiden ja yhteisten emootioiden tilaa/sfääriä.⁹⁵³

Erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen yhteisöllisessä kontekstissa toimimisen katsotaan kehittävän luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä kommunikaatiotaitoja.⁹⁵⁴ Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole pelkästään näiden taitojen harjoittelemista, vaan myös niiden toteuttamista käytännössä, tekemällä oppimisena.⁹⁵⁵ Yhteistoiminnallisena tekemällä oppimisen muotona keskustelu sekä rakensi että toteutti taidehistoriasubstanssia, jonka keskeisiä ulottuvuuksia olivat kuvan havainnointi, oman elämäkokemuksen ja aikaisemman tietoperustan hyödyntäminen kuvien merkityksellistämässä, yhteisöllinen tiedon rakentaminen (tiimityö), kuvien monitulkintaisuus, taiteen ja kulttuuriin hahmottaminen diskursiivisina käytäntöinä, diskurssiin osallistuminen, mielipiteen muodostaminen ja ilmaiseminen, toisten mielipiteiden kuunteleminen ja taidehistoriallisten käsitteiden käyttö puheessa.

4.5.4 Luentokeskustelu

Opiskelija-aineiston analyysi (taulukko 29, s. 349)

Aikaisempien historian ja / tai taidehistorian oppimiskokemusten raporteissa 16 opiskelijaa kirjoitti luentomuotoisesta opetuksesta. Heistä yhdeksän kuvasi luento-opetuksen kokemuksiaan negatiivisesti ja seitsemän neutraalisti, todeten vain, että luentoa oli käytetty opetusmuotona. Kukaan ei tuonut luennon mainintojen yhteydessä esille positiivisia oppimiskokemuksia. Viisi opiskelijaa yhdisti luentomuotoiseen opetukseen teorian. Kolmen opiskelijan kommenteissa teoria värityi negatiivisesti ja kahden opiskelijan kommenttien sävy oli neut-

⁹⁵² Saloviita 2006, 138-139, 165-166.

⁹⁵³ Maffesoli 1995, 104, 123-124, 126-127, 148, 172.

⁹⁵⁴ Danforth & Smith 2005, 112-113; Saloviita 2006, 36, 46, 64, 80-107, 115, 138, 165.

⁹⁵⁵ Saloviita 2006, 166.

raali. 11 opiskelijaa kirjoitti, että luennon ja / tai muistiinpanojen yksipuolinen käyttäminen opetuksessa oli johtanut siihen, että historia oppiaineena koettiin tylsänä ja epämieluisana. Vastauksissa tuli selkeästi esille opetusmenetelmän vaikutus substanssin kokemiseen.

"Paljon käytettiin kalvoja ja muistiinpanoja. Yläasteen opettaja käytti niitä joskus liikaa -> käsi kipeytyi. Joskus hän vain puhui, ja silloin lähes kaikki meni ohi korvien, vaikka yritinkin keskittyä. Ala-asteella opiskeltiin tehtävien ja aineiden kautta (aineiden teko oli mukavaa), jolloin tunnit olivat mielenkiintoisempia, koska pääsee itse käyttämään taitojaan." (opiskelija 21)

"Pidin historiasta, mutta sen opetus oli tylsää ja lähinnä kirjasta lukemista tai opettajan kuuntelemista (luki suoraan kirjasta.)" (opiskelija 18)

Tämän tutkimuksen opetusmenetelmään liittyvien opetusjärjestelyjen monipuolisuus koettiin positiivisena yllätyksenä, mikä myös vaikutti koko oppiaineen kokemiseen aikaisempaa mielekkäämpänä. Paljon positiivista huomiota sai osakseen se, että opetus ei ollut pelkkää luentoa ja kirjoittamista. Kymmenen opiskelijaa kirjoitti olevansa tyytyväisiä tapaan, jolla luento ja muistiinpanojen kirjoittaminen oli taidehistorian kurssilla toteutettu. Luentoja nähtiin sekä laajentavan että jäsentävän opiskeltavan aihepiirin tuntemusta tuomalla esiin "taustatietoja" ja "olennaisia asioita". Vastauksissa tuotiin tavallisesti esille se, ettei luentoja ja kirjoittamista ollut liikaa, vaan sitä käytettiin sopivassa suhteessa muihin opetusmenetelmiin.

"Ajattelin opetuksen olevan paljon enemmän sellaista, että opiskelijat kirjoittavat monta kalvollista tekstiä suht. nopeaan tahtiin. Opetus poikkesi huomattavasti siitä, mitä ennalta odotin. (...) Muistiinpanojen teko on hyvin toteutettu - ei liikaa kirjoittamista, vaan olennaiset asiat tulee kirjoittaa lisäyksiä monisteisiin. Mahdollisia "taustatietoja" yms. lisä-infoa on mielenkiintoista kuulla. Sitä mahdollisesti lisää. ☺" (opiskelija 2)

"Kyllä poikkesi, positiivisesti. En ajatellut, että tekisimme näin paljon tehtäviä itse ja luentomaisia teorialuntejakaan ei ole liian usein; silloin kun niitä on, niihin jaksaa keskittyä. Rennompaa, mitä kuvittelin. Hyvin olen oppinut ja pysynyt mukana tunteilla." (opiskelija 20)

Tähän tutkimukseen liittyvissä opetusjärjestelyissä 12 opiskelijalle muodostui luennosta positiivisia oppimiskokemuksia. Luentoa kuvattiin hyödylliseksi, hyväksi, mielenkiintoiseksi, tarpeelliseksi, tehokkaaksi ja toimivaksi opetustavaksi. Kuunteleminen ja kirjoittaminen nähtiin tehokkaina asioiden mieleen painamista ja muistamista edistävänä keinoina. Erityisesti tuotiin esille luentojen ja muistiinpanojen tärkeys kokeiden kannalta. Luento ja muistiinpanot yhdistettiin propositionaalisen tiedon muistamiseen.

"Muistiinpanojen kirjoittaminen auttaa minua painamaan mieleen asioita -> käytän sitä kokeisiin lukiessa." (opiskelija 11)

"On hyödyllistä ja auttaa kokeisiin lukemisessa. Enemmän kuitenkin tunnen saavani irti keskustelusta ja diojen katselusta." (opiskelija 20)

Kymmenen opiskelijaa toi positiivisena luentomuotoisen opetuksen piirteenä esille sen, että ne sisälsivät keskustelua. Mahdollisuus omien näkemysten ja mielipiteiden esilletuomiseen koettiin palkitsevana. Keskustelu toi luentomuotoiseen opetukseen aktiivisen osallistumisen ja yhteisöllisyyden ulottuvuuden, joka motivoi oppimista. Keskustelun nähtiin myös tuovan luentomuotoiseen opetukseen rentoutta ja rakentavan positiivista ilmapiiriä.

”Rento, mukava. Voi aina sanoa oman mielipiteensä.” (opiskelija 8)

”Opetus on koostunut monesta erilaisesta tavasta lähestyä tai oppia aihetta. Ja aina on ollut tilaa huomioille, kysymyksille ja keskusteluille.” (opiskelija 15)

”(...) Luennot ovat myös olleet kiinnostavia. Muiden aineiden kohdalla aina nukuttaa, mutta ei täällä. Luennotkaan eivät ole tylsiä, kun ilmapiiri on niin rento ja saa keskeyttää, jos on asiaa. Saa ottaa kantaa. Ne on ainakin hyviä juttuja.” (opiskelija 19)

Toisaalta esille tuli myös se, että pelkkä luento - ilman keskustelua - koettiin tervetulleena vaihteluna keskustelevaan opetustapaan, vaikkakin siihen keskittyminen oli joskus vaikeaa. Nähtiin tärkeänä, että opetuksessa oli mukana myös perinteisempää luentoa. Yksi opiskelija näki soveltavan ja keskustelevan käsiteltävän toisinaan häiritsevän propositionaaliseen sisältöön keskittymistä.

”[Luento] taitaa olla se keino, että usein ajatus lähtee harhailemaan, mutta väliin ihan rentouttavaa, ei aina jaksaa keskustella yhdessä. Koska opettaja luennoi niin mukana-satempaavasti kuin ihminen ikinä voi (siitä kiitokset) on tämäkin toiminut, on tullut kuunneltua ajatuksen kanssa.” (opiskelija 10)

”Henkilökohtaisesti [luento on] ehkä tärkein menetelmä asioiden mieleenpainumisen kannalta, koska siinä asiat käsitellään asioina, ja keskitytään VAIN asiaan. Soveltavissa keskitytään myös muuhun, jolloin se vie osansa teorian sisäistämiseltä. (...)” (opiskelija 17)

Kolme opiskelijaa kirjoitti yksiselitteisesti, ettei luento ollut heille sopiva opetusmenetelmä. He eivät esittäneet mielipidettään yleispätevänä ”totuutena”, vaan totesivat sen toimimattomuuden omalla kohdallaan. Kuusi opiskelijaa kirjoitti joko luentoihin keskittymisen tai samanaikaisesti kuuntelemiseen ja kirjoittamiseen keskittymisen olleen vaikeaa. Kolme opiskelijaa puolestaan koki, että muistiinpanojen kirjoittaminen oli auttanut keskittymisessä.

”Alussa muistiinpanojen kirjoittaminen tuntui itsestäni helpommalta, mutta sitten muistiinpanoja taisi tulla enemmän ja luentoa sekä kirjoittamista samanaikaisesti, joten en oppinut juurikaan mitään, sillä keskittyminen kuunteluun ja kirjoittamiseen samanaikaisesti tuntuu hankalalta.” (opiskelija 9)

”Luennot ovat mielenkiintoisia ja niitä jaksaa seurata. Muistiinpanojenkin kirjoittaminen on ihan hyvä välillä, kun meinaa käydä vähän levottomaksi, kun istuu vain paikallaan ja kuuntelee. Silloin on ainakin jotain tekemistä.” (opiskelija 24)

Etnografisen aineiston analyysi

Monissa päiväkirjasitaateissa kuvasin ja pohdin tuntien vuorovaikutteisuutta. Reflektoin opiskelijoiden tuntiaktiivisuutta, tuntien ilmapiiriä, opetusjärjestelyjä,

omia vuorovaikutustaitojani ja tuntemuksiani. Erityisesti huomioin sitä, osallistuivatko opiskelijat luentokeskusteluun; tarkoituksenani oli tehdä päätelmiä menetelmän toimivuudesta.

"(...) Hyvin meni tämänkin ryhmän kanssa. Keskustelua syntyi. Pari tyttöä oli koko ajan hiljaa; onkohan kaikki OK?" (ote päiväkirjasta 16.8.2007)

"Luentoa ja keskustelua. Dioja ja videoita. Takapenkissä pari poikaa näytti nukkuvan. Heidän opiskelutapansa ei ole kirjoittamista ja kuuntelemista, vaan tekemistä pitäisi olla koko ajan. Muut olivat kiinnostuneina mukana ja kommentoivat + esittivät kysymyksiä." (ote päiväkirjasta 28.8.2007)

Päiväkirjamerkintöjäni hallitsevat maininnat kokemastani ilosta, jonka opiskelijoiden osallistuminen, oppiminen ja terävät kommentit olivat saaneet aikaiseksi. Erityisesti löytyi mainintoja tilanteista, joissa opiskelijat omilla kommenteillaan ja kysymyksillään laajensivat teeman käsittelyä omiin mielenkiinnon kohteisiinsa ja omaan elämänpiiriinsä - ja näin suuntasivat luentokeskustelua ennalta arvaamattomaan suuntaan. Tulkitsin kommentit kosketuspinnan löytymiseksi opiskelijan omaan elämään. Ne toivat myös kokemuksen siitä, että oppiminen oli yhteinen projekti.

"Puhuttiin renessanssin taiteesta. Taiteilijoiden nimien kohdalla (Leonardo, Raffaello, Donatello, Michelangelo) eräs opiskelija kysyi "Eikö niillä ollut sukunimiä?" "Oli", vastasin, "mutta niitä ei aina käytetä, kun nämä maalarit ovat niin tunnettuja, että kaikki jo taiteilijanimen perusteella tietää, kenestä on kysymys." "Ihan kuin Elvis tai Madonna!" opiskelija totesi. "Aivan", sanoin ja jatkoin, "tietääkö joku teistä Madonnan sukunimen?" Sitä sitten mietittiin, mutta kukaan ei muistanut. Näin tuli tarjous puhua julkkiksista ja julkisuudesta: millaisia ihmisiä tai keitä he olivat ennen ja keitä tai minkä alan edustajia he ovat nykyisin. Puhuttiin myös mediasta ja siitä, miten julkikset ovat nykyisin maailmanlaajuisesti tunnettuja. Sitten katsottiin renessanssitaiteesta, miten julkkiksia - hallitsijoita ja aatelisia - oli kuvattu. Kylläpä opiskelijan kommentista avautuikin mielenkiintoinen oppimistapahtuma! Renessanssin käsittelyyn nivoutui kiinnostava, ennakoimaton tema. Itsekin mielsin asioita uudella tavalla!" (ote päiväkirjasta 29.8.2008)

Välillä aineistosta tuli esille, kuinka vuorovaikutuksen laadun kustannuksella olin tähdännyt vuorovaikutuksen määrään. Olin odottanut tuntien olevan pelkkää keskustelua ja ollut pettynyt, jos olin kokenut dialogisuuden jollakin tavoin epäonnistuneen. Toisinaan olin havahtunut huomaamaan oman ylinnokkaan asenteeni ja pyrkinyt tietoisesti hillitsemään mieltäni ja odotuksiani. Takaraivossa käväisi myös ajatus, että puhuminen ei ole kaikille kuvataidealan (ja taidehistorian) toimijoille ominainen ja työtehtävässään ensisijainen toimintatapa, vaikka taidediskurssiin tulisi kyetä osallistumaan myös verbaalisen viestinnän keinoin.

"Kahvitauon jälkeen asioiden käsittely meni monologiksi ja kalvoesittelyksi. Harmittaa. Mutta toisaalta: ei minun tarvitse kokonaan luennosta/kalvoista eroon päästä. Jossakin vaiheessa myös faktaa on tuotava esille. Mutta mielellään kommunikatiivisemmin kuin tänään. Toisaalta yritin avata keskustelua, mutta opiskelijat eivät jostain syystä tänään juurikaan lähteneet mukaan. Harmittaa!!!!

Odotan, että opiskelijat olisivat koko ajan innoissaan, hymy kasvoillaan, positiivisia ja puhuisivat koko ajan. Nyt kyllä pitää vähän laantua. Ihan kuin odottaisin tunnel-

man olevan kuin jossakin hurmoshenkisessä hengellisessä kokouksessa, jossa minä opastan opiskelijoita kohti taidehistorian ilosanomaa. SIIS – opiskelun ei tarvitse olla koko ajan iloista ja hymyä, eikä näyttää siltä. On vaarana, että tässä oppimisen ja opettamisen tarkkailussaan menee HIEMAN överiksi.” (ote päiväkirjasta 21.8.2007)

Luentokeskustelut antoivat arvokasta tietoa opiskelijoiden aikaisemmasta tietoperustasta, mikä oli tärkeää opetusjärjestelyjen suuntaamisen kannalta.

”Tauon jälkeen kirjasimme tyyliuunnat aikajanaan. Ajattelin, että opiskelijoiden oli hyvä saada heti jonkinlaista kokonaiskäsitystä asioista, joita kursseilla käsittelemme. Kyselin, mitä ryhmäläiset tiesivät aikakausista ja tyyleistä entuudestaan - ja opiskelijat osallistuivat ahkerasti vapaamuotoiseen keskusteluun. Itse asiassa opiskelijoilla tuntui olevan melko tavalla tietoa muinaisista kulttuureista ja menneisyyden tapahtumista n. 1900-luvun alkuun saakka, mutta mitä lähemmäksi nykyäikää tultiin, sitä vähäisemmäksi tieto muuttui. Tärkeä huomio jatkoa silmällä pitäen.” (ote päiväkirjasta 14.8.2007)

Päiväkirjamerkinnot näyttivät, kuinka opintovuoden edetessä luentokeskusteluista muodostui hedelmällisiä yhteisöllisen oppimisen paikkoja. Pienessä 14 opiskelijan ryhmässä opiskelijat ja opettaja oppivat tuntemaan toisensa, mikä helpotti asioiden yhteisöllistä pohtimista ja jakamista, myös epävarmuuden ja tietämättömyyden ilmaisemista.

”Tarkasteltiin Beuysin teosta ”Suodatinyhteys flyygelille, nykyajan suurin säveltäjä on talidomidilapsi.” Hienoja tulkintoja. Oli rento ilmapiiri ja opiskelijat jatkoivat tarinointia siitä, mihin toinen jäi. Jonkinlaista tajunnanvirtaa. Duchampin teosta ”Lapio” jotkut eivät pitäneet taiteena ollenkaan, koska kaipasivat tekijältä aktiivista tekijän roolia, teknistä taitoa jne. Joku sanoi, että onhan hän vienyt teoksen kuitenkin museoon esille. Osa ajatteli, että uusi ympäristö toi esille lapiosta uusia merkityksiä. Osa sanoi, että esine houkutti kertomaan tai luomaan tarinoita esineen ympärille. Puhuttiin monista tulkinnoista, prosessitaiteesta, avoimesta taideteoksesta. Yksi jos toinenkin sanoi menevänsä ihan sekaisin, kun kaikki voi olla kaikkea. Toinen muisteli, että eikös postmoderni ole just sitä, että asia voi saada uudessa ympäristössä uusia merkityksiä. Olin aistivinani, että moninaisten merkitysten mahdollisuudet aiheuttivat lopulta kykenemättömyyttä saada kiinni yhdestäkään merkityksestä. Aivan kuin opiskelijat olisivat kaivanneet, että olisin opettajana tuonut esille joitain ”tosia asioita” tai ”oikeita tulkintoja”, sellaista mitä ei voi spekuloida. Pohdittiin asiaa. Tuntui ahdistavalta, että en pystynyt antamaan ”oikeita vastauksia”. Mutta toisaalta, avoimuus, prosessissa oleminen kuuluu oppimiseen. Olisin epärehellinen kaikille osapuolille - mielestäni myös taidehistorialle - jos pitäisin yllä lopullisen tiedon ja tietämisen utopiaa.” (ote päiväkirjasta 12.11.2007)

Luentokeskustelujen aikana käsiteltyjen asioiden taltioiminen haki muotoaan. Olin jo opettajaurani alkuvaiheessa luopunut käytännöstä, että opiskelijoiden tulisi itsenäisesti poimia ja merkitä muistiin tunneilla käsiteltyjen asioiden pääkohdat. Se oli osoittautunut liian vaativaksi ja aikaa vieväksi ratkaisuksi. Olin ajatellut, että jakaisin luentokeskustelujen pääkohdat opiskelijoille valmiina monisteina, jolloin aikaa keskusteluun jäisi enemmän. Menettelytapa ei toiminut.

”Kivikausi-, Egypti-, Kreikka- ja Rooma-monisteiden kohdalla huomasin, että varsinkin nuoremmat opiskelijat eivät jaksaneet keskittyä pidempää aikaa pelkkään keskusteluun ja valmiiksi kirjoitettujen monisteiden läpikäymiseen. No, ehkä se virkeistä, hyvämuistisista nuorista onkin tyhmää, että samat asiat käydään kahteen kertaan läpi yhden tunnin aikana! Ja ehkä on pitkästyttävää, että minä esiluen tekstiä,

joka on valmiina paperilla, vaikka kaikki ovat itse lukutaitoisia. Päätin muuttaa monisteiden muotoa: jätin niihin tyhjiä viivoja, joihin opiskelijoiden tuli itse täydentää puuttuvat kohdat (kopioida kalvolta tai poimia puheesta). Ja se toimi ainakin tänään. Keskustelu, luento ja vähäinen kirjoittaminen kietoutuivat toisiinsa ja asian käsittely eteni luontevasti. Opiskelijat keskittyivät paljon paremmin. Itse asiassa olen käyttänyt tätä tapaa viime vuonnakin - ja ilmeisesti tämä on mielekäs tapa korostaa keskeisiä asioita, ydinsanoja jne. Ja onhan kirjoittaminenkin tavallaan tekemällä oppimista... kirjoittaminen voi syventää prosessointia ja ajattelua. Alan käyttää samaa menetelmää muillakin ryhmillä." (ote päiväkirjasta 29.8.2007)

Aineistosta kävi ilmi, että opiskelijat peilasivat luentokeskustelujen aiheita elämänpiiriinsä laajasti. Menneisyyden esimerkit aktivoivat heitä tarkastelemaan asioita oman elämäkokemuksensa, koulussa aikaisemmin oppimiansa asioiden ja nykyajasta tekemiensä huomioiden näkökulmasta. Spontaanit opiskelijakommentit toivat oppimistilanteissa konkreettisesti esille sen, että näkemykseen vaikuttavat sekä yhteiset, kulttuuriset että henkilökohtaiset, yksilösidonnaiset tekijät. Historiatietoisuuden kannalta tämän moniäänisyyden "lihallistamisen" tavoitteena oli osoittaa, että näinkin pienessä ryhmässä konteksti - tai kulttuuri - ei ole kaikille sama. Koin, että taidehistorian käsittelyn yhteydessä opiskelijoille spontaanisti mieleen tulleet kommentit nivoivat luontevasti menneisyyttä ja nykyisyyttä, teosta ja opiskelijaa sekä teosta ja yhteiskunnallis-kulttuurista kontekstia toisiinsa. Niillä oli merkittävä rooli siinä, että teosten käsittely ei tapahtunut "tyhjiössä", vaan teokset tulivat osaksi näkökulmia, positioita ja konteksteja.

"Luentona ja keskusteluna tunti eteni. Puhuimme kuvamagiasta. Kysyin, onko opiskelijoiden mielestä nykyaikana olemassa kuvamagiaan verrattavia tai siitä muistuttavia ilmiöitä. Opiskelijoille tuli mieleen valokuvat, korut, woodoo, ikonit, onnenluvat, amuletit, tatuoinnit jne. Yksi opiskelija oli aikaisemmin työskennellyt hoitoalalla. Hänelle tuli mieleen, miten monille vanhainkodin vanhuksille lasten ja lastenlasten valokuvat olivat hyvin tärkeitä. Vuodepotilaille ne asetettiin sängyn viereen - näköetäisyydelle - aivan kuin ne silloin olisivat olleet jotenkin oikeasti läsnä.

Tarkasteltiin hallitsijoita esittäviä maalauksia ja joku kiinnitti huomiota näyttäviin koruihin. Tultiin siihen tulokseen, että ne osaltaan toimivat vallan, arvon, statuksen ja hierarkian osoituksina. Tämä innoitti erään opiskelijan pohtimaan nykyaikaa. Hän selitti, että koruilla on nykyisinkin samanlainen tehtävä. Myyntikatalogeista ja koruliikkeiden näyteikkunoista näkee, paljonko jokin koru maksaa. Sitten kadulla voi bongata jonkun, jolla on just se kallis koru. Siitä tietää, että sillä on rahaa. Toinen kommentoi sanomalla, että se koru voi olla lainarahalla ostettu ja että rikkaus on vaan feikkiä ja tehty rooli, eikä sillä tyypillä oikeasti mitään asemaa ole." (ote päiväkirjasta 30.8.2007)

Opiskelijat yhdistivät kuvista tekemiinsä havaintoihin ja tulkintoihin laajasti eri aistimuspiireihin ja eri visuaalisen kulttuurin muotoihin liittyvää ainesta. Keskeisinä opiskelijoiden havaintoihin ja ajatteluun vaikuttavina tekijöinä tulivat esille media ja elokuvat. Yhteydet olivat välillä kertakaikkisen arvaamattomia.

"Katsottiin Magnus von Wrightin "Kuhankeittäjät" -teosta. Yksi poika sanoi, että uroslintu näytti tosi vaaralliselta: keltamustasta höyhenpeitteestä hänelle kun tuli mieleen Uma Thurman keltamustassa moottoripyörähaalarissaan elokuvassa Kill Bill. Konkreettisesti tajusin, miten voimakkaasti elokuvat ja media vaikuttavat nuorten havaintoihin ja ajatteluun. Tiedä miten tuohon olisi tullut suhtautua, mutta olin ai-

van innoissani: ei taida maalaus enää koskaan näyttää samalta kuin ennen.”(ote päiväkirjasta, tammikuu 2007)

Suuri osa päiväkirjamerkinnoista kuvasi luentokeskusteluna edenneitä oppimistapahtumia ja pohti niiden tarkoituksenmukaisuutta teeman käsittelyn ja historiatietoisuuden tai historia-asenteen näkökulmasta. Usein luentokeskustelu toimi koko oppituntia luonnehtivana kokonaiskehystenä, jonka sisällä toteutettiin erilaisia työskentelytapoja. Seuraava päiväkirjasitaatti kuvaa uuden aihepiirin tai teeman käsittelyn tyypillistä opetusjärjestelyä. Opetustilanne alkoi teemasta, jota opiskelijat pohtivat ja johon he ottivat kantaa omasta elämäntodellisuudestaan käsin. Pienryhmäkeskustelu eteni koko ryhmän kesken tapahtuvaksi asioiden käsittelyksi, luentokeskusteluksi ja lopulta opettajaohjoisemmaksi luennoiksi. Kokonaisuuden ymmärsin kuitenkin luentokeskusteluksi, jossa erilaiset opetusmenetelmät nivoutuivat toisiinsa toisaalta ennakkosuunnitelman ja toisaalta tilanteesta kumpuavien tarjoumien perustalta.

”Suomen taide- ja kulttuurihistorian kurssin alussa pohdittiin suomalaisuutta. Tarkoituksena oli virittää opiskelijoita suomalaisen taiteen ja kulttuurin opintoihin ja tehdä näkyväksi käsityksiämme suomalaisuudesta ja suomalaisista - ja mahdollisesti paljastaa ajattelussamme kenties automatisoituneina ja tiedostamattomina vaikuttavia käsityksiä ja asenteita. Opiskelijat pohtivat pienryhmissä seuraavia kohtia: 1) mainitse 10 asiaa, jotka ovat Suomea parhaimmillaan tai tyypillisimmillään ja valitse niistä kolme tärkeintä ja suomalaisinta asiaa; 2) pohdi millaisia suomalaiset ovat ja 3) millaisena luulet ulkomaalaisten pitävän suomalaisia. Pohdinta-aiheilla pyrittiin positioitumaan Suomeen ja suomalaisuuteen eri näkökulmista. Ensin aiheita pohdittiin pienryhmissä ja lopuksi koko ryhmän kesken.

Suomalaisuuden ikoneiksi ylitse muiden kohosivat luonto (metsä ja järvet), sauna, joulupukki ja Koskenkorva. Vain yksi ryhmä puhui yhteiskunnan rakenteesta, mm. sosiaalihuollosta ja turvallisuudesta. ”Äi niin, ei tullut mieleenkään”, joku kommentoi. Suomalaisia ihmisiä opiskelijat luonnehtivat ujoiksi, juroiksi, hiljaisiksi, junteiksi, melankolisiksi, alakuloisiksi, kateellisiksi ja ennakkoluuloisiksi. Kirjasin opiskelijoiden kommentit piirtoheitinkalvolle. Sitten joku huomautti ”Katsokaa, miten negatiivisia kaikki asiat ovat!”. Tämän huomion jälkeen opiskelijat alkoivat tietoisesti miettiä positiivisia luonnehdintoja suomalaisista: ahkera, rehellinen, uskollinen, sisukas... (...) Muutama opiskelija kommentoi touhun olevan aikamoista stereotyyppiä pelaamista: luonnehdinnat eivät päde kaikkiin suomalaisiin. Alettiin puhua stereotyyppiä: mitä ne ovat, millaisia ne ovat, ovatko ne välttämättä pahasta. Joku sanoi, että ne helpottavat ajattelua. Toinen ajatteli, että kaikki ajattelevat ainakin joskus stereotyyppiä. Joku kommentoi siihen, että pitäisi aina muistaa, että jokainen on omanlaisensa. (...)

Pohdintaan meni aikaa tosi paljon. En oikeastaan huomannut ajan kulumista. Tunti en lopuksi siirryimme tarkastelemaan monisteen avulla kokonaiskuvaa Suomen historiallisesta kehityksestä. Mukavasti vuorovaikutus jatkui. Mutta nyt pyrin pitäytymään ”perusfaktan” esittelyssä ilman reflektioryöppyä. Halusin jotenkin tuoda esille faktaa ilmiöistä ja tapahtumista ikään kuin ankkureiksi aikajanaan. Tietyt asiat on hyvä ottaa vastaan ”valmiiksi pureskeltuina”: on ihan turhaa ruveta refleктоimaan omasta elämäkokemuksestaan käsin, että oliko Suomen uskonpuhdistus 1500-luvulla tai että siirtyikö Suomi Venäjän Suuriruhtinaskunnan osaksi 1809. Historiatietoisuus tarvitsee myös selkeää käsitystä siitä, mitä menneisyydessä on tapahtunut ja tutkittua tietoa syistä ja seurauksista. Näihin asioihin ei pääse käsiksi vain nykyajasta käsin eläytymällä.”(ote päiväkirjasta 2.1.2008)

Edellä oleva sitaatti toi esille, kuinka oppimistilanteessa asioiden konkreettinen ”näkyväksi tekeminen” edesauttoi oppimista. Sanottuihin ja kuultuihin

suomalaisten negatiivisiin luonnehdintoihin kukaan ei puuttunut, ennen kuin ne kirjoitettiin kalvolle. Tämän jälkeen opiskelijat nostivat ne reflektion kohteeksi.

Kuten päiväkirjasitaatista käy ilmi, opiskelijat toivat yhteisöllisessä, keskusteleavassa opetusmenetelmässä elämäkokemustaan osaksi omaa ja toisten oppimista, avasivat erilaisia näkökulmia käsiteltäviin asioihin ja ottivat esille asioita, jotka heidän mielestään olivat aiheen käsittelyssä relevantteja. Opetustilanne muodostui eräänlaiseksi tarjoumien kudokseksi: opetusjärjestelyt ja opiskelijoiden kommentit toimivat oppimisen tarjoumina suunnaten sekä opetusjärjestelyjä että sisällöllistä teeman käsittelyä. Oppitunnin alussa ei voinut täysin ennustaa, mihin lopputulemaan päädytään, vaan oppiminen rakentui ja suuntautui keskusteleavan oppimisprosessin kuluessa. Luin opetustilannetta niin, että opiskelijoiden kokema mahdollisuus suunnata opetusta ja oppimista omalla panoksellaan motivoi heitä osallistumaan keskusteluun ja arvostamaan keskustelua yhtenä opetusmenetelmänä ja oppimistapana. Opetustilanteeseen vaikuttaminen tuli konkreettisesti esille siten, että opiskelijoiden tuomat näkökulmat ja teemat tulivat osaksi ja suuntasivat kokonaisteeman käsittelyä.

Analyysin tulokset

Opiskelijat odottivat taidehistorian opetuksen perustuvan pääasiassa luentomuotoiseen opetukseen, jossa opiskelijat kuuntelevat ja tekevät muistiinpanoja. Aikaisempien oppimiskokemustensa perusteella he suhtautuivat luentomuotoiseen opetukseen varsin negatiivisesti. Kenellekään ei ollut muodostunut selkeästi positiivisia luentokokemuksia. Taidehistorian opintojen aikana opiskelijoiden suhtautuminen luentoön muuttui. 12 opiskelijaa kirjoitti luentoön liittyvistä positiivisista oppimiskokemuksista. Sekä luentojen suhde muihin opetusjärjestelyihin että luentojen toteuttamistapa tuotiin esille positiivisiin kokemuksiin vaikuttaneina tekijöinä. Opetusjärjestelyjen monipuolisuus koettiin positiivisena yllätyksenä: luento oli yksi menetelmä toisten joukossa, ei yksipuolisesti toteutettu opetusmenetelmä. Luentojen positiiviseen kokemiseen kerrottiin vaikuttaneen myös sen, että muistiinpanojen kirjoittamista oli ollut odotettua vähemmän: se oli mahdollistanut luentoön keskittymisen. Toisaalta tuotiin myös esille, että luentoön ei olisi jaksanut keskittyä, ellei samalla olisi kirjoitettu muistiinpanoja.

Luennot toteutettiin pääasiassa luentokeskusteluna, joka on perinteistä luentoa dialogisempi ja kollaboratiivisempi opetusmenetelmä. Mahdollisuuden keskustella ja kommentoida käsiteltäviä asioita ilmaistiin motivoivan opiskelua ja pitävän mielenkiintoa yllä. Myös keskustelun mukanaan tuomaa yhteisöllisyyden ulottuvuutta pidettiin tärkeänä ja luentokeskustelut koettiin ”rentoina” oppimistilanteina. Keskustelun ja vuorovaikutteisen oppimisen onkin useissa tutkimuksissa todettu motivoivan opiskelua ja parantavan oppimisilmapiiriä.⁹⁵⁶

Noin puolet opiskelijoista (12) koki luentokeskustelun ja siihen liittyvän muistiinpanojen kirjoittaminen tehokkaaksi oppimistavaksi. Yksi opiskelija nä-

⁹⁵⁶ Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 147; Saloviita 2006, 139.

ki keskustelun ja soveltamisen häiritsevän asiaan keskittymistä ja piti perinteistä luentoa oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisempana. Keskusteleva luentomuotoinen opetus yhdistettiin ensisijaisesti propositionaalisen tiedon oppimiseen. Tehokkaalla oppimisella tarkoitettiin näissä yhteyksissä ns. faktan opetusta ja oppimista, jonka kriteereinä nähtiin muistaminen ja mieleen painaminen.

Opetusjärjestelyjen suuntaamisen kannalta luentokeskustelut toivat arvokasta tietoa. Kysymykset ja kommentit osoittivat selkeästi oppimisen tarpeita ja ohjasivat opetusmenetelmien valintaa: mitä opiskeltavia asioita tuli priorisoida, mihin tuli käyttää enemmän aikaa, minkä asioiden käsittelyssä oppimista voitiin rakentaa yhteisöllisen tiimioppimisen varaan ja minkä asioiden kohdalla opettajan rooli tiedon laajentajana oli tarpeellista. Keskustelu ja luento saattoivat vuorotella pulssin omaisesti ohjaten myös muiden opetusmenetelmällisten ratkaisujen käyttöön. Näin keskustelevalle luento auttoi diagnosoimaan opiskelijoiden ennakkotietoja, seuraamaan opiskelijoiden tilannekohtaista ja yksittäistä tilannetta laajempaa oppimisprosessia sekä suuntaamaan opetusta tämän observoinnin perusteella, minkä Kirsti ja Irma Lonka esittävät aktivoivan luennon keskeisenä opetuksen suunnittelua ja oppimista edistävänä kontribuutiona.⁹⁵⁷

Opiskelijat yhdistivät kuvista tekemiinsä havaintoihin ja tulkintoihin laajasti aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan sekä eri aistimuspiireihin ja eri visuaalisen kulttuurin muotoihin liittyvää ainesta. Havaintojen ja niitä koskevien tulkintojen intertekstuaalisuus ja visuaalisten kokemusten ”intervisuaalisuus”⁹⁵⁸ tulivat selkeästi esille. Näytti siltä, että luentokeskustelujen tapa tarkastella taidetta ja taidehistoriallisia teemoja eri tavoin eri historiallisissa konteksteissa merkityksellistyvinä ilmiöinä ohjasi opiskelijoita myös purkamaan omiin havaintoihinsa ja tulkintoihinsa liittyvää kerroksellisuutta. Dekonstruktivistiseen tarkastelutapaan ohjasi myös yleisellä tasolla tapahtuva käsitteiden sekä opiskelijoiden omissa kommentissaan käyttämien käsitteiden kulttuurisesti vaihtelevien merkitysten tarkastelu. Kyseessä oli käsitteiden (kuten taide, kulttuuri, etiikka ja estetiikka) ajallisesti ja kulttuurisesti vaihtelevien merkitysten osoittaminen sekä ajatteluun rakentuneiden ja käsitteisiin implisiittisesti liittyvien binaaristen oppositioiden (kuten mies/nainen, maskuliininen/feminiininen, kaunis/ruma, lapsi/aikuinen) ja niihin liittyvien ideologisten positoiden osoittaminen, minkä esimerkiksi Marita Sturken ja Lisa Cartwright näkevät keskeisenä kulttuuristen ilmiöiden ymmärtämisen edellytyksenä.⁹⁵⁹ Heidän mukaansa katsojalle vieraiden aikojen ja kulttuurien tarkastelu on hedelmällinen lähtökohta erilaisten kulttuuristen ja ideologisten merkitysten muodostumisen ja tuottamisen tarkastelulle.⁹⁶⁰

Kolme opiskelijaa toi selkeästi esille, etteivät he kokeneet luentoa heille sopivana opetusmenetelmänä. Kuusi opiskelijaa raportoi keskittymisvaikeuksista luentomuotoisen opetuksen yhteydessä. Oli mielenkiintoista huomata, että

⁹⁵⁷ Lonka & Lonka 1991, 60.

⁹⁵⁸ Ks. Sturken & Cartwright 2001/2009, 55.

⁹⁵⁹ Sturken & Cartwright 2001/2009, 111; ks. myös Fairclough 1989/2001.

⁹⁶⁰ Sturken & Cartwright 2001/2009, 69.

oppimisvaikeuksista ei raportoitu minkään muun opetusmenetelmän yhteydessä.

Keskustelevan luennon oli opetuksen suunnittelun tasolla ajateltu olevan opetusmenetelmä, joka avartaa opiskelijoiden kokemusmaailmaa ja tuo taidehistorian opiskeluun opiskelijan elämysmaailmaa laajemman, historiallista kontekstuaalisuutta painottavan perspektiivin. Opiskelijat näyttivät mieltäneen ja kokeneen opetusmenetelmän samansuuntaisesti: luentokeskustelun koettiin tuovan oppimiseen ainesta, joka oli ”opiskelijan ulkopuolella”.

Luennon osana olevan keskustelun tarkoitus oli toimia sillanrakentajana opiskelijan kokemusmaailman ja taidehistoriallisen näkökulman sekä nykyisyyden ja menneisyyden välillä. Kuvista keskustelun menetelmää johdonmukaisemmin luentokeskustelu pyrki nivomaan tiedon konstruointiin historiallista tietoa ja siten laajentamaan opiskelijan propositionaalista taidehistorian substanssia. Kun kuvista keskustelun lähtökohtana oli tavallisesti kuvien merkityksellistäminen opiskelijoiden omasta kokemusmaailmasta käsin, luentokeskustelussa merkityksenmuodostamisen lähtökohtana toimi teoksen historiallinen konteksti. Keskustelun nivominen luennon osaksi tähtäsi kollaboratiivisen tiedon konstruoinnin ohella siihen, että käsiteltäviin asioihin muodostuisi erilaisia näkökulmia ja että ne nivoutuisivat helpommin opiskelijoiden ajatteluun ja toimintaan. Tällä tavoin myös tähän tutkimuksen muita opetusmenetelmiä opettajajohtoisempaan opetusmenetelmään pyrittiin tuomaan kokemuksellisen oppimisen laadullisuutta. Etnografinen aineisto osoitti, että teosten ja taidehistoriallisten teemojen historiallisen kontekstin esittely aktivoi opiskelijoita reflektamaan niitä suhteessa nykyaikaan ja omaan kokemukseensa. Kuten muissa opetusmenetelmissä, myös luentokeskustelussa tarkasteltavan kohteen ja oman kokemusmaailman välille muodostuva kognitiivinen konflikti ja toiseuden kokemus näyttivät toimivan oppimista motivoivina tekijöinä.

Etnografisessa aineistossa nähtävissä ollut opiskeltavien asioiden nivoutuminen opiskelijoiden elämysmaailmaan ei kuitenkaan saanut vahvistusta luentokeskusteluja käsittelevästä opiskelija-aineistosta, vaikka luentomuotoisilla oppitunneilla oli hyvin tavallista, että historiallisesta kontekstista alkanutta asioiden käsittelyä laajennettiin opiskelijakommenttien esiin nostamien tarjoumien suuntaan. Vertailtaessa kuvasta keskustelun ja luentokeskustelun aineistoja keskenään, oli huomattavissa, että kuvasta keskustelun yhteydessä puhuttiin tulkinnoista ja näkökulmista, mutta luentokeskusteluiden kohdalla puhuttiin tiedoista, asioista tai faktoista; mainintoja tulkinnasta tai soveltamisesta ei juurikaan ollut. Luentokeskusteluihin liitettiin huomattavasti vähemmän omakohtaiseen oppimiseen ja soveltamiseen liittyviä sisältöjä kuin muissa opetusjärjestelyissä. Luentokeskustelua ja luentomuotoista opetusta sekä niiden yhteydessä tapahtuvaa oppimista kuvaavissa kommentteissa tiedonprosessointia ilmaisevina verbeinä käytettiin yleisesti opettelua, mieleen painamista ja muistamista. Sisäistämisestä, ymmärtämisestä tai pohtimisesta - varsinaisesta tiedon prosessoinnista - ei ollut mainintoja, vaan suhde tietoon säilyi ulkokohtaisena. Loivatko luentomuotoiset opetusjärjestelyt kalvoineen, monisteineen, muistiinpanovälineineen ja perinteisine istumajärjestyksineen asetelman, joka dialogi-

sesta toteuttamistavastaan huolimatta jäykisti oppimisen opiskelijoiden kokemuksissa perinteiseen tiedonsiirtomalliin?

Aineiston uudelleen tarkastelu paljasti, että olin etnografisessa aineistossa usein kommentoinut sitä, kuinka luentokeskustelu ja kuvista keskustelu nivoutuivat toisiinsa ja kuinka luentokeskustelu toimi väljänä toiminnan kehyksenä, jonka sisään punoutui erilaisia opetusmenetelmällisiä ratkaisuja. Johtuiko opiskelija-aineistossa esiin tullut luentokeskustelun yhdistäminen pääasiallisesti propositionaaliseen tietoon reflektiokyselyn kysymyksenasettelusta? Ohjasiko reflektiokyselyn jaottelu, jossa opiskelijoita pyydettiin erikseen kommentoimaan keskustelua ja luentokeskustelua, tarkastelemaan kyseisiä opetusmenetelmiä toisistaan selkeästi erottuvina tai jopa toisilleen vastakkaisina opetusjärjestelyinä? Huomio herätti pohdintoja siitä, oliko tutkimuksessa ylipäänsä järkevää analysoida eri opetusmenetelmiä erikseen, vai olisiko ollut tarkoituksenmukaisempaa tarkastella opetusta kokonaisuutena. Vaikka analyysin kohdentamisessa kuvasta keskusteluun ja luentokeskusteluun oli hankaluutensa ja vaikka kaikki opetusmenetelmät nivoutuivat toisiinsa oppimisen kokonaisprosessissa, menetelmien erottelu analyysissa tuntui kuitenkin perustellulta. Luentokeskusteluun liittyvä opiskelija-aineisto toi esille esimerkiksi sen, että opiskelijat kokivat historiallisen faktatiedon tärkeäksi taidehistorian oppimisen perustaksi - ja 12 opiskelijaa näki luentomuotoisen opetuksen tehokkaana faktatiedon oppimisen ja opettamisen tapana. Olisiko asia paljastunut, jos analyysiyksikkönä olisi ollut esimerkiksi vain "keskusteleva opetus"?

4.5.5 Opetusmenetelmät suhteessa toisiinsa

Aineisto osoitti, että opiskelijat kykenivät erittelemään eri opetusmenetelmien ja oppimistapojen luonnetta ja vaikutusta omaan oppimiseensa. Opiskelijat suorittivat opetusmenetelmien vertailua oma-aloitteisesti; reflektiokyselyissä heitä ei eksplisiittisesti pyydetty vertailemaan opetusmenetelmiä keskenään. John Dewey pitää tekemällä oppimiselle tyypillisenä piirteenä sitä, että siinä eri oppiaineet ja kokemukset asettuvat vuorovaikutukseen.⁹⁶¹ Kenties tämä tekemällä oppimisen integroiva ja yhteensaattava laadullisuus implisiittisesti ohjasi opiskelijoita vertailemaan ja refleктоimaan eri opetusmenetelmiä ja niiden kontribuutioita oppimiseen. Kokemus erilaisista opetusmenetelmistä ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan omaa oppimistaan, mikä kehitti heidän metakognitiivisia taitojaan. Metakognitiivisten taitojen kehittymisen on puolestaan todettu lisäävän opiskelijan itsesätelykykyä, minkä nähdään edistävän motivaatiota.⁹⁶² Monia menetelmiä hyödyntävä oppiminen ja oppimisen reflektointi olivat toisiaan rikastuttavassa hermeneuttisessa syklissä.

Vaihtelevien opetusmenetelmien katsotaan edistävän refleктоivaa syväoppimista.⁹⁶³ Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston analyysi antoi saman tutkimustuloksen. Lisäksi opiskelijat kokivat, että monipuoliset opetusmene-

⁹⁶¹ Dewey 1899/1953, 82.

⁹⁶² Peltonen & Ruohotie 1992, 69.

⁹⁶³ Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 72.

telmät nivoivat teoriaa ja käytäntöä soveltamisen taitoja edistävällä tavalla, mikä vastaa mm. Nancy Winitzkyn ja Don Kauchakin näkemystä siitä, että kyky soveltaa edellyttää sekä tiedon että taidon harjoittelua ja hallintaa.⁹⁶⁴ Oppimisprosessissa rakennettiin taidehistorian propositionaalista ja performatiivista substanssia. Lisäksi vaihtelevien opetusjärjestelyjen koettiin ottavan huomioon opiskelijoiden erilaisuuden ja antavan heille mahdollisuuksia kokeilla ja etsiä heille tarkoituksenmukaisia oppimistapoja, mikä osoittaa, että opiskelijat olivat oman toimintansa kautta oivaltaneet monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön liittyneen erilaisuuden kunnioittamisen piilo-opetussuunnitelman.

Kaikki oppimistavat nähtiin pääasiassa toimivina ja oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisina. Luentokeskustelun kuvauksissa korostui kognitiivinen tiedonkäsittely ja rationaalisuus, eivätkä kommentit juurikaan tuoneet esille persoonakohtaista tai kokemuksellista suhdetta oppimiseen. Kirjalliset tehtävät näyttäytyivät merkittävänä näkökulmien laajentajina ja tiedon lisääjinä, mihin liittyi näkemysten positioiden ja taiteen monitulkintaisuuden ymmärtäminen. Tiedolla raportoitiin olevan vaikutuksia yksilön toiminnan laadullisiin muutoksiin (mm. auttoi ymmärtämään taiteilijaa ja teosta; muutti tapaa tarkastella taideetta). Keskustelun kerrottiin synnyttäneen positiivisia sosiaalisia kokemuksia. Se näyttäytyi näkökulmien laajentajana, erilaisten näkökulmien esille tuojana ja yhteisöllisenä tiedonrakentamisena, johon nivoutui yksilöllinen oivaltaminen. Onkin mielenkiintoista, että kaikkein sosiaalisin ja yhteisöllisin oppimismuoto herätti runsaasti myös yksilöllisen oivalluksen kokemuksia. Keskustelun koettiin nivovan taidehistoriallisia teemoja opiskelijan kokemusmaailmaan. Keskustelun yhteydessä raportoitiin syntyneen psyko-sosiaalista voimaantumista, kun opiskelijat saivat lisää rohkeutta keskustella taiteesta. Kuvan tekeminen tuotiin esille kognitiivisia, kehollisia ja affektiivisia / emotionaalisia toimintoja ja kokemuksia yhdistävänä oppimisen muotona, jossa oppiminen oli omakohtaista. Kuvan tekemiseen liittyi motivaatio ja myönteinen ilmapiiri, jotka olivat keskenään resiprookkisessa suhteessa. Kuvan tekeminen näyttäytyi aineistossa laadullisesti monipuolisimpia oppimiskokemuksia aikaansaavana oppimisen muotona, jossa oppiminen sekä ulkoistui ja konkretisoitui (kuvat) että sisäistyi (asioiden ymmärtäminen, sisäistäminen ja oivaltaminen). Kuvan tekemisessä näyttivät yhdistyvän sekä kuvan luonne erilaisia kokemuksia kiteyttävänä ja kimputtavana intervisuaalisena ja intertekstuaalisena tuotoksena että tekemiseen liittyvä omakohtainen kehollinen ja tajunnallinen prosessointi.⁹⁶⁵

Eri opetusmenetelmien ja oppimistapojen keskinäisen vertailun analyysi paljasti, että kuvan tekemistä, kuvasta kirjoittamista ja kuvasta keskustelemista luonnehdittiin ja analysoitiin enemmän kuin luentokeskustelua. Määrän ohella myös kuvausten sisällöissä oli havaittavissa eroja. Kun luentokeskustelun kohdalla kirjoitettiin pääasiassa oppimisesta yleisesti ja kuvattiin opetustapahtumaa, niin muiden opetusmenetelmien kuvauksissa eriteltiin oppimisen laadullisuutta, nimettiin oppimistuloksia ja opetustapahtuman ohella kuvattiin kogni-

⁹⁶⁴ Winitzky & Kauchak 1997, 59-83.

