



Mirja Hiltunen

Yhteisöllinen taidekasvatus

Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan suostumuksella esitetään
julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Esko ja Asko -salissa
huhtikuun 18. päivänä 2009 klo 12

Lapin yliopisto
Taiteiden tiedekunta

Copyright: Mirja Hiltunen
Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
96101 Rovaniemi

puh. + 358 40-821 4242, fax + 358 16 341 2933
julkaisut@ulapland.fi
www.ulapland.fi/julkaisut

nid.
ISBN 978-952-484-289-1
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-335-5
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

TIIVISTELMÄ

YHTEISÖLLINEN TAIDEKASVATUS

Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä

Tutkimus tarkastelee yhteisöllistä taidekasvatusta pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Taiteen kautta yhteisö voi tuoda esille ja jakaa itselle sekä ympäristölleen merkityksellisiä ajankohtaisia teemoja. Yhteisö voi havahtua myös muistamaan ja huomamaan syrjään tai huomiotta jääviä asiantiloja ja ryhmiä. Taide-toiminta huomioi yhteisön sosiokulttuurisen ympäristön ja sen traditiot. Ne voivat muuntua taiteellisessa prosessissa sekä vaikuttaa myös tulevaan.

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää yhteisöllisen taidekasvatuksen teoriaa sekä käytäntöä pohjoisen haja-asutusseuduilla monialaisten hankkeiden ja kuva-taideopettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa. Tutkimus liittyy sosiokonstruktivistiseen ja fenomenologis-hermeneuttiseen paradigmaan sekä pragmatistiseen ja kriittisen tutkimuksen traditioon toimintatutkimuksellisen otteensa kautta.

Tutkimuksen toimintaympäristönä on vuosina 2004–2006 toteutettu *Utsjoen Tulikettu* -hanke sekä vuosina 2000–2006 Pelkosenniemellä *Tunturin taidepajan* parissa tehty kehittämistyö. Yhteisöllisen taidekasvatuksen ymmärtämisyhteyttä rakentaa hankkeiden kehittäminen, niihin osallistuminen, toiminnasta kertyneet tutkijan kokemukset sekä kerätty aineisto. Kyselyiden ja haastatteluiden, opiskelijoiden raporttien ja harjoittelupäiväkirjojen sekä virallisten asiakirjojen kautta tuodaan kuuluville monia ääniä ja tulkintoja. Väitöskirja koostuu yhteisöllistä taidekasvatusta käsittelevästä artikkelisarjasta ja siihen kytkeytyvästä teoreettisesta tarkastelusta sekä johtopäätöksistä.

Tutkimuksessa analysoidaan, miten yhteisöllisyys rakentuu hankkeissa sekä miten yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt ovat niissä kehittyneet. Tarkastelun erityisessä keskiössä ovat toiminnassa mukana olleiden kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden merkityksenannot. Monialaisiin hankkeisiin osallistuminen on osaltaan rakentamassa heidän opettajuuttaan tulevaisuuden taidekasvattajina niin yleissivistävän koululaitoksen kuin informaalin taidekasvatuksen, kuten sosiaali- ja terveystalouden tai matkailun piirissä.

Tutkimus tuo esille, että yhteisöllinen taidekasvatus on intentionaalinen ja kumuloituva prosessi, jossa taide toimii performatiivisesti. Se on saattanut eri ikäryhmiä, toimialoja sekä erilaisia toimijoita yhteen kehittämään taiteellista op-

pimistaan ja toimintakulttuuriaan, laajentaen samalla taidekasvatuksen kenttää yhteiskunnan eri sektoreille.

Tutkimus osoittaa, että yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa voi muodostua toiminnallisia, refleksiivis-esteettisiä yhteisöjä. Ne rakentuvat performatiivisesti jatkuvassa dialogissa, jonka myötä yhteisön jäsenille voi kehittyä tietoisuus itsestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön. Taiteellisen toiminnan ja oppimisen kautta rakentuu sekä toiminnallista yhteisöllisyyttä että symbolista yhteisyyttä, joka tukee yksilön ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita.

Keskeiset käsitteet: yhteisöllinen taidekasvatus, kuvataidekasvatus, nykytaide, yhteisöllisyys, performatiivisuus, refleksiivisyys, pohjoinen, toimintatutkimus, opettajankoulutus.

ABSTRACT

COMMUNITY-BASED ART EDUCATION Through performativity in Northern Sociocultural Environments

This study examines community-based art education in northern sociocultural environments. A community can use art to introduce and distribute meaningful, topical themes to itself and its surroundings. A community can also wake up to remember and notice marginal or unrecognized circumstances and groups. Artistic activity observes a community's sociocultural environment and traditions, which can undergo transformations in artistic processes and affect the future.

The purpose of the study is to develop community-based art education theory and practice in northern sparsely populated areas. This is accomplished through interaction between multifield projects and visual arts teacher training. Through its action research-based mode, the study is related to the socio-constructive and phenomenological-hermeneutic paradigms as well as pragmatic and critical research tradition.

The operational environment of the study encompasses the *Utsjoen Tullikettu* project (2004–2006) and development work done in the context of the *Tunturin taidepaja* workshop in Pelkosenniemi (2000–2006). The concept of understanding community-based art education is constructed through project development, project participation, the researcher's experiences based on the operation action and the collected material. Various voices and interpretations are presented through surveys and interviews, the students' reports and practical training diaries, and official documents. The dissertation comprises a series of articles on community-based art education and the related theoretical examination and conclusions.

The study analyzes the construction of communality in the projects and the development of community-based art education practices in them. It examines especially the construction of meanings among the art education students involved. Participation in multifield projects constructs their role as future art educators within the realms of the general school system and informal art education, covering the areas of social services, healthcare, and tourism.

The study shows that community-based art education is an intentional and cumulative process in which art has a performative function. The activities have

brought together different age groups, sectors, and actors to develop their artistic learning and working culture, while expanding the domain of art education into different sectors of society.

The study shows that community-based art education can generate functional, reflexive-aesthetic communities. They are constructed through performativity in a continuous dialogue that may provide the community members with an awareness of oneself in relation to the community and environment. Artistic activity and learning construct functional community and symbolic communality that support individual and communal agency, empowerment, and emancipation.

Keywords: community-based art education, visual arts education, contemporary art, communality, performativity, reflexivity, northern, action research, teacher training

ESIPUHE

Haluan kiittää niitä lukuisia tahoja ja ihmisiä, jotka tutkimukseni eri vaiheissa ovat kulkeneet kanssani ja osallistuneet yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeiden kehittämistyöhön. Tutkimukseni on mahdollistunut pienin askelin ja usean vuoden kuluessa kohtaamisissa paikallisten ihmisten, opiskelijoiden, kollegojen ja tutkimusryhmien kanssa. Kiitän Pelkosenniemen *Tunturin taidepajan* henkilökuntaa sekä toimintaan osallistuneita nuoria. Erityisesti kiitän toiminnanjohtaja Ulla Lainetta, taidepajan pioneeria ja idearikasta kulttuuripersoonaa sekä *opintokeskus Kansalaisfoorumin* koulutussuunnittelija Timo Tervoa opintosuunnitelmien hiomisesta, lukuisista innostavista keskusteluista sekä uusista ideoista ja yhteistyöhankkeista.

Utsjoella opettaja Juhani Harjunharja, ”Tuliketun isä”, aktiivinen hankkeiden kehittäjä ja toimeenpanija sekä ohjausryhmän puheenjohtaja, kiitos monivuotisesta yhteistyöstä, joka jatkuu edelleen tiedettä ja taidetta yhteen sitovien jatkokehittelyjen parissa. *Utsjokisuun peruskoulun* saamen- ja suomenkieliset luokat, *Saamenkielinen lukio*, koko opettajakunta, *Saamen- ja suomenkielisen päiväkodin* lapset ja henkilökunta, *Seitakartanon* avopalvelukeskuksen asiakkaat, henkilökunta, raja-alue koordinaattori Raija Seppänen, *Magga-projekti*, erityisesti Anna-Maija Hilli-Aho, *Elämässä-mukana* -projekti ja Janne Nikkinen, *Utsjoen kyläyhdistys*, *Utsjoen Eläkeläiset*, yksityiset ihmiset ja kaikki muut Utsjoen kirkonkylän yhteistyötahot – työskentely kanssanne on ollut antoisaa ja innostavaa! *Utsjoen Tulikettu* -hankkeen asiaansa paneutuva ohjausryhmä ja ennen kaikkea projektityöntekijä Kaisa Krogerus, kiitos ideoista, suuresta työpanoksestanne ja hienosta hengestä!

Kiitän Utsjokista kuvataiteilijaa Minna Saastamoista lämpimästi vuosia kestäneestä ystäväydestä ja perheensä vieraanvaraisuudesta, huikeista maisemista, rakoista varpaissa, monitahoisesta yhteistyöstä Tulikettu-hankkeen parissa sekä uusista vireillä olevista hankkeista. Erityiskiitos Minnalle kuuluu väitöskirjan taitosta ja graafisesta suunnittelusta sekä rakentavista ja kriittisistä kommentteista koko yhteistyömme ajalta.

Taidekasvattajan työn moninaisuus on vaikuttanut sekä tutkimukseni sisältöön että sen muotoon. Aina ei ole ollut tarpeen ja mahdollistakaan vetää selvää rajaa opetustyön ja tutkimuksen väliin, ovathan tutkimuksessani käsiteltävät

hankkeet toteutettu osana kuvataideopettajakoulutusta ja liittyneet osittain myös lehtorin toimenkuvaani. Ilman *Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan* kuvataidekasvatuksen opiskelijoita, jotka ovat osallistuneet erilaisissa rooleissa tutkimiini hankkeisiin, ei tutkimustani olisi olemassa. Opiskelijoiden työ, yhteiset vaativat kenttätyöjaksot, innostava yhteistyö ja merkityksellinen vuoropuhelu, raportit ja opinnäytetyöt ovat keskeinen tutkimukseni viitekehys. Lämmin kiitos teille lukuisille kanssatutkijoilleni.

Kiitän myös taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen laitoksen henkilökuntaa tuesta ja kannustuksesta, erityisesti miestäni professori Timo Jokelaa, jonka kanssa aloitin ympäristö- ja yhteisölähtöisen projektioppimismallin kehittämisen jo 1990-luvun puolivälissä. Kiitän lehtori Seija Tuupasta taiteidenvälisestä yhteistyöstä sekä lehtori Maria Huhmarniemeä, joka on tullut sittemmin vahvasti kehittämistyöhön mukaan ja vastannut osaltaan myös Utsjoen talvitaideosaamisesta.

Tärkeimpänä tutkimukseni kotina ovat Lapin yliopiston *taiteen ja kulttuurin tutkimuksen* jatkotutkimusseminaarit ja lukuisat pohjoiset tutkijatapaamiset. Kulttuurihistorian professori Marja Tuominen työni ohjaajana ja innostavana jatkokoulutusseminaarien vetäjänä on ollut tukenani koko tutkimusprosessin ajan. Hän on kommentoinut rakentavan kriittisesti kaikkia osajulkaisujani sekä auttanut tarkastelemaan tutkimustani niin pohjoisen tutkimuksen kuin hermeuttisen ymmärtämisen näkökulmasta. Työni toinen ohjaaja, taidekasvatuksen professori Helena Sederholm on nykytaiteen ja performatiivisuuden asiantuntijana tukenut tarkkanäköisesti ja keskustelevalle otteella tutkimukseni viimeisten vaiheiden ponnisteluja sekä auttanut hahmottamaan työni kokonaisrakennetta yhdessä Marja Tuomisen kanssa. Molempien ohjaajieni tuki on ollut ensiarvoista ja mahdollistanut tutkimukseni etenemisen. Kiitän myös tutkimukseni esitarkastajia professori Kärr Summatavetia ja dosentti Rauno Huttusta merkittävistä huomioista sekä kannustavista kommentteista tutkimukseeni liittyen.

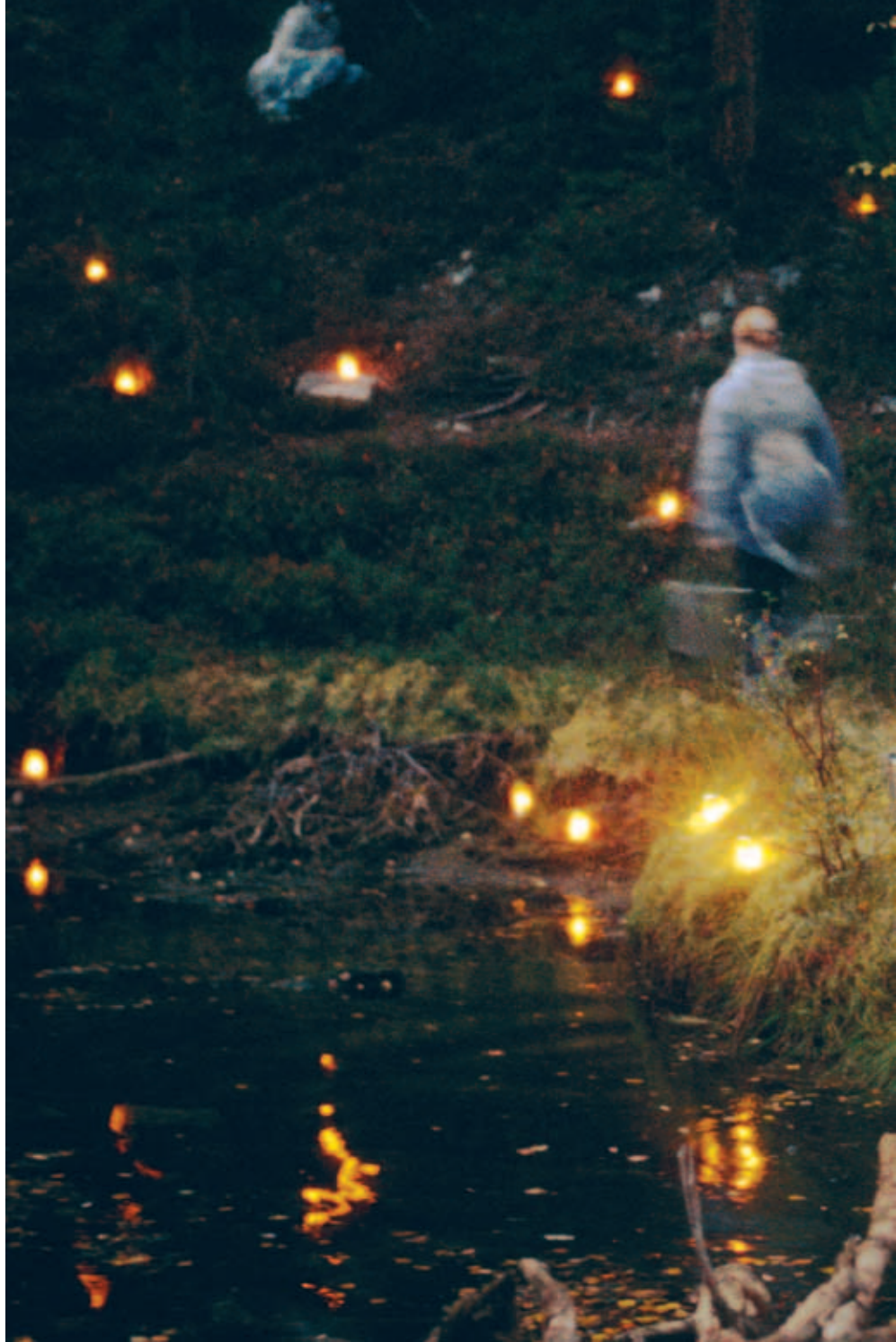
Tutkimukseni liittyy Lapin yliopiston monitieteiseen *Pohjan tahto* -tutkimushankkeeseen sekä viimeisimmässä vaiheessa myös *ArctiChildren*-hankkeeseen, kiitos monitieteisestä kiinnostuksesta ja kommentteista. Olen osallistunut useisiin InSEA:n, *International Society for Education through Art* -taidekasvatusjärjestön konferensseihin joissa olen esitellyt tutkimukseni etenemistä. Kiitän Lapin yliopiston taiteiden tiedekuntaa saamastani taloudellisesta tuesta, joka on mahdollistanut osallistumisen osaan näistä kongresseista. Kansainvälinen kanssa-

käyminen on avannut ymmärtämään tutkimukseni laajempaa viitekehystä ja sijoittumista alan keskusteluun sekä mahdollistanut tärkeää verkostoitumista. Proessin viimeisessä vaiheessa, *Suomen Kulttuurirahaston* yksivuotisella apurahakaudella, olen voinut keskittyä kokopäiväisesti tutkimustyöhön. Kiitäkin saamastani tuesta Hanna Parviaisen rahastoa, joka on mahdollistanut tutkimushankkeen päätökseen saattamisen. Tutkimustani on tukenut taloudellisesti myös Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta sekä rehtori Mauri Ylä-Kotola väitöskirjan graafisen suunnittelun ja julkaisukustannuksien osalta.

Tyttäreni Sandra ja Kreeta ovat kasvaneet kohti aikuisuutta tutkimusprosessini kuluessa. Olen kiitollinen teille molemmille ihanille nuorille naisille, että olen äitinä saanut jakaa elämän koko kirjoa kanssanne. Kiitos vielä pitkämielisyydestä, tuesta ja aidosta kiinnostuksestanne myös tutkimustyötäni kohtaan sekä Sandralle lisäksi avusta englanninkielisten artikkeleiden sekä väitöstyöni kielenhuollon parissa. Kiitän vielä miestäni Timo Jokelaa ammatillisesta yhteistyöstä ja visionäärisyydestä sekä siitä, että kotimme henkiseen tilaan on mahtunut kaksi tutkijaa ja välillä taiteilijaakin yhtä aikaa. Omistan väitöskirjani teille kolmelle läheiselleni. Kiitos että olette suhteuttaneet tutkimustyötäni elämän muiden arvojen mittakaavaan.

Tiivistelmä	3
Abstract	5
Esipuhe	7
1 LATVAVESILLÄ	13
1.1 Sijainti	15
Liikkeellelähtö	
Tutkimuksen paikka taidekasvatuksen kentällä	
Tutkimuksen tavoite ja tehtävät	
Reitin valinta: pohjoinen tutkimusympäristö	
1.2 Kohtaamista, osallisuutta ja toimintaa: Yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdat ja keskeiset käsitteet	45
Yhteisöllisyyden kaipuu	
Performatiivinen ja dialoginen taiteen strategia	
Innostaen ja taiteellisesti oppien	
Kohti aistisuutta ja ulossulkematonta osallisuutta	
Nykytaidetta kouluihin – hyvinvointia yhteisöön?	
1.3 Puroista virraksi – Tutkimuksen rakentuminen ja metodologiset valinnat	74
Yhteisötaide ymmärtämisen haasteena	
Ymmärtäminen teoissa ja havainnoissa: yhteisötaide toimintatutkimuksena	
Tunturin taidepaja ja Utsjoen Tulikettu: hankkeiden puitteita ja tavoitteita	
Toimintatutkimuksen syklit Utsjoen Tuliketussa	
1.4 Artikkelit toimintatutkimuksen sykleinä: osajulkaisujen esittely	96
2 VIRTAUKSIA	105
2.1 Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia	107
Yhteiskunnallista vaikuttamista ja kulttuurista investointia	
Onko yhteisötaiteesta taidekasvattajan työkaluksi?	
Sama monena	
Mistä suunnasta hyvä määritellään	
Tunteeton ja vaativa tulevaisuus	
2.2 Art Pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages	117
The community and individual in the environment – a phenomenal life-world	
The environment as a network of places – place as a unit of action	
Art as information and action	
Means of art in the environment and society	
Special emphasis in Lapland	
The means of art education: Combining the artistic, pedagogical, and scientific approaches	
Environments and communities as places of growing up	
Art pedagogical projects in wilderness and villages	
The Art Workshop of Pyhätunturi, towards empowerment through art	
"Shaman's Drum" and the Iced Photogallery	
2.3 "Erämaa opettaa" Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa	129
Erämaa maan, mielen ja kielen muodostumana	
Itä-Lapin erityisluonne	
Taidekasvatusta tunturissa	
Eletyt merkitykset	
Kehollisuus keinona, ympäristö materiaalina	

3	VÄYLÄ	137
3.1	Embodied experiences. Constructing a Collaborative Art Event in the Northern Environment	139
	The Shaman's Drum	
	Sacredness and flow	
	Confidence and work	
	Change	
	Ethos	
	Starting to have a conversation	
	Conclusion	
3.2	The Fire Fox. A multisensory approach to art education in Lapland	169
	Abstract	
	Towards the North	
	On top of Finland	
	Between several cultures	
	The Fire Fox	
	The role of interaction and social impact	
	Art and 'real people' in their communities	
	Local context into the spotlight	
	Summary	
3.3	Elettyä taidetta – yhteistä toimimista	191
	Olemuksellinen välineellisyys	
	Politiikkaohjelmista kylätaiteeksi	
	Ne leimuaa ne loimuaa	
	Pahuksen postiauto!	
	Nykytaidetta ja hyvinvointia	
	Kiveä, tulta ja turisteja	
	Lupauksia	
3.4	Community-based Art Education in the North: a Space for Agency?	207
	Towards agency	
	A multicultural village as a space for agency	
	The possibility of doing things differently	
	Expanding networks, opening spaces	
	Seeing and naming	
	Changes in agency, tensions and empowerment	
4	ALAJUOKSULLA	235
4.1	Kokemassa: tulokset ja johtopäätökset	237
	Tutkimuksen luotettavuus	
	Yhteisöllistymistä vai yhteisöllistämistä	
	Yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaate	
4.2	Eteenpäin: molemminpuolisuus yhteisöllisen taidekasvatuksen voimavirtana	268
	Lähteet	272
	Liitteet	285



Vesiperformanssi osana *Noitarumpu*-esitystä. Pyhätunturi 1999. Kuva: *Mirja Hiltunen*



1 LATVAVESILLÄ



Lumiveistoksen pienoismalli Utsjokisuun koulun pihalla.
Utsjoki 2004. Kuva: Pia Kostiander

1.1 SIJAINTI

Liikkeellelähtö

Erään uskomuksen mukaan revontulet syntyvät, kun Tulikettu juoksee Pohjoisen tähtitaivaan poikki häntä taivaan kantta viistäen.¹ Utsjoella tätä uskomusta ei juurikaan tunnustettu, kun vuonna 2004 *Seitakodin* ikäihmiset muistelivat lapsuutensa revontulikokemuksia osana kylällä järjestettyä ensimmäistä *Tulikettu*-toimintaviikkoa. Taidetuokioon osallistuvat olivat sen sijaan yhtä mieltä siitä, että revontulia ei sopinut kiusata, ulkona ei saanut mekastaa eikä juoksennella ilman lakkia. Revontulet saattoivat laskeutua taivaalta ja jopa polttaa uhmaajansa hiukset. Mutta ääntelevätkö revontulet? Se jakoi mielipiteitä ja vähän naurattikin. Muistoja punottiin rupatellen *Revontulten liekki* -teokseen, joka ripustettiin yhteisötaideviikon lopuksi kylätalo *Giisan* kahvilaan kaikkien ihailtavaksi.

Tutkin yhteisöllistä taidekasvatusta pohjoisessa sosiokulttuurisissa ympäristöissä. *Utsjoen Tulikettu* -hankkeessa (2004–2006) on kyse yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittämisestä. Tämä tiedettä ja taidetta, lähinnä revontulitutkimusta, luonnontieteitä ja talvitaidetta yhteensitova hanke on tutkimukseni keskeisin toimintaympäristö. Yhteisöllinen taidekasvatus on konkretisoitunut paikkakunnalla vuosittaisissa toimintaviikoissa, yhteisölle merkityksellisissä ympäristöissä ja niiden materiaaleissa. Utsjoki on muodostunut monivuotisen ja monialaisen yhteistyön myötä merkitykselliseksi myös minulle. Kehittämistyössä mukana olo on tarjonnut ohjauksessani olleille Lapin yliopiston taidekasvatuksen opiskelijoille mahdollisuuden tutustua tähän monikulttuuriseen kylään ja sen upeaan ympäristöön. Tutkimukseni kohdistuu Utsjoen Tuliketun lisäksi Pelkosenniemellä *Tunturin taidepaja* -hankkeen (2000–2006) taidekasvatuksen kehittämistyöhön.

Usein käytettyjen tutkimuksen etenemistä kuvaavien kehien tai spiraalien sijasta olen valinnut metaforan joesta kuvaamaan tutkimustani. Tutkimukseni

¹ Ks. esim. Lähteenmäki 2006, 10. Tarinasta on useita versioita. Revontulet, *Aurora Borealis*, on saanut nimensä erään version mukaan siitä, että kettu huiskuttaa pakkasäällä häntäänsä lumeen niin että kipinät sinkoilevat taivaalle. Vrt. Polttila 1982, 20–22, 61–65, 95–101. Brita Polttilan mukaan nimen etymologia ei viittaa välttämättä repoon, kettuun, vaan lukuun (repoi), loitsujen lukemiseen. Kyse voisi olla metsäsuomalaistan loitsuista ja revontulet olisivat näin loitsutulia. Revontuliin on liitetty sekä veteen että tuleen kiinnittyviä mielikuvia. Niitä on kutsuttu pohjanpaloksi, pohjanvaloiksi, pohjan valkioiksi sekä Ruijan koskeksi, Ruijan mereksi ja maksamereksi. Puhutaan myös pohjanporteista ja taivaankaarista. Kolttien uskomuksissa revontulet ovat sodassa kaatuneiden henkiä, jotka jatkavat taivaalla taisteluaan. Revontuliin on liitetty laajemminkin kuvauksia taisteluista, miekoista ja keihäistä Tarinoita taivaallisista taisteluista on kerrottu myös Skotlannissa, Irlannissa. Australiassa ja Herbideillä esiintyy myös tanssimiseen liittyviä kuvauksia.



Kartta: Minna Saastamoinen

virta rakentuu yhteisöllistä taidekasvatusta käsittelevistä artikkeleista sekä kokonaisuutta taustoittavasta viitekehystä ja yhteenvedosta.

Tutkimusprosessini ei ole lineaarisesti etenevä vuo vaan se koostuu moninaisista sivupuroista, suvannoista, koskista ja karikoistakin. Kyse on syklisestä kiertokulusta sekä toimintatutkimukselle ominaisesta kehittämistyön etenemisestä osahankkeesta toiseen. Niistä lähtien pyrin vähitellen ymmärtämään yhteisöllisen taidekasvatuksen kokonaisuutta tutkimukseni raajamassa yhteydessä. Vasta tämän kokonaisuuden ymmärtäminen mahdollistaa myös sen osien ymmärtämisen.

Hans-Georg Gadamer toteaa, että ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä. Hän pitää tätä ymmärtämisen ehdoista ensimmäisenä.² Olen tehnyt tutkimustani pohjoisen tutkimusympäristöni luonnosta ja asukkaista vaikuttuneena. Ne ovat puhutelleet minua syvästi siirtyessäni 1980-luvun alussa Päijät-

² Gadamer 2004, 38–39.

Hämeestä pohjoista kohti ensin Ouluun ja sitten vuonna 1994 Rovaniemelle kuvataidekasvatuksen lehtorin toimeen Lapin yliopistoon. Tutkimukseni liittyy taiteiden tiedekunnan kuvataideopettajakoulutuksen projektiopintomallin luomiseen. Opintojen puitteissa on tutkittu pohjoista maisemaa, kyliä, yhteisöjä ja elinkeinoja taidekasvattajien, taiteilijoiden, koulujen, museoiden sekä eri alojen tutkijoiden yhteistyönä.³ Tulevat kuvataideopettajat ovat näin päässeet jo opintojensa aikana kehittämään laaja-alaista taidekasvattajuutta erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä.

Utsjoki (pohjoissaameksi Ohcejohka) on Suomen pohjoisin kunta, jonka kylät ovat kirkonkylä, Outakoski (Vuovdaguoika), Karigasniemi (Gáregasnjárga) ja Nuorgam (Njuorggán). Tulikettu-hankkeen puitteissa yhteistyötä on tehty lähinnä kirkonkylän kanssa, mutta myös Nuorgamissa on järjestetty talvitaidetoimintaa. Utsjoki on Suomen ainoa kunta, jossa on saamenkielinen enemmistö.⁴ Kunnan asutus on keskittynyt pääsääntöisesti Suomen ja Norjan rajajoen *Tenon* (Deatnu - iso virta) varrelle, joka tunnetaan yhtenä Euroopan merkittävimpänä luonnontilaisena lohijokena. Teno on ollut lisäksi ihmisten ja tavaroiden kulkureitti, jonka kautta myös aatteet ja perinteet ovat levinneet virran molemmin puolin. Utsjoen nimi on mainittu asiapapereissa ensimmäisen kerran jo vuonna 1517. Vuosina 2004 ja 2005 tehdyissä arkeologisissa kaivauksissa on osoitettu, että alueella on ollut asutusta jo 9 500 vuotta sitten, eli kyse on mahdollisesti Suomen vanhimmasta asuinpaikasta. Jo asutuksen alusta alkaen lohi on ollut merkittävä ravinnon lähde ja vaikuttanut asuinpaikkojen valintaan.⁵ Kauppa, matkailu ja poronhoito muodostavat tällä hetkellä keskeisimmät kunnan elinkei-

³ Ks. Taidekasvatuksen projektitoiminta. Luokittelemme kuvataidekasvatuksen hankkeita tällä hetkellä koulutusohjelman kotisivuilla *pohjoiseen maisemaan* kohdistuviin projektikokonaisuuksiin; *taideleireihin*, *kylä- ja kaupunkiprojekteihin* sekä *matkailun kehittämishankkeisiin*; *museoiden* kanssa yhteistyössä toteutettuihin projekteihin; *kouluprojekteihin* ja *kansainvälisiin* hankkeisiin. Ks myös *Art, Community and Environment Archive* sekä *Katoavan taiteen galleria*.

⁴ Perinteisesti saamelaiset kulkivat porokarjansa kanssa vuotuista reittiään Norjan puolelle ja palasivat talven tullen Suomen tai Ruotsin puolella oleviin talvikylänsä kunkin siidan eli kylän perinteisiä reittejä. Vuonna 1751 määritellyssä Norjan ja Ruotsin välisessä rajalinjassa puolet Utsjoesta siirtyi Norjalle. Poronomadeilla oli kuitenkin oikeus edelleen kulkea vuotuista reittiään. Vuonna 1852 Norja ja Venäjä sulki rajan sekä poronomadeilta että kalastajilta ja vuonna 1889 raja suljettiin myös porokarjan osalta. Lähteenmäki 2006, 22, 42; Aikio & Müller-Wille 2005, 48–51. Ks. myös Müller-Wille 1996.

⁵ Rankama & Kankaanpää 2007, 30–55; Hirvonen 2006, 15; ks. myös Aikio & Müller-Wille 2005, 41–42.

not, joista saamelaiskulttuuriin kuuluviksi katsotaan poronhoito, kalastus, metsästys sekä luonnonvaraisten tuotteiden keräily ja käsityöt.⁶

Pelkosenniemen kunta, jossa toimineen Tunturin taidepajan kanssa olen aloittanut yhteistyön jo 1990-luvun lopulla, sijaitsee Itä-Lapissa ja se tunnetaan erityisesti Pyhätunturista ja Kemijokivarren asutuksesta. Kunta sijaitsee kolmen suuren joen, *Kemijoen, Kitisen ja Luiron* risteyksessä ja Ruotsin kuninkaan vahvistaman 500 vuotta vanhan Pohjanmaan maakunnan pohjoisrajan, vanhan Lapin rajan pohjoispuolella. Tämä *Lapin ja Lannan raja* kulki Kuusamon Maanselästä Kemijärvelle ja Sodankylän ja Rovaniemen välistä Ounasjokivarteen, josta se kulki Kemijokea pitkin etelään.⁷ Nykyisin palveluelinkeino on kunnan suurin työllistäjä. Matkailu on keskittynyt jokien ja metsien sijasta tunturiin.⁸

Olen kokenut viimeisen kymmenen vuoden kuluessa molempien tutkimuspaikkakuntieni maastot kantapään kautta myös vapaa-ajallani. Metafora merkitystä reitistä ja poronpoluista voisi joen lisäksi hyvin kuvata tutkimusprosessiani. Sekä merkittyjen reittien arvon ymmärtäminen että poronpolkujen houkutukset ovat tulleet tutuiksi lukuisilla vaelluksillani Utsjoen *Paistunturin* erämaissa. Myös *Pyhätunturin* ja *Luoston* maastot Itä-Lapissa ovat olleet useiden retkieni kohteina. Olen löytänyt pohjoisesta luonnosta vastakaikua lapsuuteni päijäthämäläisiin marjametsiin, Salpausselän harjujen hiihtoretkiin ja Päijänteen kivisille rannoille. Kalastaminen, keräily ja yleensä luonnossa liikkuminen ovat aina merkinneet minulle kokonaisvaltaista kehollista ja aistimellista vuorovaikutusta ympäristön kanssa.

Päätyemisellä tutkimukseni joki-metaforaan on kuitenkin monta perustetta. Utsjoella Kevojoki, Utsjoki ja ennen kaikkea Teno ovat mahdollistaneet pitkälti kulkemisen ja elämisen monimuotoisen kehittymisen paikkakunnalla. Niiden voidaan sanoa olevan edelleen vahvasti osa alueen asukkaiden identiteettiä ja

⁶ Tenonlaakson kehittämissuunnitelma ja rantaosayleiskaavat 2004; Tilastokeskus; Utsjoen kunnan kotisivut; Utsjoen kunta on perustettu 1876, kunnan pinta-ala on 5 168,9 km², asukkaita oli vuoden 2006 lopussa 1361. Elinkeinot 31.12.2005: alku tuotanto 9,2%, jalostuksen työpaikat 5,7%, palvelujen työpaikat 79,4%, muut toimialat 5,7%, yritystoimipaikat 84% ovat. Työttömyysaste 17,9. Etäisyydet Ivalo 164km, Rovaniemi 453km, Helsinki 1267km.

⁷ Lähteenmäki 2006, 16–17. Uudisasukkaat ylittivät rajan aluksi laittomasti, mutta Ruotsin kuningas avasi sen vuosien 1673 ja 1695 asetuksilla ja pohjoiset seudut liitettiin yhä tiukemmin emämaahan niin uskonnon kuin uudisasuttamisen keinoin. Lapin rannikkoseudun ja pohjoisten lapinkylien välinen saamelaisten ja suomalaisten yhteinen metsästys- ja kalastusalue alkoi täytyä suomalaisista uudisasukkaista.

⁸ Tilastokeskus; Pelkosenniemen kunnan kotisivut. Pelkosenniemi on perustettu 1916, kunnan pinta-ala on 1880 neliökilometriä, asukkaita oli 2003 vuodenvaihteessa 1216, 2008 vuodenvaihteessa 1065, elinkeinot ovat maa- ja metsätalous 15%, teollisuus ja rakentaminen 15%, palvelut 70%. Etäisyydet: Kemijärvi 50km, Rovaniemi 137km, Helsinki 972km.

elinkeinoja. Rajajoki ei erota vaan yhdistää ja toimii yhä kohtaamisen ja vuorovaikutuksen paikkana.⁹ Myös Itä-Lapissa joet ovat olleet voimakkaasti läsnä ja mentaliteetteja muotoamassa.¹⁰ Viimeaikoina eläminen Kemijoen *Vuotoksen* allashankkeeseen liittyvän politikoinnin hiertymäpinnassa on määrittänyt kuitenkin Pelkosenniemeä, toisin kuin joet Utsjokea, negaation kautta.¹¹ Vuotoksen suojelupäätös tehtiin ensimmäisen kerran jo 1960-luvun alussa, mutta asiaa on käsitelty sittemmin lukuisissa selvityksissä puolesta ja vastaan. Vuonna 2008 keskustelu on jälleen noussut äänekkääksi altaan rakentamisen äärellä, nyt liitettynä Stora Enson Kemijärven tehtaan alasajon ja laajemmin hallituksen energiapolitiisten linjausten yhteyteen.

Käytän luonnontilassa olevaa jokea tutkimukseni rakennetta symbolisoivana metaforana. Voimalaitoksia ja tekoaltaita siinä ei rakenneta. Artikkeleitani voisi kyllä ajatella sarjana lohypadon tunnuksena ja perustana seisovia *patopukkeja*¹², jotka tutkimukseni virrassa kokoavat kulloisenkin ymmärtämisyhteyteni kalasaaliin piiriinsä. Tutkimukseni on edennyt paikoin kuin pohjoisten jokien valtaväylillä huilaten, paikoin kivikoissa kolistellen tai vastavirtaan sauvoen. Myös suvantoihin rauhoittuminen, välillä juuttuminenkin, on tullut tutuksi. Konkreettisten maantieteellisten jokien lisäksi metaforan valinnassa on kyse taidetoiminnan sisällöistä sekä produktioista. Suorin esikuva tutkimukseni joki-rakenteelle löytyy Utsjoen koulukeskuksen pihojen läpi vuonna 2006 virranneesta lumi ja jää -kokonaistaideteoksesta *Deatnu – suuri virta*. Tuolloin järjestyksessä

⁹ Aikio & Müller-Wille 2005, 42–53. Tenon roolia korostetaan tänä päivänä yhtäaikaaisesti sekä yhdistävänä että erottavana tekijänä. Esimerkkinä käytännön arkipäiväisestä yhteistyöstä käy koulujen tekemä yhteistyö Norjan ja Suomen välillä. *Saamelainen parlamentaarinen neuvosto*, Suomen, Norjan ja Ruotsin saamelaiskäräjien välinen yhteistyöelin, korostaa saamelaisalueen kulttuurista yhtenäisyyttä, kielellistä identifikaatiota ja luonnonvarojen yhteistä hyödyntämistä virran molemmin puolin. Myös Venäjällä on edustajia neuvostossa. Tenojkilaaksoa jakavia tekijöitä ovat puolestaan Suomen ja Norjan valtioiden erilaiset lait, säädökset ja infrastruktuuri. Tenon keskellä kulkevalla rajaviivalla kohtaavat myös *Pohjois-Atlantin puolustusliitto Nato* ja *Euroopan Unionini, EU*. Toisaalta erilaiset rajan ylittävät paikalliset yhteistyömuodot sekä laajemmin institutionaaliset yhteistyöelimet kuten *Pohjoismaiden ministerineuvosto (Nordic Ministerial Council)*, *Pohjoiskalottikomitea/neuvosto (Nordkalott Committee)*, *Barentsin euroarktinen neuvosto (Barents Euro-Arctic Region)*, *Arktinen Neuvosto (Arctic Council)* sekä Euroopan Unionin rajanylittävät ohjelmat, ovat luoneet yhteyksiä ja rajajoen ylittävää vuorovaikutusta.

¹⁰ Käytän mentaliteetin käsitettä viittaamaan yhteisöihin, niissä ihmisiä toisiinsa yhdistäviin normeihin, asenteisiin, konventioihin, maailman hahmottamiseen ja maailmaan reagoimiseen, maailmassa olon tapoihin. Ks. Tuominen, Tuulentie, Lehtola & Autti 1999, 10.

¹¹ Suopajärvi 2001. Suopajärvi on tutkimuksessaan tarkastellut allaskiistojen problematiikkaa; ks. myös Autti 1999.

¹² Kojo 1984, 234–237. Patopukit, *renkut*, ovat kolmijalkaisia, virtaan sijoitettavia koivunrangoista yhteen liitettyjä rakennelmia. Niiden yläosassa on pieni lava painokiviä varten. Se pitää rakennelmaa paikoillaan virrassa, jossa pukit seisovat komeina rivistöinä. Pukien välit tukitaan lohien nousun estämiseksi ja sen uinnin suuntaamiseksi alavirtaan kohti *porttua*, pesää. Ks. myös Paulaharju 1927, 67–71.

kolmas Tulikettu-hanke keskittyi vesi- ja jokiteemaan luonnontieteeseen, myyttien sekä paikallisten tarinoiden kautta.¹³

Esitän väitöskirjassani tutkimuksen vaiheet pääosiltaan kronologisesti etenevänä kertomuksena. Yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeiden suunnittelu, toteuttaminen, evaluointi ja julkaisujen kirjoittaminen on rytmittänyt tutkimusprosessiani. Olen pitänyt lähtökohtanani yhteisöllistä jakamista sekä prosessin läpinäkyvyyttä ja dialogisuutta. Useampivuotisen tutkimusprosessin eri vaiheissa julkaistut artikkelit tukevat tätä pyrkimystä, niillä on kahdensuuntainen rooli. Artikkelit toimivat muistina ja tallentavat katoavia tilanteita. Ne ovat lisäksi välineitä yhteisöllisen taidekasvatuksen ymmärtämisessä, kehittämisessä ja näkyväksi tekemisessä. Kokonaisuudessa korostuu myös visuaalisen dokumentoinnin ja muistiin merkitsemisen merkitys, ne ovat tapa tarkastella ympäröivää todellisuutta sekä tapa rakentaa sitä.

Väitöskirjani rakenne muodostuu neljästä luvusta. Luvussa 1. *Latvavesillä* käsittelem tutkimukseni rakentumisen vaiheita, sen lähtökohtia ja omaa rooliani opettajakouluttajana ja hankkeiden kehittäjänä. Tarkastelen lisäksi yhteisölliseen taidekasvatukseen liittyviä keskeisiä lähtökohtia ja käsitteitä, kiinnitän tutkimustani osaksi taidekasvatuksen ja pohjoisen tutkimuksen kenttää sekä ajankohtaista keskustelua taiteen ja kulttuurin paikasta hyvinvointiyhteiskunnassamme. Esittelen Tunturin taidepaja ja Utsjoen Tulikettu -hankkeiden organisoitumisen sekä tutkimukseni metodologiset valinnat. Luvun lopuksi esittelen tutkimukseeni kuuluvat artikkelit.

Luku 2. *Virtauksia* koostuu kolmesta artikkelista, joissa tuon esille tutkimukseeni liittyvän kehittämistyön taidekasvatuksellisia ja yhteisötaiteellisia lähtökohtia sekä pohjoista orientaatiota. Selvitän artikkeleissa hankkeiden liittymistä kuvataiteen opettajakoulutuksen kontekstiin sekä reflektoin omaa rooliani kokonaisuudessa. Artikkelit tarjoavat ajallista perspektiiviä toimintatutkimukseni taustalle sekä lähtökohdille.

Luvun 3. *Väylä* artikkeleissa tarkastelen Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tulikettu -hankkeen taidekasvatusta hankkeista kertyneiden laadullisten aineistojen valossa. Artikkelit tuovat esille tutkimukseni eri vaiheita, eri toimijoiden koke-

¹³ Hiltunen 2007b, 137–138. Deatnu-teos sai alkunsa suomenkielisen päiväkodin ja alaluokkien pihalta, jota massiivinen *Lohijalka*-lumiveistos sekä Vedenjumala *Abti* hallitsivat. Lumiteosvirta jatkui keskuspihan suuren myyttisen veneen luo sekä vuolaana liukumäkenä siitä edelleen kohti saamenkielisen päiväkodin pihan kalastusalusta. Virta päättyi erilaisten vedenelävien saattamana saamenkielisten alaluokkien pihalle pystytettyyn lohijatsoon. Ikäihmiset ja mielenterveyskuntoutujien rakensivat avopalvelukeskuksen pihalle *Vesibiisi*-teoksen, kylätalolla työskentelivät puolestaan kyläyhdistys ja eläkeläiset omien veistoksiensa parissa.

muksia ja huomioita sekä rakentavat kuvaa yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdista, muodoista ja merkityksistä tutkimieni hankkeiden yhteydessä.

Lukujen 2. ja 3. artikkelit ovat kaikki alkuperäisessä asussaan ja ne tuovat näin esille taidekasvatustoiminnan ja tutkimukseni vähittäistä kehittymistä.

Luvussa 4. *Alajuoksulla* koen yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeissa heittämani verkot. Esittelen tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset, yhteisöllisen taidekasvatuksen aspekteja havainnollistavan yhteenvedon sekä eräitä toiminnan kehittämisenäkymiä.

Tutkimuksen paikka taidekasvatuksen kentällä

Taidekasvatuksen keskiössä ovat taide ja kasvatus. Molempien näkökulmasta yhteisöllisyyden pohdinta on perusteltua ja ajankohtaista. Kyse on myös molempien kiinnittymisestä laajempaan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kehykseen. Näen, että sekä taidekasvatuksen käytäntöjen että tutkimuksen tulisi pyrkiä omalta osaltaan ottamaan aktiivinen rooli ja olemaan tulevaisuuteen suuntautuva vaikuttaja, ei pelkästään perinteen siirtäjä tai olemassa olevien olojen heijastaja. Paikkasidonnainen taide, ympäristö- ja ennen kaikkea yhteisötaide ovat tutkimuksessani keskeisimpiä taidemaailman käsitteitä. Tarkastelemissani pohjoisissa taidekasvatusprojekteissa nämä taidemuodot usein yhdistyvät.¹⁴ Yhteisötaiteelle onkin tyypillistä perinteisten taidemuotojen yhdistely. Siinä korostetaan erityisesti vuorovaikutusta sekä kommunikointia, se on siis toiminnallista, performatiivista. Yhteisö osallistuu tekemiseen tai on osa teosta. Tutkimukseni liittyy edelleen laajempaan kysymykseen, miten taide ja tutkimus vuorovaikutuksessa keskenään voivat vaikuttaa yksilön ja yhteisön tahtotilaan, luottamukseen ja tulevaisuuskuviin sekä psykososiaaliseen hyvinvointiin.

Taidekasvatuksen tutkimus on maassamme nuorta. Marjo Räsänen tekemän selvityksen mukaan alan väitöskirjoja oli vuoteen 2007 mennessä ilmestynyt 21 kappaletta.¹⁵ Lapin Yliopiston taiteiden tiedekunnassa on tarkastettu toistaiseksi kaksi taidekasvatuksen väitöstä. Anne Keskitalo analysoi tutkimuksessaan esittä-

¹⁴ Vrt. Coult & Kershaw 1983. Työskentelymetodissa on yhtäläisyyksiä englantilaisen *The Welfare State International* yhdistyksen kanssa, joka on taiteidenvälisten tapahtumien ja juhlien järjestämisen pioneereja Euroopassa. Ryhmä muodostui taitelijoista ja ajattelijoista, jotka kehittivät ajatusta juhlatäiteestä vuosina 1968–2006. Alun tyypillisistä karuteatteriesityksistä toiminta kehittyi käsittämään pidempiaikaisia työskentelyperiodeja tietystä paikasta ja esitykset rakennettiin yhteisöllisesti paikallisista lähtökohdista.

¹⁵ Räsänen 2008.

misjärjestelmiä, joissa matkanteon kokemuskerroksista rakennetaan taideteos.¹⁶ Seija Ulkuniemen tutkimus käsittelee perhevalokuvan lajityyppiä hänen tilateoksissaan dialogissa katsojien kanssa.¹⁷

Omassa lisensiaatintutkimuksessani tarkastelin taiteidenvälisyyttä, nykytaiteen performatiivisia ja paikkasidonnoisia muotoja sekä eräiden Pohjois-Suomessa toteutettujen yhteisöllisten taidetapahtumien lähtökohtia ja taustalla vaikuttavia taidekäsitteitä.¹⁸ Jatkan väitöstutkimukseni lisensiaatintutkimuksessa aloittamaani pohjoisessa ympäristössä toteutettujen taide- ja taidekasvatushankkeiden tarkastelua, nyt aktiivisena kehittämistyöhön ja käytännön toimintaan osallistujana. Väitöskirjani on alallamme ensimmäinen artikkeliväitöskirja, mikä on muodostunut erääksi tutkimukseni haasteeksi julkaisufoorumeiden sekä esikuvien niukkuuden vuoksi.

Tutkimukseni kiinnittyy vahvasti pohjoiseen elämänpiiriin. Aihepiiri liittyy kuitenkin laajemmin niin Euroopassa kuin muillakin mantereilla lisääntyneeseen, eri yhteiskunnan sektoreita yhdistävään taide- ja kulttuurivetoiseen kehittämistyöhön. Paljon siteeratussa yhteisötaiteilija Francois Matarasson tutkimuksessa on laajojen määrällisten aineistojen kautta pyritty tutkimaan osallistuvan taide-toiminnan (participatory arts programmes) sosiaalisia vaikutuksia. Tutkimuksessa löydettiin tukea oletukseen taiteen positiivisesta vaikutuksesta. Toisaalta juuri yhteisötaideprojektien sosiaalisen vaikuttavuuden arvioinnissa on nähty useita ongelmakohtia. Arvioinnissa on todettu olevan metodologisia, esteettisiä, poliittisia sekä eettisiä ongelmia. Paul Clementsin mukaan kokonaisuudessa tulisi kiinnittää huomiota enemmän läpinäkyvyyteen sekä osallisten demokraattisen osallistumisen arviointiin.¹⁹ Clements korostaa, että myös arvioitsijoilta, siinä missä innostajiltakin (animateurs), vaaditaan refleksiivisyyttä itsensä paikantamisessa, jotta voitaisiin välttää osallistujien kulttuurinen kolonisaatio. Hänen mukaansa osallistuvissa yhteisötaideohjelmissa tulisikin siirtyä esteettisten ja sosiaalisten tulosten tarkastelusta kasvatuksellisten tulosten tarkasteluun.²⁰

Jo lisensiaatintyössä esille nostamani taidekasvatuksen yhteiskunnalliset perustelut ja motiivit sekä kiinnostukseni yhteisöllisyyttä kohtaan ovat vahvistuneet väitöstutkimukseni edetessä. Myös kansainvälinen aihepiiriä koskettava taidekas-

¹⁶ Keskitalo 2006.

¹⁷ Ulkuniemi 2005.

¹⁸ Hiltunen 1999.

¹⁹ Matarasso 1997; Clements 2007, 235–335; Cantell 2001.

²⁰ Clements 2007, 325, 333.

vatusalan keskustelu on lisääntynyt viime vuosina. Yhteiskunnallisuuden ”uuden tulemisen” taustalta on löydettävissä vahvasti alan klassikoiden ajattelua. Lähtökohdaltaan yhteisöllinen taidekasvatus liittyy pragmatismen perinteeseen, jossa sellaisten filosofien kuin Deweyn näkemykset ovat ajankohtaisia edelleen. Taidetta ei voi tarkastella elämästä irrallisena alueena, taide kokemuksena suuntaa elämään ja sen vitalisuuteen, kuten Shusterman asian ilmaisee Deweyyn viitaten.²¹

Kerry Freedman ehdottaa, että kasvatuksessa taide tulisi esittää sosiaalisena kannanottona, sosiaalisessa kontekstissaan, sosiaalisesta perspektiivistä.²² Näen yhteisöllisen taidekasvatuksen taiteen Freedmanin tavoin vahvasti kontekstuaalisena. Elisabeth Garber tuo tarkastelemassaan sosiaalisessa ja oikeudenmukaisessa taidekasvatuksessa (social justice art education) esiin sen moniulotteisuutta. Se yhdistää feministisiä, monikulttuurisia ja vammaisten oikeuksia, ympäristö- ja yhteisölähtöisiä, kriittisen pedagogian, sosiaalisen rekonstruktionismin ja visuaalisen kulttuurikasvatuksen lähtökohtia ja tavoitteita. Taidekasvatuksen tulisi perustua hänen mukaansa sosiaalisesti aktiiviseen oppimiseen. Visuaalisessa kulttuurissa taidekasvatus ei keskity silloin vain taiteen ja kulttuurin suhteeseen vaan sosiaaliseen muutokseen ja sosiaaliseen oikeuteen, ja opetettavat asiat laajenevat yhteisötaiteeseen, mediaan ja populaarikulttuuriin. Kriittisen pedagogiikan suunnassa opettajien tulisi nähdä itsensä muutoksen agentteina sekä nähdä muutoksen mahdollisuudet, silloin myös oppilaat oppivat refleктоimaan ja toimimaan maailmassa muuttaakseen sitä. Tällainen taidekasvatus tähtääkin voimaantumiseen (empowerment). Garber näkee tässä haasteen opettajankoulutukselle: opettajankouluttajien tulisi opettaa tuleville opettajille taitoja ja strategioita muutoksen aikaansaamiseen.²³ Tutkimukseni suuntautuu juuri tällaisten taitojen ja toimintamuotojen kehittämiseen kuvataideopettajakoulutuksen yhteydessä.

Dipiti Desai ehdottaa taidekasvatukseen eräänlaista etnografista asennetta, jonka kautta koulujen opetussuunnitelma voidaan integroida yhteisöön. Hän näkee taidekasvatuksen haasteena myös globaalit tietoverkot, jotka yhdistävät taloudellisia, sosiaalisia ja poliittisia prosesseja esteettisiin tuotoksiin ja avaavat oppilaille mahdollisuuden tarkastella paikallisuuden ja globaalin välisiä suhteita.

²¹ Shusterman 2000, 21–23, 33–34. Ks. myös Danvers 2003, 47–57; Davenport 2000, 361–375; Garber 2004, 4–22; Mason 2004, 38–54; Ulbricht 2005, 1–12.

²² Freedman, 2000, 314–329.

²³ Garber 2004, 5–21; ks. myös Stuhr, Ballenger-Morris & Daniel 2008, 81–95.

ta.²⁴ Koulusta on joka tapauksessa astuttava ulos ympäröivään yhteisöön, mikä on oman tutkimukseni johtajatuksena.²⁵

Rachel Masonin käsittelemissä brittiläisissä esimerkeissä ympäröivää yhteisöä on puolestaan pyritty tuomaan kouluun. Taiteilijoiden ja koulujen yhteistyössä taiteilijoiden on nähty edistävän paitsi taiteellisen henkilökohtaisen ilmaisun kehittymistä ja ymmärrystä ammattitaiteilijan työskentelyprosessista myös oppimista taiteen merkityksestä yhteiskunnassa. Eri etnisistä taustoista lähtöisin olevien taiteilijoiden kanssa tehty yhteistyö on lisännyt käsitystä taiteen kulttuurisista eroista ja moninaisuudesta. Mason tuo kuitenkin esiin lyhyiden residenssien ja vierailujen yhteydessä esiin nousseita ongelmia. Valtakulttuurissa, jossa taidekasvatus itsessäänkin on marginaalissa koulujen opetussuunnitelmassa, ne voivat polarisoida ja kärjistää etnisiä ristiriitoja. Monikulttuurisuuden käsitteily tulisi sisältyä kaikkiin oppiaineisiin, tai vähintään yhtenä erillisenä pakollisena kurssina kaikille.²⁶

John Danvers tarkastelee tutkimukseni kannalta kiinnostavasti ylempää koulutusta (higher education). Hän ehdottaa taidekasvatuksessa painotettavaksi prosessi-perustaisen pedagogiikan edeltä käsin määräämättömyyttä, moninaisuutta, muuntuvuutta ja dialogisuutta kriittisen pedagogiikan suunnassa. Itse näen Danversin tavoin taidekasvatuksen merkityksen emansipatorisena ja transformatiivisena.²⁷ Jaan myös Melanie Davenportin taidekasvatuksen yhteisölähtöisiin lähestymistapoihin liittyvän ajatuksen kulttuurisesti merkittävästä kasvatuksesta. Hänen mielestään kulttuurien moninaisuuteen tutustuminen tulee lähteä liikkeelle opettajien ja koulujen tietämyksestä heidän omien oppilaidensa ja yhteisönsä erityispiirteistä.²⁸

Suomalaisessa taidekasvatusalan tutkimuksessa Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa tarkastettu väitöskirja, Helena Sederholmin *Starting to play with arts education*²⁹, on toiminut merkittävänä avauksena omalle ajatteluleni suhteessa nykyaikaisen käytäntöihin sekä sysäyksenä tutkimukseni painottumiselle performatiivisuuteen jo 1990-luvun lopulta. Myös Jyväskylän yliopistossa

²⁴ Desai 2002, 307–323; Desai 2005, 239–308.

²⁵ Ks. myös Ulbricht 2005, 1–12. Ulbricht esittelee yhteisöllisen taidekasvatuksen monia muotoja yhdyskuntapalvelusta erilaisiin yhteisötaideprojekteihin ja koulujen taidekasvatuksen arkeen.

²⁶ Mason 2005, 38–54.

²⁷ Danvers 2003, 47–57.

²⁸ Davenport 2000, 136–375.

²⁹ Sederholm 1998.

tarkastettu Tarja Pääjoen³⁰ väitös *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa* on mielenkiintoinen käsiteanalyttinen avaus monikulttuurisuuteen, jota myös oma tutkimusintressini sivuaa. Pääjoen tutkimus rakentuu neljän vuoden aikana kirjoitetuista teksteistä, joista osa on julkaistu aiemmin. Hän esittää tutkimuksensa kuitenkin monografian muodossa.

Pääjoen tutkimuskohteena on monikulttuurinen taidekasvatuksen anti taidekasvatukselle. Hän pohtii kysymystä tekstilähtöisesti tarkastelemalla taidekasvatustekstejä, taidekasvatuskokeiluja³¹, taideteoksia ja taide- ja kulttuurituotteita. Pääjoen mukaan monikulttuurisessa taidekasvatuksessa lähdetään oletuksesta, että taide voi toimia hedelmällisenä kohtaamispaikkana ja dialogin muotona. Olen itse tunnistanut saman lähtökohdan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa, sen perusteita pohtiessani ja käytäntöjä rakentaessani. Pääjoki pyrkii välttämään taiteellisen toiminnan luokittelua, määrittämistä ja arvottamista yhteisöllisyyden, voimaauttavuuden, performatiivisuuden tai muun taidekasvatuksellisen vaikuttavuuden näkökulmasta³². Omassa tutkimuksessani vaikuttavuuden näkökulma on väistämättä läsnä. Nähdäkseni taidekasvatuksessa, kuten kaikessa kasvatuksessa, on kyse intentionalisesta, muutoshakuisesta toiminnasta, jota ei voi ohittaa pohdittaessa yhteisöllisen taidekasvatuksen aspekteja.

Pääjoen tavoin myös Lea Kantosen tutkimus käsittelee monikulttuurisuutta.³³ Kantonen keskittyy identiteetin esityksiin alkuperäiskansojen nuorten parissa kolmessa eri maassa pitämässään nuorten taidepajassa. Hän käyttää etnografista lähestymistapaa, jonka hän kiinnittää työnsä teoreettisessa osassa yhteisö- ja keskustelutaiteen kontekstiin.³⁴ Kantonen tarkastelee tutkimuksessaan avaavasti nykytaiteen yhteisöllisiä ulottuvuuksia, joihin myös itse olen viitannut tutkimukseni eri vaiheissa.

³⁰ Pääjoki 2004.

³¹ Pääjoki käsittelee tutkimuksessaan kahta kokeilua: *Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa* -kokeilua, vuosille 1997–2000 sijoittunutta Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston, Helsingin opetusviraston ja Kulttuuripääkaupunkisäätiön yhteishanketta sekä *Syreenin Taimi* -taidekasvatuskokeilua. Viimeksi mainittu oli osa Suomen akatemian toteuttamaa *Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa* -tutkimushanketta eli *Syreeniä*.

³² Pääjoki 2004, 111.

³³ Kantonen 2005.

³⁴ Ks. myös Kankkunen 2004. Kankkunen tarkastelee identiteettikysymyksiä sekä käyttää etnografista metodia tutkimuksessaan. Hän selvittää tutkimuksessaan sukupuolen rakentumista koulun kuvataideopetuksen arjessa. Kankkunen on kerännyt aineiston osallistuvan havainnoinnin menetelmällä seitsemännen luokan kuvaamataidon tuntien yhteydessä vuonna 1996. Väitöskirja on julkaistu CD-rom muodossa, jota Kankkunen kutsuu ”multimediaetnografiaksi” yhdistäen kuvia, ääntä ja videoita.

Pirkko Pohjakallio on tutkinut suomalaisessa koulussa 1900-luvun puolivälin jälkeen tapahtunutta taiteen paikan ja taideopetuksen perusteiden muutosta. Tutkimus tarjoaa paradigmaattista taustaa omalle tutkimukselleni ja auttaa sijoittamaan yhteisöllisen taidekasvatuksen perusteita osaksi aikaisempaa suomalaisen keskustelun kenttää. Pohjakallio tarkastelee tutkimuksessaan myös vaihtoehtoisia tulevaisuuden näkymiä, joilla taidekasvatusta perusteellaan myöhäismodernissa kulttuurissa kotimaisessa ja kansainvälisessä taidekasvatuspuheessa. Aiemmat modernistiset näkemykset yleissivistävän koulun taidekasvatuksen perusteista eivät enää riitä.

Nykyisissä perusteluissa Pohjakallio näkee kolmenlaisia painotuksia. Ensimmäinen taidekasvatus voidaan nähdä *visuaalisen kulttuurin opintoina*, jolloin valinnan vaikeus alueen laajuuden vuoksi korostuu ennestään verrattuna tilanteeseen, jossa valittavana olisi vain taide. Vaarana on nähty myös taidekasvatuksen muuttumisen kulttuurintutkimukseksi tai sosiologiaksi. Toiseksi taidekasvatus voidaan nähdä *integroidussa opetusohjelmassa*, jolloin valittua ilmiötä tarkastellaan eri tiedonalojen näkökulmasta.³⁵ Yhteisöllisen taidekasvatuksen perustelu voidaan tehdä pitkälti juuri integroidun opetusohjelman näkökulmasta, myös tutkimissani hankkeissa on kysymys integraatiosta – integraatio voi levittäytyä hankkeissa tiedonalojen välisyydestä niiden ulkopuolelle.³⁶ Pohjakallio toteaa, että integroitua perustelua on kritisoitu vaarasta kadottaa asioita yhteensitovat metaforat tai kosketus kokemukseen. Taiteen erityinen aistisen tiedon lisäulottuvuus voi jäädä kokematta integroidussa opetuksessa. Kolmas perustelu nousee taidekasvatuksesta *mielikuviatietona, mielikuviituksen rikastajana ja minuuden rakentajana*. Mielikuviutus ja metaforien voima ovat keskeisintä taiteen alueella, vaikka niitä käytetään kaikilla tiedon alueilla, toteaa Pohjakallio Arthur Eflandia ja Antero Salmista mukaillen ja jatkaa: ”Metaforat mahdollistavat tulevaisuuden hahmottamisen – sen, mitä ei ole olemassa mutta mikä on mahdollista.”³⁷

Tutkimuksessani perustelen taidekasvatusta toisen ja kolmannen kategorian välimaastossa, mutta myös visuaalisen kulttuurin kysymyksenasettelut ovat keskeisiä yhteisöllisessä taidekasvatuksessa. Jos taide on yksi integroiduista oppiaineista, on integroidussa opetuksessa taiteen erityisen aistisen tiedon lisäulottu-

³⁵ Pohjakallio 2005, 232.

³⁶ Käsitän integraation yhteisöllisen taidekasvatuksen yhteydessä ennen kaikkea oppiaineiden ulkopuolelle levittyvänä, (transdisciplinarity), joka voi pitää sisällään myös monialaisuutta (multidisciplinary), eli miten asiaa tarkasteltu eri oppiaineissa tarkoittamassa mielessä, että oppiaineiden välistä integrointia (interdisciplinary). Ks. Puurula 1998, 9–19.

³⁷ Pohjakallio 2005, 233.

vuus luonnollisesti läsnä. Kolmannen perustelun mukaisesti näen yhteisöllisessä taidekasvatuksessa mahdollisuuden ”taiteellisen toiminnan mielikuvitusta ja mielikuvia lisäävään tilaan, yhteyksien näkemiseen ja elämänmuodon kuvittelemiseen” kuten Pohjakallio asian ilmaisee³⁸. Hän jatkaa, että toiminnan jälkeen on yhteisöllisen arvioinnin vuoro ja että toiminta ja sen yhteisöllinen arviointi tuottavat muutosta ”elämän virrassa”. Mielestäni yhteisöllisyys sisältyy kuitenkin jo itse toimintaan, ei vain sen arviointiin. Se on läsnä jo ennen toimintaa, sen suunnittelussa, joka sekin on usein yhteistoiminnallista. Näenkin yhteisöllisen taidekasvatuksen paitsi yksilön mielikuvatietona, mielikuvituksen rikastajana ja minuuden rakentajana ennen kaikkea yhteisöllisinä ja sosiaalisina prosesseina, joissa voi rakentua uusia toimintakulttuureja meitä ympäröivän visuaalisen kulttuurin moninaisuudessa ja, vielä laajemmin, meitä ympäröivässä sosiokulttuurisessa ympäristössä.

Tutkimukseni vastaa osaltaan taidekasvatuksen yhteisöllisiin haasteisiin Pohjois-Suomen erityisolissa. Paitsi työkokemukseni myös aikaisemmissa tutkimissani tarkasteleman taiteidenvälisyys, integraatio sekä taidekasvatuksen ja yhteisötaiteen kenttien lähentyminen taustoittavat esiyemmärryistäni ja tutkimukseni viitekehystä. 1990-luvun loppupuoliskolla yhteisötaide oli käsitteenä vasta vakiintumassa niin suomalaisen kuin kansainväliseenkin keskusteluun. Modernistinen, autonominen taidekäsitte ja romanttinen taiteilijamytytti ovat hallitsevina kuitenkin väistyneet jo aiemmin taiteen astuttua sosiaalisesti aktiivisen vaikuttajan rooliin.³⁹ Taiteilija on nähty yhä useammin erilaisissa rooleissa, myös taidekasvattajana, ja taidekasvattajan organisoimat yhteisölliset projektit taiteena.

Yhteisöllisyys on löydetävissä nykytaiteessa yhä useammin teosten ja toiminnan keskiöstä. Taiteen sosiaaliset ulottuvuudet ja yhteiskunnalliset kytkökset ovat nousseet toistuvasti erilaisin painotuksin esille niin taidemaailman kuin taidekasvatuksen keskustelussa. Kartoituksia ja selvityksiä taiteen ja kulttuurin merkityksestä on tehty erilaisissa yhteistyöhankkeissa, mutta varsinaista tutkimusta aihepiiristä on vielä kuitenkin suhteellisen vähän. Tutkimukseen perustuvaa tarkastelua tarvitaan kuitenkin niin perusteiden kuin käytännön sovellutusten tueksi. Oma tutkimukseni tuo tähän keskusteluun mukaan taidekasvatuksen käytännön ja teorian näkökulman pohjoisissa erityisolissa.

³⁸ Pohjakallio 2005, 233.

³⁹ Gablik 1992, 7–9; Lacy 1995a, 19–41; Haapala 1999, 78–103; Kantonen 2005, 49–80.

Taidekasvatuksen näkökulmasta kysymys ei ole välttämättä uudesta paradigmat tai radikaalista muutoksesta vaan eräänlaisesta aaltoliikkeestä.⁴⁰ Kiinnostus taidekasvatuksen yhteisöllisten ja sosiaalisten aspektien tarkasteluun näyttää jälleen vahvistuneen siirryttäessä 2000-luvulle. Myös taiteen kytkennät hyvinvointiin ja sosiaaliseen kenttään näyttävät olevan vahvistumassa.⁴¹ Suuntauksessa on kuitenkin nähty olevan varjopuolia. Vaarana voi olla paitsi käsitteiden myös itse toiminnan väljähtyminen. Puolin ja tosin voidaan vajota taiteen mystifointiin, taiteeseen voidaan tartuttua tuntematta syvällisemmin sen traditioita ja toimintaperiaatteita, kiinnittämättä sitä kontekstiinsa. Vastaavasti sosiaalisten tai kasvatuksellisten kysymysten parissa voidaan piipahtaa ymmärtämättä niiden kompleksisuutta ja erityisluonnetta. Ilmiö on jo saanut kritisoijansa, ja esillä on ollut puhetta mm. sosiaalialan taiteistumisesta. Niin kouluissa kuin sosiaali- ja terveysalalla taiteella voidaan kääriä ja koristella mitä moninaisimpia ilmiöitä niitä itseään pintaa syvemmillä koskematta. Taidetta voidaan hyvää tarkoittaen tarjota lääkkeeksi ongelmiin, jotka liittyvät laajempiin sosiaalisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin.⁴² Tai kuten Marjaana Pöllänen toteaa: ”On jotenkin purettava auki, mitä taiteella tarkoitetaan, jotta sen käyttäminen luovuuden ja hyvinvoinnin yhteydessä ei näyttäisi pelkältä myyntipuheelta.”⁴³

Oman tasonsa aihepiiriin tuo koulutuspoliittinen näkökulma. Poliittiset päätöksenteontahot voivat ajatella kaikille tarjottavan, yleissivistävän taidekasvatuksen tarpeen täyttyvän taiteilijan kouluvierailulla ja satunnaisessa yhteistyössä opettajien tai sosiaalialan asiantuntijoiden kanssa. Esillä on ollut myös ajatus taito- ja taideaineiden sijoittamisesta koulupäivän jälkeisiin kerhotunteihin ja kolmannen sektorin rajalle. Edellä mainitut mahdolliset kehityssuunnat ovat terve-

⁴⁰ Ks. Efland, Freedman & Stuhr 1998, 69–70. Efland on tarkastellut taidekasvatuksen traditioita ja niiden muutoksia kehittäessään taidekasvatuksen käytäntöjä koskevaa teoriaa. Hän on nostanut esille paradigman käsitteen kautta 1990-luvulla neljä traditiota, jotka edelleen on löydettävissä taidekasvatuksen käytännöissä: taideopetus kuvallisten perusmuuttujien opettamisena, luova itseilmaisuus, taide arjessa ja taide tiedonalana. Ks. paradigman murrokset taidekasvatuksen perustelujen yhteydessä Pohjakallio 2005, 43–44; taidekasvatukseen liittyminen ympäröivän maailman kulloiseenkin historiallispoliittiseen tilaan. Ibid 34–36.

⁴¹ Ks. esim. Hyyppä & Liikanen (2005) *Taide ja hyvinvointi* ja Bardy et al. (2007) *Taide keskellä elämää* -julkaisu, jossa esitellään lukuisia tapauskuvauksia taidelähtöisistä menetelmistä ja hankkeista hyvinvoinnin ja elämänlaadun parantajana. Viimeksi mainitussa on mukana myös oma artikkelini *Pohjoista loistetta – Tulikettu ja muita taidetekejä*. Julkaisu liittyy laajempaan Nykytaiteen museo Kiasman *Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa* -hankkeeseen.

⁴² Ks. Kester 2004, 124–151. Kester analysoi kriittisesti ja myyttejä purkavasti useita yhteisötaiteen kansainvälisiä esimerkkejä; Kantonen 2005, 61–80. Kantonen nostaa väitöstyössään esiin yhteisötaiteen eettisiin kysymyksiin liittyviä tasoja mm. monikulttuuristen projektien näkökulmasta; Liikanen 2003, 154. Liikanen viittaa tutkimuksessaan taiteen- sosiaali- ja terveyskenttien mahdolliseen kohtaamattomuuteen; ks. myös Pusa 2006; Pääjoki 2006; Strandman 2007, 160–163; Nuutinen 2007, 168–170.

⁴³ Pöllänen 2007, 310.

tulleita vahvistuksia taidekasvatusta ajatellen, mutta ne eivät eri lähtökohdistaan pysty vastaamaan, puhumattakaan korvaamaan, taidekasvatuksen tiedonalasta nousevaa asiantuntemusta, kumuloituvaa opetussuunnitelmaa, taito- ja taideaineiden opettajakoulutuksen tuomaa ammattitaitoa. Vierailujen ja projektien kautta ei voida vastata kokonaisia ikäluokkia koskettavaan yleissivistävän taidekasvatuksen lisääntyvään tarpeeseen kouluissa.⁴⁴ Sen sijaan sektorirajat ylittävä toiminta voi tarjota taidekasvattajalle, esimerkiksi kuvataideopettajalle, aivan uusia työkenttiä kouluinstituution ja formaalin kasvatuksen oheen, sen rajoilla ja ulkopuolella. Taidekasvatusalan ammattilainen voi sijoittua esimerkiksi palvelualan piiriin, Pohjois-Suomessa usein matkailuelinkeinon ja turismin maailmaan. Näyttäytyykö taide tällöin vain myyntipuheena, vai voisiko olla kyse myös muusta, on haasteellinen kysymys.

Sektorirajat ylittävän yhteistyön kehittäminen on tärkeää, ja sen merkitystä ja toiminnan uutta luovia mahdollisuuksia on tärkeää tutkia taiteen ja taidekasvatuksen kontekstissa. Ongelmana voi olla kuitenkin yleensäkin lyhytkestoisiin hankkeisiin ja kokeiluihin liittyviä vaaroja, kuten luvun 2.1 artikkelissani Alan Kaprowia siteeraten totean: Taide näyttäytyy tällöin kuten yleensä – vain marginaalissa. Todellinen kasvatus tapahtuu joka päivä, taide tulee vapaapäivinä⁴⁵.

Opettajankoulutukseen liittyvässä tutkimuksessani kehitän taidekasvatusta taideopiskelijoiden, koulujen tai muiden yhteistyötahojen arkeen kiinnittyen, en jotain uutta ja outoa ”toista” tarjoten, jonka voi viihdyttävän kokeilun jälkeen helposti unohtaa arjen rutiineihin palatessa.⁴⁶ Iloa ja kokeilumieltä unohtamatta tutkimukseeni sisältyvissä hankkeissa on läsnä yhteistyötahojen arki, ja se otetaan osaksi yhteisöllisen taidekasvatuksen reunaehtoja – näitä ehtoja yhteistoiminnallisesti kuitenkin vähitellen muokaten ja kehittäen. Lapin yliopiston taidekasvatuksen opiskelijat suorittavat hankkeissa pää- tai sivuaineidensa opintoja, ja koulujen sekä muiden yhteistyötahojen opetussuunnitelmat ja toimintakulttuurit pyritään ottamaan huomioon. Kohtaamisissa eri ammattikuntien välillä voidaan nähdä myös omat toimintakulttuurit uudessa valossa ja tunnistaa kunkin muutostarpeet. Aihepiiri kytkeytyy paitsi postmoderniin taidekasvatusteoriaan myös kriittisen pedagogiikan piiriin liittyvään ajatukseen opettajista julkisena ammat-

⁴⁴ Ks. esim. Laitinen 2008, 30–31.

⁴⁵ Kaprow 1995, 152–158.

⁴⁶ Ks. Pääjoki 2004, 65. Pääjoki nostaa monikulttuurisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan esille vaihtelun ja viihtymisen lisäksi myös ristiriitoja ja hämmennystä, joita projekti saa aikaan kouluyhteisössä. Hän korostaa kuitenkin uudenlaisten toimintatapojen kehittämisen tärkeyttä, sillä juuri ne lähentävät eri ammattilaisia toisiinsa ja voivat muuttaa kaikkien perinteisiä toimintakulttuureja.

tiryhmänä, jonka tulisi kyetä ylittämään erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia, etnisiä ja sukupuolen rakentumisen rajoja.⁴⁷

Kuvataideopettaja tuntee koulumaailman ja pystyy oman alansa asiantuntijana myös toimimaan sektorirajat ylittävässä yhteistyössä. Kuvataideopettajakoulutuksen tulee kuitenkin tarjota opiskelijoilleen jo opiskeluaikana kokemuksia ja välineitä sekä sektorirajat ylittävään työskentelyyn osallistumiseen ja edelleen kehittämiseen että valmiuksia toiminnan alkuun saattamiseen. Tutkimuksessani on kyse tällaisten opintojen kehittämisestä, mikä on alalla uutta luovaa.

Kuvataidekasvatuksen alalta Juha Merta⁴⁸ ja Sinikka Rusanen⁴⁹ ovat toteuttaneet tutkimuksensa osana yliopistollista opettajankoulutusta. Rusanen keräsi tutkimuksensa aineiston toimintatutkimuksellisessa opetuksen kehittämissuorituksissa Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimuksessaan on kyse tulevien lastentarhanopettajien osaamisen arvioinnista sekä opetussuunnitelman ja opetuksen muokkaamisesta palvelemaan taidekasvattajan ammatillisen roolin rakentamista.⁵⁰ Hän on paneutunut opiskelijoiden taidekasvattajan roolin tarkastelussa taiteen vastaanottamista koskevaan ulottuvuuteen.⁵¹ Rusanen tutkimukseen sisältyvä opintojakson kehittämisenäkökulma sekä tutkimuksen kiinnittyminen opettajankoulutuksen ja toimintatutkimuksen kehikseen on kiinnostavaa myös omaan tutkimukseeni asetelman näkökulmasta.

Rusanen tavoin Merta keskittyy tutkimuksessaan taiteen kohtaamiseen. Hän tarkastelee, millä tavalla kuvataiteen kokemuksellinen kohtaaminen lähestymistapana palvelee kuvataiteen oppimista ja kasvua kuvataiteen opettajaksi luokanopettajakoulutuksen yhteydessä. Tutkimuksessaan hän kysyy, millaisista kasvun prosesseista siinä on kyse ja miten se on yhteydessä opettajuuteen kasvamiseen. Vastausta kysymykseensä hän hakee ohjaamallaan kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden kurssilla Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella sekä opetusharjoittelijan normaalikoulun 3. luokan oppilaille pitämällä kurssilla. Esikuvana tässä Tampereen yliopistoon tekemässään tutkimuksessaan hän käyttää Marjo Räsäsen kokemuksellisen taideoppimisen mallia.⁵²

⁴⁷ Kriittinen teoria pyrkii paljastamaan itsestään selviä ajatustapoja ja uskomusjärjestelmiä, se pyrkii vapauttamaan ihmisiä epäoikeutetusta ja alistavasta vallankäytöstä. Toimintatutkimusta pidetään sen perinteen jatkajana. Kuula 1999, 42–43; Huttunen & Heikkinen 1999, 155–186; Heikkinen, Konttinen & Häkkinen 2006, 40–48.

⁴⁸ Merta 2006.

⁴⁹ Rusanen 2007.

⁵⁰ Rusanen 2007, 25.

⁵¹ Rusanen 2007, 140–182.

⁵² Merta 2006.

Ymmärrän taiteellisen oppimisprosessin pitkälti Marjo Räsäsen taidekuvan tarkastelun yhteydessä kehittämässä suunnassa. Oman tutkimukseni lähtökohta ei ole niinkään taiteen vastaanoton kehyksessä vaan taidetoiminnan lähtökohdissa osana sosiokulttuurista ympäristöä. Painotan yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkastelun yhteydessä enemmän taideoppimisen sosiaalisia ja kulttuurisia kuin yksilön mentaalisia prosesseja. Ilman toista ei kuitenkaan ole toista, taiteessa kiehtovaa onkin yksityisen ja yhteiskunnallisuuden yhteenkietoutuminen. Myös Inkeri Savan työ taiteelliseen oppimiseen ja tutkimukseen liittyen sekä hänen tutkimuksensa taidekasvatuskokeiluissa ja tutkimushankkeissa⁵³ on antanut näkökulmia ja lisännyt ymmärrystäni taiteen erityisyydestä sekä aistisuuden ja kokemuksellisuuden merkityksestä kasvatuksen yhteydessä. Myös Sirkka Laitinen on korostanut tutkimuksessaan aistisuuden merkitystä sekä taideopetuksen mahdollisuutta tarjota tila eettisiin pohdintoihin. Laitinen on toteuttanut tutkimuksensa *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena* koulussa annettavan kuvataideopetuksen kontekstissa.⁵⁴ Hänen huomionsa ovat samansuuntaisia omien kokemuksieni kanssa yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa.

Tutkimusprosessini on mahdollistanut oman roolini tarkastelun yliopisto-opettajana. En keskity oman tai opettajiksi opiskelevien taidekasvattajuuden rakentumisen prosesseihin, kuten Merta ja Rusanen, tai tarkastele identiteettejä esimerkiksi etnisessä tai sukupuolen rakentumisen mielessä Kantosen tai Kankusen tavoin. Tutkimukseni tarjoaa kollegoideni tutkimuksien tavoin kuitenkin mahdollisuuden kasvaa omaa työtä kehittäväksi ja tutkivaksi opettajankouluttajaksi.⁵⁵ Yhteisöllistä taidekasvatusta tarkasteleva tutkimukseni laajenee lisäksi koskettaman yliopiston ulkopuolisia tahoja, erilaisia yhteisöjä sekä informaalia kasvatusta. Tarkastelukulmani yhteisölliseen taidekasvatukseen on yksilö- tai identiteetti-problematiikkaa yleisempi. Asetelmani lähenee siinä suhteessa Tarja Pääjoen monikulttuurisuutta taidekasvatuksessa käsittelevää tutkimusta, jossa hän tarkastelee ilmiötä erilaisten aineistojen valossa. Oma tutkimukseni tapahtuu sitä vastoin leimallisesti toiminnassa ja toiminnan kautta, aktiivisesti kehittämistyöhön osallistuen, ei pelkästään diskursseihin keskittyen tai toimintoja havainnoiden

⁵³ Sava on toiminut tutkijana ja johtajana sekä TAIKOMO-taidekasvatuskokeilussa että Syreenin Taimi -tutkimushankkeessa.

⁵⁴ Laitinen 2003.

⁵⁵ Vrt. Rusanen 2007, 219.

ja teoksia tulkiten. Toimintatutkimukselle luonteenominaisesti tuon esille uutta tietoa toiminnasta sitä samalla kehittäen.⁵⁶

Samansuuntainen asetelma on löydettävissä Mikko Ketovuoren tutkimuksessa *Two cultures of arts education, Finland and Canada? An Integrated view*. Ketovuoren tutkimus käsittelee vuosina 2003–2004 toteutettua Lahden ammatikorkeakoulun projektia, jota johtivat Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos sekä Toronton musiikkikonservatorio. Projektin tavoitteena oli löytää uusia tapoja käyttää taidetta vahvistamaan hyvinvointia ja kulttuuria Lahden seudulla, sekä kokeilla moniaineista yhteistyötä eri tahojen välillä ja nähdä näiden tarpeita.⁵⁷

Olen toteuttanut tutkimukseni yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännön tilanteissa tarkoituksena parantaa näiden käytäntöjen ymmärrystä sekä kehittää olosuhteita, joissa käytäntöjä toteutetaan. Tutkimukseni on saanut vaikutteita sosiokonstruktivistisesta ja fenomenologis-hermeneuttisesta paradigmasta, se liittyy myös pragmatistiseen ja kriittisen tutkimuksen traditioon toimintatutkimuksellisen otteensa kautta.⁵⁸ Kiinnostukseni kohteena on itse toiminta ja osallistujien prosessin aikana esiintyvillä ilmiöillä antamat tulkinnat ja merkitykset sekä omat havaintoni, kokemukseni ja niiden reflektointi. Ymmärtämisyyteyttäni rakentaa osallistuminen, toiminnasta kertyneet omat kokemukseni, dokumentit sekä muu monimuotoinen aineisto. Opettajankouluttajana olen kiinnostunut erityisesti hankkeissa mukana olleiden taidekasvatuksen opiskelijoiden kokemuksista ja merkityksenannoista suhteessa toimintaan, joka on osaltaan rakentamassa heidän opettajuuttaan tulevaisuuden taidekasvattajina alan laajalla kentällä niin yleisivistävässä koululaitoksessa kuin informaalinkin taidekasvatuksen parissa sekä muilla yhteiskunnan sektoreilla. Hahmotan tutkimuksessani yhteisöllisestä taidekasvatuksesta kuvaa, jonka tavoitteena on antaa oikeutta sen toiminnallisuudelle, tilannesidonnaisuudelle sekä tulkinnallisuudelle.

⁵⁶ Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33; Anttila 2005, 439–440.

⁵⁷ Ketovuori 2007, 4, 127–140. Yhteistyöhankkeen toteuttivat 25 opettajaa ja 14 taitelijaa taitelija-opettaja-parina kymmenen alaluokan parissa. Kokeilussa opetettiin eri oppiaineita taiteen kautta, kuten biologiaa kuvataiteen kautta, matematiikkaa tanssien tai eri taiteen aloja yhdistäen projektiopetuksen parissa. Kokeilu perustuu kanadalaiselle *Learning Through the Arts* -pedagogiikalle ja Ketovuori vertailee tutkimuksessaan kokemuksia Kanadan ja Suomen välillä.

⁵⁸ Anttila 2005, 585–591; 2007, 25. Varsinaisesti kriittiseen teoriaan nojaava tutkimusote liittyy emansipatoriseen ajatukseen, jolle on ominaista pyrkimys kohderyhmän tietoisuuden lisäämiseen ja muutosprosessien käynnistämiseen ja edistämiseen.

Tutkimuksen tavoite ja tehtävät

Toimintatutkimus on luonteeltaan yhteisöllinen prosessi, jonka perusolettamuksena on, että oppiminen on luonteeltaan kokemuksellinen ja reflektioiva prosessi.⁵⁹ Sille on tyypillistä, että kysymykset tarkentuvat itse toiminnassa. Pirkko Anttila toteaa tutkivaan toimintaan liittyen, että vapaasti eteneviin projekteihin kohdistuvat intressit samoin kuin tavoitteet voivat muuttua projektin edetessä. Uusia kiinnostavia kysymyksiä voi kohota näkyviin prosessin kuluessa, mikä Anttilan mukaan saattaa kuitenkin olla luonnollista seurausta tilanteesta, jossa uudet ratkaisut alkavat kehittyä.⁶⁰ Ongelma ei ole itsestään selvä, se ei ole valmiina, se avautuu vähitellen. Ongelma on esitettävissä täsmällisesti vasta sitten, kun löydämme keinon sen selvittämiseksi ja saamme sen ratkaistua.

Gadamerille tutkimus on keskustelua, jossa voi tapahtua roolin vaihdos: ei vain tutkija kysy vaan myös aineisto kyseenalaistaa tutkijan kysymykset. Hermeneutiikan valossa tosiasiat eivät ole faktoja vaan vastauksia kysymyksiin, jotka johtavat uusiin kysymyksiin ja uusiin vastauksiin. ”Tulkitsija, joka haluaa ymmärtää tekstiä, antaa pikemminkin vapaaehtoisesti tekstin sanoa hänelle jotakin”, Gadamer toteaa.⁶¹ Hän jatkaa, että ei ole ainuttakaan väitelausetta, jota ei voi ymmärtää vastaukseksi kysymykseen. Hermeneuttinen kysymyksen asettelu kuuluisi hänen mukaansa: ”Mihin kysymyksiin nämä tosiasiat viittaavat? Mitkä tosiasiat alkaisivat puhua, jos esitettäisiin toisia kysymyksiä? Vasta tämä kysymyksenasettelu oikeuttaisi näiden tosiasioiden merkityksen ja niistä tehdyt päätelmät.”⁶² Aidon kysymyksen esittäminen edellyttää, että tutkijalla on kokemus siitä, että hän ei tiedä. Gadamer ehdottaa, että on hyvä, ettei tulkitsija käy ”tekstiin” käsiksi valmiista ennakkonäkemyksestään, vaan tutkii ennakkonäkemyksensä oikeutusta eli alkuperää ja pätevyyttä.⁶³

Esiymmärryksen yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdista ja muodoista on tutkimuksen edetessä konkretisoitunut vähitellen, tutkinhan ilmiötä jota samanaikaisesti toiminnallisesti luodaan. Yhteisöllistä taidekasvatusta ei ole ollut valmiina siellä jossain todellisuudessa odottamassa tutkijaansa, se on rakentunut toiminnan ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen osa-alueet kehittyvät ja täsmentyvät toimintatutkimusprosessin kuluessa, samoin ongelma voi

⁵⁹ Kiviniemi 1999, 64, 66.

⁶⁰ Anttila 2005, 430.

⁶¹ Gadamer 2004, 33–34.

⁶² Gadamer 2004, 119.

⁶³ Gadamer 2004, 33.

kehittyä ja täsmentyä. Oman tutkimukseni johtoajatus on vähitellen muuntunut yhä pragmaattisemmaksi. Lähtöasetelmana olen ollut kiinnostunut ajatuksesta *taidekasvatuksen taiteesta*, eli mitä yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkastelu taide- maailman, lähinnä yhteisötaiteen suunnalta antaisi sen kehittämistyölle. Kysymys, miten ja miksi taide toimii yhteisöllisessä taidekasvatuksessa, on askarruttanut mieltäni kautta koko tutkimusprosessin. Se liittyy pohdintoihin siitä, mikä oikeastaan tekee taidekasvatuksesta yhteisöllistä.

Olen kiinnostunut rajatummin myös paikan ja performatiivisuuden suhteista. Tämä näkökulma kulki pitkään myös tutkimukseni työnimessä mukana. Luovuin kuitenkin sinänsä tärkeän paikka-käsitteen ensisijaisuudesta tutkimukseni yhteydessä, koska olen lähtökohtaisesti tavoittelemassa ilmiön holistista ymmärtämisestä. Tarkennetumpi kysymyksenasettelu suhteessa paikkaan olisi tuonut syvyysuunnassa lisää ymmärrystä toimintaan osallistuvien ympäristösuhteen tai paikkakokemuksen kehittymisestä hankkeiden yhteydessä. Käsite olisi tuonut mukanaan toisaalta myös erilaisia tieteenala-diskursseja, tieteenaloittain vaihtelevia teoreettisia ja menetelmällisiä traditioita ja näkökulmien runsautta. Halusin pitää horisontin avoimena ilman tiettyä ennakkorajausta ja antaa yhteisölliselle taidekasvatukselle mahdollisuuden sanoa minulle jotakin, kyseenalaistaa kysymykseni. Tavoittelen yhteisöllisen taidekasvatuksen ymmärtämistä käytännöistä nousevien kysymystenasettelujen valossa erilaisia keskusteluja yhdistäen, en valmiiksi tarkasti rajatun kysymyksen tai tietyn teoreettisen kehikon kautta.

Tutkimuksessani on löydettävissä *eritasoisia tavoitteita*, jotka edellyttävät toisiaan. *Ensiksikin* tutkimukseni liittyy yhteisöllisen taidekasvatuksen pitkäjänteiseen kehittämistyöhön kuvataiteen opettajakoulutuksen yhteydessä, tulevien kuvataideopettajien käytännön valmiuksien ja tietoisuuden lisäämiseen, heidän opettajuutensa kehittämisprosessien edistämiseen. Tutkimukseni *toisena tavoitteena* on kehittää maakunnassa tapahtuvaa taidekasvatusta ja sen linkittymistä pohjoisen sosiokulttuuriseen ympäristöön. Kyse on konkreettisten hankkeiden kehittämisestä pohjoisen haja-asutusseuduilla. *Kolmanneksi* tutkimukseni pyrkii yhteisöllisen taidekasvatuksen teorian kehittämiseen ja osallistumiseen taidekasvatuksen alan keskusteluun niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä yhteyksissä.

Näistä tavoitteista käsin toimintatutkimukseni tehtävä voidaan tiivistää kahteen kohtaan, jotka kietoutuvat toisiinsa. Sen *ensimmäisenä tehtävänä* on yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittäminen Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tuli-kettu -hankkeiden ja kuvataideopettajakoulutuksen vuorovaikutuksessa. *Toisena*

tutkimukseni tehtävänä on yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtien, muotojen ja käytäntöjen ymmärtäminen hankkeiden pohjoisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Seuraavat kysymykset ovat nousseet prosessin edetessä keskeisimmiksi:

1. Miten yhteisöllisyys rakentuu tutkimissani taidekasvatushankkeissa?
2. Miten yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt ovat kehittyneet hankkeissa?
3. Miten ja miksi taide toimii yhteisöllisessä taidekasvatuksessa?
4. Mitkä ovat yhteisöllisen taidekasvatuksen keskeisiä аспектеja tutkimieni hankkeiden valossa?

Gadamerilaisen hermeneutiikan mukaan hermeneuttisen tiedon tulee olla käytäntöön vaikuttavaa tietoa. Kasvatustieteen tohtori Jussi T. Koski toteaa, että hermeneuttisessa tietämisessä ja ymmärtämisessä teoriaa ja käytäntöä ei saa erottaa toisistaan ja että soveltaminen on osa ymmärtämistä.⁶⁴ Käytännön toiminta ja yhteisöllisen taidekasvatuksen teorianmuodostuksen kehittäminen käyvät työssäni erottamatonta vuoropuhelua. Kyse on myös oman ymmärrykseni syvenemisestä ja sitä kautta oman ammatillisen toimintani kehittamisestä, joka käytännössä tarkoittaa kuvataideopettajakoulutuksen kehittämistä.

Toimintatutkimusta voidaan pitää perustellusti opettajan ammattikäytäntöjen kehittämisenä ja ammatillisen kasvun mahdollistajana, jossa korostuu ennen kaikkea reflektiivisyys.⁶⁵ Tutkimuksessani vuorottelevat suunnittelu, toteutus, havainnointi, reflektointi ja jälleen uuden suunnittelu, vaikka prosessin vaiheita ei voi aina selvärajaisesti erottaa toisistaan. Tutkimuksessani on kysymys intentionaalisesta prosessista, tiettyyn aikaan ja paikkaan sitoutuvasta sosiaalisten toimintojen ketjusta: todellisuuden muuttamisesta sitä tutkimalla ja todellisuuden tutkimista sitä muuttamalla.⁶⁶

Tutkimuksessani tarkastelen yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia, muotoja ja käytäntöjä. Toiminnan tehokkuuden ja sosiaalisen vaikuttavuuden tarkastelu ei ole ollut tutkimuksessani keskeisellä sijalla. Sen sijaan taidekasvatuksen opiskelijoiden ja yhteistyötahojen ammatillinen kehittyminen ja toimintaan osallistuvien taiteellisen oppimisen tukeminen on läsnä jo hankkeiden taidekasvatuksellisissa tavoitteissa. Toiminnan osallistavuus voi johtaa yksilö- ja yhteis-

⁶⁴ Koski 1995, 132–133. Gadamerilla aplikaation käsite viittaa siihen että ymmärtämisellä on vaikutusta praktiseen elämään.

⁶⁵ Heikkinen 2006, 34. Reflektiivisyys korostuu nimenomaan tutkiva-opettaja liikkeessä.

⁶⁶ Heikkinen 2006, 36.

sötasolla muutokseen, jolla voi välillisesti olla myös laajempaa vaikutusta. Sekä Utsjoen Tulikettu että Tunturin taidepaja -hankkeiden yhteisöllisen taidekasvatuksen käytänteistä voidaan löytää myös byrokratian kritiikkiä sekä pyrkimystä muuttaa organisaatiota. Toiminta haja-asutusseutujen puolesta laajemminkin liittyy vahvasti kummankin hankkeen lähtökohtiin. Lähestymistavassani on piirteitä emansipatorisesta tai kriittisestä toimintatutkimuksesta.

Reitin valinta: pohjoinen tutkimusympäristö

Hermeneutiikka ei Gadamerin mukaan ole metodioppi, vaan pikemminkin on kyse filosofiasta. Hermeneutiikan eli tulkinnan taidon yhteydessä puhutaan kuitenkin myös metodista, hermeneuttisesta kehästä. Hermeneutiikassa on kyse lukutavasta, jossa koko teksti ja tekstin osat edellyttävät toisiaan. Jotta koko tekstin voi ymmärtää, täytyy ymmärtää sen osat ja jotta osat voi ymmärtää, täytyy ymmärtää kokonaisuus.⁶⁷ Taiteen tohtori Päivi Granö toteaa hermeneuttiseen tulkintaan pohjautuvan tutkimuksensa yhteydessä, että oma konteksti on tehtävä näkyväksi ja samoin konteksti, jossa aineistonhankinta tapahtuu.⁶⁸ Joki-metafora ilmentää väitöskirjani rakennetta, siitä käy ilmi tutkimukseni ajallinen sijoittuminen laajempaan kontekstiin. Tutkimusprosessini rakentuu lukuisten keskustelukumppaneiden, tilanteiden ja tekstien vaikutusverkostossa. Kuvaan tutkimukseni etenemistä hermeneuttisten kehien sijasta jokimetaforan avulla. Olen sijoittanut tutkimusprosessini aikajanelle kuviossa 1. *Tutkimuksen virrassa*.

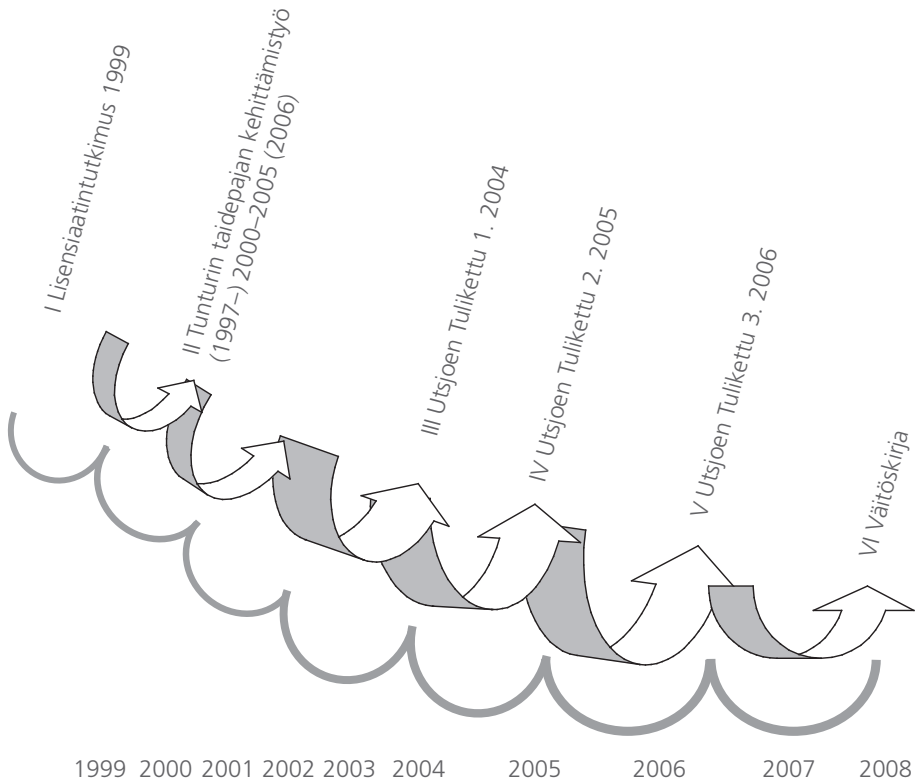
Jäsennän tutkimukseni rakentumista nostamalla sitä kuvaavasta virrasta esiin kuusi toisiinsa osittain ajallisesti limittyvää jaksoa. I Vuonna 1999 valmistunut **lisensiaatintutkimukseni** on luonut pohjaa sekä yhteisöllisen taidekasvatuksen tutkimiselle pohjoisen sosiokulttuurisessa ympäristössä että yhteisötaiteen ja performatiivisuuden tarkastelulle.⁶⁹ II **Tunturin taidepajan kehittämistyö** alkoi alueella kokeiluluontoisesti vuonna 1997, ja varsinainen toiminta ajoittui vuosille 2000–2005. Olen tehnyt hankkeen kanssa yhteistyötä erilaisissa konsultoiivissa ja ohjauksellisissa rooleissa lähes koko sen toiminnassa olon ajan. Kuvioista käy ilmi toimintatutkimuksellisen otteen vahvistuminen virran voimistumisena kohdissa III, IV ja V Utsjoen Tulikettu -hankkeen kehittämistyön yhteydessä vuosi-

⁶⁷ Gadamer 2004, 29–30.

⁶⁸ Granö 2000, 32.

⁶⁹ Hiltunen 1999.

Kuvio 1. Tutkimuksen virrassa



na 2003–2006 (2007). Viimeisenä merkittävänä vaiheena virrassa on **VI Väitöskirjan** valmiiksi saattaminen, jonka yhteydessä olen koonnut erilliset artikkelit ja tutkimuksen viitekehiksen ja tulokset yhteen.

Kuvion **harmaa aaltoviiva** kuvaa tutkimukseni pohjavirtana kulkevaa oman taidekasvattajuuteni ja työni kehittämistä, kontekstia, jossa tutkimukseni tapahtuu. Koen tutkimukseni kannalta vuosien saatossa kertyneen *kokemustiedon käytännön taidekasvatustilanteista* erittäin merkittävänä.⁷⁰ Gadamerilaisessa hermeneutiikassa, tulkinnan taidossa, kaikki tulkinta perustuu esiymmärrykseen.

⁷⁰ Taidekasvatuksen käytäntöön suuntautuminen on nähtävissä viisivuotisessa työkokemuksessani peruskoulun ala- ja yläasteilla, lukiossa sekä erityisopetuksen parissa sekä viimeisimmän viidentoista vuoden työkokemuksessa taidekasvatuksen lehtorina kuvataiteen opettajakoulutuksen parissa. Sitä edelsi vajaan kahden vuoden kuvaamataidon tuntiopettajana työskentely luokanopettajakoulutuksen parissa. Tutkimusintressini on hahmotettavissa luokanopettajatutkintoon liittyvässä kuvaamataittoa ja avointa opetusta käsittelevässä pro gradussani. Saukkonen & Wallenius 1986. Ks. myös Hiltunen 1993. Taideteollisen korkeakoulun lopputyöni liittyy skenografian toteuttamiseen, jonka yhteydessä tarkastelin kuvaamataidon ja lavastuksen integrointia.

Taiteidenvälisyys, oppiaineiden välinen integraatio, performanssi ja mm. nukketatteri ovat olleet kiinnostukseni ja kehittämistyön kohteena jo ennen lisensiaatintutkimustani.⁷¹ Painopiste on vähitellen suuntautunut kohti performatiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lapin yliopistossa taidekasvatuksen pääaineeseen liittyvät taidekasvatuksen lehtorin työtehtävät vuodesta 1994 alkaen ja *taiteidenvälisen sivuainekokonaisuuden* ja sittemmin *ympäristö, taide ja yhteisö* (YTY) -sivuaineen luominen ja kehittäminen. Erityisen merkittävänä koen juuri sivuaineen parissa työskentelyn ja performatiivisen taiteenstrategian kehittämisen ohjaamieni *Tilaa-aika-paikka* -työpajojen yhteydessä. Työpajojen lähtökohtana on ollut paikan henkeen tutustuminen ja työskentely moniaististen ja taiteidenvälisen harjoitusten pohjalta. Työskentelyn painopiste siirtyy prosessin kuluessa henkilökohtaisesta ja kehollisesta ympäristödialogista kohti jakamista ja tapahtumallisuutta, jossa pyritään ylittämään paitsi taiteiden välisiä rajoja myös tutkimaan teoksen/esityksen ja yleisön välistä vuorovaikutusta. Toiminnan suuntana on ollut *sosiaalinen ja julkinen*, ei terapeutin ja yksityinen, vaikka ne eivät suljakaan toisiaan pois.⁷²

Avoimen yliopiston kulttuurikuraattorikouluttajana toimiminen, erilaisen kyläprojektien ohjaaminen yhteistyössä kollegoideni kanssa, julkaisut sekä ympäristö- ja yhteisölähtöiseen taidekasvatukseen liittyvän oppimateriaalin tuottaminen ovat rakentamassa ymmärrystäni yhteisöllisestä taidekasvatuksesta niin käytännön kuin teoriankin kannalta. Toiminnassa on tarjoutunut innostava mahdollisuus vuorovaikutukseen kollegoideni ja muiden sidosryhmien kanssa. Tutkimukseni ajoittuikin taidekasvatuksen laitoksen toiminnan voimakkaaseen profiloitumisen ajankohtaan kohti taiteen ja taidekasvatuksen pohjoista asiantuntijuutta.

Lisensiaatintyöni muodostaa ikään kuin väitöstutkimukseni ensimmäisen hermeneuttisen kehän.⁷³ Etenkin matkailuelinkeinojen ja elämysteollisuuden haasteet toiminnalle jäivät tässä vaiheessa askarruttamaan, ja ne ovat suunnanneet edelleen jatkotutkimukseni kysymyksenasettelua. Tutkimukseni ajoittui Pohjois-Suomen elinkeinorakenteen näkökulmasta mielenkiintoiseen murros-

⁷¹ Olen toimittanut taiteidenvälisyyteen ja nukketatteriin liittyviä julkaisuja Hiltunen & Mannerkoski 1997, Hiltunen & Torniainen 1998; Hiltunen, Ivanova & Nurmela 2007. Ks. myös Hiltunen 1998; Hyvönen, Ervasti, Hiltunen, Jokela, Järvi, Lindfors-Immonen, Markula & Pussila 1999; Hiltunen & Saastamoinen 2002.

⁷² Ks. Katoavan taiteen galleria; Hiltunen 2001, 2002b; Hiltunen & Jokela 2004. Olen ohjannut taideopiskelijoiden paikkasidonnoisia performansseja Rovaniemellä 1990-luvun puolivälistä lähtien. Performatiivisten tilanteiden ja tapahtumien paikkoina ovat toimineet mm. tyhjä parkkihalli, keskustan liikehuoneistot, virastot, junat sekä vuorovaikutus kaupunkilaisten kanssa kaduilla ja ostoskeskuksissa.

⁷³ Hiltunen 1999.

vaiheeseen 1990-luvun lopulla, jolloin keskustelu kulttuurimatkailusta ja erilaisista, myös taiteesta nousevista ohjelmalveluista lisääntyi. Suunta oli nähtävissä myös tutkimukseeni liittyvässä lehtiartikkeliaineistossa, 1980-luvun lopun yksittäisten tapahtumien rinnalle oli syntynyt kymmenessä vuodessa mittavia kulttuuritapahtumia. Käytin kartoituksessa sanomalehti *Lapin Kansan* arkiston artikkeleita vuosilta 1986–1998. Arkistohakuni lähtökohtana oli taiteidenvälisyys, tapahtumallisuus, tapahtumien sijoittuminen luonnonympäristöön sekä maantieteellisesti Lapin lääniin. Valitsin tästä heterogeenisestä aineistosta yhteisöllisyyden ja performatiivisuuden näkökulmasta edustavat kohteet, joiden taidekäsitteitä tarkastelin. Tutkimuskohteeksi rajautui tuolloin kaksi aineistokokonaisuutta, Lija Kinnunen-Riipisen *Talviteatterin* tuotanto vuodesta 1986 sekä Pyhätunturin alueella vuodesta 1992 toteutetut taidetapahtumat, lähinnä *Noitarumpu*-esitys.

Haastattelin kuutta keskeistä toiminnan alkuun saattanutta tai toteutukseen osallistunutta henkilöä. Tehdessäni aineiston alustavaa kartoitusta lehtiartikkeleiden perusteella ja tarkentaessani sen pohjalta lisensiaatintutkimukseni rajausta muodostin tiettyjä työhypoteeseja toiminnan peruslähtökohdista ja tekijöiden taideintentioneista. Tutkimukseni lähtökohtana oli lisätä ymmärrystäni pohjoisista taiteidenvälisistä, yhteisöllistä tapahtumista. Tutkimani teokset ovat ulkoisesti samankaltaisia muotonsa suhteen, prosessissakin on yhteneväisyyttä. Esiymmärrykseni toiminnasta liittyi elämyksellisyyden korostamiseen ilmaisussa, tapahtumien teemojen sitoutumiseen Lapin eksotiikkaan sekä toiminnan kytkeytymiseen ohjelmalveluiden tuottamiseen, joka sai tukea myös haastatteluaineistosta. Olin kiinnostunut myös tapahtuminen toteuttajien taideintentionien vaikutushakuisuudesta. Oletin, että toimintaan liittyy intentioneita lasten ja nuorten taidekasvatukseen tai paikkakunnan aktivoimiseen taiteellisen toiminnan välityksellä, mikä varsinkin Pyhätunturin alueella toteutetuissa esityksissä nostettiin keskeiseksi lähtökohdaksi. Kinnusen-Riipisen *Talviteatteri*in liittyvissä merkityksenannonnoissa painottui enemmän taiteellisen ilmaisun tavoittelu, produktio ja taiteen itseisarvon merkityksen esilletuonti.

Artikkelissa *Talvi fantasian ja draaman näyttämönä / Winter as a Stage for Fantasy and Drama*⁷⁴ käsittelen talvisia performansseja ja tapahtumia, joita olin tutkinut lisensiaatintyöni yhteydessä. Artikkelin on julkaistu osana laajaa *Talvi-taiteen koulutusprojektia*, johon myös Utsjoen Tulikettu -hanke ensimmäisessä

⁷⁴ Hiltunen 2003, 44–49.

vaiheessaan linkittyi.⁷⁵ Artikkelit kertoo tiiviissä muodossa tutkimieni taidetapahtumien liittymisestä paitsi matkailuelinkeinoihin myös pohjoiseen luontoon ja ennen kaikkea talveen ja sen elementteihin. Se on suunnattu monitieteiselle ja kansainvälisellekin yleisölle, mutta myös paikallisten toimijoiden tarpeeseen. Artikkelit on julkaistu teoriaosioissa osana laajempaa talvitaiteen oppimateriaalia, joka pitää sisällään myös käytännön opaskirjan lumi- ja jäärakentamisesta, DVD-koosteen talvitaiteen kouluprojekteista sekä koko hanketta yhteenpunovan julkaisun.⁷⁶

Taidekasvatuksen alalta on tehty enenevässä määrin Suomen Lappiin sijoitettuja tutkielmia lähinnä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen opiskelijoiden opinnäytteinä. Taidekasvatuksen pääaineen henkilökunta on aktiivisesti julkaissut taidekasvatuksen pohjoiseen ulottuvuuteen liittyviä artikkeleita niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä foorumeissa sekä toimittanut aihepiiriin liittyvää oppimateriaalia.⁷⁷ Lisensiaatintutkimustani voidaan pitää kuitenkin Lapin yliopistossa ja valtakunnallisestikin ensimmäisenä laajempaa selvityksenä Suomen Lappiin kiinnittyvien taidetapahtumien taidekasvatuksellisista ja yhteisöllisistä kytköksistä.

Useat Lapin yliopiston yhteiskuntatieteen, matkailun sekä pohjoisen kulttuurihistorian piiriin liittyvät tutkimukset ovat luoneet pohjaa omalle pohjoiselle orientaatiolleni ja tarjonneet monitieteistä taustaa tutkimistani paikkakunnista. Leena Suopajarvi käsittelee tutkimuksessaan Pelkosenniemen kunnan alueelle suunnitellun Vuotoksen altaan rakentamiskäyttöä ja päätöksen teon tempoilu- vuutta. Kiistat Vuotoksen tekoaltaan rakentamisesta ja Ounasjoen valjastamisesta sähköntuotantoon ovat esimerkkejä erilaisten intressien yhteentörmäyksistä lapilaisella maaperällä.⁷⁸

Anni-Siiri Länsmanin⁷⁹ tutkimus sijoittuu yhteiskunnallisen kulttuurintutkimuksen piiriin ja keskittyy kulttuurien kohtaamiseen Suomen Lapissa sotien jälkeen. Tutkimuksen keskeisenä aineistona toimi vuonna 1999 Suomen Lapis-

⁷⁵ Ks. Jokela 2007a, 24–31; 2007b, 238–250. Utsjoen Tuliketun talvitaiteosuus vuonna 2003 toimi eräänä The Snow Show talvitaiteen koulutushankkeen pilottina.

⁷⁶ Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki 2003; 2004.

⁷⁷ Ks. esim. Jokela 1999, Hiltunen & Jokela, 2001; Jokela & Hiltunen & Haanpää 2001; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki 2003; 2004; Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi & Valkonen 2006; Hiltunen 2007b; Hiltunen, 2008a; Huhmarniemi 2008; Huhmarniemi, Lilja & Lilleberg 2008; Jokela 2009; Jokela 2008a,b; Jokela 2007a,b; Jokela & Huhmarniemi 2008.

⁷⁸ Suopajarvi 2001; ks. myös Autti 1999, 23–33. Mervi Autti on tarkastellut tutkimuksessaan vuotoksiistaa Pelkosenniemeläisten näkökulmasta. Hän ei näe Vuotosta pelkästään ympäristökonfliktina, se sijoittuu hänen mukaansa laajemman arvokonfliktin törmäyskohtaan.

⁷⁹ Länsman 2004.

sa suomalaisten miesmatkailijoiden ja saamelaisten parissa tehdyt haastattelut. Tutkimuksen mukaan erilaiset oikeuskäsitykset ja niihin liittyvä erilainen käsitys maankäytöstä aiheuttavat ristiriitoja suomalaisten matkailijoiden ja saamelaisten välille. Saamelaisten perinteiset oikeuskäsitykset tulisi Länsmanin mukaan tehdä näkyväksi ja osaksi Lapin luonnonkäyttöä ohjaavaa normistoa, jotta väärtisuhteet⁸⁰ voisivat kehittyä tasa-arvoisesti matkailijoiden ja paikallisten välillä.⁸¹ Länsmanin esille nostamat jännitteet paikallisten ja matkailijoiden välillä tarjoavat perspektiiviä myös omille kokemuksilleni Utsjoen Tulikettu -hankkeen parissa. Aika-ajoin saamelaisen ja suomalaisen kulttuurin kohtaamisen jännitteet ovat tulleet näkyviksi myös yhteisöllisen taidetoiminnan parissa.

Jari Järviluoma pohtii tutkimuksessaan, miten arviot luonnon merkityksestä vaihtelevat matkailijoittain.⁸² Järviluoma tarkastelee luonnon merkitystä matkailijoiden ulkoaktiviteeteissa sekä kysymystä miksi luontokokemukset ovat ylipäätään merkityksellisiä matkailijoille. Tutkimuksen empiirinen aineisto on kerätty 1990-luvun lopulla matkailijakyselynä Levillä, Pallaksella, Pyhällä ja Luostolla. Pyhätunturin ja Luoston matkailijat ovat olleet tärkeä kohderyhmänä myös Tunturin taidepajan tapahtumatuotannon kannalta. Järviluoman tutkimuksesta käy ilmi, että Pyhällä mielenkiintoisten ohjelmapalveluiden vetovoima koettiin ruska-aikana hieman suuremmaksi kuin keväällä. Tunturin taidepaja toimi koekieluluonteisesti jo kyselyn ajankohtana 90-luvun lopulla, viittaako tulos sitten Tunturin taidepajan tuottamiin tapahtumiin, lähinnä Noitarumpu-esitykseen, ei käy tutkimuksesta ilmi. Keskeisimpänä vetovoimatekijänä kaikissa keskuksissa mainittiin kuitenkin hyvät vaellusmahdollisuudet.⁸³

Monika Lüthje tarkastelee matkailuun liittyvässä tutkimuksessaan, millaiset kulttuuriset ajattelumallit ja puhuvat ohjaavat matkailijoiden maaseutuun liittämiä kokemuksia ja mielikuvia. Tutkimuksessa havaitaan, että kaikki matkailijat eivät halua valmiita elämystuotteita, vaan he haluavat rakentaa elämyksensä itse.⁸⁴ Pohdin omassa väitöstutkimuksessani samaa tematiikkaa yhteisöllisen taidekasvatuksen ja kulttuurimatkailun risteyspinnoilla artikkelissani 3.1 *Embo-*

⁸⁰ Väärtisuhteet tarkoittavat Länsmanin mukaan saamelaista (myös suomalaista) perinteistä tapaa ylläpitää sosiaalis-taloudellisia suhteita sekä naapurikansojen että toisten saamelaisten kesken. Väärtisuhteeseen kuuluu vastavuoroinen sosiaalis-taloudellinen vaihto sekä molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus.

⁸¹ Länsman 2004. Ks. myös Tuulentie 2001. Tuulentien tutkimus käsittelee valtaväestön retoriikkaa saamelaisen oikeuksista käydyissä keskusteluissa.

⁸² Järviluoma 2006.

⁸³ Järviluoma 2006, 125.

⁸⁴ Lüthje 2005.

died experiences. Constructing a Collaborative Art Event in Northern Environment. Seija Keskitalo-Foleyn kasvatustieteen ja naistutkimuksen piiriin kuuluvan tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa lappilaisen maaseudun naisen tavoista ja mahdollisuuksista rakentaa elämäänsä.⁸⁵ Keskitalo-Foley jäsentää haastattelemiensä naisten elämänkerroista *toimijuuden tiloiksi* liittymisen ja irrottautumisen dynamiikan. Hän tulkitsee paikan käsitettä oman tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoisesti identiteetin ja subjektiviteetin kautta avautuviksi subjektipositioiksi, joissa toimijuus mahdollistuu. Käytän myös omassa tutkimuksessani toimijuus-käsitettä. Artikkelissani 3.4 *Community-based Art Education in the North: a Space for Agency?* sekä sen suomenkielisessä versiossa tarkastelen yhteisöllistä taidekasvatusta juuri toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksien näkökulmasta.⁸⁶

Edellä mainitut tutkimukset käsittelevät oman tutkimukseni kannalta kiinnostavasti parhaillaan pohjoiseen sosiokulttuuriseen ympäristöön vaikuttavia ilmiöitä. Lappitutkimuksella on kuitenkin pitkät perinteet, toteaa Veli-Pekka Lehtola, joka on tutkinut lappilaisuuden rakentumista 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa.⁸⁷ Molemmista tutkimukseni ympäristöistä, Itä-Lapista ja Utsjoesta, on löydettävissä suhteellisen runsaasti kertomaperinnettä ja aikaisempaa tutkimusta.⁸⁸ Marjut Huuskosen mukaan 1950–70-luvuilla kansatieteellisesti painotuneen Lappi-tutkimuksen rinnalle tuli antropologinen ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus ja katse suunnattiin menneisyydestä nykyisyyteen⁸⁹. Huuskosen oma tutkimus tarkastelee tenonsaamelaisten ympäristökertomuksien maailmoja.⁹⁰

Vuonna 1995 Lapin yliopistossa käynnistyi *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit* -tutkimusprojekti. Vaikka en sen tutkijaryhmään varsinaisesti kuulunutkaan, koen prosessin vaikuttaneen myös oman tutkimusintressini pohjoiseen

⁸⁵ Keskitalo-Foley 2004. Tutkimus on toteutettu kymmenen Suomen Lapissa syntyneen ja yhdeksän muualta Lappiin muuttaneen naisen elämäntahaastattelun kautta.

⁸⁶ Hiltunen 2008b; Hiltunen 2007c.

⁸⁷ Lehtola 1997, 48–49. Ensimmäinen Lapin ja saamelaisten kuvaus on jo vuodelta 98 jKr. *Germania* teoksessa oleva Tacituksen luonnehdinta kaukaisesta *fenni*-kansasta, Olaus Magnus Gothuksen *Pohjoisten kansojen historia* 1500-luvun puolessa välissä perustui osittain jo kirjoittajan omakohtaisiin kokemuksiin Johannes Schefferuksen *Laponia*-teos on ensimmäinen saamelaisiin keskittyvä monografia. Kirjallisuus Lapista on jaoteltavissa 1700-luvulta lähtien matkakirjallisuuteen ja asiantuntijoiden tekemiin esityksiin, *relaatioihin*.

⁸⁸ Huuskonen 2004, 23–26. Suomen Lappia on tarkasteltu historiallisissa ja kansatieteellisissä tutkimuksissa, lähteenä on ollut mm. Utsjoen kirkkoherrana toimineiden Jacob Fellmanin (1785–1875) ja Anders Andelinin (1809–82) muistiinpanot. Esimerkiksi kansatieteilijä T.I. Itkonen on teoksessaan *Suomen Lappalaiset I-III* viitannut näihin lähteisiin. Itkonen teki tallennusmatkoja itäiseen Lappiin, 1913 hän suuntasi myös Utsjoelle.

⁸⁹ Huuskonen 2004, 32.

⁹⁰ *ibid.* 2004. Huuskosen tutkimus on perinnetieteellinen puheenvuoro, joka sijoittuu Utsjolle ja käsittelee *Stuorra Jovnnaan* liittyvään tarinaperinnettä. Olen itsekkin tutustunut tähän tarinaperinteeseen ja ohjannut mm. siihen liittyvää opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvää taidekasvatustutkimusta.

orientaatioon. Tutkimusprojekti pyrki tuottamaan pohjoista ja pohjoisuutta koskevaa tutkimustietoa sekä toimimaan samalla eräänlaisena pohjoisuuteen sitoutumisen itsereflektiona Lapin yliopistossa.⁹¹ Jatkotutkimuksen suorittaminen Lapin yliopistossa onkin mahdollistanut monitieteisen ja kannustavan verkoston rakentamisen ja ollut ankkuroimassa tutkimustani laajempaan pohjoisen tutkimuksen maastoon.

Tärkein tutkimukseni koti on Lapin yliopiston taiteen ja kulttuurin tutkimuksen jatkotutkimusseminaarit kulttuurihistorian professori Marja Tuomisen johdolla. Olen säännöllisesti esitellyt tutkimukseni vähittäistä rakentumista usean vuoden ajan tässä monitieteisessä ja -taiteissa seminaarissa. Minulla on ollut mahdollisuus osallistua lisäksi lukuisiin pohjoisiin tutkijatapaamisiin sekä valtakunnallisiin taiteen ja kulttuurin tutkimuksen tutkijatapaamisiin, joita on järjestetty Lapin yliopistossa vuodesta 1995 lähtien. Järjestyksessä kymmenennen, nyt kansainvälisen taiteen- ja kulttuurintutkimuksen konferenssin teemana vuonna 2007 oli *Locations of Emansipations*⁹². Seminaarissa pitämäni esitelmän lisäksi taiteiden tiedekunnan galleria *Kilossa* oli esillä näyttelyni *Jakamisia – Sharings* jonka rakensin vuosina 2003–2005 ohjaamistani taiteiden tiedekunnan *Tila-aika-paikka* työpajojen kaamokseen, pohjoisuuteen ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviä teemoista.⁹³

Kuulun myös Lapin yliopiston monitieteiseen *Pohjan tahto* -tutkimushankkeen verkostoon, jossa tutkitaan yksilöiden toiminnan vaikutusta yhteisöllisyyteen pohjoisessa. Hankkeessa yksilö edustaa tärkeää yhteisön olemassaolon tekijää, joka tuottaa kollektiivista yhteisymmärrystä ja yhteisön yhteistä identiteettiä.