⁹⁶⁵ Ks. Dewey 1899/1953, 131; Krappala & Pääjoki 2003, 7-9; Sturken & Cartwright 2001/2009, 55.

tiivisen toiminnan laadullisuutta, metakognitiota ja oppimiseen liittyviä affekteja. Kuvan tekemisen, kuvasta kirjoittamisen ja kuvasta keskustelemisen yhteydessä oppimista kuvattiin tavallisesti ymmärtämisenä, sisäistämisenä ja oivaltamisena - luentokeskustelun kohdalla useimmiten mieleen painamisena ja muistamisena. Kuvan tekemisen, kuvasta kirjoittamisen ja kuvasta keskustelemisen yhteydessä käytetyt verbit viittasivat reflektioivampaan oppimiseen ja syvempään prosessoinnin tasoon kuin luentokeskustelussa. Myös näiden opetusmenetelmien kuvausten suurempi määrä ja rikkaampi sisällöllinen erittely viittasivat oppimisen omakohtaisuuteen ja merkityksellisiin oppimiskokemuksiin. Kuvan tekeminen näyttäytyi laadullisesti monipuolisimpia oppimiskokemuksia aikaansaavana oppimisen muotona. Kuitenkin aineistossa oli selkeästi nähtävissä, että eri opetusmenetelmät ja niiden mahdollistamat oppimiskokemukset edellyttivät ja rikastuttivat toisiaan ja johtivat yhdessä merkityksellisiin oppimiskokemuksiin, joihin minkään yksittäisen opetusmenetelmän puitteissa tapahtuva oppiminen ei olisi yltänyt.

Tarkasteltaessa opiskelijoiden itse suorittamia eri opetusmenetelmien vertailuja voi huomata, että teorialla (joka aineistossa yhdistettiin luentokeskusteluun) oli oppimisessa merkittävä rooli. Luentokeskustelut ja niissä käsitelty taidehistorian propositionaalinen substanssi toimivat merkityksellisinä kuvallisten ja kirjallisten tuotosten tekemisen reflektiopintoina: tekeminen sekä perustui propositionaaliseen substanssiin että tuotti propositionaalista substanssia, jonka esittelyn ja yhteenvedon paikkoina luentokeskustelut toimivat. Toki propositionaalista substanssia käsiteltiin myös muissa opetusmenetelmissä, mutta sen käsittely oli aineiston mukaan johdonmukaisinta juuri luentokeskustelussa. Vaikka opiskelijat raportoivat kaikkien opetusmenetelmien resiprookkisesta suhteesta, vuorovaikutussuhde luentokeskustelun ja muiden opetusmenetelmien välillä tuli esille erityisen merkittävänä, reflektiota ja oppimista edistävänä, suhteena. Tämän voi tulkita johtuneen opetusjärjestelyistä, joissa opiskelijan oma tekeminen ja kokeminen suhteutuivat hänen yksilöllistä kokemustaan laajempiin perspektiiveihin tavalla, jota tässä tutkimuksessa käsitteellistetään Julia Kristevan ja Jean Piaget'n ajattelua soveltaen muukalaisuuden ja toiseuden kokemukseen nivoutuvana kognitiivisena konfliktina.⁹⁶⁶ Kuten yllä olevat leksiikaaliset huomiot tekemällä oppimisen omakohtaisesta laadullisuudesta osoittivat, oppimisprosessi eteni ymmärtämisen ja sisäistämisen kaltaisiin oppimiskokemuksiin, mikä viittaa siihen, että tekemällä oppimisessa kognitiivisia konflikteja kyettiin ratkaisemaan.

Opiskelija-aineistossa oppiminen nähtiin suhteissa olemiseksi sekä opetusmenetelmien, oppimistapojen että opittavien sisältöjen osalta. John Dewey näkee tekemällä oppimisen keskeisenä laadullisuutena sen, että se nivoo eri oppiaineita ja erilaisia kokemuksia.⁹⁶⁷ Opiskelijoiden kommentteista oli selkeästi nähtävissä, että eri opetusmenetelmät positioivat opiskelijoita suhteessa taidehistoriaan eri tavoin. Aineisto myös osoitti, että opiskelijat itse havaitsivat erilaisten opetusmenetelmien ja opiskelutapojen tuomien positoiden avanneen

⁹⁶⁶ Kristeva 1992, 18, 187-188; Piaget 1988, 21, 25; Piaget & Inhelder 1977, 150-152.

⁹⁶⁷ Dewey 1899/1953, 82.

erilaisia näkökulmia opiskeltaviin sisältöihin ja mahdollistaneen sisältöjen paljastumisen erilaisissa laadullisuuksissa. Opetusmenetelmä tähtäsi oppimisen moniäänisyyteen, jota erilaiset opetusmenetelmät pyrkivät operationaalistaamaan käytännön toiminnan tasolle. Monipuolisten opetusmenetelmien on todettu purkavan käsitystä ”yhdestä totuudesta”.⁹⁶⁸ Opetusmenetelmiä vertailevat kommentit ja muut aineistossa esille tulleet kokemukset monien merkitysten ja näkökulmien oppimista rikastavasta vaikutuksesta osoittivat, että oppiminen todentui luonteeltaan dynaamisena, diskursiivisten käytäntöjen rakennelmana - ja johti myös taidehistorian mieltämiseen staattisia käsityksiä purkavana konstruoinnin prosessina, mikä vastaa taidehistorian nykykäsitteitä.⁹⁶⁹ Kommentit oppimiseen nivoutuneista tiedoista, kokemuksista, tunteista ja erilaisista toiminnoista osoittavat oppimisen elävöittäneen opiskelijoita eri olemuspuolissaan, mitä opetussuunnitelman konstruktivistinen tietokäsitys ja humanistinen, holistinen ihmiskäsitys edellyttävät.

Opiskelijoiden eri opetusmenetelmiä vertailevissa kommentteissa oli huomattavissa, että he kokivat oppimisen ankkuroituneen kuviin ja taitoon operoida kuvilla: keskeisenä oppimisen tarpeena ja oppimistuloksena tuotiin esille kuvanlukeminen ja kuvan tekeminen taidehistoriaa hyödyntäen. Tämä oli keskeinen asenteellinen tavoite opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä - ja muut aikaisemmin esille tulleet - huomiot osoittavat, että oppiminen ja taidehistoria merkityksellistyivät paljolti tutkimuksessa artikuloitujen substanssitavoitteiden mukaisesti.

Kuvan katsomisella, tarkastelulla ja tulkinnalla oli oppimisessa avainasema. Yksilölliset ja yhteisölliset työskentelymuodot niveltivät luontevasti kuvälähtöiseen taidehistorian opiskeluun. Kuvien kautta oppimisessa myös yhdistyi tietoinen ja tiedostamaton prosessointi, mikä näkyi yhtäältä opiskelijan aktiivisena tiedon konstruoinnina ja ”huomaamattomana” tiedon konstruoinnina ja toisaalta kuvan kykynä ”kertoa” omaa tarinaansa. Kuvat toimivat sekä spontaanin keskustelun että pitkäkestoisen kirjallisen työskentelyn mielekkäinä kohteina: spontaaneissa keskusteluissa reaktiot kumpusivat kuvan ja opiskelijalla olemassa olevien ja tilanteessa rakentuvien kokemusten perustalta ja kirjallisisa tehtävissä spontaaneja kokemuksia laajennettiin lähdemateriaalin avulla. Pitkäaikainen, toistuva ja eri medioita hyödyntävä kuvien tarkastelu paljasti niistä uusia asioita, uusia kerroksia ja nosti myös spontaaneihin reaktioihin sisältyvää tiedostamatonta ainesta tietoisuuteen.

Aineiston perusteella kuva miellettiin - tekemisen ohella - asiaksi, joka nivoi toisiinsa erilaisia taidehistorian ja kuvataidealan substansseja sekä erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimistapoja. Näin kuva itsessään sisälsi monipuolisia oppimisen potentiaaleja, joita erilaiset opetusmenetelmät nostivat esiin. Erilaiset opetusmenetelmät mahdollistivat sen, että kuva puhutteli opiskelijoita heidän tajunnallisissa, kehollisissa ja situationaalisissa olemuspuolissaan.

⁹⁶⁸ Nummenmaa & Nummenmaa 1998/2002, 72.

⁹⁶⁹ Ks. Farago 2007, 166-168; Johansson 2007, 79; Kraynak 2007, 83-84, 91-97; Krieger 2008, 5-6; Vänskä 2007, 67.

Opetusjärjestelyt ohjasivat oppimista ja vaikuttivat siihen tapaan, jolla oppiminen ja taidehistoria merkityksellistyivät opiskelijoille. Siksi analyysin tuloksissa kaikuvat opiskelijoiden omasta toimijuudestaan käsin syntyneiden kokemusten rinnalla opetusjärjestelyihin rakentuneet intertekstit.

4.6 Kevättä kohti: minä ja taidehistoria

Kyselyn taustat

Alla olevan analyysin aineisto koottiin kahdesta reflektiokyselystä (reflektiokyselyt 5a ja 5b, s. 342), joihin molempiin vastasi 24 opiskelijaa. Ensimmäisessä reflektiokyselyssä opiskelijat pohtivat taiteen tehtäviä ja määrittivät mielestään tärkeimmän taiteen tehtävän sekä mieltivät, onko taidehistorialla heidän mielestään merkitystä identiteetin näkökulmasta. Identiteetti määriteltiin yleisesti yksilön käsitykseksi itsestään. Lisäksi heitä pyydettiin määrittelemään taidehistoriaa oppialana oppimiskokemustensa perustella. Toinen kyselykerta jatkoi identiteetin teemaa, kun opiskelijoilta kysyttiin, onko taidehistoria muuttanut heidän käsitystään maailmasta tai itsestään. Identiteettiin liittyvät kysymykset haluttiin tehdä eri kyselykerroilla, koska opiskelijoille haluttiin antaa mahdollisuus reflektoida taidehistorian ja identiteetin yhteyttä sekä yleisellä että oman kokemuksen tasolla. Menettelytapa noudatti myös konstruktivistista ajattelutapaa, jossa ensimmäisen käsittelyn ajateltiin luovan tietoisuuden suhteen taidehistorian ja identiteetin välille, jota toisessa kyselyssä oli mahdollista peilata omiin oppimiskokemuksiin.

Kaikkia kyselyjä yhdisti yhteinen tavoite: ohjata opiskelijoita reflektimaan taidetta ja taidehistoriaa suhteessa itseensä ja itseään suhteessa taiteeseen ja taidehistoriaan omien kokemusten ja tuntemusten näkökulmasta. Kriittisen taidehistorian, konstruktivismiin ja narratiivisuuden periaatteita soveltaen tällä menettelyllä pyrittiin nivomaan opittua opiskelijan kokemusmaailmaan. Taidehistorian ja identiteetin pohtimisella haluttiin aktivoita taidehistorian tarkastelua nykyhetken ja opiskelijan elämismaailman kannalta. Omakohtaisten näkemysten muodostumisen ajateltiin edistävän taidehistorian transferoitumista sekä ammatilliseen kasvuun että kokonaispersoonan kehitykseen. Opintovuoden lopussa opiskelijoilla oli edessään ensimmäisen vuoden opintoja integroivan kurssityön tekeminen. Kurssityön teemana tuli olemaan ”Minä visuaalisen kulttuurin kokijana ja tekijänä”. (ks. tutkimuksen luku 4.7) Taiteen tehtävien, identiteetin ja taidehistorian olemuksen pohdinnan ja tietoisuuden määrittelyn ajateltiin toimivan hermeneuttisen kehän prosessina, joka yhtäältä kiteyttää koetua ja opittua ja toisaalta luo odotushorisonttia ja esiyymmärrystä kurssityötä ajatellen.

Tutkimuksen kannalta oltiin kiinnostuneita myös siitä, millaisia taidehistorian representaatioita opiskelijat konstruivat opetusjärjestelyissä ja oppimistilanteissa presentoituneen taidehistoriasubstanssin perusteella. Eksplikoidut

käsitykset tarjosivat mahdollisuuden arvioida, oliko opetus tuonut taidehistori-
aa esille kontekstin kannalta relevantilla tavalla.

Opiskelija-aineiston analyysi

Taiteen tehtävät (taulukko 30, s. 350)

Tässä tutkimuksessa koettiin merkittävänä, että opiskelijat pohtivat taidehisto-
rian tutkimuskohteen - taiteen - olemusta. Konstruktivismin näkökulman mu-
kaisesti oppiminen on rakentamista: siksi oli syytä selvittää, millaiseksi opiske-
lijat hahmottivat rakennelman peruskiven.

Taiteen olemusta tai taiteen mieltämistä lähestyttiin pohtimalla taiteen
tehtäviä. Taidehistoria tutkii ihmisen tekemiä visuaalisia tuotoksia, ja taiteen
tehtävien miettimisen ajateltiin ilmentävän taidetta suhteessa ihmiseen ja hänen
toimintaansa paremmin kuin taiteen olemuksen abstraktin pohdinnan: jälkim-
mäisen näkökulman ajateltiin olevan liian vaativa ja abstrakti tutkimuksen op-
pilaitoskontekstissa. Taiteen tehtäviä oli suullisesti pohdittu jo ensimmäisen
taidehistorian opintojakson ensimmäisellä kokoontumiskerralla opintojen alka-
essa elokuussa 2007. Puolen vuoden opintojen jälkeen opiskelijat palasivat uu-
delleen teemaan. Tehtävässä oli kaksi osiota. Ensimmäisessä osassa heidän tuli
muistella opittuja asioita "taiteen tehtävät" -teeman näkökulmasta ja pohtia,
millaisissa tehtävissä taidetta oli eri aikoina käytetty. Toisessa osassa heidän tuli
miettiä, mikä heidän mielestään oli taiteen tärkein tehtävä. Kaksiosaisella tehtä-
vällä pyrittiin siihen, että opiskelijan oma ajattelu positioituisi taidehistorian
kenttään diskurssianalyysin asetelmaa muistuttavalla tavalla.

Yhteensä 15 opiskelijaa koki taiteen keskeisimmäksi tehtäväksi ajatusten ja
tunteiden herättämisen, kaksi opiskelijaa näki tärkeäksi yhteisöllisen vastuun
aikaansaamisen. Vastauksissa ei eksplikoitu tarkemmin, millaisten asioiden
ajattelemiseen taiteen tulisi ohjata, vaan puhuttiin vain yleisesti ajattelusta, poh-
timisesta ja miettimisestä. Monissa vastauksissa oli kuitenkin implisiittisesti
läsnä ajatus, että ihmiset elävät ja toimivat "ajattelematta" ja että taide voi ohja-
ta ihmisiä "ymmärtämään elämää" ja ottamaan elämää haltuunsa ajattelun
kautta. Havaittavissa oli myös kriittistä asennetta nykyajan hektisyyttä kohtaan,
jolle taide nähtiin vastavoimana. Koettiin, että taide voi elvyttää ihmisen kykyä
ajatella ja tuntea - sekä tiedostaa ajatuksiaan ja tunteitaan.

"Herättää ihmisissä ajatuksia ja mielenkiintoa. Silloin voidaan saada myös aikaiseksi
jotain muuta. Esimerkiksi, jos kerätään rahaa kehityslapsille, voidaan kuvata heidän
kurjaa oloaan ja jos se saa ihmiset ajattelemaan, saattavat he auttaa. Samalla tavalla
voi muuttaa myös ihmisten asennetta ym." (opiskelija 6)

"Tunteiden herättäminen -> sitä kautta ajattelun ja kysymysten herättäminen. Nyky-
aika on hyvin kiireistä aikaa ja ei ole aikaa ajatella tai kohdata tunteita. (...)" (opiske-
lija 11)

Tunteiden ja tuntemusten herättämisen yhteydessä opiskelijat toivat esille eri
sävyjä. Taiteen tehtävänä nähtiin yhtäältä ravistella ihmistä ja saada hänet tun-
temaan arkipäiväisiä asioita ja toisaalta synnyttää arkipäiväiset tuntemukset

ylittäviä tunteita. Kahdessa kommentissa tunteiden herättäminen - tai tunteiden herääminen - teosten äärellä nähtiin taiteen suoranaisena kriteerinä.

”Taiteen tehtävä on herättää tunteita ja saada ihmiset ajattelemaan. Nykyään tuijotetaan niin paljon omaa napaa, että taiteen tulisi herättää kysymyksiä ja auttaa näkemään pidemmälle, avartaa elämänkatsomusta, ilahduttaa ym. Herättää tunteita! (...)” (opiskelija 19)

”Taiteen tärkein tehtävä on herättää tunteita ja ajatuksia ihmisissä. Mikäli taide ei herätä tunteita tai ajatuksia ihmisissä on se ihan turhaa, koska silloin se ei anna katsojalle mitään, eikä näin ollen voi vaikuttaa mihinkään.” (opiskelija 21)

”Aiheuttaa erilaisissa ihmisissä (yleisössä) tunnetiloja. Taiteen pitäisi erottua arjesta, ja jos ihminen kokee taideteoksen vaikutuksesta jotakin tavallisuudesta (arjesta) poikkeavaa, ajatuksia ja tunteita herättävää, niin taideteos on mielestäni onnistunut.” (opiskelija 22)

Opiskelija-aineistossa tunteiden kokemisella tarkoitettiin pääsääntöisesti tiedostavaa tunteiden kokemista, joka johtaa itsen ja maailman tietoiseen reflektioon. Vain muutamassa vastauksessa tunteet ja tunteminen näyttivät viittaavan myös ei-diskursiiviseen kokemiseen, jossa merkityksen hakeminen ei ollut ensisijaista.

”Jos katson asiaa yksilön kantilta, minusta taiteen kuuluu herättää ajatuksia ja tunteita, jolloin se erottuu harmaasta massasta. Vaikutus voi olla hauska, pelottava, häiritsevä tai vain ulkoisesti miellyttävä ja mukava. Televisiosta tuleva tuuba turruttaa suurimmalta osin, mutta jos joukossa on jotain jonka luomiselle on todella annettu jotain ajatusta, sen huomaa ja siihen kiinnittää huomiota. Henkilökohtaisesti piirtäjänä oma ”taiteeni” rentouttaa ja tarjoaa jotain johon voi keskittää ajatukseni, vaikka sillä muille ei paljon merkitystä olisikaan.” (opiskelija 23)

Aineistossa esiintyi lukuisia mainintoja taiteen monitulkintaisuudesta. Mielenkiintoisena koettiin se, että taide ei ole dokumentti taiteilijan ajattelusta: se voi viitata siihen, mutta se, tulkitseeko yleisö viittaussuhteen taiteilijan ajattelua vastaavalla tavalla, pysyy arvoituksena. Arvoituksellisuutta ei nähty ongelmana, vaan rikkautena.

”Tärkein taiteen tehtävä on mielestäni antaa ihmisille ajattelemisen aihetta, (herättää tunteita), kertoa todellisuudesta sellaisena kuin se on, tai on ollut. Kaikkea ei voi lukea kirjoista. Esimerkiksi Järnefeltin työssä Kaski, tytön nokiset kasvot kertovat enemmän kuin tuhat sanaa. Koskaan ei voi kuitenkaan täysin tietää, mitä taiteilija on tarkalleen ottaen tarkoittanut, mutta se onkin hauskinda. Taidetta on yhtä monenlaista kuin tekijää ja näkijää.” (opiskelija 17)

Kaksi opiskelijaa mielsi taiteen tärkeimmän tehtävän oman toimintansa - itseilmaisun - kautta. Itseilmaisussa tuli esille sekä tietoinen omien ajatusten ja tuntemusten käsittely ja visuaalinen ilmaisu että tiedostamattomasti kuvaan kiteytyvä alitajunta. Alitajuiheen ulottuvuuteen yhdistyi ihmisen eliöllinen tai eläimellinen alkukantaisuus, joka nähtiin diskursiivista tietoisuutta alkuperäisempänä ihmisen olemuksena.

”Minulle ehkä kaikista tärkein on itseilmaisuus, kuvan kautta saa purettua ja jaettua asioita joita en osaa ja en voi pukea sanoiksi. Taide myös voi kertoa itse tekijälleenkin viestejä omasta alitajunnasta. Muiden töissä taas tärkeintä on se, jos se saa minut ajat-

telemaan jotain mitä en olisi itse tullut ajatelleeksi, tai saa aikaan suuren tunteenpurkauksen. Ehkä parasta on, jos taide lohduttaa, ja joku on saanut puettua katsojan tunteen/ajatuksen kuvaksi, johon voi samaistua.” (opiskelija 10)

”Se on yksi tärkeimpiä, että sen kautta pääsee jonnekin muualle ja antaa ajateltavaa sekä aukaisee silmiä. (...) Varmaan myös halutaan taiteen kautta irrottautua arjesta ja sen hektisyydestä, nyky-yhteiskunnan normeista ja järkipärisyydestä. Päästä lähemmäksi sellaista alkukantaisempaakin ihmistä / eläintä, joka on nykyään meissä lähes täysin piilossa.” (opiskelija 14)

Yhdessä kommentissa taide nähtiin arkisen elämän ulkopuolisena maailmana tai keitaana, jonne taideteos avaa ikkunan. Kyseessä ei kuitenkaan ollut eskapistinen pakeneminen tai katoaminen taiteen sfääreihin, vaan ymmärryksen ammentaminen arkisen maailman ja taiteen maailman dialogista. Ihminen näyttäytyi ”kahden maailman kansalaisena”, jonka olemassaolon ymmärtämistä tämä ”kaksoiskansalaisuus” syvensi.

”Avata uusia näkökulmia ja antaa mahdollisuus paeta arjesta. Hektisessä elämässä taide tarjoaa maailman, jossa kaikki on sallittua, mahdollista, mitään ei tulkitse väärin. Taide on keidas kiireisessä elämänmenossa. (...) Mielestäni taiteen tehtävä on avata ikkuna maailmaan, johon ei ehkä muutoin ymmärrä katsoa ja sitä kautta pohtia omaa olemassaoloaan ja omaa käsitystään tämän hetkessä tilanteessa.” (opiskelija 15)

Eräs opiskelija näki ajatukset ja tunteet ihmisiä yhdistävinä tekijöinä: ihminen on yhteydessä toiseen ihmiseen ajatusten ja tunteiden välityksellä. Taide luo kokemuksellista - immateriaalista - siltaa ihmisten välille. Siten taide on myös merkki ihmisten yhteydestä toisiinsa.

”Taiteen tärkein tehtävä on minun mielestä tuottaa ajatuksia ja tunteita kokijassaan, sillä tavalla saadaan yhteys toiseen ihmiseen taiteen kautta ja sillä tavalla siitä tulee merkittävää.” (opiskelija 16)

Käsitys taidehistoriasta (taulukko 31, s. 350)

Taidehistorian luonnehdinnoissa kolme opiskelijaa esitti 2-3 sisältöä, 13 opiskelijaa 4-5 sisältöä, viisi opiskelijaa 7-8 sisältöä ja kolme opiskelijaa 10-11 sisältöä. Kun tulosta vertaa syksyn ensimmäiseen, ennako-oletuksia kartoittaneeseen kyselyyn, voi huomata, että käsitys taidehistorian alasta oli laajentunut. Ensimmäisen kyselyn luonnehdinnoissa mainittujen taidehistorian sisältöjen lukumäärä vaihteli seuraavasti: yksitoista opiskelijaa esitti 1-2 taidehistorian sisältöä, samoin yksitoista opiskelijaa esitti 3-4 taidehistorian sisältöä ja yksi opiskelija esitti viisi taidehistorian sisältöä.

Kun ensimmäisessä kyselyssä kolme opiskelijaa mainitsi taideteokset ja kaksi opiskelijaa taiteeseen vaikuttavat taustatekijät osana taidehistoriaa, tässä kyselyssä 15 opiskelijaa mainitsi molemmat asiat taidehistoriaan kuuluvina. Kun ensimmäisessä kyselyssä taideteokset oli mainittu yksittäisinä, kontekstittomina objekteina, tässä kyselyssä taideteokset nähtiin kontekstissa: sekä taide-teoksen tekemiseen vaikuttaneiden tekijöiden että katsojan tulkinnassa vaikut-

tavien tekijöiden kontekstissa. Taidehistoria merkityksellistyi taideteosten tekemisenä, tarkasteluna ja tutkimisena visuaalisen viestin näkökulmasta.

Kaikki 24 opiskelijaa näkivät taidehistorian substanssiin kuuluvan taidehistorian alan ilmiöiden ja asioiden - "faktan" - tuntemisen ja tietämisen. Tähän viitattiin taideteosten tuntemuksena (15 opiskelijaa), tyyliuuntien tuntemuksena (14 opiskelijaa), aikakausien tuntemuksena (8 opiskelijaa), taiteilijoiden tuntemuksena (8 opiskelijaa), taiteen kehityksen tuntemuksena (2 opiskelijaa), taidelajien tuntemuksena (2 opiskelijaa) tai yleisesti teorian, faktan ja perustiedon tuntemuksena (7 opiskelijaa). Tyypillisesti vastauksissa tuotiin esille useampi taidehistoriallisen tiedon osa-alue.

"Taidehistorian aikakaudet: miten ihminen on ilmaissut itseään aikojen alusta tähän päivään. Miten siihen on vaikuttanut ja vaikuttaa kulttuuri missä elää, maailman tilanne ja yksityisen ihmisen (=taiteilijan) omat tunteet; Tyyliuunnat: ihan jo yleisivistykseen kuuluu, että tietää tärkeimpiä taiteilijoita ja heidän töitään; (...)" (opiskelija 15)

Taidehistorian substanssissa keskeisenä pidettiin ilmiöiden suhteisiin asettamista sekä vaikutusten tutkimista ja ymmärtämistä: *"Taidehistorian tuntemus olisi hyvä sen osaamisessa. Se että ymmärtäisi, mitä on tapahtunut missäkin ja minkä takia ja mitä siitä seurasi. (...)"* (opiskelija 18) Opiskelijat mielsivät yleisesti kontekstuaalisten tekijöiden vaikutuksen taiteeseen olennaiseksi taidehistorian tutkimuskohteeksi; vain yksi opiskelija mainitsi myös toisensuuntaisen vaikutussuhteen - taiteen vaikutuksen kontekstiinsa. *"Että tietää jotakin kaikista taiteen eri aikakausista. Että tuntee kyseisen aikakauden taidetta ainakin päällisin puolin ja osaa kertoa sen syitä ja seurauksia. (...)"* (opiskelija 22) Kontekstuaalisissa taiteen tarkastelutavoissa kontekstin tutkiminen nähtiin taidehistorian osana: *"Taidehistoria kattaa koko kuvallisen historian ja niihin kuuluvien aatteiden ja taustojen tutkimisen. (...)"* (opiskelija 14). Aineistossa näkyi kuitenkin selkeästi käsitys, että kontekstin tutkiminen ei ole taidehistoriassa päämäärä sinänsä, vaan palvelee taiteen ymmärtämistä: *"Tietoa yleishistoriasta, kulttuureista, tietenkin tietoa taiteilijoista ja heidän elämistään, jotta ymmärtäisi paremmin heidän työtään / töitään. (...)"* (opiskelija 16). Taiteen ja kontekstin vuorovaikutusta ei kuitenkaan nähty suoraviivaisena ja itsestään selvänä, vaan jokaisen teoksen kohdalla erikseen koeteltava: *"(...)" taiteen kuvastama aika -> miten teokset kuvaavat aikaansa, vai kuvaavatko?"* (opiskelija 2)

Tyyliuunnat olivat taidehistorian opetuksen keskeinen teema. Opiskelija-aineistossa tyyliuunnat tuotiin esille pelkkiä formalistisia ilmaisun konventioita laajempina kontekstuaalisina konstruktioina, eräänlaisina formalistis-kontekstuaalisina muoto-sisältö -klustereina. Tyylejä ei hahmotettu niinkään tunnistamisen, vaan ymmärtämisen kohteina.

"(...) Ja tyyliuuntien ymmärtäminen. Mitä ne ovat ja että niiden taustalla on niin paljon yhteiskunnallisia ym. syitä. Että ne kertovat ihmisistä ja tiettyjen aikojen elämästä niin paljon." (opiskelija 17)

Taiteen vastaanottamisen, analysoinnin ja tulkinnan nähtiin kuuluvan olennaisesti taidehistoriaan. Tämän mainitsi kaikkiaan 14 opiskelijaa. Yksi opiskelija

näki taiteen kulttuuriset erot osana taidehistoriaa ja kaksi opiskelijaa mainitsi myös lähteiden tuntemuksen ja tiedonetsinnän yhtenä taidehistorian osa-alueena

”Tietää ja ymmärtää taiteen rooli eri aikakausina ja sen muodot yhteiskunnassamme ja eri kulttuureissa eroavaisuuksineen ja yhdistävine tekijöineen.” (opiskelija 13)

”Taidehistoria kattaa koko kuvallisen historian ja siihen kuuluvien aatteiden ja taustojen tutkimisen. Nykyään taidehistoria käsittää myös katsojan osuuden, joten esteettisen osaamisen tunneilla on pohdittu paljon teoksen herättämiä tunteitakin. (...)” (opiskelija 14)

Taidehistorian substanssiin liitettiin olennaisesti kyky soveltaa taidehistoriallista tietoa omassa ajattelussa ja toiminnassa (22 opiskelijaa). Vastauksien yleinen orientaatio taidehistoriaan oli funktionaalinen ja pragmatistinen. Taidehistoriallisella substanssilla tai taidehistoriallisessa substanssissa toimimisella 18 opiskelijaa tarkoitti teosten tarkastelua eri näkökulmista: tulkintaa, analysointia ja tyyllisuunnan tunnistamista. Heistä seitsemän eksplikoi tarkoittavansa tulkinnalla ja analysoinnilla kuvan taustojen kartoittamista ja kuvan tutkimista suhteessa niihin.

”Tietoa yleishistoriasta, kulttuureista, tietenkin tietoa taiteilijoista ja heidän elämistään, jotta ymmärtäisi paremmin heidän työtään / töitään. Taito ihmetellä, olla utelias, visuaalista silmää tarvitsee tietenkin myös, taito esittää kysymyksiä, hyvä muisti (heh), toisaalta itseään kiinnostavat asiat jäävät kyllä päähän. Myös taito etsiä tietoa oikeista lähteistä on tärkeää. Tietysti taito toimia itse ja lähteä ylipäättään etsimään sitä tietoa.” (opiskelija 16)

”Taidehistorian osaamiseen kuuluu tieto siitä, mitä tyyllisuuntia on ollut, suurin piirtein millä ajalla ne ovat olleet, missä järjestyksessä ovat tulleet ja syitä niiden syntyemiselle. Lisäksi täytyy osata katsoa ja analysoida kuvia, ja pystyä yhdistämään ne tyyllisuuntiin.” (opiskelija 20)

Pragmatistisesti orientoituneissa vastauksissa 12 opiskelijaa hahmotti taidehistoriaa ja taidehistorian roolia suhteessa omaan kuvalliseen ilmaisuunsa. Taidehistoriaan kuuluvana toimintana nähtiin se, että opiskelijat tutkivat taidehistoriaa ja ottivat siitä vaikutteita sekä perustelivat sen avulla omaa tekemistään. Taidehistorian rooli nähtiin merkittävänä sekä toisten tekemien teosten visuaalisten viestien tulkinnassa että omien visuaalisten viestien rakentamisessa.

”(...) Tulkinta: paljon teoksia katsomalla ja tulkitsemalla avartaa omaa näkemystään ja se auttaa omien töiden tekemisessä; Soveltaminen: oppii soveltamaan esim. tyyllisuuntien näkökulmasta (tyyllisuuntapuut oli hyvä harjoitus); Tekeminen: tekemällä itse opin parhaiten. Esim. mielialakengät oli minusta hyvä harjoitus.” (opiskelija 15)

”Tyyllisuuntien tunnistaminen ja niiden soveltaminen omassa työskentelyssä. Tietää miten jotain kuvallista elementtiä on käytetty joskus historiassa -> syitä miksi näin on ollut: yhteiskunnallinen tilanne, sota, itsenäistyminen...” (opiskelija 23)

Kaksi opiskelijaa ei mieltänyt soveltamista ja kuvan tekemistä taidehistoriallisen substanssin osana. He näkivät taidehistorian substanssiosaamisen proposi-

tionaalisen tiedon tuntemisena ja hallintana. Kuitenkin he totesivat, että kuvan tekeminen auttaa sisäistämään taidehistorian teemoja.

"(...) Jotta ymmärtäisi kunnolla eri taiteen tyyliä, niitä on itse kokeiltava, mutta en usko, että taidehistorian osaamisen edellytyksenä on oma taiteellinen osaaminen. Periaatteessa pelkkä taidehistoriallinen tuntemus on edellytyksenä sen osaamiseen, muu tulee plussana." (opiskelija 22)

"Ihan "tavallisenkin" historian jonkinlainen tunteminen olisi ihan kiva. Tieto karttuu koko kurssin ajan, joten minusta kurssin lopussa täytyisi osata tunnistaa jo helpot tyyliä ja niiden "perusideat". Piirtäminen ja maalaaminen tyyliä mukaan ei ole minusta välttämätön taito, sillä eihän kaikkien "oikeiden" taidehistorioitsijoidenkaan tarvitse olla hyviä piirtämään. Minusta tyyliä mukaan tehty työ ovat enemmin suuntaviivoja sisällön sisäistämiseen." (opiskelija 24)

Jälkimmäisessä aineistositaatissa on mielenkiintoinen maininta "oikeista taidehistorioitsijoista", joiden toimialaan ei vastaajan mukaan kuulunut piirustustaito. Kommenttia pohdittiin yhteisesti tunnilla - ja tarkennettiin piirtämisen ja maalaamisen roolia osana taidehistorian opiskelua: taidehistorian näkökulmasta opiskelijan kuvallisen ilmaisun taidot eivät olleet ratkaisevia, eikä niitä arvioitu osana taidehistorian osaamista. Sen sijaan kyky käyttää taidehistoriaa oman toimintansa ja ajattelunsa osana on opetussuunnitelman perusteissa mainittu sisältö ja tavoite. Kun esimerkiksi kuvallisen ilmaisun perusosaamisen ja visuaalisen osaamisen opintokokonaisuuksissa keskitytään materiaalien, tekniikoiden ja oman taiteellisen ilmaisun harjoittamiseen ja rakentamiseen, taidehistorian opetuksessa harjoitellaan laajempien historiallisten, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen sisältöjen tietoista visuaalista ilmaisemista ja kommentoimista.

Kommentti herätti pohdintaa siitä, millainen "oikea taidehistorioitsija" oikein on. Voiko taidehistorioitsijaa - sen enempää kuin taidehistoriaakaan - määrittellä absoluuttisesti, kontekstittomasti? Erilaiset kontekstit edellyttävät erilaisia toimintatapoja. Performatiivisen substanssin käsitykseeni kuuluu nimenomaan se, että taidehistorioitsija kykenee toimimaan kontekstissaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman kontekstissa tämä tarkoittaa myös kykyä käyttää taidehistoriaa osana visuaalista työskentelyä, esimerkiksi siihen johtavana taustatyönä, siihen nivoutuvana ilmaisullisuutena sekä sen analysoimiseen ja esittelyyn käytettynä viitekehyksenä - tai ennakoimaan sen mahdollisesti aiheuttamia reaktioita.

Kuusi opiskelijaa näki taiteesta käytävään keskusteluun osallistumisen osana taidehistorian substanssia - yhtäältä ammattitaidon osa-alueena ja toisaalta näkemysten rakentamiseen ja jakamiseen tähtäävänä yhteisöllisenä toimintana.

"Taidehistoriasta pitää oppia tunnistamaan eri tyyliä ja aikakausia. Pitää osata arvioida taideteoksia ja puhua niistä ammattimaisesti." (opiskelija 3)

"Mielestäni taidehistorian osaamiseen kuuluu tyyliä ja niiden tunnusmerkkien osaaminen, mikä johti minkin tyylin syntymiseen ja ketkä olivat eri tyylien edustajia ja suurimpia vaikuttajia. Taideteosten lukeminen on myös osa taidehistoriaa. Tulkin jälkeen seuraa tietenkin keskustelua ja mielipiteiden jakamista." (opiskelija 21)

Kolmen opiskelijan mukaan taidehistorian päämäärä ei ollut vain taiteen tutkiminen ja ymmärtäminen, vaan ihmisen ja inhimillisen toiminnan ymmärtäminen yleisemminkin. Yksi heistä listasi taidehistorian sisältöjä seuraavasti:

”Taidehistorian perustiedot; kyky ja halu pohtia asioita, ja etsiä syitä ilmiöihin; nähdä itsensä ympäristön ja historian tavallaan vaikutuksen alaisena; nähdä maailmanhistoria laajana alueena historiasta nykypäivään, joka kertoo meistä ihmisistä, ja jonne me myös asetumme; taito nähdä tyyliuuntia, ja vivahteita niistä taiteessa.” (opiskelija 17)

Neljä opiskelijaa määritteli kommentteissa taidehistoriallista asennetta. Tällaisena nähtiin kyseenalaistaminen, analysoiminen sekä halu oppia, tietää ja tutkia (opiskelija 16); taito ihmetellä, olla utelias, taito esittää kysymyksiä sekä taito toimia itse ja etsiä tietoa (opiskelija 20); kyky ja halu pohtia asioita ja etsiä syitä ilmiöihin (opiskelija 21); into tutkia ja oppia asioita lisää (opiskelija 22). Kommentteja yhdistävä piirre oli aktiivinen maailmassa oloinen ja maailman merkityksellistäminen omakohtaisesti.

Leksikaalisen tason verbien analyysi paljasti, että kuvatessaan toimintaa taidehistoriasubstanssissa 15 opiskelijaa käytti sekä verbejä, jotka viittasivat eksaktiin tietämiseen ja tuntemiseen että verbejä, jotka viittasivat refleктоivaan tietoon suhtautumiseen, tiedon soveltamiseen tai tiedolla toimimiseen. Seitsemän opiskelijaa käytti yksinomaan refleктоivaan tiedon prosessointiin viittavia verbejä ja yksi opiskelija käytti yksinomaan eksaktiin, refleктоimattomaan tietämiseen liittyviä verbi-ilmauksia. Eksaktin tietämisen ja tuntemisen ilmaisuiksi tulkittiin aineistossa verbit tietää, muistaa, tuntea, opetella, osata ulkoa ja painaa mieleen (koko aineistossa 23 kappaletta). Reflektiiviseen prosessointiin katsottiin liittyvät verbit ymmärtää, liittää, soveltaa, arvioida, tunnistaa, verrata, analysoida, tarkastella, hahmottaa, tiedostaa, tutkia, kyseenalaistaa, kokeilla, pohtia, etsiä, tulkita, tekemällä oppia, ihmetellä, kysyä, toimia, etsiä syitä, käsitellä (koko aineistossa 69 kappaletta).

Opiskelijoiden taidehistorian luonnehdinnoissa korostui rationaalisuus ja tietoinen reflektio. Vain yhdessä vastauksessa viitattiin tunteiden mukanaoloon, siinäkin tavalla, jossa tunteet pyritään pohdinnan avulla tuomaan tietoisuuden piiriin. *”(...) Nykyään taidehistoria käsittää myös katsojan osuuden, joten esteettisen osaamisen tunneilla on pohdittu paljon teoksen herättämiä tunteitakin.(...)”* (opiskelija 14) Muissa opiskelija-aineiston osissa - varsinkin tekemällä oppimisen kuvauksissa - oli selkeitä viitteitä tiedostamattomaan ja ei-diskursiiviseen tuntemiseen ja toimimiseen, mutta tässä kyselyssä se ei noussut keskeiseksi osaksi taidehistoriaa.

Suurin osa opiskelijoista (20) kuvasi taidehistoriaa lyhyellä proosamuotoisella tekstillä, jossa tuotiin esille sekä taidehistorian ilmiöiden suhdetta toisiinsa että opiskelijan omaa suhdetta niihin. Neljä opiskelijaa kuvasi taidehistorian sisältöjä ranskalaisin viivoin. Ensimmäisessä kyselyssä, ennen taidehistorian opintoja, 15 opiskelijaa esitti sisältöjen kuvauksen yksittäisten elementtien luetelona ja kahdeksan opiskelijaa kuvasi sisältöjä toisiinsa suhteissa olevina.

Identiteetti ja taidehistorian opiskelu (taulukot 32-37, s. 350-351)

Opintovuoden aikana useissa keskusteluissa oli sivuttu identiteettiin liittyviä kysymyksiä. Opiskelua reflektoivissa kyselyissä oli ollut lukuisia mainintoja taiteen osallisuudesta yksilön kasvuun ja kehitykseen. Siksi identiteetti ja identiteetin mahdolliset yhteydet taidehistoriaan otettiin reflektiokyselyn aiheeksi, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus reflektoida taidehistoriaa suhteessa omaan elämäntodellisuuteensa. Opitun merkityksellistäminen henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta on yksi opetussuunnitelman perusteiden keskeinen teema.

Yhteensä 22 opiskelijan mielestä taidehistoria voi vaikuttaa identiteetin kehittymiseen myönteisesti. Yksi opiskelija vastasi ”kyllä ja ei”, ja yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen. Taidehistorian rooli suhteessa identiteettiin näyttäytyi siten, että taidehistorian ajateltiin voivan opastaa yksilöä näkemään itsensä ja maailma uudesta, erilaisesta näkökulmasta ja siten paljastaa itsestä ja maailmasta asioita, joiden olemassaolosta hän ei aikaisemmin ollut tietoinen. Taidehistorian koettiin lisäävän sekä itsetuntemusta että ympäröivän maailman tuntemusta. Kyseessä oli opiskeltavien asioiden ja oman elämänhistorian kokemuksellisesta vuorovaikutukseen asettumisesta syntyvä uudenlainen yksilön laadullisuus ja sen aiheuttama havaintojen, tulkintojen ja toiminnan laadullisuuden muutos.

”Taidehistorian tuntemus kehittää opiskelijan näkemystä taiteen maailmasta ja auttaa niin ymmärtämään sitä paremmin. Kun ymmärtää muuta maailmaa paremmin, ymmärtää samalla itseään ja omaa työskentelyään. Oppii tuntemaan itseään paremmin taiteilijana sekä ihmisenä. Mielestäni historia vaikuttaa nykypäivään merkittäväällä tavalla sekä yleisesti että yksilön tasolla. Sen tuntemus auttaa yksilöä ymmärtämään, mistä oikein olet tullut ja sen kautta löytämään oman identiteettinsä ja hyväksymään itsensä.” (opiskelija 16)

”(…) Taiteen historian tunteminen laajentaa maailmankuvaa ja antaa tietoa ja käsitystä siitä, että missäs tässä nyt ollaan oikein menossa ja minne. Se avaa silmiä huomaamaan ajankuvia ja samalla miettimään omaa aikaa, omaa paikkaa ja merkitystä (mikä on oikeasti hirveän pieni). (…)” (opiskelija 23)

Osassa vastauksista korostettiin taidehistorian opinnoissa tutuksi tulleiden asioiden merkitystä oman toiminnan muuttumisessa ja kokemuspiirin laajentumisessa. Opittujen asioiden kerrottiin muuttavan ihmistä.

”(…) Taidetta tutkimalla voi löytää itsestään uusia puolia, tai kehittää vanhoja. Maailmaakin katsoo uudella tavalla, kun on tutkinut erilaisia tyyliuuntia ja maalauksia.” (opiskelija 5)

”(…) Se esittelee erilaisia näkemyksiä, käsityksiä ja ajattelutapoja, mikä voi saada opiskelijan suhtautumaan itseensä eri näkökulmista.” (opiskelija 20)

Taiteen tutkiminen ja taidehistorian opiskelu tulivat esille myös itsen tutkimisena. Taidehistoriallinen tieto näyttäytyi välineenä, joka paljasti yksilön toiminnassa implisiittisesti elävää taidehistoriaa. Vastauksien voi tulkita ilmentäneen opiskelijassa olevaa ”hiljaista taidehistoriaa”, johon hän oli ympäristössään ja

kulttuurissaan kasvanut, joka vaikutti hänessä ja jonka mukaan hän toimi tiedostamattaan. Taidehistorian opiskelun koettiin antavan tälle opiskelijan hiljaiselle olemukselle nimen. Samansuuntaisesti voisi tulkita vastauksissa ilmaistua elämän ja taidehistorian yhteenkietoutuneisuutta: taidehistorian tietämys auttoi nimeämään ja ymmärtämään arkielämän kokemuksia. Taidehistoria näyttäytyi osana ihmisenä olemisen historiaa ja arkea - ja oppimiskokemus toi taidehistorian osaksi yksilön tiedostettua elämismaailmaa.

“(…) Taiteen saralla opiskelija voi huomata, että onkin tehnyt tietämättään jotakin ismiä mukailevia töitä, hän pystyy siis määrittelemään töitään sitä kautta (jos välttämättä haluaa). Vanhoja töitään selaamalla hän saattaa löytää piilomerkityksiä, jotka vaikkapa alitajunnasta ovat aikanaan pulpahtaneet, ja osaa niitä nyt tulkita.” (opiskelija 10)

”Taidehistoria kehittää identiteettiä, koska samalla tavoin kun oppii analysoimaan taidetta kehittyy itsetuntemus, jota voi pohtia ja analysoida ulkopuolisenkin näkökulmasta. Kun oppii perustiedot kuvan analysoimisesta, tietämystään voi soveltaa omaan elämäänsä ja omiin taideteoksiinsa. Näin voi esimerkiksi symboleilla kuvata asian minkä muuten olisi kuvannut konkreettisesti. Analysointi auttaa myös huomaamaan oman käytöksensä syyt ja seuraukset.” (opiskelija 12)

Identiteetti nähtiin muuttuvana ja alituisesti kohti tuntematonta suuntautuvana. Tässä prosessissa taidehistoria saattoi toimia tutorina, hiljaisena kanssakulkijana.

”Voi kehittää sitä johonkin suuntaan. Identiteetti muuttuu jatkuvasti johonkin suuntaan ja jos ihminen kokee taidehistorian merkittäväksi (hyvässä tai pahassa), niin sitä enemmän, miten merkittävänä sitä pitää, niin ihminen peilaa ajatuksiaan ja havaintojaan itsensä ja taidehistorian suhteeseen. (...)” (opiskelija 22)

Yhdistyessään opiskelijan omaan taiteelliseen ilmaisuun taidehistorian nähtiin toimivan kanavana, jonka kautta opiskelija pystyi ilmaisemaan itsestään jotain, joka ei kenties muutoin olisi ollut ilmaistavissa. Visuaalisuudessaan taidehistoria saattoi antaa ilmaisun sisällöille, joiden ilmaiseminen muutoin olisi ollut hankalaa. Tällöin kyseessä oli paitsi opiskelijan itseilmaisuus, myös eräänlainen ei-diskursiivisesti koettu yhteys esim. taiteilijan tai taideteoksessa kuvatun henkilön ja katsojan välillä.

“(…) On hyvä saada paperille sitä, mitä tuntee tiettyssä mielentilassa. Olisiko se vihaa, rakkautta, kiukkua vai hellyydenkipua, on hyvä ja se on mahdollista purkaa sitä kaikkea maalaamisella tai piirtämisellä. (...) Sen kautta voi saada itsetuntemusta paperille, tai sitten sen tietyn käsityksen, ihan sama mistä.” (opiskelija 1)

”Voi varmasti, jos kokee aiheen mielenkiintoiseksi, jos joku aihe koskettaa omaa elämää, jos kokee esim. samaistuvansa johonkin taiteilijaan / teokseen ... voi löytää uusia näkemyksiä ja mielipiteitä.” (opiskelija 4)

Taidehistorian ja identiteetin suhdetta kuvaavissa vastauksissa tuli esille se, että opiskelijat mielsivät itsessään olevan sekä tietoisena että tiedostamattoman kerroksen. Tiedostamatonta he kuvasivat mm. ”syvempänä” ja ”alitajuisena” ulottuvuutena. Taide ja taidehistoria näyttäytyivät elementteinä, joilla oli pääsy näihin kerroksiin ja joiden avulla ei-diskursiivista saattoi tuoda diskursiivisen

piiriin. Tekemällä oppiminen ja pohtiminen taidehistorian opiskelun osana tuotiin esille diskursiivista ja ei-diskursiivista linkittävinä tekijöinä.

”Voi, ja voi oppia tuntemaan itseään. Jos taiteen kautta pääsee syvemmälle omaan minuuteen. Kun maalaa, unohtaa kaiken muun -> meditatiivinen tila; tiedostaa asioita itsestään; miettii näitä asioita; oivaltaa jotain uutta tai oppii jotain uutta itsestä.” (opiskelija 14)

”Kyllä. Kun pohditaan historiaa taaksepäin, käydään läpi elämää eri kausina, niin ainahan sitä peilaa omaa elämäänsä ja sitä kautta käsitys laajenee tai saa ainakin syvyyttä.” (opiskelija 15)

Taidehistorian nähtiin myös vahvistavan opiskelijan identiteettiä taiteentekijänä. Sen nähtiin syventävän ja monipuolistavan opiskelijan ymmärrystä niin toisten tekemää taidetta kuin omaa taiteellista ilmaisua kohtaan. Moniin kommentteihin sisältyi implisiittisesti vahva emansipatorinen viire. Taidehistoriaan tutustumisen koettiin avaavan uudenlaisia näkemyksiä sekä itseen että ympäröivään maailmaan, mikä tuotiin esille positiivisena valtautumisenä.

”Kyllä voi. Tieto ja tietämys jo sinänsä lisää itsetuntoa ja itsevarmuutta. Omaan ammattiin liittyvä tietämys lisää itsevarmuutta vielä enemmän. Ehkä taidehistorian avulla voi myös määrittää jollain lailla itsensä ja oman roolinsa. Taidehistoria on antanut minulle rohkeutta analysoida ja tulkita maalauksia / teoksia. Taidehistoria antaa myös välineitä omaan työhön.” (opiskelija 11)

”Taidehistorian tuntemus kehittää opiskelijan näkemystä taiteen maailmasta ja auttaa niin ymmärtämään sitä paremmin. Kun ymmärtää muuta maailmaa paremmin, ymmärtää samalla itseään ja omaa työskentelyään. Oppii tuntemaan itseään paremmin taiteilijana sekä ihmisenä. Mielestäni historia vaikuttaa nykypäivään merkittäväällä tavalla sekä yleisesti että yksilön tasolla. Sen tuntemus auttaa yksilöä ymmärtämään, mistä oikein olet tullut ja sen kautta löytämään oman identiteettinsä ja hyväksymään itsensä.” (opiskelija 16)

Opiskelijoiden kommentteissa identiteetti nähtiin diskursiivisena käsitteenä: yksilön tietoisuutena itsestään. Opiskelijoiden diskursiivisesti artikuloiman ja tajunnallisuuden piiriin sijoittuneen ”ymmärtävän” identiteettikäsitteen taustalla - ja osana sitä - voi jäljittää myös kehollisen tai ”toiminnallisen” identiteetin, joka näkyi kykynä toimia tarkoituksenmukaisella tavalla erilaisissa tilanteissa. Tajunnallisuus kietoutui yhteen fyysisen ja toiminnallisen maailmassa olemisen kanssa, joiden vuorovaikutuksessa yksilö määritteli itseään ja määrittyi itsekseen. Kehollis-toiminnallinen kontakti maailmaan yhtäältä määritteli tajunnallista maailmasuhdetta ja toisaalta määritteli tajunnallisen suhteen kautta.

Yleisellä tasolla tapahtuneen pohdinnan jälkeen haluttiin kysyä, onko taidehistoria jollakin tavalla muuttanut opiskelijoiden omaa käsitystä itsestään. 24 opiskelijasta 12 vastasi taidehistorian muuttaneen käsitystä itsestään, kuuden opiskelijan mukaan käsitys itsestä ei ollut muuttunut. Kaksi opiskelijaa vastasi ”en tiedä”, kaksi vastaasi ”kyllä ja ei” ja kaksi opiskelijaa ei vastannut kysymykseen. Ne 12 opiskelijan vastaukset, joissa raportoitiin taidehistorian muuttaneen jollakin tapaa käsitystä itsestä, voitiin jakaa kolmeen ryhmään. ”Itsen muutos” määriteltiin 1) muuttuneena suhtautumisena omaan tekemiseen, 2)

yleisenä ajattelutavan muutoksena tai 3) muutoksena suhtautumisessa omiin kulttuurisiin juuriin.

Omaa taiteen tekemistä koskevissa perusteluissaan opiskelijat raportoivat taidehistorian tuoneen uudenlaista näkemystä ja suhtautumista taiteeseen, mikä näkyi mm. varmuuden lisääntymisenä omassa taiteen tekemisessä. Taiteen tekeminen ja kuvallinen ilmaisu miellettiin identiteetin keskeiseksi osaksi.

”(...) Koen myös, että opettajan rohkaiseva asenne on tuonut hieman itsevarmuutta minulle tekemiseen ja historian kautta tai avulla osittain pystyn löytämään sen oman jutun.(...)” (opiskelija 11)

”(...) Olen saanut itsevarmuutta elämäni ja etenkin omiin teoksiini, ja omaan tekemiseni (taiteen tekemisen) kautta määrittelen myös itseäni. Se kuitenkin on merkittävä osa minua ja identiteettiäni.” (opiskelija 19)

Yleistä ajattelutavan muutosta kuvattiin tiedon lisääntymisenä ja sen aiheuttamana ajattelun laadullisena muutoksena. Tähän kuului myös uusien mielenkiinnon kohteiden löytyminen taidehistorian opiskelun tuloksena.

”En tiedä onko varsinaisesti muuttanut käsitystä itsestäni, mutta se on tehnyt minusta avarakatsisemman. Jos en pidä jostakin, alan miettiä, miksi en pidä, voiko siinä kuitenkin olla jotain hyvää ja mitä voisin tehdä, että asia olisi mukavampi. Taideteosten tutkiminen ja analysointi on auttanut tässä. Ensimmäinen solmu avautui, kun aloimme käsitellä abstraktia taidetta. Siihen asti en ollut pitänyt sitä edes taiteena. Tyylien avaaminen kuitenkin selvitti syyt tekniikoille ja huomasi asenteeni olleen typerä.” (opiskelija 12)

”Huomasin olevani kiinnostunut historiasta enemmän kuin luulinkaan, myös tajusin, miten tärkeä historia ja menneisyys onkaan oman kehittymisen kannalta taiteessa sekä koko elämässä. Olen tullut kriittisemmäksi taiteessa, sekä minulla on vielä paljon oppimista ☺.” (opiskelija 16)

Monelle opiskelijalle kokemus siitä, että taidehistoria ei ollutkaan vain menneisyyden rekonstruointiin tähtäävä oppiaine, vaan että sillä oli merkitystä myös nykyajan ja opiskelijan oman nykyisyyden kannalta, oli merkittävä. Historian katsottiin antavan välineitä nykyisyyden ja opiskelijan itsensä ymmärtämiselle.

”En tiedä, onko muuttanut, mutta ainakin se on tehnyt minulle hirveän janon, siis tiedonjanon ☺. Taidehistoria kiinnostaa enemmän, koska olen huomannut, että se kertoo myös meistä nykyajan ihmisistä, ja myös tämän päivän ilmiöistä, miksi ne ovat sellaisia kuin ovat, ja kuinka on tultu tähän. Se myös jäsentää minua itseäni, kun tietää olevansa osa tätä historian suurta pötköä ... jotenkin rauhoittavaa.” (opiskelija 17)

Opiskelijoita pyydettiin myös tarkastelemaan suhdettaan ympäröivään maailmaan. Heitä pyydettiin miettimään, onko taidehistoria muuttanut heidän käsityksiään ympäröivästä maailmasta. 22 opiskelijaa ilmoitti taidehistorian muutaneen heidän käsitystään ympäröivästä maailmasta, kahden vastaajan käsitys ei ollut muuttunut. Pääasiallisesti suhteen ympäröivään todellisuuteen kerrottiin tulleen tietoisemmaksi ja arvostuksen omaa kulttuuria kohtaan kerrottiin kasvaneen.

"Tiedostan ehkä tarkemmin oman paikkani kartalla ja sen, kuinka syrjäinen paikka Suomi on. Mutta myös, kuinka omalaatuinen tämä maa ja ihmiset on, ja että me voimme oman panoksen antaa taidemaailmaan, kun vaan arvostamme omia juuriamme." (...)" (opiskelija 11)

Opiskelijat määrittivät käsitystensä tai suhteensa muutoksen ympäröivästä maailmasta tarkoittavan pääasiassa taiteen ja ympäristön aktiivisempaa ja tarkempaa havainnointia ja tulkintaa: kiinnostuksen lisääntymistä ympäröivää maailmaa kohtaan. Ilmeisesti tämä oli osittain tulosta siitä, että taiteen ja yhteiskunnan välillä oli havaittu olevan vuorovaikutusta, ja kiinnostus taidetta kohtaan oli transferoitunut myös yhteiskuntaa kohtaan tunnetuksi kiinnostukseksi.

"On alkanut katselemaan hieman tarkemmin ympäristöä. Aikaisemmin Suomen arkkitehtuurin saattoi ajatella tylsemmäksi, nykyään siitä löytää enemmän." (opiskelija 9)

"En tiedä, onko se taidehistorian, vain muuten vain oppimisen ja kasvamisen ansiota, mutta suhtaudun uteliaammin ja kriittisemmin ympäröivään maailmaan. Ei pidä asioita, ainakaan enää, itsestään selvyytenä. Taidehistorian ansiosta tarkastelen kuitenkin taidetta ja siihen liittyviä asioita uusin silmin." (opiskelija 22)

Edellisissä kommentteissa opiskelijat asettuivat taiteen vastaanottajan positioon. Osa tarkasteli suhdettaan taiteeseen ja maailmaan taiteentekijän positiosta. Heillä aktivoitunut suhde ympäröivään maailmaan ilmeni haluna vaikuttaa maailmaan ja toisten ajatteluun oman luovan toiminnan kautta.

"Olen ollut paljon kiinnostuneempi maailman hyvinvoinnista ja sen kulusta. Haluan, että kuvani voisivat jotenkin parantaa maailmaa ja ihmisten ajattelutapaa." (opiskelija 3)

"On siinä mielessä, että se on laajentanut tietoa ja vaikuttanut siihen, miten katsoa maailmaa. Tähän asti olen ollut katsoja, tulevaisuudessa voin olla kertoja, se joka omalla teoksellaan tuo julki jonkin muita liikuttavan asian." (opiskelija 15)

Vastauksissa tuotiin myös esille, että - ainakin osittain myös - taidehistoriallisen tiedon avulla maailma näytti jäsentyneemmältä, asiat voitiin nähdä selkeämmin suhteessa toisiinsa olevina tai osana jotakin kokonaisuutta. Voisi ajatella, että taidehistoriallinen tarkastelutapa, jossa taiteellista ilmiötä tarkastellaan suhteessa toisiin ilmiöihin - osana historiallista kontekstiaan tai muuta kontekstia - olisi transferoitunut myös taidehistoriakontekstia laajemmaksi tarkastelutavaksi. Kontekstuaalisen suhteisiin asettamisen suoritti opiskelija itse, jolloin hän harjaantui omakohtaiseen perspektiivinottoon. Tämä nähtiin osana taidehistorian ja identiteetin välistä yhteyttä.

"Pystyn ajattelemaan ympärillä olevat teokset / rakennukset yms. osana jotain suurempaa kokonaisuutta (ajatukset eri paikkojen taiteesta ja aikakausista). (...)" (opiskelija 2)

"Tietysti se on auttanut mm. ymmärtämään maailman poliittista tilannetta eri aikakausilla, havainnollistanut ihmisten elämää ja ajatuksia. Voisi sanoa, että avartanut näkemystä." (opiskelija 4)

Monissa maininnoissa tuli suoraan tai epäsuoraan esille se, että lisääntynyt tieto taidehistoriasta oli ollut olennainen muuttuneeseen maailmasuhteeseen vaikuttanut tekijä. Opiskelijat määrittivät itseään suhteessa tietoonsa ja sen perusteella tekemiinsä havaintoihin ympäröivästä todellisuudesta.

Analyysin tulokset

Taiteen tärkein tehtävä

Useimmin mainittuna taiteen tärkeimpänä tehtävänä opiskelijat toivat esille ajatusten ja tunteiden herättämisen. Ajatusten ja tunteiden herättäjänä taiteen katsottiin elävöittävän ja intensivoivan suhdetta elämään, mikä nähtiin arvokkaana vastavoimana kiireiselle nykyajalle. Tuotiin esille, että taide voi synnyttää sekä arkisia että arjen ylittäviä kokemuksia ja näissä ulottuvuuksissaan se rikastuttaa yksilön ymmärrystä itsestään ja maailmasta esteettisen kokemuksen tavoin. Taiteen nähtiin yhdistävän ihmisiä. Tällä tarkoitettiin kokemuksellista yhteyttä ihmisten välillä, joka ylittää minäkeskeisyyden ja herättää sosiaalista vastuuntuntoa.

Ajatusten ja tunteiden herättäjänä taide tuotiin esille aktiivisena, elollista agenttia muistuttavana oliona, mikä synnytti mielikuvan taideteoksesta keskustelukumppanina ja taideprosessista dialogina. Taideteoksella katsottiin olevan kyky vaikuttaa vastaanottajaan hänen intentionsa ohi: tuoda hänen koettavakseen odottamattomia asioita ja näyttää hänelle hänen elämänpiiristään asioita, joista hän ei ollut tietoinen. Taiteen katsottiin myös avaavan ikkunan toiseen todellisuuteen. Nähtiinpä taiteella olevan myös kyky keräillä ihmisen kulttuurisia kerroksia sekä puhutella ja houkutella esiin niitä ihmisen "alkukantaisia" viettejä, jotka olivat suurelta osin mykistyneet kulttuurisessa evoluutiossa. Näin taiteen tehtävät ulottuivat sekä tietoiseen että tiedostamattomaan - sekä diskursiiviseen että ei-diskursiiviseen - todellisuuteen. Ei-diskursiivisten taidekokemusten katsottiin rikastuttavan yksilön elämää. Opiskelijoiden artikuloima taiteen tehtävä on kiteytettävissä esteettiseen kokemukseen, jossa taide ja taiteen kokeminen intensivoi ja monipuolistaa todellisuuden diskursiivista ja ei-diskursiivista kokemista.⁹⁷⁰ Opiskelijoiden kokemuksissa oman ajattelun ja toiminnan oivaltaminen muuttuneessa ladullisuudessaan - oppiminen - oli keskeinen osa esteettistä kokemusta.

Näissä ulottuvuuksissaan opiskelijoiden ilmaisema taiteen kokeminen muistutti Susanne K. Langerin käsitystä taiteesta ja taiteen kokemisesta. Hän näkee taiteen keskeisenä laadullisuutena ja tehtävänä sen, että taide puhuttelee ihmisen tiedostamattomia kerroksia. Taiteen synnyttämät ei-diskursiiviset kokemukset murtavat diskursiivisen logiikan rajoja ja laajentavat ihmisen todellisuuskokemuksia. Reflektoituina tällaiset kokemukset tarjoavat mahdollisuuden myös diskursiivisen todellisuuden laajentumiselle.⁹⁷¹

⁹⁷⁰ Ks. Brandstätter 2008, 37, 117-118.

⁹⁷¹ Langer 1942/1979, 93, 97; Langer 1957, 23, 25.

Taiteen tärkeimmiksi koetut tehtävät korostivat ihmisen kasvun teemaa sekä yksilön että yhteisön tasolla. Taide nähtiin vastavoimana mm. egoistiseksi, kiireiseksi ja järkipäisyyttä korostavaksi luonnehditulle nykyajalle. Monissa kommenteissa nykyajan ihmistä ja hänen elämäänsä luonnehdittiin eksplisiittisesti ja implisiittisesti laadullisuudessa, johon ajattelu, tunteet ja toisten huomiointi eivät kuulu: ikään kuin ihmiset eläisivät itsestään vieraantuneina, elämän määrittäessä itsen ulkopuolelta. Taiteen nähtiin herättelevän ihmisiä ja opastavan heitä ajattelemaan ja tuntemaan itse, sekä pohtimaan elämää. Taiteeseen ja taiteen kokemiseen nähtiin myös liittyvän voimaantumisen ja yhteisöllisen kokemisen ulottuvuuksia, joita Mihaly Csikszentmihalyi kuvaa *flow*n ja Michel Maffesoli imaginaalisen maailman käsitteillä.⁹⁷²

Taiteen katsottiin opastavan tiedostavaan elämänsenteeeseen - ja sellaisena taideteos ohjasi paitsi kriittiseen maailman ja itsen tarkasteluun, myös kriittiseen kuvanlukutaitoon, jonka keskeisenä laadullisuutena pidetään kykyä tunnistaa sekä sosiaalisissa rakenteissa että omassa ajattelussa ja toiminnassa vaikuttavia, reifikaatioiden tavoin luonnollistuneita rakenteita ja niiden vaikutusta kuvien tuottamiseen ja tulkintaan.⁹⁷³ James Elkins toteaa, että kuvanlukutaito voidaan oppia yhtä lailla kuvien kuin tekstien avulla,⁹⁷⁴ mikä nousi esille myös tämän tutkimuksen opiskelija-aineistossa.

Vaikka tässä reflektiokyselyssä tuotiin esille sekä tiedostamaton että tietoinen taiteen kokeminen, vastauksissa korostui taiteen merkitys tiedostavan, rationaalisen ajattelun kehittäjänä. Muissa, etenkin toiminnalliseen oppimiseen liittyvissä, reflektiokyselyissä oli mukana runsaasti ei-diskursiiviseen kokemukseen liittyvää ainesta, mistä myös etnografisessa aineistossa oli lukuisia mainintoja. Näissä aineiston osissa tuli esille hiljaisen tiedon piiriin kuuluvaa ainesta, jossa raportoitiin ilosta, myönteisestä ilmapiiristä ja toiminnan sujuvuudesta sekä tunnustautumisen kokemuksista, joissa rajat opiskelijan ja teoksen, opiskelijan ja teoksen tekijän sekä nykyisyyden ja menneisyyden välillä hämärtyivät. Näissä kokemuksissa voi hyvällä syyllä puhua virtaamisesta, *flow*sta. Ero aineiston eri osissa raportoitujen kokemusten laadullisuudessa oli mielenkiintoinen. Kokemus ja media, jolla kokemusta ilmaistaan, asettuvat toisiaan modifioivaan vuorovaikutussuhteeseen.⁹⁷⁵ Ohjasiko kielellis-käsitteellinen reflektio opiskelijoita hahmottamaan taiteen olemusta ja tehtävää rationaaliseen, diskursiiviseen suuntaan? Tämän tutkimuksen taustasitoumuksena olevan humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisellä on kolme olemuspuolta: tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen.⁹⁷⁶ Siksi on tärkeää, että hänen tuotoksiaan ja toimintaansa ei tarkastella vain hänen itse kielellisesti eksplikoimiensa sisältöjen konkretisoitumina, vaan jälkinä, joissa myös muiden kuin tajunnallisen, kielellis-käsitteellisen ja diskursiivisen olemuspuolen on mahdollista ilmetä.

⁹⁷² Csikszentmihalyi 2005, 82, 88, 101; Maffesoli 1995, 126-127, 148, 172.

⁹⁷³ Washabaugh 2008, 134-135.

⁹⁷⁴ Elkins 2008b, 5.

⁹⁷⁵ Fernie 1995/1999, 352; Lurija 1976, 9-10; Phillips 1998, 149-150; Potter 1996, 100; Preziosi 1989, 38; Wertsch 1991, 26.

⁹⁷⁶ Rauhala 1983, 25; Rauhala 1993/2005, 95, 184; Rauhala 1995, 85-86; Rauhala 2005, 29.

Humanistiseen ihmiskäsitykseen sisältyy implisiittinen oletus siitä, että kieli ei ole maailmamme rajat. Myös konstruktivismiin piirissä esitettyyn näkemykseen, jonka mukaan ulkoinen todellisuus on koettavissa, mutta ei tiedettävissä,⁹⁷⁷ liittyy ajatus ei-diskursiivisen todellisuuden olemassaolosta ja sen mahdollisuuksista merkityksellistyä ihmiselle eksplisiittisestä, kielellis-käsitteellisestä tiedosta poikkeavana ei-diskursiivisena kokemuksena, hiljaisena tietona. Tässä tutkimuksessa kielellisten rajojen taakse luodaan tulkittavia katseita hiljaisen tiedon positioista käsin etnografisen aineiston ja opiskelija-aineiston diskurssianalyttisen tarkastelun keinoin. Opiskelija-aineiston ja opiskelijoiden toiminnan indeksoimien taiteen ei-diskursiivisten laadullisuuksien ja tehtävien esiin nostamisen tarkoituksena ei ole väittää, että opiskelijat olisivat vahingossa tai tarkoittamattaan kokeneet tiedostavaan, refleктоivaan ajatteluun ohjaamisen taiteen tärkeimpänä tehtävänä. Pikemminkin sen tarkoituksena on osoittaa, että taiteen tehtävä voi artikuloitua myös implisiittisesti taiteeseen liittyvissä diskursseissa ja toiminnoissa.

Käsitys taidehistoriasta

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä taidehistorian substanssiin kuului taidehistoriallisen ”faktan” - taideteosten, taiteilijoiden, tyyllisuuntien, aikakausien, taidelajien, taiteen kehityksen - tunteminen ja tietäminen, ns. propositionaalinen substanssi. Keskeisenä tuotiin esille ilmiöiden asettaminen tarkoituksenmukaisiin suhteisiin pyrkimyksenä ymmärtää ilmiöitä kokonaisvaltaisesti. Taiteellisen ilmiön kontekstin tunteminen tuotiin esille osana taidehistorian substanssia, kuitenkin niin, että sen tehtävä oli auttaa taiteen ymmärtämistä. Taiteen ja kontekstin vuorovaikutusta ei nähty suoraviivaisena ja itsestään selvänä, vaan tapauskohtaisesti koeteltavana. Tyyllisuunta nähtiin taiteen kontekstualisoinnin ydinkäsitteenä: tyyllisuunnat miellettiin laajoina formalistis-sisällöllisinä klustereina, jotka viittasivat sekä aika- ja kulttuurisidonnaisiin taiteen konventioihin että ihmisen tapaan ajatella ja merkityksellistää todellisuutta.

Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat taidehistoriallisen tiedon soveltamisen omassa ajattelussa ja toiminnassa osaksi taidehistorian substanssia. Soveltamisella tarkoitettiin taidehistoriallisen tiedon ja kokemuksen nivomista sekä osaksi taiteen, ympäristön ja kulttuurin tulkintaa että omaa taiteen tekemistä. Taidehistorian nähtiin rikastuttavan kykyä tulkita ja tuottaa visuaalisia viestejä. 22 opiskelijaa näki taidehistorian substanssiin kuuluvan sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin ja 2 opiskelijaa pelkästään propositionaalisen substanssin. Nämäkin kaksi opiskelijaa toivat kuitenkin esille, että tekemällä oppiminen auttaa sisäistämään taidehistorian propositionaalista substanssia. Leksikaalisen tason analyysi vahvisti tätä näkemystä: taidehistoriasubstanssin yhteydessä tuotiin esille aktiviteetteja, jotka liittyivät sekä eksaktiin tietämiseen että tiedon refleктоimiseen, rakentamiseen ja soveltamiseen. Suurin osa opiskelijoista miel-

⁹⁷⁷ Ernest 1995, 474; Gergen 1995, 24.

si taidehistorian sekä tietona että tiedolla toimimisena, mihin opetusjärjestelyillä pyrittiinkin.

Tietoon viitattiin harvoin ”valmiiksi annettuina” propositioina ja tietämiiseen viitattiin harvoin ”valmiiksi annettujen” propositioiden muistamisena. Yleisemmin tieto nähtiin taidehistoriallisen ilmiön tai teeman kanssa vuorovaiikutukseen asettumisesta syntyneen prosessoinnin ja konstruoinnin tuotoksena, joka näkyi toiminnallisena tietämisenä. Tiedon prosessointiin viitattiin pääasiassa verbeillä, jotka ilmaisevat asioiden suhteeseen asettamista ja asioihin suhteeseen asettumista - ja suhteen koettelua sekä tajunnallisen reflektion että fyysisen toiminnan kautta. Tieto ei siten näyttäytynyt staattisena toimintaa edeltävänä ”tilana”, vaan tieto ja tietäminen ilmenivät prosessina: tajunnallisena ja kehollisena suhteessa olemisena johonkin asiaan tai ilmiöön ja tästä suhteesta tehtyinä, muuttuvina tajunnallisina konstruktioina. Kun opintojen alussa tehdyssä reflektiokyselyssä korostui tietäminen ja osaaminen, tässä kyselyssä painotus oli tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä. Näissä laadullisuuksissaan opiskelijoiden käsitys taidehistoriallisesta tiedosta vastasi konstruktivistista tietokäsitystä, mikä on sekä nykyisten taidehistorioiden että ammatillisen perustutkinnon tietokäsityksen perusta.⁹⁷⁸ Konstruktivistista tiedonmuodostusta ei kuitenkaan mielletty yksinomaan opiskelijan intention determinoimaksi prosessiksi, vaan vuorovaikutusprosessiksi, jossa taideteos omalla laadullisuudellaan osaltaan ohjasi tiedonmuodostusta. Tällöin taidehistoria näyttäytyi fenomenologis-hermeneuttisena prosessina ja taidehistoriallinen tieto tässä prosessissa tulkittuna ja tulkituneena konstruktiona.

Verrattuna opiskelijoiden opintojen alussa antamiin taidehistorian sisällön kuvauksiin käsitys taidehistoriasta oli laajentunut ja monipuolistunut. Yksi keskeinen muutos oli se, että kun ensimmäisessä kyselyssä taideteoksia ei juurikaan mainittu taidehistorian osana, tässä kyselyssä ne tuotiin esille taidehistorian keskeisinä tutkimuskohteina. Toinen merkittävä muutos oli se, että taideteoksia ei tuotu esille kontekstittomina, vaan ne miellettiin luonteeltaan relationaalisina, kontekstuaalisina tuotoksina tai konstruktioina, jotka kontekstualisointiin pääasiassa joko teoksen syntykontekstiin tai vastaanottajan tulkinnan kontekstiin. Taideteoksia ei ymmärretty merkitykseltään staattisina tai autonomisina objekteina, vaan visuaalisina viesteinä, joiden sisältö muuntui tulkinnan näkökulman muuttuessa. Kolmas merkittävä muutos koski taidehistorian aikaulottuvuutta. Opintojen alussa taidehistoria miellettiin lähes yksinomaan vanhan taiteen tutkimisena ja menneisyyteen suuntautuneena oppiaineena, mutta tässä kyselyssä tuotiin esille taidehistorian ulottuminen myös nyky aikaan. Opintojen alussa katsojaa ei tuotu esille osana taidehistorian tutkimuskenttää, mutta tässä kyselyssä katsojan rooli tuotiin esille, mikä ilmeisesti vaikutti siihen, että taidehistorialla katsottiin olevan merkitystä myös nykyisyyden ja opiskelijan oman toiminnan ymmärtämisen kannalta. Tähän liittyi myös muuttunut käsitys historiatiedon laadusta: enää sitä ei käsitetty opiskelijasta

⁹⁷⁸ Bal & Bryson 1991/1998, 244, 248; Belting 1995/2002, 29, 118; Demand 2008, 33; Lukkarinen 1998b, 40-46; Opetushallitus 2001, 92-93; Preziosi 1998a, 13-14; Preziosi 1998c, 512.

irrallisena tietona, vaan aktiivisen prosessoinnin kohteena ja tuotoksena. Opiskelija-aineiston mukaan taiteen vastaanottaminen, analysointi ja tulkinta olivat taidehistorian keskiössä. Näissä laadullisuuksissaan taidehistorian sisällön määrittely vastasi visuaalisen kulttuurin tutkimuksen painotuksia.⁹⁷⁹

Taidehistorian kuvauksissa oli siirrytty suurelta osin ensimmäisen kyselyn atomistisista luetteloista lyhyisiin proosamuotoisiin teksteihin. Kuvaamisen tapaa voisi kuvata narratiiviseksi ja tuotoksia lyhyiksi narratiiviksi, joissa substanssin osa-alueet oli narratoitu toisiinsa suhteessa oleviksi. Kerronnan muodon muuttumisen atomistisista luetteloista lyhyiksi narratiiviksi voi katsoa implikoivan edellä kuvattuja taidehistorian sisällön ymmärtämisessä tapahtuneita muutoksia. Vaikka narratiiveissa ei eksplisiittisesti mainittu minämuotoista kertojaa, jo substanssin osa-alueiden yhteen liittäminen oli osoitus kertovan subjektin läsnäolosta ja perspektiivin muodostamisesta.

Narratiivi on näkökulma, joka yhtäältä ilmaisee positiota ja toisaalta luo positiota käsiteltävään asiaan. Luonnehtiessaan taidehistoriaa 22 opiskelijaa käytti reflektivaan tiedonprosessointiin liittyviä verbi-ilmauksia ja raportoi omakohtaisen toiminnan kuuluvan taidehistorian substanssiin. Tämä osoittaa, että taidehistorian opetusjärjestelyt olivat ohjanneet opiskelijoita luomaan omakohtaista suhdetta taidehistoriaan. Pohtiessaan taiteen tehtäviä opiskelijat näkivät merkityksellisenä sen, että taide herätti ajatuksia ja tunteita. Aineiston perusteella näyttää siltä, että opiskelijat mielsivät tämän myös taidehistorian keskeiseksi tehtäväksi.

Identiteetti ja taidehistorian opiskelu

Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että taidehistoria voi vaikuttaa identiteetin kehittymiseen, kun identiteetti ymmärretään yksilön käsityksenä itsestään. Taidehistorian katsottiin avaavan uuden näkökulman yksilön elämään ja syventävän itsetuntemusta. Taiteen tutkiminen miellettiin minän tutkimiseksi, jonka tuloksena opiskelijat alkoivat hahmottaa itseään ja maailmaa aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Tämän tuloksena ajattelun ja toiminnan laadullisuuden koettiin muuttuvan. Taidehistorian opiskeluun nivoutui esteettiselle kokemukselle tyypillinen minän muuntuneeseen kokemukseen liittyvä transformatiivinen ulottuvuus.⁹⁸⁰

Taidehistorian ja identiteetin suhdetta kuvaavissa vastauksissa tuli esille se, että opiskelijat mielsivät itsessään olevan sekä tietoisena että tiedostamattoman kerroksen. Tiedostamatonta he kuvasivat mm. ”syvempänä” ja ”alitajuisena” ulottuvuutena. Taide ja taidehistoria näyttäytyivät ”asioina”, joilla oli pääsy näihin kerroksiin ja joiden avulla tiedostamatonta saattoi tuoda tiedostetun piiriin. Taidehistorian opiskelun katsottiin paljastavan sekä nimeävän opiskelijan toiminnassa ja ajattelussa implisiittisesti vaikuttavia kulttuurisia tapoja ja tottumuksia, jolloin oppiminen näyttäytyi bourdieulaisen habituksen kaltaisten

⁹⁷⁹ Ks. Elkins 2005; Farago 2007; Halbertsma 2007; Johansson 2007; Kraynak 2007; Krieger 2008; Mansfiel 2007; Preziosi 1998a; Preziosi 2007; Rossi & Seppä 2007; Sturken & Cartwright 2001/2009; Ursprung 2008; Vänskä 2007.

⁹⁸⁰ Ks. Brandstätter 2008, 70-72.

identiteetin piiloisten kerrosten esiin nostajana.⁹⁸¹ Hiljaisen tiedon näkökulmasta tätä yksilön ja visuaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa tiedostamattomasti yksilöön rakentunutta kulttuurista aineista - piiloista kulttuurista habitusta - voisi kuvata hiljaiseksi kulttuuri- tai taidehistoriaksi.

Identiteetin kehityksen kannalta kuvan tekeminen osana taidehistorian opiskelua nähtiin keskeisenä. Yhtäältä oman visuaalisen tekemisen kautta tapahtunut taidehistorian tutkiminen antoi mahdollisuuden ilmaista asioita, joiden kielellinen ilmaiseminen olisi ollut hankalaa ja toisaalta tekeminen itsessään merkityksellisesti taidehistoriallisia sisältöjä sekä diskursiivisesti että eidiskursiivisesti. William Washabaughin ajatteluun viitaten, prosessia voi käsitteellistää kuvan avulla tapahtuvana minän/itsen konstruoimisena.⁹⁸² Taidehistoriasta otettujen sisällöllisten ja formalististen vaikutteiden koettiin liittyvän identiteettiin - niiden soveltamisessa oma toiminta suhteutui laajempaan taidehistorian diskurssiin käytännön kuvan tekemisen tasolla. Kuvan tekemisessä taidehistoriaan liitettiin sekä materiaalisella että immateriaalisella tasolla, sekä tajunnallisessa että kehollisessa toiminnassa, jolloin oppiminen todentui ihmisen eri olemuspuolia aktivoivana ja eri olemuspuolien kautta todentuvana prosessina. Opiskelija-aineiston mukaan kuvan tekemisessä identiteetti ammensi sekä tajunnallisesta että kehollisesta toiminnasta ja kokemuksesta, mikä viittaa identiteetin todentumiseen kehityspsykologian käsitystä vastaavalla tavalla biologisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksen prosessina,⁹⁸³ jonka osa-alueina ovat motorinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys.⁹⁸⁴

Identiteetin yhteydessä tuotiin esille myös se, että taidehistorian opiskelun koettiin jäsentäneen paitsi taidetta ja taiteen historiaa, myös maailmaa yleisesti. Erilaisten positioiden otto suhteessa taidehistorian ilmiöihin osaltaan muodosti yhteyksiä näkökulman, position ja identiteetin välille, joiden ymmärrettiin sekä määrittävän suhdetta ympäröivään todellisuuteen että määrittävän suhteessa siihen sosiaalisen konstruktionismin käsitysten mukaisesti.⁹⁸⁵ Osalla opiskelijoista aktivoitunut suhde ympäröivään maailmaan ilmeni haluna vaikuttaa maailmaan ja toisten ajatteluun taiteellisen toiminnan kautta. Kokemus viittaa metakognitiivisten taitojen kehittymiseen, jonka keskeinen ominaisuus on se, että yksilö kykenee analysoimaan omia tietojaan ja taitojaan sekä toimintaansa suhteessa toimintakontekstiin - ja hyödyntämään tätä tietoa oman toimintansa suuntaamisessa.⁹⁸⁶ Kokemus on myös käsitteellistettävissä kulttuuriseksi valtautumiseksi, jossa opiskelija muuntaa kulttuurikontekstistaan tekemänsä havainnot toiminnaksi ja tuotoksiksi, joilla pyrkii vaikuttamaan kontekstiinsa in-

⁹⁸¹ Ks. Bourdieu 1987, 120-123; Bourdieu 1998, 16-19; Bourdieu & Wacquant 1995, 152-153, 157, 160-161, 165-168, 172-173.

⁹⁸² Washabaugh 2008, 133.

⁹⁸³ Erikson 1982, 254-257.

⁹⁸⁴ Vuorinen 1997, 15, 72.

⁹⁸⁵ Ks. Berger & Luckmann 1966/2005, 74; Danforth & Smith 2005, 51.

⁹⁸⁶ Ks. Carr & Biddlecomb 1998, 69; Davidson & Sternberg 1998, 48; Dominowski 1998, 38; Hacker 1998a, 3-11; Hacker 1998b, 168; Mäkinen 1998, 24, 33; Tiuraniemi 2002, 166-167; Winne & Hawdin 1998, 299.

tentionsa mukaisella tavalla.⁹⁸⁷ Zygmunt Bauman määrittää emansipaation tasapainon löytymisenä toiveiden, mielikuvituksen ja toimintakyvyn välillä.⁹⁸⁸

Taidehistorian opiskelu oli muuttanut 12 opiskelijan käsitystä itsestään. Tällöin kyseessä oli tietoisemmaksi muuttunut taidehistoriaa hyödyntävä suhde omaan kuvan tekemiseen ja kuvan tulkintaan, omien kulttuuristen juurien arvostuksen lisääntyminen tai yleinen kulttuurisen aineksen nivoutuminen ajatteluun ja toimintaan. Karttuneen taidehistorian tietämyksen mahdollistama kyky paikantaa oma tekeminen taiteen kentässä koettiin identiteettiä vahvistavana tekijänä. Tästä koettiin syntyvän varmuutta omaa tekemistä kohtaan, mikä on nähtävissä taidehistorian opiskelun emansipoivana ja voimaannuttavana antina.

Kaikkiaan 22 opiskelijaa kirjoitti taidehistorian opiskelun muuttaneen heidän käsitystään ympäröivästä maailmasta. Tällä tarkoitettiin pääasiassa taiteen ja ympäristön aktiivisempaa ja tarkempaa havainnointia ja tulkintaa: kiinnostuksen lisääntymistä ympäröivää maailmaa kohtaan. Ilmeisesti tämä oli osittain tulosta siitä, että taiteen ja yhteiskunnan välillä oli havaittu olevan vuorovaikutusta, ja kiinnostus taidetta kohtaan oli transferoitunut myös yhteiskuntaa kohtaan tunnetuksi kiinnostukseksi. Ilmiöitä paikannettiin osana yhteiskunnallista ja kulttuurista diskurssia taiteen sosiaalishistoriasta vaikutteita ammentavalle visuaalisen kulttuurin tutkimukselle ominaisella tavalla.⁹⁸⁹

Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen ja mediatutkimuksen piirissä tuodaan esille, että visuaalisella aineksella on yhä merkittävämpi rooli yksilön identiteetin muodostumisessa.⁹⁹⁰ Susan Shifrinin mukaan kuvan olemuksen oivaltaminen kulttuurin heijastajana ja tuottajana, kuvien tuottamisen ymmärtäminen eri viitekehyksistä ja intresseistä käsin tapahtuvana merkitysten välittämisenä sekä näiden tekijöiden huomioiminen kuvan tulkitsemisen prosessissa muodostavat kriittisen kuvanlukutaidon keskeisen perustan. Hänen mukaansa kriittinen kuvanlukutaito on keskeinen kulttuurisen voimaantumisen edellytys, jossa yksilö kykenee analyttisesti tarkastelemaan ympäristöään, tunnistamaan sen vaikuttamisen mekanismeja ja tietoisin minän kulttuurisen positioinnin avulla suunnataamaan toimintaansa.⁹⁹¹ Koko empiirisestä aineistosta käy ilmi, että opiskelijat oppivat tarkastelemaan kuvan tekemistä ja kuvanlukemista suhteessa kulttuuriin diskursseihin. He tiedostivat visuaalisen ja sosiaalisen, kuvan ja kulttuurin, oman ajattelunsa ja kulttuurin välisen suhteen, mutta aineiston perusteella ei ole mahdollista todeta kuin se, että lähtökohta kriittiselle kuvanlukutaidolle oli muodostunut.

Tekemällä oppiminen taidehistorian opiskelun osana tuotiin esille tietoista ja tiedostamatonta tai diskursiivista ja ei-diskursiivista linkittävänä oppimistapaana, mikä vastaa mm. John Deweyn tutkimuksissaan tekemiä havaintoja.⁹⁹²

⁹⁸⁷ Ks. Shifrin 2008, 111.

⁹⁸⁸ Bauman 2002, 25.

⁹⁸⁹ Ks. Johansson 2007, 79; Mansfield 2007, 1; Pooke & Newall 2008, 30-31; Preziosi 2007, 117-118, 123, 125-127.

⁹⁹⁰ Elkins 2008b, 7.

⁹⁹¹ Shifrin 2008, 105-113.

⁹⁹² Dewey 1899/1953, 131.

Tekemällä oppiminen asetti opiskelijan sekä tietoiseen että tiedostamattomaan suhteeseen itsensä ja ympäristönsä kanssa, mikä näytti edistävän taidehistorian kokemista osana ihmisenä olemisen historiaa ja opiskelijan omaa elämää. Aineistossa oli lukuisia mainintoja ”paljastumisista”, joissa opiskelijat kertoivat taidehistorian, taiteen, oman tai vieraan kulttuurin sekä itsensä tai oman toimintansa yllättäen näyttäytyneen aikaisemmasta poikkeavassa laadullisuudessa. Tekemällä oppiminen näytti toimivan väylänä, jossa hiljainen ja eksplikoitu taidehistoria asettuivat suhteeseen. Oliko oppimismotivaatiota herättäneissä, omakohtaisissa oppimiskokemuksissa kysymys - ainakin osittain - juuri tästä taidehistorian opiskelun avulla tapahtuneesta itsessä olevan hiljaisen taidehistorian tunnistamisesta?

Kun empiiristä aineistoa tarkastelee kokonaisuudessaan, voi huomata, että sekä taideteosten havainnoinnin herättämä toiseuden kokemus että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisten näkemysten ja oman ajattelun välille syntynyt toiseuden kokemus olivat merkittäviä oman ajattelun ja identiteetin positioimisen paikkoja. Havaittu erilaisuus ja koettu inkongruenssi aktivoivat oman ajattelun ja ajattelun positioiden reflektointia ja diagnosointia, minkä William Washabaugh mieltää kriittiseksi monikulttuurisuudeksi.⁹⁹³ Christopher Crouch toteaa, että kuvanlukeminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan erilaisten tekijöiden suhteeseen asettamisen prosessissa.⁹⁹⁴ Tässä tutkimuksessa kuvanlukeminen näyttäytyi kuvan, itsen sekä kuvan ja itsen kulttuurikontekstien tarkasteluna ja keskinäisenä reflektiona.

Oppimisen koettiin lisäävän tietoa. Lisääntyvän tiedon ei katsottu ”peittävän” opiskelijan persoonaa, vaan oppiminen tuotiin esille eräänlaisena ”kuoriutumisen” prosessina, jossa uuden oppiminen auttoi opiskelijaa tulemaan itseeseen - varsinaistumaan olemisessaan. Varsinaistuminen ei ollut ”kutistumista”, vaan mielen avartumisen kautta tapahtuvaa itsensä oivaltamista, kuten seuraava aineistositaatti osoittaa: *”On mielestäni tärkeää tutustua ja tarkastella ajatuksiaan ja tunteitaan teoksista, koska siten voi helpommin oivaltaa itse. (...) Minusta on antoisaa päästä tarkastelemaan erilaisia teoksia, esittää omia mielipiteitään ja kuulla muiden. Sillä tavalla oma mieli avartuu. (...) Ymmärrän paremmin omaa jälkeäni + muiden jälkeä. Auttaa löytämään sen oman jutun.”* (opiskelija 16)

Opiskelija-aineiston perusteella taidehistorian opiskelu tarjosi merkittävän areenan identiteetin pohtimiselle ja rakentamiselle. Vaikka identiteettiä ei etukäteen ankkuroitu mihinkään teoreettiseen viitekehykseen, opiskelijoiden vastauksista oli tunnistettavissa symboliseen interaktionalismiin ankkuroitua sosiologinen subjektikäsitys, jossa identiteetti nähdään yksilön ja yhteiskunnan / kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa syntyvänä tiedostettuna ja tiedostamattomana konstruktiona.⁹⁹⁵ Taidehistoriallisen tiedon kautta uudenlaisessa laadullisuudessa merkityksellistynyt maailma toimi merkittävänä itsen positioimisen viitekehyksenä. Sosiologisen subjektikäsityksen näkökulmasta kulttuurin tutkiminen on samanaikaisesti minän tutkimista ja minän tutkiminen kult-

⁹⁹³ Washabaugh 2008, 129.

⁹⁹⁴ Crouch 2008, 196.

⁹⁹⁵ Hall 1999/2002, 22, 39.

tuurin tutkimista. Molemmista suunnista tapahtuvassa tarkastelussa minä ja kulttuuri asettuvat fenomenologis-hermeneuttiseen suhteeseen, jossa ne sekä paljastuvat toisiaan vasten, että tulkitsevat toinen toistaan. Reflektiokysely, jossa opiskelijalta kysyttiin, onko hänen käsityksenä itsestään muuttunut ja onko hänen käsityksensä ympäristöstään muuttunut, toki viittasi yksilön ja ympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen ja sellaisena kenties ohjasi vastausten suuntaa. Kuitenkin muodoltaan avoimina kysymyksinä ne eivät ”määränneet” vastausten sisältöä.

Opiskelija-aineistossa tuli esille, että identiteettiä ei pidetty ns. valistuksen subjektin⁹⁹⁶ kaltaisena koherenttina, yhtenäisenä konstruktiona, vaan itsessä tunnistettiin tai oletettiin olevan erilaisia puolia. Identiteetin koettiin myös olevan alati muuttuva, eri tavoin erilaisissa konteksteissa rakentuva konstruktio. Reflektioimalla itseään suhteessa opiskeltaviin asioihin ja omaan elämismaailmaansa opiskelijat asemoivat itseään ja rakensivat identiteettiään. Näin narratoidujen positioiden ajateltiin olevan minän väliaikaisia paikantumia. Opiskelijoiden näkemysten voi katsoa edustavan postmodernia subjektikäsitystä, jossa yksilöllä ei ajatella olevan yhtä kiinteää ja pysyvää identiteettiä, vaan useita - esimerkiksi tilanteisesti vaihtuvia - identiteettejä. Postmodernin identiteetin ajatellaan olevan muodostumisen prosessissa kaiken aikaa.⁹⁹⁷

Postmodernin identiteetin yhteydessä on usein puhuttu ihmisen elämää vaikeuttavista epäjatkuvuuden, paikattomuuden ja disorientaation tuntemuksista.⁹⁹⁸ Tässä tutkimuksessa monisyyttä, epäyhtenäistä ja pluralistista identiteettiä ei kuitenkaan koettu ongelmallisena, vaan opiskelijoiden suhde omaan itseensä oli avoimen utelias. Aineistossa ilmaistua identiteetin kokemusta ei kuitenkaan voi yleistää tutkimuksen kontekstia laajemmalle. Kenties kyseessä oli taidehistorian opintojen kontekstissa todentunut tilanteinen identiteetti, joka poikkesi muissa tilanteissa todentuvista identiteeteistä. Olisi houkuttelevaa olettaa, että taidehistorian opetuksessa käytetyt vaihtelevat opetusmenetelmät ja niiden edustamat erilaiset näkökulmat, jotka toivat esille taideteosten monimerkitysisyyttä ja merkityksen vaihtumista näkökulman vaihtuessa, olisivat transferoituneet opiskelijoiden tavaksi mieltää myös itsensä olennoiksi, joilla ei ole vain yhtä absoluuttista olemusta, vaan joka näyttäytyy eri tavoin ja tuntuu erilaiselta eri näkökulmista käsin. Kuitenkaan tämän aineiston perusteella asiaa ei voi tehdä sivistyneitä arvauksia vankempia johtopäätöksiä.