⁹¹ Tuominen *et.al* 1999, 9.

⁹² Emansipaatiota lähestyttiin lähtökohdasta, että se voi olla tieteellisen tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan kohde, lisäksi sekä tiede että taide voivat myös tuottaa emansipaatiota. Ks. *Locations of Emansipations* -konferenssin kotisivut. Kotisivuilla valotetaan kymmenennen tutkijatapaamisen taustoja: ”Erityisesti alkuvaiheessa taiteellisia osuuksia sisältävien tutkintojen metodologiset haasteet vaativat monitieteistä ja -taiteista keskustelufoorumia. Aiheina ovat olleet myös taiteen ja taidekäsityön välinen rajankäynti, tutkija, identiteetti ja tutkijanidentiteetti, kieltäminen ja marginaalit, taiteen ja tutkimuksen vuorovaikutus, ohjaus ja arviointi sekä metodologian idea. Viime vuosina tapaamisiin on taiteiden ja humanististen alojen rinnalle tullut aiempaa enemmän yhteiskuntatieteellistä intressiä ja asiantuntemusta. Ohjelmissa on keskitytty mm. rajoihin ja marginaaleihin sekä rajojen ylityksiin niin tieteissä ja taiteissa itsessään kuin tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan kohteena/haasteena. Seminaarisarja on tähän mennessä tuottanut kaksi julkaisua.”

⁹³ Ks. *Locations of Emansipations* -konferenssin kotisivut; Katoavan taiteen galleria. Näyttelykokonaisuus rakentui performatiivisten tilanteiden dokumentaatiosta, äänestä, valokuvista sekä tilallisista elementeistä, jotka antavat tilaa työpajoihin osallistuneiden ja kaupunkilaisten kohtaamiselle ja tulkinnoille ympäristöstään. Mukana kokonaisuudessa oli myös representaatioita vuonna 2005 taideopiskelijoiden kanssa toteuttamastani performatiivisesta puistotapahtumasta Ateenassa.

Hanke sijoittuu Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitokselle.⁹⁴ Pohjan tahto on toiminut foorumina tutkimukseni eri vaiheiden esittämiselle järjestämiseen seminaareissa ja tutkijatapaamisissa. Myös Lapin yliopiston koordinoima *ArcticChildren*-hanke on tarjonnut monitieteisen tutkijaryhmän tuen työlleni sekä julkaisufoorumin yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia avaavalle artikkelelleni, joka toimii väitöskirjani luvun 1.2 lähtökohtana.⁹⁵ *ArcticChildren-hanke*, *Pohjan Tahto* -hanke ja sitä edeltänyt *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit* -tutkimusprojekti ovat kaikki vahvistaneet tutkimukseni ymmärtämisyyhteyttä monitahtoiseen kulttuuriseen pohjoiseen arkeen.

Taidekasvatuksen alaan kuuluvan tutkimukseni näkökulmasta alan kansainvälinen kanssakäyminen ja verkostot ovat merkittäviä. Olen osallistunut useisiin *InSEA*, *International Society for Education through Art* -järjestön konferensseihin.⁹⁶ Kansainvälisissä tutkijatapaamisissa olen havahtunut huomaamaan, kuinka paikallinen tutkimukseni on kiinnostava myös laajemmin taidekasvatuksen alan näkökulmasta. Se on avannut näköaloja ympäristö- ja yhteisölähtöisen taidekasvatuksen kehittämistyön merkityksen ymmärtämiseen ja tarjonnut kriittisen keskustelufoorumin tutkimukseni eteenpäinviemiselle, näkyväksi tekemiselle myös julkaisujen muodossa.

⁹⁴ Ks. Pohjan tahto -hanke. Pohjan tahto – Voluntas Polaris, yksilön toimijuus ja yhteisön emansipaatio muuttuvassa ajassa, on Suomen Akatemian vuosille 2006–2009 rahoittama hanke. Tutkimushankkeen vastuuhenkilö on professori Aini Linjakumpu. Hankkeen ydinryhmään kuuluvat vastuullisen johtajan lisäksi Päivi Rantala, Mervi Autti, Riitta Kontio ja Petri Koikkalainen. Lisäksi hankkeeseen kuuluu merkittävä joukko muita tutkijoita, oma tutkimukseni osana tätä joukkoa, ohjaajia Lapin yliopistosta, neljästä yliopistosta Suomesta sekä yliopistoista viidestä muusta maasta. Hankkeesta valmistuu kolme tohtorin tutkintoa vuoteen 2009 mennessä, yhteisjulkaisuja sekä artikkeleita. Hanke toteutuu vuosina 2006–2009 ja se sai rahoitusta 270 080 euroa.

⁹⁵ Ks. ArcticChildren-hankkeen kotisivu. *ArcticChildren II 2006–2008* -hankkeen, jossa myös itse olen ollut osallisena, tavoitteena on rakentaa uusi rajat ylittävä koulutusohjelma psykososiaalista hyvinvointia edistävän koulukasvatuksen tukemiseksi. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta koordinoi hankekokonaisuutta. Projektipäällikkönä toimii *Eiri Sohlman* ja projektin tieteellisenä johtajana professori *Raimo Rajala* Lapin yliopistosta. Hankkeessa on mukana myös taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen laitos. Projektiin toimialue on pohjoinen Barentsin alue. Ruotsi: *Luleå University of Technology, Department of Health Science, Faculty of Education*, Norja: *Finnmark University College, Department of Education and Liberal Arts, Department of Culture, and Social Science*, Venäjä: *Murmansk State Pedagogical University, Department of Social Pedagogics and Social Work*. Yliopistojen lisäksi kussakin maassa projektiin osallistuu kouluyhteisöjä kaupunkialueilta ja maaseudulta. Suomessa hankkeeseen osallistuvat *Korkalovaaran peruskoulu* Rovaniemeltä ja *Sevettijärven koulu* Inarista. Hankkeessa on esillä monikulttuurisuus monella tasolla. Ensinäkin hanke ylittää maiden rajat ja toiseksi esille nousee rajojen sisällä elävä monikulttuurisuus. Etenkin pohjoisten saamelaiskulttuurien sekä valtakulttuurien kohtaaminen on esillä hankkeessa. Teoreettisia käsitteitä ovat mm. identiteetti, dialogisuus ja kokemuksellinen oppiminen. Koulujen kehitystyössä hyödynnetään mm. taidekasvatuksen ja rooliseikkailun menetelmiä.

⁹⁶ Ks. Koonti kansainvälisistä esitelmistä s. 284.

1.2 KOHTAAMISTA, OSALLISUUTTA JA TOIMINTAA: Yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdat ja keskeiset käsitteet

Yhteisöllisyyden kaipuu

Kuvataidekasvattajana ja tutkijana Suomen Lapissa olen kiinnostunut siitä, miten pohjoisen sosiokulttuurisen ympäristön, erityisesti kyläyhteisöjen erityispiirteet voitaisiin muuntaa taiteen kautta yksilön ja yhteisön voimavaraksi. Käytännön taidekasvatushankkeiden yhteydessä on mielenkiintoista pohtia myös kysymystä, onko nykytaiteen yhteisöllisillä, performatiivisilla toimintamuodoilla elintilaa koulussa ja sitä ympäröivissä yhteisöissä, voidaanko taiteen avulla tavoittaa dialogisuutta, kohtaamista ja toisen kunnioittamista.

Näihin pohdintoihin ja kysymyksiin tiivistyy paljon yhteisöllisen taidekasvatuksen ytimestä. Yhteisöllinen taidekasvatus rakentuu taiteiden ja tieteiden välimaastossa. Se liittyy ajankohtaiseen joskin ikivanhaan keskusteluun yhteisöllisyyden merkityksestä, ja sitä lähestytään eri tieteenaloilla ja taiteenlajeissa eri suunnista. Yhteisöllistä taidekasvatusta voidaan tarkastella suhteellisena ilmiönä ja käsitteenä. Vaikka se määrittyy aina uudelleen suhteessa toimijoihin, toimintaan, aikaan ja paikkaan, on tämän luvun tavoitteena tarkastella eräitä yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia yleisellä tasolla.

Käsillä oleva luku 1.2 on laajempi versio artikkelistani *Community-based art education – Contemporary art for schools and well-being for the community?*, joka on julkaistu ArctiChildren-hankkeen puitteissa.⁹⁷ Hankkeessa pyritään edistämään Barentsin alueen kouluikäisten lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia, turvallisuutta ja riittävää tukea antavaa sosiaalista ympäristöä. Konkretisoin yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia kyseisessä artikkelissa vertauskuvallisesti rakentamalla rakennusta. Se voisi olla koulu, kyse voisi olla myös kylätalosta tai jostain muusta kyläläisiä yhteen kokoavasta tilasta. Rakennus voi symboloida konkreettisen tilan sijasta lisäksi toimintamallia, asennetta tai vaikkapa tulevaisuuteen suuntaavaa yhteistyön ja liittymisen lupaus, haaveita ja suunnitelmia⁹⁸. Koulurakennusta rakennettaessa on muistettava kasvatukselle asetetut formaalit tehtävät, jotka ovat puolestaan sidoksissa kulloiseenkin histo-

⁹⁷ Ks. Hiltunen 2008a.

⁹⁸ Vrt. Arendt, 2002, 247–248.

rialliseen ja yhteiskunnalliseen aikaan ja paikkaan. Yhteisöllisen taidekasvatuksen luonteeseen liittyy formaalin ja ei-formaalinen taidekasvatuksen rajan himmeneminen. Ajoittain raja voi kadota näkyvistä kokonaan, kun tavoitteena on tukea ja lisätä laajasti ottaen yhteisön kollektiivista elämää. Progressiivisen pedagogiikan isän John Deweyn sanoin:

*Works of art that are not remote from common life, that are widely enjoyed in a community, are signs of a unified collective life. But they are also marvellous aids in the creation of such a life.*⁹⁹

Yhteisöllisen taidekasvatuksen käytänteiden ymmärtäminen palaa viimekädessä yhteisöllisyyden ja yhteisön pohdintaan. Yhteisö on kuitenkin käsitteenä epä-määräinen ja vähintään monimerkityksellinen. Heikki Lehtonen toteaa, että 2000 vuotta kestänyt eurooppalainen yhteisökeskustelu lukuisissa erilaisissa ja toisistaan poikkeavissa käsiterakenteissa johtaa yhteisön vaikeaan määriteltävyyteen.¹⁰⁰ Lehtosen mukaan yhteisöllisyys viittaa ennen kaikkea sosiaaliseen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Yhteisöllisyys voidaan käsittää myös ideana tai tavoitteena ja tässä mielessä oppina tietystä vuorovaikutustavasta. Yhteisöllisyyden piiriin kuuluvat sekä olemassa olevat vuorovaikutusprosessit että tietoisuuden tiloina olemassa olevat mielikuvat tällaisista prosesseista.¹⁰¹

Yhteisöllisyys on filosofi Antti Hautamäen mukaan jälleen vahvistumassa. Hän toteaa, että yhteiskuntateorioihin on perinteisesti liitetty oletus paikallisuudesta ja ihmisryhmästä, joka jakaa samoja arvoja ja tuntee toisensa. Uudempi yhteiskuntatutkimus näkee sen sijaan, että yhteisöt perustuvat merkityksen ja identiteetin etsimiseen.¹⁰² Sosiologi Zygmunt Baumanin mukaan jälleen kerran uudelleensyntynyt yhteisöllisyys liittyy turvallisuuden puuttumiseen, yhteisöllisyys on odotettu reaktio modernin elämän norjistumiseen. Hän näkee yhteisöllisyyden reaktiona yksilönvapauden ja turvallisuuden välisen epätasapainon kasvamiseen. Yhteisöllisyyden vetovoima perustuu sen lupaukseen turvallisesta sata-

⁹⁹ Dewey 1980/1934, 81.

¹⁰⁰ Lehtonen 1990, 9.

¹⁰¹ Lehtonen 1990, 25–26.

¹⁰² Hautamäki 2005, 8.

masta, turvapaikasta, josta ”kaikki jatkuvan, ennustamattoman ja hämmentävän muutoksen myrskyävälle merelle eksyneet merenkävijät haaveilevat”.¹⁰³

Yhteisö voidaan käsittää Lehtosen mukaan alueellisesti rajattavana yksikkönä, sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkönä, yhteenkuuluvuuden tunteiden ja muiden symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden yksikkönä. Yhteisöllinen taidekasvatus sijoittuu tutkimuksessani näiden yksikköjen leikkauspisteeseen. Yhteisö ilmenee alueeseen (tilaan) kiinnittyvänä toiminnan ja tietoisuuden yhdistelmänä, joka näyttäytyy siihen osallistuville ihmisille identiteettiä vahvistavana vuorovaikutusjärjestelmänä.¹⁰⁴ Yhteisöllisen taidekasvatuksen yhteisö voisi siis viitata Lehtosta mukaillen tietyille alueelle sijoittuneiden, yhteenkuuluvuuden tunteita kokevien ihmisten muodostamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen järjestelmään. Yhteisöstä puhuminen edellyttää, että on olemassa ihmisryhmä, joka toimii *aktorina, toimijana vuorovaikutuksessa*. Yhteisöllistä toimintaa on vasta sitten kun vuorovaikutukseen osallistuu toimijana yksilöistä tavalla tai toisella muodostuva ryhmä, johon ryhmän ulkopuoliset yksilöt tai muut ryhmät voivat olla vuorovaikutuksessa. Yksin tapahtuva toiminta tai kahden yksilön välillä tapahtuva toiminta sijoittuu yhteisötarkastelujen ulkopuolelle. Lehtonen täsmentää, että kyseessä on *yhteisöllistyminen*, kun joukko ihmisiä pyrkii järjestämään elämänsä tämän idean mukaisesti. Sen sijaan kyse on *yhteisöllistämisestä*, kun ihmisryhmiin pyritään vaikuttamaan niiden ulkopuolelta.¹⁰⁵

Yhteisöä ja yhteisöllisyyttä on hahmotettu eri tutkimustraditioissa eri tavoilla. Klassinen *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft* Ferdinand Tönniesin jako yhteisön ja yhdistyksen/yhteiskunnan välillä on edelleen nähtävissä myöhemmässä yhteisöajattelussa. Perinteinen *gemeinschaft*-yhteisö perustuu pitkälti fyysiseen vuorovaikutukseen ja yhteisyyteen, jota määrittää sitoutuminen yhteisiin arvoihin. Tällaisen yhteisön jäseniä liittävät yhteen myös moraaliset ja sosiaaliset velvoitteet. Yhteisö nojaa vahvasti traditioon, ja yhteisön kulttuurisena perustehtävänä on paikallisuuden ylläpitäminen. Tönniesin mukaan modernisaatiossa mekaaninen yhteiskunta korvaa elävät yhteisölliset suhteet ihmisten välillä. Hänen käsityksensä yhteisöllisyyden tulevaisuudesta oli siis varsin pessimistinen.¹⁰⁶

Yhteisöllisen taidekasvatuksessa pyritään perinteisen yhteisöajattelulle tyyppilliseen paikallisuuden ylläpitämiseen, mutta sitä ei tehdä vain säilyttäen tai

¹⁰³ Bauman 2002, 204.

¹⁰⁴ Lehtonen 1990, 17–20.

¹⁰⁵ Lehtonen 1990, 24–26.

¹⁰⁶ Hautamäki 2005, 8; Lash 1995, 158–159; Lehtonen 1990, 21–22, 153–154; Veijola 2005, 95–96.

kulttuurisen uusintamisen kautta vaan myös vaihtoehtoja etsien ja muutosta tukien. Perinteistä yhteisöä leimaava tiukka sosiaalinen kontrolli, selkeä ulospäin rajautuvuus, erilaisuuden sekä ulkopuolisuuden kyseenalaistaminen ovat vierasta yhteisölliselle taidekasvatukselle. Auktoriteetin, hierarkian ja epätasa-arvon sijasta yhteisöllisessä taidekasvatuksessa pyritään dialogisuuteen, osallisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen, itseensä viitaten ja itsensä tiedostaen, refleksiivisesti. Yhteisö on seurausta tietynlaisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, paikallisuus on Lehtosen mukaan aina *toiminnallisen yhteisön* potentiaali alkeismuoto ja näin sen välttämätön edellytys. Tutkimissani taidekasvatustilanteissa sosiokulttuurinen ympäristö on ollut vahvasti toiminnan lähtökohtana. Yhteinen asuinpaikka ei kuitenkaan edellytä välttämättä yhteistä toimintaa eikä jaettuja symbolisia tunnuksia, toisaalta pelkkä yhteenkuuluvaisuuden tunne ilman toimintaa voi Lehtosen mukaan edustaa syvällistä yhteisyyden kokemusta. Kyse ei tällöin ole kuitenkaan yhteisöllisyydestä vaan *symbolisesta yhteisyydestä*.¹⁰⁷ Lehtonen toteaa, että keskiajalla symbolinen yhteisyys oli väline toiminnalliselle yhteisölliselle organisoitumiselle. Modernissa maailmassa se on muuttunut tavoitteeksi sinänsä. Toiminnallisen muodon sijasta koetaan symbolinen muoto tärkeämpänä.¹⁰⁸

Sosiologit Ulrich Beck, Scott Lash ja Anthony Giddens nostavat refleksiivisyyden modernin yhteiskunnan keskeisimmäksi ominaisuudeksi. He määrittelevät refleksiivisyyttä hieman eri painotuksin. Käsite ei Ulrich Beckin näkemyksen mukaan liity reflektioon (tietoon), tietoiseen muutokseen, vaan se on ennemminkin pakon sanelemaa, pysäyttämätöntä ja hallitsematonta muutosta. Ihmiset joutuvat kohtaamaan jatkuvasti monia erilaisia, keskenään ristiriitaisia, yhtä aikaa globaaleja ja henkilökohtaisia riskejä. Modernin yhteiskunnan monimutkaisuuden vuoksi he eivät kuitenkaan voi tehdä päätöksiä vakaasti ja vastuullisesti, mahdollisia seuraamuksia harkiten.¹⁰⁹

Perinteisen yhteisön vastakohtana voidaan nähdä eräänlainen kevyt elämysyhteiskunta. Zygmunt Bauman käyttää tässä yhteydessä käsitettä *naulakkoyhteisöllisyys* tai *karnevaaliyhteisöllisyys*, jolla hän tarkoittaa eksploisivisia, paikasta riippumattomia yhteisöjä, jotka ovat lyhytikäisiä ja keskittyvät yhteen ominai-

¹⁰⁷ Lehtonen 1990, 219.

¹⁰⁸ Lehtonen 1990, 231.

¹⁰⁹ Beck 1995, 17–20, 44. Refleksiivinen modernisaatio tarkoittaa Beckin mukaan sellaisten riskiyhteiskunnan seurausten tunnustamista, joita teollinen yhteiskunta ei kykene omilla institutionalisoiduilla normeillaan mitaten käsittelemään ja sulattamaan järjestelmäänsä. Siirtymävaihetta luonnehtii hänen mukaansa refleктоitaton, puolittain automaattinen luonne, jota hän kutsuu refleksiivisyydeksi.

suuteen tai yhteen päämäärään.¹¹⁰ Tällaiset yhteisöt tarvitsevat speaktaakkelin, joka vetoaa yhteisiin tunteisiin. Speaktaakkelit eivät sekoita ja sulata yksilön asioita ryhmäeduksi, ja ”yhteisyyden illuusio, jonka speaktaakkeli saattaa synnyttää, ei kestä juurikaan pidempään kuin esityksen jännitys”, toteaa Bauman.¹¹¹

Elämisyhteiskunta tarjoaa Reijo Kupiaisen ja Juha Suorannan mukaan runsaasti aineksia ja ulkoisia ärsykeitä identiteetin rakentamiseen mutta ei juurikaan ohjeita siihen, miten tämä tehdään ja mitä identiteetillä yleensä tavoiteltaisiin. Heidän mukaansa elämynälkää ei saada tyydytettyä ja kaikki voimia, aikaa ja vaivaa vaativa käy mahdottomaksi.¹¹² Karnevaaliyhteisöllisyys, sosiologian piirissä puhutaan myös kulutus- ja elämäntapa- ja heimoyhteisöistä, ei voi lunnastaa lupausta turvallisuudesta. Kyse voi olla hedonistisesta yhden päivän, illan tai viikonlopun heimoyhteisöllisyydestä, osallistumisesta massatapahtumiin tai -elämyksiin. Yhteisöön heittäytyään ilmaisemaan ja toteuttamaan itseä sekä etsimään voimakkaita ja kiihottavia yhteisöllisiä kokemuksia. Tältä impulsiiviselta yksilöiden yhteenliittymältä ei edellytetä uskollisuutta tai sitoutumista.¹¹³ Sosiologi Michel Maffesolin mukaan kaikenlainen intoilu, kulutusjuhlat, urheilu, tunteet ja rituaalit, ”maailmaan uudelleen lumoutuminen” ovat merkkeinä ihmisen alkuperäisestä ja usein huomaamattomasta yhteisöllisyydestä, joka ei modernin yhteiskunnan kumoutuessa häviä, se vain saa uusia muotoja.¹¹⁴

Scott Lash näkee, että refleksiivisyyden perustana eivät ole niinkään yhteiskunnalliset tai sosiaaliset rakenteet vaan kokoelma globaaleja ja paikallisia informaation- ja viestintärakenteiden verkostoja.¹¹⁵ Hän pohtiikin, onko refleksiivinen yhteisö mahdollinen nykyisissä ajallisesti ja paikallisesti etäännytettyissä yhteiskunnissamme. Merkityksiä tulisi etsiä hänen mukaansa esteettiseltä alueelta ja merkityksien luomisen haikailun sijasta meidän tulisikin ehkä etsiä jo olemassa olevaa merkitystä. Kenties merkitys on jo läsnä erilaisissa alakulttuureissa ja käytännöissä, joihin refleksiivisesti sitoudumme. Lash tuo esiin hermeneuttisen,

¹¹⁰ Bauman 2002, 237–239.

¹¹¹ Bauman 2002, 238.

¹¹² Kupiainen & Suoranta 2002, 121.

¹¹³ Veijola 2005, 96–98.

¹¹⁴ Maffesoli 1995, 23–28.

¹¹⁵ Lash 1995, 167.

ymmärtävän refleksiivisyyden mahdollisuuden ja puolustaa yhteisöä esteettisen ja erityisesti kognitiivisen refleksiivisyyden yksilöllistymistä vastaan.¹¹⁶

Refleksiivisyys edellyttää halua ja kykyä kohdata ja ymmärtää yhteisön ulkopuolinen maailma. Se tarkoittaa erilaisuuden, poikkeavuuden, monimuotoisuuden hyväksymistä ja hyödyntämistä yhteisön kehittämisessä. Tämä on keskeinen lähtökohta yhteisölliselle taidekasvatukselle. Taustalla on löydettävissä refleksiivisen modernisaation ajatus subjektien omien voimavarojen kasvun mahdollisuudesta. Sosiaalipolitiikan professori Antti Karisto tiivistää refleksiivisen modernin edellyttävän ja tuottavan itseä tarkkailevaa mielenlaatua. Jatkuva kyseenalaistaminen, itsetutkistelu ja itsensä kohtaaminen ovat asioita, joita edellytetään sekä yksittäisiltä ihmisiltä että koko yhteiskunnalta ja sen organisaatioilta.¹¹⁷ Filosofin Jukka Hankamäen mukaan valistuksen ihanteita on toteutettu yhdenmukaistamispyrkimysten kautta. Dialoginen filosofia tarjoaa hänen mukaansa tilalle yhteiskunnallisen moniarvoistumisen tosiasiat ja hyväksyvää vapautta, veljeyden ja tasa-arvoisuuden tulkintaa, joka tukee erilaistumista mutta ei hyväksy ihmisten eriarvoisuutta.¹¹⁸ Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa persoonaksi, subjektiksi kasvetaan yhteisössä yhdessä toisten persoonien, subjektien kanssa.

Refleksiivis-esteettiselle yhteisöajattelulle on luonteenomaista pyrkimys löytää avointa vuorovaikutusta korostava tasapaino yksilön ja yhteisön sekä yhteisön ja ympäristön välille. Refleksiivis-esteettiselle yhteisölle on tyypillistä yhteisen elämänmuodon ja tyylin ilmaiseminen kuvien, symbolien ja muiden tyylikeinojen avulla. Lähtökohtana on arkitodellisuus ja siinä yhteisen toimimisen kautta syntyvät kokemukset ja käytännöt. Refleksiivis-esteettinen yhteisö rakentuu jatkuvassa dialogissa, jonka myötä yhteisön jäsenille kehittyy tietoisuus itsestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön.

¹¹⁶ Lash 1995, 223–225, 280–283. Refleksiivisyydessä voidaan nähdä sekä subjektiivinen että institutionaalinen taso. Instituutiot ovat muuttumassa Scott Lashin mukaan entistä kulttuurisemmiksi. Myös selkeämmin kulttuurisista instituutioista kuten koulutuksesta, tieteestä ja tiedotusvälineistä on tullut keskeisiä refleksiiviselle modernille. Ne eivät enää pääasiassa uusina vaan ovat itse siirtyneet tarkastelun valokeilaan. Lisäksi refleksiivisen modernin yhteiskunnalliset suhteet asettuvat Lashin mukaan yhä useammin instituutioiden ulkopuolelle.

¹¹⁷ Karisto 1998, 76.

¹¹⁸ Hankamäki 2004, 260–262, 324. Hankamäen mukaan aito tasa-arvoisuus tunnustaa arvojen ja arvostusten erilaisuuden. Toisaalta hän toteaa, että moniarvoisuuden ihanne tukahduttaa alkuperäistä moniarvoisuutta, jos osapuolet eivät suvaitse minkään jäävän oman suvaitsevaisuuden ulkopuolelle. Hankamäki 2004, 270, 296.

Performatiivinen ja dialoginen taiteen strategia

Kielitieteilijä J.L. Austinin jakoi 1950-luvulla puheakti-teoriassaan puheen kahden luokkaan, konstatiiiveihin ja performatiiveihin. Konstatiiivit esittävät väitteitä ja kuvailevat asioita ja tapahtumia. Performatiivit ikään kuin esittävät tapahtumia, ne ovat riippuvaisia tilanteesta, jossa niitä käytetään ja ne myös muokkaavat itsessään tilannetta. Performatiivisuus on vakiintunut viime vuosina osaksi naistutkimuksen keskustelua. Judith Butler näkee identiteetin toiminnallisena ja konkreettisina tekoina, performatiiveina. Butlerille sukupuoli ja sen ilmentäminen on alituista tekojen toistoa, performatiivisuutta.¹¹⁹ Subjekti ylläpitää toimissaan syntynsä mahdollistavia ehtoja. Toisto luo käsityksen identiteetistä, eikä subjektia hänen mukaansa sellaisenaan ole, se on toiston ja toisten kautta tuotettu, tekijä muodostuu eri tavoin teoissa ja teon kautta. ”My argument is that there need not be a ‘doer behind the the deed,’ but that the ‘doer’ is variably constructed in and through the deed”, toteaa Butler¹²⁰. Se ei kuitenkaan merkitse, että koko subjektin toimijuus pysyisi toiminnan ehtojen sanelemana, eikä sitä, että ehdot pysyisivät aina samoina toimijuuden jokaisessa teossa. Itse näen performatiivisuuden osana ja mahdollisuutena toimijuuden aktiiviseen rakentamiseen sekä toiminnan ehtoihin vaikuttamisen välineenä. Performatiivisuus on teoria siitä, kuinka identiteetit ja muut diskursiiviset vaikutukset muodostuvat, sitä voidaan pitää myös dekonstruktiivisena käytäntönä, joka pyrkii korvaamaan näitä vaikutuksia ja tuomaan esille vaihtoehtoisia maailmoita¹²¹. Kulttuurintutkimuksessa performatiivisuuden käsitteen kautta on pohdittu mm. sukupuolen, etnisyyden ja kansallisuuden rakentumista.

Taiteentutkija Helena Sederholmin mukaan nykytaiteessa taiteellisten menetelmien välillä liikutaan ja niillä leikitään performatiivisesti. Kuvat nähdään nykytaiteessa kontekstisidonnaisina, kulttuurisina konstruktioina, jotka on luotu ennen kaikkea kommunikoimaan erilaisissa diskursseissa. Nämä konstruktiot voivat olla itsessään muuntuvia, tai ainakin niiden merkitykset vaihtelevat eri yhteyksissä tai ovat erilaisia toimijoille ja vastaanottajille. Ne voivat olla toimivia myös taidemaailman ulkopuolella. Taideopetuksessa Sederholm pitää tärkeänä keskittymistä merkitysten tuottamisprosesseihin, taiteellisen tiedon muodostamiseen ja taiteellisen ilmaisun merkityksen välittämiseen.¹²²

¹¹⁹ Butler 1999 (1990), 179–180; ks. myös Butler (1990) 2006, 235–236.

¹²⁰ Butler 1999 (1990), 181; ks. myös Butler (1990) 2006, 237.

¹²¹ Markussen 2005, 329.

¹²² Sederholm 2006, 52–53.

Etenkin yhteisöllisissä muodoissa performatiivinen taide keskittyy Sederholmin mukaan toimintaan itseensä. Silloin ”kommunikaatio, luominen, läsnäolo, (esteettinen) mielihyvä tai intellektuaalisen kapasiteetin käyttäminen eivät ehkä tuota pysyviä yleishyödyllisiä tuloksia, esimerkiksi kestäviä taideteoksia, mutta ne voivat olla merkityksellisiä yksilölle”.¹²³ Performatiivisuus taiteessa tarkoittaa hänen mukaansa ainutkertaista tilannetta, jonka dokumentointi ja arviointi jälkikäteen on ongelmallista, koska tilanne on jo muuttunut. Juuri sen hetkisen tilanteen merkitys siinä syntyneelle kokemukselle korostuu – taidekin mielletään siis toiminnaksi. Performatiivisen taiteen määritelmässään hän toteaa sen olevan

*- - taiteiden avoimia, sekoittuneita, kollaasimaisia yhdistelmiä. Ne pyrkivät tuottamaan elämyksen, joka ei synny vain teoksen vaikuttavan muodon kautta, kuvailemalla ja esittämällä asioita tai esittämällä väitteitä, vaan myös tarjoamalla sijaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle.*¹²⁴

Performatiivisessa taiteessa korostuvat dialogisuus ja vuorovaikutus. Nykytaiteessa puhutaankin paljon. Esimerkkinä tästä käy taiteilijapariskunta Lea ja Pekka Kantosen *Teltha*-projekti (1991–2005), joka on yhteistyöhön ja keskusteluun perustuva taideprojekti. Se käsittää työpajoja, tutkimusta, näyttelyjä, audiovisuaalista materiaalia ja vuorovaikutusta erilaisten koululaisryhmien kanssa. Suomen Lapissa taiteilijoiden matkat suuntautuivat Utsjoelle, Karigasniemelle ja Inariin, Virossa Obinitsaan ja Ruotsissa Södertäljeen. Meksikossa yhteistyökumppanit löytyivät Aldamasta, Basigochista, Guachochista, Basíhuaresta, San Miquel Huaistitasta ja Yhdysvalloissa Arizonasta. Lea Kantonen tarkastelee tutkimuksessaan sitä, miten taiteen avulla voidaan rakentaa kohtaamisia eri kulttuureja ja etnisiä ryhmiä edustavien nuorten välille. Tutkimuksen keskeisintä antia ovatkin pohdinnat siitä, millaisia yhteisön ja yksilön identiteetin esityksiä nämä kohtaamiset rakentavat. Kantonen kirjoittaa auki myös omaa asemaansa itsekriittisesti suhteessa yhteistyökumppaneihinsa. Hän pohtii suhdettaan työpajoihin osallistuneisiin nuoriin: ”Me voimme opettaa heille teknisiä taitoja, mutta he luovat yhteistyönä valmistettuihin taideteoksiin merkityksiä, joita me emme välttä-

¹²³ Sederholm 2002, 77.

¹²⁴ Sederholm 2000, 189–190; Sederholm 1998, 87.

mättä täysin ymmärrä emmekä pysty hallitsemaan”.¹²⁵ Yhteisötaitelijana hän ei myöskään halua ryhtyä terapeutiksi, joka ottaa tehtäväkseen yleisön virheellisten käsitysten korjaamisen. Tarkoitus on pikemminkin kutsua yleisöä keskusteluun yhteisötaiteesta ja asettaa työskentely alttiiksi yleisön ’terapialle’.¹²⁶

Työhön osallistuneet koululaiset eivät ole olleet pelkästään taiteellisen projektin kohteina, vaan he ovat tehneet taidetta ja tutkimusta yhdessä Lea ja Pekka Kantosen kanssa. Kantosten yhteisötaiteen projekteissa taidetta tehdään yhdessä keskustelemalla. Kantosten taidetta ja tapaa tehdä töitä kuvaa parhaiten heidän mielestään määritelmä *keskustelutaide*, jossa synnytetään keskusteleva prosessi taitelijan ja yhteisön välillä ja tavasta kommunikoida muodostuu taiteen tärkein sisältö.¹²⁷

Nykytaiteen yhteisöllisissä prosesseissa pyritään tarjoamaan sijaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle, kyse on erilaisten ryhmien ja yhteisöjen kanssa tehtävästä työstä. Yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa koulujen taideopetus voi laajentua oppiainerajat ylittäväksi ja koulua laajempaa yhteisöä mukaan kutsuviksi hankkeiksi. Esimerkiksi tässä suhteessa Kantosten tapa työskennellä näyttäisi eroavan yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdista, jossa koulut ovat usein tasavertaisia yhteistyötahoja, niiden intentiot ja reunaehdot ovat osa taidekasvatuksen sosiokulttuurista ympäristöä ja taiteen dialogia. Kantokset painottavat toimivansa yhteisötaitelijoina ja taidemaailman kontekstissa, eivätkä he samastu kouluun ja sille määriteltyyn kasvatus tehtävään tai pohdi koulujen opetussuunnitelmatasoa.¹²⁸

Yhdysvaltalainen taiteilija Tim Rollins puolestaan on opettanut vuosia teini-ikäisiä South Bronxissa, New Yorkissa. Aikaisemmin hän teki sekä taidetta että opetti mutta päätyi sittemmin yhdistämään alueet ja ryhtyi tekemään taidetta oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaidensa kanssa. Hän työskenteli laajalaisesti, opettamisen lisäksi hän teki haastatteluja, yhdyskuntatyötä sekä järjesti suuria julkisia näyttelyitä. Hän luonnehtii toimintaa seuraavasti: ”I’m a flag waver. What we do is not valuable unless other people start doing it in their communities, in their own way...”¹²⁹

¹²⁵ Kantonen 2005, 57.

¹²⁶ Kantonen 2005, 48.

¹²⁷ Kantonen 2005, 16.

¹²⁸ Kantonen 2005, 43.

¹²⁹ Gablik 1992, 106–108.

Tätä yhteisötaiteen eräänä esimerkkitapauksena pidettyä Rollinssin *Kids of Survival* (KOS) toimintaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Aikaisemmin toimintaan osallistuneet ovat syyttäneet Rollinssia suosimisesta, ja teosten myynnistä saatujen varojen käytön yhteydessä on koettu olleen epäselvyyksiä. Grant H. Kester nostaa kiperästi esiin huomion, että yhteistyön ja voimaantumisen kokemus saattaa olla hyvinkin erilainen kun tilannetta tarkastellaan taiteilijan tai vaikkapa osallistuvien nuorten näkökulmasta.¹³⁰

Haasteellisuudestaan huolimatta pyrkimys dialogisuuteen ja sosiaalisen transformaation, laadullisen muutoksen mahdollistavien tilanteiden luomiseen, luonnehtii hyvin niin yhteisötaiteen, yhteisöllisen taidekasvatuksen kuin innostamisen pedagogiikkaa. Taidekasvatuksen professorin Juha Varton mukaan dialogiksi kutsutaan yleiskielessä kaikenlaista keskustelua, mutta sanan tarkempi tarkastelu osoittaa, että se tarkoittaa aivan erityistä yhteyden muotoa. *Dia* tarkoittaa väliin, välissä ja *logos* yhteen koottua, kerääntynyttä. Sana kuvastaa näin yhteyttä, jossa välitettävät asiat kootaan väliin. Dialogi tapahtuu vain jos ihmisillä on syy ja valmius jakaa keskenään koettuja asioita.¹³¹

Mikä tahansa yhteistyö tai keskustelu ei kuitenkaan muodostu taiteeksi. Dialogisen estetiikan teoriaa kehittäneen Kesterin mukaan keskeistä ei ole dialogi *per se* vaan se, missä määrin taiteilija on onnistunut dialogin avulla aktivoimaan ja käynnistämään emansipatorisia näkökulmia.¹³² Tämä vaatii kriittistä ymmärrystä niistä monista tavoista, joilla näitä näkökulmia voidaan rajoittaa ja vaarantaa. Dialogisen estetiikan keskeisin osatekijä onkin refleksiivinen orientaatio. Vain empaattisuuden avulla voimme identifioida itsemme uudelleen, tietää ja ymmärtää liittymisemme muihin. Kuunteleminen liittyy keskeisesti tietämiseen. Taiteilijaa määrittää avoimuus, kuunteleminen, halu hyväksyä omasta riippumattomuudestaan luopuminen ja sisäinen suojattomuus suhteessa katsojaan ja yhteistyöhön. Dialogisen estetiikan esittämä kuva taiteilijasta poikkeaa siis perinteisestä, lisäksi taideteos tulisi Kesterin mukaan ymmärtää kommunikatiivisen vaihdon prosessiksi ennemmin kuin fyysisiksi objektiksi.¹³³

Juha Varto korostaa taideteoksen merkitystä dialogin ymmärtämisessä: taideteokset saattavat olla tärkeä muoto puhua koetusta niin, että muutkin voivat sen ymmärtää. Kun taiteilija luo teostaan, hän lataa sen merkityksillä, jotka aina-

¹³⁰ Kester 1998, 129.

¹³¹ Varto 2007, 62.

¹³² Kester 2004, 69.

¹³³ Kester 2004, 90, 110, 114.

kin osittain ovat peräisin hänen kokemastaan. Teoksissa on Varton mukaan näin piirteitä, jotka ovat peräisin yhteisestä maailmasta ja kuvattu niin, että toinenkin ihminen voi ymmärtää, miten maailma on mukana. Varto toteaa:

*Taideteos on dialogissa yksi puheenvuoro, jonka vastaanottaja voi kuulla eri aisteillaan. Puheenvuoro on sitä todellisemmin dialogin osa, mitä rikkaampi monimerkityksellisempi se on. Moninaisena se täyttää vaatimukset, joita dialogiselle puheelle on asetettu: puheessa kuuluvat keskeneräisyys, skemaattisuus, historiallisuus, aistisuus, kehollisuus, visuaalisuus, pyrkimys kokonaisuvaan.*¹³⁴

Martin Buberin mukaan aito kohtaaminen, dialogi, edellyttää yhteyttä, jossa kohtaamisen virrassa ollaan koko olemuksella. Buberin dialogifilosofiassa kohtaaminen on ensisijaista, ei Minä eikä Sinä, vaan välitila, joka syntyy kahden kohtaavan välille. Syntyvä välitila on molemminpuolisuutta, joka ei ole kummankaan kohtaavan subjektin aikaansaannosta.¹³⁵ Persoonan käsite viittaa Buberilla enemmän suhteeseen kuin ihmisyksilön olemukseen. Persoonana oleminen on individualististen pyrkimysten ylittämistä, yksilöllisyyden kollektiivisuuden välisä olemista, henkilökohtaisten suhteiden aktivoimista. Persoonaksi tuleminen on seurausta varsinaisesta päämäärästä eli suhteeseen asettumisesta Sinän kanssa.¹³⁶ Reijo Kupiainen tuo Buberiin viitaten esille tärkeän huomion, jonka mukaan todellinen yhteisö syntyy vain dialektisessa vastavuoroisessa yhteydessä, persoonan aktualisoituminen aktualisoi myös yhteisön. Aktuaalisuus saavutetaan vain osallisuudessa, intersubjektiivisuuden suhteessa, jossa siitä, mikä on vain omani tulee yleistä ja jaettavaa.¹³⁷ Ymmärryksenä mukaan juuri tästä on kysymys refleksiivisesteettisen yhteisön rakentuessa jatkuvassa dialogisessa prosessissa.

Dialogi ei ole pelkkää puhetta. Buber korostaa Minä-Sinä yhteydessä kohtaamisen hätkähdyttävyyttä, jossa on kyse havahtumisesta todellisuuteen. Kukaan ei voi kuitenkaan elää jatkuvassa nykyhetken tarjoaman välittömyyden varassa. Sinä-maailmalla ei ole yhteyksiä aikaan ja paikkaan, Se-maailmalla sen sijaan on. Läsnaolon muuttuessa menneisyydeksi Minä-Sinä-yhteys objektivoituu. Minä-Sinä-suhde on aina lyhyt ja siitä tulee joka tapauksessa Minä-Se suhde. Buberin mukaan yksittäisestä Sinästä täytyy yhteystapahtuman jälkeen tulla Se.

¹³⁴ Varto 2007, 63–64.

¹³⁵ Buber 1993 (1923), 25–29; Smith 2000; Hankamäki 2004, 48.

¹³⁶ Hankamäki 2004, 47; ks. myös Buber 1993 (1923), 88–92.

¹³⁷ Kupiainen 1994.

Toisaalta yksittäinen Se voi asuttuaan yhteystapahtumaan, tulla Sinäksi. Minä-Sinä-yhteyden kestävyys riippuu kohdattavan ihmisen asemasta Minuun. Kysymys on jälleen ihmisten välillä valitsevasta suhteesta. Minä-Sinä on vallitsevana silloin kun osapuolet asettavat itsensä suhteeseen omasta perustastaan lähtien, ilman yritystä redusoida toista tähän samaan.¹³⁸

Hankamäki näkee dialogin välineinä kertomukset, joita ovat makrotason myytit ja tarinat sekä kirjalliset ja kuvalliset lähteet. Kun ihmisten omaan elämään liittyvät mikrotason kertomukset konfliktoituvat makrotason kertomusten kanssa, koetaan Hankamäen mukaan oivalluksen hetki, risteyskohta, josta voi alkaa uusi kehityskulku. Dialogisen filosofian kautta pyritään avaamaan mahdollisuus kulttuurisesti annettujen identiteettien ja ideologioiden kritikoimiseen.¹³⁹

Vuorovaikutus ja dialogi voivat ja niiden tuleekin pitää sisällään Buberin tarkoittamassa mielessä puheen lisäksi myös mahdollisuus hiljaisuuteen. Buber näkee hiljaisuudessa yhteyden. Dialogissa henkilö on läsnä toiselle, he ovat tarkkaavaisia ja läsnä, kuunnellen ja odottaen. Välitilan hiljaisuudessa voidaan kohdata jotain, mitä ei voida pukea sanoiksi. Merkittävä olemus hiljaisuudessa on se, että se on dialogin tuottamaa ihmisten kokoontuessa yhteen. Tämä tekee siitä erilaisen laadultaan verrattuna kokemukseen, joka on saatu yksilöllisen meditaation kautta. Buber näkeekin hiljaisuuden dialogin merkittävänä osana.¹⁴⁰ Myös Kester painottaa kuuntelemisen merkitystä sekä korostaa empatia merkitystä dialogisen estetiikan yhteydessä.¹⁴¹ Kokemukseni mukaan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa herkkyyttä hiljaisuudelle, kuuntelemista ja kykyä empatiaan ei voi liikaa korostaa.

Buber on korostanut taiteiden tehtävää aistitiedon ja käsitteellisen ymmärryksen sekä minän ja toisen ihmisen välisenä kohtaamispaikkana. Hänen mukaansa taiteessa ihmisyyden olemus ja asioiden olemus kohtaavat. Taide syntyy kohtaamisen tapahtumasta ja voi toimia kohtaamisen välineenä. Hankamäen mukaan ”taiteellisen tekemisen ja tutkimisen kautta tapahtuva dialogi vastaa tar-

¹³⁸ Buber 1993 (1923), 54–58; Hankamäki 2004, 65, 76.

¹³⁹ Hankamäki 2004, 324. Hankamäki näkee yhteyksiä hahmottelemansa dialogisen metodin ja taiteen kautta tehdyn tutkimuksen välillä. Hänen käytännön ajatuksensa esimerkiksi etnisestä monipuolistumisesta ja Suomen ulkomaalaispolitiikasta eivät tunnu kuitenkaan kohtaavan taidemaailman piirissä toteutettujen voimaannuttavien ja monikulttuuristen käytäntöjen ja tutkimusten kanssa. Ks. Hankamäki 2004, 318–320.

¹⁴⁰ Smith 2000.

¹⁴¹ Kester 2004, 111–115; ks. myös Hankamäki 2004, 65.

koin sitä liikettä, vuorottelua ja jännitettä, joka persoonanmuodostuksessamme vallitsee Minä-Sinä-yhteyden ja Minä-Se-obektivoituman välillä”.¹⁴²

*Se, että välitön yhteys vaikuttaa siihen, mikä meidät kohtaa, ilmenee yhdessä kolmesta esimerkistä: taiteen olemusteko määrittää sitä tapahtumaa, jossa hahmo tulee teokseksi. Kohdatusten oleva täydentyä kohtaamisen kautta, se tulee tätä tietä esineiden maailmaan, loputtomasti edelleen vaikuttaakseen, loputtomasti esineellisenä mutta loputtomasti tullakseen jälleen Sinäksi, onnellistaen ja riemastuttaen. Se ”ruumiillistuu”: sen keho nouse tilattoman ja ajattoman läsnäolon virrasta jatkuvan olemisen rinnalle.*¹⁴³

Buberin jo 1920-luvulla esittämän luonnehdinnan taiteen *olemusteosta* voi tulkita performatiiviseksi. Buberin mukaan taiteen ikuinen alkuperä on runollisesti tämä: hahmo kohtaa ihmisen ja tahtoo tulla teokseksi hänen kauttaan. Kysymys on kuitenkin ihmisen olennaisesta *teosta*, jos hän saattaa sen päätökseen, jos hän sanoo ”olemuksellaan perussanan ilmestyvälle hahmolle, silloin vaikuttava voima virtaa, teos syntyy”.¹⁴⁴ Taide on siis teko, se on kohtaaminen, kyse on molemminpuolisuudesta. Buberin korostaa nimenomaan, että *yhteys* on molemminpuolisuutta. ”Minun Sinäni tehoaa minuun niin kuin minä tehoan siihen. Meidän oppilaamme kasvattavat meitä, meidän teoksemme rakentavat meitä.”¹⁴⁵

Innostaen ja taiteellisesti oppien

Sosio-kulttuurista innostamista (*animation socioculturelle*) voidaan pitää emansipatorisena sosiaalisena liikkeenä ja samalla yhtenä sosiaalipedagogiikan osallistavan metodologian muotona, jossa dialogisuudella on aivan erityinen rooli. Paolo Freiren kulttuurisen toiminnan teoria on vaikuttanut merkittävästi suuntaukseen. Innostamisessa on sosiaalipedagogi Leena Kurjen mukaan kyse tavoitteellisesta toiminnasta, joka ihmisten oman osallistumisen avulla suuntautuu muuttamaan sekä yksilöllisiä että kollektiivisiä asenteita ja sitä kautta myös sosiaalista todellisuutta paremmaksi. Ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi omassa ja

¹⁴² Hankamäki 2004, 243.

¹⁴³ Buber 1993 (1923), 36–37.

¹⁴⁴ Buber 1993 (1923), 32.

¹⁴⁵ Buber 1993 (1923), 38.

yhteisöjensä sekä yhteiskuntiansa kehityksessä. Sosiokulttuurisella innostamisella on kolme ulottuvuutta: pedagoginen, sosiaalinen ja kulttuurinen.¹⁴⁶

Paolo Freiren kulttuurisen toiminnan teoriassa vapauttava toiminta on dialogista ja sen lähtökohtana on monenkeskinen yhteistyö sekä toimijoiden tasavertainen toiminta subjekteina. Freiren mukaan juuri dialogisen toiminnan teoriassa subjektit kohtaavat yhteistyössä tavoitteenaan muuttaa maailma. Dialogisen toiminnan teoriaan kuuluu kaksi subjektia, jotka kohtaavat nimitäkseen maailman ja muuttaakseen sen. Kulttuurisen dialogisen toiminnan päämääränä ja tavoitteena on yhteiskuntarakenteen ristiriitoina ilmenevien vastakkainasettelujen ratkaiseminen ja siten ihmisten vapautuminen. Tässä yhteydessä Freire käyttää kulttuurisen synteessin käsitettä, joka ei kiellä eroja vaan nimenomaan perustuu niihin. Se on toimintamuoto, jonka avulla hallitseva kulttuuri kohdetaan.¹⁴⁷ Freiren sanoin: ”Kulttuurisessa synteessissä toimijat, jotka tulevat ’toisesta maailmasta’ kansan maailmaan, eivät tule valtaajina. He eivät tule *opettamaan, välittämään* tai *antamaan* jotakin vaan oppimaan kansan maailmasta yhdessä kansan kanssa.”¹⁴⁸

Jos Freireä mukaillen (vallankumous)johtajakäsitteen paikalle istutettaisiin yhteisötaiteilija tai yhteisöllinen taidekasvattaja ja kansan sijasta käytettäisiin yhteisö-käsitettä, näyttäisi kulttuurisen synteessin käsite istuvan vähemmän suorassa poliittisessä merkityksessä myös yhteisöllisen taidetoiminnan kontekstiin. Freire kirjoittaa, että ennalta määrättyjen polkujen kulkemisen sijaan johtajat ja kansa luovat yhdessä oman toimintansa suuntaviivat:

*Tässä synteessissä johtajat ja kansa syntyvät uudelleen uudessa tiedossa ja toiminnassa. Vieraannuttavasta kulttuurista paljastunut tieto johtaa uudistavaan toimintaan ja se puolestaan kulttuuriin, joka on vieraantumisesta vapaa. Johtajien oppineempi tieto rakentuu uudelleen kansan empiirisen tiedon kautta, ja kansan tieto puolestaan jalostuu johtajien tiedon avulla.*¹⁴⁹

Myös Kester näkee dialogisuuden sekä keinona vaikuttaa yhteiskuntaan että taiteellisen työskentelyn menetelmänä. Hän suhtautuu kuitenkin kriittisesti avoimen keskustelun mahdollisuuksiin ratkaista poliittisia ja sosiaalisia ongelmia.

¹⁴⁶ Kurki 2006, 150–158.

¹⁴⁷ Freire 2005, 186, 200–2004.

¹⁴⁸ Freire 2005, 200.

¹⁴⁹ Freire 2005, 202.

Dialoginen determinismi kuvastaa Kesterin mukaan naiivia käsitystä mahdollisuudesta ratkaista konflikteja avoimen keskustelun kautta. Hänen mukaansa poliittiseen ja taloudelliseen epätasa-arvoon liittyvät ongelmat johtuvat politiikasta, joka tietoisesti pyrkii tukahduttamaan muutokseen tähtäävää keskustelua ja luomaan epätasa-arvoa. Valtasuhteet vaikuttavat aina osapuolten edellytyksiin osallistua keskusteluun.¹⁵⁰

Yhteisöllisen taidekasvatuksen olisi syytä olla tietoinen niistä haasteista ja ongelmista, jotka voivat kietoutua nykytaiteen yhteisöllisiin lähestymistapoihin. Kantonen tarkastelee yhteisötaiteesta ja keskustelutaiteesta syntynyttä kriittistä ja myyttejä purkavaa keskustelua.¹⁵¹ Arvostelua on saanut osakseen esimerkiksi taiteilijoiden liittoutuminen konservatiivisten ryhmien kanssa, jotka pyrkivät ratkaisemaan yhteiskunnallisia ongelmia henkilökohtaisen kasvun kautta sen sijaan että pyrittäisiin muuttamaan yhteiskunnan rakenteellisia ja taloudellisia valtasuhteita tasa-arvoisemmiksi. Taiteilijoiden taipumusta asettua yleisön opettajiksi on myös kritisoitu samoin kuin taidelaitosten vallanhimioa ja taipumusta esittää yhteisöjä reduktiivisella tavalla.¹⁵² Kester tiivistää ongelmakenttää mielestäni osuvasti tarkastellessaan vaihtoehtoisen taidekentän ja kuvitteellisen yleisön kohtaamista sekä taustalla vaikuttavia julkisia rahoituslähteitä. Hän toteaa yhdysvaltalaisesta näkökulmasta, että kentällä on valtava määrä erilaisia yhdistyksiä, liikkeitä ja yhteisöjä joiden kanssa taiteilija voi työskennellä ja joilta taiteilija voi oppia. Taiteilija ei voi kuitenkaan toimia ikään kuin kuvitellun keskiluokan shokkiterapeutina. Sen sijaan hänen tulisi toimia yhä enenevässä määrin taloudellisen koneiston eriarvoistavassa puristuksessa elävien ryhmien kumppanina ja osallistujana heidän päivittäiseen kamppailuunsa. Kester kritisoi taiteilijoiden ennakoasennetta julkiseen sektoriin usein moralistiseksi, shamanistisen arroganttiksi tai pedagogisen ylivertaiseksi. Hän haluaisi kyseenalaistaa lähtökohdan taiteellisesta vapaudesta. Kester peräänkuuluttaa taidemaailmalta kykyä muotoilla uudelleen julkisesti rahoitettujen taiteilijoiden ja sen julkisen välinen suhde, jota taiteilijat toivovat edustavansa.¹⁵³

Sosiokulttuurisessa innostamisessa pyritään parantamaan ihmisten elämän laatua lähinnä informaalin kasvatuksen parissa. Se voi tarjota näkökulmia myös

¹⁵⁰ Kester 2004, 14.

¹⁵¹ Kantonen 2005, 61–79. Kantonen pohtii lähinnä Gant Kesterin, Miwon Kwonin ja Jay Kohlin esille nostamaa kritiikkiä.

¹⁵² Kantonen 2005, 78.

¹⁵³ Kester 1998, 131.

yhteisöllisen taidekasvatuksen prosesseihin, esimerkiksi työkaluja toimintaa edeltävään sosiokulttuurisen analyysiin tekemiseen.¹⁵⁴ Yhteisöllinen taidekasvatus tapahtuu usein koulujen formaalin ja niitä ympäröivän informaalin kasvatusympäristön rajamaastossa. Myös yhteisöllinen taidekasvatus pyrkii sosiokulttuurisen innostamisen tapaan parantamaan ihmisten elämän laatua mutta nimenomaan taiteellisen oppimisen kautta. Yhteisötaide ja dialoginen estetiikka nykytaiteen kentässä tuntuvat lähtökohtaisesti olevan samoilla linjoilla. Mitä erityistä sitten yhteisöllisellä taidekasvatuksella voisi olla tarjottavanaan tämän pyrkimyksen saavuttamiseksi? Pyrkimys parantaa ihmisten elämänlaatua ei sulje pois esimerkiksi kouluissa annettavan taidekasvatuksen perustehtävää, jonka tavoitteena voidaan nähdä taiteellisen oppimisen kuten vastaanoton, tulkinnan, oman ilmaisun, merkityksien rakentamisen tukeminen. Lähtökohtana kouluissa opetettavilla taideaineilla on omat tiedonalapohjaiset tavoitteet, jotka konkretisoituvat koulujen opetussuunnitelmatasolla.

Voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa todetaan kuvataiteen osalta, että tulkitsemalla, arvostamalla ja arvottamalla omaa ja muiden kvalifikaatioita kehitetään ymmärrystä yhteiskunnan ja ympäristön visuaalisista ilmiöistä ja niiden merkityksistä. Tähän pyritään taiteen avulla, jonka merkitys omassa elämässä ja ympäröivässä yhteiskunnassa tulee ensin ymmärtää. Kuvataiteessa pyritään lisäksi teemallisuuteen ja yhteistyöhön sekä projekti- ja kulttuuriosaamisen hankkimiseen yhdessä paikallisten toimijoiden kanssa.¹⁵⁵

Nimenomaan taidelähtöisyys tekee hankkeista yhteisöllistä taidekasvatusta suhteessa esimerkiksi perinteiseen sosiaalityöhön tai ympäristösuunnitteluun. Kyse on taidoista, taiteen tekniikoiden ja materiaalien tuntemuksesta sekä ennen kaikkea merkityksien rakentumisesta taiteellisissa prosesseissa. Vartoa mukaillen taideteos on yhteisöllisen taidekasvatuksen dialogissa kokemuksellinen, rikas ja monimerkityksellinen puheenvuoro.

Taiteen tohtori Marjo Räsänen on kehittänyt kokemuksellis-konstruktivistista taideoppimismallia taidekuvan vastaanottoteorian yhteydessä. Siinä taidekuvan herättämää kokemusta käsitellään visuaalisesti, moniaistisesti ja elämäkerrallisesti. Taiteellinen, kokemuksellinen oppiminen perustuu transformaatioon, kokemukset ja havainnot liitetään laajempaan kontekstiin. Kysymys on kyvystä muuntaa sisäisiä tai ulkoisia kokemuksia. Taiteellisessa oppimisessa transformaa-

¹⁵⁴ Ks. esim. Kurki 2000, 98–118.

¹⁵⁵ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

tio tapahtuu käyttämällä mentaalisia ja materiaalisia välineitä – kokemuksiin tartutaan sanojen, kuvien ja muiden taiteellisten välineiden avulla. Taideoppimisessa ulkoisen todellisuuden tiedot ja havainnot muuttuvat sisäisiksi kokemuksi, jotka muuntuvat taideteoksiksi ymmärtämisen yhteydessä. Havaintoja ja tunteita reflektoidaan ryhmässä ja yksin, mikä johtaa uusiin teoksiin ja havaintoihin. Merkityksen antaminen, tunnistaminen, ymmärtäminen sekä toiminta kietoutuvat toisiinsa kaikessa taideoppimisessa. Tavoitteena on jaettu, tietoinen kokemus joka johtaa emansipaatioon ja uusiin toimintoihin.¹⁵⁶ Malli yhdistää erilaisia taideopetuksen lähestymistapoja ja kuvaa myös yhteisöllisen taidekasvatuksen piirissä rakentuvaa oppimisprosessia. Taustalta on löydettävissä yhtymäkohtia Eflandin integroiduksi taidekasvatukseksi nimittämän lähestymistavan kanssa, jossa taide ymmärretään eri tiedonalojen ja oppiaineiden risteyspaikkana.¹⁵⁷

Parhaimmillaan yhteisöllisessä taidekasvatuksessa yhdistyy ymmärrys taiteellisista, kasvatuksellista ja yhteisöllisistä prosesseista. Kouluissa eri oppiaineiden opettajat tuovat hankkeisiin oman oppiaineensa ja alansa kokemustiedon sekä erityysoaamisen. Kun mukaan liittyy eri alojen edustajia ja eri-ikäisiä kyläläisiä, kumuloituvat näkökulmat edelleen. Monialaisessa yhteistyössä esimerkiksi terveydenhoitajan, kylän sosiaalityöntekijän, aluearkkitehdin, poroisännän tai palvelukeskuksen ikäihmisten kanssa löytyy tarkasteltaviin teemoihin lisää syvyyttä. Tämä rikastaa näkökulmia ja tuo uusia lähestymistapoja taidekasvatuksen kenttään.

Tämän luvun lähtökohtana olevassa artikkelissani havainnollistan yhteisöllistä taidekasvatusta rakennuksen avulla. Yhteisöllistä taidekasvatusta mallintavan rakennuksen ovelle johtavien portaiden askelmat saavat materiaalia *sosiokulttuurisen innostamisen ja kokemuksellisen taideoppimisen* lähtökohdista. Portaat vievät sisään koulun kulttuuriin, mutta niitä pitkin koululaiset ja opettajat voivat liittyä myös koulun ulkopuoliseen elämään. Ympäröivää yhteisöä innostetaan lisäksi astumaan portaille, käymään peremmälle ja osallistumaan puolestaan koulun toimintaan. Entä mitä yhteisöllistä taidekasvatusta mallintavan rakennuksen ikkunoista sitten näkyy, mihin sieltä katsotaan? Minkä kuvan ikkunat antavat puolestaan rakennuksen sisäisestä elämästä sitä ulkoapäin tarkastelevalle?

¹⁵⁶ Räsänen 1997, 38–39.

¹⁵⁷ Räsänen 2006, 20; Efland 2002; ks. myös Sava 1993.