Hannu L.T. Heikkinen ja Rauno Huttunen tarkastelevat identiteettiä suhteessa essentialistiseen, eksistentiaaliseen, naturalistiseen ja kultturalistiseen ihmiskäsitykseen, joiden he katsovat kattavasti tuovan esille eri näkökulmia ihmiseen ja identiteettiin.⁹⁹⁹ Kun empiiristä aineistoa tarkastelee kyseisten ihmiskäsitysten kautta, identiteetti näyttää pluralistisina kokemuksina, joissa on piirteitä niistä kaikista. Kokemusten, joissa tiedon koettiin paljastavan jotain itsessä ”piiloisesti” olemassa olevaa, voi tulkita edustavan essentialistista ih-

⁹⁹⁶ Hall 1999/2002, 21.

⁹⁹⁷ Hall 1992, 49-50, 56; Hall 1999/2002, 22-23; ks. myös Beck 1995, 19-20; McLaren & Giroux 2001, 47; Megill 1995/2006, 166-167; Megill 2007, 181; Suoranta 1997/2002, 43.

⁹⁹⁸ Suoranta 1997/2002, 58; Weeks 1990, 89.

⁹⁹⁹ Heikkinen & Huttunen 2002/2003, 163-183.

miskäsitystä, jossa ihmisellä ajatellaan olevan jokin syvin tai perimmäinen olemus, essentia. Tällöin identiteetin kehitys tarkoittaa tuleamista siksi, mikä ihminen pohjimmiltaan on. Toisaalta kokemukset, joissa oppimisen, tiedon ja vuorovaikutuksen nähtiin muokkaavan ja muuntavan ihmistä viittaavat eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen, jossa essentia on seurausta eksistenssistä. Identiteetti on rakentamisen tulos, konstruktio. Kokemukset, joissa kerrottiin esimerkiksi värien fyysisten kokemusten, kehollisen toiminnan ja haptisten kokemusten tiedostamattomasti ohjanneen toimintaa, tuntuvat osoittavan naturalistisen ihmiskäsityksen suuntaan, jossa ihminen ymmärretään perimmältään materiaasta koostuvaksi organismiksi. Tällöin fyysinen keho postioituu identiteetin määrittymisen paikaksi. Ja viimeiseksi kokemukset, joissa minän katsottiin rakentuvan vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa viittaavat kulturalismin ihmiskäsitykseen, jossa identiteetti ymmärretään tajuntaan ja kehoon kiinnittyneiden ja kiinnittyvien sekä tajunnallisesti konstruoitujen kulttuuristen merkitysten muodostelmana.¹⁰⁰⁰

Tämän tutkimuksen taustasitoumuksena on humanistista ihmiskäsitystä edustava fenomenologis-eksistentiaalinen ihmiskäsitys, jossa ihminen miellellään sekä tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisenä että tietoisesti ja tiedostamattomasti toimivana olentona.¹⁰⁰¹ Kokonaisvaltaisena, holistisena ihmiskäsityksenä fenomenologis-eksistentiaalisen ihmiskäsityksen voi ymmärtää eräänlaisena kattokäsitteenä, joka sisältää piirteitä edellä mainituista ihmiskäsityksistä ja purkaa niihin implisiittisesti sisältyvää mieli-ruumis- ja luonto-kulttuuri-dikotomiaa. On luontevaa, että dikotomisesta ajattelusta luopuvat opetusjärjestelyt, joissa oppimista pyrittiin fenomenologis-eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti paikantamaan ihmisen eri olemuspuolille, synnyttivät moninaisia minän kokemuksia, jotka teorian tasolla ovat keskenään ristiriitaisia. Kuitenkin opiskelijat kokivat erilaisten minän kokemusten rikastuttavan ja avartavan käsitystä itsestään ja maailmasta kokonaiskuvaa muodostavalla tavalla. Itsessä havaitun monikerroksisuuden ja monimerkityksisyyden ajateltiin olevan sekä minän olemuksellinen, essentialistis-naturalistinen laadullisuus että eksistentiaaliskulturalistisen rakentumisen tulos.

Danforth ja Smith toteavat, että kaikessa pedagogisessa toiminnassa on kyse identiteettien tuottamisesta.¹⁰⁰² Ovatko opetusjärjestelyt, joiden lähtökohdina oleviin käsityksiin nivoutuu implisiittisesti postmoderneille identiteettikäsityksille ominainen pluralismi, eettisesti perusteltuja? Monissa yhteyksissä tähän on esitetty problematisoivan yksilön suhdetta itseensä ja ympäristöönsä.¹⁰⁰³ Postmodernin identiteetin ajatellaan olevan jatkuvassa rakentumisen ja rakentamisen prosessissa - jatkuvan muutoksen alaisena: kuten Zygmunt Bauman sanoo, "identiteetti voi olla olemassa vain täyttymättömänä projektina".¹⁰⁰⁴ Identiteetti näyttäytyy konstruktiona, narratiivisena projektina.¹⁰⁰⁵ Tässä pro-

¹⁰⁰⁰ Ks. Heikkinen & Huttunen 2002/2003, 166-169.

¹⁰⁰¹ Rauhala 1983, 25; Rauhala 1993/2005, 95, 184; Rauhala 1995, 85-86; Rauhala 2005, 29.

¹⁰⁰² Danforth & Smith 2005, 52.

¹⁰⁰³ Weeks 1990, 89.

¹⁰⁰⁴ Bauman 2002, 39; ks. myös Josselson 1995, 36.

¹⁰⁰⁵ Bauman 2002, 213.

sessissa varmoja merkityksiä ja objektiivisia totuuksia ei ole, vaan narratiivinen identiteetti rakentuu dialogisessa suhteessa toiseen, joka osaltaan määrittää identiteetin rakentumista.¹⁰⁰⁶ Dialogit osoittavat kohti uusia diskursseja, joita emme voi ennustaa tai ennalta määrätä. Narratiivinen identiteetti on avoin, eikä ole mielekäästä ajatella, että se jossakin vaiheessa saavuttaisi lopullisen muotonsa.

Zygmunt Bauman näkee keskeisenä identiteetin rakentamista edistävänä tekijänä ”ymmärtämiseen tähtäävän valistuksen”, jossa yksilöitä ohjataan itse-tietoisuuteen, itseymmärrykseen ja vastuuseen.¹⁰⁰⁷ Tässä tutkimuksessa tähän päämäärään pyrittiin opetusjärjestelyillä, joissa opiskelijat eri tavoin reflektivat ja määrittivät suhdettaan opiskeltaviin asioihin, itseensä ja omaan elämismaailmaansa. Tästä prosessista kummunneet erilaiset kokemukset eivät johtaneet disorientaatioon; päinvastoin erilaisille kokemuksille avautuminen ja kokemusten toistuva reflektointi näyttivät luovan jatkuvuutta opiskelijan tajunnallisen, kehollisen ja situationaalisen olemuspuolen, erilaisten kokemusten sekä opiskelijan ja hänen ympäristönsä välille, vaikka kokemukset olivatkin keskenään sisällöllisesti epäkoherentteja. Identiteetin jatkuvuus näyttäytyi pikemminkin jatkuvana minän positioimisen prosessina ja kykynä reflektoida itseään suhteessa maailmaan, kuin yhtenäisenä minän merkityksenä tai sisältönä. Stuart Hall toteaa, että täysin yhtenäinen, loppuunsaatettu, varma ja johdonmukainen identiteetti on fantasiaa.¹⁰⁰⁸ Tässä mielessä opetusjärjestelyt, jotka eivät pyri luomaan illuusiota yhdestä, koherentista, todesta identiteetistä, ovat eettisesti perusteltuja.

Opetusta koskevassa tutkimuksessa on tuotu esille, että opetus keskittyy liikaa mielen kognitiivisiin, tiedostettuihin toimintoihin. Kriittisen konstruktivismiin edustajat pyrkivät luopumaan opetusta hallineesta mieli / ruumis – erottelusta, jota kouluopetus on perinteisesti edustanut. Keho halutaan tuoda esille fyysisesti tuntevana ja toimivana organismina, kehoa ja kehollisia tuntemuksia koskevana tajunnallisina tulkintoina sekä sosiaalisena ja poliittisena ”paikkana”. Kriittisen konstruktivismiin piirissä katsotaan, että kehon hiljentäminen ja huomioimatta jättäminen merkitsee ihmisen vieraannuttamista omasta olemassaolostaan.¹⁰⁰⁹ Identiteetti on myös kehollinen konstruktio, joka rakentuu tietoisesti ja tiedostamattomasti.¹⁰¹⁰ Kehon rooli on ollut keskeisesti esillä fenomenologiassa – erityisesti ruumiin fenomenologiassa – ja viime aikoina feministisessä taiteentutkimuksessa.

Jatkuvan identiteetin kokemuksen ei tässä tutkimuksessa ajatella olevan pelkästään rationaalinen kokemus tai yksinomaan rationaalisen prosessin tulos. Yllä raportoidut opiskelijoiden kokemukset ja niiden analysoinnin tulokset osoittavat, että itsen oivaltamisen ja ymmärtämisen kokemukset, jotka tässä tulkitaan kokemuksina identiteetin jatkuvuudesta, rakentuivat sekä rationaali-

¹⁰⁰⁶ Bauman 2002, 252; Ihanus 1999/2001, 241, 247, 250; Josselson 1995, 36, 42; Syrjälä 2001/2007, 230, 236.

¹⁰⁰⁷ Bauman 2002, 251, 253.

¹⁰⁰⁸ Hall 1999/2002, 23; ks. myös Ihanus 1999/2001, 251.

¹⁰⁰⁹ Danforth & Smith 2005, 48-50.

¹⁰¹⁰ Heikkinen & Huttunen 2002/2003, 175; Ihanus 1999/2001, 245-246.

sen, tietoisien ajattelun että tiedostamattoman tajunnallisen ja kehollisen toiminnan prosessissa, jossa opiskelija rakensi identiteettiään samalla, kun hänen biologinen ja kulttuurinen olemuksensa sekä biologiset ja kulttuuriset prosessit paljastivat ja rakensivat häntä. Kyseessä oli yhtäältä tiedostamaton juurtuminen eri olemuspuolissa syntyneisiin kokemuksiin ja näiden kokemusten tajunnallinen ja kehollinen prosessointi hiljaisen tiedon tasolla - ja toisaalta kokemusten tietoinen reflektointi ja juurruttaminen laajempiin diskursseihin. Tässä prosessissa sekä propositionaalinen että performatiivinen taidehistorian substanssi olivat merkittävässä asemassa.

Erilaisissa opetusjärjestelyissä toimiessaan opiskelijat narratoivat identiteettiään kielellisesti, kuvallisesti ja kehollisesti. Näin tehdessään he paikansivat itseään ja omaa visuaalista toimintaansa suhteessa kulttuurisiin diskursseihin, mikä käytännössä toteutti diskurssianalyysille ominaista toimintatapaa. Pertti Toukomaan mieltää identiteetin nimenomaan ihmisen haluna ymmärtää itsensä osana laajempaa kokonaisuutta.¹⁰¹¹ Zygmunt Bauman kirjoittaa, että historian merkitys tässä prosessissa on keskeinen. "Koska historia on loputon inhimillisen luomisen prosessi", hän kysyy, "eikö historia samasta syystä (ja samassa määrin) ole loputon prosessi, jossa ihminen oppii koko ajan paremmin tuntemaan itsensä?"¹⁰¹² Hänen mukaansa "historia (...) paljastaa yhä uusissa tilanteissa siihen asti piiloon jääneitä inhimillisiä mahdollisuuksia".¹⁰¹³

Zygmunt Baumanin mukaan nyky-yhteiskunnassa, jossa ihminen on jatkuvien ärsykkeiden ja vaikutteiden kohteena ja jossa etäisyydet kutistuvat tai abstrahoituvat esim. viestintäteknologian kehityksen myötä, kokemus ajasta katoaa.¹⁰¹⁴ Ihmisen itsemäärittelyn ja nykyhetken määrittelyn kannalta käsitys ajasta on kuitenkin merkittävä: ote nykyhetkestä luo edellytyksiä suunnitella tulevaisuutta ja toisaalta käsitys menneisyydestä ja tulevaisuudesta auttaa hahmottamaan nykyhetkeä. Baumanin mukaan historian avulla suoritettu etäisyyden otto nykyaikaan edistää nykyajan hahmottamista.¹⁰¹⁵ Kitty Zijlmans näkee taidehistorian osana yksilön ja yhteisöjen identiteetin rakentamista.¹⁰¹⁶ Tämän tutkimuksen opiskelija-aineistossa identiteetti merkityksellistyi opiskelijoille keskeisenä taidehistorian opiskelun osana ja taidehistoria keskeisenä identiteettityön osana. Tuomalla opiskelijoiden prosessoitavaksi heidän kokemukselleen vierasta ainesta, taidehistoria aktivoi opiskelijan omien kokemusten, elämäntodellisuuden sekä (visuaalisen) ympäristön lähilukua ja reflektointia tavalla, jonka koettiin kehittäväksi identiteettiä. Tässä historialliselle tarkastelulle ominainen ilmiöiden suhteuttaminen aikaan ja erilaisten aika-ilmiö -klustereiden keskinäinen vertailu olivat merkittävässä roolissa.

¹⁰¹¹ Toukomaan 1981, 79.

¹⁰¹² Bauman 2002, 241.

¹⁰¹³ Bauman 2002, 240.

¹⁰¹⁴ Bauman 2002, 143-144.

¹⁰¹⁵ Bauman 2002, 163, 165-166, 192.

¹⁰¹⁶ Zijlmans 2008, 146.

4.7 Kesälaitumia odotellessa: yhteenvetoja ja uusia avauksia

Kurssityö

Kevätlukukauden 2008 lopussa opiskelijat suorittivat ensimmäisen vuoden opintoja kokoavan kurssityön. (kuvaliite, kuvat 33-39, s. 358) Kurssityön teemanä oli ”Minä visuaalisen kulttuurin kokijana ja tekijänä”. Otsikolla haluttiin viitata opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin, joissa keskeistä on opiskelijan toimiminen kuvataidealan kentässä sekä kuvallisten viestien ja kuvailmaisullisten sisältöjen luojana että vastaanottajana. ”Minä”-sanana mukanaolo tehtävän otsikossa tähtäsi siihen, että opiskelijat konstruktivismin periaatteiden mukaisesti lähestyisivät tehtävää omista kokemuksistaan, näkemyksistään ja intresseistään käsin vuoden aikana opittuja asioita reflektoiden. Kurssityön otsikon väljä muotoilu pyrki antamaan jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden lähestyä aihetta mielenkiintoiseksi kokemastaan näkökulmasta.

Kolmen opintoviikon laajuinen kurssityö kokosi yhteen ensimmäisen vuoden kuvallisen ilmaisun perusosaamisen, visuaalisen osaamisen ja esteettisen osaamisen opintoja. Tehtäväkokonaisuus oli pääosin itseohjautuvuuteen perustuva, opettajien toimiessa tutorin ominaisuudessa. Opiskelijoiden tuli tehdä valitsemallaan menetelmällä kuvataiteen alaan kuuluva tuotos. Visuaalisen teoksen lisäksi tehtäväkokonaisuuteen kuului kirjallinen osa (n. 5 sivun laajuinen raportti), jossa heidän tuli selvittää prosessin kulkua ideoinnista valmiiseen teokseen saakka ja perustella ilmaisullisia valintojaan suhteessa intentioonsa. Kurssityössään opiskelijoiden tuli hyödyntää myös taidehistorian sisältöjä tarkoituksenmukaiseksi kokemallaan tavalla.

Kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oli pyritty ylittämään oppiaine- ja opintojaksokohtaisia rajoja ja edistämään transferin syntymistä, niin että eri opintojaksoilla opitut asiat eivät jäisi toisiinsa nähden erillisiksi, vaan yhdessä palvelisivat opetussuunnitelman perusteissa mainittujen kokonaistavoitteiden saavuttamista. Kurssityö oli yksi konkreettinen opintojaksokohtaisia rajoja ylittävä ja opintoja kokoava tehtäväkokonaisuus. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta se tarjosi mahdollisuuden tarkastella, millaista taidehistorian propositionaalista ja performatiivista substanssia opintovuoden aikana oli syntynyt ja miten niitä pystyttiin hyödyntämään kuvataidealan ammatillisessa tehtäväkokonaisuudessa. Kurssityön teki 23 opiskelijaa.

Aineistoanalyysi: kurssityön kirjallinen osio (taulukko 38, s. 352-353)

Opiskelijoiden tuli selvittää tehtäväprosessiaan kirjallisessa raportissa. Raportissa selvitettiin myös työskentelyn ja tuotoksen taidehistoriallisia kytköksiä, johon seuraava analyysi perustuu. Analyysi selvittää, miten opiskelijat lähestyivät tehtävänantoa ja millaisia kytköksiä he rakensivat tai näkivät oman teoksensa ja taidehistorian välillä. Raporttien tarkastelu toi esille, kuinka opiskelijat

käytännön tehtävässä mielsivät taidehistorian ja taidehistorian roolin omassa toiminnassaan, mikä mahdollisti reflektiokyselyissä artikuloitujen sisältöjen ja toiminnassa ilmenneiden sisältöjen keskinäisen vertailun. Taidehistorian käsittelytapa oli jaoteltavissa viiteen luokkaan: 1) taidehistorian esimerkit teeman käsittelyn vertailukohtana, 2) taidehistorian esimerkit teknisten ja ilmaisullisten ratkaisujen vertailukohtana, 3) visuaalinen tuotos nykykulttuurin kommenttina, 4) tekijä-vastaanottaja -problematiikka ja 5) teoskokonaisuuden linkittäminen yleiseen kulttuurihistoriaan tai populaarikulttuuriin.

Taidehistorian esimerkit teeman käsittelyn vertailukohtana

Länsimaisen taidehistorian kulttuurikaudet ja tyyliuunnat toimivat keskeisinä perustoina, joita hyväksi käyttäen opiskelijat nivoivat taidehistorian osaksi kurssityötään. 23 opiskelijasta 21 käsitteli työnsä taustoissa tyyliuunta jossakin määrin. Kuudella opiskelijalla tyyliuuntien käsittely oli maininnanomaista, mutta 15 opiskelijaa kuvasi teoksensa kannalta relevantiksi kokemiensa tyyliuuntien historiallista syntykontekstia, keskeisiä tyylin tuntomerkkejä, ajatus- taustoja ja edustajia, sekä reflektoi tyyliä suhteessa omaan teokseensa tuoden esille yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Heille tyyliuunta toimi tekijänä, jonka avulla he määrittivät ja paikansivat omaa kuvan tekemistään taiteen ja taidehistorian kentässä.

Suurin osa opiskelijoista (18) linkitti teoksensa taidehistorialliseen taustaan teoksen aiheen tai teeman kautta. Heistä 15 esitti huomioita aiheen tai teeman ilmenemisestä taidehistoriassa ja sen jälkeen suhteutti omaa aiheen tai teeman käsittelyään esittelemiinsä taidehistoriallisiin esimerkkeihin.

Nukkuva lapsi -öljyvärimaalauksessa opiskelija maalasi kuvan omasta lapsestaan. Hän suhtautui tehtäväprojektiin taiteen, taidehistorian ja oman itsensä tutkimisena. (kuvaliite, kuva 33)

”Ajatuksenani oli tutkia, kuinka lapsia on kuvattu taiteessa. Halusin kuitenkin rajata aihetta, ettei lyhyt katsaukseni jäisi liian hajanaiseksi. Rajaamalla lapsiaiheet maalaukset Suomen naistaiteilijoiden tekemiksi, pääsin tutkimuksessani lähemmäksi omaan maalaustani ja itseäni.”(opiskelija 14)

Opiskelija kartoitti ja tutki muutamien 1800-luvun ja nykyajan suomalaisten naistaiteilijoiden tekemiä lapsiaiheisia maalauksia ja pohti niiden sisällöllisiä intentioita, minkä jälkeen hän määritteli omaa kuvantekijyyttään ja teostaan suhteessa niihin:

”Lapsia on kuvattu maamme naistaiteilijoiden keskuudessa eri tavoin eri aikoina. 1800-luvulla ajateltiin, että juuri lapsiaiheet olivat naisille sopivimpia asetelmien ja kukka-aiheiden ohella. Tuolloin lapsia käsittelevät maalaukset saattoivat olla perinteisiä muotokuvia tai naturalistisia laatukuvia, jotka kuvaavat lasta leikeissään ja arkiaskareissaan. Lisäksi on kuvat köyhänä tai sairaana elävistä lapsista, jotka helposti keräävät ihmisten sympatiat puoleensa. (...) Lapsi kuvaa teoksessa usein viattomuutta, yksinkertaisuutta ja elämän helppoutta, mutta myös lapsuuden loppumista ja tulevaisuutta. Taiteilijan läheinen suhde kuvattavaan lapseen luo omanlaista herkkyyttä kuville. (...) Teokseni aihe on siis hyvinkin lähellä historian naistaiteilijoiden aiheita, kuin myös ilmaisulliset pyrkimykseni eli viattomuuden tavoittaminen. (...) Tä-

män päivän naistaitelijat kuvaavat usein suhdettaan joko lapsiin tai omiin lapsiinsa. Esimerkiksi Kaisu Paavilainen kuvaa usein omia lapsiaan, ja heidän suurta vaikutusta elämäänsä. Taiteilijat usein myös asettuvat tarkastelemaan maailmaa lapsen silmin tai omien lapsuuskokemusten kautta. Näin pyritään avaamaan lapsena olemisen ominaisuuksia, jäsentämään omaa suhdetta lapsuuteen tai lapsuuden asemaa yhteiskunnassa. Oma teokseni sijoittuu nykyaikaisen taiteen kentälle melko perinteisenä työnä, niin aiheeltaan kuin tekotavaltaan. Tutkin lapsena olemisen kauneutta, ja pyrin tavoittamaan sen maalauksessa.” (opiskelija 14)

Kiveä ja kalliota -öljyvärimaalauksen tehnyt opiskelija puolestaan poimi esimerkkejä siitä, miten kiviä ja kalliota on kuvattu Suomen taiteessa ja millaisia sisältöjä niillä on ilmaistu. Tämän jälkeen hän määritteli omaa sisällöllistä intentiotaan ja suhdettaan kiviin ja kallioihin. (kuvaliite, kuva 34)

”Suomen taiteessa on kuvattu kiviä ja kalliota mm. kansallisromantiikan aikaan. Teokset olivat usein realistisia luonnonaiheita; suomalaista karunkaunista vaaramaisemaa, rantoja ja peltoja. Siihen aikaan suomalaiset taiteilijat maalasivat paljon ulkomailla, mm. Pariisissa, jossa suomalainen maisema koettiin eksoottisena. Ajattelen, että onhan taiteilijoilla voinut herätä kotimaan kaipuu ja oman maan maisemien arvostus kasvoi koti-ikävän myötä. Symbolisesti kivet ja kalliot männynkakkyröineen kuvasivat suomalaista sisua ja sitkeyttä ja vahvaa suomalaista identiteettiä. (...) Kivi ei ole minulle eloton. Se edustaa pysyvyyttä ja vahvuutta. Kivi imee itseensä aurinгон lämpöä ja talven kylmyyttä. Vesi hioo sen särvät pehmeiksi. Kivi edustaa minulle pysyvyyttä, jotakin joka on ollut jo kauan. Rantakallioilla monet ihmiset ovat istuneet erilaisissa tunnelmissa. Jos kivi osaisi puhua, se voisi kertoa monta tarinaa. Haluan erottaa kiven maisemasta, antaa sille arvon yksilönä.” (opiskelija 15)

Taidehistorian esimerkit teknisten ja ilmaisullisten ratkaisujen vertailukohtana

Yhteensä 12 opiskelijaa tarkasteli teoksensa ilmaisullisia ja teknisiä ratkaisuja suhteessa taidehistorian esimerkkeihin, heistä 11 opiskelijaa reflektoi tyyliisuuntien ilmaisullisia ratkaisuja suhteessa omaan ilmaisuunsa ja sisällöllisiin intentioihinsa. Valokuvasarjan *Kauneus yössä* tehnyt opiskelija pohti hämärän roolia kuvissaan taidehistoriaan viitaten.

”Romantiikan aikaan maalauksissa kuvattiin paljon hämärää ja pimeyttä. Silloin arvostettiin ihmisten yksilöllisyyttä ja haluttiin tuoda ihmisten tunteet esiin maalauksissa. Siihen romantikot pyrkivät hämäränkin kuvaamisella maalauksissa. Pimeydelä saatiin maalauksiin mystisyyttä ja salaperäisyyttä. Se toi myös kuviin dramatiikkaa ja melankolisuutta. (...) Omassa työssäni en pyrkinyt hämärällä hakemaan mystisyyttä tai dramaattisuutta tai muuta sellaista. Lähtökohtana aiheelle oli värimaailma, jollainen on vain hämärän aikaan. Taivaan sini ja katuvalojen oranssi valo muodostavat vastaväriharmonian kuviini. Kuvista tulee mielenkiintoisia. Sen lisäksi kaupunki näyttää kauniimmalta katuvalojen loisteessa. ”Yö on elävämpi ja väreiltään rikkaampi kuin päivä”, on van Gogh’kin (1853-1890) sanonut. En pyrkinyt sillä erityisesti hakemaan mitään tunnetta, tai mystisyyttä.” (opiskelija 6)

Muutamalla opiskelijalla tehtävän lähtökohtana oli heidän mielenkiintoiseksi kokemansa tyyliisuunta. *Hetki elämästäni* -öljyvärimaalauksessa opiskelija pohti omaa elämäänsä ja tulevia valintoja. Hän halusi kokeilla surrealismia omassa ilmaisussaan ja näki sen sopivaksi ilmentämään tulevaisuuden avoimuutta. Kyseessä ei ollut suoraviivainen tai mekaaninen tyyliisuunnan kopioiminen, vaan tyyliisuunnan ”olemuksen” pohtiminen suhteessa omaan ilmaisulliseen intentioon. Tyyliisuuntaa kontekstualisoitiin myös laajemmin nykykulttuurin osana.

”Oma teokseni menee surrealismiin kenttään siinä mielessä, että se ei ole kovinkaan realistinen vaikkakin siinä on paljon luonnollisia elementtejä niin ne ovat esitetty tai asetettu ainakin osittain epäluonnollisesti. Teoksessani taivaalla leijuu kivimäisiä kappaleita ja etualalla oleva henkilö on ”osina”. (...) Halusin aluksi tehdä epätodellisen ja synkän taivaan, mutta mieleni muuttui, koska kuvasta olisi tullut liian sekava ja ehkä liian synkkäkin. Luonnollisempi taivas tasapainottaa kuvaa ja jättää siihen väljyyttä ja tilan tunnetta (...) aihe oli kuitenkin vain pohtiva ja hakeva, eikä suinkaan epätoivoinen ja synkkä, siispä jouduin jättämään tumman ja sekavan taivaan. (...) Mielestäni surrealismia käytetään nykyään aika paljon joka paikassa. Surrealismia näkee paljon mainoksissa, joka johtuu ehkä siitä, että niin on helpompi näyttää esimerkiksi tuotteen hyviä ominaisuuksia kun asia esitetään yli vedettynä tai epäluonnollisen hyvänä. Myös elokuvissa käytetään surrealismia tehostamaan ja saamaan yleisölle suurempi, hienempi ja vaikuttavampi katselukokemus.” (opiskelija 18)

Osa opiskelijoista kartoitti tekniikan historiallista taustaa ja sen jälkeen perusteli, miksi kyseisen tekniikan käyttäminen on heidän teoksessaan ilmaisullisesti relevanttia. Tekniikka ja formalistiset elementit merkityksellistettiin ilmaisullisella tasolla tietynlaisen sisällön kantajiksi. (kuvaliite, kuva 37)

”Kollaasi on mielestäni oivallinen väline herättää ajatuksia nyky-yhteiskunnassa, sillä siihen voi liittää konkreettisia asioita, jotka herättävät tunteita. Media käyttää keinoja kaihtamatta mainonnassa hyväkseen kollaasin keinoja luomalla kauneusihanteita. Ihmisistä poimitaan kauneimmat yksilöt, joiden osista ”leikataan ja liimataan” foshoppaamalla tai kauneuskirurgialla yksi kaunein kokonaisuus, jota muu maailma seuraa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka ihmismassat jäljittelevät muotimaailmaa, vartalonsa mittasuhteita ja sortuvat kauneusleikkauksiin. (...) Historia on kiehtonut minua monimuotoisuudellaan aina peruskoulusta lähtien: varsinkin ukkien kertomat tarinat sodista ja mummon kertomukset evakkomatkasta ovat jääneet mieleen. Haluan kollaasieni myötä herättää palan sukuni historiaa henkiin. Teosten valmistuttua olen ajatellut lahjoittaa toisen kollaasin isäni vanhemmille ja toisen äitini äidille, ajatuksena kuitenkin, että tulevaisuudessa työt palautuvat diptyykinä omalle seinälleni muistuttamaan minua sukuni historiasta.” (opiskelija 12)

Useat opiskelijat raportoivat toimineensa siten, että he tekivät visuaalisen tuotoksen ajattelematta tietoisesti taidehistoriallisia taustoja ja kytköksiä: ilmaisulliset ratkaisut syntyivät ja kasvoivat tekijän, materiaalin ja intention vuorovaiikutuksessa prosessin edetessä. Vasta teoksen valmistumisen jälkeen he alkoivat analysoida teostaan taidehistorian näkökulmasta ja toivat esille tyyllisuuntia ja taiteilijoita, joihin näkivät yhteyksiä. Näin he asettuivat itse tekemänsä teoksen vastaanottajan ja analysoijan rooliin. Ihmisen psyyken horjumista käsitelleen maalauksen kohdalla opiskelija tarkasteli teostaan jälkikäteen sekä sisällön että ilmaisullisten ratkaisujen näkökulmasta taidehistorian tyyllisuuntia reflektiopintanaan käyttäen. (kuvaliite, kuva 36)

”Teoksessa näkyy ekspressionismin vaikutukset. Tunnetilan kuvaaminen sekä psykologinen ja melankolinen aihe on tyypillistä ekspressionismin tyyllisuunnalle. Teoksen voi myös kytkeä surrealismiin sen psykologisella aiheellaan ja luonnonmukaisuudesta irtautuvalla esitystavalla. Nykyaikaisen kentällä teostani voisi pitää usekspressionismina. Korostan teoksessani tunneperäisyyttä ja pyrin ilmaisemaan väreillä ja tekniikallani myös persoonallisuuttani, mikä on usekspressionismin keskeisiä pyrkimyksiä. Teokseni figuratiivisuus eli todellisuutta kuvaava esitystapa ja visuaalisuus ovat myös vahvasti yhteydessä usekspressionismin teknisiin ominaispiirteisiin. Taiteilijaesikuviani voisin pitää usekspressionisteista Francis Baconia (1909-1992) sekä ekspressionisteista Otto Dixiä (1891-1969) ja Käthe Kollwitzia (1898-1945), teokseni kompleksiselta naiskuvaltaan sekä kirkkailta väreiltään ja sivellintyöskente-

lyltäni. Edward Munchin (1863-1944) ekspressionistiset ja psykologiset aiheet ja Vincent van Goghin (1853-1890) tilavaikutelmat viivoin, ovat myös toimineet vaikuttajina.” (opiskelija 16)

Kaikki opiskelijat analysoivat, reflektoivat ja perustelivat ilmaisullisia valintojaan. Argumentit keskittyivät siihen, millaisilla ilmaisullisilla ratkaisuilla intentioituihin sisältöihin oli pyritty. Taidehistorian tyyllisuuntia hyödyntävän oman ilmaisun reflektoinnin lisäksi ilmaisullisia ratkaisuja pohdittiin suhteessa länsimaiseen kuvaperinteeseen ja visuaaliseen viestintään yleisemminkin mm. sommitelman (”lukusuunta”), liikkeen ja värien osalta.

”Punakultaisilla seinillä pyrin vallan ja mahdin väreihin. Kullan katsotaan kätkevän itseensä kaiken maallisen voiman. Useimmissa kulttuureissa kulta on yhdistetty aurinkoon. Kristinuskossa kulta on jumalallisuuden, taivaallisuuden ja täydellisyyden vertauskuva. Aktiivinen punainen taas tunnetaan elämän (veri) ja voiman värinä. Usein punainen koetaan aggressiivisena ja taisteluhenkkeä luovana (työväenpuolue). Väri on tulelle sukua ja se yhdistetään sekä rakkauteen, että toisaalta elämän ja kuoleman kamppailuun. Valitsemani punainen sävy osuu lähelle verta ja sopii kierolla tavalla oopperan juonissa usein esiintyvään juonitteluun, intohimoon ja veritekoihin.” (opiskelija 13)

”Maalauksessani iso kivi on edessä ”pääosassa”. Se, että kivi on enemmän vasemmalla ja vasen puoli on tummempi, kuvastaa kiven vahvaa menneisyyttä, ikuisuutta. Valoisuus oikealla vahvistaa ajatusta jatkuvuudesta, tulevaisuudesta. (...) Teoksen siniset sävyt symboloivat mm. henkisyttä, totuutta ja ikuisuutta joka vahvistaa kiven omaa symboliikkaa (pysyvyyden, katoamattomuuden jopa jumalallisen vallan symboli.)” (opiskelija 15)

Kommentit osoittivat ilmaisullisten valintojen tietoista harkintaa ja käyttöä - myös niin, että opiskelijat määrittivät oman suhteensa perinteisiin ilmaisullisiin ratkaisuihin kulttuurisista konventioista poiketen.

”Tähän työhön mustavalkoisuus sopii hyvin, koska en halua värin kertovan liikaa eli vievän katsojan ajatusta johonkin suuntaan. Väreillä pystyy erinomaisesti viestittämään asioita kuvassa, mutta minun työssäni värillä ei ole sellaista asemaa. Niinpä, vaikka mustaa pidetäänkin surun ja murheen värinä, ei se työssäni merkitse mitään. Tein photoshopin avulla työstäni värillisen version todistaakseni itselleni, että laajemmalla väripaletilla kuvasta olisi tullut esittävämpi.” (opiskelija 11)

Muutama opiskelija viittasi myös teosmuodon valinnassaan taidehistoriallisiin lähtökohtiin. Erityisen selkeästi tämä tuli esille opiskelijan kohdalla, joka teki itsestään kertovan kolmiosaisen valokuvateoksen, triptyykin. Hän tarkasteli triptyykin esiintymistä taidehistoriassa keskiajan uskonnollisten kertomusten ja kansantarujen esitysmuotona mainiten mm. Akseli Gallen-Kallelan *Aino* - triptyykin. Myöhemmin hän kirjoitti omasta teoksestaan:

”Muodoltaan triptyykki sopii mielestäni mainiosti ideaan kolmesta minusta. Tämä kuvaa sitä, kuinka minä olen minä vasta, kun minulla on harrastukseni yms. elämäni täytteenä. Lisäksi triptyykki on sommitelmallisessa yksinkertaisuudessaan tasapainoinen ja kaunis.(...) Kuvien ääriviivat ”rikkoutuvat” etenkin kasvoissa, tämä oli alun perin vahinko, mutta pitemmän miettimisen jälkeen siitä tulikin osa ilmaisua. Hajonneet rajat kuvaavat sitä, kuinka minä tarvitsen kaikki puolet itsestäni pysyäkseeni kasassa. Taistelija-Ristot eivät ole mitään ilman mielteliästä taiteilija-Ristoa.” (opiskelija 21) [nimi muutettu]

Eksplisiittisen maininnan puuttumisesta huolimatta yllä olevasta kommentista on selkeästi pääteltävissä opiskelijan mieltäneen triptyykin muodon sopivuuden narratiivisiin ilmaisullisiin tarkoituseriin: vanha, perinteinen visuaalisen kertomuksen rakenne antoi hänelle mahdollisuuden oman persoonansa visuaaliseen tarkasteluun nykyajassa.

Viiden opiskelijan raporteista syntyi vaikutelma, että he mielsivät tyyli-suunnat yhtäältä eräänlaisina asenteina taiteen tekemiseen sekä itsensä ja ympäröivän maailman tarkasteluun ja toisaalta sisältöjen ja ilmaisutapojen ”työkä-lupakkeina” tai ”varastoina”, jotka olivat rikastuttamassa ja syventämässä heidän taiteellista ilmaisuaan ja sen analysointia. Tyyli-suunnat laajenivat synty-kontekstistaan opiskelijan keinoiksi ilmaista itseään ja tulkita suhdetta nykyiseen elämäntodellisuuteensa sekä analysoida ja tarkastella ympäröivää todellisuutta. *Tyttö rauniomaailmassa* -valokuvasarjastaan tekijä kirjoitti:

”Halusin koittaa pystynkö kuvaamaan surrealistista unimaailmaa, jossa seikkailee tyttö, joka ei ole tästä maailmasta. Hän joka ei kuulu mihinkään. Tahtoo elää niin kuin muutkin, mutta ei kykene. Hän elää omassa surullisessa maailmassaan, joka on raunioina. Hän voi vain haaveilla haikeana paremmasta elämästä.(...) Hän alkaa vihata omaa rauniomaailmaa, joka ahdistaa hänet nurkkaan. Hän ei pääse sieltä pois vaikka haluaisikin.” (opiskelija 3)

Teoksen tekemisen lähtökohtana oli opiskelijan ympäröivästä elämästä tekemä havainto, ehkä omakohtainen kokemus, jossa ihminen ajautuu itselleen vieraaksi. Opiskelija yhdisti surrealismiin sisällölliseen intentioonsa kuvata unen ja valvetilan, toden ja epätoden, ulkokuoren ja sisimmän, todellisuuden ja haaveen kerroksisuutta ja ristiriitaisia ”kahden maailman” kokemuksia.

12 opiskelijaa viittasi teoksensa taustoittamisessa taiteilijaan ja 11 opiskelijaa viittasi yksittäiseen taideteokseen. Eräs opiskelija tutustui tehtäväkokonaisuuden aikana taiteilijan tuotantoon lähteiden avulla ja koki sen selventäneen oman ilmaisullisen pyrkimyksensä oivaltamista. Häntä kiinnosti abstrakti ilmaisuus. (kuvaliite, kuva 35)

”Työni ”päälause” eli kantava ajatus on tehdä työ, jossa on tuttuja muotoja, mutta ei esitä mitään tunnistettavaa. Ideana on, että työ ei itse anna suoraa vastausta siihen, mitä se esittää, vaan katsoja muodostaa vastauksen itse. Tämän ensimmäisen vuoden opintojen aikana olen nähnyt ja kokenut monia eri taiteilijoiden tekemiä teoksia, joissa tämänkaltaisen ajatus toteutuu ja nämä työt ovat tehneet minuun suuren vaikutuksen.(...) Työni on ei-esittävä eli abstrakti, mutta muotokieli ja innoitus on lähtöisin mikroskooppikuvista, joita olen ihastellut aikaisemmin mm. tiedelehdistä.”(opiskelija 11)

Abstraktia ilmaisua yleensä ja omaa abstraktia ilmaisuaan hän lähti tutkimaan ja kehittämään tutustumalla lähdekirjallisuuden avulla Wassily Kandinskyn tuotantoon:

”Oman työni kannalta kiinnostavin ajanjakso Kandinskyn elämässä sijoittuu vuosille 1934-1944, jolloin hänen töissään geometriset perusmuodot saivat väistyä taka-alalle luonnonmuotoja jäljittelevien muotojen tieltä. Tätä aikaa kutsutaan hänen biomorfiseksi kaudeksi. Näissä hänen töissään on muotoja, jotka ovat kuin mikroskooppisen pieniä eliöitä ja mielikuvitusoluja. (...) Olen itse aina ajatellut, että abstraktilla taiteella tarkoitetaan jyrkästi ja puhtaasti sellaista taidetta, jossa ei ole yhtään minkään-

laisia viitteitä mihinkään olemassa olevaan konkreettiseen asiaan. Oman työni kuitenkin koin ja koen yhä jollainlailla esittävänä, vaikkakin kuvitteellisena. Kun tutustuin Kandinskyn ajatuksiin abstraktista taiteesta ja näin hänen biomorfisen kauden töitä, oli minun helpompi mieltää oma työni abstraktin taiteen puolelle.” (opiskelija 11)

Opiskelijan kertoma osoittaa, kuinka oma taiteellinen työskentely ja tutustuminen taidehistoriaan rikastuttivat molempien osa-alueiden tuntemusta ja kokemusta: taidehistorian tutkiminen näyttäytyi oman ilmaisun tutkimisena ja oman ilmaisun tutkiminen taidehistorian tutkimisena.

Nykykulttuurin kommentointeja

Tehtäväkokonaisuudessa 11 opiskelijaa ulotti taide- ja kulttuurihistoriallisen tarkastelunsa menneisyyden lisäksi myös nykyaikaan: nykytaiteen, nykykulttuurin tai nykyisen yhteiskunnan tarkasteluun. Heistä 10 eksplikoi teoksensa olevan kommentti tai kriittinen kannanotto nykyaikaan ja sen ilmiöihin. Oli mielenkiintoista havaita, että edellisessä aineistoanalyysin osassa opiskelijoiden tärkeimmäksi taiteen tehtäväksi mainitsema tunteiden ja ajatusten herättäminen oli lähes puolella opiskelijoista tietoisena oman taiteen tekemisen pyrkimyksenä jo opintojen tässä vaiheessa. Oli myös mielenkiintoista huomata, että opiskelijat kokivat pystyvänsä kommentoimaan nykyaikaa menneisyyden ja nykyajan taidetta ja kulttuuria koskevien havaintojensa, kokemustensa ja tietojensa keskinäiseen diskurssiin asettamisen avulla. Kommentoinnin ja kriittisen kannanoton kohteena olivat: maaseudun autioituminen, toisten ihmisten arvostaminen, erilaisuuden suvaitseminen ja kunnioittaminen, kiire (ei aikaa huomata ympärillä olevaa kauneutta), ulkonäköpaineet, ekologisuus, nykyajan pinnallisuus, koneellistuminen, populaarikulttuuri-korkeakulttuuri, yhteiskunnallinen epätasa-arvo ja urheiluhuliganismi.

”Tahdoin tuoda kuvasarjalla esiin ihmisten käyttäytymistä muita ihmisiä kohtaan ja sitä, etteivät he ajattele mitään kun satuttavat muita. Ketään ihmistä ei pitäisi arvioida vain ulkonäön takia. Jokaisella ihmisellä on erilaiset ajattelutavat. Eikä niiden takia pitäisi alkaa tuomitsemaan. Maailmassa tuomitaan liikaa erilaisia ihmisiä. Erilaisista ajattelutapaa halveksitaan.” (opiskelija 3)

”Teoksen on määrä kertoa, kuinka ihmiset eivät kiireessään ja välinpitämättömydessään pysty tai halua nähdä ympärillä olevaa pientä kauneutta. Teoksen on pyrkimys antaa hieman vinkkejä ihmisille, kuinka ympärillä oleva rumaksi ja tavanomaiseksi koettu ympäristö voi sisältää hyvinkin paljon kauniita ja hienoja yksityiskohtia. Mielestäni jokainen ihminen pystyy halutessaan löytämään rumastakin kohteesta jotain miellyttävää ja kiehtovaa, jos on aikaa pysähtyä tarkastelemaan ja ajattelemaan.” (opiskelija 19)

Muutamassa tehtäväkokonaisuudessa opiskelijat käyttivät havaintojaan ja kokemuksiaan nykykulttuurin tilasta, yhteiskunnasta, taide- ja kulttuurihistorias- ta ja taiteen ilmaisumahdollisuuksista tavalla, jossa teos otti kantaa nykykulttuurin tilaan. Omaa suhdettaan oopperaan käsittelevässä installaatiossa opiskelija kyseenalaisti ja kritisoi oopperan elitistisyyttä käsitellen aihetta ITE-taiteelle tyypillisin ilmaisullisin ratkaisuin. Opiskelija kartoitti ja analysoi ITE-taiteen

historiallista syntykontekstia ja ajatustaustaa, tunnisti niiden vierauden oopperan elitistisyydelle ja käytti tätä ristiriitaa hyväkseen tuodakseen esille kriittisen puheenvuoron korkeakulttuurista ja populaarikulttuurista käytävään keskusteluun.

”Näyttötyöni käsittelee mutkikasta suhdettani oopperaan. (...) Useimmille, myös minulle ooppera on säilyttänyt arvokkaan etäisyytensä. (...) Teoksen sijoituspaikalla, perspektiivillä, kokosuhteilla, materiaalilla ja värimaailmalla haluan kertoa kokemastani elitistisestä etäisyydestä ja asemasta, jonka ooppera yhtenä korkeakulttuurin lajina luo, ehkä tahattomastikin. Haluan tuoda sen kaikille mahdolliseksi kokemukseksi sijoittamalla sen julkiselle paikalle, jossa kuka tahansa voi sen nähdä. Uskon myös etten ole ainoa, joka kokee samanlaisia tunteita oopperan suhteen. Silti en myöskään voi olla miettimättä, mitä tapahtuisi jos ooppera pakotettaisiin jalustaltaan alas kaiken muun viihteen joukkoon tasa-arvoisesti arvioitavaksi viihdykkeeksi. Menettäisikö se jotain taianomaisuudestaan? (...) Valitsin ITE-taiteen vertailukohtaksi työlleni, sillä se jos mikä asettuu vastakkain korkeakulttuurin kanssa. (...) Karkkipaperit valmiiksi ryppyisinä toivat oivallisen lehtikullan vaikutelman ja kuitenkin ne toistavat ITE-taiteellista ajatusmaailmaa kierrätettynä.” (opiskelija 13)

Eräs opiskelija teki digitaalisen maalaamisen tekniikalla postmodernin tulkinnan Auguste Rodinin veistoksesta *Ajattelijalla* (1902). Hän loi lähtökohtana olevan teoksen ja oman teoksensa välille visuaalis-sisällöllisen jännitteen, jolla kommentoi nykyistä yhteiskunnan tilaa ja kehityksen suuntaa. (kuvaliite, kuva 38)

”Tekotavan ollessa tiedossa jo heti, ajatukseni lähti hieman postmodernismin kautta kierrellen suuntaan, jossa halusin kuvan avulla pohtia, kuinka pitkälle digitaaliseen maailmaan taiteen ja luovuuden kanssa voi mennä, kunnes raja koneen ja ihmisyyden välillä häviää. Voiko tekoäly saavuttaa ihmisen veroinen kognitiivisen ajattelun? (...) Ehkäpä työni voi nähdä jonkinlaisena tulevaisuuden vastaparina Rodinin ajattelijalle. (...) Kun kone vei sen paikan, se elää koneessa enää vain haamuna entisestä olemuksestaan. (...) Valitsemani toteutustapa on vahvasti sidoksissa kuvaamaani aiheeseen. Vaikka teokseni tunnelma onkin melankolinen ja vihjaamani tulevaisuudennäkymä ihmisille mullistava, se on vain yksi entä jos -tilanne, enkä todellisuudessa kammoa koneiden syrjäyttävän ihmistä. Kuten aiemmin jo sanoin, kone on väline ja, tämä on vastalause käsitykselle, että koneen tehtävä on olla luova ihmisen puolesta.” (opiskelija 23)

Neljän opiskelijan kurssityön keskeisenä teemana oli kauneus. He pohtivat kauneuden käsitettä, ajassa muuttuvia kauneuskäsityksiä ja omia ajatuksiaan kauneudesta. Eräs opiskelija asetti mm. Kreikan taiteelle tyypillisen idealisoinnin ja plastiikkakirurgian mielenkiintoiseen diskurssiin. (kuvaliite, kuva 39)

”Jo antiikin Kreikan taiteessa ihmisen kuvaa paranneltiin. Yleensä ei kuvattu vain yhtä kaunista ihmistä, vaan idealisoitiin. Monesta ihmisestä siis valittiin parhaat puolet, ja näistä palasista sitten koottiin yksi ihmisen kuva. Ulkoisesti kauniin ihmisen uskottiin olevan myös älykäs. Olen pohtinut, vieläkö tuo uskomus pätee, ja mielestäni kaunista ihmistä pidetään arvokkaampana ja ehkä jopa fiksumpanakin, mutta liiallisuuteen mennessään väite kääntyy pääläelleen. Jos panostaa ulkonäköönsä enemmän kuin olisi tarvetta, ajatellaan usein että hän on turhamainen, tai ettei hänellä ole muita intressejä. Nykyään meillä on mahdollisuus muuttaa itsemme sellaisiksi kuin haluamme. Enää ei muokata ihmisen kuvaa, vaan itse ihmistä.” (opiskelija 19)

Tekijä-vastaanottaja -problematiikka

Tehtäväkokonaisuuden kirjallisessa raportissa 10 opiskelijaa kommentoi taiteen tulkinnan problematiikkaa tuoden esille tekijän ja vastaanottajan teokseen liitettävät erilaiset merkitykset. Pohdittiin myös sitä, mitkä tekijät vaikuttavat esteettisen elämyksen ja tulkintojen syntymiseen.

”Esteettisen elämyksen kokiessaan katsoja tavallaan luo taideteoksen. Jokainen katsoja luo omassa mielessään kuvan ja käsityksen teoksesta ja sen esteettisyydestä. Eri silmin katsottuna teos elää ja avautuu kokijalle eri tavoin. Katsoessa objektia aivot kehittävät kokemuksen perustuen kokijan aikaisempiin kokemuksiin ja katsomistapaan. Lähestymistapa eri näkökulmista vaikuttaa teoksen tarkasteluun hyvin voimakkaasti. Teoksen tekijä voi nähdä teoksessaan ihan eri asioita kuin katsoja, joka tuo omat kokemuksensa ja visuaaliset mieltymyksensä mukaan tarkasteluun.” (opiskelija 17)

”Siihen, että saako jostain teoksesta esteettisen kokemuksen, riippuu hyvin pitkälti itsestään ja omasta mausta ja kiinnostuksen kohteista. Myös olotila, joka on ennen teoksen kokemista, vaikuttaa siihen, mitä teoksesta saa irti. Esimerkiksi nälkäisenä minä en jaksaisi keskittyä mihinkään ja kärsivällisyys loppuisi nopeasti. Kaikki ovat erilaisia ja siksi joku ei ehkä näe mitään hienoa teoksessa, jota toinen jumaloi. Mielestäni esteettinen elämys on jokaiselle omakohtainen ja erilainen riippuen siitä mistä pitää.” (opiskelija 18)

Edellä olleista yleisellä tasolla liikkuneista tarkasteluista poiketen yksi opiskelija toi tekijä-vastaanottaja -problematiikan konkreettisesti osaksi omaa teostaan artikuloimalla, mitä itse tahtoi teoksellaan ilmaista sekä pohtimalla, miten joku toinen sen saattaisi ymmärtää. Hylättyjä autiotaloja esittävästä valokuvasarjastaan hän kirjoitti:

”En oikeastaan halua sanoa työlläni mitään, vaan valitsin aiheeni, koska minusta vanhat rakennukset ovat mielenkiintoisia ja ovet tuovat kuviin uusia ulottuvuuksia. Eli toisin sanoen ei oikeastaan ole mitään määriteltyä ”sanomaa”, vaan katsoja saa tulkita sen itse jos niin tahtoo, koska minun päämääränäni oli vain tuoda esille vanhojen rakennusten kauniita puolia. (...) Kun aloin kuvaamaan teostani, en ajatellut siinä olevan mitään ”syvällisempää” tai sanomaa, vaan ajatuksenani oli kuvata maaseudun vanhoja rakennuksia niiden mielenkiintoisuuden ja kauneuden tähden. Tosin katselija, joka on perillä nykypäivän asioista, voi hyvinkin yhdistää kuvani rapistuneesta maalista, lahonneista laudoista, saranoiltaan roikkuvista ovista ja niin edelleen kannanottona / viitteenä maaseudun autioitumiseen, yhteen nykypäivän ongelmaan. Toisena mahdollisena tulkintana kuvani voisivat liittyä myös EU:n maaseutupolitiikkaan.” (opiskelija 24)

Taiteen tulkintaan ja merkityksenantoon liittyvää problematiikkaa pohtineet opiskelijat mielsivät taiteen ja taiteen merkityksellistämisen prosessina, jossa yksilö solmii teokseen omanlaisensa (erilaisista tekijöistä johtuvan) suhteen, oli hän sitten tekijä tai vastaanottaja. Taiteilijan oma ilmaisullinen intentio nähtiin tarpeellisena, mutta sen välittyminen sellaisenaan vastaanottajalle ei tullut ilmi taiteen tai taiteilijan laadun - ainakaan ainoana - mittarina. Nuoret kuvantekijät eivät nähneet tarpeelliseksi mustasukkaisesti puolustaa omaa näkemystään ja intentioimaansa teoksen sisältöä, vaan luovuttivat teoksen kernaasti toisten nähtäväksi ja koettavaksi omista lähtökohdistaan käsin. Kenties opintojen aikana tutuksi tullut toimiminen sekä taiteen tekijän että kokijan roolissa vaikutti

taiteen mieltämiseen lopullisia merkityksiä kaihtavana moniäänisenä ja monitulkintaisena diskurssina. Kenties tämä loi myös näkemystä, ettei taiteen merkitys ollut vain teoksessa itsessään, vaan aktualisoitui teoksen ja vastaanottajan kohdatessa. Kauniisti eräs opiskelija ilmaisi teoksensa yksilöllisistä lähtökohdistaan irtaantuvan mission:

”Halusin kuvata kokemuksen ihmisen mielen konfliktista teoksessani ja samalla tehdä siitä yleismaailmallisen tarinan, jotta taiteen kokija voi pysähtyä pohtimaan omaa minuuttaan ja henkilökohtaisen menneisyyden vaikutusta tämän päivän minuuteen.” (opiskelija 16)

Teoskokonaisuuden linkittäminen yleiseen kulttuurihistoriaan tai populaarikulttuuriin

Yhdeksän opiskelijaa linkitti teostaan kuvataidetta laajempiin kulttuurihistoriallisiin yhteyksiin: esimerkiksi Sigmund Freudin psykoanalyysiin, Harry Potter -kirjoihin ja kirjoista tehtyihin filmatisointeihin, urheiluun ja urheilun yhteisöllisiin merkityksiin, urheilulehtien valokuvajournalismiin, korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin väliseen eroon, taistelulajien yhteyksiin japanilaiseen kulttuuriin sekä tietokone- ja konsolipeleihin, peilin käyttöön taiteilijan omakuvien maalaamisessa, tatuointeihin, uskonnon rooliin oman ajattelun kehittämisessä, syntiinlankeemukseen ja naistaiteilijan asemaan suomalaisessa 1800-luvun yhteiskunnassa. Osa linkeistä oli pelkkiä mainintoja, osa taas luonteeltaan reflektioivia, joissa asia nivottiin oman ilmaisun ja oman teoksen tarkasteluun. Kulttuurihistoriallisten yhteyksien näkeminen perustui pääosin opiskelijoiden omiin havaintoihin ja kokemuksiin kulttuureista ja kulttuurisista teemoista, jotka he rohkeasti nivoivat osaksi pohdintaansa. Nämäkin esimerkit osoittavat, että opiskelijat eivät suhtautuneet taide- tai kulttuurihistorialliseen ainekseen toistettavana tietona, vaan tulkitsivat sitä omasta näkökulmastaan ja tarvittaessa loivat sitä itse omien havaintojensa ja kokemustensa perusteella. (kuvaliite, kuva 39)

”Kuten nykytaiteessa useimmiten, otan teoksellani kantaa ja kritisoin asioita, tässä tapauksessa plastiikkakirurgiaa ja kaksinaismoralismia. En kuitenkaan halua esittää sitä surullisena tai sääliäntävänä ilmiönä, vaan sellaisena kuin sen itse näen; lähinnä vastenmielisenä, mutta silti jokseenkin huvittavana. (...) Otin selville, miten plastiikkakirurgiaa on käsitelty nykytaiteessa, ja löysin pääosin teorioita siitä, miten plastiikkakirurgia itsessään on taidetta. Aikani ihmeteltyäni aloin ajatella kauneusleikkauksen ja taiteen tekemisen yhtäläisyyksiä. Olisiko niillä kenties yhteisiä päämääriä, kuten pyrkiminen henkiseen tasapainoon ja ulkoiseen kauneuteen? Ja onko oma kielteinen suhtautuminen osittain uskonnon syytä, eli ajattelenko ihmisvartalon muokkaamista asiana vasten Jumalan tahtoa?” (...) ”Naisella on omena kädessään, ja tällä viittaa siis Eevaan, josta kaikki alkoi. Hän söi omenan ja huomasi yllättäen olevansa alasti. Ulkonäköpaineet ja seksuaalisuus tulivat kuvioihin, ja käsitys kauneudesta alkoi muodostua. Onhan tästä aikaa kulunut, mutta tähänkö todella olemme tulleet?” (opiskelija 19)

Offroad-moottoripyöräilyä esittelevässä kuvasarjassaan opiskelija määritteli omaa kuvantekemistään suhteessa dokumenttivalokuvaukseen, kuvareportaasiin ja valokuvaesseeeseen. Hän kartoitti lyhyesti Suomen dokumenttivalokuva-

uksen historiaa sekä teki havaintoja urheilulehtien ja median moottoriurheilusta välittämästä kuvasta tai "imagosta". Tätä aineistoa hyväksi käyttäen hän määritteli omaa ilmaisuaan:

"Omassa työssäni aion käyttää dokumenttivalokuvauksen periaatteita. (...) Haluan siis tuoda omassa näyttötyössäni esille moottoripyörälajin parempia puolia, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa offroad-moottoripyöräilyä. Mielestäni laji on saanut huonon maineen ns. rämpimiskuvien takia, joita esiintyy esim. alan lehdissä turhan paljon. Totta kai lajin luonteeseen kuuluu myös tällaiset haastavat olosuhteet. Haluan siis tuoda esille asioita, jotka ovat jääneet vähemmälle huomiolle yleisessä mediassa. (...) Menen työni aiheesta pintaa syvemmälle ja haen enemmän ilmaisullisempia ja abstraktimpia kuvia, joissa korostuu liike. Etsin osassa kuvistani asioita, jotka ovat lajissa jokapäiväisiä, mutta niitä ei tule noteerattua - eli pyrin ottamaan sellaisia kuvia, joita ei ensimmäisenä ajattelisi kuvaavansa. Kuvien tyyli menisi termin "taiteellinen dokumentti" tai "suora valokuvaus" alle, jossa dokumentaariseen lähtökohtaan yhdistyy taiteellinen ilmaisullisuus." (opiskelija 7)

Digitaalista maalaamista vuosia itsenäisesti harrastanut ja tekniikan kehitystä aktiivisesti seurannut opiskelija laati itse kuvauksen digitaalisen maalaamisen historiasta kokemuksellista tietoaan hyväksi käyttäen, koska kirjoitettua tietoa tekniikan historiallisesta kehityksestä ei löytynyt.

"Digitaalinen maalaustaide on erittäin uusi käsite, joka sai kunnolla vauhtia 2000-luvun alla, kun entistä kehittyneempää tietokoneteknologiaa alkoi olla myös kotikäyttäjien saatavilla. Ensimmäisiä suurien digikuvien käyttäjiä olivat lähinnä tiukasti ajan hermolla kulkevat rahakkaammat firmat, mainokset, elokuvat, televisio, pelit sekä tietokonetekniikkaan ja ohjelmistoihin erikoistuvat yritykset. Sittenkin myös nuoremmat tietokoneajan kasvattamat kuvataiteilijat ovat ottaneet tämän tekniikan omakseen ja sitä käytetään arkipäiväisiinkin tarkoituksiin ja harrastuksena. Nykyajan digitaaliset taiteilijat keskittävät toimintansa lähinnä internettiin. Nettigallerioiden ja yhteisöjen suosion nousun myötä taiteen harrastajatkin ovat löytäneet paikansa sellaisilta kuvan tekemiseen keskittyneiltä sivustoilta kuten DevienArt.org, GFXartist.com ja Elfwood." (opiskelija 23)

Aineistoanalyysi: kurssityöhön liittyvän reflektiokysely (taulukot 39-41, s. 353)

Kurssityöprosessin jälkeen opiskelijoita pyydettiin pohtimaan taidehistorian roolia kurssityön osana. Reflektiokyselyyn vastasi 23 opiskelijaa. (reflektiokysely 8, s. 342) Taidehistorian tuntemus nähtiin tärkeänä kuvataidealalla. 12 opiskelijaa kuvasi taidehistoriaa "pohjana", "perustana" tai "taustana" nykytaiteelle ja -kulttuurille ja niiden ymmärtämiselle. Samaan perusta-metaforaan liittyivät ilmaisut, joissa taidehistorian sanottiin mm. syventävän, selittävän ja pohjustavan tämän päivän ilmiöitä, taidetta ja opiskelijan omaa taiteen tekemistä. 20 opiskelijaa raportoi mieltäneensä taidehistorian rooliksi kurssityössä sen, että se laajensi oman teoksen teeman käsittelyä. Taidehistoria nähtiin yksilön ajattelua ja elämäkokemusta laajempina horisonttina: ylyksilöllisenä varastona, josta voi ammentaa esimerkiksi virikkeitä, vaikutteita ja selityksiä omaan toimintaan.

"Samalla tavoin kuin menneisyys ohjaa ihmistä, taidehistoria pohjustaa nykytaidetta. Kaikki mitä teet voidaan selittää kokemillasi tai näkemillasi asioilla. Kuvallisella alal-

la taidehistorian tuntemus on mielestäni välttämätöntä. Näin saa paremmin perusteltua omaa tekemistään ja laajemman käsityksen omasta työstään.” (opiskelija 12)

Edellä mainitut ominaisuudet - syvyys suhteessa nykyhetkeen ja laajuus suhteessa yksittäiseen ihmiseen tai taideteokseen - muodostivat eräänlaiset taidehistorian koordinaatit, joiden suhteen opiskelijat pyrkivät määrittämään toimintaansa ja teoksiaan kurssityöprojektissa. Oman teoksen tarkastelu suhteessa samaa teemaa käsitteleviin taidehistorian esimerkkeihin - sekä menneisiin että nykyisiin teoksiin ja kulttuurisiin ilmiöihin - auttoi opiskelijoita hahmottamaan omaa tekemistään osana taidehistoriallista ja kulttuurista jatkumoa sekä tarkastelemaan ja ymmärtämään teemaa monipuolisemmin. Taidehistorian ja menneisyyden katsottiin vaikuttavan tietoisesti ja tiedostamattomasti nykyiseen toimintaan. Tällaisen tehtäväprojektin nähtiin auttavan huomaamaan sekä omaan tekemiseen ja ajatteluun että yleensä taiteeseen ja kulttuuriin vaikuttavia tekijöitä, joita eräs opiskelija nimitti ”juuriksi”.

”Koska taidehistoria ja sen tunteminen vaikuttaa omaan tekemiseemme. Otamme tietoisesti tai tiedostamatta vaikutteita taidehistoriasta omaan työhön. Mitä enemmän tietää historiasta ja sen kuvallisesta osuudesta, sitä enemmän niitä yhdistää ajattelusaan ja työskentelyprosessissa. (...) Taidehistoria osana näyttötehtäväkokonaisuutta on olennainen osa prosessin kirjallisen tarkastelun kannalta. Ilman sitä omalle teokselle ei olisi ”juuria”. (...) Kirjoittaessani esteettisen osaamisen osuutta näyttötyöhön minulle itsellenikin työ avautui eri tavalla, ja työn idea ja toteutus saivat perustellun muodon.” (opiskelija 14)

”Ainakin minulle itselleni se on tuonut enemmän sisältöä aiheeseeni, ja saanut pohtimaan sitä enemmän. Kun pohtii, kuinka aihetta on käsitelty aikojen saatossa, niin näkee aiheen laajemmin. Kuinka aiheen käsittelytyyli on muuttunut, ja miksi se on muuttunut? Samalla näkee itsensä sijoittuvan johonkin kohtaan sitä laajaa aiheiden ja käsittelytapojen kenttää. Sen jälkeen on mielenkiintoista miettiä, miksi minä tein näin, ja miksi minä sijoitun juuri sinne tämän yhden työn osalta. (...) Oma juttuaan tavaltaan vertaa ja katsoo taidehistorian ja nykytaiteen kautta.” (opiskelija 17)

Useissa vastauksissa edellä olevaa näkökulmaa täsmennetään siten, että taidehistorian kautta saatua kokemusta ja tietämystä esim. eri aikakausina käytettyistä ilmaisullisista ratkaisuista voi soveltaa omassa työskentelyssään - myös tietämättään.

”(...) Taidehistorian kautta pystyy löytämään eväitä omiin töihin (mahdollisesti myös tietämättään).” (opiskelija 2)

”Taidehistorian opinnot auttoivat ilmaisullisissa ratkaisuissa: se, että on tulkittu paljon teoksia on avannut silmät näkemään teoksia eri tavalla, kuin että olisi ollut pelkkää teoriaa. Talven aikana tehdyt harjoitustyöt ovat olleet tärkeitä, niistä on oppinut paljon ja niiden oppien pohjalta oli helpompi aloittaa omaa näyttötyötä. Taidehistoria on pohja tämän päivän taiteen tekemiseen.” (opiskelija 15)

”Ensinnäkin taidehistoria on olennainen osa koulutusohjelmaamme, joten se voisi olla hieman outoa, jos siitä ei pitäisi tehdä mitään. Taidehistoriasta voi myös saada innoitusta, inspiraatiota ja ”suuntaviivoja” omaa työtään varten.” (opiskelija 24)

Taidehistoria nimettiin osaksi kuvataidealan ammatillista osaamista 12 opiskelijan vastauksissa. Historiallinen perspektiivi, oman kuvan tekemisen mieltämi-

nen osana historiallista jatkumoa ja näiden mahdollistama oman taiteen tekemisen syvempi ymmärtäminen näyttivät vahvistavan opiskelijoiden identiteettiä kuvantekijänä ja taideopiskelijana.

”Se [taidehistoria] kuuluu mielestäni olennaisena osana mihin tahansa kuvataide- / taideopetukseen. Ihmisen täytyy tietää oman alansa taustoja ja historia, olkoon sitten siivooja tai levyseppähitsari, koska se tietämys luo pohjan omalle työlle. Taidealalla se on extra tärkeää, koska kuvantekijä voi ammentaa jotain työhönsä menneestä. Ammattiosaamisen näytössä on mielestäni tärkeää osata näyttää, että osaa tehdä työtä päämäärätietoisesti ja työssä on sisältöä, tietää mihin genreen oma työ sijoittuu ja mikä on sen historia. Se on ammatillista osaamista, ei piirustelua.” (opiskelija 11)

”Kun tekee hyvää taidetta, on aina joku lähtökohta kuville. Yleensä on nähnyt muiden töitä ja valinnut kiinnostavat ilmaisukeinot ja esikuvat. Oli tärkeää oman minän kuvallisen ja taiteellisen kehityksen kannalta pohtia, mitkä kuvat ja tekijät ja tyylit vaikuttavat kuvieni tekemiseen ja mistä asioista itse on kiinnostunut taiteessa. Löytää niin sanotusti ”taiteilija minä”. (opiskelija 16)

Lopuksi opiskelijoita pyydettiin määrittämään kiinnostustaan taidehistoriaan jo aikaisemmin käytetyllä asteikolla: ”erittäin kiinnostunut”, ”jonkin verran kiinnostunut”, ”samantekevä”, ”en juurikaan kiinnostunut”, ”en ollenkaan kiinnostunut”. 18 opiskelijaa ilmoitti olevansa erittäin kiinnostunut ja viisi opiskelijaa jonkin verran kiinnostunut taidehistoriasta. Elokuussa 2007 opiskelijoiden ennakkoasenteita ja -odotuksia kartoittavassa kyselyssä yhdeksän opiskelijaa oli määritellyt kiinnostuksen tasokseen ”erittäin kiinnostunut”, 12 opiskelijaa ”jonkin verran kiinnostunut” ja kaksi opiskelijaa ”samantekevä”.

Vastauksista voi huomata, että yleinen kiinnostuksen taso taidehistoriaa kohtaan oli kohonnut lukuvuoden edetessä ja opiskelun edistyessä koko ajan. Kaikki 23 opiskelijat ilmoittivat viimeisessä kyselyssä omaavansa positiivisen kiinnostuksen asteen taidehistoriaa kohtaan: he ilmoittivat olevansa joko erittäin kiinnostuneita tai jonkin verran kiinnostuneita. Kiinnostuksen tason perusteella opiskelukokemusten voi tulkita olleen myönteisiä.

Yli puolet opiskelijoista (16 opiskelijaa) ilmoitti positiivisen kiinnostuksen tason johtuvan siitä, että taidehistoria on mielenkiintoista. Mielenkiinnon lisääntymiseen kerrottiin vaikuttaneen mm. muuttuneen käsityksen taidehistorian substanssista. Seitsemän opiskelijaa kirjoitti kokeneensa taidehistorian hyödylliseksi sekä ammattialan opinnoissa että yksityiselämässä. Yksi opiskelija eksplikoi taidehistorian olevan keskeinen osa visuaalisen alan ammattitaitoa. Kuusi opiskelijaa mainitsi opetustavan ja opettajan perusteluna kiinnostukselleen. Keskeisinä kiinnostusta ylläpitäneinä tai lisänneinä tekijöinä mainittiin opetusmenetelmän monipuolisuus ja toiminnallinen oppiminen.

”Erittäin kiinnostunut. Tosin joudun nyt täsmentämään, että motivaatiooni vaikuttaa myös se, miten taidehistoriaa minulle opetetaan. Toisin sanoen oppilaalle pitää antaa mahdollisuus pureskella oppimaansa ja keskustella siitä, ja kokeilla käytännössä, kuten olemme toimineet.” (opiskelija 13)

”Kiinnostuksen taso johtuu siitä, että sen avulla on helpompi ymmärtää historiaa ja kulttuuria. Se johtuu myös siitä, että on hyvä voida pelata omaa työskentelyään taidehistoriaan.” (opiskelija 20)

”Taide heijastelee sen ajan yhteiskunnan tilannetta, liittyy niin vahvasti muuhunkin kuin pelkkään ”taidehistoriaan”. Taide ei ole erillään kaikesta. Se [taidehistoria] on kivaa.” (opiskelija 23)

Taidehistoriaa kohtaan tunnetun kiinnostuksen tason määrittely ja perustelu yhtäältä vetivät yhteen menneen opiskeluvuoden oppimiskokemuksia ja samalla kiteyttivät niitä odotushorisontiksi tulevaa silmälläpitäen.

Analyysin tulokset

Kurssityössä opiskelijat käsittivät taidehistorian laaja-alaisesti visuaalisen kulttuurin historiaksi ulottuen vanhasta taiteesta nykyaikaiseen ja korkeakulttuurista populaarikulttuuriin. Lisäksi he liittivät käsittelyynsä yleisen kulttuurihistorian ja nykykulttuurin tarkastelua. Yleisimpinä tarkastelutapoina oli teoksen teeman tai ilmaisullisten ja teknisten ratkaisujen tarkastelu suhteessa yhtäältä henkilökohtaisiin intentioihin ja toisaalta niiden esiintymiseen taidehistoriassa. Taidehistoriallisena tarkastelutapana voi pitää myös teoksen analysoimista sille intentioitujen näkökulmasta, jolloin teosta pohdittiin yksilöllisen ja yhteisöllisen vaikuttamisen näkökulmasta. Yleisemmällä tasolla pohdintaa tapahtui myös taiteen merkityksistä ja tulkinnasta, erityisesti monitulkintaisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Taidehistoriallisen tiedon refleктоimisen ohella ja sen kautta opiskelijat kirjoittivat oman teoksensa taidehistoriaa analysoimalla sen sisältöjä ja ilmaisullisia ratkaisuja sekä sen taiteellisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia kytköksiä taidehistorian ja taidekritiikin toimintatapoja hyödyntäen. Opiskelijat osoittivat pystyvänsä kriittisesti tarkastelemaan sekä toisten että itsensä tekemiä kuvia ja kykenevänsä hyödyntämään tätä kriittistä tarkastelua ja sen antamia tuloksia omassa kuvailmaisussaan, mitä pidetään kriittisen kuvanlukutaidon keskeisenä tunnusmerkkinä.¹⁰¹⁷ Pohtiessaan toimintansa ja teoksensa suhdetta (visuaaliseen) kulttuuriin ja (visuaalisen) kulttuurin historiaan sekä pohtiessaan omia tuotoksiaan tekijän ja katsojan näkökulmasta opiskelijat toimivat visuaalisen kulttuurin tutkimukselle ominaisella tavalla tarkastellen ja positioiden omaa ajatteluaan ja omaa visuaalista tuotostaan suhteessa laajempiin kulttuurisiin diskursseihin.¹⁰¹⁸

Taidehistorian opintojen näkökulmasta visuaalinen tuotos oli visuaalisesti toteutettu tutkimusmatka taidehistoriaan - taideilmaisullinen teos, jonka osana oli visuaalinen tulkinta tai kommentti opiskelijan mielenkiintoiseksi kokemasta taidehistoriallisesta asiasta. Verbaalisen taidehistorian tutkimisen ja työstimisen tarkoituksena oli selvittää opiskelijan teoksessaan ja visuaalisessa työskentelyssään tekemiä ilmaisullisia valintoja, ohjata tietoiseen merkityksen muodostamiseen ja intention refleктоintiin sekä nostaa hiljaista tietoa tietoisuuden pii-

¹⁰¹⁷ Ks. Bamford 2007, 63, 66; Dallow 2008, 91-96; Elkins 2005, 126; Elkins 2008b, 3-4, 7; Mitchell 2008a, 15-16; Shifrin 2008, 106-112; Simons 2008, 86; Sturken & Cartwright 2001/2009, 1, 74.

¹⁰¹⁸ Ks. Farago 2007, 166-168; Johansson 2007, 79; Mansfield 2007, 1; Pooke & Newall 2008, 30-31; Preziosi 2007, 117-118, 123, 125-127; Rossi & Seppä 2007, 7; Saarikangas 1999, 7.

riin. Kuva ja teksti toimivat diskursiivisen ja ei-diskursiivisen prosessoinnin materiaaleina.

Kokonaisuudessaan tehtävä onnistui erittäin hyvin. Kurssityön teki 23 opiskelijaa. Neljän opiskelijan tehtäväkokonaisuuden kirjallinen käsittely jäi ulkokohtaisten mainintojen tasolle, eikä visuaalinen tuotoskaan pystynyt osoittamaan mainintojen relevanttiutta oman teoksen kannalta. 19 opiskelijaa reflektoi teoskokonaisuuttaan suhteessa taidehistoriaan sekä oman teoksensa ja ilmaisunsa että tehtävänannon kannalta relevantilla tavalla visuaalisen tuotoksen ilmentäessä mainittuja asioita. Heistä seitsemällä opiskelijalla taidehistorian ja oman teoskokonaisuuden keskinäinen tutkiminen ja pohdinta ylsivät tasolle, jossa taidehistorian tutkiminen oli samanaikaisesti oman ilmaisun ja teoksen tutkimista - ja oman teoksen tutkiminen taidehistorian tutkimista. Tehtäväprosessissaan opiskelijat narratoivat visuaalisesti ja verbaalisesti, kehollisesti ja tajuunallisesti itseään ja taiteen tekemistään osaksi taidehistoriallista jatkumoa.

Taidehistoriallisen tiedon syvenemisen sekä oman ilmaisun kehittämisen ja tietoisien määrittämisen ohella myös taito ohjata, kehittää ja arvioida omaa taiteellista prosessia kehittyi. Verbaalinen oman taiteellisen toiminnan artikulointi kuvataiteen terminologiaa hyödyntäen kehittyi, mikä edisti osallistumista alan keskustelufoorumeille.

Opiskelijat mielsivät taidehistorian keskeisenä kurssityön osana. Taidehistorian katsottiin lisäävän tietoa taiteen tekemisen tekniikoista, materiaaleista, työskentelytavoista ja teeman käsittelytavoista, minkä nähtiin syventävän, selittävän ja pohjustavan omaa taiteen tekemistä. Taidehistorian nähtiin myös tuovan esille tapoja, joilla taide nivoutuu kontekstiinsa - esimerkiksi heijastaa, kommentoi tai kritisoi sitä. Taidehistoria nähtiin yksilön ajattelua ja elämäkokemusta laajempuna horisonttina: ylyksilöllisenä varastona, josta voi ammentaa virikkeitä, vaikutteita ja selityksiä omaan toimintaan. Taidehistorian avulla saattoi paikantaa omaa taiteilijuuttaan, taiteentekemistään ja taidettaan. Taidehistoria nähtiin keskeisenä osana kuvataidealan ammatillista osaamista.

Kun kurssityön kirjallisissa raporteissa esitettyjä sisältöjä ja visuaalisia tuotoksia vertasi reflektiokyselyissä esille tuotuihin pohdintoihin taidehistorian substanssista, saattoi havaita, että sisällöt olivat pitkälle yhteneväiset. Kurssityön tuotosten analyysi osoitti, että taidehistorian opintojaksoilla opitut sisällöt ja toimintatavat olivat transferoituneet itseohjautuvan työskentelyn laadullisuuksiksi. Kurssityö myös osoitti, että opiskelijoilla oli sekä tietoa taidehistoriasta että kykyä tuottaa visuaalisia tuotoksia, joissa taidehistoriaa sovellettiin tarkoituksenmukaisella tavalla. Tehtäväkokonaisuudessa taidehistorian propositionaalinen ja performatiivinen substanssi nivoutuivat osaksi kuvailmaisua, mikä vastaa opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä ja tavoitteita ja mihin opetusmenetelmä tähtäsi. Taidehistoriallista tietoa ja omaa elämäkokemusta hyödyntävä visuaalisten tuotosten havainnointi, tulkinta ja tekeminen; visuaalisen ympäristön ja erilaisten kulttuurikontekstien havainnointi ja merkityksellistämisen; oman toiminnan, ajattelun ja omien visuaalisten tuotosten positiointi suhteessa laajempiin kulttuurisiin diskursseihin; visuaalisen kulttuurin ja yleisesti kulttuurin analysointi ja kommentointi kielellisesti ja kuvailmaisun

muodossa; monimerkityksisyyden ja erilaisten näkemysten arvostaminen; tiedon etsiminen, rakentaminen ja ilmaiseminen visuaalisesti ja kielellisesti; tietäminen ja tunteminen sekä tiedon ja tunteiden reflektointi; sekä itsen positiivinen vuorovaikutuksessa ympäristöön ja toisiin ihmisiin olivat tässä aineistossa esille tulleita, taidehistorian performatiiviseen substanssiin kuuluvia toimintoja, jotka perustuivat propositionaalisen substanssin hallintaan ja kehittivät sitä.

Opintovuoden lopussa 18 opiskelijaa ilmoitti olevansa erittäin kiinnostunut ja viisi opiskelijaa jonkin verran kiinnostunut taidehistoriasta. Yleinen kiinnostuksen taso taidehistoriaa kohtaan oli kohonnut lukuvuoden edetessä, mikä indikoi oppimiskokemusten olleen myönteisiä. Synä kiinnostuksen korkeaan tasoon mainittiin seuraavat asiat: taidehistoria on mielenkiintoista, on oppinut paljon, taidehistoriasta on hyötyä ammatissa, ammattialan opinnoissa ja vapaa-ajalla sekä opetuksen mielenkiintoisuus ja monipuolisuus. Erityisen ilahduttavaa oli se, että suurin osa perusteli kiinnostustaan taidehistorian kiinnostavuudella. Vaikka tutkimuksessa oli kyseessä mallin kehittäminen taidehistorian opiskeluun, tavoitteena ei ollut opetusmenetelmällisten ratkaisujen tematisointi itse opetustoiminnassa, vaan opetusjärjestelyt pyrkivät siihen, että taidehistoria presentoituisi oppimisen käytännöissä opiskelijoiden ammattialalle tarkoituksenmukaisella tavalla.

Mitä onkaan opittu? (taulukko 42, s. 353-354)

Mitä taidehistorian opintojaksoilla opittiin? Vaikka kysymystä ei suoraan esitetty reflektiokyselyissä, opiskelija-aineistossa oli runsaasti eksplisiittisiä ilmauksia "asioiden oppimisesta". Ilmaukset, joissa opiskelijat kertoivat oppineensa, oivaltaneensa, ymmärtäneensä, sisäistäneensä tai tajunneensa jotakin käsitettiin eksplisiittisiksi oppimisen ilmauksiksi ja osoitukseksi asioista, joita opiskelijat itse tiedostivat oppineensa. Tosiasiassa ei kuitenkaan voi olettaa, että kaikki eksplikoidut oppimisen sisällöt olisivat olleet pelkästään taidehistorian opintojen tulosta, sillä samoja teemoja käsiteltiin monien muiden opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien sisällä. Toisaalta voi kysyä, mikä kuvailmaisun osa-alue ei tavalla tai toisella ole osa taidehistoriaa?

Taidehistoriaa ja kulttuuria koskevan tiedon lisääntymisen ohella opiskelijat kertoivat oppineensa, että soveltaminen ja itse tekeminen edistävät oppimista; että taidehistoria auttaa analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään taidetta; että taide on monitulkintaista; että taidehistorian avulla voi oppia ja kehittää omaa visuaalista osaamista ja kuvallista ilmaisua; että aktiivinen osallistuminen oppimistilanteessa edistää oppimista ja että kuvien kautta ja kuvia havainnoimalla voi itse tuottaa tietoa. Lisäksi opiskelijat kertoivat oppineensa havainnoimaan ja näkemään taidetta ja ympäristöä uudella tavalla, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa tekemistään sekä oman tekemisen kokemuksen kautta arvioimaan ja arvostamaan erilaisia teoksia, taiteilijoita, tyyliuuntia ja kulttuureja. Kaikkiaan 23 opiskelijaa kertoi oppineensa itselleen sopivista opiskelutavoista ja 22 opiskelijan mielestä taidehistorian avulla voi oppia myös itsestään ja kehittää itsetuntemustaan. Opiskelijoiden itsensä eksplikoimat oppimistulokset liit-

tyvät sekä propositionaaliseen että performatiiviseen taidehistorian substanssiin. Monet oppimistulokset liittyivät metakognitiivisiin taitoihin, jotka ovat osa taidehistorian performatiivista substanssiosaamista: käsitys itsestä oppijana ja toimijana auttaa suuntaamaan omaa taidehistorian propositionaalisisessa ja performatiivisessa substanssissa tapahtuvaa toimintaa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Reflektiokyselyjen sekä kirjallisten ja kuvallisten tehtäväkokonaisuuksien diskurssianalyttinen tarkastelu ja etnografisen aineiston analyysi vahvistivat reflektiokyselyiden sisällönanalyysin antamaa kuvaa oppimisen monipuolisuudesta. Ne toivat esille sekä propositionaalisen että performatiivisen substanssin vahvistumisen ja laajenemisen, metakognitiivisten taitojen kehittymisen, kriittisen asenteen kehittymisen, sosiaalisten taitojen kehittymisen, emootioiden nivoutumisen oppimiseen, viestintätaitojen ja taidehistoriallisten lähteiden käytön kehittymisen sekä itsetuntemuksen vahvistumisen. Lisäksi analyysi osoittaa oppimisen tapahtuneen sekä tietoisella että tiedostamattomalla tasolla.

Opiskelijoiden tuottama aineisto ja itse tuottamani etnografinen aineisto näyttivät taidehistorian opiskelun edenneen erittäin positiivisissa ja myönteisissä merkeissä: oppimiskokemukset olivat lähes yksinomaan positiivisia. Aineistosta löytyi myös 17 opiskelijan esittämiä kriittisiä näkökulmia tai negatiivisia oppimiskokemuksia. Kyseessä olivat yksittäiset kommentit, joissa kritisoitiin seuraavia asioita: videoiden katselua ei pidetty oppimisen kannalta tarpeellisena ja toisaalta niitä kaivattiin lisää; haluttiin enemmän tietoa taiteilijoista, teoksista, tyylistä ja ”teoriasta”; luennot koettiin väsyttävänä; kirjallisia tehtäviä ei pidetty hyvänä tapana oppia; reflektiokyselyt koettiin rasittavina; ryhmäkeskustelujen katsottiin johtavan aiheen vierestä puhumiseen tai siihen, että jotkut opiskelijat olivat vain hiljaa; monisteisiin kaivattiin värillisiä kuvia; kaivattiin lisää käytännön tehtäviä; tuntiaktiivisuuden koettiin korostuvan liikaa; kuvallisia tehtäviä ei koettu tarpeellisina; diojen katselua ei pidetty opettavaisena; kokeesta ei koettu olevan hyötyä oppimisen kannalta.

Opiskelijoiden kriittiset näkökulmat olivat varsin maltillisia, eivätkä ne kohdistuneet opetusmenetelmän suuriin linjoihin: enimmäkseen kysymys oli opetusjärjestelyiden tai oppimateriaalin yksityiskohtiin liittyvistä asioista. Siitä huolimatta ne olivat tärkeitä; niistä keskusteltiin ja ne pyrittiin huomioimaan opetusjärjestelyissä. Kriittisten näkökulmien ohjaamana opetusjärjestelyjä pyrittiin kehittämään, esimerkiksi kokeilemalla erilaisia muistiinpanotekniikoita, järjestämällä erityyppisiä kokeita (esim. aineistokoe ja ryhmäkoe) ja lisäämällä keskustelun osuutta luentomuotoisessa opetuksessa. Kriittisten näkökulmien ohjaamana oppimistapojen valinnaisuutta pyrittiin lisäämään, mikä oli perusteltua myös siksi, että toisten ongelmallisiksi kokemat opetusjärjestelyt olivat toisten mielestä toimivia ja oppimista edistäviä.

Kriittisten näkökulmien vähäinen määrä saattaa herättää kysymyksen aineiston luotettavuudesta: eivätkö opiskelijat uskaltaneet tai muuten halunneet esittää enemmän kritiikkiä? Opiskelija-aineiston tavoin myös etnografinen aineisto näytti oppimisen positiivisessa valossa. Taidehistorian oppimista ja kurssia yleisesti luonnehdittiin rennoksi, lisäksi kurssin ilmapiiriä luonnehdittiin

avoimeksi, suvaitsevaiseksi ja vapautuneeksi. Nämä luonnehdinnat eivät puhu sen puolesta, että opiskelijoilla olisi ollut tarvetta tai paineita sensuroida koke-
mustensa esille tuomista.

“(...) Kunnioitetaan eri tyyppisiä oppilaita. (...) Taidehistorian tunnit ovat hyvin miellyttäviä ja suhteutumisesi erilaisiin persooniin auttaa kaikilla mielenkiinnon säilymistä. Muutenkin tunneälytätösi saa opiskelijat suhtautumaan opiskeluun hyvin mielekkäästi. (...)” (opiskelija 9)

”Opettajalla ja oppilailta synkkaa mielestäni hyvin.” (opiskelija 14)

Aineiston mukaan avoin vuorovaikutus, erilaisten opiskelijoiden kunnioittaminen, monipuoliset opetusmenetelmät, opiskelijoiden mahdollisuus omalla panoksellaan vaikuttaa oppimisjärjestelyihin sekä käytännöllisten, toiminnallisten tekemällä oppimisen projektien synnyttämä motivaatio ja mielenkiinto vaikuttivat suuresti siihen, että oppimiskokemukset muotoutuivat positiivisiksi. Keskeistä on myös muistaa se, että tutkimusjoukkona olivat kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman opiskelijat. Hakeutuminen kuvataidealalle on osoitus heidän kiinnostuksestaan taidetta kohtaan, mikä osaltaan varmasti vaikutti siihen, että taidehistorian opiskelu koettiin mielekkääksi.

Aineistoanalyysin perusteella voi todeta, että tämän tutkimuksen opetusmenetelmä mahdollisti taidehistorian oppimisen tavalla, joka vastaa taidehistorian nykikäsitteitä ja ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteiden ihmis- ja tietokäsitystä sekä sisältöjä ja tavoitteita. Analyysi myös osoitti, että opetusjärjestelyt vahvistivat taidehistorian propositionaalista ja performatiivista substanssia, jotka siirtyivät osaksi itseohjautuvaa työskentelyä kurssityön aikana. Taidehistoria nivoutui osaksi opiskelijoiden ammatillista kompetenssia ja vahvisti heidän ammatillista identiteettiään.

5 KOKOAVAT TULOKSET

5.1 Opetus ja oppiminen taidehistorian representaationa ja presentaationa

Tämän tutkimuksen perusteella voi päätellä, että opetusmenetelmä vaikuttaa siihen, millainen käsitys opiskelijalle muodostuu oppiaineen sisällöstä ja oppiaineelle ominaisesta toiminnasta. Tulos vastaa Matti Vuorensyrjän näkemystä, jonka mukaan oppimisen tuloksena opiskelija ”harjaantuu samalla aina sekä osaamisensa aihealueeseen että johonkin tiettyyn tapaan viljellä tuota aihealuetta koskevaa osaamista”.¹⁰¹⁹ Siksi on tärkeää, että opetusmenetelmä perustuu analyysiin opiskeltavasta aineesta: sen tietokäsityksestä ja alasta sekä sille ominaisista toiminnoista ja toimintakonteksteista.¹⁰²⁰ Opetuksessa oppiaineen tietorakenteet muunnetaan pedagogisiksi rakenteiksi.¹⁰²¹ Oppiaineen ohella oppilaitoskonteksti määrittää sitä, millaiset pedagogiset rakenteet ovat tarkoituksenmukaisia, mikä edellyttää opetussuunnitelman perusteiden ihmis- ja tietokäsityksen sekä sisältöjen ja tavoitteiden analyysia. Tässä tutkimuksessa menettelytapaa, jossa oppiaineen ja oppilaitoskontekstin analyysin perustalta edettiin taidehistorian substanssin määrittelyyn ja sen muuntamiseen opetusmenetelmällisiksi ratkaisuksi, nimitetään kontekstuaaliseksi ainedidaktiikaksi.

Opetusmenetelmä voidaan ymmärtää oppiainetta sekä sen opettamista ja oppimista koskevana mentaalisenä mallina, representaationa, joka kiteyttää ja operationaalistaa opettajan käsitystä oppiaineen substanssista ja substanssin hallinnasta. Opetusmenetelmä - tai opetusrepresentaatio - ei ole neutraali tai transparentti oppiaineen ”kuva”, vaan se on oppiainetta koskeva tietoinen tai tiedostamaton väite, johon nivoutuu ontologinen ja epistemologinen kannanotto sekä käsitys ihmisestä. Tämä tutkimus pitää tärkeänä sitä, että opettaja tiedostaa käyttämiinsä opetusmenetelmiin liittyvät taustasitoumukset ja reflektoi niitä suhteessa oppiaineen substanssiin ja tietokäsitykseen sekä oppilaitoskon-

¹⁰¹⁹ Vuorensyrjä 2000, 130.

¹⁰²⁰ Ks. Phillips 1998, 142-143; Rauste - von Wright 1997, 33; Richardson 1997, 9-11.

¹⁰²¹ Aho 1998/2002, 26, 28.

tekstin, itsensä ja opiskelijoiden asettamiin oppimisen tavoitteisiin. Opetusrepresentaatio on oppiainetta ja oppimista sekä niihin liittyviä sitoumuksia kommunikoiva muoto, joka kuvastaa ja rakentaa käsitystä oppiaineen substanssista: näin opetusrepresentaatio on samanaikaisesti sekä muotoa että sisältöä.

Oppiminen on dialoginen tapahtuma: oppimistilanteessa opettajan ja opiskelijoiden oppiainetta koskevat representaatiot kohtaavat muodostaen moniäänisen representaatioiden tilan. Opetusrepresentaatiot ovat toiminnallisia skriptejä: ne sisältävät hypoteeseja toiminnasta. Ne ohjaavat toimintaa ja muuttuvat toiminnaksi, presentaatioksi, joka puolestaan ohjaa representaatioiden muodostumista. Presentaation - toiminnan - voi mieltää erilaisista representaatioiden positioista käytäviksi merkitysneuvotteluiksi, jotka muokkaavat lähtökohtana olleita representaatioita ja synnyttävät uusia. Opetusoppimistilanteissa representaatiot ja presentaatiot asettuvat resiprookkiseen suhteeseen. Opetusjärjestelyjen kautta opettajan oppiainetta koskevat representaatiot vaikuttavat opiskelijoille syntyvien representaatioiden laadullisuuteen, mutta ne eivät sellaisinaan siirry opiskelijaan. Representaatiot konstruoidaan.

Konstruktivistisesta näkökulmasta representaatioita voi pitää käsitteellisinä abstraktioina, joihin sinällään ei päästä käsiksi. Kun representaatioita ajatellaan tai kun niiden ohjaamana toimitaan, ne muuttuvat presentaatioksi. Presentaatiotakaan ei voi pitää representaation "kuvana" tai autenttisena todentumana, vaan siihen vaikuttavat erilaiset - mm. tilannekohtaiset - tekijät. Kuitenkin representaation ja presentaation avulla on mahdollista käsitteellistää oppiaineen, mentaalisen mallin ja toiminnan välistä dialektiikkaa.

Koska opettaminen on kasvatustapahtuma, opetusrepresentaatioon liittyy vahva eettinen ja moraalinen vastuu: opetusrepresentaatio ei vaikuta ainoastaan tiedollisten rakenteiden, vaan myös opiskelijan identiteetin muodostumiseen. Siksi opetusrepresentaatioon liittyy monia muita representaation muotoja korostetummin vastuu representaation virittämästä toiminnasta ja toiminnan laadullisuudesta, joka määrittyy oppiaineen substanssin ja oppilaitoskontekstin analyysin ohella oppimistilanteissa presentoituneen toiminnan ja opiskelijoiden toiminnasta muodostamien representaatioiden analyysin perusteella. Ei ole yhdentekevää, millaisiin presentaatioihin ja representaatioihin opetus ohjaa: siksi opettajan on tarkasteltava opetusrepresentaationsa vaikutuksia ja tarkoituksenmukaisuutta ja tarvittaessa muokattava sitä. Opetusrepresentaatio on sekä oppiaineen substanssiin että toimintaan viittaava kaksisuuntainen merkki, dialoginen indeksi. Se ei ole staattinen propositio, vaan joustava, refleksiivinen ja tilanteisesti muuttuva toimintakehikko.

Kriittisen pedagogiikan piirissä kaikkea pedagogista toimintaa tarkastellaan subjektiviteettien tuottamisena. Oppimiskäsitykset, opetussuunnitelmat ja pedagogiset ratkaisut eivät ole poliittisesti neutraaleja, vaan osallistuvat sosiaalisten identiteettien tuottamiseen ja kulttuuristen mallien uusintamiseen sekä piiloisesti että avoimesti.¹⁰²² Näin opetusrepresentaatioissa ei ole kysymys vain

¹⁰²² Aittola & Suoranta 2001, 7, 17-18; Coffey 2001, 5, 37-39, 52-55; Danforth & Smith 2005, 47, 52, 58; Hall 1992, 307-302; McLaren & Giroux 2001, 31, 39-40, 44-45; Richardson 1997, 6; Suoranta 1997/2002, 22, 133; Vadeboncoeur 1997, 15.

oppimistilanteessa toimivien yksilöllisten toimijoiden käsityksistä, vaan laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista diskursseista. Tässä tutkimuksessa kehitelyle opetusmallille tyypillinen painopisteen siirtäminen opettajajohtoisista opetusmenetelmistä opiskelijälähtöisiin oppimistapoihin on sekin ideologinen valinta ja sellaisena yksi vallan käytön muoto. Dialogisuudessaan se kuitenkin pyrkii purkamaan opettajan auktoriteettiasemaa ja siirtämään vastuuta ja valtaa oppimistapahtumassa myös opiskelijoille itselleen.