Arjen kuvia -valokuvanäyttely.
Pyhäjärven kylän asukkaiden
kotialbumien talvikuvia jäädytet-
tynä lumi-installaatioon. Hotelli
Pyhätunturi, Pelkosenniemi 2002.
Kuvat: *Mirja Hiltunen*



Ikkunat voivat olla teoksia, näyttelyitä, tapahtumia tai vaikkapa juhlia. Ikkunat symboloivat mallissani yhteisöllisen taidekasvatuksen prosesseissa syntyneitä tuotteita, enemmän tai vähemmän objektipohjaisia – kuitenkin aina tavalla tai toisella jaettavia. Ikkunat rajaavat ulkona avautuvan maailman moninaisuutta, taideteoksien mittakaavassa voidaan käsitellä ihmisen elämismaailman tarkastelu- ja kokemuspäiriin mahtuvia ilmiötä, joka saavat teoksessa symbolisen muotonsa. Kyse on usein arkisista asioista, yhteisöstä nousseista teemoista, jotka saavat näin muodon ja äänen. Harvoin hankkeissa tähdätään spektaakkeleiden rakentamiseen, tuotosten elämyksellisyyttä se ei kuitenkaan vähennä.

Teokset voivat olla koulupiikan viihtyisyyttä ja toiminnallisuutta lisääviä ympäristötaideteoksia, yhteistoiminnallisesti luodun roolipelin hahmojen rekvisiittaa ja asusteita, kyläjuhlia tai tarinoita, jotka liittyvät rakennuksen perustana olevaan sosiokulttuuriseen ympäristöön ja yhteisöllisyyden kivijalkaan. Rakennuksen ikkunat voidaan avata sekä ulos- että sisäänpäin, niistä näkee paitsi ulos myös sisään. Taideteosten ja -tekojen keskeisin merkitys ei ole niiden fyysisessä olemuksessa vaan koko prosessin, tekemisen ja myöhemmin valmiiden teosten mahdollistamassa kommunikaatiossa ja kohtaamisessa, *merkityksien välittymisessä*. Produktiot toimivat ”näyteikkunoina” kertoen läpinäkyvästi koulun/yhteisön sisäisestä elämästä ulkopuolelta sitä tarkastelevalle, erilaisille yhteistyötahoille ja yleisöille. Niitä tarkasteltaessa voi Suzanne Lacyn tiivistys uuden julkisen taiteen (new genre public art) luonteesta toimia hyvänä lähtökohtana:

*Central to this evaluation is redefinition that may well challenge the nature of art as we know it, art not primary as a product but a process of value findings, a set of philosophies, an ethical action, and an aspect of larger sociocultural agenda.*¹⁵⁸

Kohti aistisuutta ja ulossulkematonta osallisuutta

John Dewey on korostanut, että taide on erilaisten asioiden asettelemista suhteesseen toistensa kanssa, tutkimista ja kokeilua ottaen huomioon erilaiset näkökulmat, kontekstit ja konkreettiset olosuhteet. Sederholm pohtii, että taidekasvatus voisi opettaa metodeja käsitellä muuttuvuutta ja tapoja koostaa mielekkäitä ja merkityksellisiä informaatiokollaaseja pirstaleisesta tiedosta. Esimerkiksi kes-

¹⁵⁸ Lacy 1995a, 46.

kustelutaide tuottaa hänen mukaansa vuorovaikutuksellisia toimintatapoja ja opastaa ongelmanratkaisuun dialogin avulla. Taide metodina on yhdenmukaista pragmatistisen ajattelun kanssa: tieto sinänsä ei ole merkityksellistä, ellei sitä käytetä johonkin.¹⁵⁹

Kupiainen ja Suoranta kritisoivat kouluopetuksen kykenemättömyyttä tuottaa riittäviä taitoja talouden, median, yhteiskunnan ja globalisoituvan maailman radikaaliin lukutaitoon – esimerkiksi tietotekniikan, matemaattisten aineiden ja yrittäjyyskasvatuksen lisääminen kouluun ei heidän mielestään vastaa tähän tarpeeseen.¹⁶⁰ Kuvataideopettajan erityinen mahdollisuus taidekasvatuksessa on opastaa, opettaa ja harjaannuttaa oppilailleen juuri visuaalisuuteen liittyviä keinoja, tekniikoita ja taitoja, joilla merkitykset rakentuvat. Taitojen opettamiseen liittyy olennaisesti taiteen tohtori Sirkka Laitisen tutkimuksessaan painottama aistisuuden haaste. Oppilaat saavat materiaaleilla kokeilemisesta ja harjoittelusta paljon iloa. Suhde taiteeseen syntyy materiaalien kosketuksessa taiteen tekemisen avulla. Aistiherkkyuden kasvattaminen on hänen mukaansa tärkeä kuvataiteen opetuksen sisältö. Laitisen mukaan taideopetuksessa on lähdettävä moniaistisista kokemuksista, joissa yhdistyvät sekä visuaaliset että muut aistimukset ja havainnot sekä materiaalien kosketus.¹⁶¹ Tähän haasteeseen ei esimerkiksi keskustelutaide kapeimmillaan ymmärrettynä välttämättä pysty vastaamaan.

Pirkko Pohjakallio toteaa, että visuaalisen kulttuurin vastapainona ja yhtenä taidekasvatuksen viimeaikaisena perusteluna onkin esiintynyt ajatus konkreettisesti havainnosta ja sen pohjalta syntyvästä toimintatiedon merkityksestä. Kokeusten aistimellisuus korostuu taiteellisessa toiminnassa, jonka yhteydessä voidaan havaita, että näkemistä – eli ymmärtämistä ja merkityksiä – ei voida asettaa yhteen muottiin.¹⁶²

Inkeri Sava korostaa aisti- ja tunnetiedon sekä taito- ja toimintatiedon merkitystä taiteelliselle tietämiselle. Kysymys on ruumiillisuudesta, jossa aistisuus on ymmärrettävissä yhteytenä subjektin ulkoiseen todellisuuteen ja tunne sisäisenä merkityssuhteena, joka emotionaalisenä kokemuksena ohjaa sisäiseen tai ulkoiseen todellisuuteen. Taitotiedolla on puolestaan läheinen yhteys aistiseen ja

¹⁵⁹ Sederholm 2006, 54–55.

¹⁶⁰ Kupiainen ja Suoranta 2002, 121; ks. myös Suoranta 2005, 101–102.

¹⁶¹ Laitinen 2003, 144, 189.

¹⁶² Pohjakallio 2005, 233.

emotionaalliseen tietoon. Sen avulla voidaan ottaa haltuun ja muuntaa aistikoekemukset ja tunne-elämykset takaisin sisäisestä ulkoiseksi ja muille koettavaksi.¹⁶³

Monet nykytaiteen teokset tai taideteot eivät edellytä taitoja, joita voidaan saavuttaa perinteistä kuvan tekemistä opettelemalla. Juha Varton mukaan nykytaide ei tue näin perinteisen taidon kuten havainnoinnin, tekniikoiden, sommittelun ja suunnittelun oppimista. Visuaalisuus nykytaiteessa alkaa näyttäytyä näkyväksi saattamisena, keskusteluun tuomisena, toimintana, joka voi tapahtua monella eri tavalla. Kuvataideopetuksen merkitys onkin Varton mielestä sen mahdollisuudessa luoda tiloja, joissa ihmisillä itsellään on enemmän valtaa maailmaan, jossa he elävät.¹⁶⁴

Myöskään perinteisen taidon opettaminen taiteessa ei välttämättä sulje pois tällaisen tilan avautumisen mahdollisuutta. Kyse ei ole mediasta tai tekniikasta vaan siitä, kuinka niiden valinta problematisoidaan, keskustellaan osaksi teoksen merkitystä. Taiteen avulla, mutta myös taiteeseen liittyvien taitojen avulla, voidaan mielestäni näin tavoitella tilaa, jossa Varton sanoin voidaan ”hoitaa ja vaalia vapautta” ottaa keskusteluun mitä tahansa asioita, mistä tahansa näkökulmasta, ja juuri millä tahansa tavalla kunhan se edistää ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista¹⁶⁵.

Juuri taidon hiomisen yhteydessä, ruumiillisessa ja aistimellisessä toiminnassa voi aueta avoin tila, joka mahdollistaa kohtaamisen ja dialogin tasolla, jota ei voi tavoittaa pelkästään keskustelemalla tai reflektoimalla. Viitataan tässä taiteellisen toiminnan ruumiillisuuteen ja mahdollisuuteen koskettaa meissä olevaa hiljaista tietoa, prereflektiivistä ajattelua. Maurice Merleau-Pontyille tietämisen prereflektiivinen taso on perusta kaiken tyyppiselle tietämiselle, se edeltää reflektointia ja teoreettista ajattelua. Prereflektiivisen tiedon taso edellyttää maailman aistimista ja kokonaisvaltaista hahmottamista ruumiillisesti.¹⁶⁶ Hannele Koivunen määrittelee hiljaisen tiedon laajasti, siihen liittyy ”kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on, vaikka sitä ei voida ilmaista verbaalisin käsittein”¹⁶⁷.

Tämä on erityisen tärkeää tiedostaa työskennellessämme monikulttuurisissa pohjoisissa yhteisöissä. Arktisen keskuksen erikoistutkija Elina Helanderin mu-

¹⁶³ Sava 1998, 110–111.

¹⁶⁴ Varto 2006, 150, 155–157.

¹⁶⁵ Vrt. Varto 2006, 157.

¹⁶⁶ Merleau-Ponty 2004/1945, 473–475, 502–503; Matikainen 2003, 186–205.

¹⁶⁷ Koivunen 1998, 204.

kaan saamelainen maailmakuva hahmottuu ja elää arkipäivän töiden keskellä. Ihminen on osa luontoa ja elämäntapa joustavaa. Hänen mukaansa nuoret oppivat vieläkin poronhoidossa vanhemmilta monta asiaa laavussa, mökissä ja tulisijoilla. Tieto kehittyi tai tulee esille kertomusten tai jutteleminen välityksellä ja pannaan käytäntöön saman tien. Tiedon ja teon välillä ei ole suurta eroa, toteaa Helander.¹⁶⁸ Pohtiessaan saamelaisen maailmankuvan ja luontosuhteen esilletuomisen esteitä Helander nostaa esiin ongelmallisina erilaiset kolonialistiset laitokset kuten koulu ja kirkko. Saamelaisten vastarinnan tarkoituksena ei hänen mielestään ole kuitenkaan paluu vanhaan, jonkinlaiseen autenttiseen aikaan. Tarkoitus voisi olla paremminkin ”uuteen aikaan siirtyminen, omaa maailmankuvaa ja kulttuuria eläen, kriittisesti länsimaista ajattelua tarkastellen ja jotain vaihtoehtoja ja uutta kehitellen”.¹⁶⁹

Myös saamelaisen kulttuurin professori Veli-Pekka Lehtola tuo esille postkoloniaalisen tutkimuksen yhteydessä korostetun ajatuksen kahden kulttuurin välisen konfliktin mahdollisuudesta vapauttaa energiaa ja luovuutta. Se voi tehdä hänen mukaansa mahdolliseksi luoda jotain kokonaan uutta, jos syvälle juurtuneet mielikuvat ja stereotyyptit ymmärretään. Lehtola korostaakin saamelaispolitiikan rinnalla taiteen, tiedonvälityksen ja tutkimuksen merkitystä.¹⁷⁰

Jos yhteisöllisen taidekasvatuksen taidetoiminnan lähtökohtana ajatellaan vapauden hoitamista ja vaalimista sekä keskustelun avoimuutta, mahdollistaa se minkä tahansa asian esille tuomisen – mistä tahansa näkökulmasta ja millä tavalla tahansa – kunhan se edistää ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista. Kukin voisi näin liittyä hankkeisiin omaa kulttuuriaan eläen, jotain vaihtoehtoja ja uutta kehitellen. Yhteisöllisen taidekasvatuksen totuutena voidaan näin pitää käytännössä toimivaa ja elinkelpoiseksi osoittautuvaa tietoa.

Tietomme maailmasta ei ole siis koskaan absoluuttinen. Ihminen hankkii tietoa ympäristöstään aistisesti toiminnan ja tekemisen kautta. Tätä kautta yhteisöllinen taidekasvatus liittyy pragmatistiseen totuusteoriaan. Totuuden konsensusteorian suunnassa totuudellisuuden kriteereistä tulisi lisäksi vallita yksimielisyys ihmisten välillä. Näen oppimisen yhteisöllisessä taidekasvatuksessa tiedon rakentamisena, konstruktiona, jossa oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutteiset ja

¹⁶⁸ Helander 2000, 172, 175.

¹⁶⁹ Helander 2000, 180.

¹⁷⁰ Lehtola 1999, 23.

yhteistoiminnalliset prosessit painottuvat, mutta joka tunnistaa myös yksilöllisen tiedonmuodostuksen.¹⁷¹

Taiteellisessa oppimisessa tiedonhankinta ymmärretään Räsänen mukaan nimenomaan merkityksenantoprosessiksi. Taiteellinen oppimisprosessi yhdistää aistitiedon, toimintatiedon ja käsitetiedon. Lisäksi taiteelliseen tuottamiseen ja tulkintaan liittyy aina kommunikaatiota, vuorovaikutusta ja reflektointia. ”Taiteellisessa oppimisprosessissa sosiaalinen ja persoonallinen tieto yhdistyvät niin, että oppija antaa elämyksilleen kulttuurin merkityksistä johdetun henkilökohtaisen merkityksen”, tiivistää Räsänen.¹⁷²

Kokemuksellis-konstruktivistista taideoppimismallia voidaan nähdäkseni pitää kognitiivisen konstruktivismiin suunnassa yksittäisten oppijoiden mentaalisen taideoppimismallina. Yhteisöllisen taidekasvatuksen käsityksessä oppimisesta on nähtävissä pyrkimys erilaisten konstruktivististen suuntauksien integroimiseen. Kokemuksellisen taideoppimisen malli antaa perusteellisen ja syvällisen pohjan taiteellisen oppimisprosessin tarkasteluun nimenomaan yksilön näkökulmasta. Yhteisöllisen taidekasvatuksen painopiste liittyy lisäksi selkeästi sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, jossa ihminen toimii kulttuurisessa kontekstissa ja historiallisessa kehityksessään, tilannesidonnaisesti. Yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöissä ja tutkimuksessa pyritään ottamaan huomioon sekä yksilöllinen tiedonkonstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Siinä liikutaan sosiaalisen konstruktivismiin mukaisesti sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin tasolla. Sosiokulttuurisesti katsottuna yksilön toiminnot sijoittuvat edelleen laajempiin institutionaalisiin kehyksiin.

Yhteisöllisessä taidekasvatuksen tiedonkonstruoinnissa on kysymys ennen kaikkea tietämisestä taiteeseen perustuen ja taiteen keinoin, vaikkakin prosessi on usein monitieteinen. Taiteeseen perustuvassa tutkimuksessa Inkeri Savaan mukaan kietoutuu menneisyys, nykyisyys, faktat ja fiktiot ihmisen konstruoimaksi mielen merkitysjärjestelmäksi ja verkostoksi. Taiteellinen ilmaisu mahdollistaa kokemuksen merkityksen saattamisen johonkin ulkoiseen muotoon. Taiteelliset luovat keinot ovat tapa työskennellä kokemuksen merkityksillä, painottaa Sava.¹⁷³

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa nämä taiteelliset, luovat keinot liittyvät usein nykytaiteen yhteisöllisiin lähestymistapoihin, jotka siirtävät mielestäni fo-

¹⁷¹ Ks. Tynjälä 2000, 25–27, 38–39.

¹⁷² Räsänen 1993, 116–117.

¹⁷³ Sava 1998, 116–117.

kusta yksilölähtöisestä, mielen sisäisestä, mentaalista merkitysjärjestelmästä kohti vuorovaikutusta ja dialogia. Ajatuksessa taidekasvatuksesta mielikuvakuvatietona on Pohjakallion mukaan kysymys yhteyksien näkemisestä ja elämänmuodon kuvittelemisesta. Kokonaisuuteen liittyy yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta tärkeänä osana toiminnan yhteisöllinen arviointi.¹⁷⁴ Näenkin yhteisöllisen taidekasvatuksen arkipäiväisinä käytäntöinä, jossa on mahdollisuus pedagogisten välineiden kehittämiseen ja tarjoamiseen yhteistyössä osallisten kanssa. Yhteisöllinen taidekasvatus ei jää silloin pelkän yleisluontoisen diskurssin tai yltiöidealismiksi tasolle. Tähän ongelmaan Tarja Pääjoki viittaa tutkiessaan monikulttuurisia taidekasvatusdiskursseja ja niiden sovellettavuutta käytäntöön.¹⁷⁵

Kuvataidekasvatuksen professorin Timo Jokelan mukaan yhteisöllisissä taideprojekteissa pyritään prosesseihin, joissa yksilöiden sijasta ryhmät tai yhteisöt rakentavat taiteella uusia merkityksiä ja symboleita. Keskiöön nousee kokemus yhdessä onnistumisesta, toimijoiden välisestä dialogista ja yhteisymmärryksestä, intersubjektiivisuudesta. Tämä mahdollistuu ainoastaan kehittämällä taiteellisia työskentelymuotoja, jotka mahdollistavat ja jopa edellyttävät aitoa yhteistyötä.¹⁷⁶ Jokela kutsuu pohjoisissa sosiokulttuurisissa ympäristöissä kehittämäänsä yhteistoiminnallista työskentelytapaa taiteelliseksi toimintatutkimukseksi ja painottaa käsitevalinnalla yhtäaikaista taidetoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisyyden reflektiivistä kehittämistä.¹⁷⁷

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa pyritään ottamaan huomioon sekä yksilöllisen taiteellisen tiedon rakentamisprosessi että sosiaalinen merkityksenmuodostaminen ja sosiaaliset normit ja käytänteet, jotka asettavat yksilölliselle oppimiselle omat ehtonsa. Tämä on Tynjälän mukaan luonteenomaista nimenomaan symboliselle interaktionismille. Symbolisessa interaktionismissa yksilöllinen merkityksenanto on keskeinen, mutta se voi tapahtua vain sosiaalisessa yhteydessä ja sen rajoittamana. Yksittäisen oppijan rakentamat subjektiiviset merkitykset ovat sidoksissa yhteisössä vallitseviin merkitysjärjestelmiin, ja jaettuun yhteiseen ymmärrykseen voidaan päästä vain sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Ks. Pohjakallion esille nostamat erilaiset tulevaisuuden taidekasvatuksen perustelut 2005, 232–233.

¹⁷⁵ Ks. Pääjoki 2004, 60–61.

¹⁷⁶ Jokela 2008b, 161–176.

¹⁷⁷ Jokela 2009; 2008a, 217–240.

¹⁷⁸ Tynjälä 2000, 50–51. Symbolisen interaktionismin juuret ovat Tynjälän mukaan löydettävissä jo pragmatistisessa filosofiassa kuten John Deweyn, Charles Peircen ja William Jamesin ajattelussa ja Herbert Blumer ja Georg Herbert Mead nimetään suuntauksen klassikoiksi. Paul Cobb ja Erna Yackel pyrkivät Tynjälän mukaan rakentamaan siltää radikaalin konstruktionismin ja sosiokulttuuristen teorioiden välille. Integroivassa näkemyksessä niiden katsotaan täydentävän toisiaan.

Kuvio 2. Yksilöllisen toiminnan kehykset sosiokulttuurisessa, interaktionistisessa ja psykologisessa näkökulmassa



Kuvio 2. havainnollistaa yksilöllisen toiminnan kehyksiä. Yhteisöllisen taidekasvatuksen yksilöllisen toiminnan kehykset voitaisiin nähdä lähinnä sosiokulttuurisesta ja interaktionistisesta perspektiivistä, jolloin tieto nähdään ennen kaikkea sosiaalisena konstruktiona.¹⁷⁹ Vaikka oppimisen nähdään tapahtuvan sekä yksilön mielessä että sosiaalisena ja osallistuvana prosessina, on yhteisöllisen taidekasvatuksen fokus selvästi kommunikatiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, ei niinkään kognitiivisten konstruktivistien painottamassa yksittäisten oppijoiden mentaalisissa malleissa.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Tynjälä 2000, 52.

¹⁸⁰ Tynjälä 2000, 55–60.

Kysymystä, voiko yhteisöllisen taidekasvatuksen pohjoisissa, monikulttuurisissa hankkeissa sitten syntyä aitoa dialogia ja voidaanko niiden parissa siirtyä kohti ulossulkematonta osallisuutta, on pohdittava kriittisesti jokaisen hankkeen kohdalla erikseen. Refleksiivisyys kietoutuu yhteisöllisen taidekasvatuksen olemukseen ensimmäisistä suunnittelun ja ideoinnin hetkistä aina toiminnan ja teosten loppuarviointiin. Siihen pyritään yhteistoiminnallisina, osallistavina menetelmin¹⁸¹. Ulrich Beckin mukaan refleksiivisessä modernissa ”vanha, instrumentaalis-rationaalinen järjestys, jonka mukaan asiantuntijoiden tehtävänä on maalikoiden ’valistaminen’, jätetään kokonaan omaan arvoonsa”. Beck kehottakin kokeilemaan uusia menettelytapoja, päätöksenteon rakenteita ja keinoja yhdistää pätevyyttä ja ei-pätevyyttä sekä erilaisia toimivalta-alueita.¹⁸²

Voimme tarkastella yhteisöllistä taidekasvatusta tällaisena menettelytapana, kuin yhteisöllistä taidekasvatusta symboloivan rakennuksen ovena. Ovi on toiminnallinen, se on liikkeessä, siitä voi käydä sisään ja astua ulos. Yhteisöllinen taidekasvatus tarjoaa erilaisia taiteen tekniikoita ja toimintamalleja kohtaamiseen, kanssakäymiseen ja merkityksien rakentumiseen. Oven voi myös sulkea ja sen takana keskittyä. Ovi sijaitsee aina rajalla. Se on kosketuspinta koulun oman toimintakulttuurin ja ulkopuolisen maailman välillä tai väylä sisäisen, itsen sekä toisen/ toisten, ympäröivän yhteisön, välillä. Ovi muistuttaa meitä myös lukkiutumisen mahdollisuudesta, ennakkoluuloista ja eristäytymisestä. Kynnys astua sisään tai ulos voi syystä tai toisesta olla korkea, tai kynnystä ei ole lainkaan. Yhteisöllisen taidekasvatuksen toiminnallisuus tekee näkyväksi yhteisön ja yksilön totuttuja ajattelu- ja toimintatapoja, samalla taidekasvatuksen parissa voi rakentua uusia merkityksiä ja toimintakulttuureja. Näenkin yhteisöllisen taidekasvatuksen olemuksen alati muuttuvana, *toiminnallisena ja konkreettisina tekoina, performatiivina*.

Nykytaidetta kouluihin – hyvinvointia yhteisöön?

Olen tarkastellut edellä nykyaiteen dialogisia ja performatiivisia muotoja, refleksiivisyyden, yhteisöllisyyden, sosiokulttuurisen innostamisen ja kokemuksellisen taideoppimisen yhteyksiä yhteisölliseen taidekasvatukseen. Tarkastelen lopuksi aihepiiriin kietoutuvaa hyvinvointi-keskustelua ja yhteisöllisen taidekasvatuksen

¹⁸¹ Ks. esim. Tynjälä 2000, 152–168; Anttila 2007, 31–34.

¹⁸² Beck 1995, 49.

suhdetta psykososiaaliseen hyvinvointiin.¹⁸³ Psykososiaalinen hyvinvointi muodostaa yhteisöllisessä taidekasvatuksessa kuin rakennuksen seinät, jotka pitävät pystyssä ja suojaavat, joihin voi nojata mutta jotka tarvittaessa kestävät myös painetta.

Kulttuuri nähdään Euroopan Unionissa luovuuden, elinvoiman, vuorovaikutuksen ja koheesion tekijänä. Vallitseva kulttuuripoliittinen suuntaus Suomessa korostaa lisäksi luovuuden, terveyden ja hyvinvoinnin merkitystä. Esimerkiksi vuonna 2005 käynnistyneen *Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa* -ohjelmahankkeen (THU 2006–2016) puitteissa kartoitetaan taiteen ja kulttuurin mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistäjinä. Hankkeessa pyritään yhdistämään luova talous, sosiaali- ja terveyspolitiikka sekä kulttuurin kysymykset. Ohjelmatyössä pohditaan, miten soveltava taidetoiminta voitaisiin vakiinnuttaa osaksi hyvinvointiyhteiskunnan rakenteita. Hankkeessa taide nähdään merkittävänä ja aktiivisena yhteiskunnallisena toimijana. Hankkeen tavoitteena on luoda uudenlaista hyvinvointipolitiikkaa ja lähtökohtana luoda selvempiä yhteyksiä esimerkiksi opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön toimialojen välillä.¹⁸⁴

Tietoa taiteen käytöstä osana hoito- ja sosiaalityötä on kertynyt erilaisten kehittämis- ja tutkimushankkeiden parissa.¹⁸⁵ Taiteen ja kulttuurin myönteinen vaikutus hyvinvointiimme ja koetulle terveydelle on todettu useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa.¹⁸⁶ Myös taiteen yhteyksiä työhyvinvointiin ja työkyvyn ylläpitoon on selvitetty. Työturvallisuuskeskuksen julkaisemassa selvityksessä todetaan, että kuvataide voi tarjota työhyvinvoinnin kehittämiseksi mahdollisuuksia työn ilon kokemiseen, työhön liittyvien tunteiden käsittelemiseen, epävarmuuden kohtaamiseen, henkisen kasvun edistämiseen sekä tasa-arvonäkökohtien huomioonottamiseen.¹⁸⁷

¹⁸³ Ks. Sohlman 2008, 17–18. Psykososiaalisessa hyvinvoinnissa voidaan nähdä sekä psykologisia että sosiaalisia aspekteja. Ne pitävät sisällään sekä tunne-elämän että kognitiivisen kehittymisen, kyvyn oppia, havainnoida ja muistaa. Sosiaalisia tekijöitä ovat kyky luoda suhteita toisiin ihmisiin ja kyky oppia kulttuurisesti sopivia sosiaalisia koodeja. Psykososiaalisilla interventiolla pyritään vaikuttamaan myönteisesti ihmisen kehitykseen edesauttamalla ja järjestämällä positiivista vuorovaikutusta ajattelun, käytöksen ja sosiaalisen maailman kesken.

¹⁸⁴ THU 2006–2016; Bardy et al. 2007. Nykyaikaisen museon Kiasman julkaisusarjaan kuuluvassa teos *Taide keskellä elämää* toimii kokoavana esityksenä taiteen soveltavasta käytöstä Suomessa. Ks. myös Hiltunen 2007c, 136–142.

¹⁸⁵ Ks. Bardy & Känkäinen 2005; Krappala & Pääjoki 2003.

¹⁸⁶ Konlaan 2001; Hyypä & Liikanen 2005; Liikanen 2003. Kouluissa toimiville taideopettajille tutkimuksissa ja selvityksissä esille nousseet taiteen voimaantavat vaikutukset eivät ole uutinen, mutta on tärkeää, että taiteen ja kulttuurin merkitys tunnustetaan ammattikuntaa laajemminkin osana hyvinvointimme rakentumista. Taideaineiden laajempaa merkitystä ei välttämättä tunnusteta koulupolitiikassa tai edes paikallisesti oman koulun työyhteisön sisällä. Taideaineiden keho asema on nähtävissä vähäisinä tuntiresursseina ja arvostuksen puutteena yleensäkin. Taiteen merkityksen tunnustaminen koulu- ja taidemaailman ulkopuolella näkyy toivottavasti jatkossa myös kouluissa taideaineiden aseman kohentumisena.

¹⁸⁷ von Brandenburg 2003.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan hallinnoima *ArctiChildren*-tutkimus- ja kehittämishanke tuo tärkeän lisän parhaillaan käytävään laajempaan hyvinvointi- ja kulttuuripoliittiseen keskusteluun, jossa pohditaan taiteen merkitystä osana hyvinvointiyhteiskuntaa. Useissa Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataideopettajakoulutuksen yhteydessä toteutetuissa hankkeissa on kehitetty pohjoisten koulujen psykososiaalista hyvinvointia yhteisöllisen ja ympäristölähemmän taidekasvatuksen lähtökohdista.¹⁸⁸ Työ on ollut pitkäjänteistä ja siihen on liittynyt myös toiminnan seuranta ja tutkimusta, johon myös oma tutkimukseni liittyy. Taidekasvatuksen tiedonalan mukanaolo monialaisissa hankkeissa voi purkaa taiteen mystifiointia. Taidekasvatuksen asiantuntijuus käytännön tasolla liittyy taiteen konkreettiseen kasvatustoimintaan, joka on intentionaalista, jota ohjaa tavoitteellisuus sekä tiedostetut pedagogiset lähtökohdat ja ratkaisut. Taide nähdään *toimintana*, jota voidaan myös arvioida ja kehittää edelleen yhteisöllisen taidekasvatuksen tavoitteiden suunnassa.

Keskeisenä lähtökohtana toiminnalle on vuorovaikutus ja dialogi osallisten kesken sekä taiteellisessa ilmaisussa merkityksien välittymisestä laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Siihen pyritään refleksiivisesti, itsensä tiedosten sekä merkitysten tuottamisprosessit ja taiteellisen tiedon muodostuminen tiedostaen.

Kyse on hitaista kasvun prosesseista. Yhteisöllisen taidekasvatushankkeen lopputuloksena voi olla hienovarainen muutos asenteissa ja usein uuden prosessin alku. Tai kuten Jussi T. Koski Gadameriin viitaten asian ilmaisee: himmeitä vaikutuksia¹⁸⁹. Mielestäni yhteisöllisen taidekasvatuksen tuleekin vaalia valmiin rakennuksen sijasta liikkeessä olevan rakennustyömaan ideaa. Siinä psykososiaalisella hyvinvoinnilla kuten itsearvostuksella, elämänhallinnalla, sosiaalisella turvallisuudella ja osallisuudella ei myöskään nähdä olevan tiettyä pysyvää olemusta, vaan se nähdään elinikäisen oppimisen myötä rakentuvana ja muuntuvana tilana. Tässä prosessissa keskeisiksi käsitteiksi nousevat yhteisöllisyys ja dialogisuus, joita sekä nykytaide että sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat korostavat.

Yhteisöllistä taidekasvatusta voidaan kehittää erilaisissa yhteyksissä, laajasti ottaen koulu- ja sivistystoimen, sosiaali- ja terveyssektorin, eri toimialojen ja elinkeinojen, julkisen ja yksityisen sektorin parissa, välissä ja ulkopuolella. Kouluissa ja erilaisissa oppilaitoksissa yhteisöllinen taidekasvatus ei rajaudu pelkästään taideaineiden oppitunneille, vaan se pyrkii aktivoimaan koko koulua sekä liittämään

¹⁸⁸ Ks. Jokela 2008a.

¹⁸⁹ Koski 1995, 134.

taideoppimisen osaksi ympäröivän yhteisön arkista elämää. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa korostuu yhteistyön merkitys, usein hankkeisiin sitoutuu eri oppiaineita ja koulun ulkopuolisia ryhmiä. Kodin ja koulun yhteistyö, sukupolvien välinen kanssakäyminen ja taideoppimisen liittyminen paikkakunnan kulttuuriin erityispiirteisiin tai vaikkapa elinkeinoelämään voi avata uusia reittejä myös psykososiaalisen hyvinvoinnin rakentumiselle niin koululaisten kuin muiden osallisten parissa.



Yhteisöllinen taidekasvatus tavoittelee valmiin rakennuksen sijasta ennemminkin liikkeessä olevan rakennustyömaan ideaa. Yläluokkalaiset hahmottelemassa Tenonlaakson perinnerakentamiseen pohjautuvia lumiveistoksiaan. Utsjoki 2006. Kuva: *Inkeri Konttinen*

Lumimuotti on poljettu. Suomenkielisten alaluokkien oppilaat valmiina töihin. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*



1.3 PUROISTA VIRRAKSI – TUTKIMUKSEN RAKENTUMINEN JA METODOLOGISET VALINNAT

Yhteisötaide ymmärtämisen haasteena

Luvussa 1.2 kirjallisuuden ja muiden tutkimusten kautta määrittelemäni yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohdat painottavat, että taiteen avulla voidaan kehittää uusia toimintamuotoja, joissa pyritään kohti ulossulkematonta osallisuutta, kohtaamista ja toisen kunnioittamista. Keskeistä on, että taide voi mahdollistaa dialogin syntymisen. Osallisuus ja dialogi liittyvät olennaisesti kolmanteen tutkimuskysymykseeni *miten ja miksi taide toimii yhteisöllisessä taidekasvatuksessa?* Kysymys dialogisuudesta ja osallisuudesta liittyy myös tutkimukseni metodologiaan, niin itse toiminnan kehittämiseen kuin sen ymmärtämiseen. John Law toteaa metodeista velvoittavasti:

*Method does not 'report' on something that is already there. Instead, in one way or another, it makes things more or less different. The issue becomes how to make things different, and what to make. Method, then, unavoidably produces arrangements with political implications.*¹⁹⁰

Gadamerin mukaan ymmärtäminen jokapäiväisessä välineiden maailmassa, pragmaattisessa maailmassa, tarkoittaa kykyä käyttää välineitä. Voisiko tutkimuksessani taidetta ajatella tällaisena välineenä? Kun taidetta osataan käyttää yhteisöllisissä taidekasvatusprosesseissa, voidaan myös ymmärtää yhteisöllistä taidekasvatusta. Taiteen näkökulmasta asetelma ei ole välttämättä pelkästään välineellinen, päinvastoin. Yhteisöllinen taidekasvatus voi koskettaa (nyky)taiteen olemustietoa kehittämällä taiteellisia työskentelymuotoja, jotka mahdollistavat ja jopa edellyttävät yhteistyötä, kuten Timo Jokela peräänkuuluttaa taiteellisen toimintatutkimuksen perusteita pohtiessaan.¹⁹¹ Myös Juha Varto pohtii nykytaiteen ja kuvataidekasvatuksen suhdetta ja näkee nykytaiteen demokratian viestinä

¹⁹⁰ Law 2004, 143.

¹⁹¹ Jokela 2008b. Ympäristö- ja yhteisölähtöiset lähtökohdat voivat muuntua taiteellisen oppimisen prosessissa teoksiksi. Ks. myös Jokela 1996, 161–178; Kwon 2002; Desai 2002, 307–323.

kuvataidekasvatukselle juuri keinojen etsimisen, joilla ihmiset saavat elämänsä ja maailmansa omaan hallintaansa.¹⁹²

Tutkimustani voidaan tarkastella niin haluttaessa taiteellisena prosessina, yhteisötaiteena. Kokemuksellisuuteen, aistimellisuuteen ja taiteen fenomenologiseen tutkimustraditioon kiinnittyvät teoriat avaavat tietä taiteen ymmärtämiselle, toiminnan teoria voi puolestaan tarjota välineitä hahmottaa miten yksilöt ja yhteisöt toimivat kokonaisina järjestelminä. Työtavassani kohtaavat kehittäväälle työntutkimukselle ominaisesti vuoropuhelu, eri näkökulmien ja mukana olleiden äänten esiintulo ja kohtaaminen.¹⁹³ Yhteisöllisen taidetoiminnan luonteen avoimuus väistää kuitenkin valmiiden mallien tai teorioiden suoran soveltamisen toiminnan tarkastelun välineenä ja toiminnan ohjaajana. Tutkimustani voikin pitää eklektisenä, se sijaitsee käytäntöperustaiselle (practice-led research process) tutkimukselle tyypillisesti *välissä*. Tarkastellessaan taiteen ja muotoilun tutkimuskäytäntöjä Maarit Mäkelä ja Sara Routarinne nostavat esiin tällaisen tutkimuksen moninaista luonnetta seuraavasti, mikä kuvaa hyvin myös omaa asetelmaani:

*Research in art and design is conceivent of as being interpretational and pluralistic in nature. There is no preference for one set of methods over another, since finding multiple solutions is regarded as an asset, not a weakness.*¹⁹⁴

Hermeneuttinen tiedonhankintaprosessi on dialoginen, voimme oppia dialogissa keskustelukumppanimme kanssa ymmärtämään maailmaa uudella tavalla. Samalla mahdollinen uusi ymmärtämisemme on aina avoin uusille dialogeille ja uusille tavoille ymmärtää.¹⁹⁵ Gadamerin mukaan ymmärtäminen ilmenee myös havainnoissa ja toiminnassa, jonkin jotain näkemisenä ja tunnistamisena sekä toiminnassa olevina merkityksinä, jotka toinen voi ymmärtää. Mitään yksiselitteistä oikeaa ja ainoaa tulkintaa ei kuitenkaan ole, vaan aina voidaan tarjota myös toisia tulkintoja, toisia lukutapoja. Hermeneuttisen tietoisuuden tulisikin

¹⁹² Varto 2006, 157. Koulun kuvataidekasvattaja voi nykytaiteen kuraattorin tavoin, hoitaa ja vaalia *taiteen avulla opettamalla* vapautta ottaa keskusteluun osaa mitä moninaisimmilla muodoilla ja mistä tahansa näkökulmasta tavoitteena edistää ajattelua, keskinäistä ymmärrystä ja arvostusta. Kun tälle on tila, kuvat asettuvat taiteeseen Varton mukaansa tavalla, joka ei ole ”koulutaidetta” vaan täysivaltaista osallistumista keskusteluun.

¹⁹³ Ks. Engeström 1995, 11, 232–238. Toiminnan teorian erityisenä vahvuutena on pidetty sen tarjoamaa perustaa yhteisöllisen toiminnan muutosprosessien selittämisessä, toiminnan käsite muodostaa sillan yksilön ja yhteiskunnan välille. Teorian käsitteellisiä välineitä voi käyttää erilaisten toimintaprosessien erittelemiseen, se auttaa ilmiön ulkoisen rakenteen hahmottamisessa ja useampien toimintajärjestelmien välisten dialogisten suhteiden jäsentämisessä.

¹⁹⁴ Mäkelä & Routarinne 2006, 16. Ks. myös Mäkelä 2006, 79–81.

¹⁹⁵ Koski 1995, 116.

olla vastaanottavainen tekstin toiseudelle. Tällä Gadamer ei tarkoita itsensä häivyttämistä tai neutraaliutta tarkasteltavien asioiden suhteen. Avoimuus keskustelukumppanin tai tekstin näkemyksille sisältää hänen mukaansa sen, että se suhteutetaan omien näkemysten kokonaisuuteen ja omat näkemykset suhteutetaan vieraisiin.¹⁹⁶

Gadamer näkee kaiken keskinäisen ymmärtämisen perusmallina vuoropuhelun, keskustelun. Dialoginen ymmärtäminen on mahdollista vain jos keskustelukumppani todella suostuu keskusteluun. Hermeneutiikkaan liittyy toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaaminen. Tämä pätee niin teksteihin, joita yritetään ymmärtää, kuin kaikkiin muihinkin samantapaisiin kulttuuriluomuksiin. Niiden on itse oltava vakuuttavia jotta niitä ymmärrettäisiin ja kaikkeen ymmärtämiseen kuuluu itsekritiikkiä. Ymmärtävä ei väitä omaavansa yliverstaista näkökulmaa, vaan sallii, että hänen oma luuloteltu totuutensa asetetaan koetukselle. Tämä piirre kuuluu kaikkeen ymmärtämiseen, ja siksi ymmärtäminen Gadamerin mukaan edesauttaa vaikutushistoriallisen tietoisuuden kehittymistä.¹⁹⁷

Yhteisöllisen taidekasvatuksen kannalta osallisten käsitykset yhteisestä toiminnasta ja omasta roolistaan siinä ovat merkityksellisiä. Toimintaan liittyvä viestintä korostuu. Paitsi lukuisat keskustelut, palaverit ja kokoukset ja muistiot, myös *taideteokset* ovat viestintää. Samoin tilanteiden ja teosten taltiointi, opiskelijoiden raportit, joista piirtyy esiin heidän käsityksensä toiminnasta ja roolistaan siinä. Käytän ymmärtämysyhteytenä myös kaikille osapuolille suunnattuja kyselyitä, haastatteluja, suunnittelu- ja arviointikeskustelujen taltiointeja. Toiminnan teorian mukaan tärkeimpiä *toiminnan kannattajia* ovat historiallisesti kehittyneet *kulttuurituotteet*, jotka välittävät ihmisen ja ympäristön suhdetta¹⁹⁸. Tutkimani toiminnan yhteydessä syntyneitä teoksia voidaan ajatella tällaisina toiminnan kannattajina. Myös hankkeita, tapahtumaviikkoja tai koulutuskokonaisuuksia, voidaan tarkastella kulttuurituotteina, joiden merkitystä toiminnan kannattajina ei voi väheksyä, mutta joiden vaikutus piirtyy näkyviin hitaina prosesseina ja on arvioitavissa vasta pidemmällä aikavälillä.

Yhteisöllinen taidekasvatus on soveltavaa ja tulkitsevaa, taidetoiminta perustuu usein yhteisön menneisyyteen, sen traditioihin, mutta niitä ei toisinneta, vaan ne muuntuvat taiteellisissa prosesseissa, tulkinnoissa ja vaikuttavat myös

¹⁹⁶ Gadamer 2004, 33–34.

¹⁹⁷ Gadamer 2004, 74; Gadamer 1975, 340–344.

¹⁹⁸ Engeström 1995, 11, 232–238.

tulevaan. Juha Varton tavoin näen ymmärtämisen yhteisöllisen taidekasvatuksen yhteydessä tulkinnassa esiin tulevien osien yhdistämisenä merkitysyhteydeksi, uudeksi kokonaisuudeksi.¹⁹⁹

Gadamer painottaa, että kommunikatiivisesti koettu maailma välittyy meille jatkuvasti avoimena kokonaisuutena. ”Perinne ei ole mitään muuta kuin kokemusta. Perinnettä on kaikkialla, missä maailma koetaan, tuntemattomuus kumotaan ja jotain valkenee, oivalletaan ja omaksutaan.”²⁰⁰ Gadamerille kaikki kulttuurihistoria on vaikutushistoriaa, traditioita ja tulkintaa. Kulttuurihistorian tehtävänä on menneisyyden sisältöjen välittäminen nykyaikaan, mutta tutkijan on myös annettava merkitys, tulkinta menneestä. Tutkimus on menneen soveltamista tähän päivään. Traditio ei synny toisintamalla vaan tekemällä tulkintoja. Jos ei tulkitse, ei tee vaikutusta. Gadamerin kielen käsite on laaja, se on merkitysjärjestelmä, myös taide kuuluu sen piiriin. Kieli on ikään kuin perspektiivi kuhunkin elämäntodellisuutteen. Maailmaan kuulutaan kielen kautta, ja ihmisillä on yhteinen maailman kun heillä on yhteinen kieli. Kieli toimiikin kulttuurin keskeisimpänä instituutiona, ja kielen oppiminen opettaa myös ajattelumallin, tapoja, käsityksiä – kieli ei ole siis vain muoto vaan myös sisältö. Kieli ei ole valmiita ajatuksia vaan niiden tuottamista. Kun kieli toimii kielenä, se väistyy takalalle ja keskitytään siihen mitä puhutaan. Tutkimuksessa tulisi purkaa kielen luonnollisuus ja keskittyä sanojen merkityksiin. Gadamerin mukaan kieli pitää sisällään kaikki merkitysjärjestelmät, hänen mukaansa ”kaikilla inhimillisillä luomuksilla on ’merkitys’, jonka esiin lukeminen on hermeneuttinen tehtävä”. Myös taiteen kieli ja kaikki muutkin kulttuurituotokset, asettavat hänen mukaansa vaatimuksen tulla ymmärretyksi.²⁰¹

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taide ei ole muoto vaan sisältö, taide ei ole valmiita ajatuksia vaan niiden tuottamista. Näen yhteisöllisen taidekasvatuksen taiteen lisäksi performatiivisena, siinä voidaan leikitellä eri taiteen lajien välillä ja ennen kaikkea tarjota sijaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle. Taiteen tutkimuksen tulisi siis purkaa gadamerilaisittain ajateltuna taiteen kielen luonnollisuus ja keskittyä teoksia rakentavien elementtien, tutkimuksessani toimintaan liittyvän performatiivisuuden, dialogisuuden, erilaisten taiteen strategioiden, toimintatapojen ja muiden sitä rakentavien elementtien (vrt. sanojen) merkityksiin.

¹⁹⁹ Varto 1992, 64.

²⁰⁰ Gadamer 2004, 69.

²⁰¹ Gadamer 2004, 68, 79–89.

Jotta tekstiä voitaisiin tulkita oikein, on hahmotettava mihin tekstilajiin kyseinen teksti kuuluu. Toisaalta on myös niin, että mitään puhdasta tekstilajin mallia ei ole vaan ne muotoutuvat tekstien tulkinnassa. Gadamerin mukaan ymmärtämisessä ja tulkinnassa tapahtuu edestakainen liike. Yleinen käsite on tyhjä, ellei sitä sovelleta ja vain soveltaen voidaan luoda ja tarkentaa yleiskäsitettä. Tutkimukseni sekä *yhteisöllisen taidekasvatuksen* käsitteen että itse toiminnan sovellettavuus on tärkeää sekä ennen kaikkea se, mitä tehdään.²⁰² Sosiaali-antropologi Turid Markussen toteaa alleviivaten tutkimuksen poliittisia ja interventionistisia mahdollisuuksia: *It is not just about what we say we do, but also about what we actually do.*²⁰³

Hän käyttää ilmaisua *practising performativity* ja näkee performatiivisuuden teorian ohella ennen kaikkea *työtapana*, joka huomioi tässä ja nyt -hetken tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani näen performatiivisuuden paitsi työtapana myös menetelmänä.

Tutkimukseni konkretisoituu tekoina. Yhteisöllinen taidekasvatus on tekoja, jotka ovat riippuvaisia tilanteesta, jossa sitä kehitetään, ja teot puolestaan muokkaavat itsessään tilannetta. Tutkimukseni ei synny kuvailemalla ja esittämällä asioita tai väitteitä vaan tarjoamalla sijaa vuorovaikutukselle ja osallistumiselle taidetoimintaan. Toimintatutkimukseni luo näin performatiivisesti yhteisöllistä taidekasvatusta, jonka kokonaisuuden ymmärtäminen muodostuu tutkimukseni metodologiseksi haasteeksi.

Ymmärtäminen teoissa ja havainnoissa: yhteisötaide toimintatutkimuksena

Toimintatutkimusta ei pidetä varsinaisesti tutkimusmenetelmä vaan juuri lähestymistapana tai asenteena, jossa tutkimusta käytetään toiminnan kehittämiseen.

²⁰² Vrt. Gadamer 1975, 97–105. Performatiivisen taiteen ja Gadamer rinnastuksen taiteesta ikään kuin pelinä tai leikkinä, välinen yhteys on mielenkiintoinen. Gadamer toteaa, että pelin olemusta ei voi lähestyä pelaajan subjektiivisesta reflektiosta käsin: *Das Subject des Spieles sind nicht die Spieler, sondern das Spiel kommt durch die Spielender lediglich zur Darstellung.* Samoin taiteen kokemuksen subjekti, joka jää ja kestää, ei ole kokeva subjekti, vaan taideteos itse: *Das 'Subject' der Erfahrung der Kunst, das was bleibt und beharrt, ist nicht die Subjektivität, der sie erfährt, sondern das Kunstwerk selbst.* Gadamer 1975, 98. Ks. myös Huttunen 2009. Huttunen toteaa Gadameriin viitaten: ”Taideteoksen totuus on tapahtumista (*Ereignis*). Taideteoksen totuus on sen pelimäisessä paljastumisen ja peittymisen prosessissa.”

²⁰³ Markussen 2005, 334. Markussen tarkastelee performatiivisuutta osana tutkimusprojektia, joka käsittelee prostituutiota Pohjois-Norjan monikulttuurisessa ympäristössä. Hän näkee performatiivisuuden tärkeänä sosiaalialan ja kulttuurintutkimuksen työmuotona, osallistumisen ja sitoutumisen muotona, joka tähtää muutoksen aikaansaamiseen todellisuuden rakentumisen ehdoissa. Ks. myös Markussen 2006, 291–308.

Tarkoitus on tutkia sosiaalista todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa ja muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia.²⁰⁴ Kyse on yhteisöllisestä ja itsereflektiivisestä tutkimustavasta, jonka avulla sosiaalisen yhteisön jäsenet pyrkivät kehittämään yhteisönsä käytäntöjä järkipäisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi. Samalla pyritään ymmärtämään entistä paremmin näitä toimintatapoja sekä niitä tilanteita, joissa toimitaan.²⁰⁵ Näen että yhteisötaiteen ja toimintatutkimuksen lähestymistavoissa on paljon yhteneväisyyksiä. Molemmissa toiminnan tavoitteet ovat aktivistisia ja yhteisön tai yleisön osallistuminen on keskeisellä sijalla.²⁰⁶ Toimintatutkimuksessa korostuu kuitenkin vaikuttaminen ja muutos, yhteisötaiteessa painotetaan enemmän tilanteen luomista. Kummassakin lähestymistavassa pyritään lisääntyvään ymmärrykseen itsestä ja maailmasta.

Vähittäistä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi; myös toimintatutkimusta voidaan pitää hermeneuttisena prosessina.²⁰⁷ Näen, että niin toimintatutkimuksessa kuin yhteisötaiteessa toiminnan kehittäminen ei pääty koskaan, se on jatkuva prosessi. Aaltolan ja Syrjälän sanoin toimintatutkimuksen tulos ei ole jokin tietty, entistä parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi.²⁰⁸ Toimintatutkimus tarkastelee todellisuutta ihmisten konteksteissa ja huomio sosiaalisen todellisuuden rakentumisen historiallisena prosessina. Siinä tutkija ja hänen tulkitseva horisonttinsa on yksi huomioon otettava tekijä. Tieto on olemassa ihmisen elämisa maailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta, toteavat Heikkinen ja Jyrkämä.²⁰⁹

Gadamerin keskeiset käsitteet *merkitys* ja *ymmärtäminen* avaavat toimintatutkimusprosessini syklistä luonnetta. Gadamerille havaitseminen on ymmärtämistä. Kun näemme jotain ja tunnistamme jotakin jonakin, on kyse ymmärtämisestä. Myös toiminta on ymmärtämistä. Toiminnassa on merkitys, jonka toinen ihminen voi ymmärtää. Kaikki teot ovat ymmärrettävissä vain laajemmassa kokonaisuudessa. Toiminta ymmärretään aina jotain merkitystaustaa vasten.²¹⁰ Tutkimuksessani taidetoiminta ja sen havainnointi kietoutuvat toisiinsa, kyse on osallistuvasta ja osallistavasta havainnoinnista sekä tavoitteellisesta muutokseen

²⁰⁴ Heikkinen 2006, 17.

²⁰⁵ Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.

²⁰⁶ Ks. Adams 1997, 7; Felshin 1995, 9–12; Lacy 1995, 19, 30; Sederholm 2000, 113, 192.

²⁰⁷ Heikkinen 2006, 20; ks. myös Anttila 2005, 306.

²⁰⁸ Aaltola & Syrjälä 1999, 18.

²⁰⁹ Heikkinen & Jyrkämä 1999, 47–48.

²¹⁰ Gadamer 2004, 29–39.

tähtävää toiminnasta. Ymmärtäminen liittyy taidetilanteiden ja teosten dokumentointiin, kuvalliseen muistiin merkitsemiseen valokuvaamalla ja videoimalla, havaitsemiseen toimintaan osallistumalla. Ymmärtäminen liittyy yhteisötaideprosessissa kertyneiden kokemusten ja aineiston tarkasteluun, tunnistamiseen, jonkin jonakin näkemiseen.

Yhteisötaiteilijan ja toimintatutkijan roolien painopisteistä voidaan löytää yhteneväisyyksiä, samoin toiminnan painotuksissa suhteessa sen aktivistisuuden asteeseen.²¹¹ Taustalta on löydettävissä erilaisia käsityksiä tiedosta ja ihmisestä. Toimintatutkimuksessa usein tutkija käynnistää toiminnan ja ylläpitää sitä sekä auttaa samalla osallistujia analysoimaan omaa työtään. Näin toimii myös yhteisötaiteilija. Tutkijanroolissani on löydettävissä useita tasoja ja painotuksia johtuen siitä, miltä suunnalta toimintaa tarkastellaan. Tunturin taidepajan organisaation tai Utsjoen kouluyhteisön, sosiaali- ja terveystoimen tai laajemman kyläyhteisön näkökulmasta olen ollut *ulkopuolinen tutkija*. Lapin yliopiston taidekasvatuksen opiskelijoiden ja kollegoiden näkökulmasta olen *opettaja ja työyhteisön jäsen*, joka on kehittänyt kuvataidekasvatusta sisältäpäin konkreettisten hankkeiden, opetussuunnitelmatyön ja oppimateriaalin tuottamisen kautta. Lähestymistavassani voidaan nähdä yhteisöpohjaisen toimintatutkimuksen (community-based action research) piirteitä, jossa mahdollisimman moni yhteisön jäsen osallistuu aktiivisesti toiminnan kehittämiseen. Lisäksi toiminnassani ja roolissani ESR projektin ohjausryhmän jäsenenä on piirteitä organisaatiotason ja alueellisen verkoston tason toimintatutkimuksesta.²¹²

Toimintatutkimuksessa voidaan nähdä erilaisia painotuksia, joiden välimaastoon sijoitan oman tutkimukseni. Brittiläinen toimintatutkimusperinne painottaa toiminnan kehittämisen näkökulmaa kun taas australialainen enemmän yhteiskunnallisen tiedonmuodostuksen tehtävää. Englannissa ja Yhdysvalloissa korostetaan itsereflektiivistä toimintaa, Etelä-Amerikassa Paolo Freiren seuraajat ja australialaiset toimintatutkijat korostavat enemmän yhteisön toimintaa sekä tutkimuksen emansipatorista ja kriittistä luonnetta.²¹³ Omassa tutkimuksessani kehittämisen näkökulma on läsnä mutta korostan lisäksi yhteiskunnallista tiedonmuodostustehtävää toiminnan tarkastelussa osana laajempaa koulutuspoli-

²¹¹ Vrt. Lacy 1995, 174–180.

²¹² Heikkinen 2006, 19. Toimintatutkimuksen lähtökohtia on jaoteltu yksilötason ja ryhmätason toimintatutkimukseksi, yhteistoiminnalliseksi tutkimukseksi (co-operative inquiry), ryhmien väliseksi (koulu, sosiaalitoimi) tai organisaatiotason toimintatutkimukseksi (demokraattinen dialogi, työkonferenssi) sekä alueellisen verkoston tason toimintatutkimukseksi.

²¹³ Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33, 49–50; Freire 2005.

tiikkaa sekä taidekasvatuksen teorianmuodostusta. Osallistavuus tutkimuksessani voi välillisesti suuntautua yhteiskunnalliseen ja aluepoliittiseen vaikuttamiseen. Tutkimustani voikin pitää kriittisenä toimintatutkimuksena, jolloin emansipatoriset näkökulmat korostuvat.²¹⁴

Toimintatutkimuksessa tiedonintressiteoria tulee esille kun kysytään toiminnan kehittämisen tavoitteita. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta kehittämistä ohjaa tekninen tiedonintressi. Teknisestikin orientoitunut toimintatutkimus sisältää praktis-hermenuttisia piirteitä ja myös emansipatorinen tiedonintressi on mukana luonnollisesti, koska toiminnan kehittäminen edellyttää asioihin vaikuttamista.²¹⁵ Tutkimuksessani yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittämistä voidaan tarkastella teknisluonteisesti. Teknisessä mielessä siinä tavoitellaan menetelmien kehittämistä ja ohjeistuksia monialaiseen toimintaan, siinä on kyse ammatillisesta kehittymisestä ja konkreettisesta opetussuunnitelmien kehittämistyöstä opettajankoulutuksen tasolla. Kun toiminta tuottaa yhä syvenevää tietoisuutta yhteisöllisen taidekasvatuksen aspekteista ja sen kontekstuaalisuudesta, se voi johtaa aluekehitystyön parissa uusiin sovelluksiin ja heijastua laajemminkin erilaisiin strategioihin ja ohjelmiin. Pidän tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmia ymmärtämistä, kasvamista ja emansipaatiota painottavassa tutkimuksessani kuitenkin kapeina ja riittämättöminä.

Jos ajatellaan, että toimintatutkimuksen tulisi edistää ja kehittää toimintaa, sekä voimistaa ja vapauttaa ihmisiä, se voi Heikkisen ja Jyrkämän mukaan muodostua taakaksi. He kannustavat sen sijaan pohtimaan onko toiminta osanottajien kannalta tarkasteltuna jollain tavalla järkevämpää, oikeudenmukaisempaa tai tyydyttävämpää kuin ennen? Kokemukseni valossa on helppo yhtyä ajatukseen, että ehkä olisi realistisempaa puhua ”ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttumisesta ja tämän muutoksen tarkastelemisesta kuin alleviivata kehittämisen, edistyksen ja vapautumisen ideoita”.²¹⁶ Tämä on tärkeää tiedostaa myös taidekasvatuksen mahdollisia kolonialistisia jäänteitä tarkasteltaessa, sekä yleisemmin yhteisöllisen taidekasvatuksen, yhteisötaiteen ja toimintatutkimuksen eettisiä perusteita pohdittaessa. Edistyksen ja vapautumisen ideoiden sijasta ajattelen niin tieteestä kuin *taiteestakin* tutkimukseni yhteydessä filosofi Jukka Hankamäen tavoin:

²¹⁴ Ks. Heikkinen 2006, 29–33.

²¹⁵ Kuula 1999, 43–47.

²¹⁶ Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.

Dialogisen, fenomenologisen ja eksistentiaalihermeneuttisen käsityksen mukaan tieteiden päämääränä on rikastaa inhimillistä olemassaoloa ja syventää ymmärrystämme itsestä ja maailmasta. Jos tutkimus onnistuu pienessä ja vaatimattomassa mittakaavassa lisäämään yksilöiden itseyttä ja maailman ymmärtämistä, ei ole estettä sille, että tutkimuksella voi olla yleistäkin tieteellistä merkitystä.²¹⁷

Itseyttä ja maailmanymmärtämisen lisääntyminen konkretisoituu tutkimuksen teoissa ja toiminnan kehittymisessä yhteisöllisen taidekasvatuksen luomassa vuorovaikutteisessa tilassa, yhteisötaiteellisessa prosessissa. Myös toimintatutkimuksen mahdollisuutena on nähty kommunikatiivisen tilan (communicative space) luominen, jossa kommunikatiivisen toiminnan pätevyysvaatimusten mukaisesti ihmiset voisivat vapaasti keskustella ja kehittää toimintaansa.²¹⁸

Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä nostavat esille toimintatutkimusprosessin viisi periaatetta, joiden tiedostaminen on tärkeää. Toimintatutkimuksen toteutuksessa ja sen arvioinnissa tulee huomioida historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyysperiaate, dialektisuusperiaate, toimivuusperiaate ja havahduttavuusperiaate. Historiallisella jatkuvuudella tarkoitetaan toimintatutkimusprosessin sijoittamista tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen yhteyteensä. Reflektointi liittyy oman roolin ja identiteetin rakentamiseen tutkimuksessa. Reflektiivisyysperiaate tuo tutkimukseen läpinäkyvyyttä, uuden kehittäminen perustuu aikaisemman toiminnan reflektointiin, joka käynnistää uuden toimintasyklin. Toimintatutkimuksen dialektisuusperiaatteen mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu keskustelussa dialektisena prosessina, kyse ei ole tekstin rakentamisesta monologina vaan siihen tulee sisältyä useita ääniä. Toimivuusperiaatteen mukaisesti tutkimusta tulee arvioida sen käytännön vaikutusten kannalta, mikä liittyy toimintatutkimuksen pätevyuden arvioinnin pragmatismiin. Havahduttamisperiaate liittyy tutkimuksen herättämien kokemusten arviointiin, siihen kuinka tutkimus on onnistunut havahduttamaan ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla. Nämä viisi periaatetta liittyvät toimintatutkimuksen validointiin. Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä käyttävät toimintatutkimuksen yhteydessä validiteetin sijasta validoinnin käsitettä, jolla he tarkoittavat prosessia, jossa ymmärrys maa-

²¹⁷ Hankamäki 2004, 251–252.

²¹⁸ Kuula 1999, 49–50. Stephen Kemmis on 1990-luvun lopulla kehitellyt toimintatutkimuksen teoriaa Habermasin pohjalta. Habermasin mukaan demokratian edistämiseksi on turvattava ihmisten välisen viestinnän vapaus: vain rationaaliset argumentit määrittävät lopputuloksen, eivät valta, ideologia tai omat intressit.

ilmasta kehkeytyy vähitellen. Validiteetilla viitataan sen sijaan johonkin pysyvään totuuteen tai tosiasioiden tilaan, jota tutkija pyrkii kuvaamaan.²¹⁹ Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän esittelemät viisi toimintatutkimuksen periaatetta eivät ole arvioitavissa toisistaan erillään, ja myös omassa tutkimuksessani ne limittyvät toisiinsa.

Tunturin taidepaja ja Utsjoen Tulikettu: hankkeiden puitteita ja tavoitteita

Tutkimukseni kiinnittyy molemmilla paikkakunnilla historiallisesti jo aikaisemmin toteutettuihin tapahtumiin ja hankkeisiin ja toisaalta Lapin yliopistossa taidekasvatuksen kehittämistyöhön. Historiallisen jatkuvuuden periaate toteutuu tutkimuksessani monella tasolla. Olen työskennellyt Pyhätunturilla Tunturin taidepajan parissa 1990-luvun lopulta aina sen toiminnan hiipumiseen saakka. Olen osallistunut taidepajalla opettajina toimineiden taideopiskelijoiden ohjaukseen ja heidän opintojensa arviointiin, osallistunut opetussuunnitelman ja toiminnan kehittämiseen erillisten kesä- ja talviopintojaksojen jatkumossa. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen laitoksen vahvistuva rooli taidepajan taidekasvatuksen kehittämistyössä juontaa lisensiaatintutkimukseeni, jossa ikään kuin löysin Noitarumpu-tapahtuman yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta.

Vapaaseen sivistystyöhön ja nuorisoseuratoimintaan kiinnittyvää toimintaa oli harjoitettu Pyhätunturilla kuitenkin jo vuosia. 1990-luvun alun harrastus- ja leiritoiminnan rinnalle oli kasvanut nuorten työleirien ja työvoimapolitiittisen nuorisokoulutuksen kokeiluvaiheiden kautta ajatus pidempikestoisesta koulutuksesta, Tunturin taidepajasta. Taidekasvatuksen laitos integroitui toimintaan vuodesta 2000 ympäristö- ja yhteisölähtöisten taideopintokokonaisuuksien suunnittelijana ja toteuttajana. Tutkimukseni on osaltaan tuonut esille toiminnan kehittymistä sekä analysoinut sitä taidekasvatuksen näkökulmasta.

²¹⁹ Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 5–19; Heikkinen & Syrjälä 2006, 149–161. Ks. myös Huttunen & Heikkinen 1999, 190–192. Validiteetilla tarkoitetaan lyhyesti sitä, kuinka hyväksyttävänä normia voidaan pitää, kun sitä tarkastellaan kaikkien asianomaisten kannalta. Normin tosiallisuus (faktisiteetti) tarkoittaa kulloinkin tosiasiallisesti voimassa olevia ja lakeja, asetuksia, määräyksiä. Kyse voi olla myös kirjoittamattomista laeista. Huttunen ja Heikkinen toteavat: ”Olkoonkin yhteisön toimintakulttuuri kuinka demokraattinen tahansa, yhteisössä vallitsevien toimintanormien validiteetiperusta on aina keskeneräinen. Siksi validiteetin ja faktisiteetin välillä on väistämättä jännite.”

Tutkimukseni kuluessa kertyneet kokemukset ja taidekasvatuksen pääaineen ja sivuaineen opetussuunnitelmatyö ovat olleet läheisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kyse on ollut pitkälti yhteisöllisen taidekasvatuksen työtapojen kehittämisestä. Olen osallistunut aktiivisesti myös Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tulikettu -hankkeen hankehakemusten ja opetussuunnitelmien laadintaan. Vaikka tutkimukseni tehtävä ei ole evaluoida toiminnan toteutumista laadittujen opetussuunnitelmien tavoitteiden suunnassa, valaisee seuraava katsaus projektien yleisiin tavoitteisiin yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintaympäristöä ja organisointia.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat Lapin yliopistosta ovat suorittaneet pääaineeseen tai sivuaineeseen liittyviä projektiointojaan tai opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvää kenttäharjoittelua sekä Tunturin taidepajan toiminnoissa että Utsjoen Tulikettu -hankkeissa. Opintojen tavoitteet, sisällöt ja laajuudet ovat luoneet puitteet heidän toiminnalleen hankkeissa. Olen ollut alusta lähtien kehittämässä projektiointojen ja sivuaineen opetussuunnitelmaa. Syventäviin opintoihin lukeutuvien projektiointojen tavoitteena on antaa valmiuksia kuvataidekasvatuksen kehittämisprojektin suunnitteluun ja organisointiin yhteistyössä taidekasvatuksen, taide- ja kulttuuriorganisaatioiden ja muiden toimijoiden kanssa. Opintojen parissa kehitetään taiteen toimintaedellytyksiä erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä tutkimukselliselta ja toiminnalliselta perustalta. Opinnoissa tutustutaan yhteisöllisen taidekasvatuksen erilaisiin työskentelymuotoihin, kohteisiin ja sovellutuksiin koululaitoksessa ja yhteiskunnan muilla sektoreilla. *Kuvataidekasvatuksen yhteisöprojekti* on laajuudeltaan kuusi opintopistettä ja sivuaineen yhteisöprojekti seitsemän opintopistettä. Molempiin liittyy opintoja lisäksi projektin organisointiin ja hallintaan liittyen kolmen opintopisteen verran. Näissä opinnoissa tutustutaan projektin suunnitteluun, hallintaan, rahoitukseen ja yhteistyötahojen hankintaan. Opinnoissa käsitellään myös dokumentointia sekä projektin arviointia ja raportointia.

Kuvataidekasvatuksen pääainetta tukeva 25 opintopisteen laajuinen *Ympäristö taide ja yhteisö* -sivuainekokonaisuus antaa perusvalmiuksia yhteisö- ja ympäristötaiteellisen toiminnan toteuttamiseen esteettisestä, eettisestä ja kokemuksellisesta painotuksesta käsin. Sivuaineen tavoitteena on antaa valmiuksia uusien kehittämiskohteiden suunnitteluun ja organisointiin taidekasvatuksen, taide- ja kulttuuriorganisaatioiden ja muiden toimijoiden välillä sekä lisätä taiteen toimintaedellytyksiä erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Kokonaisuudessa

tutustutaan performatiivisen taiteen strategiaan ja ympäristötaiteeseen erityisesti pohjoisissa elinympäristöissä. Oman taiteellisen ilmaisun lisäksi kehitetään ja uudistetaan työtapoja eri organisaatioiden, yhteisöjen sekä taideopetuksen välillä.

Tunturin taidepajan lähtökohtana on ollut tarjota työttömille nuorille koulutus- ja harjoittelupaikka, jonka yhteydessä on pyritty taidekasvatuksen toimintamallien kehittämiseen Itä-Lapin alueella sekä uusien kulttuurielämys- ja ohjelmapalvelumallien kehittämiseen yhteistyössä alueen yrittäjien kanssa. Samalla alueen nuorille on tarjoutunut osallistumiskanava taideproduktioihin. Taidekasvatuksen kannalta tärkeänä tavoitteena toiminnassa on ollut tarjota välineitä nuorille oman elämän hallintaan sekä vahvistaa alueen nuorten luontosuhdetta. Hankkeen tavoitteiksi oli kirjattu myös alueen kulttuuritapahtumien ja taidealan osaamisen lisääminen.²²⁰

Vuosina 2000–2003 Tunturin taidepaja toimi yhdessä työvoimapolitiittisen koulutusprojektin kanssa. Projektin toteuttajaorganisaatio oli *Lapin Nuorison Liitto ry* ja vastuuhenkilönä toiminnanjohtaja Maria-Liisa Malvalehto. Malvalehto on ollut keskeinen toiminnan alkuunsaattaja ja hallinnoija jo taidepajan kokeiluvaiheessa vuodesta 1997. Varsinaista koulutusta vuodesta 2000 on rahoittanut *Lapin TE-keskus Euroopan Sosiaalirahaston* (ESR) rahoituksella, *Lapin Lääninhallitus* sekä viisi Itä-Lapin kuntaa (Pelkosenniemi, Savukoski, Salla, Posio ja Kemijärven kaupunki).²²¹ Projektin suunniteltu kokonaiskustannusarvio oli 1 111 388 euroa. Projektin kohderyhmänä olivat taiteellisesta ilmaisusta koulutusalan ja ammattina kiinnostuneet työttömät nuoret, alueen lapset ja nuoret sekä välillisesti alueen kunnat, matkailu- ja palveluyritykset. Hankkeen loppuraportin tiivistelmässä vuodelta 2003 todetaan, että ”Taidepajan toiminnassa on painotettu kulttuurin työllistäviä mahdollisuuksia ja ympäristölähtöiseen kulttuurin ja taiteen tuotteistamiseen pohjautuvaa yritystoiminnan ja matkailuelinkeinon kehittämistä”.²²² Projektin puitteissa järjestettiin kuusi viiden kuukauden koulutusjaksoa sekä useita leirejä.

Vuosina 2003–2005 Tunturin taidepajan toimintaa toteutettiin *Kulttuuri ja Taide* -projektinimen alla. Projektin päävastuuviranomainen oli Lapin Lääninhallitus sekä Opetusministeriö, joka rahoitti hanketta. Hankkeen kokonaiskustannusarvio oli yhteensä 508 000 euroa. Toteuttajaorganisaationa toimi Pelko-

²²⁰ Tunturin taidepaja ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä.

²²¹ Ks. Liite 1. Tunturin taidepajan organisaatiokaavio ja tilastotietoja.

²²² Tunturin taidepaja ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä.

senniemen kunta ja projektin vastuuhenkilönä toiminnanjohtaja Ulla Laine. Tapahtumia pyrittiin toteuttamaan edelleen yhteisöllisesti, yhdessä alueen väestön, organisaatioiden ja kuntien kanssa. Hankkeen aikana toteutettiin tapahtumia Pyhä-Luosto-alueelle ja järjestettiin leirejä ja kursseja. Projektin loppuraportin tiivistelmässä todetaan, että se tuki syrjäytymistä ehkäisevää työtä tarjoamalla alueen väestölle mahdollisuuden olla mukana kulttuurituotannossa erilaisissa rooleissa työntekijänä, harjoittelijana ja esiintyjänä. Hanke pidensi alueen matkailukautta tapahtumatuotantonsa avulla ja lisäsi näin välillisesti alueen työpaikkoja.²²³

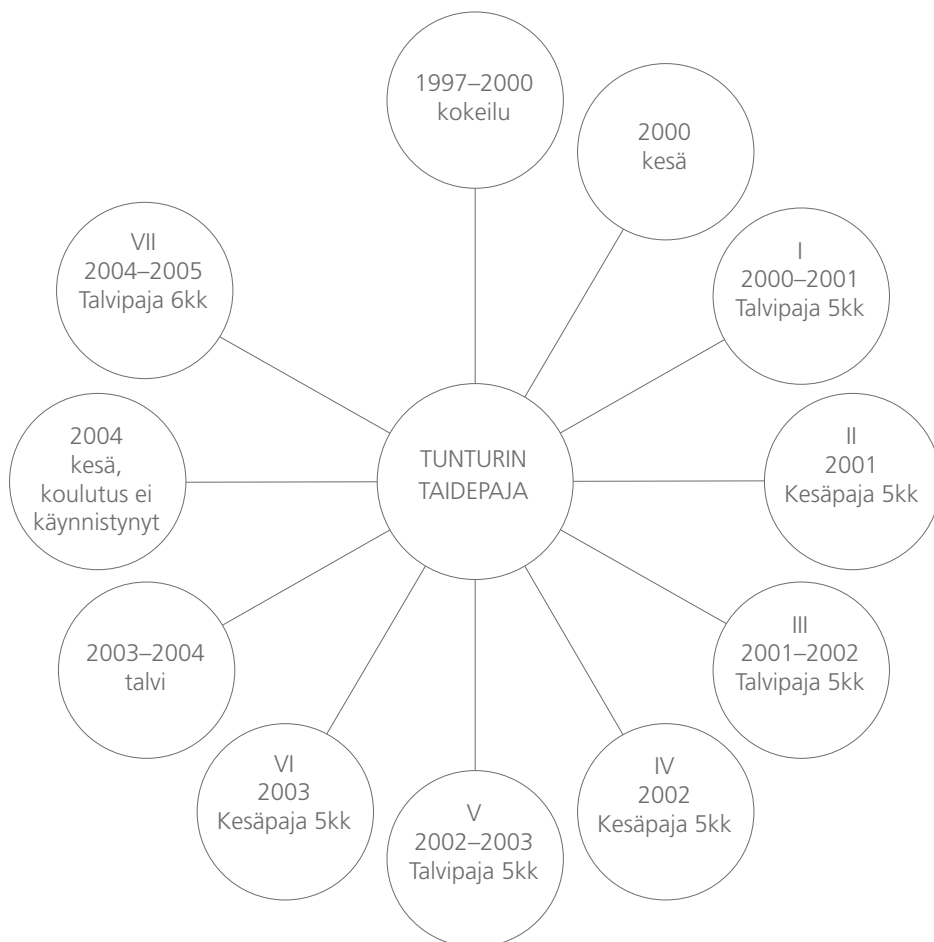
Samanaikaisesti Tunturin taidepaja sai lisärahoitusta *Yhteisöllinen kulttuurimatkailu koulutus* -projektin muodossa. Projekti oli perustetun *Tunturin Taidepajayhdistys ry:n* hallinnoima sekä Lapin TE -keskuksen rahoittama ESR-hanke. Vastuuhenkilönä projektissa oli toiminnanjohtaja Ulla Laine. Muita hankkeen toteutukseen osallistuneita organisaatioita olivat Pelkosenniemen kunta, Kemijärven kaupunki ja työvoimatoimisto sekä Lapin yliopisto. Projektin suunniteltu kokonaiskustannusarvio oli 499 200 euroa. Koulutuksen välittömänä kohdeyryhmänä olivat tavoite 1 alueen yli 18-vuotiaat työttömät sekä yli 15-vuotiaat alueen asukkaat, välillisenä kulttuuri- ja opetustoiminnasta vastaavat henkilöt ja alueen matkailuyritykset.

Toiminnan tavoitteena projektisuunnitelman mukaan oli tarjota 15–30 työttömälle vuodessa koulutus- ja harjoittelupaikka sosiokulttuurisen innostamisen keinoin rakennettavan matkailutuotteen valmistamiseen. Tavoitteena oli kehittää malleja työttömyyden ehkäisemiseen kulttuurin ja taiteen keinoin sekä lisätä alueellisesti kulttuuri-, ympäristö- ja taideosaamista ja koulutusta sekä yhteisöllistä vastuuta oman alueen kehittämisestä. Tavoitteena oli lisäksi osallisuusmahdollisuuksien lisääminen taideprojekteihin, luontosuhteen lähentäminen ja ympäristötietoisuuden edistäminen. Projektin konkreettisena tavoitteena oli tuottaa 1–2 uutta yhteisöllistä kulttuurielämysmatkailun ohjelmakokonaisuutta. Koulutusta toteutettiin yksi kuuden kuukauden jakso ajalla 16.8.2004–16.2.2005 ja sen jälkeen projekti jouduttiin lopettamaan, koska kriteerit täyt-

²²³ Tunturin taidepaja Kulttuuri ja Taide ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä.

täviä hakijoita ei ollut riittävästi seuraavaan koulutusjaksoon.²²⁴ Kuvio 3. kuvaa Tunturin taidepajan puitteissa järjestettyä koulutustoimintaa.

Kuvio 3. Tunturin taidepaja.



²²⁴ Tunturin Taidepaja, yhteisöllinen kulttuurimatkailu koulutus ESR-projektin loppuraportin tiivistelmä. Raportti kokonaisuudessaan tutkijan arkistossa. Koulutuksen ensimmäinen suunniteltu alkamisaika oli 25.5.2004. Markkinointi aloitettiin huhtikuussa 2004, mutta hakijoita ei ollut tarpeeksi. Hakuaikaa jatkettiin viikolla, kuitenkin tuloksetta. Kun koulutus 16.8. alkoi, oli aloittajia 8 ja kurssi täyttyi 12 henkilöön kahdessa viikossa. Osallistujien ikäjakauma oli suuri, 18–50 v. Koulutusjakson aikana keskeyttäneitä oli 4, joista naisia 3. Keskeyttämiset ajoittuivat kurssin alkupuolelle. Koulutusjakso II:n oli määrä alkaa 25.4. 2005 ja kestää vuoden 2005 loppuun. Koulutukseen ei kuitenkaan markkinointiponnisteluista huolimatta ollut kuin kaksi hakijaa. Hekin olivat projektin kohdealueen (Lappi) ulkopuolelta. Myös useimmat puhelimitse tehdyt tiedustelut tulivat muualta Suomesta.

Oma roolini Tunturin taidepajan kokonaisuuden kehittämisessä on ollut monitahoinen. Olen tarkastellut ja kehittänyt sen taidekasvatuksen perusteita useassa roolissa. 1990-luvun lopulla tekemäni lisensiaatintyö toi osaltaan näkyväksi jo vuodesta 1992 asti toteutettua Noitarumpu-tapahtumaa ja tarkasteli sitä sekä taidekasvatus- että taidemaailman diskurssien valossa. Olen ollut sittemmin mukana varsinaisen pajatoiminnan erillisten koulutusjaksojen suunnittelu- ja evaluointivaiheessa sekä osallistunut taidekasvatuksen opetus suunnitelmatyöhön Tunturin taidepajan koulutuksesta vastaavan organisaation kanssa sekä toiminut taidepajalla opettajina toimivien taidekasvatuksen opiskelijoiden harjoittelujaksojen ja projektiopintojen vastuuhenkilönä Lapin yliopistossa. Konkreettiseen opetustoimintaan ja työpajojen käytännön järjestelyihin Pyhätunturilla osallistuin vain satunnaisesti, kuvataidekasvatuksen osalta sen tekivät opiskelijamme opintojensa puitteissa. Pidemmälle edenneitä opiskelijoita myös työllistyi ohjaustehtäviin hankkeen parissa.²²⁵ Vierailin jokaisella koulutusjaksolla, havainnoin käytännön taidekasvatustilanteita sekä seurasin Tunturin taidepajan tuottamia esityksiä ja tapahtumia.²²⁶ Kuuluin lisäksi vuosina 2004–2005 *Yhteisöllisen kulttuurimatkaikoulutuksen* ohjausryhmään, joka tarjosi minulle näköala- ja vaikutuspaikan ESR -hallinnon näkökulmasta mutta samalla kipeän roolin toiminnan alasajon yhteydessä.

Tunturin taidepajan laajasta ja pitkäkestoisesta toiminnasta löytyisi tarkastelukulmia useisiin tutkimuksiin.²²⁷ Kokonaisuudesta kertyneet kokemukset ovat olleet minulle tärkeänä taustana Utsjoen Tulikettu -hankkeen suunnittelussa sekä toimineet ymmärtämysyhteytenä hankkeiden osittaisen samanaikaisuuden vuoksi.²²⁸ Olen rajannut selkeämmin toimintatutkimuksellisen otteen nimenomaan Utsjoen Tulikettu -hankkeen yhteyteen. Roolini konkreettisesti taidekasvatuksessa on ollut aktiivinen ja olen osallistunut jokaisella toimintaviikolla myös paikanpäällä mitä moninaisimpiin toimintoihin. Omakohtainen osallistuvan

²²⁵ Ks. Liite 2. Koontia Tunturin taidepajan ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yhteistyöstä.

²²⁶ Olen seurannut ja dokumentoinut Noitarumpu-leiriä ja esityksiä säännöllisesti vuodesta 1998 lähtien sekä 2000-luvulla talvitaiteeseen liittyviä Turja taika- ja Sininen kello -esityksiä.

²²⁷ Isosaari 2003; Simppala 2006. Taidekasvatuksen opiskelijoiden opinnäytetöistä Aija Isosaaren pro gradu -tutkielma käsittelee leiriläisten ympäristösuhdetta vuoden 2002–2003 Talvipajan toiminnan yhteydessä. Heidi Simppalan proseminaari-tutkielma tarkastelee haastattelututkimuksena työpajaan osallistumisen merkitystä kahden siellä opiskelleen nuoren myöhempien valintojen näkökulmasta. Koulutettavien sijoittumista koulutusjaksojen jälkeen on seurattu myös työvoimatoimiston kautta, koska pidemmät jaksot ovat kuuluneet työvoimapolitiittisen nuorisokoulutuksen piiriin.

²²⁸ Hermeneuttista spiraalimallia soveltaen lisensiaatin tutkimukseni sijaitsisi ensimmäisellä kehällä, osallistuminen Tunturin taidepajan toimintaan erilaisissa rooleissa toisella ja kolmannella kehällä Utsjoen Tuliketun parissa toteuttamani toimintatutkimus.

havainnoinnin kautta kertynyt ja keräämäni aineisto tutkimuksessani liittyy pääasiallisesti Utsjoen Tulikettu -hankkeeseen sen suunnitteluprosessin eri vaiheista evaluointilanteisiin saakka. Ohjausryhmän jäsenenä olen seurannut ja vaikuttanut toimintaan Utsjoella myös ESR -hallinnon tasolla.²²⁹

Utsjoen Tulikettu -hankkeen päävastuuviranomaisena toimi Lapin lääninhallitus sekä Opetusministeriö. Kyse oli Utsjoen sivistystoimen kaksivuotisesta hankkeesta (1.1.2005–31.1.2007), jonka kustannusarvio oli yhteensä 30 000 euroa. Rahoitusta hankkeeseen saatiin Utsjoen kunnalta ja Lapin lääninhallituksen kautta Euroopan sosiaalirahastolta. Projektin puitteissa järjestettiin Utsjoella tiede- ja taidekoulutustapahtuma ajalla 28.2.–5.3.2005 ja 17.2.–23.2.2006. Toiminnan taustalla oli 15.3. – 21.3.2004 järjestetty ensimmäinen Tulikettu-tapahtuma, jota rahoitti Utsjoen kunnan *Povilus*-hankkeen lisäksi tähtitieteellinen yhdistys *Ohcejoga Ursa ry*. Projektin kohderyhmänä mainitaan *Utsjokisuun peruskoulun* ja *Utsjoen saamelaislukion* opettajat ja oppilaat sekä avopalvelukeskuksen asukkaat, päiväkodit ja välillisemmin muutkin kyläläiset. Projektin päävastuuhenkilönä toimi opettaja Juhani Harjunharja ja sihteerinä Kaisa Krogerus Utsjoelta.²³⁰

Projektin tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa Tulikettu-tapahtumia tieteiden ja taiteen parissa. Projektisuunnitelman tavoitteiden mukaan hankkeen tuli lisätä osallistujien osaamista syventämällä luonnontieteiden tuntemusta sekä esitellä ympäristötaidetta, etenkin talvitaidetta ja tarjota mahdollisuus kokeilla sen luomista itse. Toiminnan lähtökohtana oli lisätä osaltaan utsjokelaisten tasarvoisia osallistumis- ja oppimismahdollisuuksia niin koulutuksen kuin kulttuurin parissa.²³¹ Näistä lähtökohdista ja puitteista lähdimme yhteistyössä kehittämään yhteisöllistä taidekasvatusta hankkeen yhteydessä.

²²⁹ *Tunturin taidepaja* -projekti (2000–2003) luokiteltiin toiminta-alaltaan sosiaalisen integroitumisen piiriin ja ESR -projektityypiltään ennakkointiosaamista ja koulutuspalvelujen ohjaamista tukeväksi ennakointahankkeeksi. Tunturin taidepajan *Kulttuuri ja Taide projekti* (2003–2006) on luokiteltu sen sijaan virkistys-, kulttuuri- ja urheilutoiminnan toimialaan ja ESR -projektityyppinä se kuuluu työorganisaatioiden kehittämistä koskeväksi projektiksi. Tunturin taidepajan *Yhteisöllinen kulttuurimatkailu koulutuksen* (2004–2005) toimiala oli liitetty työvoiman joustavuuteen, yrittäjyyteen ja innovaatioon ja ESR -projektityypiltään työssä oppimiseen liittyväksi projektiksi. *Utsjoen tuliketun* (2005–2007) toimialaksi määriteltiin tutkimus ja kehittäminen, ESR -projektityyppinä se nimettiin opetusteknologiaan, -menetelmiin ja oppimateriaalin kehittämiseen liittyväksi projektiksi. Kaikki edellä mainitut projektit liittyivät Euroopan sosiaalirahaston tavoiteohjelma *1B Pohjois-Suomi*, piiriin ja toimenpidekokonaisuutena *1B2.6 Osaamisen kehittämiseen maaseudulla*.

²³⁰ Utsjoen Tulikettu, ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä.

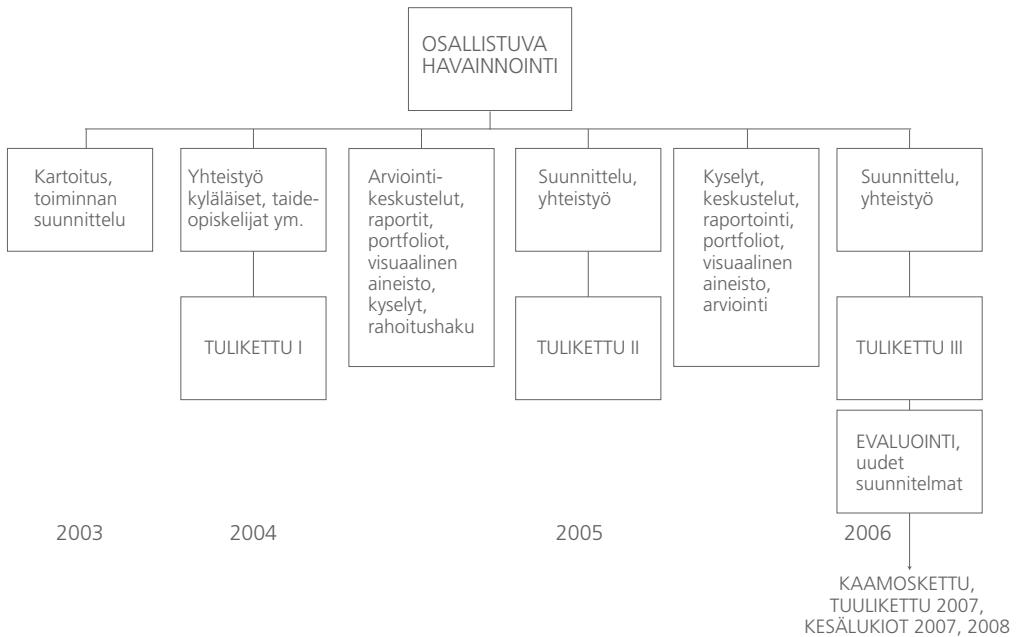
²³¹ Utsjoen Tulikettu, ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä.

Toimintatutkimuksen syklit Utsjoen Tuliketussa

Tulikettu-tapahtuma ei Utsjoella syntynyt tyhjästä vaan kiinnittyy Juhani Harjunharjan mukaan historiallisesti muun muassa paikkakunnalla 1980-luvun lopulla järjestettyihin *Kaamos- ja revontulipäiviin*. Koko kylää koskettava talvitaapahtuma toteutettiin muutamia kertoja ja se piti sisällään tiedettä ja kulttuuria, mutta ei varsinaisesti taidetoimintaa. Utsjoella on järjestetty lisäksi kulttuuripäiviä sekä kyläyhdistyksen toimesta kevättalvelle sijoittuneita *Aurinkojuhlia*. Varsinaisesti Tulikettu-idea alkoi hahmottua syksyllä 2002 Juhani Harjunharjan saatua paikallisilta yrittäjiltä kutsun palaveriin jossa ideoitiin Utsjoelle talvitaapahtumaa osana suurempaa matkailullista hanketta.²³² Merkittävä tekijä Lapin yliopiston taidekasvatuksen sitoutumisessa Tulikettu-hankkeen kehittelyyn oli jo useita vuosia jatkunut yhteistyöni Utsjokisuun koulun ja Saamenkielisen lukion kanssa. Kyse oli kuvataiteen opetusharjoitteluista ja etäopetuksesta. Varsinaisesti hankkeen ideointi on kuitenkin lähtenyt liikkeelle paikallisesta aktiivisuudesta ja paikallisuudesta. Tulikettu-hanke ja tutkimukseni osana sitä, on kehittänyt refleksiivisesti ja dialektisesti paikkakunnalle taidetoimintaa, jonka toimivuutta ja havahduttavuutta olen aktiivisesti eri rooleissa osallistuen tutkimuksessani analysoinut. Samalla olen itse havahtunut huomaamaan, kuinka käytäntöön vaikuttavaa tietoa ymmärtäminen on. Kuvio 4. *Tuliketun toimintatutkimuksen syklit* havainnollistaa prosessin etenemistä tutkijan roolin näkökulmasta.

²³² Juhani Harjunharjan haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto; Harjunharja, Tulikettu-raportti. Tutkijan arkisto. Tapahtuman alkuaideita luotiin Utsjoella syksyllä 2002 Utsjoen talvitaapahtumiaideoivaan palaverin puitteissa, ideaa kehiteltiin edelleen ajatuksena Utsjoen Ailikkaan ”Tuliketusta”, koulutuksen, tutkimuksen, kulttuurin tuotteistamisen ja matkailun projektista. Harjunharja toteaa Tulikettuun liittyvässä raportissaan, että ”Kevään 2003 kuluessa kävimme keskusteluja mm. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kasvatusyksikön edustajien kanssa, erityisesti lehtori Mirja Hiltusen, meidän monivuotisen yhteistyökumppanimme kanssa. Hankkeen luonne alkoi samalla kehittyä enemmän koulutuksen, taiteen ja tieteen sekä matkailun suuntaan tutkimuksen ja tuotteistamisen jäädessä enemmänkin taka-alalle.” Syksyllä 2003 hankkeen kehittelyä jatkettiin ja hanke kytkettiin osin the Snow Show -projektiin, missä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta oli aktiivisesti mukana. ”Tällöin samalla alkoi tulla mukaan lisää toimijoita niin Utsjoen kuin Lapin yliopistonkin puolelta.”

Kuvio 4. Tuliketun toimintatutkimuksen syklit



Toimintatutkimusta voidaan toteuttaa sekä itserefleksion näkökulmasta että yhteisöllisyyttä korostavista näkökulmasta. Toimintatutkija on ikään kuin muutosagentti, joka saa muitakin mukaan kehittämistyöhön. Tutkimuksen avulla voidaan saattaa yhteen työtään kehittävien yksilöiden verkosto, joka toimii ajatusten ja kokemusten vaihdon foorumina.²³³ Tutkimusprosessini kuluessa nämä verkostot ovat laajentuneet käsittämään sektorirajat ylittäviä toimijaryhmiä.

Kuviot 5–7. (Utsjoen kirkonkylän toimintaympäristö) havainnollistavat hankkeeseen mukaan liittyneiden utsjokisten yhteistyökumppaneiden verkoston laajenemista vuosina 2004–2006.

²³³ Heikkinen 2006, 34. Reflektiivisyyttä korostetaan tutkiva-opettaja liikkeessä. Toimintatutkimus on siinä opettajan ammattikäytäntöjen kehittämistä ja ammatillisen kasvun esittämistä. Yhteisöpohjaisessa toimintatutkimuksessa (community-based action research) mahdollisimman moni yhteisön jäsen osallistuu aktiivisesti tutkimukseen ja kehittämiseen. Se on osa tutkimushankkeen läpinäkyvyyttä, avointa dialogia. Ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50.

Kuvio 5. Utsjoen kirkonkylän toimintaympäristö 2004 Tulikettu I



Kuvio 6. Utsjoen kirkonkylän toimintaympäristö 2005 Tulikettu II



Kuvio 7. Utsjoen kirkonkylän toimintaympäristö 2006 Tulikettu III



Paitsi Tulikettu-viikkojen toimijaryhmät myös teemat ja ohjelmatarjonta laajenivat vuosittain.²³⁴ Järjestelyvastuussa olevat tahot pysyivät pitkälti samoina. Vuonna 2006 taidekasvatuksen työpajatoimintaa vahvasti yhteistyö Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikin sivuaineopiskelijoiden työpanos.²³⁵ Varsinaisen Tulikettutoiminnan jälkeen kylällä on järjestetty vuonna 2006 *Kaamoskettu*²³⁶, kevättalvella 2007 *Tuulikettu* ja *Kesälukiot* vuosina 2007 sekä 2008. Paikallisten toimijoiden lähtökohdat ja merkityksenannot prosessin eri vaiheissa, ohjauksessani olleiden taidekasvatuksen opiskelijoiden laatimat projektiraportit ja opinnäytetyöt sekä joukko paikallislehdissä ja muissa medioissa julkaistuja ta-

²³⁴ Ks. Liite 5. Utsjoen Tulikettu -ohjelmat; Liite 6. Utsjoen Tulikettu -posterit.

²³⁵ Ks. Liite 3. Taidekasvatuksen projekti- ja kenttäharjoittelijat ja kansainväliset vaihto-opiskelijat Utsjoen Tuliketussa.

²³⁶ Virallisesti syksyn 2006 Kaamoskettuun osallistuivat sosiaali- ja terveystoimen taholta toimihenkilöitä seuraavasti: Utsjoen kunnan sosiaali- ja terveystoimen avopalvelun ohjaaja Marketta Vuolab ohjasi asiakkaitaan, *Utsjoen Vanhustentaloyhdistys ry:n Väärtien voima - Verddii Fabmu* -projektin edustajana Irma Kettunen ohjasi projektilaisiaan osallistumaan, *Asumispalvelusäätiö ASPA:n Elämässä mukana - Eallimis mielde* -projektin edustajina Janne Nikkinen ja Kaisa Krogerus ohjasivat projektilaisiaan osallistumaan. Raija Seppänen oli mukana esisuunnittelussa. Raija Seppäsen sähköpostitiedonanto 10.2.2007. Tutkijan arkisto.

pahtumia käsitteleviä artikkeleita ja reportaaseja toimivat omien kokemuksieni rinnalla merkittävänä ymmärtämysyhteytenäni.²³⁷

Toimintatutkimuksen yhteydessä kootun lähinnä laadullisen aineiston lisäksi minulla on ollut käytettävissäni myös Lääninhallituksen sekä ESR-rahaston toimesta koottua materiaalia. Tämä moniääninen aineisto on mahdollistanut yhteisöllistä taidekasvatusta tarkastelemisen monelta eri suunnalta.²³⁸

Mika Hannulan mukaan hermeneuttiseen tutkimusasenteeseen kuuluu tietoisuus tulkinnasta.²³⁹ Tulkinta on kytköksissä väistämättä tutkijan omaan elämäkäytäntöön ja myös aikakauden ajattelutapoihin. Tulkitseen ja tarkastelen omia kokemuksiani dialogisesti suhteessa taustaoletuksiin erilaisiin kertomuksiin. Sekä toiminnan että artikkeleiden yhteydessä olen pohtinut, miten voitaisiin varmentaa yhteisöllisyyden luonne tulkittaessa kehittämishanketta ja toimintatutkimuksen tuloksia. On kysyttävä, miten tieto, taito ja taide sosiaalisessa yhteisössä muodostuu ja mitä sillä voidaan ja pitäisi tehdä, mikä johtaa eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin. Kysymys on asianosaisten välisestä vapaasta vuorovaikutuksesta ja demokraattisesta tahdonmuodostuksesta.²⁴⁰ Lehtonen toteaa, että yhteisössä toimimisen tulee olla vapaaehtoista ja sen tavoitteiden tulee olla jäsenen hyväksymiä, muutoin he eivät luovuttaisi yksilöllistä päätösvaltaansa yhteisölle. Toiminnan on oltava demokraattista ja tasa-arvoista, sitä tulisi luonnehtia vapaaehtoisuus, legitimiisyys, demokraattisuus, tasa-arvoisuus, autonomisuus.²⁴¹

Tutkimukseni kuluessa yhteiset suunnittelupalaverit, kokoukset ja arviointikeskustelut ovat mahdollistamaan säännöllisen vuorovaikutuksen.²⁴² Utsjoki-suun koulun opettajien osallistuminen ideointiin ja toimintaviikon toteuttamiseen vahvistui vuosi vuodelta, samoin muiden paikallisten asiantuntijoiden ja yhteistyötahojen mukana olo. Olen edistänyt keskinäistä dialogia ja tapahtuminen

²³⁷ Ks. Liite 7. Utsjoen Tuliketun esiintyminen mediassa. Myös Tunturin taidepaja on saanut vuosittain runsaasti julkisuutta eri medioissa. Rajasin liitteenä 6. koontin käsittämään vain Utsjoen Tulikettua, jossa korostuu tutkimukseni toimintatutkimuksellinen ote.

²³⁸ Huovinen & Rovio 2006, 104–105. Triangulaatiolla tarkoitetaan asian tarkastelua monelta kannalta ja monella tavalla kysymys voi olla menetelmätriangulaatiosta, aineistotriangulaation sekä tutkijatriangulaatiosta, joista lähinnä kahta ensimmäistä käytän tutkimuksessani.

²³⁹ Hannula 2001, 70

²⁴⁰ Ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 187–189.

²⁴¹ Lehtonen 1990, 30.

²⁴² Lähes poikkeuksetta kaikista suunnittelu- ja arviointipalavereista on laadittu pöytäkirjat tai muistiot, jotka ovat arkistossani, samoin kuin projektien ohjausryhmien kokouspöytäkirjat, sekä seurantaan liittyvät ESR -väli- ja loppuraportit. Kulttuurimatkaikoulutus-projektin ohjausryhmän kokouksia pidettiin viisi ajalla 26.5.2004–25.8.2005; Utsjoen Tulikettu projektin ohjausryhmän kokouksia pidettiin 18 ajalla 16.2.2005–9.1.2007. Olen arkistoinut valtaosan hankkeiden äärellä käydystä sähköpostikirjeenvaihdosta, Tulikettu-kokonaisuuteen liittyen viestejä oli kertynyt vuoden 2006 loppuun mennessä kansiooni yli 900 kappaletta.

yhteisöllistä tulkintaa haastatteluin, kyselyin sekä yhteisten dokumenttien tarkastelu- ja reflektointitilaisuuksien muodossa niin Utsjoella kuin Rovaniemellä, myös videoneuvotteluja on käytetty hyväksi. Kaikilta osallisilta on luonnollisesti pyydetty kirjallinen lupa dokumentoinnista ja kerätyn aineiston käytöstä opetus- ja tutkimuskäytössä jo ennen toiminnan aloittamista.²⁴³

Hankkeessa mukana olleiden taidekasvatuksen opiskelijoiden osalta joko kaisen toimintajakson on päättänyt videoiden ja kuvien tarkastelu ja yhteinen arviointikeskustelu sekä Utsjoen Tuliketun että Tunturin taidepajan yhteydessä. Opiskelijat ovat lisäksi laatineet ryhmätyönä tai yksilöllisesti kuvalliskirjallisen raportin omasta osuudestaan. Palaaminen ohjaajina toimineiden opiskelijoiden merkityksenantoihin ja kokemuksiin hankkeeseen osallistumisessa, on ollut tärkeää palautetta sekä itse hankkeiden kehittämistyön että opetussuunnitelmien suunnassa. Kaikki toiminnasta kertynyt kuvallinen dokumentointi sekä raportit on toimitettu myös Utsjoelle ja Pyhätunturille tutustuttavaksi ja arkistoitavaksi.

²⁴³ Tiedotteet koululaisten vanhemmille ja julkiselle sanalle, kaikille osapuolille toimitetut dokumenttien ja kuvallisen materiaalin käyttöoikeussopimukset ja niiden allekirjoitettut palautukset sekä vuosittain jaetut ja täytetyt kyselylomakkeet löytyvät tutkijan arkistosta.

1.4 ARTIKKELIT TOIMINTATUTKIMUKSEN SYKLEINÄ: OSAJULKAISUJEN ESITTELY

Esittelen seuraavaksi väitöskirjani artikkelit. Artikkelit on suunnattu osallistumaan kotimaisen ja kansainvälisen taidekasvatusalan käytäntöjen kehittämiseen ja teoreettiseen keskusteluun. Mukaan valitut julkaisut pitävät sisällään erilaisia ääniä, niitä ovat kommentoineet useat eri tahot ja ne on julkaistu erilaisissa foorumeissa. Artikkelit ovat olleet tärkeä väylä tutkimukseni välikritiikille. Hankkeisiin osallistuneilta saamani palaute ja kommentit ovat tärkeä osa tutkimukseni dialogia, refereekäytäntö on auttanut puolestaan koettelemaan näkökulmiani osana alan tieteellistä keskustelustelua. Artikkelini voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamisena yhteisöllisestä taidekasvatuksesta. Ne perustuvat tulkintaani toiminnasta, jossa tiedonkeruumenetelmiäni ovat olleet osallistuva havainnointi, kuvalliset ja kirjalliset muistiinpanot, haastattelut ja kyselyt.

Heikkisen ja Rovion mukaan narratiivisen otteen omaksunut toimintatutkija ei esitä väitteitä asioista vaan ennemminkin kuvaa tapahtuminen ketjua.²⁴⁴ Tavoittelen artikkeleissani yhteisöllisen taidekasvatuksen ominaispiirteitä mielekkään ja ymmärrettävän juonellisen kertomuksen avulla. Tarinan syntymiseen tarvitaan tapahtumaketju, kertoja sekä yleisö, rakennan tutkijana merkitystä artikkeleissani erilaisten ilmaisujen pohjalta ja olen myös itse osa kuvaamaani todellisuutta.²⁴⁵ Jokainen artikkeli muodostaa työssäni oman kertomuksensa. Usein kertomus sisältää monia tarinoita, artikkelit pitävät sisällään paikoin tarkkaa kuvailua sekä yksityiskohtia tulkintani tukena.

Tärkeää tutkimukseni kannalta on, että kertomus itsessään tuottaa myös sosiaalista todellisuutta, *kerronta on performatiivinen teko*. Tutkimuksessani aineiston systematisoinnin tuloksena on kertomus, artikkeli, ja artikkeleiden kokonaisuudesta voidaan ajatella taas muodostuvan laajempi kertomus. Etenen tutkimusprosessissani osista kokonaisuuteen kohti yhteisöllisen taidekasvatuksen ominaispiirteiden syvempää ymmärtämistä.

Virtauksia-luvun kolme artikkelia taustoittavat tutkimustani tuomalla esille sekä teoreettisia että pragmaattisia lähtökohtia. Artikkelit kertovat myös tutkimukselleni ominaisesti prosessiluonteesta ja erilaisista yhteyksistä, joissa se

²⁴⁴ Heikkinen & Rovio 2006, 122.

²⁴⁵ Heikkinen 2002, 184–196; Heikkinen & Rovio 2006, 117–120; Anttila 2005, 321–327.

on rakentunut. Artikkelit taustoittavat tutkimukseni kahtalaista virtausta. Ne liittyvät kuvataideopettajakoulutuksen piirissä kehitteillä olevaan yhteisöllisen taidekasvatuksen kehykseen, yliopistoinstituutioon, mutta myös informaalin taidekasvatuksen kehykseen, toiminnan laajempaan verkostoitumiseen osaksi pohjoissuomalaista sosiokulttuurista maastoa ja elinkeinoja. Luvun 2 ensimmäinen artikkeli *Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisista*²⁴⁶ kiinnittää tutkimukseni osaksi Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen laitoksen kehittämistyötä. Tuon artikkelissa esille ammatillista toimintaani kuvataidekasvatuksen pää- ja sivuaineen parissa, reflektoin samalla omaa taidekasvattajan, tutkijan ja taiteilijan rooliani kokonaisuudessa. Esittelen lisäksi yhteisö- ja ympäristölähtöisen kehittämistyön keskeisiä teoreettisia lähtökohtia sekä yhteisöllisen taidekasvatuksen sijoittumista osaksi taidekasvatusalan keskustelua. Artikkelin on julkaistu Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarjassa ja suunnattu ennen kaikkea kuvataidekasvatuksen ja kuvataideopettajakoulutuksen kotimaiselle kentälle.

Virtauksia-luvun kahdessa seuraavassa artikkelissa kiinnitän tutkimustani edelleen osaksi taidekasvatuksen laitoksen pohjoista profilia ja matkailun kontekstia. Kuvataidekasvatuksen professori Timo Jokelan kanssa yhteistyössä laatimani *Art Pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages*²⁴⁷ artikkeli konkretisoi ympäristö- ja yhteisölähtöisen taidekasvatuksen kehittämisen yhteistyöluonnetta. Kirjoitimme kokonaisuudessaan yhdessä, mutta artikkelin ympäristöön ja paikkaan liittyvä teoreettinen viitekehys on lähinnä Timo Jokelan vastuulla ja perustuu hänen monivuotiseen taiteelliseen ja tutkimukselliseen työhönsä ympäristötaiteen ja taidekasvatuksen rajapinnoilla.²⁴⁸ Oma osuuteni painottuu yhteisöllisyyden pohdintaan ja pohjoisten kylien erityispiirteiden ja käytännön taidekasvatussovellutusten kuvailuun. Käytän esimerkkinä Tunturin taidepajan puitteissa toteutettuja hankkeita. Artikkelin taustalla on löydettävissä kuvataidekasvatuksen pää- ja sivuaineen monivuotinen kehittämistyö sekä Jokelan kanssa yhteistyössä rakennetut opintokokonaisuudet osana Avoimen yliopiston kulttuurikuraattorikoulutusta sekä Vapaan sivistystoiminnan kenttää. Artikkelin kansainvälinen julkaisufoorumi *Life Long Learning in Europe*, kertoo

²⁴⁶ Hiltunen 2002a, 44–51.

²⁴⁷ Hiltunen 2003, 26–31.

²⁴⁸ Timo Jokelan Lapin yliopiston taiteiden tiedekuntaan valmisteilla oleva taiteellinen väitöstutkimus liittyy problematiikan edelleen kehittelyyn.

osaltaan paikallisen toiminnan kiinnostavuudesta ja sen lähtökohtien mahdollisesta sovellettavuudesta myös laajemmassa kansainvälisessä kontekstissa.

Artikkelissa *Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa*²⁴⁹ on julkaistu suomalaisessa *Aikuiskasvatus*-lehdessä. Keskityn artikkelissa yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkasteluun Pelkosenniemen Pyhätunturin toimintaympäristön näkökulmasta. Aukaisen artikkelissa paikkakunnan erityispiirteitä ja luon sosiokulttuurista kuvaa sen ympäristöstä. Nostan esiin haasteita, jotka matkailuelinkeinon piirissä toteutettava taidekasvatus kohtaa. Keskeisin tarkastelukulma artikkelissa on taidekasvatuksen ja ympäristön aistimellisessa vuorovaikutuksessa.

Luvun 3 *Väylä* artikkeleissa tarkastelen Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tullikettu -hankkeen taidekasvatustoimintaa. Artikkelit ovat itsenäisiä kertomuksia tutkijaa puhutelleista yhteisöllisen taidekasvatuksen osa-alueista. Kuvaan niissä tutkimukseni eri vaiheita ja analysoin toiminnassa ja tulkinnessa esille nousseita yhteisöllisen taidekasvatuksen aspekteja. Ja, kuten edellisen luvun artikkelit, ne myös tuottavat itse käsittelemäänsä todellisuutta. Kukin julkaisufoorumi on tuonut referee-prosessissa tullessaan omat muodolliset reunaehdonsa artikkeleiden laajuuden ja osittain fokuksen suhteen.

Artikkeli *Embodied experiences. Constructing a Collaborative Art Event in Northern Environment*²⁵⁰ on julkaistu *Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskuksen julkaisusarjassa*, joka on suunnattu lähinnä yritysmaailman kohderyhmille.²⁵¹ Keskityn artikkelissa Tunturin taidepajan *Noitarumpu*-esityksen tarkasteluun.²⁵² Artikkelin perustuu haastatteluaineistoon, joka on koottu vuoden 2006 leiristä ja esityksen taideohjauksesta vastanneiden neljän taideopiskelijan kokemuksista.²⁵³ Oma roolini *Noitarumpu*-kokonaisuudessa oli ohjaajina toimineiden taideopis-

²⁴⁹ Hiltunen 2004, 54–59.

²⁵⁰ Hiltunen 2007a, 62–90.

²⁵¹ Ks. LEO, Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskus. LEO on asiantuntijaorganisaatio, joka kehittää ja tarjoaa asiantuntijapalveluja yrityksen tuotekehitysprosessien eri vaiheisiin. Palvelut keskittyvät tuotteiden elämyksellisyiden kartoittamiseen sekä uusien ja jo olemassa olevien tuotekonseptien ja palveluiden elämyksellistämiseen.

²⁵² Ensimmäinen *Noitarumpu*-esitys järjestettiin vuonna 1992, syksyllä 2006 toteutettu esitys oli viidestoista ja toistaiseksi viimeinen.

²⁵³ Haastateltaviani olivat projektiopintojaan suorittava Tiina Turtiainen, tuolloin neljännen vuoden kuvataidekasvatuksen opiskelija Lapin yliopistosta sekä graafisen suunnittelun opiskelija Anna Pakkanen, joka teki taidekasvatuksen laitokselle Ympäristö- taide ja yhteisö -sivuaineopintoja *Noitarummun* yhteydessä. Muusikko ja musiikin opiskelija Jukka Hannula sekä tanssinopettajaksi opiskeleva Jaakko Posio olivat hankkeessa palkattuina ohjaajina. Tunsin Tiinan ja Annan jo usean vuoden takaa useista eri yhteyksistä taiteiden tiedekunnan opiskelijoina, Jukkaan ja Jaakkoon tutustuin vasta vuoden 2006 *Noitarumpu*-prosessin yhteydessä.

kelijoiden tuutorointi.²⁵⁴ Osallistuin suunnitteluun Rovaniemen palavereissa ja kommentoin suunnitelmia myös sähköisesti. Havainnoin ja dokumentoin toimintaa paikanpäällä Pyhätunturilla 14.9, sekä osallistuin ensimmäiseen esityksistä.²⁵⁵ Toteutin haastattelun taiteiden tiedekunnassa 12.10.2006, vajaa kuukausi leirin jälkeen osana kokonaisuuden arviointiseminaaria.²⁵⁶

Ryhmähaastattelun keskeisin teema liittyi Noitarumpu-tapahtuman elämyksellisyyteen, jonka varaan esitystä pitkälle myös markkinoidaan matkailuelinkeinon parissa. Ensimmäinen näkökulma liittyi ohjaajien *omaan kokemukseen*, kysyin, mikä oli heille itselleen elämyksellistä, miksi ja miten elämys syntyi. Toinen näkökulma käänsi katsetta *leiriläisiin* ja mukana olleisiin muihin *osallistujiin*. Keskustelimme minkälaista palautetta ohjaajat olivat saaneet, viittasivatko leiriläiset palautteessaan suoraan elämyksiin, oliko elämyksellisyys muuten havaittavissa? Kolmas näkökulma liittyi *yleisöön* ja siihen miten ohjaajat kokivat yleisön osallistumisen, miten ja millaista palautetta he ovat saaneet yleisön suunnalta. Kysymykset olivat avoimia ja niiden yhteydessä haastateltavat saattoivat suunnata keskustelua ja tuoda esille myös muita näkökulmia, joita he itse pitävät tärkeinä. Keskustelun lopuksi siirryimme yleisemmälle tasolle pohtimaan Noitarummun elämyksellisyyttä sekä taiteen paikkaa tapahtumassa. Tarkastelimme myös miten Noitarumpu asettuu matkailun parissa kehitettyyn elämystä jäsentävään kuvioon.

Pohdin artikkelin yhteydessä, kuinka yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taiteelle ominainen ruumiillinen, yksilöllinen kokemus muuntuu sosiaalisesti jaetuksi. Tarkastelun kohteena on elämyksellisyyden ja elämyksen rooli tässä prosessissa. Tarkastelen artikkelissa mitä merkityksiä toimintaa ohjanneet antavat

²⁵⁴ Touko-kesäkuussa ohjauksesta vastasi myös kuvataideopettaja Mirva Aalto, joka oli aikaisemmin toiminut Tunturin taidepajassa ja myös työparinani Utsjoen Tuliketussa 2006. 31.8 kokoonnuimme johdollani taiteiden tiedekuntaan palaveriin. Ohjaajatyöryhmä piti tiedotustilaisuuden leiristä jo 1.9 paikallisella koululla sekä järjesti työpajapäivän Pelkosenniemen yläkoululla 8.9. Työpajassa tutustuttiin leirin teemaan ja esityksen lähtökohtiin ympäristötaiteen ja äänityöpajan muodossa.

²⁵⁵ Jokaisesta suunnittelupalaverista on kirjallinen muistio tutkijan arkistossa. Taiteiden tiedekunnassa järjestetyn palaverin 15.5.2006 muistion laati Mirva Aalto, samoin kuin 31.5.2006 Pyhätunturilla pidetyn palaverin muistion. 31.8.2006 palaveri järjestettiin toimestani jälleen taiteiden tiedekunnassa, muistion laati nyt Tiina Turtiainen. Arkistossani on lisäksi joukko taideopiskelijoiden laatimia työversioita Noitarumpuesityksen sisälön – ja leirin käytännönjärjestelyiden suhteen, samoin kuin Tiina Turtiaisen ja Anna Pakkasen yhteisönä laatima kuvalliskirjallinen loppuraportti.

²⁵⁶ Tapasimme vapaamuotoisesti kahvilassa, josta siirryimme Tiinan johdolla tutustumaan hänen laatimaansa kuvalliskirjalliseen projektiin loppuraporttiin. Toteutin varsinaisen ryhmähaastattelun tämän jälkeen työhuoneessani, jossa taltion noin puolitoista tuntia kestäneen keskustelun ääninauhalle. Haastattelua jäsentävien näkökulmien valikoituminen liittyi Noitarumpu-hankeen suunnitteluprosessissa esille nousseisiin kysymyksiin. Ne pohjautuivat lisäksi aikaisempiin kokemuksiini tapahtuman parissa.

elämyksellisyydelle; heidän omilleen, leirille osallistuvien nuorten ja esityksiä seuraamaan saapuneen yleisön elämyksille.²⁵⁷

Artikkelin 3.2 *The Fire Fox. A multisensory Approach to Art Education in Lapland*²⁵⁸ synty liittyy Isatanbulissa *InSEA on Bridge* kongressissa vuonna 2004 pitämään esitelmään ja paperiin, jonka pohjalta minua pyydettiin laatimaan artikkeli *International Journal of Education through Art* -julkaisuun.²⁵⁹ Artikkelin julkaistiin vuonna 2005, ja se käsittelee Utsjoen Tulikettu -hankkeen ensimmäistä vaihetta, joka liittyi talvitaiteen osalta myös Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan *Talvitaiteen koulutusprojektiin*. Olin mukana monessa roolissa, paitsi hankkeen suunnittelijana myös sen toteuttajana. Ohjauksessani oli lisäksi *Tila-aika-paikka* -työpajan opiskelijoita taiteiden tiedekunnasta²⁶⁰. Artikkelin perustuu monimuotoiseen aineistoon, jota kertyi runsaasti jo suunnitteluvaiheesta. Itse toimintaa paikanpäällä dokumentoivat lisäksi opiskelijat ja useat muut tahot.²⁶¹ Tapahtumaviikon arviointiseminaarin toteutimme videoneuvotteluna, johon osallistui keskeisiä toimijoita sekä Utsjoelta että Lapin yliopistosta. Palasin vielä seuraavana syksynä paikallisten ja muiden osallisten kokemuksiin kyselylomakkeen avulla²⁶². Kyselyaineisto toimi artikkelissa toimintaan osallistumisen, havainnoinnin, kirjallisten ja visuaalisten dokumenttien ohella tärkeänä ymmärtämysyhteytenä. Artikkelissani luon kokonaiskuvan yhdestä yhteisöllisen taidekasvatuksen prosessista ja analysoin siitä kertyneitä kokemuksia taidekasvatuksen alan ajankohtaisen keskustelun valossa.

Artikkelissa 3.3 *Elettyä taidetta – yhteistä toimimista*²⁶³ jatkoin Tulikettuhankkeen tarkastelua uusien kehittämistyössä esille nousseiden kysymysten va-

²⁵⁷ Litteroin haastattelussa kertyneen aineiston ja jäsenin sitä analyysivaiheessa uudelleen esille nousseiden merkityksenantojen suunnassa. Laadin käsikirjoituksen haastattelurunkoa mukaillen vuoropuhelussa merkityksenantojen ja alan kirjallisuuden kanssa. Haastateltavat saivat käsikirjoituksen tarkastettavakseen ja kommentoitavakseen ennen kielen käännöstä. Heillä ei ollut sen suhteen huomauttavaa tai lisättävää eräitä pieniä täsmennyksiä lukuun ottamatta, jotka huomioin lopullisessa käsikirjoituksessani.

²⁵⁸ Hiltunen 2005, 161–177.

²⁵⁹ Ks. Koonti kansainvälisistä esitelmistä. *InSEA on Bridge – Istanbul, Cappadocia . 7th European Regional Congress*. Istanbul 6. 7. 2004.

²⁶⁰ Ks. Liite 3. Taidekasvatuksen projekti- ja kenttäharjoittelijat sekä kansainväliset vaihto-opiskelijat Utsjoen Tuliketussa.

²⁶¹ Olen arkistoinut kaikki sähköiset neuvottelut ja suunnitelmat, palaverimuistiot. Suunnitteluprosessin aikana järjestettiin useita videoneuvottelupalavereja Utsjoen ja Rovaniemen välillä sekä Rovaniemellä vain taidekasvatuseriä koskettavia palavereita. Itse toiminnasta kertynyt kuvallis-kirjallinen dokumenttiaineisto sekä opiskelijaryhmäni kuuluneen vaihto-opiskelijan videodokumentti ovat tutkijan arkistossa. Osa dokumenteista on löydettävissä myös Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan verkkogallerioista.

²⁶² Ks. Liite 8. Utsjoen Tuliketun kyselylomakkeet. Käytin samaa formaattia pienen muutoksen seuraavina vuosina myös Tulikettu II ja III-viikkojen päätteeksi.

²⁶³ Hiltunen 2006, 25–37.

lossa. *The Fire Fox* -artikkelin käsikirjoituksen hyväksymisen ja julkaisun jälkeen oli toteutettu kaksi uutta toimintaviikkoa. Tarkastelen artikkelissani Utsjoen Tulikettu -hankkeen lisäksi myös Tunturin taidepajan toimintaa sekä sen loppumista. Artikkelini on julkaistu *Kuvataideopettajaliiton* satavuotisjuhla-julkaisussa. Liitän artikkelissani yhteisöllistä taidekasvatusta suomalaisen koulutuspolitiikan kehitykseen. Tarkastelen toiminnan sijoittumista taidekasvatuksen kentälle, kuvailen miten hankkeet ovat kehittyneet ja miten ne on koettu. Punon tulkintaani toimintaviikkojen jälkeen keräämieni palautteiden, opiskelijoiden raporttien, kuvallisten ja kirjallisten muistiinpanojeni sekä toiminnan osakseen saaman uutisoinnin kautta. Ne tuovat oman kokemuksieni rinnalle myös muita ääniä.

Vuonna 2005 *International Journal of Education through Art* -julkaisussa ilmestyneen atikkelin pohjalta minua pyydettiin artikkelikäsikirjoitusta *Intellect Book* -sarjan kokoomateokseen, jossa fokus on ympäristö- ja yhteisölähtöisessä taidekasvatuksessa.²⁶⁴ Artikkelini *Community-based Art Education in the North: a Space for Agency?* julkaistiin 2008²⁶⁵. Sen hieman laajempi suomenkielinen versio julkaistiin taidekasvatuksen alan *Synnyt*-verkkojulkaisussa 2007 nimellä *Yhteisöllinen taidekasvatus toimijana ja toiminnan tilana*²⁶⁶. Artikkelini kahden kieliversioiden myötä tuon tutkimustani osaksi sekä kansainvälistä että suomalaista taidekasvatuskeskustelua. Koska artikkelin suomenkielinen versio on suhteellisen helposti saavutettavissa PDF-muodossa verkkojulkaisuna, valikoin väitöskirjaani painettavaksi artikkelini englanninkielisen version.

Tarkastelen artikkelissa Tunturin taidepajaa ja Utsjoen Tulikettu -hanketta toimijuus käsitteen kautta. Ajallisen etäisyyden ja useampien toimintasykliiden jälkeen kokonaisuudesta oli mahdollista hahmottaa muutoksia ja pohtia toiminnan merkitystä osallisille. Uuden lähiluvun kautta aineistosta nousi esiin uusia kysymyksiä. Pohdin tässä viimeisessä väitöstyöhöni liittyvässä artikkelissa, miten yhteisöllinen taidekasvatus voi tarjota tilaa toimijuudelle. Kysyn myös, voiko yhteisöllistä taidekasvatusta ajatella avoimena tilana dialogille ja kohtaamiselle, voiko sitä itseään pitää toimijana?