Opetusrepresentaatio on luonteeltaan dynaaminen ja avoin konstruktio, joka rakentuu, muuntuu ja kehittyy oppimistapahtumassa. Opetusrepresentaation päämääränä ei ole vakuuttaa opiskelijaa tietyn ajattelu- tai toimintatavan oikeellisuudesta, vaan tarjota kehys omien käsitysten ja toimintatapojen relationaaliselle, reflektiiviselle konstruoimiselle ja niiden validiteetin koetelemiselle. Opetus-oppimistapahtuma muistuttaa taideprosessia. Substanssin ja opetusrepresentaation suhde muistuttaa taideteoksen sisällön ja muodon välistä suhdetta ja opetusrepresentaation ja oppimisrepresentaation suhde muistuttaa taiteen vastaanottamisen ja tulkinnan problematiikkaa. Opetusrepresentaatio operationaalistaa oppiaineen substanssia ja ohjaa oppimisrepresentaatioiden muodostumista: näiden yhteisvaikutuksena opiskelijat muodostavat oppiainetta koskevia representaatioita. Opetusmenetelmää representaation muotona voi verrata esimerkiksi maalauksen plastiseen kieleen tai tekstin retorisiin tekniikoihin. Toiminnallisena representaatioiden ja presentaatioiden kudoksena oppimistapahtumaa voi myös verrata performanssiin, jossa teoksen muoto ja sisältö kehkeytyvät teokseen osallistujien - tekijöiden ja kokijoiden - vuorovaikutuksessa.

Empiirinen aineisto osoitti, että taidehistorian oppimisessa oli kyse pelkkää kognitiivista tiedon konstruointia laajemmasta prosessista. Taidehistorian opiskelu ja oppiminen herättivät esteettisen kokemuksen kaltaisia kokemuksia, jotka toivat myös taidehistoriasta muodostettuihin representaatioihin kognitiivisia ja emotionaalisia, diskursiivisia ja ei-diskursiivisia laadullisuuksia. Oppimisessa kognitiiviset ja affektiiviset tekijät; tiedot, tuntemukset ja kokemukset; kielellis-käsitteellinen, kehollinen ja situationaalinen prosessointi sekä yksilölliset ja yhteisölliset tekijät nivoutuivat merkityksenmuodostamisen prosessiin, jossa taidehistorian ja kuvallisen ilmaisun ohella oppimisen kohteena olivat opiskelija itse, hänen elämismaailmansa sekä hänen ja maailman välinen suhde. Onkin syytä ymmärtää, että oppimistilanteessa opiskelija ei operoi vain oppiaineen substanssin viitekehyksessä, vaan siihen yhdistyvät hänen elämäntodellisuuttaan koskevat representaatiot, jotka vaikuttavat hänen oppimistoimintaansa ja sen perusteella muodostuvien oppiainetta koskevien representaatioiden laadullisuuteen.

Konstruktivistinen käsitys taidehistorian opetuksesta taidehistorian representaationa ja taidehistorian oppimisesta taidehistorian presentaationa antavat tuoreen näkökulman paitsi taidehistorian opetukseen, myös taidehistoriaan. Opetuksessa ei vain opeteta tiettyä taidehistorian substanssikäsitystä, vaan myös toteutetaan sitä toiminnan tasolla. Tiedonsiirtomallien sijaan opetuksessa korostuu dialogisuus, jolloin oppimistilanne ei ole vain "toisten" määrittämän taidehistorian omaksumista ja reflektointia, vaan myös kontekstuaalisen, tilan-

nesidonnaisen taidehistorian luomista, jossa oppimistilanteessa presentoituneiden aineiden merkitys on keskeinen. Näkökulma nivoo oppimistapahtumaan kokemuksellisen oppimisen, jolloin opiskelijat eivät vain tarkastele taidehistoriaa, vaan myös kokevat sitä: kielellis-käsitteelliseen tarkasteluun yhdistyvät toiminta ja kokemukset sekä niiden reflektointi, minkä tuloksena representaatioihin nivoutuu tiedostettua ja tiedostamatonta ainesta. Näkökulma myös korostaa taidehistorian substanssia sekä propositionaalisen että performatiivisen kompetenssinä. Tällöin taidehistorian substanssi määrittyy tiedollis-taidollisena ”kokonaisuutena”, johon liittyy sekä tieto että kyky toimia tiedolla ja kyky muodostaa toiminnasta tietoa toimintakontekstissa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Representaationäkökulma vie opettajan pohtimaan ja tulkitsemaan taidehistorian peruskysymyksiä: mitä taidehistoria on, mikä taidehistorian substanssi on, millaista taidehistoriallinen tieto on luonteeltaan ja miten näitä tulkintoja muunnetaan opetusmenetelmällisiksi ratkaisuuksi. Tietoisena näkökulman muodostaminen näihin kysymyksiin on tärkeää, sillä jokainen taidehistorian opetus-tapahtuma on eksplisiittinen tai implisiittinen väite taidehistoriasta - sen propositionaalisen ja performatiivisen substanssin. Opetettavien/opiskeltavien sisältöjen ja opetusmenetelmien keskinäinen reflektointi johtaa mielestäni parhaimmillaan siihen, että opetus-oppimistapahtuma rakentuu metodiksi opetuksen edustaman substanssikäsityksen mukaiseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa kyseinen tavoite saavutettiin.

5.2 Hiljainen taidehistoria

Tutkimus osoitti, että oppimistilanteissa syntyneet taidehistorian representaatiot ja presentaatiot olivat luonteeltaan sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Tietoiset representaatiot ja presentaatiot ilmenivät yhtäältä soveltavien tehtävien tietoisena päämäärän asetteluna ja opiskelun intentionaalisen suuntaamisen päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti ja toisaalta oppimistilanteissa eksplikoituina käsityksinä. Tiedostamattomat representaatiot ja presentaatiot nivoutuivat tietoiseen toimintaan suunnaten sitä. Reflektiokyselyissä eksplikoitujen tiedostettujen - oppimiskokemukset viittasivat tiedostamattomiin representaatioihin ja presentaatioihin ja nimesivät niitä, kuitenkin pyrkimättä tai kykenemättä selittämään niitä diskursiivisesti.

Tiedostamattomat oppimiskokemukset syntyivät pääasiassa toiminnallisten opetusmenetelmien yhteydessä. Ihmettelevä uppoutuminen kuvan tekemiseen, kuvasta kirjoittamiseen ja kuvasta keskusteluun aktivoivat sekä tiedostettua että tiedostamatonta oppimista. Kehollinen toiminta; kuvan tekemisen materiaali; visuaaliset, haptiset ja kinesteettiset kokemukset; tehtävän lähtökohtana olevan kuvan visuaalinen ohjaus ja kerronta; sekä oppimisen sosiaaliset ja tilannekohtaiset tekijät synnyttivät runsaasti ei-diskursiivisia oppimiskokemuksia. Näissä kokemuksissa eläydyttiin lähtökohtana oleviin kuviin ja niiden tekijöihin tai syntykulttuureihin sekä valmistettavan visuaalisen tuotoksen tekni-

koihin, materiaaleihin ja aiheisiin. Reflektiokyselyissä osoittautui, että samalla työstettiin tietoisesti ja tiedostamattomasti käsitystä itsestä ja toisista, taiteesta ja taidehistoriasta, omasta ja vieraasta kulttuurista sekä menneestä ja nykyisestä ajasta. Tutkimuksessa kokemusta käsitteellistettiin Csikszentmihalyin 'flow'n ja Polanyin 'asumisen' käsitteillä, joissa fokaalinen tietoisuus kohdistui tuotoksen tekemiseen, mutta samanaikaisesti prosessiin liittyi tietoisien fokuksen ulkopuolisten "asioiden" tiedostamaton prosessointi. Jälkikäteen taidehistorian näkökulmasta tapahtunut reflektio nimesi ja eksplikoi näitä tiedostamattomia prosesseja, minkä opiskelijat kokivat taidehistorian, taiteen, itsensä, toisten ja ympäristön intentioimattomana paljastumisena. Reflektio nosti tiedostamatonta tiedostetun piiriin - tai muunsi tiedostamattomia representaatioita ja presentaatioita tietoisiksi. Kielellinen toiminta kuitenkin tulkitsee ja muuntaa tiedostamatonta kokemusta, siksi sen olemusta ei pystytä autenttisesti tai tyhjentävästi kuvaamaan ja tietämään kielellis-käsitteellisesti.

Tiedostamattomien representaatioiden ja presentaatioiden voi tulkita syntyvän eri tavoin. Yhtäältä kysymys on ihmisen tajuntaan ja kehoon biologisen ja kulttuurisen evoluutioon sekä yksilöhistorian myötä kerrostuneista tiedostamattomista aineksista ja toisaalta ihmisten, artefaktien ja ympäristöjen vuorovaikutuksessa syntyvästä tiedostamattomasta aineksesta, jossa yhdistyy sekä vuosituhansien kuluessa ihmisen tuottamiin artefakteihin, taideteoksiin, rakennuksiin ja ympäristöihin kerrostunut inhimillinen tieto ja kokemus että jokaisessa vuorovaikutustilanteessa tilannekohtaisesti aktivoituva tiedostamaton aines. Tiedostamatonta (visuaalisen) kulttuurin ja ihmisen vuorovaikutusta ja siitä syntyvää hiljaista tietoa käsitteellistetään tässä tutkimuksessa hiljaisena taidehistoriana.

Hiljaisessa taidehistoriassa on kyse tiedostamattomasta ihmiseen, ihmisen tekemiin artefakteihin ja ympäristöihin varastoituneesta "hajautetusta inhimillisestä kognitiosta ja kokemuksesta" sekä sen tiedostamattomasta kokemisesta, uudelleen organisoimisesta ja uudistamisesta. Ihminen ei ilmaise kulttuurissa elämistään ainoastaan erilaisten tuotosten kautta, vaan myös omalla tavallaan olla ja elää: ihminen rakentuu kulttuurissa ja rakentaa kulttuuria tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla. Eläessään visuaalisen kulttuurin keskellä ihmisen habitukseen rakentuu visuaalisen kulttuurin vaikutusta, jolloin jokainen inhimillinen vuorovaikutustilannekin on periaatteessa hiljaisen taidehistorian tasolla tapahtuva kohtaaminen.

1900-luvun loppupuolen taidehistorian paradigmuutoksissa purettiin käsitystä taiteesta ja taidehistoriasta autonomisena, taiteensisäisenä kehityksenä: korostettiin taiteilijan yksilöllisesti ja kulttuurisesti rakentuvaa intentiota ja taiteen olemusta kulttuurikontekstista kertovana ja sitä kommentoivana visuaalisena viestinä - välillä niin, että teosta ei tarkasteltu niinkään osana kuvallista perinnettä, vaan enemmän yhteiskunnallisten ja poliittisten diskurssien pelimerkinä. Taiteilija ei kuitenkaan työskentele visuaalisessa tyhjiössä. Sekä menneissä että nykyisissä visuaalisten kulttuurin tuotoksissa kaikuvat aikaisempien visuaalisten tuotosten materiaalien, tekniikoiden, ilmaisutapojen, aiheiden, funktioiden, vaikutusten ja niitä koskevien tulkintojen äänet. Visuaali-

set tuotokset ovat osaltaan tulosta tämän kuvallisen perinteen ja taiteilijan toiminnan tiedostetusta ja tiedostamattomasta vuorovaikutuksesta. Hiljaisen taidehistorian näkökulmasta voi ajatella, että kuvat käyttävät ihmisiä – kuvantekijöitä ja kuvankatsojia - oman evoluutionsa kanavina, ilman että he itse ovat siitä tietoisia.

Voi ajatella, että hiljainen taidehistoria on osa kaikkea taidehistoriaa ja jokaista taidehistorian eksplikaatiota. Kielellisesti eksplikoitua taidehistoriassa on kyse mentaalista rakennelmasta, jossa tutkitaan ja tulkitaan toisten ihmisten - kuvan tekijöiden ja vastaanottajien - fyysistä ja tajunnallista toimintaa sekä fyysisiä objekteja. Kielellisessä eksplikaatiossa toisten ajattelua ja toimintaa tutkitaan ja tulkitaan oman ajattelun ja toiminnan kautta ja fyysisen kohteen laadullisuuksia muunnetaan kielellis-käsitteelliseksi artikulaatioiksi. Merkitysten tulkinnan ja median muuttamisen prosessiin liittyy aina välttämättä taidehistorioitsijan omaan elämäntodellisuuteen liittyvää kokemuksellista ainesta, jonka viitekehäyksessä hän muodostaa ja esittää taidehistoriallisen tulkintansa. Tulkinnan eksplikoinnin välineenä oleva kieli tuo prosessiin mukana historiallista ja kulttuurista kerroksisuutta, josta kielenkäyttäjä ei voi olla täysin tietoinen. Taidehistorioitsija ei voi koskaan artikuloida toisen ihmisen ajattelua tai fyysisen objektin olemusta absoluuttisesti, saati reflektoida omaa ajatteluaan, siinä vaikuttavia tekijöitä ja eksplikoinnin välineenä käyttämäänsä kieltä täysin transparentiksi. Tästä johtuen eksplisiittinen taidehistoria kumpuaa hiljaisesta taidehistoriasta ja on sen läpäisemä.

Hiljainen taidehistoria käsitteellistää myös sitä taidehistoriaa, joka ei yllä akateemisen oppiaineen diskurssin tai painetun sanan piiriin. Kyse on siitä taidehistoriasta, jota luodaan eri oppilaitoskonteksteissa, museoissa, taidegallerioissa, julkisten taideteosten äärellä, kirkoissa, kauppahalleissa, rautatieasemilla, kahviloissa, kuppiloissa, kaduilla ja kujilla, tulppaaneja Aalto-vaasin aseteltaessa tai kahvikuppia huulille nostettaessa. Kyse on sekä formaaleissa ja informaaleissa oppimistilanteissa että jokapäiväisissä elämäntilanteissa syntyvästä kokemuksellisesta aineksesta, joka syntyy toimiessamme ja reagoidessamme ihmisen tekemissä visuaalisissa ympäristöissä ja käyttäessämme ihmisen tekemiä ja muotoilemia tuotteita. Ei ole mielekästä ajatella, että taidehistoria olisi "tosi" ja "olemassa oleva" vain niille, jotka ovat opiskelleet sitä tai erikoistuneet siihen: myös "maallikot" katsovat, näkevät ja kokevat teoksia, tiloja ja ympäristöjä. Tässä tutkimuksessa oli selkeästi havaittavissa, että taidehistorian opiskelu antoi opiskelijoiden aikaisemmille kokemuksille nimen ja auttoi käsitteellistämään niitä: opiskelija-aineistossa esiin tulleet "paljastumisen" kokemukset ja kommentit siitä, kuinka maailmaa on alkanut katsoa eri tavoin, viittaavat juuri tällaisen uuden, aikaisemmin tiedostamattoman kerroksen essentialistis-eksistentiaaliseen löytymiseen ja rakentumiseen taidehistorian opiskelun kautta.

Hiljainen taidehistoria pyrkii rikastuttamaan logosentrisen taidehistorian paradigman käsitystä taidehistoriasta. Samalla se väittää ja muistuttaa, ettei kieli ole maailmamme rajat, ettei ihminen ole vain tajunnallinen olento ja ettei tieto ole vain kielellis-käsitteellistä. Se myös herättää kysymyksen, millaisena

taidehistoria näyttäytyisi, jos sitä tarkasteltaisi ei-diskursiivisena oppiaineena ja jos sitä eksplikoitaisi kielellisten artikulaatioiden sijaan esimerkiksi kuvilla ja tanssilla. Missä määrin syntyvää ei-diskursiivista kokemusta ja tietoa pystyisi eksplikoimaan kielellisesti ja millaisen lisän hiljaisen taidehistorian ääni toisi taidehistorian diskurssiin?

Tässä tutkimuksessa diskursiivisen ja ei-diskursiivisen aineksen nivominen taidehistorian opiskeluun ja substanssiin tuotti kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia, jotka johtivat paitsi taidehistorian mieltämiseen propositionaaliseen ja performatiiviseen substanssiin, myös kognition ja emotion, tajunnan ja kehon sekä teorian ja käytännön nivoutumiseen oppimisprosessissa tavalla, joka edisti opitun transferoitumista ja soveltamista osaksi kuvataidealan ammatillista osaamista sekä aktivoi opitun tietoista ja tiedostamatonta prosessointia opiskelijan identiteetin ja elämämaailman näkökulmasta. Ihmisen eri olemuspuolia aktivoimaan pyrkinyt sekä taidehistorian nykykäsityksiin ja opetussuunnitelman perusteisiin liittyvää konstruktivistista tietokäsitystä ja hiljaista tietoa operationaalistamaan pyrkinyt käsitettävän taidehistorian malli ja sen empiirinen ”kokeileminen” nostivat eksplisiittisen taidehistorian rinnalle hiljaisen taidehistorian, jonka kehittäminen ja tutkiminen olisi jatkossa mielenkiintoista ja haasteellista. Viimeaikaisia taidehistorian näkökulmia - mm. neurotaidehistoria, evolutionaariset paradigmat ja green art studies - hyödyntävä tutkimus nivoo hiljaisen taidehistorian biologis-geneettiseen ja maantieteelliskulttuuriseen viitekehykseen ja positioituisi mielekkäällä tavalla osaksi taiteen kokemista ja vastaanottamista tarkastelevaa taidehistorian tutkimusta.

5.3 Pedagoginen pohdinta

Tutkimuksessa kehitelty käsitettävän taidehistorian malli on kovalähtöinen opetusmenetelmä, jossa taidehistorian opiskelu perustuu kuvanlukemiselle ja eri medioin tapahtuvalle kuvien työstämiselle. Empiirinen aineisto osoitti, että taidehistoria profiloitui opiskelijoille kuvia, taidetta ja visuaalisen kulttuurin tuotoksia sekä niiden tuottamista ja vastaanottamista tutkivana ja tulkitsevana oppiaineena. Kuvan tekeminen, kuvasta kirjoittaminen, kuvasta keskusteleminen ja luentokeskustelu positioivat taidehistorian oppimista opiskelijan tajunnalliselle, keholliselle ja situationaaliselle olemuspuolelle ja edistivät kokonaisvaltaista oppimista, jolloin oppimiseen nivoutui sekä diskursiivinen että ei-diskursiivinen ulottuvuus. Taidehistoriaa opittiin käyttämään osana kuvataidealan ammatillista osaamista: mikä näkyi ennen kaikkea kuvanlukutaidon kehittymisenä ja taidehistorian soveltamisena oman kuvailmaisun taustoituksessa, kehittämisessä ja analysoinnissa. Opiskelijat kokivat taidehistorian tarpeellisenä osana kuvallisen ilmaisun opintoja. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet propositionaalisen tiedon hallinnasta ja tiedon tarkoituksenmukaisesta soveltamisesta toteutuivat.

Kuvasta tekemisen opetusmenetelmästä saadut kokemukset rohkaisevat jatkossa kehittämään kuvallisia taidehistorian opetusmenetelmiä. Myös per-

formanssin ja draaman käyttö opetusmenetelmänä kiinnostaa. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan on tärkeää, että taidehistoriaa opiskellaan myös kielellisen median kautta ja että opetuksessa on mukana riittävästi taidehistorian propositionaalista substanssia kehittävää historiatietoa, joka osaltaan luo perustaa visuaalisen kulttuurin havainnoimiselle ja merkityksellistämiseksi sekä oman kuvallisen ilmaisun tietoiselle, reflektoilulle kehittämiseksi. Opetusmenetelmät perustuvat visualisoimiseen, puhumiseen, kirjoittamiseen ja kuuntelemiseen. Sinänsä menetelmät eivät ole uusia. Opetusta koskevan tutkimuksen perusteella voi kuitenkin väittää, että niiden käyttötapa ja funktio, jossa opiskelija maalaan, piirtäen, muovailen, puhuen ja kirjoittaen aktiivisesti reflektoi ja rakentaa oppiaineen - tässä tapauksessa taidehistorian - substanssia, poikkeavat historia-aineiden opetuksessa vallitsevista käytännöistä. Konstruktivismin nimeen vannovista julkilausumista huolimatta käytännön opetus kuihtuu yhä vielä usein behavioristista tiedonsiirtoa muistuttaviin malleihin. Tämän tutkimuksen keskeinen arvo on siinä, että se rakentaa opetusmenetelmällisen mallin, jossa teoreettisen tarkastelun tasolta edetään konkreettisiin opetusjärjestelyihin ja tehtäväesimerkkeihin sekä hankitaan kokemuksia niiden käytännön soveltamisesta. Kenties yhden opetusmenetelmän valitseminen ja tutkiminen olisi johtanut syvempään reflektioon, mutta se olisi segmentoinut opetusta kapea-alaiseksi, mikä ei olisi vastannut tämän tutkimuksen taustalla olevia lähtökohtia eikä tavoitteita.

Nykyiset taidehistorian tulkinnat, joissa sitä ei ymmärretä vain taiteen historiana, vaan laaja-alaisena taideprosessina eri tavoin kontekstualisoivana tutkimusalana ja oppiaineena, ohjaavat ihmisiä taiteen lokeroimisen sijaan sekä pohtimaan että "fiilistelemään" taidetta ja itseään. Tämän tutkimuksen opiskelijajoukolla kuvien keskellä toimiminen oli luontevaa ja avointa - mielestäni se on asenne, jota taidehistorian opetuksen ei tule asettaa ruotuun. Päinvastoin koin, että itselläni oli siitä paljon opittavaa. Vaientamalla opiskelijan luontaisen tavan suhtautua kuviin voi helposti rikkoa sen linkin, jolle omakohtainen suhde kuviin ja oppimiseen rakentuu. Tutkimusaineisto osoitti, että luova ihmettely - hulluttelukin - syvensi opitun prosessointia, herätti motivaation oppia ja tietää enemmän sekä edisti taidehistorian transferoitumista opiskelijan ajatteluun ja toimintaan myös koulukontekstin ulkopuolisissa tilanteissa.

Käsitettävän taidehistorian opetusmenetelmä korostaa toiminnallisen oppimisen merkitystä. Painottaessaan visuaalisten viestien tulkintaa ja tuottamista sekä oman visuaalisen toiminnan ja identiteetin reflektointia ja positioimista taiteen ja taidehistoriallisen tiedon avulla opetus lähenee kuvataiteen opetusta ja taidekasvatusta. Tässä tutkimuksessa kehitetyn taidehistorian opetuksen painotus määrittyy oppilaitos- ja koulutusohjelmakontekstin mukaan. Opetuksen profiloitaa taidehistorian opetuksiksi se, että tekemällä oppiminen on keino tutkia ja analysoida toisten tekemiä teoksia ja niiden kulttuurikonteksteja. Lisäksi tekemällä oppiminen tematisoi historiaan olennaisesti kuuluvaa aikaulottuvuutta: kontekstuaalisten tekijöiden, ilmaisullisten konventioiden, kuva-aiheiden, tekniikoiden ja materiaalien muutosta ja jatkuvuutta. Tekemällä oppiminen tuottaa konkreettisesti "omia" kuvallisia tai kirjallisia tuotoksia. Niiden vertailu lähtö-

kohtana oleviin teoksiin ja omassa tekemisessä vaikuttavien ajatusten reflektiivinen suhteessa lähtökohtana olevasta teoksesta koottuun tietoon auttaa tunnistamaan ajattelun ja toiminnan positioiden, mikä on yksi taidehistorian nykykäsitteiden keskeisiä periaatteita. Tekemällä oppimisen fokuksessa ei ole visuaalisen tai kirjallisen tuotoksen taiteellinen laadukkuus, vaan tuotos ensisijaisesti konkretisoi ja tekee näkyväksi ajattelua sekä tarjoaa mahdollisuuden opiskeltavien asioiden monimedialaiselle prosessoinnille sekä tajunnalliselle ja keholliselle merkityksellistymiselle, jossa myös hiljaisella taidehistorialla on mahdollisuus ilmetä osana oppimista. Käsitettävän taidehistorian malli ei pyri rakentamaan dikotomioita eri oppiaineiden välille, vaan esittää kysymyksen, voiko taidehistoriaa ja taidekasvatusta / kuvataidetta opettaa ja opiskella niin, etteivät ne nivoutuisi toisiinsa?

Taidehistorian opiskelu tarjosi kuvallisen ilmaisun opiskelijoille mielekkään viitekehyksen ihmisen maailmassa elämisen ja toimimisen sekä siitä syntyneen ja syntyvän taiteen ja kulttuurin tutkimiselle. Implisiittisesti mukana kulki koko ajan opiskelijan oman ajattelun ja toiminnan prosessointi, jonka reflektiiviset toivot fokaalisen tietoisuuden kohteeksi. Taidehistoria antoi selityksiä paitsi kuvataiteen kehitykselle, myös yleiselle historian kululle: sille miten tähän päivään on tultu. Taidehistoria toi nykyisyyden näkyvään pintaan historiallista ulottuvuutta ja rakensi tarttumapintaa menneisyyteen, minkä opiskelijat kokivat merkityksellisenä paitsi nykyisyyden ja menneisyyden ymmärtämisen myös oman elämänsä paikantamisen kannalta. Taidehistorian opiskelu tarjosi voimaannuttavia juurtumisen kokemuksia, missä taidehistorian aikaperspektiivillä, kovalähtöisellä opetusmenetelmällä ja omaan ajatteluun perustuvalla toiminnallisella oppimisella oli keskeinen rooli. Ongelmaperusteisen toiminnallisen oppimisen perustalle rakentuneet vaihtelevat opetusmenetelmät herättivät opiskelijoissa uteliaisuutta taidehistoriaa kohtaan ja pohtiva vuorovaikutus teosten ja opiskelijoiden välillä luonnosti oppimista dynaamisena merkityksen muodostamisen prosessina. Taidehistorian opiskelu oli merkittävä osa kuvallisen ilmaisun koulutusohjelman opintoja ja edisti opiskelijan ammatillista kasvua ja kokonaispersoonan kehitystä. Näiden tutkimustulosten perusteella väitän, että taidehistorian nykyistä laajempi opettaminen olisi tarpeellista sekä perusopetuksessa että toisen asteen lukio-opetuksessa ja ammatillisessa perusopetuksessa, ei vain kuvataideopetuksen ja historian osana, vaan myös omana oppiaineenaan.

Uudet kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön elokuussa 2010. Opetussuunnitelman perusteissa ei edelleenkään mainita sanaa 'taidehistoria', mutta tradition tuntemus tuodaan painokkaasti esille. Kuvallisen ilmaisun alan kuvauksessa ja arvope- rustassa kirjoitetaan, että "alan ammattitaito vaatii kykyä yhdistää kulttuuriin ja traditioon sidottu sisällöllinen osaaminen välineiden ja ohjelmien hallintaan" ja että "kuvallisen ilmaisun tehtävänä on näkyä yhteiskunnassa keskustelun herättäjänä, visuaalisena suunnitteluna sekä tarkoituksenmukaisina teoksina sekä tuotteina". Lisäksi kirjoitetaan: "Kuvallisen ilmaisun keskeinen tehtävä on edistää yhteiskunnan visuaalista kulttuuria. (...) Kuvallisen alan toimijat edistävät

tarkoituksenmukaisen ja laadukkaan kulttuurin kehitystä. Sen lähtökohtina ovat esteettisyys, eettisyys ja yhteisöllisyys. Alalla on kyettävä tuottamaan merkityksellisiä viestejä ja kuvia. Tämä edellyttää alalla työskentelevältä tarkkaa havainnointikykyä, kuvallista näkemystä ja ilmaisukykyä sekä tradition tunteista. (...) Visuaalisen alan tekijöiden on oltava tietoisia tuotteidensa / teosten vaikutuksista ja kannettava vastuunsa niistä.”¹⁰²³ Kuvallisen ilmaisun tutkinnon osissa tuodaan esille sisältöjä ja tavoitteita, jotka vastaavat tässä tutkimuksessa esitettyä, vuoden 2001 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehtyä, taidehistorian sisältöjen ryhmittelyä.

Uudet opetussuunnitelman perusteet ja niiden pohjalta tehty oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma muuttavat koko kuvallisen ilmaisun perustutkinnon rakennetta, mikä tarkoittaa myös tässä tutkimuksessa kehitettyjen opetusjärjestelyjen osittaista muutosta. Taidehistorian substanssin, pedagogisen toiminnan, tieteenfilosofisten sitoumusten ja kuvallisen ilmaisun ammatillisen perustutkinnon näkökulmasta perusteltuina ja refleктоituina tässä tutkimuksessa kehitellyt opetusmenetelmälliset ratkaisut muodostavat joustavan ”apparaatin”, jonka soveltamista muuttuneeseen toimintakontekstiin odotan innolla. Tutkijan ”hiljaisuuden pöytä” jää nyt taakse. On jälleen flown aika. Siispä, portista sisään ja virtaan vain!

¹⁰²³ Ks. Opetushallitus 2010, 216-217.

YHTEENVETO (SUMMARY)

The main aim of this study was to develop a model for teaching art history in the vocational basic degree programme in Visual Arts. The study is based on the assumption that art history requires its own subject-related didactics appropriate to its substance, methods and operations as well as the goals and contents of art history for this particular level of education and its curriculum. For this purpose the study contextualizes the substance of art history in general for the needs of the vocational basic degree programme in Visual Arts through the critical reflection of the epistemological and ontological assumptions and learning concepts of the curriculum in question. In this study the procedure is called 'contextual subject-related didactics'.

The study consists of two parts. The first part focuses on the contextual definition of 'art history' as a substance and on the development of the teaching model. The subject 'art history' is not explicitly mentioned in the curriculum, but there are numerous references to the cultural past and present and pictures as well as the relationship of arts and their cultural contexts. This study provides definitions of art history today on the basis of recent art history literature and uses them as tools for analyzing and defining the substance of art history in the basic degree programme in Visual Arts. This study analyses the curriculum of 2001, which was valid during the research process. The new curriculum was introduced in the autumn 2010, with no relevant changes in the status, role or contents of art history.

Since the last decades of the 20th century it has been common to speak and write about the change of paradigm in art history. In the 1970s and 1980s 'new art history' criticized the traditional art history of the 19th and most of the 20th centuries for its concentration on formalistic analysis of form and iconography that had separated art from its social roots. Based on different movements of critical theory, representatives of new art history such as T.J. Clark, John Berger, Lucy Lippard, Fred Orton and Griselda Pollock wanted to shift the focus of art history to the problematics of ideology, structures of power and politics.

Towards the end of the 20th century the field of art history has widened from "high art" to a number of popular forms of visual culture, such as comics, posters, advertisements, photos and films, thus blurring the boundaries between the "high" and the "low" in culture. Instead of concentrating solely on the study of art objects and the intentions of artists, art historians have gradually become interested in the ways that different audiences perceive, experience and interpret products and processes of visual culture. The changes in the epistemology in art history are intertwined with this shift: instead of being neutral and objective, the knowledge of art history is considered to be constructed, interpreted and narrated from a certain point of view which is embedded in it. The active role of the interpreter has shifted the perspective of art historians from merely the past to the present as well: to the present forms of art and to the reciprocal relationship between the past and the present.

One further characteristic of today's art history is its attempt to dismantle the traditional euro-centric construction of art history by widening its horizons to include non-European cultures, as is done in the "world art studies". New voices are heard in the discourse of art history.

Some art historians (e.g. Eric Fernie, Janet Kraynak, Verena Krieger and Reinhard Steiner) have regretted the fact that works of art and objects of visual culture have lost their significance in the contextualizing movements of new art histories, and long for research that is more closely connected with the works of art / products of visual culture themselves. This challenges art historians to rethink and re-evaluate the role and the analysis of art objects themselves. At the same time, more experiential approaches of art historical research are called for, where art history is no longer regarded as solely verbal, or written discourse, but also non-linear – especially visual – forms of art historical representations are being favoured in order to diminish the boundaries between science and arts.

It is evident that art history can no longer be regarded as a coherent, common practice, nor a uniform method or theory, but a pluralistic field of study that includes ambivalent – even contradictory – biases and practices. In the present context of many art histories it becomes important for art historians to explicate what kind of art history they represent.

This study divides art history in the curriculum of Visual Arts into five approaches or aspects: contextual approach, formalistic approach, semiotic approach, participation in arts and culture, and value-related cultural skills. The contextual approach refers to the knowledge of the history of art in terms of its social and cultural conditions and to the ability to interpret art from different contextual points of view. It also includes the ability to see one's own actions, thoughts and visual products in relation to the past and the present. The formalistic view refers to the knowledge of the styles, conventions of artistic expression, materials, techniques and structure of the picture as well as to the ability to perceive them in the picture. The semiotic approach regards pictures as a means of communication and is intertwined with the contextual and formalistic approach. These three approaches together constitute the skills of reading pictures which in this study refers to both the ability to see pictures as carriers of meanings and the ability to visualize one's own thoughts and experiences.

The fourth aspect of art history – participation in arts and culture – refers to the ability to act meaningfully in the art-scene with the knowledge of the past and the present, and to the ability to draw conclusions and construct knowledge from individual and social experiences evolved from active participation in arts and culture. The fifth aspect – value-related cultural skills – emphasizes the importance of developing one's insight into different cultures and their value systems, and being able to take them into consideration in one's own actions and visual products. This is regarded as a central factor of a multicultural competence.

As becomes evident, all of these approaches or aspects of art history include knowledge and its practical application. The essential aim is that students should not act in the visual surface only, but have insight into the deeper layers of culture as well. Students are not supposed to mechanically repeat, or copy, what exists, but interpret and reform it through their own ideas, visions and points of view. Versatile points of view of art history and knowledge and experience of arts and culture are means not only to widen the horizons of individual students, but also to reveal the positions of their own thoughts and actions, which is regarded in this study as a significant empowering potential of art history studies.

It is frequently underlined in the curriculum that students must have knowledge of the history of visual culture and the ability to operate with it. As a result, both theoretical and practical skills are required for vocational expertise in visual arts. In order to reduce the dichotomy between theory and practice and emphasize their reciprocity and mutual contribution in skillful operations, this study regards 'theory' and 'practice' as dimensions of the same substance, and explicates this view by speaking about the 'propositional substance' and the 'performative substance'. One of the basic claims of this study is that when they become aware of the dual character of the substance, teachers are encouraged and even forced to reconsider and reorientate their teaching methods in terms of the subject, its typical operations and contextual requirements.

In addition to the substance of the subject itself (art history), the concept of humankind, the concept of knowledge (epistemology) and the learning concept in the curriculum of the basic degree programme in Visual Arts all direct the choice of appropriate teaching methods in this study. The concept of humankind in the Vocational Upper Secondary Education and Training can be described as holistic. According to Lauri Rauhala, a human being consists of interdependent intellectual, bodily and situational essences and can be understood as their synthesis. The holistic concept of human being is based on Edmund Husserl's and Martin Heidegger's existential-phenomenological concept of man and dissolves the dichotomy between mind and body. Embedded in the holistic concept of man is the epistemological assumption that knowledge is not only an intellectual (or conscious) but also a bodily (or unconscious) construction. Knowledge is defined as the result of the active - individual and social - construction of meaning and as the process and product of interpretation, which refers to the constructivist epistemology.

In addition to rational and conscious knowledge, the curriculum explicates the aspect of tacit knowledge, which refers to more procedural, experiential and nonverbal aspects of knowledge. In the context of vocational upper secondary education, practical expertise is seen as the combination of theory and practice, knowledge and experience, conscious and unconscious, as well as individual and social operations that become evident in the ability to choose appropriate means of action in the context. In this study, the various aspects of human existence and knowledge explicated in the curriculum are

gathered together in the verb “grasp”, referring to both the intellectual and bodily processes of meaning making and their contributions to skillful operations. In doing so, this study combines the ideas of psychological and social constructivism with the ideas of tacit knowledge found in the work of Michael Polanyi, Maurice Merleau-Ponty, Arthur S. Reber and James V. Wertsch.

The concrete teaching methods aim at revitalizing the dual meaning of the verb ‘grasp’ and paying attention to the role of bodily processes of learning and understanding. Visual perceptions, unconscious reactions to the physical stimuli of pictures, bodily processes, kinesthetic and haptic experiences of making pictures, experiences of physical togetherness, and spontaneous utterances and reactions in discussive methods of learning are considered to widen the strictly conscious and language-bound limits of being – and learning. On the other hand, verbal methods of learning offer a possibility to reveal and reflect on unconscious dimensions of knowledge and reality and bring them into the sphere of the explicable. The verbal explication of tacit knowledge is not always desired, as some layers of tacit knowledge are generally admitted to be partly beyond the capabilities of verbal explication and because learning can occur tacitly. Thus, both the reliance on the tacit dimensions of reality and their verbal reflections are valued in this study as essential tools of empowerment, and can reach the layers of the inborn and the learned unconscious modes of being that Pierre Bourdieu defines as *habitus*.

Making pictures, discussing pictures, writing about pictures and lecture-discussion are based on the concept of ‘otherness’ (e.g. Julia Kristeva and Michel Maffesoli) that, according to this study, connects the explicit and tacit forms of knowledge and also the triad essences of the holistic concept of man. Furthermore, the experience of otherness is equalized with the concept of cognitive conflict, which is commonly defined as the precondition for learning in the constructivist contexts. Deviating from the cognitive-constructivist standpoint of individual meaning processing, this study leans towards the views of social constructivism, social constructionism and socio-cultural views of tacit knowledge, where the individual is not the only agent of the process of meaning construction but also other people, social and psychological situations and the tools used in the process contribute to developing meaning, largely regardless of the intentions of the individual agent. In these processes the individual comes into touch with the tacit knowledge embedded in various social ways of thought and behavior, as well as in physical and mental tools, such as language, which have been developed and used by earlier generations.

Following the recent calls for more picture-orientated approaches in art history, this teaching model uses pictures as a starting point for study processes. Pictures are viewed as physical objects that cause certain physical reactions and as carriers of meanings that in turn activate the students’ mental processes. Students are placed into a physical and mental relationship with the pictures in which the relations are reciprocally directed through the pictures and through the students themselves. The otherness is neither a characteristic of the picture

or the perceiver alone, nor a permanent quality of their relationship, but a quality of the process of meaning construction which can be solved when the different horizons are brought temporarily into reconciliation. Thus, coming into contact with pictures is also understood as coming into contact with one's own thoughts and reactions. In this process the teacher is no longer a distributor of knowledge but a constructivist mentor who, by creating versatile learning circumstances and participating in the actions and reflections of the students, supports the students in their processes of growing and learning according to the principles of Donald Schön's knowledge-in-action and knowing-in-action.

The second part of the study concentrates on the analysis of the empirical data that were collected during the practical application of the teaching model in the school year 2007-2008. This study combines different approaches of qualitative research: action research, narrative research and ethnography. The analysis was carried out by applying methods of content analysis and discourse analysis. Twenty-five students of Visual Arts took part in the study and produced empirical material during the whole year. The material consists of essays on art historical themes and eight questionnaires where students reflected on their learning processes and the contributions of different ways of learning, or teaching methods, to their learning, representing the students' voice. In this study, these questionnaires are called 'reflection questionnaires' to emphasize their qualitative - narrative - character and central role in the teaching model. The primary function of the 'reflection questionnaires' was to promote students' learning, and to be the connective bridge between art history and their own feelings and thoughts. The 'reflection questionnaires' were also meant to act as ways of explicating tacit dimensions of knowledge and experience, and thus bring empowering qualities to the learning process. The explications of this pedagogic process were used as the empirical material of this study, which was the secondary function of these 'reflection questionnaires'.

In order to include and control the teacher's voice in the learning process, I made regular notes (a diary) about students' actions, learning results, progress and motivation, and also described the overall atmosphere during lessons. In addition, I wrote about the backgrounds and goals of my pedagogical methods, reflected on their appropriateness and wrote down my own feelings about what I perceived and felt during the lessons. This material was both descriptive and self-reflective.

The process of producing empirical data followed the principles of constructivism. The process began in the first lesson by recollecting the previous experiences of art history or history studies and by eliciting students' views on the contents of art history and reflecting on their level of interest or lack of interest in the subject. After two months, the students were asked to write about their opinions and feelings about studying art history, to reflect on their present experiences with their preconceptions and to suggest more appropriate ways of learning. In the middle of the school year, the students were asked to reflect on different methods of learning (making pictures,

discussing pictures, writing about pictures and lecture –discussion) from the point of view of their learning experiences. During the studies, the subject of identity had often arisen in the learning processes, so this was chosen as the topic of the next reflection questionnaire. Students were asked to think about the role of art and art history in general, and specifically in connection with the concept of ‘identity’. The last reflection questionnaire at the end of the school year aimed at summarizing the learning experiences and, at the same time, opening horizons for future learning processes. The students reflected on and explicated what they had learned, how they understood art history on the basis of their learning experiences and whether art history studies had changed them or their view of the world. In addition, they were asked to evaluate the role of art history studies in the vocational basic degree programme in Visual Arts and define their level of interest in art history.

The several purposes and aspects of the empirical part of this study can be summed up in the framework of action research. However, action research refers not merely to the methodological approach of the study, but also to the learning process of the students. The aim of the reflection questionnaires was to turn the students into action researchers of their own thoughts and actions. In doing so, the dual goal of the study was to develop the teaching methods of art history and to improve the students’ knowledge of and skills in the subject and also their individual and social (learning) skills in general.

The analysis of the empirical material showed that the students were able to analyze the different teaching methods or ways of learning and evaluate their contribution to the learning process. The students also compared the different teaching methods with each other even though this was not explicitly requested. In terms of John Dewey’s ideas this can be explained as a result of ‘learning by doing’, where different aspects of learning become intertwined. The data showed that versatile teaching methods and reflecting on them developed the students’ metacognitive skills, which contributed to deep learning experiences. The students felt that different teaching methods combined ‘theory’ and ‘practice’ in a way that improved their skills of application, which has also been found in previous studies of learning. Knowledge and the ability to operate with the knowledge were considered to be equally important, which fostered the view that substance should be seen as the combination of propositional and performative skills. Additionally, the students thought that versatile teaching methods respected different types of students and learning styles, or gave them possibilities to experiment with previously unfamiliar ways of learning.

All the teaching methods that were used in this study were considered to be appropriate. The students’ comments on lecture-discussion emphasized the role of cognitive skills and rationality, and there were only a few references to a more experiential relationship to learning. The students regarded the written exercises based on their own research projects as important means of widening and deepening the knowledge of art history. Different contextual approaches connected with the written exercises seemed to help the students understand the knowledge of art history as positional and open to various interpretations.

The students thought that the method of discussing pictures was an important form of social learning, where individual points of view contributed to a wider understanding of art and art history. The students regarded discussion as the best method to construct links between their life-world and the art historical themes. In addition, discussion had empowering potential, since many students reported that they had gained more courage to talk about art and express aloud their points of view. The teaching method and way of learning that was most commonly commented on in the reflection questionnaires was making pictures, and this was said to lead to the most versatile learning experiences. More than any other way of learning in this study, it combined cognitive, bodily and emotional experiences and operations into intimate and deep learning experiences.

Making pictures was regarded as a motivating way of learning art history, which gave a concrete visual form to the learning process. More than any other learning method, making pictures emerged as an intertextual construction of knowledge and skills, where knowledge of the past and the experiences of the present were fused. Visual products functioned as “storages” of knowledge and experience, and as places of reflection: students frequently anchored later learning processes to their previous visual products and reflected on them with each other - in this process both art history and students’ knowledge were revealed as ever evolving interpretations. The possibility of combining art history and the knowledge and skills of visual arts learned on other courses of the study programme of Visual Arts was considered to be rewarding. Students’ skills of visual expression enriched the insight into art history and, similarly, the knowledge of art history contributed to the development of their visual skills. The works of art were studied as combinations of form and content that, together with the intentions, knowledge and experience of students, gave rise to different contextual interpretations.

Lecture-discussion was considered to be the least connected with deep or reflective learning: instead of understanding, the students wrote about remembering when referring to lecture-discussion. However, the students frequently referred to lecture-discussion as the “anchor” for more operational methods of learning, and as forming the basis for the conceptions and clarifying them after individual and social forms of ‘learning by doing’. The relations between lecture-discussion and the three more operational ways of learning were frequently commented on in the empirical data.

The emphasis on pictures and operational learning methods based on pictures seemed to interconnect explicit and implicit aspects of knowledge effectively. The pictures seemed to tell their own stories through their visual qualities so that the interpretation was not only the result of the active meaning construction of the student, but the pictures directed the process of interpretation as well. The students commented on the difference between verbal and visual ways of learning. It became evident that they regarded visual learning activities as more intimate and personal operations: they said that everything cannot be expressed verbally and visual activities deepened the

understanding of the themes that were learned verbally. It seemed that in visual learning activities the visual qualities of the pictures that were studied and the students' emotional reactions gained more importance in the learning process than in verbal activities. Making pictures allowed more space for unconscious aspects of learning and interlaced the tacit with the explicit, when visual elements, materials, tools and kinesthetic experiences seemed to affect the formation of meaning. Through reflection some of these tacit qualities rose to the level of consciousness.

The reflections on the relationship between verbal and visual means of expression showed that activities using different means of expression had created places of cognitive conflict or feelings of 'otherness' that served as stages of learning. The 'otherness' was not built only between different persons and cultures, but was experienced within oneself when using different means of expression. This result of 'learning by doing' led to the realization that pictures cannot be thoroughly verbalized nor words visualized. Although the students did not explicitly say this in the reflection questionnaires, it seemed that this realization helped them understand that autobiographical approaches in art history can at their best provide partial, not the absolute, truth.

The students reported that learning had focused on pictures and on the skills of operating with pictures, the most important learning results being skills of visual literacy, which were divided into the skills of understanding visual meanings and the skills of expressing meanings visually. Art history was seen as the essential contributor of these skills, and, at the same time, they were considered to be in the center of art history itself. Visual literacy was regarded not only as an intellectual pursuit, but largely as an operational skill. Making pictures was appreciated as an essential means to learn to understand meanings in visual culture in general.

It became evident that the students understood that every learning method had a specific role in the learning process and together the methods positively contributed to the development of the propositional and performative skills of art history in the context of the vocational basic degree program in Visual Arts. The students' comments made it clear that different methods of learning had positioned students in different ways in their relation to art history, which opened up for them various views on the subject. It seems that the goal of presenting art history as a multi-voiced, relational and dynamic construction of different discursive practices was achieved. In addition, the different teaching methods seemed to promote the students' involvement in the study process as intellectual, bodily and situational beings in accordance with the constructive epistemology and the holistic concept of man in the curriculum.

The empirical data show that the students' conceptions of art history had changed during the school year. At the beginning, the students primarily expected art history to be a theoretical subject that concentrated on learning separate, or atomical, pieces of knowledge by heart. It was predominantly seen as a subject that focused on the past, where there was no place for students' opinions or processes of interpretation. The students thought that lectures and

writing notes would be the primary method of teaching. When they were asked to describe their previous experiences of history or art history studies, it became evident that students had transferred their previous learning experiences to their preconceptions, or even prejudices, towards not only the teaching methods of art history but to the appeal and contents of the subject itself. Thus, art history was considered to be neither interesting, nor of practical use. Gradually the opinions and conceptions changed. At the end of the school year, all the students had a positive attitude towards art history, finding it interesting or very interesting. They had realized that it was not a separate subject with no practical application, but was beneficial as a part of their studies and everyday life.