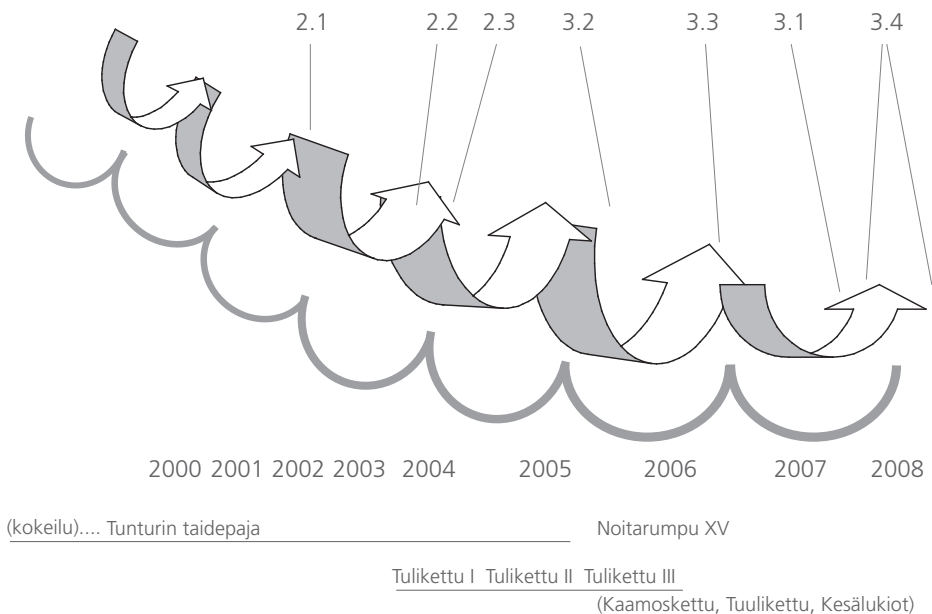
²⁶⁴ Olen saanut artikkelista kannustavaa kansainvälistä palautetta lisäksi muiden yhteydenottojen muodossa. Artikkelini on viitattu myös kansainvälisessä konferenssissa Taipeiissa. Professori Rachel Masonin yhteydenotto: *Dear Mirja The Firefox . We published this paper in the International Journal of Education through Art in 2005. I am talking about trends in art education at the World Creativity Summit Meeting in Taipei in June and would like to reference it and show images 3 and 4 - if you agree. Unfortunately Intellect no longer have them on file so I would be very grateful if you would send them to me again in jpeg form - by Thursday this week if possible. I hope all is well with you and kind regards, Rachel Mason.* Sähköpostiviesti 19.5.2008. Tutkijan arkisto.

²⁶⁵ Hiltunen 2008b, 91–112.

²⁶⁶ Hiltunen 2007c, 1–22.

Luvun 4 artikkelit ovat kukin oma kertomuksensa. Ne sisältävät paikoitellen päällekkäisyyttä, niistä on luettavissa tiettyjä julkaisufoorumien reunaehtoja. Artikkelikokonaisuuden tavoitteena on, että ne yhdessä tarjoavat luettavaksi laajemman kertomuksen, joka olisi enemmän kuin osiensa summa. Kokonaisuuden, jossa on hahmotettavissa monivuotista tutkimusprosessiani yhdistävä pohjavirta ja keskeisin tutkimustehtäväni: toiminnan kehittyminen ja yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtien, muotojen ja toimintatapojen vähittäinen ymmärtäminen pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Yksittäiset artikkelit ovat tutkimusprosessissani kuin aallonharjoja, varsinainen tutkimus on kentällä syntyneiden prosessien virtauksissa ja pyörteissä: taidekasvatuksen performatiivisissa käytänteissä ja kohtaamisissa, jossa merkittävää ei ole vain se, mitä sanotaan että tehdään, vaan ennen kaikkea se, mitä tehdään.

Kuvio 8. Artikkeleiden sijoittuminen tutkimusta kuvaavaan virtaan



Luettelo artikkeleista

2.1 **Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia** (2002) teoksessa Räsänen, M. (toim.) *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa*. Työpaperit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. F 23, 44–51. <http://www.uiah.fi/binary.asp?path=1;1456;2806;2812&field=FileAttachment&version=2>

2.2 **Art Pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages** (2003) *Lifelong Learning in Europe*. Vol. VIII, issue 2/ 2003, 26–31.

2.3 ”Erämaa opettaa” Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa (2004) *Aikuiskasvatus*. 1/ 2004, 54–59.

3.1 **Embodied experiences. Constructing a Collaborative Art Event in the Northern Environment** (2007) teoksessa Kylänen, M. & Häkkinen, A. (Eds.) *Articles on Experiences 5 - Arts & Experience* Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry 2007. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre, 62–90. <http://www.leofinland.fi/includes/loader.aspx?id=7fca337f-63ab-4f24-8600-26d8e18ae522>

3.2 **The Fire Fox. A multisensory approach to art education in Lapland** (2005) *International Journal of Education through Art*. 1:2, pp. 161–177.

3.3 **Elettyä taidetta – yhteistä toimimista** (2006) teoksessa Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S., Rastas, M. (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 v. Like, Keuruu, 25–37*.

3.4 **Community-based Art Education in the North: a Space for Agency?** (2008) In Coutts & Jokela (eds.) *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect Books, 91–112.

Artikkelin laajempi suomenkielinen versio: **Yhteisöllinen taidekasvatus toimijana ja toiminnan tilana**. *Synnyt* 2/2007, 1–22. saatavissa osoitteesta: http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/2_2007/hiltunen.pdf



Lasten taiteilemia jääkelloja suomenkielisen päiväkodin pihalla. Utsjoki 2006.
Kuva: *Mirja Hiltunen*

Viereisellä sivulla: Päiväkodit tutustumassa moniaistisesti veden eri olomuotoihin uimahallilla.
Utsjoki 2006. Kuva: *Inkeri Konttinen*



2 VIRTAUKSIA



Osallistuminen yhdistää. Utsjoki 2005. *Kuva: Mirja Hiltunen*

Viereisellä sivulla: Lumiveistosmalleja. Utsjoki 2006.

Kuva: Mirja Hiltunen



2.1 YTYÄ TAIDEOPETTAJUUTEEN. YHTEISÖN, TAITEEN JA YMPÄRISTÖN KOHTAAMISIA (2002)

Mirja Hiltunen

Ytyä taideopettajuuteen

Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia

Olen Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen lehtori. Tarkastelen artikkelissani taidekasvatuksen yksikön yhteisöön ja ympäristöön suuntautuvan kehittämistyön lähtökohtia osana laajempaa yhteisötaiteen kontekstia. Olen tutkinut performatiivista taiteenstrategiaa ja sen toimivuutta pohjoisissa taidetapahtumissa. Olen ohjannut lukuisia taiteidenvälisiä työpajoja sekä yhteisötaiteellisia projektiopintoja, joissa taiteilijuus ja taidekasvattajuus on jaettu yhteisöllisesti, eikä taide tapahdu myöskään ilman osallistuvaa yleisöä.

YHTEISKUNNALLISTA VAIKUTTAMISTA JA KULTTUURISTA INVESTOINTIA

Yhteiskunnalliset muutosprosessit luovat tarvetta taidekasvatuksen jatkuvaan kriittiseen arviointiin sekä uusien joustavien toimintamuotojen kehittämiseen. Rakenteiden muuttuessa jäykät instituutiot eivät enää vastaa ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan tarpeita. Olen päivittäin kasvotusten tulevaisuuden kanssa kouluttaessani kuvataideopettajia Lapin yliopistossa. Keskeistä työssäni on opiskelijoiden oman taidekasvatusajattelun kehittymisen tukeminen. Koulutuksen tulisi tarjota käsitteellisiä välineitä vallitsevien käytänteiden ymmärtämiseen sekä muuttamiseen ja toisaalta olla herkässä vuorovaikutuksessa hyvin toimivien ja kriittisten käytänteiden kanssa. Ongelmaksi voi kuitenkin muodostua, kuinka yliopiston kaltainen jäykkä instituutio itse pystyy olemaan herkässä vuorovaikutuksessa kentän kanssa. Taidekasvatuksen yksikössä haetaan ratkaisumalleja kysymykseen tukemalla taideopiskelijoiden opettajaksi kasvamista myös osallistuvassa mielessä. Kuvataideopettajan on vastattava tulevaisuuden yhteiskunnan haasteisiin, otettava paikkansa ja tunnettava vastuunsa myös yhteiskunnan kehittäjänä.

Opiskelijat saavat kosketusta tähän opettajuuden yhteiskunnalliseen aspektiin mm. projektiopintojen ja Yhteisötaide ja ympäristö -sivuaineen parissa.

Taidekasvatuksen eräs tehtävä on taiteen keinoin tuotetun ja tulkitun todellisuuden reflektointi, sen tutkiminen kokemuksellisen sekä käsitteellisen toiminnan kautta. Taiteellisessa oppimisessa, niin kuin kaikessa oppimisessa, tarvitaan paitsi päätä ja käsiä, eli tietoja ja taitoja, myös sydäntä. Opittavien asioiden liittyessä yksilön ja yhteisön todelliseen elämismaailmaan ovat elämyksemme, kokemuksemme, tietomme ja taitomme luonnollisia taidekasvatuksen lähtökohtia. Tutkimme sekä maailmaa että itseämme. Taidekasvatus on lisäksi aktiivinen vaikuttaja, ei vain olemassa olevan todellisuuden heijastaja tai säilyttäjä. Sen toimintakenttä koskettaa formaalin kasvatuksen ja perinteisen taidemaailman ohella myös niiden ulkopuolista maailmaa. Taidekasvatuksella on, sille syntyy ja se voi itse kehittää yhä enemmän sovelluksia yhteiskunnan eri tahoilla. Taidekasvatus voi toimia myös eri tahoja yhdistävänä tekijänä.

Yhdysvaltalainen yhteisötaiteilija ja taideoteetikko Suzanne Lacy on määritellyt yhteisötaidetta erilaisista taustoista ja näkökulmista työskentelevien taiteilijoiden projekteiksi, jotka muistuttavat toisiaan poliittisen ja sosiaalisen aktiivisuuden näkökulmasta. Yhteistä projekteille on kuitenkin ennen kaikkea esteettinen herkkyys. Taiteilijat ovat kehittäneet erilaisia malleja taiteesta, jossa yleisön strategiat ovat tärkeä osa teoksen tai toiminnan esteettistä kieltä. Taiteilijat ovat siirtyneet työskentelemään saastumisen, rotujen välisten suhteiden, kodittomuuden, ikääntyvien ongelmien, jengiväkivaltaisuuksien ja kulttuuristen identiteettikysymysten parissa. Yhteisötaide on empaattista ja syntyy taiteilijan halusta kommunikoida – taiteilija ei ilmaise itseään, ei tulkitse, vaan pikemminkin välittää kuu-

lemaansa.¹ Yhteisötaide voidaan tiivistää kommunikaatioksi taiteilijaorganisaattorin ja osallistuvan yleisön kanssa: yhteisötaidetta ei esitetä vaan se perustuu vuorovaikutukseen ja mukanaoloon. Yhteisötaide on tilanteita, joihin ihmiset astuvat ja luovat merkityksiä yhdessä taiteilijan kanssa.²

Yhteisötaidetta voidaan ajatella myös kulttuurisena investointina, joka antaa elinvoimaa taloudelliselle elpymiselle, vetää puoleensa yhteistyökumppaneita, nostaa maan arvoa ja luo työpaikkoja. Englantilaisista yhteisötaidetta kartoittanut Eileen Adams on todennut yhteisötaiteen myötävaikuttavan paikalliseen omaleimaisuuteen ja luovan paikallista identiteettiä, lisäävän julkisten paikkojen käyttöä sekä vähentävän vandalismia.³ Brittein saarilla onkin pitkät perinteet yhteisötaiteessa. Erilaiset säätiöt ja taiteilijaresidenssiohjelmat ovat järjestelmällisesti tukeneet toimintaa.

ONKO YHTEISÖTAITEESTA TAIDEKASVATAJAN TYÖKALUKSI?

Nykytaidetta tehdään edelleenkin myös yksityisesti ateljeen neljän seinän suojassa taiteilijoiden syvennyksessä oman erityisen taiteenalueensa kautta ilmaissuna sekä taidemaailman kehittämiseen. Näin toimitaan luonnollisesti myös kuvataideluokissa, eikä yksilöllisten taitojen, taiteellisen ilmaisun ja taiteen vastaanoton syventämisen merkitys perustavana osana yleissivistävää kuvataideopetusta ole menettänyt merkitystään. Taidemaailmassa sosiaalisesti aktiivisesti työskentelevien taiteilijoiden määrä on kuitenkin lisääntynyt. Heistä yhteisötaiteilijat toimivat kaikkein julkisimmin. Kuvataideopetuksen ytimessä oleva nykyaide voi haastaa myös luokkaopetusta. Taiteellisen työn lopputulos ei silloin ole välttämättä taideteos tai tuote. Taiteilija ei tuota ja myy ensisijaisesti taidettaan vaan hän voi olla palkattuna asiantuntijana mukana erilaisissa hankkeissa. Usein taide ilmenee tapahtumina ja kohtaamisina sekä muutoksena yhteisössä, jonka kanssa työskennellään. Yhteisötaidetta voidaan mielestäni tarkastella myös taidekasvatuksena ja/tai taidekasvatusta yhteisötaiteena sen mukaan, miten intentioita painotetaan.

Toimintaa voidaan mielestäni kutsua yhteisölliseksi taidekasvatukseksi, kun painopiste on siirtynyt taidemaailmakeskeisestä dialogista yhteisökeskeiseksi polyfoniaksi sekä taiteellisen toiminnan intentiot ovat muuttuneet tiedostetun kasvatukselliseksi. Taiteilija tai taidekasvattaja ei tuo, siirrä ja istuta taidetta ulkoa taidemaailmasta käsin, vaan taide

rakentuu paikallisesti ja yhteisöllisesti. Yhteisö on silloin itse toiminnan keskiössä tiedostavana, toimivana ja tuottavana, ja taiteilija tai taidekasvattaja toimivat osana tätä yhteisöä.

Taidekasvatuksen yksikössä on toteutettu vuodesta 1994 alkaen työpajoja ja kehitetty sivuaineopintoja, joissa nykytaiteen strategioiden avulla pyritään kehittämään uudenlaisia taideopetusmuotoja. Nämä koko taiteiden tiedekunnan opiskelijoille suunnatut työpajat yhdessä Taiteidenvälisyys ja Ympäristökasvatus –sivuaineiden kanssa ovat luoneet pohjaa YTY - Yhteisötaide ja ympäristö -sivuaineelle (15 ov). Sivuainekokonaisuus antaa perusvalmiuksia yhteisö- ja ympäristötaiteellisen toiminnan toteuttamiseen esteettisestä, eettisestä ja kokemuksellisesta painotuksesta käsin. Kokonaisuudessa tutustutaan performatiiviseen taiteen strategiaan sekä ympäristötaiteeseen erityisesti pohjoisissa elinympäristöissä. Oman taiteellisen ilmaisun lisäksi kehitetään ja uudistetaan työtapoja eri organisaatioiden, yhteisöjen sekä taideopetuksen välillä. Tavoitteena on antaa valmiuksia uusien kehittämiskohteiden suunnitteluun ja organisointiin taidekasvatuksen, taide- ja kulttuuriorganisaatioiden ja muiden toimijoiden välillä, sekä lisätä taiteen toimintaedellytyksiä erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Myös taidekasvatuksen pääaineopinnoissa syvennyttään taidekasvatuksen kentän laajentamisen problematiikkaan muun muassa laadaturpintoihin kuuluvan taidekasvatuksen yhteisöprojektin (4 ov) suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä.

Yhteisötaiteessa yhdistellään usein perinteisiä taidemuotoja ja korostetaan erityisesti vuorovaikutusta sekä kommunikointia: se on siis toiminnallista, performatiivista. Yhteisö osallistuu tekemiseen tai on osa teosta, jolloin on kyse tilanteiden mukaan jatkuvasti muuttuvasta ja vaihtelevasta taiteesta.⁴ Kun taideopinnoissa yhdistellään eri taiteenalueita, yhdistellään myös eri taitoja. Aineenopettajakoulutuksessa mukana oleville opiskelijoille tämä on tärkeä kokemus. Oppiaineiden integraatio, laajemat teemakokonaisuudet ja projektioppimismalli voivat jäädä työelämässä pelkkien juhlapuheiden ja pinnallisten kokeilujen tasolle, jos tulevat opettajat eivät saa jo opiskeluaikanaan kokemuksia integraatiosta.

Ohjaamissani performatiivisissa työpajoissa käsiteltävää teemaan lähestytään myös tieteidenvälisesti. Työpajoissa vieraille luennoitsijoita eri tieteenaloilta, opiskelijat hakevat taustoja mm. sosiologiasta ja taide- ja kulttuurihistoriasta. Keskeistä työpajoissa on kuitenkin taiteellisten tiedonkeruumenetelmien kehittäminen, ympäristö- ja yhteisöanalyysin teke-

minen, joka voi olla ja usein onkin myös osa lopullista teosta. Taiteellinen toiminta nostaa ilmiöstä, ympäristöstä ja yhteisöstä esiin ulottuvuuksia, jotka muilla keinoin jäisivät huomiotta. Taidekasvatus voi tehdä näkyväksi sekä antaa äänen vaietuille asioille. Metaforat, symbolit, paikkoihin liittyvät arvot ja muistot nähdään taiteellisen työn merkittävänä tavoina. Prosessin ja ennen kaikkea vuorovaikutuksen merkitys korostuu.⁵

SAMA MONENA

Yhteisötaiteen sisällä voidaan löytää erilaisia painotuksia taiteilijan roolin, yleisön tai yhteisön osallistumisen suhteen. Näiden roolien tarkastelu auttaa myös taidekasvattajaa pohtimaan työnsä lähtökoh- tia. Toteutettujen taideprojektien arvioinnin yhteydessä näiden erilaisten painotusten tarkastelua ei tule ohittaa. Suzanne Lacy on tarkastellut taiteilijan työskentelytapoja suhteessa siihen, kuinka yksityisesti tai julkisesti taiteilija toimii. Yhteisötaiteilijalla voi hänen mukaansa olla erilaisia rooleja.

Kokijana taiteilija toimii suhteellisen yksityisesti, hän saapuu vierasalle, ”toisen”, alueelle ja esittää huomionsa ihmisistä ja paikoista raportoimalla niistä taiteensa kautta ”omalla” alueellaan. Taiteilijasta tulee toisten kokemusten välittäjä ja taiteellisesta työstä kanssakäymisen seuraus. Reporterina taiteilija kerää informaatiota toisten saatavaksi ja herättää huomionsa johonkin tiettyyn asiaan. Analyytikkona taiteilija on omaksunut analyttisen asenteen. Teokset ovat usein käsitteellisiä ja työn esteettinen luonne ilmenee enemmänkin ideoiden kautta kuin visuaaliseen todellisuuteen kiinnittyen. Aktivistina taiteilija toimii kaikkein julkisimmin ja usein osana eri alojen asiantuntijoista koostuvaa työryhmää. Hän työskentelee kiinteässä yhteistyössä yhteisön kanssa ja pyrkii saamaan aikaan muutosta erilaisin konkreettisin toimenpitein.

Aktivistina toimiminen on vaativinta. Taiteilijan tulee ymmärtää sosiaalisia rakenteita ja instituutioita, hänen on opetettava aivan uusia toimintatapoja. Hänen on opittava tekemään yhteistyötä ja perehdyttävä siihen, kuinka monimuotoisia tai erityisiä yleisöjä voidaan kehittää ja kuinka työskennellään taiteiden ja tieteiden välisesti. Toiminnalle on löydetävä myös fyysinen paikka, joka vastaa todella yhteisön tarkoittamia lähtökoh- tia. Helpointa ei ole myöskään selvittää visuaalisuuden ja prosessin symbolisuutta ihmisille, jotka eivät ole saaneet koulutusta taiteen alueella.⁶ Edellä mainitut yhteisötaiteilijan kohtaamat haasteet ovat tuttuja taidekasvat-

tajille ja erilaista taidetoimintaa ohjaaville henkilöil- le. Yhteisötaiteessa taiteilijan ja taidekasvattajan roolit lähenevätkin toisiaan ja usein myös yhdisty- vät.

Taidekasvattajalla on yhteisöllisessä taidetoimin- nassa monta roolia. Hän voi itse edustaa taiteilijuut- ta, olla toteuttamassa taideteosta ja olla oman eri- tyisälänsä asiantuntija ja ohjaaja. Hän voi toimia tärkeänä harrastajien ja ammattilaisten sekä eri toimijaryhmien välisenä linkkinä. Hän voi olla kuin katalyytti, joka saattaa toiminnan alkuun, luo puit- teet ja kantaa vastuun kokonaisuudesta. Usein hän on kaikkea tätä yhtä aikaa tai eri painotuksin pros- sin eri vaiheissa. Tämän olen myös omakohtaisesti kokenut puitteita luodessani, opiskelijoita ohjates- sani ja itse aktiivisesti taidetoimintaan osallistuessa- ni. Yhteisölliseen taidetoimintaan kuuluu oleellisena osana organisoiminen ja toteuttamisen lisäksi toimin- nan refleктоiva seuraaminen sekä sen arvioiva tar- kastelu. Vuorovaikutusta arvioitaessa taiteilijan ja yleisön roolit ovat keskeisiä. Yhteenvetona yleisön osallisuudesta esittelen Lacyn kehittämän mallin (kuvio 1). Siinä yleisö nähdään sisäkkäisinä kehinä, jotka voivat olla jatkuvassa liikkeessä sisään ja ulospäin.

KUVIO1 Yleisön osallisuus



Mallin keskustassa sijaitsevat ne, joita ilman työtä ei olisi. Seuraavassa kehässä ovat ne, jotka ovat investoineet aikaa, energiaa ja identiteettiään työ- hön, jotka ovat syvällisesti osallisia teoksen tekijyy- teen. Usein tässä ryhmässä on sekä taiteilijoita että yhteisön jäseniä. Työ ei etenisi ilman heidän osalli- suuttaan. Toisaalta yksittäisen jäsenen poisjäänti ei välttämättä aiheuttaisi vakavia seurauksia työn olennaiselle luonteelle. Vapaaehtoiset ja esiintyjät muodostavat seuraavan kehän. He ovat niitä kenes- tä, kenelle ja kenen kanssa työ on luotu. Seuraava kehä muodostuu niistä, joilla on suora kokemus taideteoksesta. Traditionaalisesti ottaen tässä kyse

on yleisöstä, ihmisistä, jotka seuraavat esimerkiksi performanssia tai tutustuvat näyttelyyn, julkiseen taideteokseen tai muuhun tuotokseen paikan päällä. Nämä henkilöt ovat kuitenkin yleensä enemmän sidoksissa toimintaan kuin tavalliset museovieraat. Tämä johtuu yhteisöllisten taideteosten avoimesta, mukaansa kutsuvasta, osallistavasta ominaislaadusta sekä ajasta, joka liittyy taideteoksen luomiseen.

Teoksen vaikutus jatkuu usein näyttelyn tai esityksen jälkeenkä ja sillä on yleisönsä myös erilaisten artikkeleiden ja dokumenttien sekä esittelyiden parissa. Tätä yleisöä Lacy nimittää mediayleisöksi. Se lisää teoksen saavutettavuutta ja on enemmän tai vähemmän yhteydessä työn rakenteeseen. Lisäksi osa yleisöstä säilyttää taideteoksen myyteinä ja muistina. Tällä tasolla teoksesta tulee osa taiteen kirjallisuutta tai osa yhteisön elämää, se muuntuu yleiseksi tiedoksi tai toimintatavaksi. Malli yleisön osallisuudesta perustuu yleisön aktiivisuuteen, ei sen identiteettiin. Osalliset voivat liikkua eri tasoilla saman projektin eri vaiheissa. Yhteisötaideprojektit ovatkin usein pitkäkestoisia, joku mediayleisöstä saattaa liikkua keskustaa kohti ja joku alussa aktiivisena yhteistyötahona toimiva puolestaan siirtyä uloimmille kehille.⁷

Taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen yksikössä toteutettua yksittäisissä työpajoissa opiskelijat ovat toimineet useimmiten Lacyn taiteilijan roolien luokittelun kolmella ensimmäisellä, lähinnä yksityisellä tasolla kokijana, reporterina sekä usein myös analyttikkona. Yksittäiset työpajat voivat liittyä myös laajempiin hankkeisiin, joiden eri vaiheissa opiskelijat ovat osallisia erilaisiin painotuksiin. He voivat toimia esimerkiksi esiintyjinä tapahtumissa, ympäristötaideopintoja suorittavina ja kokemuksistaan näyttelyä rakentavina taideopiskelijoina tai kenttäharjoittelua suorittavina taideopettajina. Tarkoituksena on kuitenkin harjoitella vähitellen myös yhteistyötä eri toimijaryhmien välillä sekä projektin organisointia ja hallintaa.

Saadut kokemukset luovat pohjaa ja toimivat hyvänä lähtökohtana siirryttäessä taidekasvatuksen pääaineeseen kuuluvan yhteisöprojektin suunnitteluun ja toteutukseen. YTY-sivuaine tarjoaa lisäksi mahdollisuuden keskittyä pitkäjänteisemmin yhteisö- ja ympäristötaiteen problematiikkaan. Laajemmissa yhteisö- ja ympäristöprojekteissa⁸ opiskelijat astuvatkin varsinaisesti Lacyn luokituksen julkisimpaan taiteilijan rooliin eli aktivistiksi: tällöin on aika siirtyä taideopiskelijasta kohti taideopettajuutta sen yhä laajenevassa merkityksessä. Opiskelijat siirtyvät näissä laajemmissa hankkeissa Lacyn yleisön osallisuutta mallintavan ympyrän sisimmälle kehille

toiminnan ytimeen, usein itsenäiseksi alkuun saattajiksi ja vastuun kantajiksi. Taidekasvatuksen yksikön henkilökunta ohjaa prosessia suunnitteluvaiheesta evaluointiin. Tärkeän tason työskentelyyn tuo opiskelijan oma reflektointi, portfoliot ja loppuraportit. Hankkeisiin on viime vuosina kiinnittynyt myös enenevässä määrin tutkimustoimintaa opiskelijoiden pro gradu -tutkielmien muodossa.

MISTÄ SUUNNASTA HYVÄ MÄÄRITELLÄÄN

Yhteisötaidetta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota myös sen kasvatukselliseen merkitykseen. On syytä kysyä, saavutetaanko taideteoksen vuorovaihteisissa muodoissa oppimistuloksia ja vastaako teoksen varsinainen rakenne, joka pitää sisällään taiteilijan ja yleisön roolit, kasvatuksellisia intentioita. Voimme lisäksi olla kriittisiä kysyessämme tarkoittaako taiteilijan hyvää tarkoittava intentio sitä, että teos itse on hyvä. Entä miten tiedostetusti yhteisötaiteilija kantaa kasvatuksellisen vastuunsa ja onko hänellä siihen kompetenssia? Miten tietoinen puolestaan taidekasvattaja on toimintaa organisoidessaan valintojensa taustalla vaikuttavista taidekasvatustieteistä – onko hänellä riittävä asiantuntemus taiteen ja ennen kaikkea yhteisön näkökulmasta?

Kysymys siitä, määritelläänkö yhteisön hyvä elämä yhteisötaiteessakin kuitenkin viimekädessä ulkoapäin, utopistisena vastauksena oleviin tai mahdollisiin ongelmiin, nousee aina uusien hankkeiden kohdalla ajankohtaiseksi. Haaveillaanko harmonisesta lopputuloksesta, johon jäsenten oletetaan sulautuvan, ja ryhdytäänkö toiminnan jälkeen estämään tätä tilaa horjuttavia muutoksia?⁹

Myös *happening*- ja performanssitaiteen veteraanit Allan Kaprow pohtii kriittisesti taiteen vaikuttamismahdollisuuksia. Hän työskenteli kuusikymmentäluvulla lukutaidottomien, moniongelmaisten nuorten ja heidän opettajiensa kanssa *Other Ways* -projektissa Berkeleyssä, Kaliforniassa. Kaksikymmentäviisi vuotta myöhemmin hän pohtii, mitä oikein tapahtui ja voiko kokeellinen taide ja kokeellinen kasvatus yhdessä saada aikaan edistystä, yleisistä hyvää. Kaprowin skeptisyys johtuu useista esimerkeistä, joita hän on nähnyt kouluissa. Taiteilijat pistäytyvät kouluissa ja esittävät alueensa jonain erityisenä. Taide näyttäytyy tällöin kuten yleensäkin: vain marginaalissa. Todellinen kasvatus tapahtuu joka päivä, taide tulee vapaapäivinä.¹⁰ *Other Ways* -projekti pyrkiikin todentamaan, että taide tulisi ottaa todesta tavallisen koulupäivän ohjelmasta, mikä on erittäin ajankohtainen vaatimus myös

2000-luvun alun suomalaisessa koulutodellisuudessa.

Taiteilijoiden palvelut ovat nykyisin yhä useammin taidekasvatukseen painottuneita. Eileen Adams viittaa useassa yhteydessä taidekasvatukseen pohtivissaan taiteilijan roolin muutoksia englantilaisissa yhteistyöhankkeissa. Adamsin mukaan oletetaan, että taiteilijat voivat jakaa kokemuksensa muille järjestämällä yhteisön jäsenille aktiviteetteja ja että he voivat lisätä taiteen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Hän tunnustaa meille taidekasvattajille tutun haasteen: opettaminen vaatii kokemusta, erityistä osaamista ja ammattitaitoa kuten taidekin. Tarvitaan spesialisteja ja on osattava myös kommunikoida. Adamsin kartoittamat brittiläiset esimerkit antavat moninaisen kuvan taiteilijan intentioista ja taiteen paikasta yhteiskunnassa. Joissain projekteissa taiteilijan intentiona on ollut antaa symbolinen merkitys ihmisten elämään, toisissa tavoite on ollut ihmisten ympäristön parantaminen. Joissakin projekteissa taiteilija on voinut rohkaista ihmisiä heidän oman fyysisen hyvinvointinsa vaalimiseen tai hän on kyennyt osallistuttamaan ihmisiä muutoksen aikaansaattamiseen sosiaalisessa mielessä. Yhteisötaide on samalla lisännyt taiteilijoiden mahdollisuuksia vastata ihmisille ja paikalle sekä saavuttaa laajempaa yleisöä gallerioiden ulkopuolelta. Se on tehnyt taiteesta osan ihmisten arkipäivän kokemusta ja rakentanut taidetta osaksi heidän elämäänsä.¹¹

Vastaavia kokemuksia on kertynyt myös taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen yksikön ja opiskelijoiden organisoimissa lukuisissa paikallisissa yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeissa. Toimintamallia on sovellettu myös hyvin kokemuksiin eripuolilla Eurooppaa useissa, lähinnä ympäristötaiteeseen liittyvissä yhteistyöhankkeissa.¹² Mielenkiintoisena uutena avauksena koen juuri alkavan yhteistyön Strathclyden yliopiston kanssa Glasgow:ssa, jossa on pitkät perinteet yhteisötaiteilijoiden kouluttamisesta ja hankkeiden toteuttamisesta urbaanissa teollisuusyhteisössä.¹³

Yhteisötaiteen lähtökohdat muistuttavat monin kohdin sosiaalisesti uudistavan ja monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteita, jossa taiteen ohjelma nähdään tieteidenvälisenä. Taidetta tulisi opettaa sellaisena kuin se koetaan elämässä, osana sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Tieteidenvälinen taideopetus auttaa ymmärtämään ja heijastaa paremmin niitä sosiaalisia, kulttuurisia, ekologisia ja poliittisia olosuhteita, joiden osa se itsekin on. Toiminnan suuntana on silloin tiedostava kansalaisyhteiskunta, jossa kyseenalaistetaan auktoriteetit ja vallitseva tila, hyväksytään erilaisuus ja puolustetaan muita

ihmisiä sekä ympäristöä.¹⁴ Erilaisuuden hyväksymisen merkitys korostuu moniarvoisessa nyky-yhteiskunnassa. Sosiologi Briitta Koskiaho pohti jo lähes kaksikymmentä vuotta sitten, kuinka sosiaalista yhteisöä kiinteänä pitänyt fyysisyyteen perustuvan yhteisön mielekkyys on kyseenalaistunut, kun suhde luontoon, uskontoon ja yhteiseen elämäntapaan puuttuvat. Yhteiskunnan sosiaalinen rakenne on eriytynyt ja ryhmä, johon integroidutaan, vaihtelee.¹⁵ Nyky-yhteiskunnassakin etsitään sosiaalista yhteisöä, ihmiset luovat kuitenkin sosiaaliset sitoumuksensa monikulttuurisissa ja moniulotteisissa verkostoissa, nettikaveri toiselta mantereelta voi tuntua tutummalta kuin naapuri.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeissa kehitetään projektioppimisen keinoin konkreettisia työskentelymuotoja, joiden avulla sosiaalisesti uudistavan ja monikulttuurisen taidekasvatuksen yleiselle tasolle jääviin tavoitteisiin voidaan tarttua käytännön taidekasvatustyön parissa. Toiminnan taustalta voidaan löytää sosiaalisen konstruktivismin käsitys oppimisesta kulttuurisesti välittyvänä toimintana, jossa ihmistä ei voi erottaa hänen sosiaalisesta ympäristöstään. Opintojen tavoitteena on tukea kokonaisuudessaan opiskelijan taidepedagogista orientaatiota ja antaa valmiuksia kohdata ja vastata tulevaisuuden kuvataideopetuksen haasteisiin niin formaalin kuin informaalin taidekasvatuksenkin piirissä.

TUNTEMATON JA VAATIVA TULEVAISUUS

Kaikkialla Euroopassa on syntynyt toimintaa, joissa sitoutuneet yksilöt, paikallisyhteisöt ja organisaatiot eri sektoreilta selvittävät ja tutkivat tapoja parantaa ihmisten kapasiteettia osallistua tulevaisuuden muu-vaamiseen. Näissä projekteissa ja yhteistyöhankkeissa lähestytään kestävää kehitystä taiteen ja kulttuurin kautta ja niissä on siirrytty toimimaan yhden sektorin sisältä laajemmissa yhteistyöverkostoissa. *Common Threads* -hankkeessa kartoitettiin ja edelleen analysoitiin neljäätoista luovuuteen ja paikalliseen yhteistyöhön perustuvaa projektia kymmenestä Euroopan maasta. Lähtökohdaksi oli selvittää elämänpituiseen oppimiseen liittyviä kysymyksiä sekä rajatun tulevaisuuden koulun haasteita. Hankkeessa todetaankin, että tulevaisuusperspektiiviä ei voi liiaksi korostaa. Opetuksen, taiteiden, terveydenhuollon, sosiaali- ja jopa yrityssektoreiden olisi yhdistettävä voimansa ja lähdeittävä muuttamaan koulutuksen metodeja, palveluita ja toimintatapoja, jotta ne pystyisivät vastaamaan odotuksiin ja jatku-

vasti erilaistuvien yhteisöjen tarpeisiin.¹⁶

Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tukeminen ja taide maailman ja koulumaailman yhteistyön kehittäminen ovat saaneet 1990-luvulla yleisemminkin lisääntyvää huomiota kansainvälisesti. Kansallisena esimerkkinä tästä toimii Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman KOKU-hanke, jossa pyrittiin kehittämään taideaineiden ja muiden aineiden välistä sekä koulun ja muun kulttuurielämän välistä yhteistyötä. Seitsemässätoista kunnassa työstettiin erilaisia hyviä malleja niin hallinnon kuin käytännön koulutyön tasolla. Yhteistyötä kehitettiin eri hallintokuntien, taiteilijoiden, elinkeinoelämän ja koulujen välille sekä koulujen eri aineiden välille.

Näistä kansallisista ja eurooppalaisista hankkeista voi löytää piirteitä sosiokulttuurisesta innostamisesta, sosiaalipedagogisesta suuntauksesta, jossa yhdistyvät kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen toiminta.¹⁷ Taidekasvatuksen näkökulmasta sosio-kulttuurinen innostaminen voi avata jopa uusia toimintakenttiä. Tärkeää on kuitenkin kuvataidekasvatuksen tiedonalan ja siitä nousevien kriittisten käytänteiden vuoropuhelu. Tarvitaan kehittämistyötä ja tutkimusta, jossa tiedonalan keskeiset tavoitteet ja sisällöt, sen taiteelliset esteettinen kasvatus tehtävä todentuvat, mutta jossa on tilaa myös uutta luovalle toiminnalle – taiteiden ja tieteiden välisyydelle.

Taidekasvatuksen olemassaolon perustelut näyttävät nousevan kulloisistakin yhteiskunnan ajankohdaisista ja ajassa arvostetuista näkökulmista, mikä ilmenee tarkasteltaessa taidekasvatuksen historiaa ja eri kulttuurien taidekasvatuksen merkityksiä sekä taiteen paikkaa yksilön, yhteisön ja kulttuurin kentässä. Tämä seikka muodostaa haasteellisen tehtävän taidekasvatuksen tiedonalalle. Taidekasvatuksen tulisi kyetä hahmottamaan muuttuvaa kulttuurista ja yhteiskunnallista tilannetta, josta käsin sitä perustellaan, sekä samaan aikaan pyrkiä ylittämään näitä erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia rakentumisen rajoja.

Kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tilanteen hahmottaminen on luonnollisesti koko koululaitoksen tehtävä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen loppuraportissa ennustetaan, että koulu tulee sekä sekularisoitumaan että avautumaan, kuitenkin niin että ennakkoinen mukaan yhteisöllisyys tulee korostumaan kaikessa koulutuksessa. Koulu fyysisenä paikkana tulee muodostumaan laajemmasta kokonaisuudesta erilaisia toimintapaikkoja, koulu toimii kohtaamispaikkana ja monitoimikeskuksena. Koulun institutionaalinen rooli painottuu selvityksen mukaan tosin sitä mukaa kun opetus avautuu ympäröivään yhteiskuntaan ja kou-

lun projekteista tulee todellisia hankkeita.¹⁸ Selvityksessä Koulu maailmassa – maailma koulussa esitetään puolestaan joukko teesejä, joissa käsitellään opettajuuden kehittymistä kohti avointa opettajuutta. Teeseissä korostetaan opettajuutta ihmissuhdeammattina, jossa korostuu entisestään valmius kohdata määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä oppilaiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Teeseissä nähdään opettajuuden kehittyvän yhteiskunnallisena ammatina, joka edellyttää vahvaa kasvatusnäkemystä, ymmärrystä tiedon synnystä ja kehittymisestä sekä valmiuksia demokraattiseen vaikuttamiseen ja motivoitumista vaikuttamisen keinojen käyttöön.¹⁹

Kriittisen pedagogiikan käyttöön vakiintunut ajatus opettajista julkisena ammattiryhmänä, joka kykenee ylittämään erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia, etnisiä ja sukupuolen rakentumisen rajoja, on lähellä omaa ajatustani opettajuudesta.²⁰ Koen kriittisen pedagogiikan ajatuksen kasvattajasta ”rajoja ylittävänä intellektuellina” haasteellisen paitsi opettajien kouluttajana myös henkilökohtaisesti elinikäisen oman oppimisen näkökulmasta. Koulutuksessa kriittisen pedagogiikan tulee olla osallistuvaa ja osallistavaa. Opettajan tulisikin olla sekä aktiivinen opetussuunnitelman rakentaja että asiantunteva soveltaja. Omassa työssäni tähän kokonaisuuteen punoutuu lisäksi tutkimuksellinen ja yhteisötaiteellinen intressi, jotka rakentavat edellisten lisäksi taidekasvattajuuttani. Kyse ei ole taidekasvattajan rooleista tai edes välttämättä hänen eri puolistaan, ne muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka muuntuu matkalla rajoja ylittäessä.

VIITTEET

- ¹ Lacy 1995, 19.
- ² Sederholm 2000, 113, 192.
- ³ Adams 1997, 76.
- ⁴ Sederholm 1998, 84-87; 2000, 113-14.
- ⁵ ks. Hiltunen & Torniainen 1998; Hiltunen 1999; 2001.
- ⁶ Lacy 1995, 174-177.
- ⁷ Lacy 1995, 177-180.
- ⁸ ks. Jokela & Lohiniva 1996, Jokela & Kuuri 1998, Jokela 1999; Hiltunen & Jokela 2001.
- ⁹ Tätä problematiikkaa on käsitellyt muun muassa Kimmo Lapintie (1998, 272-278) pohtiessaan asuinyhteisöä utopiana.
- ¹⁰ Kaprow 1995, 152-158.
- ¹¹ Adams 1997, 19, 30-31, 47, 63, 75, 77.
- ¹² ks. Jokela & Hiltunen 2001.
- ¹³ ks. Coutts & Dawes 1998, 190-196.
- ¹⁴ Efland, & Freedman & Stuhr 1998, 102-104, 111.
- ¹⁵ Koskiahio 1986, 232-236.
- ¹⁶ Williams 2000. Ks. myös julkaisu *All Our Futures: Creativity, Culture & Education* (1999), jossa pohditaan luovan ja kulttuurisen kasvatuksen mallia korostamalla koulun ja sen ulkopuolisen maailman yhteistyötä. Myös suomalaisen taidemaailman sekä esim. sosiaali- ja terveyssektorin piirissä on herätty pohtimaan taiteen mahdollisuuksia hyvinvointimme edistämiseksi. Ks. van Delft 1998; Haapala 1999, 86-99.
- ¹⁷ ks. Kurki 2000.
- ¹⁸ Luukkainen 2000, 202-203.
- ¹⁹ Välijärvi 2000, 157-179.
- ²⁰ Aittola & Suoranta 2001, 12-24.

KIRJALLISUUS

- ADAMS, E. 1997. *Public Art. People, Projects, Process*. Leeds and Leicester: Knight & Willson Ltd.
- AITTOILA, T. & SUORANTA, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Henry Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Toim. Aittola, T. & Suoranta, J. Suomennos J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- ALL OUR FUTURES: CREATIVITY, CULTURE & EDUCATION. 1999. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Department for Education and Employment. Sudbury, Suffolk: DfEE Publications.
- COUTTS, C. & DAWES, M. 1998. Drawing on the Artist Outside: Toward 1999. *Journal of Art & Design Education*, 17(2), 190-196.
- VAN DELFT, M. 1998. Community Art – Implications for Social Policy. Themes from Finland. 6/1998. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- EFLAND, A. D. & FREEDMAN, K. & STUHR, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. (Alkuteos *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. 1996. Reston, VA: National Art Education Association. Suom. V. Wuori & M. Räsänen.)
- HAAPALA, L. 1999. Taiteilijan muuttuva rooli – yhteisötaidetta 90-luvun Suomessa. Teoksessa Erkkilä, H. & Haapala, L. & Johansson, H. & Sakari, M. Katoava taide. Ateneum 1999. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- HILTUNEN, M. 1999. Arktinen Aktio. Eräissä pohjoisissa taidetapahtumissa vaikuttavat taidekäsitteet yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta. Lisensiaatintyö. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Taidekasvatus.
- HILTUNEN, M. 2001. Performatiivisia tapahtumia – kohti taiteidenvälistä, yhteisöön kiinnittyvää taidekasvatusta. Teoksessa Hyvönen, L. & Lindfors, E. (toim.) Tehhään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopistossa 23. -24. 02. 2001 pidetyn seminaarin esitelmät. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 1/ 2001, 67-73.
- HILTUNEN, M. & JOKELA, T. 2001. Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D, Opin-
toijulkaisuja 4.
- HILTUNEN, M. & TORNIAINEN, L. (toim.) 1998. Naamiokasvatuksen monet kasvot. Nukketeatteri yhteisöllisenä taidekasvattajana. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisusarja D, Opintojulkaisuja 2.

- JOKELA, T. (toim.) 1999. Tunturi taiteen ja tieteen maiseissa. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisuja, C 12.
- JOKELA, T. & HILTUNEN, M. 2001. Keino. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. CD –rom julkaisu. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisusarja D, Opintojulkaisuja 5.
- JOKELA, T. & KUURI, E. (ed.) 1999. Ultima Thule. Northern Environment and Art Education Project. Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design, C 14.
- JOKELA, T. & LOHINIVA, L. (toim.) 1996. Joki – The River. Ympäristötaitetapahtuma Ounasjoen alkulähteiltä Ounasjokisuulle. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C.
- KAPROW, A. 1995. Success and failure when art changes. In Lacy, S. (ed.) Mapping the Terrain. New Genre Public Art. Seattle, Washington: Bay Press, 152-159.
- KOSKIAHO, B. 1986. Yhteiskunnan muutos ja sosiaalipoliittika. Helsinki: Tammi.
- KURKI, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- LACY, S. 1995. Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys. In Lacy, S. (ed): Mapping the Terrain. New Genre Public Art. Seattle, Washington: Bay Press, 19-41.
- LACY, S. 1995. Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art. In Lacy, S. (ed): Mapping the Terrain. New Genre Public Art. Seattle, Washington: Bay Press, 171-185.
- LAPINTIE K. 1998. Asuinyhteisö utopiana. Teoksessa Kotkavirta, J. & Laitinen, A. (toim.) Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 16.
- LUUKKAINEN, O. (toim.) 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- SEDERHOLM, H. 1998. Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Studies in the Arts 63.
- SEDERHOLM, H. 2000. Tämäkö taidetta? Porvoo: WSOY.
- VÄLJÄRVI, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajan koulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- PAINAMATTOMAT LÄHTEET
- WILLIAMS, J. 2000. Yhteiset perusloimet – osallistuminen paremman maailman tekemiseen.
- Taide, kohtaaminen ja kehitys KASVOKKAIN – seminaarissa 10.11.2000. Helsinki, Teatterikorkeakoulu.



Tulirumpu-harjoituksissa Aittakurussa. Pyhätunturi 2005.
Kuva: Annamari Koski

Viereisellä sivulla: Kyläläisiä nostamassa jäätä installaatiota varten.
Pyhäjärvi 2002. Kuva: Elina Rissanen



2.2 ART PEDAGOGICAL PROJECTS IN NORTHERN WILDERNESS AND VILLAGES (2003)

ART PEDAGOGICAL PROJECTS IN NORTHERN WILDERNESS AND VILLAGES

Timo Jokela, Mirja Hiltunen

In the traditional modernistic thought art was considered a global phenomenon. The work of an artist – as well as the content of art education – was aimed at phenomena seen as universal. Furthermore, art was considered autonomous, i.e., nearly independent of other social factors. In fact, good art was locally and socially autistic: it was art for the sake of the art institution with no connection to local or social aims. Only recently has art inspired a new way of looking at it which emphasises its temporal, local, and social ties. (Lacy 1995; Gablik 1995; Lippard 1997) It is more and more widely acknowledged that art is a resource not only for the individual, but also for the society and that art education can serve as a means of social change. (Stuhr 1995)

In contemporary society people are no longer necessarily connected by a common background of experiences, religious opinions, or shared hardships. Although the structure of society has become individualized and one's reference group can vary, a social community is still thought of as desirable. What can help rebuild an individual relationship

with the environment and turn the surrounding community into something meaningful is experience-based art as part of everyday life.

The community and individual in the environment – a phenomenal life-world

The environment and community are many-dimensional concepts with no unified definition. In the field of art the environment has long been seen from the so-called phenomenological point of view. This means that the focus is on those experiences, mental landscapes, and meanings that are constructed in the individual mind by the environment through personal interpretations and history of experiences. Thus, we understand our environment as experiences that we create with our own actions and perceptions (Berleant, 1997). It is this phenomenal, experienced, and lived environment, rather than the physical environment, that interests art and art education.

Our creation of experience is always dependent on our community and

culture. We experience our environment as perceived and personally meaningful emotional content, as social and functional content, and as cultural meanings. Communal art activity oriented at such a phenomenal environment is indeed the fundamental type of culture education. Art that combines the environmental and the communal acts as a kind of phenomenological analysis: it aims at clarifying the structure of the human life-world and understanding it from the ethical, aesthetical, and social standpoints.

The environment as a network of places – place as a unit of action

We live in a world that is full of meaningful places to us (Tuan, 1974). We perceive the environment as places; it becomes concrete in places (Relph 1976). Activities connected with the environment and community are focused on certain places. These places can include one's own room, home, school, youth facility, nearby woods, etc. The size of the experienced and perceived places varies in different stages of life; furthermore, rather than in separate places man functions in networks of places. In the human world of experiences the places are overlapping, parallel, and nested. The experience and perception of a place is

important for the individual and communal comfort and identity. The emotional ties to and memories of places create the local identity of a person (Korpela, 1989). The shared perceptions of places in our surroundings increase our well-being and caring for the environment and other people.

Art as information and action

Environments and societies are in a constant state of change. Thus, understanding them and managing activities related to them requires cooperation that crosses the boundaries between different fields of science and sectors of society. Intertwining the artistic, scientific, and pedagogical approaches is necessary for art education that functions in such open processes. Lately, there has been a trend toward communal art that is linked with a certain place (Lacy, 1995; Kwon 2002). This trend has also helped to stimulate discussion on current art education and construct a model for integrating innovative art, environmental issues, and communal activity (Neperud 1995). Such a management model is tightly linked with current environmental issues as well as with ecological values in our constructed environment.

Art is increasingly involved in various urban renewal plans and devel-

opment programs for tourism. Many projects are aimed at upgrading the quality of the environment and developing public space. It has been shown in many projects that art strengthens local identity and deepens the experience of place (Adams, 1997). Furthermore, art often deals with social, ethnic, multicultural, and minority issues.

Environment- and community-based art is about processes in which information is gathered through personal experiences and applied through community activity. Rather than bringing art and the information produced by it into a community from the outside, the community has a chance to make art inside the community. Thus, it is educationally meaningful and socially renewing. These processes are supported by community art education. In the process, art education itself becomes a part of contemporary art rather than a reflection of art phenomena.

Means of art in the environment and society

Contemporary art uses such labels as site-specific art or environmental art to describe art that is influenced by its surroundings (Kwon 2002). Such art requires a personal relationship with the physical qualities of a place and analysis of the phenomenal experience it arouses.

Merely acquiring objective and experience-based information is not enough -knowledge of the history and stories behind the place is necessary. Furthermore, one must analyse the iconology of the place, i.e., the meanings given to the place by others in the community. In contemporary art discourse Lippard (1997) presents a holistic vision of place as a kind of text of humanity. To find the narrative, textual nature, and meaning of a place takes not only discussions, interviews, and empathetic participation in its everyday life, but also knowledge of literary, photographic, and other available material. The collected material gives a place its narrative which serves as a basis of making art.

Community art often combines traditional art forms and puts special emphasis on interaction and communication. The community often takes part in making the work of art or is a part of it. It is art that changes according to the situation and site. Community art cannot be defined according to the form of expression. It is often socially active: it aims at, for example, improving the living conditions in a community or bringing some specific issue to the decision makers' attention. (Delf van 1998, Adams 1997) By 'community' one can refer to the youth, the senior citizens, or the unemployed of an area; it can mean the inhabitants of a suburb, immigrants, an

entire village, or the students of a school. Communities are in part constructed by artistic activity.

Special emphasis in Lapland

University of Lapland in Rovaniemi is being developed into the centre of northern issues. Department of art education is involved with many ways in this process. Art education, too, is seeking out its ways and line of activity in orientation to the northern issues and environment. Community and environmental art project studies have been developed for the integration of art educators, artist, institutes of art and culture as well as activities with local inhabitants.

The essential goal of project studies is to note the needs and strengths of various participants: the starting point bound to stages in the lives of local inhabitants, the artists professional skills and interest, the role of the art educator as an organiser in interaction, as a producer of educational events related to art, community and environment.

The project studies have a strong northern angle. Environmental art and community art are seen as based on the relationship of humankind to the environment, and not as a art product transferable from the centre to the periphery. Art education at the University

of Lapland has also enable the cultural and societal bases of the project to be reinforced. The cooperation of art education with the different scientific fields (environmental sciences and humanistic sciences) and different sectors of society has been fruitful and productive.

The means of art education: Combining the artistic, pedagogical, and scientific approaches

The program for art teachers at the University of Lapland includes art pedagogical projects which focus on the environment and community. These projects are units of coordinated courses in which students learn how to develop processes and strategies to activate their communities, improve the aesthetic quality of the environment, and generate artistic activities. Practical fieldwork also provides empirical background for constructing art educational theory.

Thematic projects are enriched by the cooperation of art educators, artists, and researchers from various fields. Furthermore, many art and cultural institutes, tourism and other businesses, and local communities are involved in the projects. The object is to develop pedagogical models that enable the students to approach the Nordic habitat and combine art with interdisciplinary

information. For adult education and further education his models gives opportunities for self-development and can enhance self-esteem. It gives models not to impose ones own artistic ambition on others rather encourage, facilitate and coordinate activities which one have identified as appropriate ain ones work with a particular community. The aim is to use artistic and administrative skills in order that others might benefit.

Environments and communities as places of growing up

In the projects, the environment and the community are analysed from both an artistic and a pedagogical point of view. Both the environment and the community are natural, multi-layered cohesive substances of life. We can be members of several different environments and communities in our lifetime. Moreover, the environment and the community cannot be separated. The school, village, suburb, city, and even landscape are simultaneously both communities and environments for those people who live and function in them. This constantly changing connection is the basis for the existence of man and thus also a fruitful basis for art education.

The project studies allow the students to explore different trends of con-

temporary art, especially community art and environmental art. The field of art education is changing educators are starting to focus on the surrounding communities and applications of art education are in demand in our changing society. Indeed, art education has lately turned from global stories to local and regional phenomena, or from metanarratives to personal narratives. It's a question of Gablik's (1995) description of new art, which embodies a new cultural paradigm embracing a revitalized sense of community, an enlarged ecological perspective, and access to mythic and cultural sources of spiritual life.

Art pedagogical projects in wilderness and villages

The Department of Art Education at the University of Lapland has organized many joint projects with a number of partners in art, art education and research, cultural institutions, and businesses. The most extensive of these have been those focused on Nordic landscape and villages.

Small Finnish villages are in a state of transition. Maria Holmila's (2000) study looks at the small rural community of the point of view of danger and the fear of discontinuity, the empirical analysis of small village opens up wider theoretical questions for anyone interested in

community studies. The economic structure of the villages is no longer unified. In Lapland the situation is problematic, too: on the one hand, traditional livelihoods and tourism coexist, interact, and merge, bringing life to many villages; on the other hand, the situation creates conflicts. Tourism is of vital importance to the entire region of Lapland. However, tourism-oriented products and services have been criticised for being clichés borrowed from elsewhere and brought in from outside of Lapland. Therefore great effort is made to develop both the content and quality of culture-oriented tourism in Lapland.

The Department of Art Education organizes some of its projects in co-operation with the tourism industry and government projects for developing tourism. The objects of these joint projects are, first, to promote the local, cultural, and communal aspects of the area, and, second, to integrate art and means of support. Successful products of culture-oriented tourism invigorate not only the lives of tourists but of the local people as well. The village projects and part of the teaching practices at the Department of Art Education aim to develop functional model which help villages use communal art education to find their own strengths and support their local identity. In the northern villages, people's relationship with their environment plays a central

role. Thus, environmental art is often readily applied to these projects and performances and happenings are sited in the middle of the nature, in wilderness. (Hiltunen & Jokela 2001, 31–39. See also Jokela & al. 2001; Jokela & Kuuri 1999; Jokela & Lohiniva 1996.)

Importantly enough, these tourism projects offer students of art education an invaluable chance to practice working in a business environment. It gives them a realistic idea of the tourism industry and the profit-oriented thinking of the business world. As experts in art education, they are faced with the challenge of developing products for the growing sector of culture-oriented tourism.

The study and analysis of the visual imagery, livelihoods, traditions, and stories of villages has served as a basis for art happenings and other events that activate the villagers according to the objects of communal art education. There are several international examples how this can be done in a field of Social Reconstructionist Multicultural Art Curriculum Design. (Stuhr & al. 1992 19–20; Stuhr 1995, 217; Efland & al 1998, 102–103).

What the village projects in Lapland have succeeded in is bringing together different generations and helping the youth understand the meaning of the traditions of their village. As art becomes a part of real life and environ-

ment, it also brings out the expertise of an art educator. There are more and more ways to apply art and art education in different sectors of society. The experiences gathered in these new sectors enrich art teaching in schools as well. (See Adams 1997; See also All Our Futures 1999; Delf van 1998; Coutts & Dawes 1998.)

The Art Workshop of Pyhätunturi, towards empowerment through art

Since 1999 Students of Art Education in the University of Lapland have done their project studies and a part of their teaching practice in The Art Workshop of Pyhätunturi. Every year there are two training periods, five months in the summer and five months in the winter season, for unemployed young people from the communities in eastern Lapland. This educational project is supported by different sources like local government funding and European Social Fund. The goal of the training in the Workshop is to learn the professional skills the participants will need on organizing and carrying out different kinds of art performances and events mostly for the tourist. Training also gives knowledge in controlling and planning the future. The surroundings of Pyhätunturi with the wide range of tradition

offer an excellent possibility to create nature-powered art, using nature as inspiration, context and content as well.

The students of art education have created together with unemployed young people site-specific events and performative happenings. Performative art is any kind of collages of arts which try to create an experience, not just by describing, representing and asserting statements but by offering a space for interaction, participation and dialogue (Sederholm 1998, 87).

Susanne Lacy (1995) gives an interesting description of how the roles for the artist have changed and what the relationship between artwork and audience is. In our case on the one hand, project studies and performative happenings in Pyhätunturi aim at bringing youth closer to the Nordic environment and culture; on the other hand, they serve as a tool for developing co-operation between the Department of Art Education and local schools, adult education, cultural institutes, tourism, and other interest groups. When the students of art education are working in Pyhätunturi, they step out of the classrooms, the gallery and museum to make art directly in the wilderness in co-operation with the teacher of the Art Workshop, local and Lappish experts in different areas of art and other areas in the training program. The project studies in Pyhätun-

turi have offered a space for interaction, participation and dialogue between arts, nature and people, a field where the different art modes are mixed.

“Shaman’s Drum” and the Iced Photogallery

For the past ten years, there has been an annual happening called *Shaman’s Drum* in Pelkosenniemi in Pyhätunturi. The *Shaman’s Drum* is one example of the events of the Art Workshop of Pyhätunturi’s summer period. At the beginning the performance was organized by some local culture enthusiasts, the Association of the Youth of Lapland, and the Association for Free Cultural Work. The *Shaman’s Drum* was introduced to show respect to nature and local history. Over the years new side events have sprung up and some professional artists and art students have also joined the original organizers. For the last five years, students of art education from the University of Lapland have participated in designing and carrying out a major project on art education as part of the event.

Pupils from schools in eastern Lapland can come for a week-long *Shaman’s Drum* camp where they get high-quality art teaching and knowledge of the local environment. The camp’s climax comes in the fall with four shows that gather

over thousand of spectators from all over Finland. Taking place outside the high season, this event has become an important business opportunity particularly for the hotel but also for other tourist services at the Pyhä fell.

New products, like *Fox and the Northern lights* and *Magic of Turja* in the wintertime, are also being developed for culture-oriented tourists. Both of these performances are based on the history, stories, and the unique nature of the area – including the ravine of the Pyhä fell and the darkness, coldness and snow. The goal is to include local elements and the every-day life of the local people in the project and to increase co-operation and communication between local people and the workshop. These goals were realised in the winter 2002 by involving local schools in the area in snow-sculpture and organising an “iced photogallery” of photos that represented everyday life in the North in winter. The photos were collected from local people. Color copyfolios of these photos were placed inside ice and constructed as an exhibition with large snow elements in the parking place of the area’s biggest hotel. Some pictures and everyday objects were constructed as an installation next to the winter-theatre with the same technique.

The aim is not only to attract tourists, but also to activate the local people, support art education for the young and

to give a model for adult education as well. Pupils from the local schools or the unemployed young people who are studying in The Art Workshop learn how to create worlds of sound, express themselves through dance, make works of environmental and fire art, do make-up, and design costumes. Working together makes both the pupils and the student committed to their own group and to their job in the project. Training also gives knowledge in controlling and planning the future. At the same time the different interest groups which are making co-operation or take part in the activity are able to learn the professional skills they will need when they are faced with the challenge of developing products for the growing sector of culture-oriented tourism.

The experiences from the projects in Pyhätunturi have been encouraging. Art Students who do their practice there have been motivated by the artistic work and teaching art as well as the research work based on the projects. Most importantly, they have had invaluable real-world experiences working with different interest groups. Successful experiences not only raise the art educator's self-confidence, but also increase his or her courage to take up even more difficult issues. In addition, the general appreciation for the field has also increased. However, it is important to bear in mind that the ex-

perience of expansion does not work just one way: the projects have brought the experience of living and active art education to other sectors of society as well.

The article has been refereed.

LITERATURE

Adams, E. (1997): *Public Art. People, projects, process*. London: Leeds and Leicester.

All Our Futures: Creativity, Culture & Education. (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Department for Education and Employment. DfEE Publications.