Their conception of art historical knowledge had changed dramatically: it was no longer regarded as a matter of learning by heart, but as a matter of construction and interpretation. Knowledge was seen as being made, and instead of atomic lists of separate details, art history was seen from the narrative point of view, where units of knowledge consisted of different factors connected with the work of art, the artist and the perceiver. These results show that the teaching model used in this study had directed learning so that the students' representations of art history largely corresponded to the present conceptions of art history and the goals and contents of the curriculum of Visual Arts.

Students reported that art history had enriched their lives considerably. By showing them different ways of thinking, living and visual expression, art history had widened their horizons beyond the limits of individual experience in their own life-world. It became evident that teaching methods that encouraged students to construct meanings by operating in and with art history in different ways, had given them tools to reflect on and construct not only art history but also, and even more importantly, themselves in relation to art history and to the world around them. This resulted in empowering experiences: capability of operation, meaningfulness, belonging, togetherness and tolerance.

Art and art history are created when people live in the world: in this study, learning art history was presented as a form of making art history from the point of view of a student in the context of the vocational basic degree programme in Visual Arts. The resulting construction of art history is biased and incomplete, as every construction of art history is, but nevertheless, viable and open to further interpretations.

In conclusion, the study shows that teaching methods have remarkable effects on the conceptions of the subject and its typical operations. That is why this study emphasizes the need to construct the teaching method on the analysis of the subject: its epistemology, contents and typical operations. The context and the level of the educational institute – its curriculum – determine, how the knowledge structures of each subject are converted into pedagogic structures. This procedure is described here as 'contextual subject-related didactics'.

Teaching methods are never neutral frameworks but conscious or unconscious statements about the subject and its epistemological and ontological assumptions. This study suggests that the teaching methods of art history should be understood as representations of art history that lead to learning processes, or presentations of art history, in which students operate with and in art history. In doing so they get practice in the operations that are typical for the subject and appropriate in the context of the educational institution. This point of view is signalled by emphasizing the two-fold character of the substance – propositional and performative – that together enable the development of the contextual skills of art history. According to this study, the goals are not achieved by traditional teaching methods (i.e. lecturing), but through ‘learning by doing’ tasks that combine visual and verbal activities as well as individual and social operations in the framework of constructivism, experiential learning and tacit knowledge.

Teaching as a representation is a form that communicates the contents of the subject, and is thus a combination of form and content. In learning processes, different kinds of representations – those of teachers and students – interact. The actual situations of learning, or learning presentations, can be described as intellectual, bodily and situational negotiations of meanings directed by different representations. The teacher’s representations never get transferred to the students’ minds or operations as such. Representations are constructed on the basis of the presentations. That is why this study regards the quality of the teaching representations and the teaching-learning presentations as of the utmost importance. From the point of view of critical pedagogy, paying serious attention to them is also the ethical responsibility of the teacher, as all pedagogic operations are considered to be not only constructions of knowledge but also constructions of identities. This applies specifically to art history understood as the study of art as the expression of human life.

LÄHTEET

PAINETUT LÄHTEET

- Ackermann, Edith. (1995). Construction and transference of meaning through form. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 341-354.
- Aguirre, Imanol. (2004). Beyond understanding of visual culture: a pragmatist approach to aesthetic education. *The International Journal of Art & Design Education*, 23.3, 256-269.
- Aho, Leena. (1998/2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 19-38.
- Ahonen, Sirkka. (2002). Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historian opetus. Teoksessa Jan Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä: historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustutkimus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: Gummerus, 66-88.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha. (2001). Henry A. Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Henry A. Giroux & Peter McLaren, *Kriittinen pedagogiikka*. Kääntänyt Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Alanko-Turunen, Merja & Pasanen, Heikki. (2008). Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 103-118.
- Alkula, Tapani. (1994/2002). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Allison, Amanda. (2009). Identity in flex: exploring the work of Nikki S. Lee. *Art Education*, 62:1, 25-31.
- Ankersmit, Frank R. (1995/2006). Statements, texts and practices. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 213-240.
- Ankersmit, Frank R. (2003). Rococo as the dissipation of boredom. Teoksessa Claire Farago & Robert Zwijnenberg (toim.), *Compelling visuality: the work of art in and out of history*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 132-155.
- Antikainen, Ari. (1998). *Kasvatustutkimus, elämäntutkimus ja yhteiskunta*. Helsinki, Porvoo: WSOY.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena. (2000/2006). *Kasvatustutkimus*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Argyris, Chris. (1999). Tacit knowledge and management. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 123-140.

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Arnheim, Rudolf. (1954/1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Arnheim, Rudolf. (1969). *Visual thinking*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Arola, Pauli. (2002). Maailma muuttui - muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Jan Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä: historiallis-yhteiskunnallinen kasoatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: Gummerus, 10-34.
- Atkinson, Paul. (1990/1991). *The ethnographic imagination: textual construction of reality*. London, New York: Routledge.
- Atkinson, Paul. (1992). *Understanding ethnographic texts. Qualitative research methods 25*. Newbury Park: Sage.
- Auerswald, Edgar H. (1995). Shifting paradigms: a self-reflective critique. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 447-456.
- Bakhtin, Mihail M. (1981/1996). *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Toimittanut Michael Holquist, kääntäneet Caryl Emerson & Michael Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bal, Mieke & Bryson, Norman. (1991/1998). Semiotics and art history: discussion of context and senders. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 242-256.
- Bamford, Anne. (2007). Bildbereit: die Bedeutung visueller Bildung. Teoksessa Rolf Niehoff & Rainer Wenrich (toim.), *Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung*. München: kopaed, 56-80.
- Bann, Stephen. (1995/2006). History as competence and performance: notes on the ironic museum. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 195-211.
- Barthes, Roland. (1993) *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Toimittanut Lea Rojola, kääntäneet Lea Rojola & Pirjo Thorel. Tampere: Vastapaino.
- Bastos, Flavia M.C. (2006). Border crossing dialogues: engaging art education students in cultural research. *Art Education*, 59:4, 20-24.
- Bauman, Zygmunt. (2002). *Notkea moderni*. Kääntänyt Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Baxandall, Michael. (1985/1988). *Patterns of intention: on the historical explanation of pictures*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Beck, Ulrich. (1995). Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash, *Nykyajan jäljillä - refleksiivinen modernisaatio*. Kääntänyt Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Beke, László. (1985/2008). Postmoderne Phänomene und New Art History. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald

- Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 387-407.
- Belting, Hans. (1985/2008). *Das Werk im Kontext*. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 229-246.
- Belting, Hans. (1995/2002). *Das Ende der Kunstgeschichte: eine Revision nach zehn Jahren*. München: Verlag C.H. Beck.
- Belting, Hans. (1995/2003). *Art history after modernism*. Kääntäneet Caroline Saltzwedel, Mitch Coihen & Kenneth Northcott. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Berger, John. (1972/2008). *Ways of seeing*. London: Penguin Books.
- Berger, Peter, L. & Luckmann, Thomas. (1994/2005). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Kääntänyt ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berkhofer, Robert F. Jr. (1995/2006). A point of view on viewpoints in historical practice. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 174-191.
- Bickhard, Mark H. (1998). Constructivism and relativism: a shopper's guide. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 99-112.
- Blocker, Gene H. (2004). Varieties of multicultural art education: some policy issues. Teoksessa Elliot W. Eisner & Michael D. Day (toim.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 187-199.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp. (1982/2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Bork, Robert O. (2007). Art, science, and evolution. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 187-201.
- Bourdieu, Pierre. (1987). *Sosiologian kysymyksiä*. Kääntänyt J.P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre. (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Kääntänyt Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant Loïc J.D. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Kääntäneet Ari Antikainen, Yrjö-Paavo Häyrynen, Ari Jolkkonen, Leena Koski, Ilkka Pirttilä, Vesa Puuronen, M'hammed Sabour, Mikko A. Salo & Erkki Turjanmäki. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bove, Jens. (2003). Die Schule des Sehens und die Transformation kunsthistorischer Lehre unter digitalen Bedingungen. *Zeitenblicke* 2(2003), Nr.1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/bove/index.html>> (04.08.2010)

- Bracht, Christian. (2003). artcampus. *Zeitenblicke* 2(2003), Nr. 1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/bracht/index.html>> (04.08.2010)
- Brandstätter, Ursula. (2008). *Grundfragen der Ästhetik: Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln, Weimar, Wien: Bohlau.
- Bredenkamp, Horst. (1985/2008). Bildmedien. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 363-386.
- Bredenkamp, Horst. (2008). Erwin Panofsky. Teoksessa *Klassiker der Kunstgeschichte 2: von Panofsky bis Greenberg*. München: Verlag C.H. Beck, 61-75.
- Bredo, Eric. (2000). Reconsidering social constructivism: the relevance of George Herbert Mead's interactionism. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 127-157.
- Broady, Donald. (1986/1994). *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan?* Käytäneet Rainer Aaltonen, Jukka Auvinen, Aino-Liisa Kirvesoja & Heikki Nieminen. Tampere: Vastapaino.
- Brockmeier, Jens. (1996). Construction and interpretation. Exploring a joint perspective on Piaget and Vygotsky. Teoksessa Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (toim.), *The social genesis of thought*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 125-143.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bätschmann, Oskar. (1984/1992). *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik: die Auslegung von Bildern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bätschmann, Oskar. (1985/2008). Anleitung zur Interpretation: Kunstgeschichtliche Hermeneutik. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 199-228.
- Carr, Martha & Biddlecomb, Barry. (1998). Metacognition in mathematics from a constructivist perspective. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 69-91.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carrard, Philippe. (1995/2006). Theory of a practice: historical enunciation and the annals school. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 108-126.

- Chanda, Jacqueline. (1998). Art history inquiry methods: three options for art education practice. *Art Education*, 51:5, 17-24.
- Chanda, Jacqueline. (2007). Achieving social and cultural educational objectives through art historical inquiry practices. *The Journal of Aesthetic Education*, 41:4, 24-39.
- Chanda, Jacqueline & Daniel, Vesta. (2000). Recognizing works of art: the essences of contextual understanding. *Art Education*, 53:2, 6-11.
- Charmaz, Kathy. (1994/2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 509-535.
- Chase, Susan E. (1995). Taking narrative seriously: consequences for method and theory in interview studies. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (toim.), *Interpreting experience: the narrative study of lives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. Vol. 3., 1-26.
- Coffey, Amanda. (2001). *Education and social change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence. (1980/1995). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Cole, Michael. (1976). Foreword. Teoksessa Aleksandr R. Lurija, *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Kääntäneet Martin Lopez-Morillas & Lynn Solotaroff. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Cole, Michael. (1995). Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 187-214.
- Confrey, Jere. (1995). How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism? Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 185-225.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crouch, Christopher. (2008). Afterword. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 195-204.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2005). *Flow – elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Kääntänyt Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Curtis, James M. (2001). The backpack generation and art history. *The Journal of Aesthetic Education*, 35:1, 31-44.
- Dallow, Peter. (2008). The visual complex: mapping some interdisciplinary dimensions of visual literacy. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 91-103.

- Danforth, Scot & Smith, Terry Jo. (2005). *Engaging troubling students: a constructivist approach*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Danto, Arthur C. (1995/2006). The decline and fall of the analytical philosophy of history. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 70-85.
- Davidson, Janet E. & Sternberg, Robert J. (1998). Smart problem solving: how metacognition helps. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 47-68.
- De Bièvre, Elisabeth. (2008). Green art studies and the local subconscious. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 183-202.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul. (1995). *Fighting familiarity: essays on education and ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Del Rio, Pablo & Alvarez, Amelia. (1995). Tossing, praying, and reasoning: the changing architectures of mind and agency. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 215-247.
- Demand, Christian. (2008). Emphatische Gegenwart: über "Zeitgenossenschaft" als Wertbegriff. Teoksessa Verena Krieger (toim.), *Kunstgeschichte & Gegenwartskunst: vom Nutzen & Nachteil der Zeitgenossenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 29-45.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (1994/2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-28.
- Dewey, John. (1899/1953). *The school and society*. Revised Edition. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Dilly, Heinrich. (1985/2008a). Einleitung: Gegenstandsbereiche der Kunstgeschichte. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 1-19.
- Dilly, Heinrich. (1985/2008b). Wechselseitige Erhellung – die Kunstgeschichte und ihre Nachbardisziplinen. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 409-423.
- Dissanayake, Ellen. (2008). The arts after Darwin: does art have an origin and an adaptive function? Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 241-263.
- Dobbs, Stephen Mark. (2004). Discipline-based art education. Teoksessa Elliot W. Eisner & Michael D. Day (toim.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 701-724.
- Dominowski, Roger L. (1998). Verbalization and problem solving. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.),

- Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 25-45.
- Driver, Rosalind. (1995). Constructivist approaches to science teaching. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 385-400.
- Dutton, Denis. (2009). *The art instinct: beauty, pleasure & human evolution*. New York, Berlin, London: Bloomsbury Press.
- Eco, Umberto. (1989/1990). *Im Labyrinth der Vernunft: Texte über Kunst und Zeichen*. Leipzig: Reclam.
- Egenhofer, Sebastian. (2008). Bild der Kunstkritik als Schwimmerin. Teoksessa Verena Krieger (toim.), *Kunstgeschichte & Gegenwartskunst: vom Nutzen & Nachteil der Zeitgenossenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 59-66.
- Ehrnrooth, Jari. (1990/1995). Intuitio ja analyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Elkins, James. (2005). *Visual studies: a skeptical introduction*. New York, London: Routledge.
- Elkins, James. (2008a). Can we invent a world art studies? Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 107-118.
- Elkins, James. (2008b). Introduction: the concept of visual literacy, and its limitations. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 1-9.
- Elovirta, Arja. (1998). Katseen kuvitelu viattomuus. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 77-94.
- Engeström, Yrjö. (1995). *Kehittävää työntutkimus: perusteita, tuloksia, haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Enkenberg, Jorma. (1998/2002). Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 157-177.
- Erickson, Mary. (1991). Recent theoretical shifts in the field of art history. *Art Education*, 44:6, 40-45.
- Erickson, Mary. (1993). Osa II (luvut 5-9) teoksessa Stephen Addiss & Mary Erickson, *Art history and education*. Campaign-Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 96-179.
- Erickson, Mary. (1994). Evidence for art historical interpretation referred to by young people and adults. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*, 35:2, 71-78.
- Erickson, Mary. (1995a). A sequence of developing art historical understandings: merging, teaching, service, research, and curriculum development. *Art Education*, 48:6, 23-24 & 33-37.
- Erickson, Mary. (1995b). Second and sixth grade students' art historical interpretation abilities: a one-year study. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*, 37:1, 19-28.

- Erickson, Mary. (1998). Effects of art history instruction on fourth and eighth grade students' abilities to interpret artworks contextually. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education*, 39:4, 309-320.
- Erickson, Mary. (2001). Images of me: Why broad themes? Why focus on inquiry? Why use internet? *Art Education*, 54:1, 33-40.
- Erickson, Mary. (2004). Interaction of teachers and curriculum. Teoksessa Elliot W. Eisner & Michael D. Day (toim.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 467-486.
- Erikson, Erik H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ernest, Paul. (1995). The one and the many. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 459-486.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman. (1989/2001). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Farago, Claire. (2007). Remaking art history: working wonder in the university's ruins. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 157-172.
- Feiman-Nemser, Sharon & Beasley, Kathrene. (1997). Mentoring as assisted performance: a case of co-planning. Teoksessa Virginia Richardson (toim.), *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London, Washington, D.C.: Falmer Press, 108-126.
- Fernie, Eric. (1995/1999). *Art history and its methods: a critical anthology*. London: Phaidon Press Limited.
- Fleischmann, Monika & Strauss, Wolfgang. (2003). netzspannung.org: kollektiver Wissensraum und Online Archiv. *Zeitenblicke* 2(2003), Nr. 1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/fleischmann/index.html>> (04.08.2010)
- Flood, Barry Finbarr. (2007). From the prophet to postmodernism? New world orders and the end of Islamic art. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 31-53.
- Gadamer, Hans-Georg. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Kääntänyt ja toimittanut David E. Linge. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Gadamer, Hans-Georg. (2004). *Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoitunut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.

- Geertz, Clifford. (1983). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Gergen, Kenneth J. (1995). Social construction and the educational process. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 17-39.
- Giddens, Anthony. (1995). Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash, *Nykyajan jäljillä – refleksiivinen modernisaatio*. Kääntänyt Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 83-152.
- Gnezda, Nicole M. (2009). The potential for meaning in student art. *Art Education*, 62:4, 48-52.
- Goodman, Nelson. (1976/1988). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja. (2007). Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Grandy, Richard E. (1998). Constructivism and objectivity: disentangling metaphysics from pedagogy. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 113-123.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1995). Biographical work and new ethnography. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (toim.), *Interpreting experience: the narrative study of lives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. Vol. 3., 45-58.
- Haapala, Arto. (2002). Yrjö Hirnin taidefilosofia ja estetiikka. Teoksessa Oiva Kuisma (toim.), *Suomalainen estetiikka 1900-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 32-56.
- Hacker, Douglas J. (1998a). Definitions and empirical foundations. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1-23.
- Hacker, Douglas J. (1998b). Self-regulated comprehension during normal reading. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 165-191.
- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209-225.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse. (1999/2004). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki, Porvoo: WSOY.

- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59-82.
- Halbertsma, Marlite. (2007). The call of the canon: why art history cannot do without. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 16-30.
- Halbertsma, Marlite. (2008). The many beginnings and the one end of world art history in Germany 1900-1933. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 91-105.
- Haldin-Herrgård, Tua & Salo, Petri. (2008). Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 277-300.
- Hall, Stuart. (1992). *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Kääntänyt Eila Salminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hall, Stuart. (1999/2002). *Identiteetti*. Kääntäneet Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hannula, Aino. (2007). Systemaattinen tekstianalyysi: kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värrä (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Yliopistopaino, 111-125.
- Hatt, Michael & Klonk, Charlotte. (2006). *Art history: a critical introduction to its methods*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Havu-Nuutinen, Sari & Järvinen, Helena. (1998/2002). Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 135-156.
- Heidegger, Martin. (2000). *Oleminen ja aika*. Kääntänyt Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2001/2007a). Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 196-211.
- Heikkinen, Hannu L. T. (2001/2007b). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 142-158.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2002/2003a). Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Minussa elää*

- monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 101-105.
- Heikkinen, Hannu L.T. (2002/2003b). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno. (2002/2003). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.* Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus, 203-220.
- Heinämaa, Sara. (1996). *Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle.* Helsinki: Gaudeamus.
- Herrmann, Rebekka. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*, 58:6, 41-46.
- Hietala, Veijo. (2006). Kertovuus: todellisuutta tarinallistamassa. Teoksessa Seija Ridell, Pasi Väliäho & Tanja Sihvonen (toim.), *Mediaa käsittämässä.* Tampere: Vastapaino, 91-108.
- Hilliard, Kristina & Wurtzel, Kate. (2009). Power and gender in ancient Egypt. *Art Education*, 62:3, 25-31.
- Hirn, Yrjö. (1924). *Esteettinen elämä.* Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. (1997/2001). *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.
- Horvath, Joseph A. (1999). Preface: tacit knowledge in the profession. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, ix-xiii.
- Horvath, Joseph A., Forsythe, George B., Bullis, R. Craig, Sweeney, Patrick J., Williams, Wendy M., McNally, Jeffrey A., Wattendorf John M. & Sternberg, Robert J. (1999). Experience, knowledge and military leadership. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 39-57.
- Howe, Kenneth R. & Berv, Jason. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues.* Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 19-40.
- Hubard, Olga M. (2007a). Complete engagement: embodied response in art museum. *Art Education*, 60:6, 46-51.

- Hubard, Olga M. (2007b). Productive information: contextual knowledge in art museum education. *Art Education*, 60:4, 17-23.
- Huber, Hans Dieter. (2007). Die Sinnlichkeit des Wissens. Teoksessa Rolf Niehoff & Reiner Wenrich (toim.), *Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung*. München: kopaed, 321-332.
- Häkkinen, Kaisa. (2004). *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Hänninen, Vilma. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Univeritas Tamperensis 696.
- Ihanus, Juhani. (1999/2001). Minäkertomukset. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.), *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 241-256.
- Ilmonen, Kari. (2001/2007). Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 126-141.
- Johansson, Hanna. (2007). Tyhjentämisen eleitä. Esittävän kuvan kielto, visuaalinen kulttuuri ja nykytaide. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.), *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 77-101.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. (1993/2004). Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 75-108.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (1993/2004a). Johdanto. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993/2004b). Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17-47.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (1993/2004c). Päätelmiä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 227-232.
- Jokinen, Arja, Juhila Kirsi & Suoninen, Eero. (1999). Esipuhe. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Josselson, Ruthellen. (1995). Imagining the real: empathy, narrative and the dialogic self. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (toim.),

- Interpreting experience: the narrative study of lives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. Vol. 3., 27-44.
- Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia. (1995). Introduction. Teoksessa Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (toim.), *Interpreting experience: the narrative study of lives*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. Vol. 3., ix-xii.
- Juhila, Kirsi. (1999a). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160-198.
- Juhila, Kirsi. (1999b). Tutkijan positiot. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 201-232.
- Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 233-252.
- Jääskeläinen, Paula, Hakkarainen, Pentti, Jokinen, Esa & Spangar, Timo. (2008). Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 301-320.
- Kallio, Rakel. (1998). Tyyli – taiteen näennäinen itsestäänselvyys. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 59-76.
- Kankkunen, Tarja. (2007). Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 177-205.
- Kari, Jouko. (1994). Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Jouko Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY, 66-100.
- Karvonen, Erkki. (2000). Elämmekö tieto- vai informaatioyhteiskunnassa? Teoksessa Matti Vuorensyrjä & Reijo Savolainen (toim.), *Tieto ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 81-108.
- Kaufmann, Thomas Dacosta. (2008). The geography of art: historiography, issues, and perspectives. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 167-182.
- Keifer-Boyd, Karen, Amburgy, Maria M. & Knight, Wanda B. (2007). Unpacking privilege: memory, culture, gender, race, and power in visual culture. *Art Education*, 60:3, 19-24.
- Kellner, Hans. (1995/2006). Introduction: describing redescriptions. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 1-18.
- Kemmis, Stephen. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. Teoksessa Peter Reason & Hilary Bradbury (toim.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage, 91-102.

- Kilpinen, Erkki. (2008). John Dewey, George Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat. Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 91-132.
- Kilpinen, Erkki, Kivinen, Osmo & Philström, Sami. (2008). Johdanto. Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 7-17.
- Kiviniemi, Kari. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63-83.
- Kiviniemi, Kari. (2001/2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70-85.
- Klemola, Timo. (1998). *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, Vol 66. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Koivunen, Hannele. (1997). *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kolb, Daniel A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Koro, Jukka. (1993). Aikuinen oman oppimisen ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskela, Hannu. (2007). Grounded theory: opettajien opiskelijakäsitysten analyysia. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Yliopistopaino, 91-110.
- Koski, Tapio. (2005). *Juoksemisen filosofia: kestävyysjuoksun monet ulottuvuudet – miten lihan kautta voi haastaa itsensä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Koskiahho, Briitta. (1990). *Ohi, läpi ja reunojen yli: tutkimuksenteon peruskysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki. (1998/2002). Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 202-226.
- Krappala, Mari & Pääjoki, Tarja. (2003). Johdanto. Teoksessa Mari Krappala & Tarja Pääjoki (toim.), *Taide ja toiseus: syrjästä yhteisöön*. Jyväskylä: Gummerus, 7-14.
- Kraynak, Janet. (2007). Art history's present tense. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 83-101.
- Krieger, Verena. (2008). Einführung: Zeitgenossenschaft als Herausforderung für die Kunstgeschichte. Teoksessa Verena Krieger (toim.), *Kunstgeschichte*

- & *Gegenwartskunst: vom Nutzen & Nachteil der Zeitgenossenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 5-25.
- Krippendorff, Klaus. (1986/2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Kristeva, Julia. (1992). *Muukalaisia itsellemme*. Kääntänyt Päivi Malinen. Tukholma: Gaudeamus.
- Kroeperlien, Britt. (2003). E-learning - an approach to teaching art history in the internet age. *Zeitenblicke* 2(2003), Nr. 1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/kroeperlien/index.html>> (04.08.2010)
- Kujala, Tiina. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Yliopistopaino, 13-39.
- Kuula, Arja. (1999/2001). *Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, Arja. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kwastek, Katja. (2003). Interaktive Erinnerungsräume: LambdaMOOs und Lernen im CAVE als Erben des Simonides? *Zeitenblicke* 2(2003), Nr. 1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/kwastek/index.html>> (04.08.2010)
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Lahdes, Erkki. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, Erkki & Kari, Jouko. (1994). Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit. Teoksessa Jouko Kari (toim.), *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY, 10-63.
- Lai, Alicia. (2009). Images of women in visual culture. *Art Education*, 62:1, 14-19.
- Langer, Susanne K. (1942/1979). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Langer, Susanne K. (1957). *Problems of art: ten philosophical lectures*. New York: Charles Scribner's Sons, cop.
- Lappalainen, Sirpa. (2007a). Johdanto: mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, Sirpa. (2007b). Rajamaalla: etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Lappalainen, Sirpa. (2007c). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja

- Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113-133.
- Lash, Scott. (1995). Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash, *Nykyajan jäljillä – refleksiivinen modernisaatio*. Kääntänyt Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 153-235.
- Lassander, Yrjö. (1984). *Näkökulmia kurssimuotoisen lukion taidehistorian opetukseen*. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto. Jatko-opiskelututkielmia ja -selosteita, 17/1984.
- Latomaa, Timo. (2005). Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 17-88.
- Lehtinen, Erno, Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. (2. uudistettu painos)
- Levanto, Yrjänä. (1991). Omaan aikaan tehty taide. Teoksessa Henrik Lilius (päätoim.) & Tuija Siltanen (toim.), *Kuinka tutkia nykytaidetta?: esitelmiä ja keskusteluja*. Helsingin yliopiston taidehistorian laitoksen julkaisuja X, 63-66.
- Lewin, Philip. (1995). The social already inhabits the epistemic: a discussion of Driver, Wood, Cobb, & Yackel; and von Glaserfeld. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 423-432.
- Lipponen, Lasse. (1999/2001). Kertomus kulttuurisesti suuntautuneen psykologian ydinmetaforana. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.), *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino, 49-74.
- Lonka, Kirsti & Lonka, Irma. (1991). *Aktivoiva opetus: käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lukkarinen, Ville. (1998a). Johdatus lukemaan taidehistoriaa ja tutkimaan taiteen historiaa. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9-13.
- Lukkarinen, Ville. (1998b). Taiteen tarina. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-56.
- Lurija, Aleksandr R. (1976). *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Kääntäneet Martin Lopez-Morillas & Lynn Solotaroff. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Luukka, Minna-Riitta. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133-160.
- Luukka, Minna-Riitta. (2004a). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana*

- kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9-22.
- Luukka, Minna-Riitta. (2004b). Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 111-119.
- Liotard, Jean-Francois. (1985). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Kääntänyt Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Löfström, Jan. (2002). Alkusanat. Teoksessa Jan Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä: historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen tutkimus uudella vuosituohannella*. Jyväskylä: Gummerus, 4-9.
- Maffesoli, Michel. (1995). *Maailman mieli: yhteisöllisen tyylin muodoista*. Kääntänyt Mika Määttänen. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Mansfield, Elizabeth C. (2007). Introduction: making art history a profession. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 1-9.
- Marti, Eduardo. (1996). Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. Teoksessa Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (toim.), *The social genesis of thought*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 7-83.
- Matthews, Michael R. (1998a). Preface. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Matthews, Michael R. (1998b). Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 1-10.
- Matthews, Michael R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics education. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 161-192.
- McCarty, Luise P. & Schwandt, Thomas A. (2000). Seductive illusions: von Glaserfeld and Gergen on epistemology and education. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 41-83.
- McLaren Peter & Giroux, Henry A. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Kääntänyt Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Megill, Allan. (1995/2006). 'Grand narrative' and the discipline of history. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 151-173.

- Megill, Allan. (2007). *Historical knowledge, historical error: a contemporary guide to practice*. With contributions by Steven Shepard and Phillip Honenberger. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Meretoja, Hanna. (2009). Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 207-237.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993). *Silmä ja mieli*. Käännös ja jälkisanat Kimmo Pasanen. Helsinki: Taide.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2000). *Phenomenology of perception*. Kääntänyt Colin Smith. London, New York: Routledge.
- Metsämuuronen, Jari. (2006a). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 15-77.
- Metsämuuronen, Jari. (2006b). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 79-147.
- Mietola, Reetta. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Miettinen, Reijo. (2008). Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 209-230.
- Mitchell, W.J.T. (2008a). Visual literacy of literary visualcy? Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 11-29.
- Mitchell, W.J.T. (2008b). *Das Leben der Bilder: Eine Theorie der visuellen Kultur*. Kääntäneet Achim Eschbach, Anna-Victoria Eschbach & Mark Halawa. München: Verlag C.H. Beck.
- Moilanen, Pentti & Rähä, Pekka. (2001/2007). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46-69.
- Moilanen, Raili. (2008). Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 235-254.
- Molander, Bengt. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mäkelä, Klaus. (1990/1995). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Saarijärvi: Gummerus, 42-59.

- Mäkinen, Laila. (1998). *Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 46. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mäntylä, Ritva. (2007). Kertovan muutosselonteon menetelmä: opettajien kehittämis- ja oppimisprosessi. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Yliopistopaino, 40-61.
- Määttänen, Pentti. 2008. Pragmatismmin näkökulma taiteen tutkimiseen. Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 231-256.
- Nelson, Steven. (2007). Turning green into black, or how I learned to live with the canon. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 54-66.
- Neuweg, Hans Georg. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehrerlernertheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Niikko, Anneli. (2001/2007). Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: piilomerkitysten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86-103.
- Nikula, Tarja. (2000). Pragmaattinen näkökulma kieleen. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 331-358.
- Niiniluoto, Ilkka. (1996). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Edita. (5. täydennetty painos)
- Niiniluoto, Ilkka. (2008). Arvot ja tosiasiat - samaa vai eri paria? Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 61-87.
- Nobre, Maria José. (1989). *Inner speech as the basis for artistic conceptualization: Soviet psycholinguistics and semiotics of art*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan.
- Nola, Robert. (1998). Constructivism and science education: a philosophical critique. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 31-59.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka. (1995). *Knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, Anna-Raija. (1992). *Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen*. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Nummenmaa, Anna-Raija & Nummenmaa, Tapio. (1998/2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 66-76.

- Ojanen, Sinikka. (2000/2006). *Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittäjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Olson, David R. (1995). Writing and the mind. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 95-123.
- Onians, John. (2008). Neuroarthistory: making more sense of art. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 265-286.
- Onnismäe, Jussi. (2008). Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismäe & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83-102.
- Opetushallitus. (2001). *Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Kuvallisen ilmaisun perustutkinto*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2010). *Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Kuvallisen ilmaisun perustutkinto*. Helsinki: Opetushallitus.
- Orr, Linda. (1995/2006). Intimate images: subjectivity and history – Staël, Michelet and Tocqueville. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 89-107.
- Paavola, Sami & Hakkarainen, Kai. (2008). Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa Erkki Kilpinen, Osmo Kivinen & Sami Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 162-184.
- Palin, Tutta. (1998). Merkistä mieleen. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 115-150.
- Palin, Tutta. (1999). Hollannin kultainen vuosisata: Svetlana Alpersin ja Mieke Balin haaste taidehistorialle. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.), *Kuvasta tilaan: taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 147-176.
- Palmu, Tarja. (2007). Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värrä (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 159-174.
- Paloniemi, Susanna. (2008). Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismäe & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 255-274.

- Panofsky, Erwin. (1939/1967). *Studies in iconology: humanistic themes in the art of the renaissance*. New York: Harper Torchbooks.
- Panofsky, Erwin. (1955/1987). *Meaning in the visual arts*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Partner, Nancy F. (1995/2006). Historicity in an age of reality-fictions. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 21-39.
- Parviainen, Jaana. (2006). *Meduusan liike: mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen, Kimmo. (1993). Maurice Merleau-Ponty: aistivan minän filosofi. Jälkisanat teoksessa Maurice Merleau-Ponty, *Silmä ja mieli*. Helsinki: Taide, 76-95.
- Patel, Vilma L., Arocha, José F. & Kaufman, David R. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 75-99.
- Patrikainen, Risto & Myller, Laila. (1998/2002). Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Marja-Liisa Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki, Porvoo: WSOY, 182-201.
- Patrikainen, Sanna & Toom, Auli. (2000/2004). Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239-260.
- Paul, Barbara. (1985/2008). Kunstgeschichte, Feminismus und Gender Studies. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 297-336.
- Peavy, R. Vance. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Kääntänyt Pertti Auvinen. Helsinki: Psykologinen Kustannus Oy.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka. (1992). *Oppimismotivaatio*. Keuruu: Otava.
- Pfisterer, Ulrich. (2008). Origins and principles of world art history – 1900 (and 2000). Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 69-89.
- Phillips, Denis C. (1998). Coming to grips with radical social constructivism. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 139-158.
- Phillips, Denis C. (2000a). Editor's preface. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Phillips, Denis C. (2000b). An opinionated account of the constructivist landscape. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of

- the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 1-16.
- Piaget, Jean. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Kääntänyt Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. (1977). *Lapsen psykologia*. Kääntänyt Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietikäinen, Sari. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191-217.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Polanyi, Michael. (1966/1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.), *Life history and narrative*. London: Falmer, 5-23.
- Pooke, Grant & Newall Diana. (2008). *Art history: the basics*. London, New York: Routledge.
- Potter, Jonathan. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret. (1989). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- Preziosi, Donald. (1989). *Rethinking art history: meditations on a coy science*. New Haven & London: Yale University Press.
- Preziosi, Donald. (1998a). Art history: making the visible legible. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 13-18.
- Preziosi, Donald. (1998b). Style: introduction. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 109-114.
- Preziosi, Donald. (1998c). The art of art history. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 507-527.
- Preziosi, Donald. (2007). Unmaking art history. Teoksessa Elizabeth C. Mansfield (toim.), *Making art history: a changing discipline and its institutions*. New York: Routledge, 117-130.
- Puolimatka, Tapio. (2002). *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Pöysä, Jyrki. (2009). Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 314-343.
- Radley, Alan. (1991). *The body and social psychology*. New York: Springer.

- Raivola, Reijo & Vuorensyrjä, Matti. (1998). *Osaaminen tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Sitra.
- Rantala, Taina. (2007). Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa Eija Syrjäläinen, Ari Eronen & Veli-Matti Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 126-158.
- Rauhala, Lauri. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, Lauri. (1993/2005). *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysieja ja sovelluksia*. Helsinki: Yliopistopaino. (Teos on julkaistu 1993 nimellä Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä)
- Rauhala, Lauri. (1995). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste - von Wright, Maijaliisa. (1997). *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste - von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Rebel, Ernst. (2007). Von Sehen im Reden und Schweigen: didaktisch orientierte Umgangsweisen der Bildbetrachtung. Teoksessa Rolf Niehoff & Reiner Wenrich (toim.), *Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung*. München: kopaed, 210-226.
- Reber, Arthur S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Reichle, Ingeborg, Lackner, Thomas & Wiethoff, Dorothee. (2000). Neue Medien in der Bildung: Chancen und Herausforderungen kooperativen Lehrens und Lernens in der Kunstgeschichte. Teoksessa Christoph Danelzik-Brüggemann & Anette Dorgerloh (toim.), *Die Medialisierung [in] der Architektur*. Marburg: Jonas-Verlag, 87-90.
- Reid, Donna, K. (2004). *Thinking and writing about art history*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Remes, Liisa. (2006). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 285-374.
- Richards, John. (1995). Construct[ion/iv]ism: pick one of the above. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 57-63.
- Richardson, Virginia. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. Teoksessa Virginia Richardson (toim.), *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London, Washington, D.C.: Falmer Press, 3-14.
- Rogoff, Barbara. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.),

- Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 139-164.
- Rossi, Leena-Maija. (1999). Irti heijastuksista. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.), *Kuvasta tilaan: taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 177-200.
- Rossi, Leena-Maija & Seppä, Anita. (2007). Lukijoille ja katsojille. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.), *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 7-13.
- Ryan, Gery W. & Bernard, H. Russel. (1994/2000). Data management and analysis methods. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 769-802.
- Ryle, Gilbert. (1949/1978). *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Räsänen, Marjo. (1993). *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. Lisensiaattityö. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Räsänen, Marjo. (1995). Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa Inari Grönholm (toim.), *Kuvien maailma*. Helsinki: Opetushallitus, 53-68.
- Räsänen, Marjo. (1997). *Building bridges. Experiential art understanding: a work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A18.
- Räsänen, Marjo. (2000). *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Räsänen, Marjo. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90. Jyväskylä: Gummerus.
- Saari, Lars. (1991). Nykytaiteen opetus Turun yliopistossa. Teoksessa Henrik Lilius (päätoim.) & Tuija Siltanen (toim.), *Kuinka tutkia nykytaidetta?: esitelmää ja keskustelua*. Helsingin yliopiston taidehistorian laitoksen julkaisuja X, 63-66.
- Saarikangas, Kirsi. (1999). Johdanto: merkityksellinen tila. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.), *Kuvasta tilaan: taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 7-18.
- Sabol, Robert, F. (2000). Studying art history through multicultural education looking-glass. *Art Education*, 53:3, 12-17.
- Salo, Ulla-Maija. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227-246.
- Saloviita, Timo. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sandell, Renee. (2006). Form + theme + context: balancing considerations for meaningful art learning. *Art Education*, 59:1, 33-37.
- Santrock, John W. (1983/2004). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill.
- Schapiro, Meyer. (1953/1998). Style. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 143-149.

- Scharfstein, Ben-Ami. (2008a). Prelude: keeping the world together. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 11-22.
- Scharfstein, Ben-Ami. (2008b). The common humanity evident in European, African, Indian, Chinese and Japanese aesthetic theory. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 343-367.
- Schön, Donald A. (1987/1988). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Seitamaa-Oravala, Pirkko. (1977). *Johdatus taiteen tarkasteluun lukion 1. luokan taidehistorian opetuksessa*. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto. Jatko-opiskelututkielmia ja -selosteita, 47/1977.
- Selden Barnes, Natalie. (2009). Hands-on writing: an alternative approach to understanding. *Art Education*, 62:3, 40-46.
- Senge, Peter M. (1990/1993). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Seppä, Anita. (2007). Kulttuurin kuvallistuminen: teknologisoitumisen seuraus vai teoreettinen ylilyönti? Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.), *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 14-35.
- Shifrin, Susan. (2008). Visual literacy in North American secondary schools. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 105-128.
- Shotter, John. (1995). In dialogue: social constructionism and radical constructivism. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 41-63.
- Siljander, Pauli. (2002/2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silverman, David. (1994/2000). Analyzing talk and text. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 821-834.
- Simon, Holger. (2003). Lernen im digitalen Themenraum. Exploratives Lernen im Internet aus kunsthistorisches Sicht. *Zeitenblicke* 2(2003), Nr. 1. <<http://www.zeitenblicke.historicum.net/2003/01/simon/index.html>> (04.08.2010)
- Simons, Jon. (2008). From visual literacy to image competence. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 77-103.
- Sitko, Barbara M. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 93-115.
- Slezak, Peter. (1998). Sociology of scientific knowledge and science education: Part 1. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science*

- education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 159-188.
- Slezak, Peter. (2000). A critique of radical social constructivism. Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 91-126.
- Smith, Leslie. (1996). The social construction of rational understanding. Teoksessa Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (toim.), *The social genesis of thought*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 107-123.
- Smith, Terry Jo, Danforth, Scot & Nice, S. (2005). Creating a participatory classroom community. Teoksessa Scot Danforth & Terry Jo Smith, *Engaging troubling students: a constructivist approach*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 57-91.
- Smolka, A.L.B., de Goes, Maria C.R. & Pino, Angel. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 165-184.
- Sonesson, Göran. (1989). *Pictorial concepts: inquiries into the semiotic heritage and its relevance to the interpretation of the visual world*. Bromley: Chartwell-Brat.
- Spangar, Timo. (2000). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa Jussi Onnismaa, Heikki Pasanen & Timo Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2: ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14-23.
- Spivey, Nancy N. (1995). Written discourse: a constructivist perspective. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 313-329.
- Stafford, Barbara, M. (2008). The remaining 10 percent: the role of sensory knowledge in the age of the self-organizing brain. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 31-57.
- Steffe, Leslie P. (1995). Alternative epistemologies: an educator's perspective. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 489-523.
- Steinby, Liisa. (2009). Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 238-280.
- Steiner, Reinhard. (2008). Auf der Schwelle des Augenblicks: Anmerkungen zu einer Kunstgeschichte der Gegenwart. Teoksessa Verena Krieger (toim.), *Kunstgeschichte & Gegenwartskunst: vom Nutzen & Nachteil der Zeitgenossenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 47-57.
- Sternberg, Robert J. (1999). What do we know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 231-236.

- Sternberg, Robert J., Forsythe, George B., Hedlund, Jennifer, Horvath, Joseph A., Wagner, Richard K., Williams, Wendy M., Snook, Scot A. & Grigorenko, Elena L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa. (2001/2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Stöppel, Daniela. (2010). Kunstgeschichte unterrichten – aber wie? Teoksessa Daniela Stöppel & Gabriele Wimböck (toim.), *Das Institut für Kunstgeschichte in München: 1909-2009*. München: Institut für Kunstgeschichte, 95-103.
- Suchting, Wallis A. (1998a). Constructivism deconstructed. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 61-92.
- Suchting, Wallis A. (1998b). Reflections on Peter Slezak and the 'Sociology of scientific knowledge'. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 189-215.
- Summers, David. (1989/1998). 'Form', nineteenth-century metaphysics, and the problem of art historical description. Teoksessa Donald Preziosi (toim.), *The art of art history: a critical anthology*. Oxford: Oxford University Press, 127-142.
- Suominen-Koskinen, Renja. (1998). Taiteen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa Arja Elovirta & Ville Lukkarinen (toim.), *Katseen rajat: taidehistoria metodologiana*. Helsinki, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151-174.
- Suoninen, Eero. (1993/2004a). Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48-74.
- Suoninen, Eero. (1993/2004b). Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 111-150.
- Suoninen, Eero. (1999). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Suoranta, Juha. (1997/2002). *Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Suoranta, Juha. (2005). *Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Tampere: Gaudeamus.
- Sutinen, Ari. (2003). *Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Syrjälä, Leena. (2001/2007). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*.

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 229-243.
- Syrjälä, Leena. & Heikkinen, Hannu L.T. (2002/2003). Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Leena Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 157-162.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma.* Helsinki, Juva: WSOY.
- Talib, Mirja-Tytti. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.* Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 149-162.
- Tammi, Pekka. (2009). Kertomusta vastaan ("Ikävä tarina"). Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 140-166.
- Tiuraniemi, Juhani. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Pekka Niemi & Esko Keskinen (toim.), *Taitavan toiminnan psykologia.* Turku: Turun yliopiston psykologian laitos, 165-195.
- Tobin, Kenneth. (2000). Constructivism in science education: moving on ... Teoksessa Denis C. Phillips (toim.), *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues.* Ninety-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1. Chicago: The University of Chicago Press, 227-253.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tolska, Timo. (2002). *Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toom, Auli. (2006). *Tacit pedagogical knowing: at the core of teacher's professionalism.* Helsinki: University of Helsinki.
- Toom, Auli. (2008a). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.* Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33-58.
- Toom, Auli. (2008b). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta.* Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 163-186.

- Toom, Auli & Onnismaa, Jussi. (2008). Johdanto. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9-30.
- Torff, Bruce. (1999). Tacit knowledge in teaching: folk pedagogy and teacher education. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 195-213.
- Tosh, John. (2008). *Why history matters?* New York: Palgrave Macmillan.
- Toukoma, Pertti. (1981). Minä-kuvan heijastuminen suomalaisten siirtolaislasten aineissa. Teoksessa Simo Seppo (toim.), *Ihmisen kasvu ja sosiaalistuminen*. Juhlakirja Annika Takalan merkkipäivänä 3. lokakuuta 1981. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A:20.
- Trafi, Laura. (2004). Art interpretation as subject constitution: research on the role of critical art history in teacher education. *The International Journal of Art & Design Education*, 23.1, 26-34.
- Tryphon, Anastasia & Vonèche, Jacques. (1996). Introduction. Teoksessa Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (toim.), *The social genesis of thought*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 1-10.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, Stephen P. (1994). *The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions*. Oxford: Polity Press.
- Tynjälä, Päivi. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törrönen, Jukka. (2002). Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 29-49.
- Töttö, Pertti. (1997). *Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Ulbricht, Jay. (1998). Interdisciplinary art education reconsidered. *Art Education* 51:4, 13-17.
- Ursprung, Philip. (2008). Performative Kunstgeschichte. Teoksessa Verena Krieger (toim.), *Kunstgeschichte & Gegenwartskunst: vom Nutzen & Nachteil der Zeitgenossenschaft*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 213-226.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. (2002/2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vadeboncoeur, Jennifer A. (1997). Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. Teoksessa Virginia Richardson (toim.), *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London, Washington, D.C.: Falmer Press, 15-37.
- Van Damme, Wilfried. (2008a). Introducing world art studies. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 23-61.

- Van Damme, Wilfried. (2008b). Art and the academic disciplines. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 157-165.
- Van Manen, Max. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Vann, Richard T. (1995/2006). Turning linguistic: history and theory and history and theory, 1960-1975. Teoksessa Frank Ankersmit & Hans Kellner (toim.), *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, 40-69.
- Varila, Juha. (1990). *Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia No 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varto, Juha. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, Sanna. (2000/2003). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virta, Arja. (2002). Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista: lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Jan Löfström (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä: historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella*. Jyväskylä: Gummerus, 35-65.
- Von Glaserfeld, Ernst. (1995a). A constructivist approach to teaching. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-15.
- Von Glaserfeld, Ernst. (1995b). Sensory experience, abstraction, and teaching. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 369-383.
- Von Glaserfeld, Ernst. (1995/2002). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London, New York: Falmer Press.
- Von Glaserfeld, Ernst. (1998a). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 11-30.
- Von Glaserfeld, Ernst. (1998b). Constructivism reconstructed: a reply to Suchting. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.), *Constructivism in science education: a philosophical examination*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 93-98.
- Von Krogh, Georg, Ichijo, Kazuo & Nonaka, Ikujiro. (2000). *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Von Wright, Johan. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Vuorensyrjä, Matti. (2000). Miksi älykkään koneen aikakautta ei koskaan tullut? Teoksessa Matti Vuorensyrjä & Reijo Savolainen (toim.), *Tieto ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 109-136.
- Vuorinen, Risto. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.

- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Toimittaneet Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellan Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Kääntäneet Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Vänskä, Annamari. (2006). *Vikuroivia vilkaisuja: ruumis, sukupuoli, seksuaalisuus ja visuaalisen kulttuurin tutkimus*. Helsinki: Taidehistorian seura.
- Vänskä, Annamari. (2007). Vikuroiva teoria? Taidehistoria, visuaalisen kulttuurin tutkimus ja queer-teoria. Teoksessa Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.), *Tarkemmin katsoen: visuaalisen kulttuurin lukukirja*. Helsinki: Gaudeamus, 55-76.
- Wagner, Richard K., Sujan, Harish, Sujan, Mita, Rashotte, Carol A. & Sternberg, Robert J. (1999). Tacit knowledge in sales. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.), *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 155-182.
- Warnke, Martin. (1985/2008). Gegenstandsbereiche der Kunstgeschichte. Teoksessa Hans Belting, Heinrich Dilly, Wolfgang Kemp, Willibald Sauerländer & Martin Warnke (toim.), *Kunstgeschichte: eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 23-48.
- Washabaugh, William. (2008). Philosophical bases for visual multiculturalism at the college level. Teoksessa James Elkins (toim.), *Visual literacy*. New York, London: Routledge, 129-144.
- Watts, D. Michael. (1994). Constructivism, re-constructivism and task-orientated problem-solving. Teoksessa Peter J. Fensham, Richard F. Gunstone & Richard T. White (toim.), *The content of science: a constructivist approach to its teaching and learning*. London: Falmer Press, 39-58.
- Weeks, Jeffrey. (1990). The value of difference. Teoksessa Jonathan Rutherford (toim.), *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 88-100.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1995). The need for action in sociocultural research. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 56-74.
- Wertsch, James V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V., del Río, Pablo & Alvarez, Amelia (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. Teoksessa James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1-34.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- White, Hayden (1978/1985). *Tropics of discourse: essays in cultural criticism*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Winitzky, Nancy & Kauchak, Don. (1997). Constructivism in teacher education: applying cognitive theory to teacher learning. Teoksessa Virginia Richardson (toim.), *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 59-83.
- Winne, Philip H. & Hadwin, Allyson F. (1998). Studying as self-regulated learning. Teoksessa Douglas J. Hacker, John Dunlosky & Arthur C. Graesser (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 277-304.
- Wolcott, Anne G. (1994). Whose shoes are they anyway? A contemporary approach to interpretation. *Art Education*, 47:5, 15-20.
- Wood, Terry. (1995). From alternative epistemologies to practice in education: rethinking what it means to teach and learn. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry E. Gale (toim.), *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 331-339.
- Wozniak, Robert, H. (1996). Qu'est-ce que l'intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s crisis in psychology. Teoksessa Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche (toim.), *The social genesis of thought*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 11-24.
- Yli-Luoma, Pertti. (2003). *Hyvä opettaja*. Sipoo: IMDL.
- Zijlmans, Kitty. (2008). The discourse on contemporary art and the globalization of the art system. Teoksessa Kitty Zijlmans & Wilfried Van Damme (toim.), *World art studies: exploring concepts and approaches*. Amsterdam: Valiz, 135-150.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Laamo, Mari-Anne. (2007). *Taide- ja kulttuuriopintokokonaisuus: tutkimus opetuksen toteuttamisesta koulutuskeskus Salpauksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukkanen-Hirvikoski, Teija. (2009). *Oppimistehtävälähtöisen taidehistorian johdantokurssin suunnitelma Jyväskylän yliopiston avoimeen yliopistoon*. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, päättötyö. Jyväskylä.
- Martikainen, Jari. (1996). *Annäherung des sprachlichen und bildlichen Ausdrucks durch Abstraktion in der deutschen expressionistischen Lyrik und Malerei – anhand der Werkbeispiele von Georg Trakl, August Stramm, Franz Marc und Wassily Kandinsky*. Taidehistorian lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Martikainen, Jari. (2005a). "Ja me istuttiin aina ihan hiljaa paikoillaan": kvalitatiivinen tutkimus opiskelijoiden kokemuksista taidehistorian opiskelusta. Kasvatustieteen kvalitatiivisen tutkimuspraktikumien harjoitustyö. Joensuun yliopisto.
- Martikainen, Jari. (2005b). "Taidehistoria se vasta mukaa onkin": kvantitatiivinen tutkimus opiskelijoiden motivaatioista taide- ja kulttuurihistorian opiskelussa

- toisen asteen kulttuurialan ammatillisessa oppilaitoksessa. Kasvatustieteen kvantitatiivisen tutkimuspraktikumien harjoitustyö. Joensuun yliopisto.*
- Martikainen, Jari. (2006). *"Tykkään perehtyä asioihin ja selittää toogamiehistä ja temppeleherroista kaikkea mikä ei yleensä kiinnosta ketään": kokemuksia taide- ja kulttuurihistorian opiskelun ja identiteetin kehityksen yhteyksistä toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen kvalitatiivisen tutkimuspraktikumien harjoitustyö. Joensuun yliopisto.*
- Martikainen, Jari. (2007). *Käsitettävää taidehistoria: lähtökohtia taide- ja kulttuurihistorian opetukseen toisen asteen kulttuurialan ammatillisessa oppilaitoksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.*
- Simpanen, Marjo-Riitta. (1998). *Taidehistoria ja sen opettaminen. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, päättötyö. Jyväskylä.*
- Susiluoto, Tiina. (2007). *Kulttuurikurssit: taidekasvatusmenetelmä politiikan, estetiikan ja pedagogiikan valossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.*
- Valkeapää, Leena. (2002). *Taidehistorian yliopistollisen perusopinto-opetuksen kehittäminen. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu, päättötyö. Jyväskylä.*

REFLEKTIOKYSELYT

REFLEKTIOKYSELY 1: aikaisemmat kokemukset ja orientaatio

1. Oletko opiskellut aikaisemmin taidehistoriaa? Jos olet, niin kerro missä?
2. Arvioi tämänhetkinen kiinnostuksesi aste taidehistoriaa kohtaan. Valitse seuraavista: erittäin kiinnostunut, jonkin verran kiinnostunut, samantekevä, en juurikaan kiinnostunut, en ollenkaan kiinnostunut.
3. Mistä edellä valitsemasi kiinnostuksen taso johtuu?
4. Mitä / millaisia asioita taidehistoriassa opiskellaan? Mitkä asiat kuuluvat taidehistorian piiriin? Vastaa kysymykseen tämän hetkisen käsityksesi pohjalta.
5. Miten ajattelet taidehistoriaa opetettavan ja opiskeltavan? (=mitä tunteilla tehdään?) Vastaa kysymykseen tämän hetkisen käsityksesi pohjalta.
6. Ajatteletko taidehistoriasta olevan sinulle hyötyä opinnoissa ja / tai yksityiselämässä? Perustele vastauksesi, olipa se myönteinen tai kielteinen.
7. Millaisia muistoja / kokemuksia sinulla on historian tai taidehistorian opetuksesta aikaisemmista kouluista? (miten opetettiin, millaisia asioita opetettiin, piditkö historian opiskelusta ym. kokemuksia ja muistoja).

REFLEKTIOKYSELY 2: palaute ensimmäisestä taidehistorian opintojaksosta

Mieti ja muistele taide- ja kulttuurihistorian kurssia ja vastaa seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten taide- ja kulttuurihistoriaa on opiskeltu ja opetettu?
2. Poikkesiko opetus/opiskelutapa siitä, mitä olit etukäteen ajatellut? (katso mitä vastasit edelliseen kyselyyn kurssin alussa) Jos poikkesi, niin kerro, miten?
3. Jos kurssilla toteutettu opetus/opiskelutapa poikkesi ennako-oletuksistasi, niin kerro, oliko tämä poikkeama (=tämän kurssin opetus/opiskelutapa) mielestäsi hyvä vai huono asia? Perustele.
4. Mitkä asiat näyttäisivät sinusta tämän kurssin perusteella olevan keskeisiä asioita (tietoja ja taitoja) taidehistoriassa ja taidehistorian opiskelussa? Onko käsityksesi muuttunut (ks. kurssin alun kysymys 4.)
5. Oletko pystynyt soveltamaan ja hyödyntämään taidehistorian tuntien antia
 - a) muilla kursseilla? Jos olet, niin kerro millä kurssilla ja miten?
 - b) koulun ulkopuolisissa tilanteissa? Jos olet, niin kerro missä ja miten?
 - c) Ajatteletko taidehistoriasta olevan sinulle hyötyä tulevaisuudessa? Perustele vastauksesi.
6. Oppituntien ilmapiiri ja opetustapa:
 - a) Millainen oppituntien ilmapiiri on ollut?
 - b) Onko oppituntien ilmapiiri ollut oppimisen kannalta hyvä?
 - c) Onko opetus- ja opiskelutapa (menetelmät, harjoitukset yms.) ollut oppimisen kannalta hyvä?
7. Kiinnostus taidehistoriaan:
 - a) Arvioi tämänhetkinen kiinnostuksesi taidehistoriaa kohtaan. Valitse seuraavista: erittäin kiinnostunut, jonkin verran kiinnostunut, samantekevä, en juurikaan kiinnostunut, en ollenkaan kiinnostunut.
 - b) Mistä kiinnostuksen taso johtuu?
8. Mikä kurssilla on ollut parasta?
9. Miten kurssia voisi kehittää?

REFLEKTIOKYSELY 3: eri opetusmenetelmät

Kommentoi opetusmenetelmien / opetustapojen mielekkyyttä ja toimivuutta omalla kohdallasi, oman oppimisesi kannalta. Pyri perustelemaan vastaustasi (esim. miksi pidit hyvänä / huonona).

1. aikakausien ja tyyliuuntien tuntomerkkien havainnointi pienryhmissä ennen aiheen yhteistä käsittelyä (kuvamonisteet + kysymykset)
2. luentokeskustelu, muistiinpanojen kirjoittaminen
3. diojen, videoiden, elokuvien katsominen
4. kuvista keskustelu: taideteosten tarkastelu, analysointi, mielipiteen kertominen, tulkinta, keskustelu ensin pienryhmissä ja sitten koko ryhmänä
5. teemoista keskustelu pienryhmissä / pareittain ja sitten ryhmänä
6. kuvan tekeminen: kuvalliset taidehistorian tyylien soveltamiset piirtämällä ja paperimasasta (levynkansi, kengät, naamari, puut)
7. kirjalliset tehtävät ja kirjallinen koe
8. kyselyt taidehistorian opiskelusta
9. Mitkä asiat ovat sinulle taidehistorian kurssin tärkeintä antia?

REFLEKTIOKYSELY 4: kuvasta kirjoittamisen**OSA 1**

1. Valitse teos, joka sinua kiinnostaa. Kirjoita perusteluja valinnallesi.
2. Tarkastele teoksesi tunnelmaa. Millainen teoksesi tunnelma on? Mistä teoksen tunnelma syntyy? Kirjoita ajatuksiasi.

OSA 2

1. Tutustu teoksen tyyliisuuntaan kuvien ja kirjallisten lähteiden avulla ja tee aiheesta lyhyt (max 2 sivua) kirjoitelma.
2. Tutustu taiteilijan biografiaan (koulutus, taiteellinen kehitys, merkittävät teokset, elämäkerta) ja kirjoita aiheesta lyhyt (max 2 sivua) kirjoitelma.

OSA 3

Tehtäväkokonaisuuden reflektio: olet valinnut taideteoksen ja kirjoittanut siitä tähän mennessä seuraavat raportit: 1) teosvalinnan omakohtainen perustelu, 2) teoksen tunnelman kuvailu omien havaintojen perusteella 3) teoksen rakenteen tarkastelu ja tulkinta eurooppalaisen kuvataiteen viestien näkökulmasta, 4) taiteilijan, tyyliisyyden ja aikakauden raportointi.

1. Tarkastele valitsemasi teosta tyyliisyyden näkökulmasta. Onko teos tyypillinen tyyliisyytensä edustaja? Perustelee näkemyksesi.
2. Toiko taiteilijaan tutustuminen uusia näkökulmia teokseen? Jos toi, kerro millaisia.
3. Lue kaikki kirjoittamasi raportit ja pohdi, ovatko havaintosi, käsityksesi tai mielipiteesi taideteoksesta muuttuneet projektin edetessä. Jos on, kerro miten.

REFLEKTIOKYSELY 5a: taiteen tehtävät, taidehistoria, identiteetti

1. Mikä sinun mielestäsi on taiteen tärkein tehtävä? Perustelee.
2. Pohdi taidehistoriaa oppiaineena taidehistorian opintojaksojen perusteella: Mitä taidehistoria on? Mitä taidehistoria tutkii?
3. Voiko taidehistoriaa kehittää opiskelijan identiteettiä (=itsetuntemusta, itsetuntoa, käsitystä itsestä). Perustelee mielipiteesi.

REFLEKTIOKYSELY 5b: taiteen tehtävät, taidehistoria, identiteetti

4. Onko taidehistorian opiskelu muuttanut käsitystä itsestäsi? Jos, niin miten?
5. Onko taidehistorian opiskelu muuttanut käsitystäsi ympäröivästä maailmasta? Jos, niin miten?

REFLEKTIOKYSELY 6: palaute soveltavista tehtävistä

Palaute soveltavista tehtävistä: postmoderni tehtävä ja Suomen 1800-luvun taiteen modernisointitehtävä:

1. Kerro omasta näkökulmastasi tehtävistä. Olivatko ne mielekkäitä oppimisen tapoja? Perustelee.
2. Mitä ajattelet kuvan tekemisestä historiallisen tiedon opiskelun keinona? Perustelee.

REFLEKTIOKYSELY 7: vieraat kulttuurit -kurssin palaute

1. Kurssilla sait itse valita aiheen, aiheen käsittelytavan ja tuotoksen. Saatoit myös itse suunnitella projektin etenemisen. Mitä mieltä olet näin itseohjautuvasta opiskelutavasta? Millaisena sen koit? Perustelee.
2. Olisitko tarvinnut enemmän ohjausta? Millaista?
3. Toiko visuaalisen tuotoksen tekeminen jotain uutta ulottuvuutta oppimiseesi ja käsitykseesi aiheestasi? Oliko tuotoksen tekeminen mielestäsi olennainen osa oppimista? Perustelee.

REFLEKTIOKYSELY 8: kurssityö

1. Olet tehnyt kurssityön. Mitä ajattelet, miksi taidehistoria on osa tehtäväkokonaisuutta?
2. Mitä tietoja ja taitoja mielestäsi kuuluu taidehistorian osaamiseen?
3. Arvioi tämänhetkinen kiinnostuksen tasosi taidehistoriaa kohtaan. Valitse seuraavista: erittäin kiinnostunut, jonkin verran kiinnostunut, samantekevä, en juurikaan kiinnostunut, en ollenkaan kiinnostunut.
4. Kerro, mistä edellä valitsemasi kiinnostuksen taso johtuu.

TAULUKOT (AINEISTON TEEMOITTELU JA KVANTIFIOINTI)

ALKUSYKSYSTÄ: TUNNUSTELUA JA TAUSTOITUSTA

Taulukko 1: opintohistoria

taidehistorian aikaisemmat opinnot	opiskelijoiden lukumäärä
1.ei aikaisempia opintoja	15
2.hieman opiskeltu koulussa	4
3.yksi tai useampi kurssi koulussa	2
4.hieman opiskeltu itsenäisesti	2

Taulukko 2: kiinnostus taidehistoriaa kohtaan

kiinnostuksen taso	opiskelijoiden lukumäärä
1.erittäin kiinnostunut	9
2.jonkin verran kiinnostunut	12
3.samantekevä	2
4.ei juurikaan kiinnostunut	0
5.ei ollenkaan kiinnostunut	0

Taulukko 3: ”erittäin kiinnostunut”, perustelut

kiinnostuksen tason perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.taide ja / tai historia kiinnostaa	5
2.halu oppia taiteesta ja historiasta	4
3.tieto auttaa ymmärtämään toisten ja itsen tekemää taidetta	1
4.hyvä kokemus aikaisemmasta kurssista	1
5.tiedosta hyötyä, esim. museoissa	1

Taulukko 4: ”jonkin verran kiinnostunut”, perustelut

kiinnostuksen tason perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.taide ja / tai historia kiinnostaa	7
2.tiedon soveltaminen, nivominen opiske- luun ja työhön	2
3.halu oppia taiteesta ja historiasta	2
4.yleissivistys	2
5.opettaja vaikuttaa mukavalta	2
6.huono aikaisempi oppimiskokemus	2
7.auttaa ymmärtämään ihmistä yleisesti	1
8.auttaa ymmärtämään taidetta	1
9.auttaa ymmärtämään omaa työskentelyä	1

Taulukko 5: ”samantekevä”, perustelut

kiinnostuksen tason perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.ei ole hyötyä, tuntuu turhalta	1
2.ei kiinnosta, aineella huono maine	1

Taulukko 6: ennakkokäsitys taidehistorian alasta / sisällöistä

taidehistorian sisältö	opiskelijoiden lukumäärä
1.aikakaudet / tyylisuunnat	16
2.taiteilijat	16
3.vanha taide	10

4.eri taidelajit	5
5.taiteen kehitys	4
6.taideteokset	3
7.tekniikat / materiaalit	3
8.taiteeseen vaikuttavat taustatekijät	2
9.kulttuurierot, eri maiden taide	1
10.historia yleisesti	1
11.taideteokset historian ilmentäjinä	1

Taulukko 7: ennakkokäsitys taidehistorian opetusmenetelmistä

opetusmenetelmä / opiskelutapa	opiskelijoiden lukumäärä
1.tehdään muistiinpanoja	11
2.luetaan kirjoista	8
3.katsotaan dioja / kuvia	7
4.opettaja puhuu (luento)	7
5.piiirretään, maalataan	6
6.teoriaa	5
7.keskustellaan	3
8.opetetaan kuten muutakin historiaa	3
9.etsitään tietoa	3
10.pohditaan	2
11.katsotaan videoita, dokumentteja	1
12.käydään museoissa ja näyttelyissä	1
13.opettelu, pänttäys	1
14.tutkitaan taideteoksia	1
15.tentti kurssin lopussa	1
16.opettaja kysyy opiskelijoilta	1
17.kirjoitetaan esseitä	1
18.ei osaa vastata	1

Taulukko 8: Onko taidehistoriasta hyötyä?

arvio hyödystä	opiskelijoiden lukumäärä
on hyötyä	22
ei ole hyötyä	1

Taulukko 9: hyöty työssä / opinnoissa ja / tai yksityiselämässä

hyödyn konteksti	opiskelijoiden lukumäärä
työssä / opinnoissa	17
yksityiselämässä	17

Taulukko 10: hyöty opinnoissa tai työelämässä

hyödyn määrittely	opiskelijoiden lukumäärä
1.määrittelemätön, yleinen hyöty opinnoissa	6
2.vaikutteita omiin töihin	6
3.osa ammattitaitoa, alan tuntemusta	6
4.auttaa ymmärtämään / tulkitsemaan toisten tekemää ja omaa taidetta	3

Taulukko 11: hyöty yksityiselämässä

hyödyn määrittely	opiskelijoiden lukumäärä
1.yleissivistys	14
2.avaimia ympäristön tulkintaan	1

Taulukko 12: aikaisemmat taidehistorian tai historian opiskelukokemukset

kokemuksen laatu	opiskelijoiden lukumäärä
1.vain negatiivinen kokemus	10
2.sekä positiivinen että negatiivinen kokemus (aihe kiinnostaa, opetusmenetelmät tylsiä)	4
3.vain positiivinen kokemus	2
4.neutraali kokemus tai ei vastaa	7

TALVEN KYNNYKSELLÄ: KOKEMUKSIA JA SUUNNAN TARKISTUSTA

Taulukko 13: opiskelun ja opetuksen kuvailu

mainittu opiskelutapa / opetustapa	opiskelijoiden lukumäärä
1.käytännön soveltavat tehtävät	19
2.yhteisöllinen oppiminen: keskustelut, ryhmätyöt	17
3.diojen / kuvien katsominen, taideteosten analysoiminen	15
4.monisteiden käsitteleminen	11
5.opintomatkat, museo- ja näyttelykäynnit	8
6.tyylisuuntien käsitteleminen	8
7.luento	7
8 videoiden ja elokuvien katsominen	6
9.itsenäinen opiskelu	4
10.selkeä, kiinnostava opetus	3
11.lukeminen	1

Taulukko 14: oppimiskokemus suhteessa ennako-odotuksiin

poikkesiko opetus ennako-odotuksista	opiskelijoiden lukumäärä
kyllä	21
ei	2

Taulukko 15: ennako-odotuksista poikkeavat oppimiskokemukset

ennako-odotuksista poikkeavat asiat	opiskelijoiden lukumäärä
1.käytännön tehtävät	9
2.ei olekaan tylsää, on hauskaa	9
3.monipuolisempaa kuin luulin	4
4.ei olekaan vain muistiinpanojen kirjoittamista	3
5.ei olekaan pelkästään luentoa ja kuunte- lua	3
6.ei olekaan pelkkää teoriaa	3
7.paljon keskustelua	3
8.teosten tulkinta ja analysointi	3
9.ei olekaan vain pönttäämistä	3
10.lukemista vähemmän kuin luulin	3

11. omaa pohdintaa ja mielipiteen ilmaisua enemmän kuin luulin	1
12. rennompaa kuin luulin	1
13. opetus parempaa kuin peruskoulussa	1
14. hyvä opettaja	1

Taulukko 16: parasta kurssilla

parhaaksi mainittu asia	opiskelijoiden lukumäärä
1. itse tekeminen, käytännön työt, soveltaminen	12
2. keskustelu	7
3. opettaja	6
4. tieto, uuden oppiminen	4
5. kaikki, kokonaisuus	4
6. monipuolinen opetus, opetuksen taso	3
7. mukava, rento ilmapiiri	3
8. opintomatkat	3
9. kuvien tulkinta, analysointi	3
10. rakentava palaute	2
11. kuvien / diojen katselu	1

Taulukko 17: kurssin opetusjärjestelyjen kehittäminen

kehitysehdotus	opiskelijoiden lukumäärä
1. ei kehitysehdotuksia	19
2. enemmän tunteja	1
3. vähemmän tuntiaktiivisuutta	1
4. tarkempaa tietoa taiteilijoista	1
5. vielä enemmän käytännön harjoituksia	1

Taulukko 18: taidehistorian soveltaminen koulussa / koulun ulkopuolella

onko pystynyt soveltamaan	opiskelijoiden lukumäärä
on	23
ei	0
koulussa	17
koulun ulkopuolella	18

Taulukko 19: soveltamistilanteet

soveltamistilanne	opiskelijoiden lukumäärä
1. koulussa muilla kursseilla	17
2. keskustelu kaverien, perheen kanssa	9
3. ympäristön ja median havainnointi ja tulkinta	7
4. taideteosten tarkastelu eri tavalla kuin ennen, kiinnostuneempi taiteesta	7
5. lisääntynyt kulttuurinen yleissivistys	2
6. museoissa, taidenäyttelyissä	2
7. ajattelu avartunut	2
8. piirtäminen, valokuvaaminen ym. vapaa-ajalla	1

Taulukko 20: Ajatteletko taidehistoriasta olevan hyötyä tulevaisuudessa?

onko taidehistoriasta hyötyä tulevaisuudessa	opiskelijoiden lukumäärä
on hyötyä	23
ei ole hyötyä	0

Taulukko 21: hyödyn määrittely

hyödyn määrittely	opiskelijoiden lukumäärä
1.vaikutteiden saaminen omiin tehtäviin / töihin	10
2.yleisesti työssä / ammatissa, osa ammatitaitoa	9
3.taideteosten analysointi / tulkinta	9
4.jatko-opinnot	5
5.yleissivistys	4
6.kyky keskustella taiteesta	2
7.ajattelun kehittyminen	2
8.matkailu	2

Taulukko 22: kiinnostus taidehistoriaa kohtaan

kiinnostuksen taso	opiskelijoiden lukumäärä
1.erittäin kiinnostunut	16
2.jonkin verran kiinnostunut	7
3.samantekevä	0
4.ei juurikaan kiinnostunut	0
5.ei ollenkaan kiinnostunut	0

Taulukko 23: "erittäin kiinnostunut", perustelut

kiinnostuksen tason perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.kiinnostus taidehistoriaan	8
2.oppinut paljon, halu oppia lisää	8
3.hyvä, monipuolinen opetus	6
4.opiskelu ei ole tylsää, vaan kivaa	4
5. tiedosta on hyötyä jatkossa	2
6.käytännön soveltavat tehtävät olleet opettavaisia	1
7.taideteosten analysointi ja tutkiminen ollut opettavaista	1
8.näkemyks on avartunut	1
9.palaute on ollut rakentavaa	1

Taulukko 24: "jonkin verran kiinnostunut", perustelut

kiinnostuksen perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.kiinnostus taidehistoriaan	8
2.hyvä opetustapa	3
3.oppinut paljon, halu oppia lisää	3
4.tiedosta on hyötyä, voi soveltaa	1
5.käytännön harjoitukset opettavaisia, mukavia	1

VUODEN VARRELLA: KOKEMUKSIA JA PALAUTETTA OPETUSMENETELMISTÄ

Taulukko 25: kuvan tekeminen, kuvaa tehdessä opittua ja ajateltua

sovellettaessa opittu asia	opiskelijoiden lukumäärä
1.taidehistoriallinen, historiallinen, kulttuurinen tietämys lisääntyi	25
2.näkemyks laajeni sekä taidehistoriasta että visuaalisesta osaamisesta	24
3.opitun syvempi sisäistäminen	20
4.projektinhallinta, itseohjautuvuus, reflektio	20
5.kuvantekeminen taidehistorian pohdintana	16
6.kuvan sisällön tulkinta ja rakentaminen, kuvallinen ilmaisu	12
7.aikakauden tarkastelu ja teoksen tarkastelu suhteessa aikaansa	12
8.näkemyks laajeni sekä taidehistoriasta että itsestä	8
9.luovuus ja mielikuvituksen käyttö	8
10.taideteoksen, taiteilijan, kulttuurin esteettisen laadun arvostaminen	7
11.oman näkemyksen ja mielipiteen muodostaminen	6
12.samaistuminen teokseen, taiteilijaan, aikakauteen, kulttuuriin	4
13.teoksen monitulkintaisuuden mieltäminen	3
14.olennaisen erottaminen epäolennaisesta	2
15.kuvallinen assosiaatio, kuvalla ajattelu	2
16.käsitys itsestä, itsetunto kasvanut	2

Taulukko 26: kuvasta kirjoittaminen, teoksen valinta ja valinnan perustelu

valinnan perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.teoksen visuaaliset elementit kiinnostivat	20
2.teoksen outous, ristiriitaisuus, poikkeavuus, monitulkintaisuus herätti kiinnostuksen	16
3. teos vetosi mielikuvitukseen, herätti kysymyksiä, teos ei avautunut heti	13
4. taiteilija oli kiinnostava	10
5. teoksen tunnelma oli kiinnostava	9
6. teos oli taitavasti tehty	6
7. teos oli kaunis, miellyttävä	6
8. teos pysäytti kirjoja selatessa	6
9. teoksen aihe, sanoma oli kiinnostava	5
10. teos herätti muiston, toi mieleen kokemuksen, liittyi omaan elämään	5
11. tyllysuunta oli kiinnostava	4
12. teoksen nimi oli kiinnostava	2
13. teos oli hauska	1

Taulukko 27: kuvasta kirjoittaminen, teosta koskevan näkemyksen muuttuminen

mainittu muutos	opiskelijoiden lukumäärä
1.näkemyks muuttunut, monipuolistunut, avartunut	22
2.teoksen rakenteen tarkastelun tärkeys ja hyödyllisyys ja vaikutus kuvan tulkintaan	13
3.ei pyri väkisin löytämään teoksesta "jotain syvempää merkitystä"	8
4.arvostus teosta, taiteilijaa ja / tai tyyliisuuntaa kohtaan lisääntynyt	7
5.teoksen tunnelma tuntuu erilaiselta	5
6.on herännyt kysymyksiä	5
7.kaikkia teoksia ei pysty muuttamaan järkipäiseksi kertomukseksi	2
8.tarkastelusta on tullut analyttisempää	1

Taulukko 28: kuvasta keskusteleminen, kommentteja

kommentti	opiskelijoiden lukumäärä
1.kuvien havainnointi ja kuvista keskustelu opettavaista	22
2.aktiivinen osallistuminen palkitsevaa	17
3.yhteisöllinen opiskelu opettavaista ja mukavaa	17
4.pienryhmäkeskustelu ja koko ryhmän keskustelu täydentävät toisiaan	16
5.avartaa ja syventää oppimista	16
6.voi hyödyntää aikaisemmin opittua ja omaa kokemusta - itse oivaltaminen	15
7.runsas kuvamateriaali tärkeä	10
8.hyvä tapa aloittaa uuden asian opiskelu	8
9.luo positiivista ilmapiiriä ja rohkeus osallistua kasvaa	7
10."aiheen vierestä" puhuminen	2
11.vastuusta "luistaminen"	1

Taulukko 29: luentokeskustelu, kommentteja

kommentti	opiskelijoiden lukumäärä
1.positiivinen oppimiskokemus luennosta	12
2.luennot toteutettu hyvin	10
3.kuunteleminen ja kirjoittaminen hyvä / tehokas tapa oppia	9
4.keskustelu luennon osana hyvä, motivoiva	10
5.luennot mielenkiintoisia	6
6.keskittymisvaikeudet	6
7.luento ja muistiinpanot tärkeitä kokeiden kannalta	5
8.luentoja ja kirjoittamista ei ollut liikaa	4
9.kirjoittaminen auttaa keskittymään	3
10.opiskelija ei kokenut luentoja itselleen sopivana opetustapana / oppimismuotona	3

KEVÄTTÄ KOHTI: MINÄ JA TAIDEHISTORIA

Taulukko 30: taiteen tärkein tehtävä

taiteen tärkein tehtävä	opiskelijoiden lukumäärä
1.ajatusten ja tuntemusten herättäminen	15
2.kertoa maailmasta	2
3.itseilmaisuus	2
4.pääsee lähelle alitajuista, alkukantaista	2
5.pakopaikka arjesta	1
6.luoda yhteys toiseen ihmiseen	1

Taulukko 31: taidehistorian alan / sisällön kuvailu

taidehistorian osa-alue	opiskelijoiden lukumäärä
1.taidehistoriallinen tieto, faktat	24
2.taidehistoriallisella tiedolla toimiminen	22
3.ilmiöt suhteessa toisiinsa	15
4.taideteokset	15
5.taiteen analysointi, tulkinta	14
6.tyylisuunnat	14
7.taidehistoria suhteessa omaan kuvan tekemiseen	12
8.aikakaudet	8
9.taiteilijat	8
10.taidehistoriasta keskusteleminen, yhteisölliset toimintatavat	6
11.ihmisen ymmärtäminen	3
12.taiteen kehitys	2
13.tietolähteet ja tiedon etsintä	2
14.taidelajit	2
15.kulttuuriset erot	1
16.tunteet	1

Taulukko 32: Voiko taidehistoria vaikuttaa identiteettiin?

Voiko taidehistoria vaikuttaa identiteettiin?	opiskelijoiden lukumäärä
kyllä	22
kyllä ja ei	1
ei vastannut	1

Taulukko 33: Miten taidehistoria voi vaikuttaa identiteettiin?

taidehistorian vaikutus identiteettiin	opiskelijoiden lukumäärä
1.voi löytää uusia näkökulmia itsestä ja maailmasta	17
2.tunteiden, ajatusten pohtiminen ja ilmaisu lisää itsetuntemusta	13
3.itsensä ja tekemisensä peilaaminen suhteessa taidehistoriaan	12
4.lisää itsevarmuutta (tieto + alan tuntemus)	5
5.voi samaistua taiteilijaan / teoksen aiheeseen	5

6.ymmärtää paremmin omaa suhdetta ympäristöönsä	1
---	---

Taulukko 34: Onko käsitys itsestä muuttunut?

Onko käsitys itsestä muuttunut?	opiskelijoiden lukumäärä
kyllä	12
ei	6
kyllä ja ei	2
en tiedä	2
ei vastaa	2

Taulukko 35: Miten käsitys itsestä on muuttunut?

itsessä koettu muutos	opiskelijoiden lukumäärä
1.näkemyks omaan tekemiseen on kehittynyt	6
2.itsereflektio, analyttinen tarkastelu ja näiden valmiuksien taito on lisääntynyt	4
3.itsetunto / varmuus kuvan tekemiseen on lisääntynyt	3
4.tarkempi itsensä tiedostaminen suhteessa ympäröivään todellisuuteen	2
5.kulttuuristen juurien parempi tuntemus ja lisääntynyt arvostus	2
6 löytyneet uusia mielenkiinnon kohteita (historia)	2
7.tapa / tyyli tehdä kuvia täsmentynyt	1
8.itsensä määrittely taiteen ja sen tekemisen kautta	1
9.tiedonjano lisääntynyt	1

Taulukko 36: Onko käsitys ympäröivästä maailmasta muuttunut?

Onko käsitys maailmasta muuttunut?	opiskelijoiden lukumäärä
kyllä	22
ei	2

Taulukko 37: Miten käsitys ympäröivästä maailmasta on muuttunut

maailman käsittämisessä koettu muutos	opiskelijoiden lukumäärä
1.taiteen / ympäristön tarkastelu ja tulkin-ta on aktiivisempaa, tarkempaa ja kiinnostavampaa	16
2.taiteen ja ympäröivän todellisuuden vuorovaikutus	4
3.halu vaikuttaa omilla teoksilla maailmaan / "parantaa maailmaa"	2
4.uutta tietoa on tullut paljon	2
5.ymmärtää paremmin eri aikojen yhteiskuntaa, ihmisten elämää ja ajattelua	1
6.tiedostaa itsensä osana kulttuuriaan	1
7.käsitys maailmasta jäsentyneempi	1
8.syitä maailmanmenoon voi löytää itseään ja ajatteluaan tarkastelemalla	1

KESÄLAITUMIA ODOTELLESSA: YHTEENVETOJA JA UUSIA AVAUKSIA

Taulukko 38: huomioita kurssityöstä

tyyli	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni käsittelee tyyliä?	21
2.Kuinka monella tyylin "käsittely" on pelkkä maininta tai lyhyt kuvaus ilman reflektiota suhteessa omaan teokseen ja tekemiseen?	6
3.Kuinka moni kuvaa tyyliä ja reflektoi sitä suhteessa omaan teokseen ja tekemiseen?	15
taiteilija ja taideteos	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni viittaa taiteilijoihin?	12
2.Kuinka moni viittaa taideteoksiin?	11
3.Kuinka moni reflektoi taiteilija- ja/ tai teosesimerkkejä suhteessa omaan teokseen ja tekemiseen?	6
teema/aihe	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni kartoittaa teoksensa teeman / aiheen esiintymistä taidehistoriassa?	18
2.Kuinka moni reflektoi havaintojaan teeman / aiheen esiintymisestä taidehistoriassa suhteessa omaan teokseensa?	15
tekniikka/ilmaisutapa	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni linkittää teostaan taidehistoriaan tekniikan tai ilmaisutavan kautta?	12
2.Kuinka moni reflektoi taidehistoriasta tekemiään tekniikan ja ilmaisutavan havaintoja suhteessa omaan teokseensa?	11
tekijä-vastaanottaja -problematiikka	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni käsittelee tekijän ja vastaanottajan rooleja, esim. monitulkintaisuutta?	10
nykykulttuuri, ympäröivä maailma	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni tekee havaintoja nykykulttuurista ja ympäröivästä maailmasta?	11
2.Kuinka moni eksplikoi kommentoivansa teoksellaan tekemiään havaintoja nykykulttuurista ja ympäröivästä maailmasta?	10
populaarikulttuuri	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni käsittelee teostensa taustoissa populaarikulttuuria?	9
yleinen kulttuurihistoria	opiskelijoiden lukumäärä
1.Kuinka moni käsittelee teostensa taustoissa yleistä historiaa tai kulttuurihistoriaa?	9

taustojen liittäminen teokseen/ tehtävään	opiskelijoiden lukumäärä
1.relevantit, reflektoidut taustat	19
2.irralliset, refleктоimattomat taustat	4
3.oma tekeminen taidehistorian tutkimisena ja taidehistorian tutkiminen oman tekemisen tutkimisena	7

Taulukko 39: taidehistorian rooli kurssityössä

taidehistorian rooli kurssityössä	opiskelijoiden lukumäärä
1.taidehistoria laajentaa teeman käsittelyä, tarkastelua, antaa eväitä omaan työhön	20
2.taidehistoria kuuluu visuaaliseen osaamiseen, on osa ammattitaitoa	12
3.taidehistoria vaikuttaa tekemiseen tietoisesti tai tiedostamatta; se on pohja tämän päivän taiteelle	12
4.on keskeistä pystyä sijoittamaan oma teoksensa taidehistorialliseen jatkumoon	9
5.taidehistoria osaltaan auttaa löytämään omaa "taiteilija-identiteettiä"	2
6.eri osien nivominen yhteen antaa valmiuksia jatko-opintoihin	1
7.taidehistoria kuuluu yleissivistykseen	1
8.taidehistoria auttaa löytämään / tarkentamaan omia kiinnostuksen kohteita	1

Taulukko 40: kiinnostus taidehistoriaa kohtaan toukokuussa 2008

kiinnostuksen taso	opiskelijoiden lukumäärä
1.erittäin kiinnostunut	18
2.jonkin verran kiinnostunut	5
3.samantekevä	0
4.ei juurikaan kiinnostunut	0
5.ei ollenkaan kiinnostunut	0

Taulukko 41: kiinnostuksen tason perustelut

kiinnostuksen tason perustelu	opiskelijoiden lukumäärä
1.taidehistoria on mielenkiintoista	16
2.kokemus taidehistorian hyödyllisyydestä	7
3.opetusmenetelmä, opettaja	6

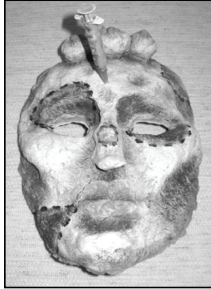
Taulukko 42: mitä opiskelijat eksplikoivat oppineensa (koko aineisto)

mitä opittu	opiskelijoiden lukumäärä
1.oppinut taidehistoriasta ja kulttuurista	25
2.oppinut omasta oppimisestaan (tähän liittyvät tähdellä (*) merkityt kohdat)	25
3.oppinut soveltamaan ja sen, että soveltaminen / itse tekeminen auttaa oppimista	23
4.oppinut taidehistorian avulla itsestään	22
5.oppinut käyttämään taidehistoriaa taiteen ja ympäristön analysoimisessa ja tulkitsemisessa	17
6.oppinut kehittämään taidehistorian avulla omaa	15

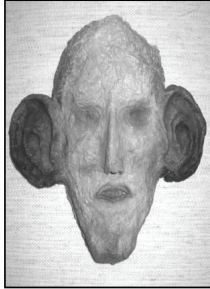
visuaalista osaamista / kuvallista ilmaisua	
7.oppinut, että aktiivinen osallistuminen oppimis- tapahtumassa auttaa oppimista*	15
8.oppinut, että kuvien / diojen katselu edistää oppimista*	14
9.oppinut näkemään, katsomaan, havainnoimaan uudella tavalla	13
10.oppinut, että muistiinpanojen avulla oppii hy- vin*	11
11.oppinut, että koe auttaa oppimista*	9
12.oppinut muodostamaan tietoa havainnoimalla, ajattelemalla ja päätelemällä itse	8
13.oppinut itsenäistä, itseohjautuvaa työskentelyä	7
14.oppinut tarkkailemaan ja arvioimaan omaa tekemistään	6
15.oppinut tekemisen kautta arvostamaan teosta, taiteilijaa, tyyliisuuntaa, kulttuuria	5
16.oppinut huomaamatta	5
17.oppinut, että luentomuotoinen opetus ei ole itselleen sopiva*	3
18.oppinut, että kuunteleminen ja kirjoittaminen samanaikaisesti häiritsevät keskittymistä*	3
19.oppinut, että koe ei edistä omaa oppimista*	2
20.oppinut, että tekeminen auttaa keskittymään	1
21.oppinut lähestymään teoksia avoimin mielin	1
22.oppinut maailmankuvasta	1

KUALIITE

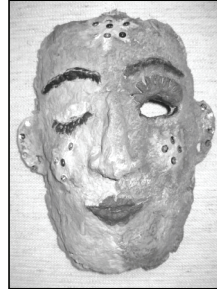
Rituaalinaamarit:



Kuva 1



Kuva 2



Kuva 3



Kuva 4

Levynkannet:



Kuva 5

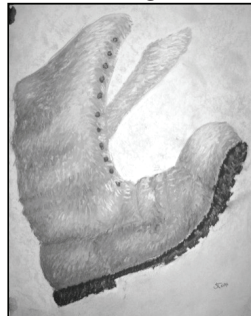


Kuva 6



Kuva 7

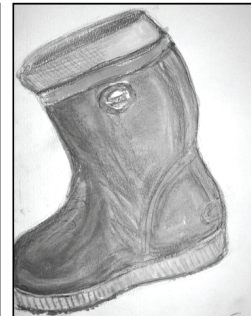
Mielialakengät:



Kuva 8



Kuva 9



Kuva 10

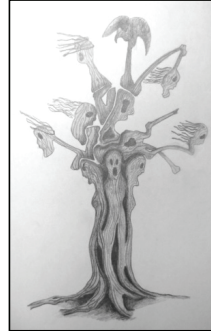
Tyylisuuntapuut:



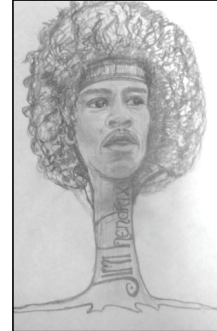
Kuva 11



Kuva 12



Kuva 13



Kuva 14

Habitus:



Kuva 15



Kuva 16

Postmoderni työ:



Kuva 17



Kuva 18



Kuva 19



Kuva 20

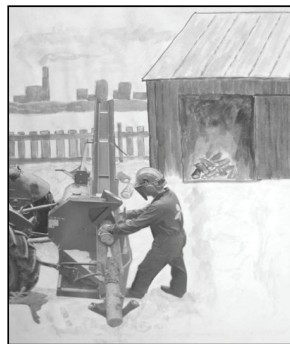
1800-luvun suomalaisen maalauksen muuntaminen nykyaikaan:



Kuva 21



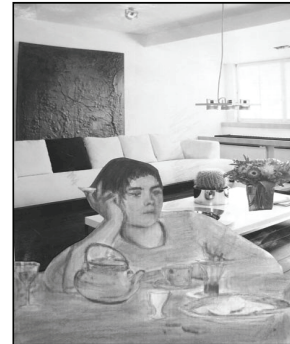
Kuva 22



Kuva 23



Kuva 24



Kuva 25

Vieraat kulttuurit -kurssin visuaalinen tuotos:



Kuva 26



Kuva 27



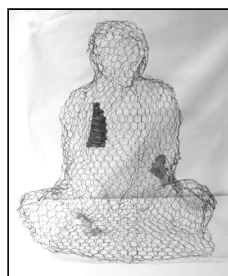
Kuva 28



Kuva 29



Kuva 30



Kuva 31

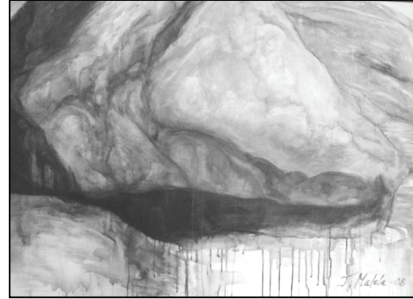


Kuva 32

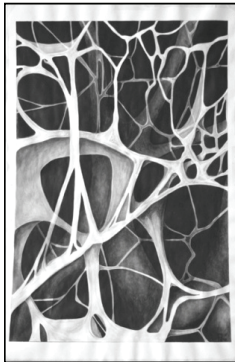
Kurssityö:



Kuva 33



Kuva 34



Kuva 35



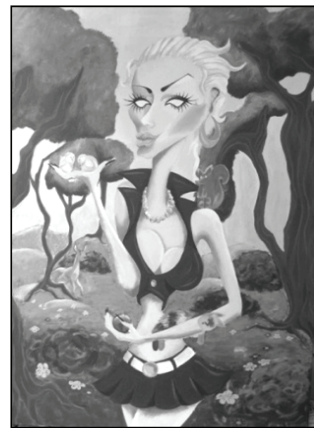
Kuva 36



Kuva 37



Kuva 38



Kuva 39

KUALISTA

Rituaalinaamarit

1. Ikuista nuoruutta tuottava naamari
2. Naamari joka auttaa kuulemaan toisia
3. Naamari univaikeuksista kärsiville
4. Taiteellista kykyä lisäävä naamari

Levyinkannet

- 5.Sounds of Stone Age
- 6.Sounds of Egypt
- 7.Sounds of Rome

Mielialakengät

- 8.Energinen ja aktiivinen kenkä
- 9.Surullinen ja masentunut kenkä
- 10.Ujo kenkä

Tyylisuuntapuut

- 11.Barokkipuu
- 12.Rokokoopuu
- 13.Surrealismipuu
- 14.Pop-taidepuu

Habitus

- 15.Minä pirstaleina
- 16.Graffitiminä

Postmoderni työ

- 17.Muunnos teoksesta *Absintti* (Edouard Manet)
- 18.Muunnos teoksesta *Vaeltaja sumumeren yllä* (Caspar David Friedrich)
- 19.Muunnos teoksista *Mona Lisa* (Leonardo da Vinci) ja *Haavoittunut enkeli* (Hugo Simberg)
- 20.Muunnos teoksista *Vapauden patsas* (Frederic Auguste Bartholdi & Alexandre Gustave Eiffel) ja *Muumi* (Tove Jansson)

1800-luvun suomalaisen teoksen muuntaminen nykyaikaan

- 21.Muunnos teoksesta *Kuoleman puutarha* (Hugo Simberg)
- 22.Muunnos teoksesta *Tanssiaiskengät* (Helene Schjerfbeck)
- 23.Muunnos teoksesta *Havunhakkaja* (Karl Emanuel Jansson)
- 24.Muunnos teoksesta *Väinämöisen soitto* (Robert Wilhelm Ekman)
- 25.Muunnos teoksesta *Päättynyt aamiainen* (Elin Danielson)

Vieraat kulttuurit -tuotos

- 26.Tuotos Australian aboriginaalien kulttuuria ja taidetta käsittelevästä projektista
- 27.Tuotos atsteekkeja käsittelevästä projektista
- 28.Tuotos Japanin kulttuuria käsittelevästä projektista
- 29.Tuotos Japanin kulttuuria käsittelevästä projektista
- 30.Tuotos saamelaista kulttuuria käsittelevästä projektista
- 31.Tuotos buddhalaisuutta käsittelevästä projektista
- 32.Tuotos Afrikan taidetta käsittelevästä projektista

Kurssityöt

- 33.*Lapsi*
- 34.*Kiveä ja kalliota*
- 35.*Abstrakti maalaus*
- 36.Psykkistä sairautta käsittelevä maalaus
- 37.*Suku-kollaasit*
- 38.*Ajattelija* - tulkinta Auguste Rodinin teoksesta
- 39.Nykyajan pinnallisuutta ja keinotekoisuutta käsittelevä maalaus

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989–2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963–86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963–86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämistä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870–1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870–1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi- na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta- liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei- den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotu- ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli- suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaa- mispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely- kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh- distössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole- class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikis- sa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einju- hani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmope- rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofi- nen teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek- sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukuluttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkohuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain-toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh-dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra-corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain-väläinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta-laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk-sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi-den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö-kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym-päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelynä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alcibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDO, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaa-Ilmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaa-Ilmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismiprofeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOTTI, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás
„finn útja”. Kodolányi János finnországi
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János
Kodolányi's Activity in Finland and His
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehti-
tiopetukseen. – Active citizenship through
newspapers? Perspectives on young people's
newspaper readership and on the use of
newspapers in education. 222 p. Summary 5
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-
destä. Etnologinen tutkimus museoko-koelm-
ien yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Images
of the Past. An ethnological study of the
privacy and publicity of museum collections.
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun
mediassa. – Media forces and health sources.
Study of sickness and health in the media.
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic
development of Finnish students' read-aloud
Russian during study in Russia. – Suoma-
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosod-
inen kehittyminen vaihto-opiskelujakson
aikana Venäjällä. 159 p. (208 p.)
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis
Communication Scorecard. Outcomes of
an International Research Project 2008-2011
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music
therapy and perception of emotions in music
by people with depression. 60 p. (94 p.)
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.
Understanding poetry in the digital environ-
ment. – Elektroninen runous. Miten runous
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations
as embodied projections of intentionality in
designing non-speech sounds for communi-
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-
kielellisesti viestivien käyttöliittymä-äänien
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.
2011.
- 155 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.
Kuvallisen ilmaisun ammatillisessa
perustutkinnossa. – Grasping art history. A
picture-based model for teaching art history
in the vocational basic degree programme in
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.