Berleant, A. (1997) *Living in the Landscape. Toward an Aesthetics of Environment*. University Press of Kansas

Coutts, G. & Dawes, M. (1998): *Drawing on the Artist Outside: Toward 1999*. Journal of Art & Design Education. Vol. 17 (2), 190-196.

Delft van, M. (1998): *Community art – implications for social policy*. Themes from Finland. 6/1998. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health.

Efland, A. D. & Freedman, K. & Stuhr, P. (1996): *Postmodern art education: An approach to curriculum*. The National Art Education Association. Drive. Reston. Virginia
 Gablik, S. (1995) *Connective aesthetics: art after individualism*. In Lacy S. (ed.) *Mapping the Terrain*. New Genre Public Art. Bay Press.

- Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001): *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu D: Opintojulkaisu 4. University of Lapland publications in visual arts and design, D 4
- Holmila, M. (2000): Social Bonds in Rural Life. Regulating the dangerous. Stakes. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health: Research report 113.
- Jokela, T. & Hiltunen, M. & Haanpää, T. (2001): *Keino. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia*. CD –rom. Rovaniemi: University of Lapland publications in visual arts and design, D 5.
- Jokela, T. & Kuuri, E. (ed.) (1999): *Ultima Thule. Northern Environment and Art Education Project*. Rovaniemi: University of Lapland publications in visual arts and design, C 14.
- Jokela, T. & Lohiniva, L.(ed.) (1996): *Joki – the River. Ympäristötaidetahtuma Ounasjoen alkulähteiltä Ounasjokisuulle. Environmental Art Event. From Springheads to mouth of River Ounasjoki*. Rovaniemi: Rovaniemi: University of Lapland publications in visual arts and design, C 5 .
- Korpela, K. (1989) *Place-identity as a product of environmental self-regulation*. Journal of Environmental Psychology 9.
- Kwon, M. (2002) *One Place after another. Site-specific Art and Locational Identity*. London: The Mit Press
- Lacy, S. (1995a): *Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys*. In Lacy, S.(ed): *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press, 19-41.
- Lacy, S. (1995b): *Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art*. In Lacy, S.(ed): *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press, 171-185.
- Lippard, L. (1997): *The Lure of the Local. Senses of Place in a Multicentered Society*. New York: The New Press
- Neperud, R. (1995): *Texture of Community: An Environmental Design Education*. In Neperud, R. (ed.): *Context, Content and Community in Art Education*. New York and London: Columbia University. 222-247.
- Rolph, E. (1976): *Place and Placelessness*. London. Pion
- Sederholm, H. (1998): *Starting to play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Doctoral thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Studies in the Arts 63.
- Stuhr, P. L. & Petrovich-Mwaniki, L. & Wasson, R. (1992): *Curriculum Guidelines for the Multicultural Art Classroom*. Art Education / January, 16-24.
- Stuhr, P. L. (1995): *Social Reconstructionist Multicultural Art Curriculum Design: Using the Powwow as an Example*. In Neperud, R.W. (ed): *Context Content and Community in Art Education; Beyond Postmodernism*. New York: Teachers College Press, 193 –221.
- Tuan, Y.F. (1974) *Topophilia: a Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*. New Jersey. Prentice Hall.



Jäätynyt pitsi osana *Sininen kello* -esityksen metsäreittiä.
Pyhätunturi 2004. Kuva: *Mirja Hiltunen*

Viereisellä sivulla: Kohti Aittakurua. Pyhätunturi 2005.
Kuva: *Lotta Leskelä*.



2.3 "ERÄMAA OPETTAA" KEHOLLISESTI YMPÄRISTÖN, TAITEEN JA YHTEISÖN MAISEMISSA (2004)

”Erämaa opettaa”

KEHOLLISESTI YMPÄRISTÖN, TAITEEN JA YHTEISÖN MAISEMISSA

”Artikkeli liittyy Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa valmisteilla olevaan väitöskirjatyöhöni, jonka tavoitteena on ymmärtää yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia, muotoja ja käytänteitä.

Tutkimukseni käsittelee yhteisöllisiä, pohjoisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä kehitettyjä ja toteutettuja taidekasvatusprojekteja (ks. Hiltunen 2003, 2002, 1999; Jokela & Hiltunen 2003; Hiltunen & Jokela 2001). Kuvailen tässä eräitä Itä-Lapin alueelle sijoittuvia projekteja sekä avaan lopuksi tarkastelukulmaa ympäristön, ruumiin ja yhteisön kohtaamisen problematiikkaan”, kirjoittaja kertoo.

MIRJA HILTUNEN

Artikkeli liittyy Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa valmisteilla olevaan väitöskirjatyöhöni, jonka tavoitteena on ymmärtää yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohtia, muotoja ja käytänteitä.

Tutkimukseni käsittelee yhteisöllisiä, pohjoisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä kehitettyjä ja toteutettuja taidekasvatusprojekteja (ks. Hiltunen 2003, 2002, 1999; Jokela & Hiltunen 2003; Hiltunen & Jokela 2001). Kuvailen tässä eräitä Itä-Lapin alueelle sijoittuvia projekteja sekä avaan lopuksi tarkastelukulmaa ympäristön, ruumiin ja yhteisön kohtaamisen problematiikkaan.

ERÄMAA MAAN, MIELEN JA KIELEN MUODOSTUMANA

Mitä kauempaa katsotaan, sitä useammin käsitteiden *erämaa* ja *Lappi* välille asetetaan yhtäläisyysmerkki. Erämaa onkin yksi eniten Lappiin liitettyistä käsitteistä, joskin pohjoisten erämaiden merkitystä on korostettu eri aikoina eri perustein.

Erämaa käsitteenä on monikerroksellinen. Erämaaluonto on ollut vanhalle Lapin kansalle pyhä, jumalien asuinmaa, sitä kunnioitettiin ja palvottiin (Vilka 2002, 73). Erämaa tarkoittaa myös asumatonta, kaukaista pyyntimaata. Erä viittaa saaliiseen, riistaan sekä erilliseen osaan tai alueeseen. Käsite liittyy lisäksi laajemmin suomalaisuuteen, jota alettiin rakentaa 1800 luvulla osittain koskemattoman luonnon ja erämaiden sävyttämästä Karjalasta ja Sisä-Suomesta käsin. (Saarin 1999, 78 – 79)

Vaikka karelianismi etäännytti erämaan tavallaan ihmisistä ja kulttuurista, ei suomalainen erämaa ole koskaan sulkenut ihmistä toimijana ulkopuolelleen. Esimerkiksi englanninkielistä *wilderness*-käsitettä ja suomenkielistä erämaata, ei voida suoraan rinnastaa. Wild land –termi vastaakin paremmin aluetta, jota ihminen hyö-



Mirja Hiltunen

dyntää, mutta joka muistuttaa lähes koskematonta luontoa. Saamelaisille erämaa jäsenyy puolestaan kulttuurierämaana ja asuin – tai arkiympäristönä. (Saarinen 1999, 78 – 80)

Erämaa tarjoaa paikallisten asukkaiden arkiympäristön ohella kehukset myös Lapin mytologiaa hyödyntäville ja sitä rakentaville kertomuksille: erämaa on eittämättä romanttinen käsite. Esimerkiksi tunturi, joka toimii artikkelini taidekasvatusesimerkkien näyttämönä, ei ole enää yksinomaan luonnonestetiikasta kiinnostuneen yksinäisen vaeltajan matkakohde, vaan se tarjoaa myös yhteisöllisen ja kulttuurisen toiminnan näyttämön matkailun palveluun (Jokela 1999, 13).

Erämaa tarjoaa myös taiteelle ja taidekasvatukselle merkityksiä täynnä olevan toimintaympäristön. Tätä ympäristöä voidaan tarkastella maantieteilijä Pauli Tapani Karjalaista mukaillen luonnon, kulttuurin ja mielen muodostumana. Maisemaa voidaan tarkastella luonnonesineellisesti mimeettisesti, objektiivisena ”maan maisemana” sekä sensuaalisesti, jolloin puhutaan subjektiiivisesta ”mielen maisemasta”, eli kokemuksellisesta maisemasta. Kolmantena tasona Karjalainen mainitsee tekstuaalisen, kulttuurisen ”kielen maiseman”, eli maiseman kulttuurisesti. (Karjalainen 1996, 1999, 19)

Erämaa on paitsi romanttinen, myös poliittinen käsite. Nykyiset suojelukiistat voidaan nähdä jatkumona vuosisatojen kiistoille nautintaoikeuksista ja raaka-ainevarannoista. Esimerkiksi Ylä-Lapin metsäkiistoissa voidaan Lehtisen mukaan (2002, 31) nähdä historiallinen kolonialistinen ”etelänsidos”, joka ilmenee monikerroksisena poliittis-taloudellisena riippuvuutena mutta myös epäilyinä ’maalikylistä’ tulevia uudistuksia kohtaan. Tutkimuksissa on havaittu, että ristiriitatilanteiden taustalta löytyy usein paikallisten ihmisten luontoon liittyvien elämäkäytäntöjen ja uusien käyttöodotusten yhteentörmäys (Valkonen 2002, 44).

ITÄ-LAPIN ERITYISLUONNE

Lapin yliopiston taidekasvatuksen yksikkö on kehittänyt viimeisen kymmenen vuoden aikana monimuotoisia taidekasvatuksen malleja eri puolilla Lapin läänin. (ks. esim. Jokela & Hiltunen & Haanpää 2001, Jokela & Kuuri 1999, Jokela & Lohiniva 1996)

Pelkosenniemen kunnan alueella toiminut *Tun-*

turin taidepaja on ollut yksi pitkäaikaisemmista yhteistyökumppaneistamme.

Pelkosenniemen kunta sijaitsee Itä-Lapissa, matkaa Helsingistä kertyy 972 km ja Rovaniemeltä 137 km. Alue tunnetaan julkisuudessa lähinnä vaikeuksiensa vuoksi. Kunnan elinvoimaa ovat vieneet muuttoliike, työttömyys ja verotulojen vähentyminen. Vuosikymmeniksi venynyt kiistely Vuotoksen altaan rakentamisesta, soidensuojelukiistat ja teollisuuden työpaikkojen katoaminen ovat vahvistaneet julkisuudessa mielikuvaa ankeasta ja taantuvasta alueesta. Työskentely Itä-Lapissa onkin tarjonnut taidekasvatukselle paitsi merkityksiä myös ristiriitoja täynnä olevan toimintaympäristön.

Itä-Lapin alue on suurten haasteiden edessä. Negatiiviset määritteet eivät kuitenkaan aina vastaa paikallisten ihmisten käsitystä oman asuinpaikan ja elämisen laadusta. Uutisointi keskittyy ongelmiin, jotka ovat usein muualta käsin välineellisesti aiheutuneita, rakenteellisia yhteiskunnallisia ongelmia. Aluetta voidaan tarkastella myös sen vahvuuksien suunnassa, epäkohdilta silti silmiä sulkematta. Periferia vastaan keskus, lokaalisuus vastaan globaalisuus – vastattakin asettelu ei nouse kaikkea määrittäväksi lähtökohdaksi. Keskustelu voi muuttua moniäänisemmäksi kun ymmärretään, että maailma rakentuu ihmisen elämisaailman paikoista. Niistä käsin hahmottuvat myös kokemukset suuremmista kokonaisuuksista. Nämä elämisaailman paikat, ympäristöt ja yhteisöt, ovat taiteen ja taidekasvatuksen kiinnostuksen kohteena.

TAIDEKASVATUSTA TUNTURISSA

Syksyllä 2003 päättynyt, kolmevuotinen ESR-osarahoitteinen projekti on järjestänyt vuosittain kaksi viiden kuukauden koulutusjaksoa nuorille työttömille aikuisille. Tunturin Taidepajan pyrkimyksenä on lisätä alueen kulttuuritapahtumia ja taidealan osaamista. Koulutuksen tavoitteena on antaa nuorille välineitä elämän hallintaan sekä vahvistaa alueen nuorten luontosuhdetta. Lisäksi tavoitteena on uusien taidekasvatuksen toimintamallien kehittäminen Itä-Lapin alueella. Toimintaan liittyy myös uusien kulttuurielämys- ja ohjelmalvelumallien kehittäminen yhteistyössä alueen yrittäjien kanssa. Samalla alueen nuorille on auennut osallistumiskanava erilaisiin taideproduktioihin.

Lapin yliopiston taidekasvatuksen yksikön

opiskelijat ovat toimineet Tunturin taidepajalla yhteisö- ja ympäristötaideopintojen kouluttajina ja suorittaneet samalla omiin opintoihinsa liittyviä kenttäharjoittelujaksoja sekä projektiopintoja. Toiminnan lähtökohdiana on ympäristön vahvuudet, ennen kaikkea Pyhätunturin ainutlaatuisen luonto sekä paikan rikas pohjoinen kulttuurihistoria ja perinteet. Taidekasvatuksen professori Timo Jokelan mukaan estetiikan mielenkiinnon kohteena onkin fyysisen ympäristön sijasta fenomenaalinen, koettu ja eletty ympäristö. Taiteen ja esteetiikan käsitteenä ympäristö on koettu ympäristö ja tämän kokemuksen me luomme aina itse kokemusyhteisöömme ja kulttuurimme sidottuna. Koemme ympäristön havaittuna ja merkityksellisenä tunnesisältönä, sekä kulttuurisina merkityksinä. Ympäristö konkretisoituu yksilölle paikkoina, ihminen elää maailmassa, joka on täynnä hänelle merkittäviä paikkoja. (Jokela 2001, 41-42.) Kokemuksessamme ovat läsnä yhtäaikaaisesti ympäristön mimeettinen, sensuaalinen ja tekstuaalinen taso.

Taidekasvatukseen liittyvät Tunturin taidepajan opinnot keskittyvätkin lähinnä paikkasidonnaiseen ympäristö- ja yhteisötaiteeseen. Toiminnassa on pyritty kehittämään mallia innovoivan taiteen, ympäristökysymysten ja yhteisöllisen toiminnan integroinnille. Taide tarjoaa välineen, joka voi nostaa yksilön ja yhteisön kokemusmaailmasta omaan ympäristöön ja yhteisöön liittyviä erityispiirteitä esiin. Samalla taide voi olla myös aktiivisesti mukana kehittämässä näitä ympäristöjä ja yhteisöjä. Tunturin Taidepajan ja taidekasvatuksen yksikön yhteistyön puitteissa onkin vuosien mittaan organisoitunut monimuotoista yhteisöllistä taidetoimintaa. Toimintaan on sitoutunut taidepajalaisten sekä toteutusvastuussa olleiden taidekasvatuksen opiskelijoiden lisäksi myös paikallisia tahoja mm. matkailuelinkeinon parista.

Yhteisöllinen taidekasvatus taidepajassa pyrkii siis ottamaan ympäristönsä huomioon sen laajassa mielessä. Kyse ei ole pelkästään luonnonympäristöstä, mahdollisten taideteosten ja tapahtumien sijoituspaikasta, vaan myös ympäristöön liittyvistä kulttuurisista ja yhteisöllistä ulottuvuuksista ja odotuksista. Törmäyksiltä ei luonnollisestikaan ole välttytty. Ristiriitatilanteiden taustalla ei ole ollut kuitenkaan niinkään paikallisten ihmisten luontoon liittyvien elämäntähtäysten ja uusien kehittämiskohteena olevien, kulttuurimatkailuun liittyvien käyttöodotusten

yhteentörmäys kuin arkisemmat, lähinnä tiukkaan tuotantoaikatauluun tai vastuun jakoon liittyvät käytännön ongelmat. Käytännön ongelmien taustalta voidaan löytää myös erilaisten taidekäsitteiden aiheuttamaa ristiaallokkoa.

Yhteisötaiteessa yhdistetään usein perinteisiä taidemuotoja ja korostetaan ennen kaikkea vuorovaikutusta. Taiteellisen työn tuloksena ei ole välttämättä fyysisiä taideteoksia tai –tuotteita, taide voi ilmetä myös tapahtumina ja kohtaamisina sekä muutoksina yhteisössä, jonka kanssa työskennellään. Taide ei ole välttämättä suoraan tuotteistettavissa.

ELELYT MERKITYKSET

Opintojen puitteissa pajan opiskelijat ja toimintaan osallistuneet muut sidosryhmät ovat tutustuneet ympäristötaiteeseen ja taiteidenvälisyyteen. *Performatiivisuus* (Sederholm 1998, 84–87; 2000, 113–114) taidekasvatuksen metodina voi liittää paikan kokemiseen sekä ruumiillisen että yhteisöllisen tason. Performatiivisten harjoitteiden kautta yksityinen kokemus voi muuntua yhteiseksi ja taiteeseen voi osallistua varsinaisten toimijoiden lisäksi myös laajempia yleisöjä. Näin on käynyt esimerkiksi *Tulirumpu*-esityksessä, jota sadat ihmiset saapuvat yhä uudelleen vuosittain kokemaan Pyhätunturin pimenevään syysiltaan.

Teos rakentuu performatiivisesti yleisön vaeltaessa pitkospuita pitkin satojen lyhtyjen valossa kohti jylhää Aittakurua. Matkan varrelle rakennetut hienovaraiset äänimaisemat, installaatiot ja ympäristöperformanssit herkistävät kulkijaa. Itse esitys tunturikurun kivisessä jylhydessä alleviivaa luonnon pääroolia kokonaisuudessa. Kyse on kokonaisvaltaisesta kokemuksesta, jossa jokainen läsnäoleva on osallinen taiteen tapahtumiseen.

Taidekasvatus Tunturin Taidepajassa pyrkii herkistämään ympäristöhavaintoa ja samalla itsensä kokemista paikkasidonnaisen taiteen keinoin. Ympäristöä eletään moniaistisesti ja ruumiillisuus on läsnä kaikessa tekemisessä tuliteoksiin tarkoitettujen polttopuiden kuruun kantamisesta lähtien herkkiin ympäristöön sulautuviin performansseihin saakka. Toiminta on leimallisen fyysistä, henkilökohtaista ja usein hyvin yksityistä, vaikka lopputuloksena onkin lähemmäs sadan tekijän yhteistyön tuloksena toteutettu kokonaistaideteos.

Tutkimukseni eräs ongelma onkin, kuinka yhteisöllisessä taidekasvatuksessa taiteelle

ominainen ruumiillinen, yksilöllinen kokemus muuntuu sosiaalisesti jaetuksi? Ruumiillinen oleminen rakentuu *eletyistä merkityksistä*, jotka näkyvät ruumiillisessa ilmaisemisessa (Matikainen 2003, 200–201). Tutkimuksessani kysyn, mikä rooli taiteella voi olla näiden elettyjen merkityksien jakamisessa yhteisöllisesti? Koen haasteellisenä myös teoreettisen kysymyksen miten kokemus on samalla sekä kielellistä että ei-kielellistä ja miten merkitykset rakentuvat sosiaalisesti yksilöllisessä kokemuksessa ja kielessä.

KEHOLLISUUS KEINONA, YMPÄRISTÖ MATERIAALINA

Onko kuvailemassani toiminnassa sitten kyse *ruumiin estetiikasta*? Sosiologi Michel Maffesoli näkee ruumiin estetiikan merkkinä uudenlaisesta kollektiivisuudesta, oman ruumiin kokemisesta nautinnollisena muiden kanssa ja muita varten. Hänen mukaansa kaikenlainen intoilu, kulutusjuhlat, urheilu, tunteet ja rituaalit, ”maailmaan uudelleen lumoutuminen”, ovat merkkeinä ihmisen alkuperäisestä ja usein huomaamattomasta yhteisöllisyydestä, joka ei modernin yhteiskunnan kumoutuessa häviä, se vain saa uusia muotoja. (Maffesoli 1995, 23–28.)

Ruumiillistunut, pragmatistinen estetiikka ei rajoitu Shustermanin (2001, 207) mukaan esteettisenä täyttymyksenä vain hoikkaan, ruskettuneeseen ja urheilulliseen nuoruuteen, se liittyy kyllä ruumiin pinnan muotoon ja koristeellisuuteen, mutta myös sen *liikkumiseen ja itsensä kokemiseen*.

Post-moderniin ruumiin estetiikkaan liittyvä mielihyvän periaate ei ole toki poissuljettu tutkimuskohteenani olevassa yhteisöllisessä taidekasvatuksessa. Mielihyvän saavuttaminen ei kuitenkaan ole teon motiivi vaan ehkä seuraus ja usein vasta voimille käyvän ja vaativan tiedostamis- ja merkityksenantoprosessin tulos. Taide ei myöskään välttämättä tarjoa välittömiä mielihyvän kokemuksia, prosessi kulkee usein vastoin käymisestä toiseen ja saattaa päätyä jopa umpikujaan. Niin taiteessa kuin kasvatuksessa ongelmat ja umpikujatkin saattavat myöhemmin tuottaa syvällisempiä ja laadullisempia ”taidetuotteita”



*Ympäristösuhde syvenee performansitaiteen keinoin
Pyhätunturin jylhässä maisemassa*

ja oppimista. Ensimmäiset, stereotyyppisimmät ratkaisumallit eivät kestä vaativassa ympäristö- ja yhteisötaiteellisessa prosessissa.

Deweyn mukaan esteettinen kokemus on aina enemmän kuin esteettinen. Siinä eri materiaalit, jotka eivät sinällään ole esteettisiä, muuttuvat esteettisiksi. Materiaali on suureksi osaksi inhimillistä, joka sisältää käytännöllisen, sosiaalisen ja kasvatuksellisen. Taiteen tehtävä on Deweyn mukaan muokata tästä materiaalista tyydytystä tuottava kokonaisuus. (Dewey 1987, 329–330)

Tunturin taidepajassa käytännöllinen, sosiaalinen ja kasvatuksellinen aspekti yhtyvät. Ympäristö yhteisöineen toimii taiteen motiivina ja materiaalina niin konkreettisesti kun narratiivisessa mielessä, ruumis väylänä ympäristön kokemiseen. Ympäristöä ei ole ilman sitä koettava yksilöä, aistimellista ruumista ja kokemuksen jakavaa yhteisöä. Taidepajassa ympäristöä lähestytään moniaistisesti taiteen keinoin, merkityksellisenä tunnesisältönä. Ruumiin ja maailman välinen suhde ei perimmältään ole metaforinen tai symbolinen, vaan nimenomaan ruumiillisesti koettu, toteaa Matikainen (2003, 196) Merleay-Pontyn filosofiaan seuraten.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen haasteena onkin koskettaa ympäristön merkityksellisiä tunnesisältöjä sekä samanaikaisesti ympäristön kulttuurisia ja sosiaalisia merkityksiä. ”Erämaa voi opettaa”, kun läsnä ovat yhtäaikaaisesti sen mimeettinen, sensuaalinen ja tekstuaalinen taso.

Erämaan pyhyys, myyttisyys, sen merkitys pyyntimaana, arjen ympäristönä tai romanttisena, poliittisena sekä taloudellisena ilmiönä, voidaan silloin nähdä taiteellisessa ilmaisussa elettyinä merkityksinä, mutta myös taidekasvatuksessa yhteisöllisesti jaettuina kokemuksina.

Taidekasvatusta Tunturin Taidepajan kaltaisessa toimintaympäristössä voidaan kokonaisuudessaan pitää yhteisötaiteellisenä prosessina, jossa taiteellinen oppiminen parhaimmillaan voimaannuttaa sekä yksilöä että yhteisöä (vrt. Lacy 1995, van Delft 1998, Williams 2003). Yhteisöllinen taidekasvatus lähtee ympäristön ja yhteisön vahvuuksista ja suuntautuu aktiivisesti niiden kehittämiseen, oli sitten kyse yksilön kokemusmaailmaan mahtuvasta erämaa-alueen liepeestä tai suurkaupungin lähiöstä.

LÄHTEET

Dewey, John (1987). *Art as Experience*. Carbondale III.: Southern Illinois University Press.

Hiltunen, M. (1999). *Arktinen Aktio. Eräissä pohjoisissa taidetapahtumissa vaikuttavat taidekäsitteet yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta*. Julkaisematon lisensointityö. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Taidekasvatus.

Hiltunen, M. (2003). *Talvi fantasian ja draaman näyttämönä*. Teoksessa Huhmarniemi, M. & Jokela, T. & Vuorjoki, S. (toim.) *Talven taidetta. Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaideteesta ja lumirakentamisesta*. (Winter as a Stage for Fantasy and Drama. In Huhmarniemi, M. & Jokela, T. & Vuorjoki, S. (ed) Winter Art. Statements on Winter Culture, Winter Art and Snow Construction, transl. Foley, R.). Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja D. Opintojulkaisuja 6, 44–49.

Hiltunen, M. (2002). *Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia*. Räsänen, M. (toim) *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa*. Työpapereit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. F 23, 44–51.

Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4.

Jokela, T. (1999). *Katse maiseman kaipuuseen*. Julkaisussa Jokela, T. (toim.) 1999: *Tunturi*

taiteen ja tieteen maisemissa. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisuja C 12, 12–17.

Jokela, T. (2001). *Ympäristö- ja yhteisöprojektit kuvataiteen opettajankoulutuksessa*. Julkaisussa Hyvönen, L. & Lindfors, E. (toim.) *Tehään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 1/2001, 38–46.

Jokela, T. & Hiltunen, M. (2003). *Art pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages*. Lifelong Learning in Europe. Vol. VIII, issue 2/ 2003, 26–31.

Jokela, T. & Hiltunen, M. & Haanpää, T. (2001). *Keino. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia*. CD-rom julkaisu. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisuja D, Opintojulkaisuja 5.

Jokela, T. & Kuuri, E. (ed. 1999). *Ultima Thule. Northern Environment and Art Education Project*. Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design, C 14.

Jokela, T. & Lohiniva, L. (toim. 1996). *Joki – the River. Ympäristötaidetapahtuma Ounasjoen alkulähteiltä Ounasjokisuulle*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja, sarja C.

Karjalainen, P. (1999). *Tunturi maan, mielen ja kielen maisemina*. Julkaisussa Jokela, T. (toim.) *Tunturi taiteen ja tieteen maisemissa*. Rovaniemi. Taiteiden tiedekunnan julkaisuja. C 12, 18–22.

Lacy, S. (1995). *Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art*. In Lacy, S. (ed): *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press, 171–185.

Lehtinen, A. (2002). *Kenen maa? Kysymys oikeudenmukaisuudesta erämaapolitiikassa*. Julkaisussa Saarinen, J. (toim.) *Erämaapolitiikka: pohjoiset erämaat arjen, hallinnan ja tutkimuksen kohteena*. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 827, 21–41.

Maffessoli, M. (1995). *Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista*. Gaudeamus.

Matikanen, U-M. (2003). *Ruumiillisten kokemusten etsiminen – Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia kulttuurihistoriallisen tutkimuksen perustana*. Julkaisussa Ollitervo,

- S. & Perikka, J. & Väntsi, T. (toim.) *Kohtaamisajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku, 194–196.
- Saarinen, J. (1999). *Erämaa muutoksessa*. Julkaisussa Saarinen, J. (toim.) *Erämaan arvot: retkiä monimuotoisiin erämaihin*. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 733: 77–95.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Studies in the Arts 63.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* WSOY.
- Shusterman, R. (2000). *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulmia estetiikkaan*. (suom. Vesa Mujunen). Gaudeamus.
- Valkonen, J. (2002). *Erämaa, paikallisuus, hallinta*. Julkaisussa Saarinen, J. (toim.) *Erämaapolitiikka: pohjoiset erämaat arjen, hallinnan ja tutkimuksen kohteena*. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 827: 43–55.
- van Delft, M. (1998). *Community art – implications for social policy*. Themes from Finland. 6/1998. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Vilka, L. (2002). *Lapin erämaat ympäristöfilosofin silmin*. Julkaisussa Saarinen, J. (toim.) *Erämaapolitiikka: pohjoiset erämaat arjen, hallinnan ja tutkimuksen kohteena*. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 827: 69–87.
- Williams, J. (2003). *Where the Arts, Education and Society Intersect*. Lifelong Learning in Europe. Vol VIII, issue 2/ 2003, 32–38.

Mirja Hiltunen toimii Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen lehtorina ja opettajankouluttajana. Hän on kehittänyt performatiivista taiteenstrategiaa osana taidekasvatusta ja pohjoisuuteen liittyvät elementit ovat useiden hänen ohjaamiensa performanssien lähtökohtana. Pohjoisuus liittyy myös kirjoittajan väitöskirjatutkimukseen "Taidekasvatuksen taide", joka käsittelee yhteisöllistä taidekasvatusta pohjoisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on 2007.



Jääkuutioiden kuljetusta Utsjoen kirkkotuvilla. Tulikettu 2004.
Kuva: Minna Saastamoinen



3 VÄYLÄ



Tulirumpu-esityksen päänäyttämö jylhässä Aittakurussa. Kuva: Elina Polojärvi

Viereisellä sivulla: Tanssijoita vuoden 2005 *Tulirumpu*-esityksessä. Pyhätunturi 2005. Kuva: Maija Kaalikoski



3.1 EMBODIED EXPERIENCES. CONSTRUCTING A COLLABORATIVE ART EVENT IN THE NORTHERN ENVIRONMENT (2007)

Embodied Experiences. Constructing a Collaborative Art Event in the Northern Environment

Mirja Hiltunen ©
University of Lapland
Faculty of Art and Design
Department of Art Education
mirja.hiltunen@ulapland.fi



Abstract

This article examines the process of constructing an art event and its possibilities to offer an open space for conversation and collaboration. It also deals with performative art in the Northern environment and the ways in which it can activate senses and lead a person towards embodied experiences. The bottom line of the article concerns the possibilities of effectuating a change.

I will concentrate on the Shaman's Drum (*Noitarumpu*) event in Fell Pyhä (*Pyhätunturi*), located in Northeastern Lapland. The material of this paper consists of conversational interview with young art educators who organised and steered the latest event in September 2006. The topics of the discussion handled the experiences gained from the project. I combine the conversation and examine the theme in relation to the current discourse on art education and the interdisciplinary discussion on the theme. In Lapland, art education

has started to develop multifaceted interaction with cultural tourism on both the practical and the theoretical level. This article aims to continue the dialogue and inquires about the role of art education in the process of producing an experience product.

Introduction

“For the eighth time I am sitting in the auditorium built into the rocky ravine of Aittakuru. The duckboards leading to this place served as a light workout. There were sound worlds and light installations accompanied with performances along the path, intertwining with the almost solemn procession of the audience, their movements, footsteps, and the whooshing of pants and jackets. An occasional cough – not a word uttered. I am sharing the experience with dozens of people, with backs ahead of me and faces approaching from behind. I am following a trail lighted by hundreds of lanterns, my senses tune into another frequency.

A flight of challenging stairs rev up the pulse, I am in the last group climbing up; the others are already seated on the rows. Down on the stage yet another story begins to take shape through music and motion. A thought enters and leaves my art educator’s consciousness: ‘How cute!’ I zip up my jacket, isolating my skin from the chill of the autumn night. Suddenly, the motion stops, the dancing figures stand still. A profound silence takes over the massive gorge, my breath feels like a distraction. Gradually, from an almost complete darkness rises a subtle sound, hardly discernable: water. Is there movement in front of the stage below? A dim and dream-like figure reaches the gleam of light and approaches the petrified group on the stage.”

Over the last two decades, the province of Lapland has been the venue for a range of outdoor productions in which the Northern environment and socio-cultural context have

played a leading role. In this article I emphasise the significance of a multidisciplinary and multi-artistic process in Northern art events. There are no clear boundaries between environmental, performance, conceptual, and other media of art. Art students, artists, and other co-operators are increasingly working in projects together with experts of different fields, groups of citizens, and other communities. In addition, different events, exhibitions, and festivals are an important part of the working process. The concept has many similarities with the social active art and the working methods of a community artist.

Community art as part of Northern art events can be created in highly heterogeneous groups in which the group members share the same goal with regard to the activity. The aim of the activity is to help build and strengthen the sense of community. Art can be seen as a tool for socio-cultural inspiration (Kurki 2000), but at the same time some events have strong connections to cultural tourism, too. Very often the final productions, such as the Forest Theatres or other outdoor performances, are performances for the tourist. Since the late 1990s, I have examined projects that focus on multidisciplinary and multi-artistic activities. (Hiltunen 1999; 2003; 2004; 2005; 2006.) In my forthcoming dissertation I will examine embodiment, performativity, and site-specific art and their potential in community-based art education in the context of art teacher training. I intend to find out how the process of constructing an art event can offer an open space for conversation and collaboration – and how performative art in the Northern environment can open the senses and lead one towards embodied experiences. At the end, it is a question of a possibility for change (Heim 2004):

The experience of change may be unpredictable, postponed, fragile - brought into being by tenuous and complex methods. The capacities of language, reflection, memory, metaphor and imagination

are raised in the ancient relation between human performer and participant. Performance, which is face-to-face, must balance the demands of the poetic and the ethical – to be free to imagine all possibilities and to be answerable to the lives and suffering of others. The experience is immediate and sensuous; it is the creation of a world and a comment on the world.

In this article I will concentrate on the *Shaman's Drum* (*Noitarumpu*) event in Fell Pyhä (*Pyhätunturi*), in Northeastern Lapland, where I have been tutoring the participating art students in their project studies. The material of this paper is based on conversational, interview-based discussion of five persons. I have invited four art students (aged 24 to 31 years) to discuss with me their own experiences on the latest Shaman's drum-event, which they organized and guided themselves in September 2006. As teacher educator, I am interested in what they have learned from working as art teachers in the project.

Tiina Turtiainen is a fourth-year student of art education at the University of Lapland, and she is doing her project studies in the Shaman's Drum project. Anna Pakkanen's main subject is graphic design; Shaman's Drum is part of her minor studies in community art and environment studies. Tiina's and Anna's field of instruction was the visual setting and environment around the performance. Jukka Hannula is a musician and a student of music education. He directed the event and was responsible for the music. Jaakko Posio is studying to be a dance teacher; he was the choreographer and the dance teacher in the project. Later in this article I will call these four art students as *the Team*.

The topics of our discussion handled the experiences gathered from the Shaman's Drum project; first, from the art educator's; second, from the pupil's; and third, from the audience's point of view. In my article I will compile the conversation and treat the issue in relation to the current discourse on art education and in the interdisciplinary discussion on the theme.

The Shaman's Drum

The Shaman's Drum event (called *the Fire Drum in 2002–2005*) has been organized in Pyhätunturi since 1992. Its starting point is the unique, rugged natural setting where it takes place. The adjacent fjeld and the stories relating to the place provide a framework for an interdisciplinary artwork developed as a joint project between experts from different branches of art and the local youth and amateur groups. The annual performance draws around a thousand spectators into the darkening autumn evening. The art education students have worked as instructors in this outdoor event consisting of environmental performances, installations, music, dance, and fire art. In the year 2006 there were four Shaman's Drum performances, arranged between 14 and 16 September.

The main coordinator at the organizational level has been executive director Ulla Laine, who was the originator of the happening at the beginning of the nineties and has been the soul of it ever since. During the last 15 years the organization has changed and taken different forms. Between the years 2000 and 2005 there have been seven longer vocational training courses for young unemployed people in *Tunturin taidepaja*, the Fjeld's Art Workshop, supported by different sources, such as the local government and the European Social Fund. Each workshop lasted from 5 to 6 months and the focus was on art, culture and cultural tourism. The Workshop has provided essential cultural programs and substance for local tourism throughout the year (see www.tunturin-taidepaja.net/). At the moment, there are no larger projects going on. This affects the financial background, education, the scale of the activities, and the whole infrastructure. However, the Fjeld's Art Workshop still produces many events, such as concerts and theatre performances at the Fjeld Theatre and in The *Maahistenmaa* (the Land of the Gnomes) environment, especially during the summer season.

In the year 2006 the Shaman's Drum camp lasted five days and the production was somewhat reduced compared with the productions of the previous years. The camp's basic idea about multi-artistic, holistic, and collaborative artwork was still alive even though no workshops were offered to the participants on music or fire sculpture. Five pupils from *Pelkosenniemi* and four from *Kemijärvi* (aged 13 to 16 years) took part in the camp, making environmental art, performances, and soundscapes in the forest and along the kilometre-long path leading to the main stage. They also danced on the main stage in the last act. Also eleven youngsters from *Sodankylä's Jutarinki* folk dance amateur group and eleven dance students (aged 16 to 18 years) from *Lapin urheiluopisto, Santa Sport*, (the College of Physical Education) in Rovaniemi were performing on the main stage. Four musicians from the folk dance group *Siepakat* had composed the music and also played it at the event.

About 80 people take part in the production arrangements each year: besides the local pupils and students there are volunteers, trainers, employed personnel, and people from amateur theatres at the camp. Some guide the audience along the path, some are responsible for the accommodation and catering – everyone is important in the construction of the event. This year, 70 persons were involved altogether. People from earlier camps take part as well, which is a telltale sign of the fascinating atmosphere of the camp and the intensity of the main show. Some of the volunteers come year after year and a couple of them have taken part in the longer vocational training courses for the young unemployed organized by the Fjeld's Art Workshop. One of them is Jimmy Perttunen, who works at the Workshop nowadays and is responsible for all the magnificent fire sculptures, pyrotechnics, and lighting settings. Everything is done using fire, without any electricity. Normally, the pupils in the Shaman's Drum production also take part in the fire workshop,

but not this year. Instead, there were three local young men, Timo Heikkilä, Markus Perttunen, and Tero Takkunen and a small group of foreign students helping Jimmy out.

Sacredness and Flow

Before the actual Shaman's Drum camp and the event itself, a number of things had to be done. The main art educators, *the Team*, met several times, accompanied by Ulla and Jimmy. They made plans, school visits, and a one-day workshop at *Pelkoseniemi* Primary School. The dancers from *Sodankylä* practiced already during the summer when the music was also composed and trained. The environmental art and performances were created on the site by the youngsters participating in the camp. This was done under the guidance of Tiina and Anna. The Team put all the environmental elements – installations, dance, music, and drama – together during the five-day camp with the participants. Four weeks after the whole project I met the Team and asked them about their own experiences, what was impressive. The first thing that came to Tiina's mind was the darkness. Jukka continued that it was the whole environment, the darkness, the fire, and the silence that was part of it.

Tiina: *"There is something sacred in it."*

Jukka: *"Yes, somehow it would feel terribly wrong to destroy it."*

Seija Tuulentie, who has explored the authentic experience in nature, noticed that even though the human being is nowadays able to increasingly control nature, it still offers intensive, sacred experiences (Tuulentie 2002, 78). Jaakko said that the calmness and atmosphere of the consecration during the over kilometre-long path towards the main stage were impressive each time. Especially the soundscape with the way the voices behaved in the rocky ravine was an experience.



Picture 1. The Duckboards Leading to the Rocky Ravine of Aittakuru in the Daylight, Photo by Anna Pakkanen.

The whole Team agreed that one of the most impressive points along the way towards the main stage was the *Birth of the Stone* performance. One of the participants had created a multisensory, minimalist vision about the birth of the stone. The installation dealt with the human being, movement, and the sound of stones rolling down into a fire. Tiina emphasizes that Jeff, who created this fascinating event, really invested energy to planning and constructing the installation: “...He concentrated, he worked hard, he had passion to do it properly, and he really worked on it the most.”

In the Shaman’s Drum camp all the activities are designed to help the students apprehend sensory perceptions. For example, haptic visuality consists of both touching and seeing, and it involves not only the hand but also the entire body. The exercises were an attempt to put theories of embodiment into practice, especially the ideas of Maurice Mer-

leau-Ponty. The essential feature in Merleau-Ponty's way of thinking, regarding education in general and art education in particular, is his understanding of the pre-reflective level of knowing, which implies being in the world through the body by sensing and perceiving holistically. For Merleau-Ponty, the pre-reflective level of knowing is the basis of other types of knowing and precedes reflection and theoretic thinking. (Merleau-Ponty 2004/1945, 473-475, 502-503; Matikainen 2003, 186-205.) "The solution of all problems of transcendence is to be sought in the thickness of the pre-objective present, in which we found our bodily being, our social being, and the pre-existence of the world, that is, the starting point of 'explanations', in so far they are legitimate – and at the same time the basis of our freedom" (Merleau-Ponty 2004/1945, 503).

Understanding the Northern environment directly by experiencing it physically is both meaningful and enjoyable for young people and that is a good starting point for learning. When the body performs an activity unconsciously, individuals tend to experience the most optimal experience, a flow. The flow helps to integrate the self because in a state of deep consecration the consciousness is unusually well ordered. There is no shortcut to the flow experience. One has to work hard before the body learns to perform an activity unconsciously. It is a question of setting challenges to oneself, tasks that are neither too difficult nor too simple (Csíkszentmihályi 1990.) According to the Team, Jeff worked through the body a great deal – the process was a holistic and sensual one. The intensity of his performance was deep. Also the audience, walking along the narrow path in a darkening autumn eve, watching and sensing, underwent an aesthetic experience.

The ideology of Shaman's Drum performance is based on establishing a direct, physical relationship with the environment, developing a keen sensitivity in students. It is also based on enabling the audience to see how closely their existence is related to everything around them. At its best it can

lead to a flow experience where: “Thoughts, intentions, feelings, and all the senses are focused on the same goal. Experience is in harmony. And when the flow episode is over, one feels more `together` than before, not only internally but also with respect to other people and to the world in general” (Csíkszentmihályi 1990, 41).



Pictures 2a and 2b. Students Working with the Installations and Environment Art, Photo by Anna Pakkanen.

Jaakko describes the atmosphere on the way from the buses to the main stage. He guided the spectators during the trip and found it exiting to notice how the environment and settings influenced the audience. The total silence started straight after Ulla Laine had wished the audience a good journey and they had stepped into the dark forest. Jukka continues that the darkness and the whole atmosphere influenced the performers as well, including him. He had never seen such concentrated group of performers waiting for the performance to start as the one at the stage in that ravine. The intensity with which the audience was present was also impressing:

"It was awesome how quiet they were. When they went up the stairs, the only thing you saw was when they passed the lantern, you know, and you saw some feet there. It was really kind of like inexplicably baffling: 300 people, and all of them passing you by without a single sound! I had to strain my eyes to see that now, now I saw movement and feet, so, there has got to be something happening, see; it was really baffling."

The Shaman's Drum event offers the participants and audience a contrast to everyday routines, an experience of something out of the ordinary. In Tiina's opinion this is important and leads to the sanctity of silence.

The Team starts to discuss the aspects of everyday life, and they sum up that a meaningful experience does not have to be anything gigantic. According to Jaakko, it is not necessary for an experience to be exceptional compared to everyday life at all, to participate in a warming up exercise can be an experience. An experience can be present in very small things in everyday life. It may be in that moment when you are at home washing the dishes and suddenly recognize the beauty of some detail on a dirty plate. The problem is that normally you do not concentrate enough; the routine distracts your attention. Tiina notes that an aesthetic experience occurs if you awake into recognizing something in the middle of everyday life, but it demands the presence of all your senses.

Tuulentie notes that it is a common finding in the field of tourism research that people attempt to distance themselves from everyday life using different places and activities. For her it is more interesting to see tourism as a part of life and as a phenomenon that strongly influences the structures of people's everyday lives. (Tuulentie 2002, 85.) Already John Dewey has emphasized the idea that the basic problem dealing with experience saturation can be solved merely by increase of hours of

leisure is absurd, it only merely retains the old dualistic division between labor and leisure (Dewey 1980 /1934 , 343).



Picture 3. The Morning's Warming Up Exercise Gathered All the Students to the Main Stage, Photo by Anna Pakkanen.

Confidence and Work

Anna contemplates on the importance of confidence; she and Tiina had a deep discussion on it during the camp. They both had their own ideas about how things should be done. However, the most rewarding thing was to define a mere frame and leave space for the students and pupils and help them to develop ideas by themselves. Sirkka Laitinen regards art teaching as pedagogy of failure and risk taking. If you play it safe, there is no room for creating new, the unforeseeable, in teaching and learning. There should always be a possibility to make mistakes. (Laitinen 2003, 145.) Taking a risk and giv-

ing enough freedom was exactly the thing that Anna felt as a rewarding experience. During the dress rehearsal she understood – and it was a very emotional moment for her – that she did the right thing giving the pupils enough freedom to realize their vision in no one else's but their own way.

It is commonly agreed in the theories of art and art education that contemporary art is based on individual experiences and activities, which are directed from private towards common and public. Artists do not state ready, universally applicable solutions, but receivers themselves have to create the answers that are meaningful to them. This requires participation from the audience. Very often contemporary art is also cooperative, and the authorship is shared. Social relations often function as material for community art. This is connected to aesthetic experiences and the ways in which they can challenge conventional perceptions and conventional cognitive schemes. Community art functions by creating an operational space, in which the participants can communicate without the tensions of everyday life. The role of the artist is to organize a process that can give a form to and reflect cultural complexities and also alleviate cultural breakages and differences. An artistic process should be planned in a way that it proceeds according to its own terms, not the terms of the final product. (See Lacy 1995; Sederholm 1998; 2006; Kester 2004; Jokela 2006.) This proved to be a phenomenal experience for the art educators themselves at the Shaman's Drum camp.

But it is not enough for the process to give an impression of movement. Instead you learn to make decisions, clarify your own perception, and face things from different point of view. (Sederholm 2006, 57.) The roles of an art educator and a community artist come closer to each other in communal forms of contemporary art. The expertise of an art educator lies in the dialogical skills of supporting and guiding the learner's decision-making and ability to recognize and accept multiple perspectives and resolutions. This

is at the core of art education, and Tiina and Anna felt they had been successful in it.

Before the camp the students had practiced the dance and musical elements in Sodankylä and Rovaniemi. Jukka thinks it was an experience for the students to fix all the pieces together on the site during the camp:

"...Every group did their share independently, and when it was done, no matter how small a part it was, it was important for the whole, and the whole was made up of all the small pieces which were done in advance. And what was created on the site."

In Jukka's comments the experience was connected to work; he mentioned the concept of work several times in different contexts. Only after making an effort to learn could the participants see the meaning of the whole. Also Tiina stressed the importance of effort while describing Jeff's working process on the Birth of the Stone installation. Reijo Kupiainen and Juha Suoranta have contemplated the concept of experience from critical pedagogy's point of view. According to them, experience-society offers various materials and external stimuli for identity building but gives only a few if any guidance on how to do this or with what goal. The hunger for experiences can not be satisfied. All time-consuming, efforts and strength demanding things and activities are getting impossible to do, which is paradoxical for education. The ideological basis of education includes the acquirement of civilized values. This requires considerable efforts, training, and the ability to conquer oneself. (Kupiainen & Suoranta 2002, 121.)

The Team saw an experience being created in the Shaman's Drum event as a conclusion of work and effort. Also the spectators have to be active. They must walk in primitive nature conditions and endure cold weather in a darkening evening. Regardless of the weather they must walk more

than two kilometers along a relative demanding, narrow route including hundreds of stairs.

Kupiainen and Suoranta think there is a social demand for experience pedagogy in experience culture where nobody dares to ask grounding questions on the state of culture and people. Everything is covered under `amusement parks, hub-bub of home theatres and hamming the trees` in Kupiainen's and Suoranta's (2002, 124) words. Anna ponders the overwhelming information stream and thinks that the experience in the Shaman's Drum project is connected to the sensitization of the senses, since the flood of extraneous stimuli is cut out:

"...Everybody is nowadays used to getting so much information – visual, audio, all kinds of things ... and then when suddenly, it's almost as if one part of the senses is being removed, the darkness comes – you can't see everything, you can hear everything but you don't necessarily see where the voice is coming from, you only see those things that are lit up. So then, then all the possible senses kind of become sensitive, kind of multiply.

The process of the Shaman's Drum may have similarities with experience pedagogy, but not in a narrow meaning of the concept. Experience pedagogy has been criticized of relying on methods and disconnected didactic dogmas. In the Shaman's Drum event the socially active spirit of contemporary art is combined to the theory of experiential art learning and critical pedagogy. These approaches offer the project perspectives and a deeper base missing from experience pedagogy.

Change

At best, Lappish experience products are designed with cultural, social, economical, and ethical aspects in mind. The Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry has

developed a model for making an experience product and the criteria for it. Sanna Tarssanen and Mika Kylänen have presented a framework for the experiential products in the Experience Pyramid (figure 1). They have focused on six characteristics, or principles, which are seen as the elements of an experience. According to their findings, the experientialism of a product is based on individuality, authenticity, story, multi-sensory perception, contrast, and interaction. An experience proceeds from an impulse via interest to the actual undergoing and conscious processing of an emotionally rich experience leading to mental change. In the Experience Pyramid we can find five levels, and on each level all six experiential elements should be involved. (Tarssanen & Kylänen 2006.)



Figure 1. The Experience Pyramid (Tarssanen & Kylänen 2006, 139)

Tiina, Anna, Jukka and Jaakko familiarized themselves with the Experience Pyramid during our conversation. The Pyramid is meant to function as a concrete tool for designing experience products. I asked the Team to use it as a tool to point out where the experience lies in the Shaman's Drum event. The pyramid approaches experience production from two perspectives: the customer experiences and the elements of the products. We concentrated on both perspectives. The customer is the audience, but so are also the pupils and students who took part in the Shaman's Drum production. In addition, we approached experiences from the point of view of *producers*, or art educators, in our case.

The Team pursued to define the most important levels and elements of the Shaman's Drum process. One can find in the Shaman's Drum all of the six characteristics, or principles, considered to be the elements of an experience. Anna thinks the event progressed on an *emotional level*, and all the rest was included in it. Tiina presses ahead by pointing out the *multisensory* element and *the emotional level of the experience* that were important to all the participants as well as the audience. Jaakko said the following: *Personally, I have been straight on the top here, so, I have changed my activity after it. I have learned something.*

The Team was quiet for a while, and then Anna said it might be the case with her, too. She and Tiina started to ponder whether the change had happened in that very moment of handing out the responsibility and confidence. Also Jukka agreed that there is a mental change going on all the time. All his experiences and thoughts had led to changes, both as a director and as a human being. Tiina and Jaakko had a conversation about the role of nature in experiencing the change. Both of them spend a lot of time in nature and have had strong experiences there. For them the experience of change had been caused not by the environment but by the working process of the Shaman's Drum event.

Jaakko: Yes, not the forest but the working and everything. All the working methods and so, as a choreographer, teacher as well as a human being; you think about things a little bit more. And as an educator, too.

The aim of experience production is to have the tourist experience something permanent, to bring about a change. In the Experience Pyramid, learning is placed on the rational level, on which a good product offers the customer the potential to learn something. Experiences are placed on the emotional level, and change is on the highest, mental level. In art education we think that learning covers all the levels, from the motivational, physical, rational, and emotional to the mental level. Further, learning calls for an ability to transfer from one level to another. The concepts of transfer and transformation are central on experiential art learning. In artistic, experienced-based learning, the ability to transform an inner or outer experience is essential. It aims at meaning giving, recognition, understanding, and acting. The experience is transformed using mental and material tools and it is grasped through words, pictures, and other artistic means. The goal is a shared, conscious experience that leads to emancipation and new activities. (See Räsänen 1997, 38-39.)

Ethos

The Shaman's Drum is a performative event; something is brought into existence and made recognizable, and this involves collaborative and contextual relations between the work and the participant and the spectator. We can consider the Shaman's Drum event as an operational space occupied by ideas of communicative processes. However, if we compare the Shaman's Drum to some contemporary art modes, such as conversational pieces (Kester 2004), it is a more or less

traditional performance, based partly on narrative and fictional identities. Social practice art encompasses works that are hybrids of varied forms of performance, image-making, activism, and social research. According to Wallace Heim (2003, 185-186) they can be marked out as aesthetic works and be indiscernible from everyday activities; they can exist as transient events or be settled in a location over an extended timescale. But, these art practises share the same method, the dialogue between the artist(s) and the participant(s). "The political perspectives and moral accountability of the artists have become part of the critical remit, as the artists' skill in creating equitable, dialogic situations, in creating public spaces for conversation imbued with the aesthetic" (Heim 2003, 186-187).

Even if there is no clear social or environmental statement behind *Shaman's Drum*, the ethos is there as a result of the way it was put together. It is constructed as a collaborative process by children and youths, hobby groups, artists and art educators, volunteers, unemployed and tourists, in deep interaction with the environment. The purpose is to produce a performance for tourists but at the same time to give the participants an equal opportunity to learn art, and through art – to raise their self esteem and empowerment. The production is arranged annually in a tiny rural village in Northeastern Lapland, where the decline in population due to emigration and the unemployment rates are among the highest in Finland. Also, a debate that has been going on for two decades seems to rise into the headlines again: whether or not to sink all the problems under an artificial lake for electricity production purposes.

I suppose that if the spectators/tourists know something about the art educational background and social ties of the performance, the experience may become even stronger for them. In addition, the tourist could actively take part in the working process itself. Environmental art, fire art, and

performance workshops could also be organized for groups of cultural tourists. The Shaman's Drum production could evoke new ways to cooperate with experience production and the experience industry, but at the same time it should be faithful to its art educational and artistic roots and intentions.

During the recent years, Fjeld's Art Workshop has developed the concept in many ways with different partners: *Opintokeskus Kansalaisfoorumi* (the Study Centre for Vocational Training), and the Department of Art Education have been among the main co-operators. For example, besides the Shaman's Drum project Fjeld's Art Workshop organizes a musical camp, *Maahismusikaali*, for families. The concept is based on old beliefs and fairytales about a folk called *maahiset* (the gnomes or *Kufitars*) living beneath the surface of the earth. The camp itself is held in a picturesque forest in the Pyhätunturi area.

Unfortunately, the future of the Field's Art Workshop is uncertain at the moment because of a lack of financing. The concepts should be developed further; the educational, cultural, artistic, and economical aspects should meet each other. In this work, different kinds of expertise are needed and multiple fields must cooperate. In my opinion the Fjeld's Art Workshop has not succeeded in finding a way to really cooperate with the local business people. These kinds of cultural activities will not live, and stay alive, with external support from the EU and local government only. I also think that because of their marginal position in the tourist industry they will not survive if they only rely on the tourist market.

In any case, in arts education, it is important to assess to which extent the tourist can act as an active learner, not only as a passive receiver. If we perceive the tourist as a learner, it opens up new perspectives on the experience industry and may offer work opportunities for art educators and other professionals but also rise up many different questions.

B. Joseph Pine and James H. Gilmore have explored today's consumer expectations. According to them staging experience is not about entertaining customers, it's about engaging them. A person who takes part in an experience production wants to accomplish something more permanent than just a memory, something more desirable and valuable than the experience as such. The customers want to experience a change; they desire new, permanent qualities. (Pine & Gilmore 1999, 29-43.) Soile Veijola deliberates the idea and asks how the transformers themselves are transformed during the process, who exercises power in it, and how the power is used (Veijola 2002, 104-105). All these questions are crucial for community art, community-based art education, and for education in general.

Starting a Conversation

I see it fruitful and necessary to widen up the dialog between art education and tourism, especially here in Lapland, where the experience industry is one of the fastest growing fields of business. At the same time, contemporary art has increasingly started to step out of studios and galleries. Artists are working more and more in different kinds of collaborative projects, not only selling their productions, art objects, but selling their expertise and knowledge of art in general. Project-based art education in Lapland has strong ties with tourism, and community art as a method offers a variety of possibilities to work with different sectors of society; the art world, local people, and the tourist industry are working together to construct events and productions.

Art education has started to develop multifaceted interaction with tourism and experience products both on the practical and on the theoretical level. It is important to deepen and evolve further the basis and the way in which

this collaboration will be put into practice. What is the role of art education in the process of producing an experience in tourism industry? This is not a simple question. It is obvious, as Elliot Eisner states, that we do the arts no service when we try to make their case by touting their contribution to other fields. There is a risk that arts become handmaidens to ends that are not distinctively artistic and the process undermines the value of art's unique contribution to education. (Eisner 1999, 158.)

I share Eisner's interest in the contribution of art education to the arts and to life beyond them. According to Eisner, this contribution brings about four outcomes. First, students should acquire a sense for what it means to transform their ideas, images, and feelings in to an art form. Second, arts education should refine the students' awareness of the aesthetic qualities in art and life, students' sensibility should be applicable not only to so-called fine arts but to the qualities of the general environment. And even more, arts education should influence what psychologists call the conative aspect of cognition, that is, the desire to frame the world as an object enjoyed perception. The third outcome is that arts education should enable students to understand that there is a connection between the content and form that arts take and the culture and time in which the work was created. It is important because the quality of experience that arts make possible can be enriched when the arts are experienced within a context of ideas relevant to it. Eisner states that understanding the cultural context is an effective way to achieve such enrichment. (Eisner 1999, 155-157.)

The fourth outcome, pertaining to community-based art education, is also valuable. Eisner speaks of dispositional outcomes, such as a willingness to imagine possibilities that are not now but which may become; a desire to explore ambiguity and to be willing to forestall premature closures in pursuing resolutions; an ability to recognize and accept

multiple perspectives and resolutions that work in the arts celebrate (Eisner 1999, 157).

It is challenging to write about art education's contribution to the experience industry or vice versa. Already, the concepts of industry and education are contradictory. The setting brings together many different discourses and practical worlds and intentions. How could one map the area of intersection where tourism, art, and education meet? Does not tourism contradict with the other two concepts? If we look at content a bit closer, the question may not be that paradoxical.

In the experience industry, not only economics but also cultural encounters and identity matter. Since tourism and tourist performances also play a vital role in the construction of cultural identities, we should consider what the output of art education could be in that process. The construction of cultural identities is essential for the arts. Many performances of cultural identity today take place within the intercultural framework of tourism, and they have also been examined. In art education, the question of inter- and multiculturalism is now one of the main themes of discussion. Tarja Pääjoki (2004) has explored the meanings given to multiculturalism, especially in the contexts of art education and its practical applications. She notes that multiculturalism is connected with ethnicity but also with age, gender, health, and social class. It also has its ties to tourism. It would be interesting to continue examining the issue in relation to current art-educational and tourism-related discourses but in this article I have focused on the *experience*, which is the key concept in the experience industry and in this publication. It is also central in art education. According to John Dewey the most important goal of art education is to pursue the aesthetic experience. For him the importance of the arts is related to the recognition of a possibility for aesthetic experiencing in all learning.

To sum it up, art's unique contribution is in its ability to open up new worlds. Art reveals something that already exists, but at the same time hides something. Art can lead to unexpected directions; the ending in art is never decided beforehand – quite the opposite. The role of art is to open a space for a *dialogue* between the artist and the spectator, over boundaries and communities, between locals and visitors; art can be understood as a space for cultural encounters. In this open space individual and cultural preoccupations and prejudices are challenged, too. This might look like a risky business, but in the long run it is a risk worth taking in the experience industry provided as it acts in balance with cultural, social, economical, and ethical aspects.

Conclusion

At the end of our discussions, I asked the Team to put in a nutshell all the things that made Shaman's Drum an experience. The Team decided to spell out one word each, and the words in given order were: *the place, nature, the senses, and physicality*. The Shaman's Drum event gave credit to all of these aspects. The connection between the content and form in both the working process and the product was based on the different levels of the place. To transform the participants' ideas, images, and feelings into an art form, nature was explored through all the senses and through physical activities connected to the culture and stories of the place. The awareness of the aesthetic qualities in art and the environment was present. In addition, in Eisner's words, there were possibilities to increase the ability to recognize and accept multiple perspectives and resolutions that work in the arts celebrate. All these aspects led the Team to *feel* that they had an *experience*, they *learned* something and they *changed* during the process, both as art teachers and as human beings. I think

that whether dealing with art education or with experience production, there is something to be learned from the process. This year was the eighth time for me to participate in the Shaman's Drum process as a tutor, a lecturer in art education, and a researcher. In addition, I was one of the spectators in the performance of 14 September. This article starts with a rendering of my experiences on that evening.

References

- Csikszentmihályi, M. 1990. *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper Collins Publishers. New York.
- Dewey, J. 1980/ 1934. *Art as experience*. Perigee Books. New York.
- Eisner, E. 1999. Getting Down to Basics in Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, Winter, 33(4), 145-159.
- Heim, W. 2004. Enter Change. The Power of Performing and Nature. Opening Essay. 30.10.2006 <http://greenmuseum.org/c/enterchange/essay/>
- Heim, W. 2003. Slow Activism: Homelands, Love and the Lightbulb. In Szerszynski, B., Heim, W. & Waterton, C. (eds.): *Nature Performed. Environment, Culture and Performance*. Blackwell Publishing. Oxford, 183-202.
- Hiltunen, M. 2006. Elettyä taidetta – yhteistä toimimista. In Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (eds.): *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 v. Like. Keuruu*, 25-37. [In Finnish.]
- Hiltunen, M. 2005. The Fire Fox. Multisensory approach to Art Education in Lapland. *International Journal of Education through Art*, 1(2), 161-177.
- Hiltunen, M. 2004. Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa. *Aikuiskasvatus*, 1, 54-59. [In Finnish.]
- Hiltunen, M. 2003. Talvi fantasian ja draaman näyttämönä. [Winter as a Stage for Fantasy and Drama.] In Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Vuorjoki, S. (eds.): *Talven taidetta. Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta. [Winter Art. Statements on Winter Culture, Winter Art and Snow Construction.]* Translated by Foley, R. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja D. Opintojulkaisuja 6.
- Hiltunen, M. 1999. Arktinen Aktio. Eräissä pohjoisissa taidetapahtumissa vaikuttavat taidekäsitteet yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta. *Lisensiaatintyö*. Lapin Yliopisto. Taiteiden tiedekunta. Taidekasvatus. Rovaniemi. [In Finnish.]
- Jokela, T. 2006. Nurkasta ulos – kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia. In Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (eds.): *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 v. Like. Keuruu*, 71-85. [In Finnish.]
- Kester, G. H. 2004. *Conversational Pieces. Community and Communication in modern Art*. University of California Press. Berkeley.

- Kupiainen, R. & Suoranta, J. 2002. Elämys- ja mediakasvatus elämyskulttuurissa. In Saarinen, J. (ed.): *Elämys, teollisuutta, taloutta vai jotain muuta? Lapin yliopiston menetelmäiteellisiä tutkimuksia 2*. Yhteiskunta. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 115-133. [In Finnish.]
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere. [In Finnish.]
- Lacy, S. (ed) 1995. *Mapping the Terrain*. New Genre Public Art. Bay Press. Seattle.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. *Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja A 39*. Helsinki. [In Finnish.]
- Matikainen, U. 2003. Ruumiillisten kokemusten etsiminen – Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia kulttuurihistoriallisen tutkimuksen perustana. In Ollitervo, S., Parikka, J. & Väntsi, T. (eds.): *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Kulttuurihistoria 3*. Gummerus Oy. Turku, 186-205. [In Finnish.]
- Merleau-Ponty, M. 2004 1945. *Phenomenology of Perception*. Translated by Smith, C. Routledge. New York.
- Pine, B. J. & Gilmore, J. H. 1999. *The Experience Economy. Work is Theatre & Every Business a Stage*. Harvard Business School Press. Boston.
- Pääjoki, T. 2004. Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekasvatuksessa. *Jyväskylän Studies in Humanities 28*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. [In Finnish.]
- Räsänen, M. 1997. *Building Bridges. Experiential Art Understanding: A Work of Art as a Means of Understanding and Constructing Self*. Publications Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A18. Helsinki.
- Sederholm, H. 2006. Lopputuloksesta prosessiin. In Kettunen, K., Hiltunen, M., Laitinen, S. & Rastas, M. (eds.): *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 v. Like*. Keuruu, 50-58. [In Finnish.]
- Sederholm, H. 1998. *Starting to Play with Arts Education: Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art*. *Jyväskylän Studies in the Arts 63*. University of Jyväskylä. Jyväskylä.

- Tarssanen, S. & Kylänen M. 2006. A Theoretical model for Producing Experience – A Touristic Perspective. In Kylänen, M. (ed.): Articles on Experiences 2. 3rd Edition. Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry. Rovaniemi, 130 -145.
- Tuulentie, S. 2002. Tunturin tuolle puolen: autenttisten luontoelämysten jäljillä. In Saarinen, J. (ed.): Elämys, teollisuutta, taloutta vai jotain muuta? Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä tutkimuksia 2. Yhteiskunta. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 73-90. [In Finnish.]
- Veijola, S. 2002. Aitojen elämyksiä näyttämöllä: matkailun elämysteollisuuden sosiaalisesta ja taloudellisesta logiikasta. In Saarinen, J. (ed.): Elämys, teollisuutta, taloutta vai jotain muuta? Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä tutkimuksia 2. Yhteiskunta. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi, 91-113. [In Finnish.]

<http://www.tunturin-taidepaja.net>



Jää saa muotoa. Teemana auringon ja kuun taistelu kaamoksen päättyessä. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*

Viereisellä sivulla: *Auringonkehrä*-teoksessa käytettiin perinteistä letitystekniikkaa. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*



3.2 THE FIRE FOX. A MULTISENSORY APPROACH TO ART EDUCATION IN LAPLAND (2005)

THE FIRE FOX. A MULTISENSORY APPROACH TO ART EDUCATION IN LAPLAND

By *Mirja Hiltunen*

Keywords: community-based art education, performative art, community art, socio-cultural empowerment

Abstract

This article explores ways in which art education in northern border areas and remote rural districts empowers action. The main emphasis is on an integrated art and science project called the ‘The Fire Fox’ that took place in Finnish Lapland, Utsjoki, in March 2004. The project aims were to extend art into the wider community, develop individual creativity, raise the quality of artistic achievement, strengthen self-esteem and foster a shared understanding between people from different cultural backgrounds. The paper reports on a series of multidisciplinary arts workshops where the majority of art works were pieces involving snow and ice and tied to a particular time and place. There were several organisations involved in the Fire Fox project. This paper focuses on evaluation of the project and takes into account the specific educational needs of the school, other local parties, participants from outside the Utsjoki municipality and the art students from the University of Lapland. The article concludes that the Fire Fox project provided support for local identities as well as facilitating the development of art-based social innovations inspired by northern culture.

Towards the North

This article examines community-based art education in Northern Finland, which sets out to help local people use art to find their individual strengths and support their local identity. It draws on my forthcoming doctoral study, entitled *Place and performativity: Community-based art education in a northern socio-cultural environment*. In this article I will focus on an integrated art and science project called ‘The Fire Fox’, which was carried out by art students from the University of Lapland and local people in Utsjoki, the northernmost part of Finland.

The Fire Fox took the form of a series of multidisciplinary arts workshops carried out between 15–21 March 2004. The Finnish for ‘northern lights’ translates into English as ‘fox fires’, and the starlit sky during the northern lights was the theme of the first phase of the project. During the week, visiting professors gave lectures about the astronomy and science of this natural phenomenon and arts volunteers created representations of the northern lights, stars and mythology about them.

Inspired by the starlit sky, people crafted snow and ice sculptures, fox-themed masks, lanterns and snowmobile helmet decorations for the ‘Sun Party’ and ‘Fox Carnival’. The majority of art works were pieces tied to a particular time and place, created with snow and ice that would vanish in the coming spring.

The week culminated in a carnival to celebrate the vernal equinox. The dark season, when the sun hides below the horizon of Utsjoki from November 26 to January 16, was over. From the vernal equinox onwards, days begin to gain in length prodigiously, every day more than 10 minutes, towards the nightless time of midsummer.

On top of Finland

Utsjoki is located at the top of Finland. The municipality covers 5,370 km² and has 1,402 citizens, or 0.3 persons per square kilometer. 600 of them live in one main village. The northernmost university of the European Union, the University of Lapland, is located at the Arctic Circle in Rovaniemi. Utsjoki is another 450 kilometers north. For several years, the Department of Art Education at the University of the Lapland has cooperated with the Utsjoki school system. Student teachers have taught visual arts through videoconferencing and have been involved with, for example, summer high school ventures, giving courses on environmental art. Although these placements were short, these art education students provided support for visual arts initiatives in Utsjoki and found the experience of working in this unique, multicultural northern community very enjoyable.

My own and the students’ understanding of the community and its environment in Utsjoki deepened gradually as the activity developed and as collaboration extended outside the school system to include, for example, the village as-

sociation and work with the elderly. An increasing number of communal features were connected to art education and the starting points were artistic strengths within the community itself.

The first task in studying community-based art education is to define the range of phenomena covered. Since community-based art education has never been clearly defined, it is necessary to fall back on descriptions, interpretations and comparisons of projects. It is what an art educator or artist does in collaboration with participants that makes the meaning of community-based art education visible. Community-based art education always starts with an analysis of a community and an environment.

A community can be geographical or social, internal or external. In educational contexts it may refer to a collection of individuals such as students, teachers, administrators in schools or to a local environment that exists outside classroom walls (Marché, 1998, p. 7). Developments in community-based art education are closely linked to a general move to democratise arts and culture socially and politically, with everyone given the chance to participate. In the 1990s in different parts of Europe there was a renewed interest in ideas such as 'art as a source for life' and 'art and culture for identity' (van Delft, 1998, p. 13; Williams, 2003.) Broadly speaking, 'culture' is now recognized as a fundamental element in the development of society at local, regional and global levels (Neperud, 1995; Williams, 2003).

From a socio-cultural perspective, there is a need to search for personal, local or national identity. In the modern world, common lifestyles and understandings of values, religion and nature no longer exist within communities. Social structures have differentiated and people identify with varying groups in multicultural and multidimensional networks. Searching for identity in a multicultural society is important because individuals have to know who they are and where they come from before they can understand others. 'Community art' has come to play a part in this search for identity, especially at individual, local levels (van Delft, 1998, p. 13).

Between several cultures

Finland's northernmost habitat has been moulded through the ages by the convergence and interaction of several cultures. Lapland shares a border with

Sweden to the west, Norway to the north and Russia to the east. These borders did not exist until the nineteenth century, when they were drawn up by the surrounding states to further tax collection. The borders created at that time split the land into separate sections, but in Utsjoki, the river Teno, which forms the northern border, has never separated the people of the North. On the contrary, it still unites them today as a resource and a travel route. People visit relatives or commute daily across the border, and many are trilingual or even quadrilingual in northern Sámi, Finnish and Norwegian dialects.

The Sámi are a rare group of aboriginal peoples from the Fennoscandian area. Today the area they live in spreads from Jämtlands Län in Sweden through northern Norway and Finland to the Kola Peninsula in Russia. For a long time they were more or less disconnected from European civilization. Although they are often referred to as Lapps, they prefer to be called Sámi because this is the name they themselves use for their country.

Utsjoki is the only municipality in Finland that has a Sámi majority. Therefore, the socio-cultural context of the Fire Fox project is unique even in the Lappish context. In Nordic countries, the definition of Sámi is based on language. Sámi languages belong to the Finno-Ugric family and their closest relatives are the Baltic-Finnic languages (Finnish and Estonian). In Finland, Norway and Sweden the main Sámi language is North Sámi, which is also the mother tongue of the Utsjoki Sámi.

Sámi people have always settled thinly across a large area, making their living mostly from hunting and fishing. Families used to own large hunting areas. Connections with other peoples were rare, although they had a strong sense of community thinking when it came to dividing hunting and fishing areas between families. Marriages were arranged between people in nearby regions. This appears to be the major reason why there is not one but several Sámi cultures and languages. These cultures have been formed by different environments, living conditions and cultural contacts, for example, Germanic culture in Sweden and Norway, Finnish culture in Finland and Russian and Karelian cultures in the Kola Peninsula (Lehtola, 1997, p. 8; Huuskonen, 2004, p. 29–33).

It is widely agreed that when the Nordic countries divided their territories into states, they failed to take the existing Lapp villages, or *siidas*, into account to allow them to develop naturally. Instead, Sámi people were forced to adapt to the cultural systems of each country. The poor treatment they have experienced

in recent history still affects their relations with majority populations. Although the rights of minorities are acknowledged and protected by law, prejudices and tensions exist on both sides. The coexistence of cultures occasionally comes to a head, even in Utsjoki, where the Finns form a minority. Utsjoki's fabulous sub-arctic nature, rich cultural heritage and multicultural environment presented a special challenge for the Fire Fox project. This project set out to develop activities in which the unique multicultural environment would function as a unifying, rather than a differentiating, force.

Patricia Stuhr (Stuhr, 1994, pp. 171–178; Stuhr, 1995, pp. 196–197) states that there are many types of multicultural art education programmes. According to Stuhr, 'social reconstructionist' programmes educate minority students to become analytical and critical thinkers capable of examining their life circumstances and the social stratifications that keep them and their group from fully enjoying the social and financial rewards of a community. At the same time, they help members of dominant groups to become critical thinkers who are capable of examining why their group exclusively enjoys the social and financial rewards of that community. This approach teaches students how to use social skills to participate in shaping and controlling their destiny (Grant & Sleeter, 1989, p. 54).

Utsjoki's Fire Fox facilitated art activities through which people of different cultures and age groups could express themselves, regardless of background or status. We wanted to concentrate on activities that as many people as possible could identify with that also afforded room for local cultural practices. We started with levels of environmental understanding that were common and meaningful to everyone. First, we concentrated on the 'objective' environment with its visible aspects that were commonplace for everyone, such as the northern lights, stars, darkness in winter, snow and ice. Second, we examined the 'subjective' environment and the way this landscape engaged with peoples' emotions, experiences of work, free time and memories. Third, we opened up the cultural context to include stories and myths. At this textual level, artwork was linked with issues and values that concerned the local community, such as their livelihood, heritage, tourism, ecology and social activation.

The Sámi concept *luondu* (*luonto* in Finnish) refers to nature, which forms the basis and root of the entire Sámi culture. The language of nature is best understood by those Sámi who still live off the land and sea. As Jérémy Michael McGowan, the English language editor of a collection of Sámi myths, has said:

In the Sámi context, knowledge, language and belief are closely tied to the land, and the land exists as a vibrant, living landscape. This living landscape is important for the Sámi as a physical resource and is a fundamental part of their society. The land also reflects a mythical landscape, housing the symbolic elements central in the secular and sacred lifestyles of the Sámi. If Dreamscapes is experienced as a landscape, then like a walk in nature, this is an adventure of constant change. (Helander, 2004, p. 3)

Reindeer, salmon and game still mean a great deal to the people of Lapland, regardless of their ethnic background. The traditional form of livelihood of both the Forest Sámi and Finns was different combinations of hunting, fishing, reindeer husbandry, tending cattle and agriculture. Life in the North still closely interacts with its surroundings, the changing seasons and related activities (Pentikäinen, 1995, pp. 83–88; Huuskonen, 2004, p. 32).

The operating environment for the Fire Fox venture was winter, stars and northern lights. The project combined the viewpoints of *luondu*, the culture, traditional fables and scientific research. Northern lights and the starlit sky became the theme for the first phase of the project. Their scientific and mythical dimensions were studied using scientific and artistic methods. Our aim was to arrange art activities jointly with villagers in everyday settings and working environments like the schoolyard, the Village House Café and a care home for elderly people.

The roots of this idea can be found in the 1960s public art movement in the United Kingdom, when visual artists produced work specifically for the out-sides of public places like museums. The artworks were displayed ‘democratically’ with the aim of making fine art available to everyone in society. The concepts underpinning community arts were individual and collective change combined with a notion of cultural democracy that held that everyone should have the right to produce and participate in the production of a living culture (Lacy, 1995a; Lacy, 1995b; van Delft, 1998).

However, none of these ideas fully capture the whole picture of community-based art education, which has to fulfil educational objectives in addition to the objective of common cultural democracy. It cannot be simply ‘art for art’s sake’.

The Fire Fox

Planning for Fire Fox started in the spring of 2003. At this stage, students in the Department of Art Education at the University of Lapland committed themselves to development work under my supervision. As the number of collaborating partners increased, the municipality coordinator's vision of the planned events started to take shape. The plan was piloted at a 'Snow Show' project organised by the Department of Art Education. This two-year project was funded by the European Union and State Provincial Office of Lapland. The focus of this collaborative effort was to improve know-how in the use of snow and ice. The *project* went into schools at all levels and they were encouraged to carry out curriculum projects that celebrated the presence of winter. It also produces publications and web-based learning materials (Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2003a; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2003b; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2004).

The key players in the project were Utsjoki School, Utsjoki Village Association, The Aged as a Communal Resource Magga-Project and the Department of Art Education at the University of Lapland. In the autumn of 2003, some of the collaborators participated in Snow Show art education training seminars and workshops. Project development and training included analysis of the community and environment, training in winter arts and communal planning through videoconferencing. The children at Utsjokisuu school sketched animal figures related to the night sky. After this preliminary work, we proceeded to a full week of Fire Fox activity in March 2004.

I worked with a team of twelve arts students from the university, and three exchange students from Glasgow and Dundee in Scotland. We delivered arts workshops to groups of people of all ages including children, visiting students from colleges in other parts of Lapland and Utsjoki villagers who volunteered to take part. The art students were responsible for documenting the activities and artworks and producing a documentary video. Documentation was particularly important because of the vanishing nature of the art in question.

Approximately 120 schoolchildren and 20 teachers participated in art making that was communal and multisensory. Masks were created by pairs of people and snow and ice sculptures by groups. Participants shovelled snow, patted it into moulds and sculpted it into large figures from communal plans. A magnificent gallery of zodiac animals was created from snow cubes in the schoolyard.



The villagers taking part in the "most fox-like-mask" competition in the Sun Festival celebrations. Figure 1. photographer Minna Saastamoinen

The schoolchildren and youths were very committed and concentration levels and aesthetic standards were high. Both the snow and ice sculptures were made by participants who had never used these materials on such a large scale. The process from the first sketches and models to the final works showed they made big strides in visualizing their ideas of the northern lights, starlit sky and the myths that explain them.

Scientific theories and explanations of the northern lights, other atmospheric phenomena and the Solar System were examined during the project. The schoolchildren visited a movable planetarium and took ozone measurements. The following institutions were involved: the Meteorological Institute of Lapland (Sodankylä), the Department of Astronomy at the University of Oulu, Ursa Astronomical Association and visiting high schools from the municipalities of Suomussalmi and Rautavaara. Over thirty actors from outside Utsjoki also took part in the venture.



The inspiration for the ice sculptures came from the night sky and stars. Figure 2. photographer Anna Pakkanen



“The Flame of the Northern Lights” -work reflected the memories and stories told by the elderly people. Figure 3. photographer Anna Pakkanen

In addition, ten village association officials and personnel from the Village House Café were actively involved in planning through to implementation. Two local artists made a light installation on top of the sacred fell Ailigas, above Utsjoki village. Nine elderly people from the Magga Project crafted a textile work called *Revontulten Liekki* (*The Flame of the Northern Lights*). The art students working with the elderly also participated in the everyday life of the group. Interaction took place during singing, coffee drinking and a great deal of conversation. Crafting a piece of art together created a suitable occasion for reminiscing. It vividly revealed a tradition of fables about northern lights as well as memories of childhood.

The Fire Fox culminated in a carnival to celebrate the vernal equinox. The program included an opening ceremony for a snow and ice sculpture exhibition and yoik chanting. Prizes were awarded for the foxiest sledge and sunniest sight and the audience was invited to join in an opening performance. According to



The winter art exhibition's opening performance took place among the art works at the school yard. Figure 4. photographer Anna Pakkanen

the village association, 'Fire Fox Week' activated approximately half of the six hundred inhabitants of Utsjoki.

The role of interaction and social impact

According to Helena Sederholm (Sederholm, 1998), 'performative art' is any collage of arts that seeks to create an experience not only through descriptions, representations and assertions but also by providing a space for interaction, participation and dialogue. Although it is characterised by interaction, the roles of artist and audience and the relationship of participants to the work process are not clearly articulated in advance. Successful interaction cannot be measured exclusively by either an artist's methods or media or by other common criteria such as audience size. Participation and dialogue are important. A more comprehensive assessment scheme is needed that incorporates all of the above, together with the artist's intention and the meaning of a work for an interest group.

So how should community-based art education be evaluated? Equal interaction of all participants is the most important criterion. Community-based art education has to be evaluated in a multifaceted way to account for impact. First, there is the question of whose values should be prioritised. To see and evaluate the educational and aesthetic goals as well as the social impact, process and product is a demanding task. People are needed who can evaluate process as well as product.

Evaluating social change and impact is problematic. How much change should we expect? Stressing community-based art education as a form of empowerment implicitly places responsibility for change upon the community and its members. The objectives and roles of the different parties involved as well as the impact of the activity and the meaning of the work to them all have to be considered. There were several organisations involved in the Fire Fox project. Evaluation of the whole event had to take into account the specific needs of all participants. The objective of the municipality and the village association was to activate local people to develop winter arts activities that might promote cultural tourism. The school wanted to deliver science and art education to pupils. Experimenting with new learning environments for art education was the priority for the students in the Department of Art Education at the University of Lapland.

Researchers elsewhere have started to ponder what new forms art education might take. Professor Ulbricht urges schools to engage with the behaviour and concerns of ‘real people and spend more time promoting visual arts programmes in communities’ (Ulbricht, 2002a, pp. 6–10). Ulbricht states that there is a growing need for teachers to spend more time promoting art programmes because their continued development increasingly depends on public, private and governmental support (Ulbricht, 2002b, pp. 33–34).

The feedback collected from the art students immediately after the Fire Fox activity revealed that the most positive experience for them was the challenge of working with people from different age groups, especially the elderly. One exchange student compared it negatively with his experience as a community artist in Scotland however. Whereas he was relieved not to have to work on ‘a big scale’ at Utsjoki, he felt somewhat detached from the community:

The Utsjoki community leaders viewed the project as a 'top down' exercise in which a few people led the many. It was a successful project but had problems in the planning stages. Utsjoki is a small community with its own peculiar problems and while I was working there, I discovered there were very bad feelings between some Utsjoki members that affected the willingness of people to participate in community events there.

He suggested including local people more in planning events so as to encourage greater commitment.

An important principle arising from his analysis is that community art must be produced from within and for a community. As an exchange student he did not take part in the design and training meetings. This may have fostered his feeling that the project operated in top-down mode, which is against the basic principles of communal art education.

In May 2004 we reviewed the project again with a larger group of people using videoconferencing. The various partners were well represented and presented their experiences and assessment of the week's activities to each other for common scrutiny. Impressions developed at the time were reaffirmed, for example, the schoolchildren had been very enthusiastic about the activities and their teachers invited us to work with them again. The project secretary working with the elderly was extremely eager to continue working with art.

According to the village association, lack of information had created problems. There was discussion about how to activate more villagers from outside the school system in future. Those in charge of training hoped for wider commitment from local people, more integration between different groups and more sharing of responsibility. The art students from the university considered their workload excessive and were unable to meet all demands. A large amount of field experience was accrued during the project about school partnerships, but tight schedules and uncertainty about participants' different goals had resulted in some misunderstandings. All parties, however, agreed on the high quality of the jointly-accomplished winter art outcomes.

The activities also received positive feedback from the municipal authorities. The manager present at the meeting identified a future role for Fire Fox as part of a larger project funded by the European Union. A decision was taken to develop a nation-wide continuing education programme using the virtual learn-

ing environment already built for this venture. Finally, we discussed how to further integrate the different interest groups at organisational level and thought through practical arrangements.

The art education aims for this project were to extend art into the wider community, provide opportunities for participants to develop their individual creativity, raise standards of winter art, strengthen self-esteem and foster shared understanding between people from different cultural backgrounds. From this viewpoint, the project was already a success because it had stimulated discussion between the different parties and inspired participants to begin to develop new and more advanced plans for 'Fire Fox II'.

Art and 'real people' in their communities

I wanted to examine the experiences of the different groups involved in the first Fire Fox project more closely, so I designed a questionnaire to find out what participants remembered of the event after six months and mailed it to each project partner. The school children's memories were mostly positive, but the shortfall of snow blocks and tools that arose when their enthusiasm was greater than anticipated had not been forgotten.

The youngest schoolboys, aged 7–12, enjoyed the physical activities and wanted to dig tunnels and build a large snow castle next year. When asked what they had learned, they said 'to make fox masks'; 'the most unfortunate thing was that the snow mountain tumbled down' (a boy aged 9) or 'they didn't let us make snow sculptures' (a boy aged 8). Girls enjoyed crafting lanterns and sculptures and playing games. The best thing was 'to make a snow sculpture because it was difficult and fun and the teachers were nice' (a girl aged 11).

The positive experiences of the younger teenagers, aged 12 to 15 years, were overshadowed by cold, wet conditions and a lack of proper equipment. They found both the art and science learning 'interesting'. One 14-year-old boy said he learned 'about the sculptures they created and about the northern lights.' For this boy, 'the planetarium was an awesome place,' but it was unfortunate that he didn't get a chance to make snow animals 'cause there weren't enough snow blocks around'. They wanted the following year's event to include making a snow castle and sculptures. However, being outdoors divided opinions.

The high school youth aged between 17 and 19, especially girls, thought that the best part was spending time with friends and meeting foreign people. They wanted more foreigners and people from outside the municipality, as well as visual artists and musicians, to participate. 'Ice carving and learning English' were cited as important. It was important also that 'this place had something going on during winter' (a girl aged 18).

The answer sheets from pensioners were generally positive. 'We crafted the 'Flames of Northern Lights' artwork, that's what we did! We took it to the village house and had some coffee'. There was also criticism about lack of time. One woman, aged 80, wrote 'no reason in rambling, no heart in a hurry'. Another said 'it wasn't fun, but I did it with the others'. For the elderly it was important to have spent time with other elderly people and students. They welcomed guests and students back next year and, health permitting, wanted to take part again.

Adult were the most critical, but also the most constructive. Many of them recognised the strengths of communal activity. The most annoying things for them were 'poor communication' and a lack of integration between school and community. One woman, aged 37, commented on 'the excessively strict rules of procedure at the school'.

The art part of the project had achieved high-quality results in increasing awareness of community and environmental art. As a result, participants now perceived the arctic elements in a new light. One woman, aged 37, wrote 'I learned, and I also think the children learned, that even such a simple substance as ice can be crafted into extremely beautiful works of art'. Another, aged 50, wrote 'the versatility of winter art took me by surprise'. It was considered important to connect the surrounding nature into the theme and very concrete skills were learned, too: a man, aged 48, wrote 'I learned to make ice carving tools'.

Taking the feedback as a whole, by far the most positive things about the Fire Fox event were the joy of working together, meeting new people and increasing participation in village life.

Local context into the spotlight

An important project outcome was that it pinpointed strengths and tensions within the community. It also raised problems for which concrete improvement proposals can now be made. People called for more cooperation between school-

children, villagers and different schools. Some wished to see Sámi and Finnish schoolchildren meet each other and others suggested that adults and children make snow sculptures together. People recognised and afforded respect to Sámi culture. The traditional stories of the Sámi and their beliefs were the starting points for snow sculptures. On the other hand, participants were concerned about bias and urged us not to forget Finnish culture. As a solution to the problem of integration, they suggested events be centralised so that different groups had to mingle. This was the starting point for planning Fire Fox II.

In community-based art education formative evaluation is crucial. Feedback overall suggested the Fire Fox week had succeeded in inspiring the community, and people wished to continue with and improve on the activity. Adult feedback emphasised the importance of culturally-relevant activity and, as Melanie Davenport (Davenport, 2000, pp. 369–370), has pointed out, culturally diverse curricula must reflect the uniqueness of participating learners and their communities. Community-based approaches to art education place their cultures and local contexts in the spotlight. The latter was the basis for the entire Fire Fox venture which is being developed further in the directions the feedback suggested. This is of special significance in rural contexts because the rich, unique cultural backgrounds possessed by families living in rural communities has tended to be neglected in art curriculum development (Clark & Zimmerman, 2000, pp. 33–35). The goal is not ‘bring art to people’, but use it as a way of understanding the present and imagining the future. More community involvement is needed in art education in rural areas and teachers, parents and community members should be actively involved in developing programmes that build upon local resources and histories.

In my opinion, the most significant achievement of the project was that it stimulated dialogue between school, parents and other villagers. In many cases responses to questions about what was important referred to the interaction that is the central concept in community art; for example, ‘I learned, among other things, about cooperation with people of different ages and backgrounds. This was fruitful’ (woman aged 27); ‘interaction with experts and between participants’ (woman aged 55). Again, ‘the wide age distribution and the social nature of the event were important’ (man, aged 48). Parents and other community members as well as teachers have participated in planning Fire Fox II since the autumn of 2004.

But have we really changed anything? In the context of community arts, participation is understood to build belief in the possibility of positive change (van Delft, 1998, pp. 22–23). Similar kinds of community activities known as ‘*animation socio-culturelle*’ were initiated in France after the Second World War as part of the ‘Popular Education’ movement. The idea spread widely in the 1960s to Spanish-speaking countries in Europe and Latin America (Kurki, 2000, pp. 11–14). Crucially in a different context from community arts, socio-cultural community development has sought to bridge the cultural gap between the ruling elite and people who knowingly or unknowingly are disadvantaged.

Kerry Freedman (Freedman, 2000) writes that the visual arts are vital to all societies. Social reconstructionist versions of art education like the Fire Fox project are founded on the belief that they can make a difference to students’ understanding of action in the world and enrich and improve social life. It is not easy to verify change or growth since it is a slow process. However, art education must seek out concrete ways of making small steps visible and capturing the versatility of local surroundings and communities. It is important to develop long-term partnerships with different kinds of experts. Development work has been ongoing on several continents in the past decade, especially in Europe. Since 1996, the Centre for Creative Communities (CCC) has studied many arts-based education and community projects. The project ‘Common Threads: Participation for a Better World’ researched new approaches to education and the values needed to produce efficient ‘learning communities’. The publication *Creative Community Building* has identified factors that contribute to successful holistic collaborative practice across sectors and to promoting well being, social inclusion and learning (Williams, 2003, p. 33).

The ‘Creative Village’ project was established in Australia in 1990 to develop a new strategy for art and design with and for rural communities. This program seeks to integrate community needs, interdisciplinary art and design collaboration, environmental sustainability and innovative educational goals by recognising local expertise and combining the skills and insights of an interdisciplinary team of artists, designers, landscape architects, architects, planners, local government and developers. The aim is to foster the Australian people’s sense of their cultural history, identity and aspirations. Within a short period of time, these objectives were expanded to include a focus on design public environments and the opportunity for artists, designers and communities to learn the skills

of collaborate planning and design. According to Lorenzo (Lorenzo, 2000, pp. 153–159), the programme has successfully bridged complex educational, design, community, and environmental goals by establishing clear aims and practicing a flexible mode of delivery.

The Department of Art Education at the University of Lapland has organized many multidisciplinary projects with partners in art, art education and research, cultural institutions and businesses since 1995. The most extensive of these have focused on Nordic landscape, villages and winter in art (focusing on snow and ice) (Hiltunen, 2002; Hiltunen, 2003; Hiltunen, 2004; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2003a; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2003b; Huhmarniemi, Jokela & Vuorjoki, 2004; Jokela, 1999; Jokela & Hiltunen, 2003; Jokela & Kuuri, 1999; Jokela & Lohiniva, 1996). Collaboration between art education and other subject areas and sectors of society has been fruitful and productive. The Fire Fox project in Utsjoki is therefore one example of how art teacher training can respond to the changing needs of society.

Summary

This article has reported on the way art education in northern border areas and remote rural districts empowers people. The significance of the Fire Fox project is that it makes art education and research taking place in the northern socio-cultural environment visible, gives the subject of community art education a voice and keeps the special conditions of Northern Finland in mind.

Even if more national and provincial resources are devoted to Lapland, development in the province will not be easy. Addressing its problems through external support alone is not a long-term solution. Strategies must arise from within Lapland. Herein lies one of the crucial aims of community-based art projects: to locate, articulate and address the culturally-absolute values of northern regions. This implies that art education is not bound to any prior assumptions other than that everyday life in the North has a unique character that is a source of cultural vitality. Community-based art education aims to activate local people and communities to find their own strengths, commonalities and trust. The Fire Fox project supports local identities as well facilitating the development of arts-based social innovations inspired by northern culture.

REFERENCES

- Clark, G. & Zimmerman, E. (2000). Greater understanding of the local community: A community based art education program for rural schools. *Art Education*, 53(2), 33–45.
- Davenport, M. (2000). Culture and education: Polishing the lenses. *Studies in Art Education* 31(4), 361–375.
- Freedman, K. (2000). Social perspective on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education* 31(4), 314–329.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1989). Race, class, gender, exceptionality, and education reform. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (pp. 49–66). Boston: Allyn and Bacon.
- Helander, E. (2004). *SILDE: Sami mythic texts and stories*. Oulu: Nelita Oy.
- Hiltunen, M. (2002). Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. In M. Räsänen (Ed.), *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa* (pp. 44–51). Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja.
- Hiltunen, M. (2003). Talvi fantasian ja draaman näyttämönä (Winter as a stage for fantasy and drama). In M. Huhmarniemi, T. Jokela & S. Vuorjoki (Eds.), *Talven taidetta: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta* (Winter Art: Statements on winter culture, winter art and snow construction). (R. Foley, Trans.). Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- Hiltunen, M. (2004). Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa. *Aikuiskasvatus*, (1), 54–59.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T. & Vuorjoki, S. (Eds.) (2003a). *Talven taidetta: Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta* (Winter art: Statements on winter Culture, winter art, and snow construction). (V. Välimaa-Hill, Trans.). Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- (Eds.) (2003b). *Talven taito: Ohjeita lumi- ja jääveistoon* (Winter Skills: A Guidebook for Snow and Ice Sculpting). (V. Välimaa-Hill, Trans.). Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- (Eds.) (2004). *Talven tuntemus: Puheenvuoroja talvesta ja talvitaiteesta* (Sense of Winter: Statements on Winter and Winter Art). (V. Välimaa-Hill, Trans.). Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- Huuskonen, M. (2004). *Stuorra-Jovnnan ladut. Tenonsaamelaisten ympäristökertomusten maailmat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 986.
- Jokela, T. (Ed.). (1999). *Tunturi taiteen ja tieteen maisemissa*. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Jokela, T. & Hiltunen, M. (2003). Art pedagogical projects in northern wilderness and villages. *Lifelong Learning in Europe* 8(2), 26–31.
- Jokela, T. & Kuuri, E. (Eds.). (1999). *Ultima thule: Northern environment and art education project*. Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- Jokela, T. & Lohiniva, L. (Eds.). (1996). *Joki – the River. Ympäristötäidetapahtuma Ounasjoen alkulähteiltä Ounasjokisuulle*. Rovaniemi: University of Lapland Publications in Visual Arts and Design.
- Kurki, L. (2000). *Sosio-kulttuurinen innotaminen*. Tampere: Vastapaino.

- Lacy, S. (1995a). Cultural pilgrimages and metaphoric journeys. In S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art* (pp. 19–41). Seattle, Washington: Bay Press.
- (1995b). Debated territory: Towards a critical language for public art. In S. Lacy (Ed.), *Mapping the terrain: New genre public art* (pp. 171–185). Seattle, Washington: Bay Press.
- Lehtola, V. P. (1997). *Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus Puntsi.
- Lorenzo, C. (2000). Integrating public art, environmental sustainability, and education: Australia's 'creative village' model. *Journal of Art and Design Education* 19(2), 153–160.
- Marché, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education. *Art Education* 51 (3), 6–13.
- Neperud, R. (1995). Transitions in art education: A search for meaning. In R. Neperud (Ed.), *Context, content & community in art education: Beyond postmodernism* (pp. 1–20). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Pentikäinen, J. (1995). *Saamelaiset – Pohjoisten kansan mytologia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 596.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. PhD thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stuhr, P. L. (1994). *Multicultural art education and social reconstruction*. *Studies in Art Education* 35(3), 171–178.
- (1995). Social reconstructionist multicultural art curriculum design: Using the powwow as an example. In R. Neperud (Ed.), *Context, content & community in art education: Beyond postmodernism* (pp. 193–221). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Ulbricht, J. (2002a). Polishing the image of art education in the community. *Art Education*, 55(1), 6–10.
- (2002b). Learning about community art behaviours. *Art Education*, 55(5), 33–37.
- van Delft, M. (1998). *Community art – implications for social policy. Themes from Finland*. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health.
- Williams, J. (2003). Where the arts, education and society intersect. *Lifelong Learning in Europe*, (8)2, 32–38.

Contributor details

Mirja Hiltunen (Lic.Art., M.Ed.) is lecturer in Art Education at the University of Lapland in the Faculty of Art and Design. She has five years professional experience as a teacher at primary, secondary and high school levels, and over ten years as an art teacher educator at the Universities of Oulu and Lapland. During the past ten years, she has organized and guided community-based art workshops and projects mainly in Lapland. Her doctoral research deals with community-based art education in the northern socio-cultural context.

Contact details

Faculty of Art and Design, Department of Art Education, University of Lapland
Box 122, FIN – 96101, Rovaniemi, Finland
tel. + 358 16 3412356, fax + 358 16 341 2361, e-mail: mirja.hiltunen@ulapland.fi



Ennen letittämistä on kerimisen vuoro, työn parissa yläluokan pojat. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*

Viereisellä sivulla: Luutapalloa *Tulikettu*-viikon päätteksi Utsjokisuun koulun pihalla, kyläyhdistys vastaan taideopiskelijat. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*



3.3 ELETTYÄ TAIDETTA – YHTEISTÄ TOIMIMISTA (2006)

Mirja Hiltunen

ELETTYÄ TAIDETTA – YHTEISTÄ TOIMIMISTA

Vuoden 2006 kesäkuussa on kulunut sata vuotta Suomen valtiopäiväjärjestyksen ja vaalilain antamisesta. Siinä säädettiin yleinen ja yhtäläinen äänioikeus ja naiset saivat täydet valtiolliset oikeudet ensimmäisinä maailmassa. Tuona merkittävänä vuonna myös piirustuksen opettajat perustivat oman yhdistyksen. Suomen kehittyminen laajaan osallistumiseen perustuvaksi pohjoismaiseksi demokratiaksi on edellyttänyt aktiivista kansalaisuutta ja elinvoimaista kansalaisyhteiskuntaa, ainakin näihin arvoihin pyrkimistä.

Piirustuksenopettajat osoittivat olevansa aktiivisia kansalaisia ja jopa aikaansa edellä jo sata vuotta sitten perustamalla liittomme. Siitä huolimatta kuvataideopetuksen asema ei ole koskaan ollut itsestäänselvyys koululaitoksessamme. Kuvataideopetukselle annettu tila, ja näin opetuksen jättämän jäljen vahvuus ja valöörit, miksei sävytkin, ovat vaihdelleet kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen mukaan. Oppiaineellamme tuntuisi olevan 2000-luvun alussa sosiaalista tilausta juuri laajemmassa yhteiskunnallisessa mielessä, mutta todellisuus kouluissa kertoo päinvastaista: kuvataiteen asema on historiallisesti katsoen pohjalukemissa.

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma pyrkii parhaillaan edistämään aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokration toimivuutta. Perustuslain (14 §) mukaan julkisen vallan tehtävänä

on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon. Tämän mukaisesti kansalaisoppimiselle, kansalaistoiminnalle ja kansalaisvaikuttamiselle tulee luoda hyvät edellytykset. Samalla vahvistetaan sosiaalisen pääoman keskeisiä ulottuvuuksia. (Hallituksen politiikkaohjelmat 2005.)

Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelmaan sisältyy koko maata koskevan luovuustrategian laatiminen (Luovuustrategian osatyöryhmien raportit 2005). Luovuuteen liittyvien yhteiskunnan kehittämismahdollisuuksien rinnastaminen kasvavien kilpailu- ja tehokkuusvaatimusten kanssa ei kuitenkaan ole yksioikoinen asia. Asetelma piirtää myös kuvataideopetuksen eteen eettisiä haasteita. Oppiaineemme on perinteisesti ollut koulun luovuuden kehto. Jälleen kerran huomaamme pohtivamme taideopetuksen välineellisten ja olemuksellisten perustelujen painotuksia.

Mielenkiintoista on, että luovuustrategioissa ja juhlapuheissa on painokkaasti esillä nimenomaan aktiivinen kansalaisuus ja eri toimijoiden yksilöllisten ja yhteisöllisten voimavarojen käytön lisääminen. Yhteisöllisyyden paluuta onkin jo ennustettu, ja sosiaalisesta pääomasta keskustellaan vilkkaasti monella yhteiskunnan eri alueella. Tutkijat puhuvat noin 10–15 vuoden heiluriliikkeestä, jolloin kansalaiset suuntautuvat osallistumiseen ja yhteisistä asioista huolehtimiseen, ja siihen pettyttyään taas keskittyvät yksityiselämään ja kuluttamiseen, kunnes se alkaa kyllästyttää ja yhteisölliset arvot alkavat taas kiinnostaa. (Hautamäki 2005, 7.) Nyt näyttäisi jälleen siltä, että katseet ovat kääntymässä oman edun tavoittelusta yhteisen hyvän suuntaan. Tärkeää on kuitenkin pohtia, mistä suunnasta hyvä määritellään ja kenen tai minkä ehdoilla sitä pyritään edistämään.

Olemuksellinen välineellisyys

2000-luvun valossa on mielenkiintoista tarkastella yleistä opettajuuden kehitystä kansankynttilästä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi. Opettajuudelle oli tyypillistä 1950–1960-luvuille saakka voimakas yhteiskunnallinen tehtävä, jossa keskeistä oli kunnan kansalaisten kasvattaminen sekä kulttuurista ja yhteisön muista toiminnoista vastaaminen. Seuraavia vuosikymmeniä on leimannut siirtyminen kutsumusopettajuudesta kohti teknisesti taitavaa asiiasisältöjen hallitsijaa. Yksilöllistyminen, kansainvälistyminen sekä tieto- ja viestintäteknikka olivat opettajuuden

uusia haasteita 1990-luvulla. 2000-luvulla on jälleen vahvistunut toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana. NykYTEknologia, liittyminen Euroopan unioniin, globalisoituminen, huoli tulevaisuudesta ekologisena ja syrjäytymiseen liittyvänä sosiaalisena kysymyksenä sekä huoli suomalaisuudesta niin kansallisvaltiona kuin kulttuurina ovat leimanneet vuosituhannen alun opettajuutta. (Luukkainen 2000, 130–132.)

Tämä huoli näkyy myös kuvataiteen opetussuunnitelmissa ja koulujen kuvataideopetuksessa sekä yhteishankkeissa koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. 2000-luvun alun peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden aihekokonaisuuksissa korostuu aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus. Teknologia, yhteiskunta ja viestintä sekä mediaosaaminen ovat tietysti mukana itseoikeutettuina IT-Suomen koulutuskartalla.

Myös kuvataiteen ainekohtaisissa tavoitteissa aktiivisuus ja osallistuminen ovat vahvasti läsnä. Tulkitsemalla, arvostamalla ja arvottamalla omaa ja muiden kuvallista kulttuuria kehitetään ymmärrystä yhteiskunnan ja ympäristön visuaalisista ilmiöistä ja niiden merkityksistä. Tähän pyritään taiteen kautta, jonka merkitys omassa elämässä ja ympäröivässä yhteiskunnassa tulee ensin ymmärtää. Kuvataiteessa pyritään teemallisuuteen ja yhteistyöhön sekä projekti- ja kulttuuriosaamisen hankkimiseen yhdessä paikallisten toimijoiden kanssa. Kaiken taustalla on kuitenkin oma kokemus. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Parhaimmillaan kuvataideopetuksessa taiteen olemuksellisuus ja välineellisyys voivat yhdistyä.

Kouluissa annettava kuvataideopetus, ja taidekasvatus laajemminkin, kiinnittyy oppijan elämismaailmaan. Samalla se aukaisee taiteen kautta väyliä ympäröivään yhteiskuntaan, aktivoi toiminnallisuudellaan ja sisällöllään. Kuvataideopetus on luovuuskasvatusta sen yksilöllisessä ja yhteisöllisessä merkityksessä. Se vahvistaa osaltaan kaivattua sosiaalista pääomaa, jonka varaan hyvinvointimme paljolti perustuu. Hämmästyttävää onkin, miten politiikkaohjelmien ja luovuusstrategioiden ohjastamassa koulutuspoliittisessa tilanteessa on mahdollista, että oppiaineemme asema on niin heikko 2000-luvun alun yleissivistävässä koululaitoksessa.

Kuvataideopetus seuraa koulutuksen yleisen tehtävän jäsentelyä. (Raivola 2000.) Kuvataidetunneilla on keskitytty kulttuurin siirtämiseen, sen säilyttämiseen, mutta myös emansipoivaan koulutuksen tehtävään. Koulutuksen valikoivaan ja varsinkin taloudelliseen tehtävään

on ammattikunta suhtautunut ehkä varauksellisemmin. Kysymys ”tehoa vai laatua opetukseen” ei ole kuitenkaan vieras yhdellekään kuvataideopettajalle. Kasvatuksen prosessit ovat hitaita, nopean hyödyn tavoittelu ja yksisuuntainen panos-tulos-ajattelu ei tue myöskään luovuskasvatusta.

Politiikkaohjelmista kylätaiteeksi

Suomen pohjoisimmassa kunnassa, Utsjoella, on lähdetty etsimään maltillisesti väyliä aktiiviseen osallistumiseen ja luotu konkreettisia mahdollisuuksia kansalaisoppimiselle ja -toiminnalle. Utsjoen sivistystoimen kaksivuotisessa hankkeessa, *Tuliketussa*, yhdistyvät tiede ja taide. Hankkeen puitteissa on kehitetty mallia, jossa pohjoinen tietotaito tulee näkyväksi. Tavoitteena on teemallisuuden, yhteistyön sekä projekti- ja kulttuuriosaamisen muuntaminen kirjoitetusta opetussuunnitelmatasosta eleyksi ja opituksi.

Tulikettu-toimintaviikko sisältää tiede- ja taide-esitelmää sekä erilaisia työpajoja. Kokonaisuutta voidaan tarkastella myös nykytaiteen yhteisöllisenä muotona, yhteisötaiteena tai vaikkapa keskustelutaiteena ja dialogisena estetiikkana (ks. esim. Kester 2004). Yhteistyötahoja on useita, Utsjokisuun koulukeskuksen ja Lapin yliopiston taidekasvatuksen laitoksen lisäksi muun muassa Utsjoen Ursa ry ja Sodankylän Revontulitutkimuslaitos. Tapahtuman kehittäminen on lähtenyt liikkeelle pienin askelin ja tunnustellen monen vuoden yhteistyön tuloksena. Mukaan on liittynyt myös kunnan sosiaali- ja terveystoimi.

Yhteistyö Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kanssa on alkanut jo ennen Tulikettua 1990-luvun lopulla. Taidekasvatuksen opiskelijat ovat antaneet kuvataideopetusta Utsjoelle videoneuvotteluyhteyden avulla ja osallistuneet kesälukiotoimintaan. Ensimmäinen varsinainen Tulikettu toteutettiin talkoovoimin vuonna 2004. Toiminta on laajentunut sittemmin Utsjoen sivistystoimen, Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin lääninhallituksen hankkeen turvin, mutta perusidea on yhä sama: korkeatasoinen taide- ja tiedeohjelma sekä työpajat kokoavat yhteen erikäisiä ja eri kulttuurisesta taustasta tulevia pohjoisen asukkaita. Revontulitutkimus on ollut kaikkia toimintaviikkoja yhdistävänä teemana, sen lisäksi on perehdytty kaamokseen ja sen päättymiseen liittyviin uskomusperinteisiin. Vuoden 2006 teemana olivat veden eri olomuodot ja paikkakunnan upeat joet.

Paikka, ja taiteen parissa siinä toimiminen, on Tuliketun osallistujia

yhdistävä tekijä. Jokainen voi lähestyä vuosittain vaihtuvia tieteen ja taiteen teemoja omasta erityisestä kulttuurisesta tietämyksestään ja taitamuksestaan käsin. Yhteisöllisyys hankkeessa ei muodostu toisen poissulkemisesta vaan arvon antamisesta erilaisuudelle (vrt. Ojakangas 2002).

Toiminnan merkitys paikallisille on juuri yhdessä tekemisessä ja yhteisöllisyydessä. Vuorovaikutus saamelaisen ja suomalaisen kulttuurin sekä kansainvälisten taideopiskelijoiden kanssa rikastaa toimintaa. Kulttuurien kohdatessa Suomen pohjoisimman ja ainoan saamelaisennemistöisen kunnan ainutlaatuisuus ja erityisyys piirtyvät rakentavalla tavalla esiin. Taiteessa on toisaalta tilaa myös hankautumille ja ristiriidoille. Se tarjoaa mahdollisuuden keskustelulle ja yhdessä toimimiselle jännitteistä huolimatta. (Hiltunen 2005, 161–177.)

Ne leimuaa ne loimuaa

Ensimmäisen Tuliketun aikana vuonna 2004 Seitakartanon avopalvelukeskuksen asiakkaat ja ikäihmiset muistelivat lapsuutensa revontulikokemuksia laulaen ja tarinoiden. He toteuttivat yhteistyössä taidekasvatuksen opiskelijoiden ja ”Magga – Ikäihmiset yhteisön voimavarana” -hankkeen kanssa tekstiiliteoksen. Tärkeinä asioina toimintaviikon jälkeen tekemässäni palautekyselyssä (Hiltunen 2005) nousi esiin yhdessä muiden vanhusten sekä ohjaavien opiskelijoiden kanssa oleminen ja tekeminen: ”Tehtiin ’Revontulten liekki’ -taideteosta, niin me tehtiin! Viettiin taideteos kylätalolle ja juotiin kahvit” (nainen 84 v.). Seuraavanakin vuonna aiottiin olla mukana, jos vain terveys sen sallii, tai jos ”muitakin tulee. En yksin aio alkaa. On mukava kun tulee muitakin” (mies 56 v.).

Alakoululaiset veistivät koulunsa pihalle saamelaisen tähtitaivaan myyttisiä hahmoja lumesta ja rakensivat kettunaamioita ja lyhtyjä. Erityisesti lapset pitivät lyhtyjien ja veistosten teosta ja leikeistä. Hauskinta oli ”tehdä lumiveistos kun se oli vaikeaa ja hauskaa ja oli kivat opettajat”, toteaa 11-vuotias tyttö. Lukio-ikäisten palautteesta nousee esille myös tapahtuman tarjoama mahdollisuus kohtaamiseen ja kommunikointiin muun muassa kansainvälisen taideopiskelijaryhmän kanssa: ”Jään veistoa opin ja englantia. Tärkeää oli että täälläkin oli jotain tapahtumaa talvella” (tyttö 18v.).

Aikuisväestön palautteissa yhteisöllisyys on mainittu merkittävänä tekijänä opittujen talvitaidetaitojen lisäksi: ”Opin muun muassa yhteistoimintaa eri-ikäisten kanssa ja erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Se oli antoisaa...” (nainen 27 v.). Hyvää oli myös ”vuorovaikutus



Talvitaide kokosi kaiken ikäisiä kyläläisiä yhteisen tekemisen pariin myös Utsjoen kirkkotuville. Kuva: Minna Saastamoinen.

asiantuntijoiden kanssa ja osallistujien kesken” (nainen 55 v.), samoin ”tärkeää oli osallistujien laaja ikäskala ja tapahtuman sosiaalisuus. Opin valmistamaan jäänveistotyökaluja” (mies 48 v.). ”Opin, ja luulen että oppilaatkin oppivat, että niinkin yksinkertaisesta asiasta kuin jäästä saa hyvin kauniita taideteoksia” (nainen 37 v.). ”Talvitaiteen moninaisuus yllätti” (nainen 50 v.).

Pahuksen postiauto!

Vuoden 2005 Tuliketussa teemana oli talvenselän taittuminen. Tällä kertaa Seitakartanon ikäihmiset ja asiakkaat kokosivat ensimmäisen kaamoksen jälkeisen auringonsäteen pilkahduksen päivämääriä kotikylillään Auringonkehrä-teokseen, jossa sovellettiin perinteistä saamelaista letitystekniikkaa. Koulukeskuksessa syvennettiin talvitaidetaitoja pimeään ja valon, kuun ja auringon välisen taistelun parissa. Mukana toiminnassa olivat sekä saamen- että suomenkieliset päiväkodit. Myös vuodenaikaan liittyvät suomalaisen tai saamelaiseen mytologiaan pohjautuvat talvenselän taittumistarinat toimivat teosten lähtökohtana. Eläkeläisryhmä toteutti upean, toimivan Aurinkokello-teoksen lumesta ja

jäästä. Ikäjakauma Tulikettu II:ssa oli nyt vauvaikäisistä yli 80-vuotiaisiin.

Viimeisenä päivänä koottu palaute oli edellisvuoden tapaan erittäin myönteistä, kaikilta pyydetyn ”kouluarvosanan” keskiarvo oli yli kahdeksan. Useissa opettajien kommenteissa viitattiin sosiaalisuuteen, arvokkaana koettiin luokan yhteishengen rakentuminen ja yhteistyötaidot. ”Oli mukavaa huomata, miten paljon helpompaa oli tänä vuonna tehdä lumiveistoksia kuin viimevuonna” (nainen 36 v.). Lasten palautteesta käy ilmi teosten toiminnallisuus. Useat mainitsevat hauskimaksi kun voi ”leikkiä hippaa Tuliketun hännällä” (poika 6 v.), eli suuren veistoksen päällä ja ympärillä. Hieman vanhemmat koululaiset mainitsivat merkittäviksi seikoiksi esimerkiksi mahdollisuuden ”tutustua uusiin ihmisiin, osallistua yhteisen tekemiseen ja mennä rohkeasti mukaan” (tyttö 17 v.).

Maid opphet vahku äigge / mitä opit -pohdinnoissa mainittiin sekä taide- että tiedeohjelman teemoja. 14-vuotias saamenkielisen luokan oppilas kertoo oppineensa suhteellisuusteorian, ja 16-vuotias tyttö kertoo: ”Opin tieteen uusimmista saavutuksista liittyen revontulitutkimiseen.” Hauskinta hänestä oli ”sellokonsertti ja jäänveisto. Musiikki on taiteista lähinnä sydäntäni ja jäänveisto on muuten vain hauska.” 14-vuotias tyttö kommentoi puolestaan: ”En oppinut mitään. Oli tärkeää että oli tarpeeksi vaatteita päällä.” Hauskinta hänestä oli, että ei ollut tavallisia tunteja.

Tiiviin yhteisötaideviikon lopulla lähdimme Tenojoki-varresta taidekasvatuksen opiskelijajoukon kanssa kokemaan parin tunnin ajomatkan päässä olevaa Jäämeren rantaa. Vuono ja kalastaja-alukset olivat toisesta maailmasta, Varangerin niemimaan tunturiylängön ylitys talven hohtavassa valossa Båtsfjordiin jäi lähtemättömästi mieleemme. Pohjoisen elinpiirin monimuotoisuus ja monikulttuurisuus jaksoi hämmästyttää etelän variksia – paikallisille se on arkipäivää ja olemisen ja elämisen mahdollistaja. Reuna- ja raja-alue alkoi tuntua keskukselta, ja pääkaupunkiseutu kaukaiselta. Katse kääntyi helpommin kohti pohjoista ja Barentsin keskuksia.

Illalla Utsjoelle palattuamme sain tekstiviestin, että kansainvälisten taideopiskelijoiden ja lukiolaisten yhteistyönä toteuttaman Tuliketun jalka oli murtunut, postiauto oli peruuttanut koulun pihalla vasta valmistuneen suuren lumiveistoksen päälle. Kovanonnen postiauto sai vilpittömän paheksunnan oppilailta ja yhteisöllisyys tiivistyi. Koululaisten kiukku ja tuohtumus kääntyivät kuitenkin empatiaksi, kun saimme seuraavana aamuna Ketun jalan korjattua. Hoivaajia ja hellijöitä ilmestyi jo ennen kyläyhdistyksen järjestämän Aurinkojuhlan alkua.

Nykytaidetta ja hyvinvointia

Vuoden 2006 Tuliketussa on jälleen mukana koko koulukeskus, avopalvelukeskus, ikäihmiset, päiväkodit sekä kyläyhdistys. Paikallisia yrittäjiä ei kolmannellakaan kerralla juurikaan saatu innostettua, sen sijaan kiinnostusta tapahtumaa kohtaan oli syntynyt Norjan puolella. Sirman kylästä saapui koululaisryhmä osallistumaan toimintaan useampana päivänä, myös Varangerbotnista käväisi vierailijoita. Suomen puolelta Nuorgamista viidentoista alakoululaisen ryhmä tutustui toimintaan, ja Nuorgamissa järjestettiin myös oma kaksipäiväinen talvitaide-kurssi Tulikettu-kouluttajien johdolla.

Tieteen ja taiteen teemana Utsjoella oli tällä kertaa vesi eri olomuodoissaan: lumi, jää ja tietysti joki. Yhteistyö Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen kanssa laajensi taidekasvatuksen tarjontaa. Myös hyvinvointi-teema oli vahvasti mukana niin taide- kuin tiedetoiminnassa. Uutena yhteistyötahona mukaan tuli mielenterveyskuntoutujia sekä sosiaali- ja terveysalan toimijoita.

Erytystä Tulikettu III:n ilmeessä oli vahva nykytaiteen läsnäolo. Utsjoella oli esillä Osmo Rauhalan *Against the Wind* (2003) ja *System Complexity* (2004) -videoinstallaatiot sekä taiteilijasta kertova Arto Koskisen *Joki taivaalla* (2004) -dokumenttielokuva, joka edustaa Suomea vuoden 2006 Montrealin dokumenttielokuvajuhlilla. Saamenkulttuurin professori Veli-Pekka Lehtola luennoi saamelaisesta nykytaiteesta koululaisille ja kyläläisille suunnatussa luentosarjassa, Strathclyden yliopiston apulaisprofessori Glen Coutts puolestaan yhteisötaiteen ja julkisen taiteen merkityksestä hyvinvoinnin edistäjänä Glasgowssa.

Lukion kuvataideopetusta syvennettiin liittämällä yksi kuvataidekurssi Tuliketun yhteyteen. Kurssin keskusteemana oli luonnontieteen ja kuvataiteen integrointi sekä nykytaide, ennen kaikkea Osmo Rauhalan tuotantoon perehtyminen. Kokonaisuudesta on valmistumassa lukiokurssin suunnittelijana ja toteuttajana toimineen Piia Juntusen pro gradu -tutkimus. Kurssin aikana lukiolaiset toteuttivat myös talvitaide-oksia yhdessä Lapin yliopiston kansainvälisen taideopiskelijaryhmän kanssa, jonka ohjaajana toimi lehtori Maria Huhmarniemi taidekasvatuksen laitokselta.

Kiveä, tulta ja turisteja

Pyhätunturin Taidepaja Itä-Lapin Pelkosenniemen kunnassa toimii Utsjoen Tulikettua selkeämmin kulttuurimatkailullisin painotuksin. Eräs



"Hauskinta oli leikkiä hippaa Tuliketun hännällä." Kuva: Mirja Hiltunen.

lukuisista Taidepajan toimintamuodoista on Tulirumpu-tapahtuma. Jo yli kymmenenä kesänä joukko lukio-ikäisiä nuoria on kerääntynyt oppimaan ympäristöstä, taiteesta ja yhteisöllisyydestä Lapin yliopiston kuva-taidekasvatuksen, Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden sekä tanssitaiteen ammattilaisten johdolla. Lähtökohtana toimii Pyhätunturin ainutlaatuinen ympäristö, siihen liittyvät tarinat ja uskomusperinteet, luonnon elementit, tulitaide ja ennen kaikkea massiivinen kivinen kuru. (Hiltunen 2004, 54–59.)

Työpajassa nuoret rakentavat matkailuelinkeinon kannalta merkittävää esitystä, jota saapuu vuosittain katsomaan satoja ihmisiä. Samalla leiriläiset rakentavat myös omaa luontosuhdettaan. Sitä ei voi vain omaksua, vaan luontosuhteen kehittyminen vaatii käytäntöjä. Myöskään pelkät kokemukset tai tiedon karttuminen eivät vielä riitä, sillä ihmisen on osattava soveltaa niitä käytännössä. Tätä painottaa muun muassa saamelaista luontosuhdetta tutkinut Jarno Valkonen (ks. Suopajarvi & Valkonen 2003).

Vuonna 1991 alkaneeseen leiritoimintaan on sittemmin liitetty myös työvoimapolitiittista nuorisokoulutusta. Vuodesta 2000 lähtien Tunturin Taidepaja on tarjonnut viiden kuukauden koulutusjaksoja nuorille työtömille. Mukaan on sitoutunut myös runsaasti vapaaehtoisia ja erilai-

sille lyhyemmille leireille osallistujia. Yhteydet matkailuelinkeinoon ja ohjelmapalvelutuotantoon ovat olleet vahvat.

Taidepajan toiminnan elinkaari kertoo paljon myös suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutoksesta, Itä-Lapin työtilanteesta, muuttotapioista sekä Euroopan unioniin liittymisen vaikutuksesta. Laajemmat koulutushankkeet on toteutettu Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin lääninhallituksen sekä työvoimatoimistojen ja kunnan rahoituksen turvin. Nyt vuosia jatkunut toiminta on saavuttanut pisteen, jossa on havaittavissa tietyt projektiväsymyksen merkit. Koulutettavia ei enää löydy ulkoapäin saneltujen EU-kriteerien puitteissa. Vuonna 2005 Tunturin Taidepajalla jouduttiin keskeyttämään kolmevuotisen rahoituksen saanut hanke koulutettavien puutteen vuoksi ensimmäisen vuoden jälkeen. Tämä ei kuitenkaan kerro taidekasvatuksen merkityksen ja tarpeen katoamisesta alueelta. Taidekasvatus on vuosia ollut vahvistamassa paikallista identiteettiä ja luomassa yhteyksiä myös elinkeinoelämän suuntaan.

Runsaan tapahtumatarjonnan vuoksi Pyhätunturista on kehittymässä selkeästi kulttuurimatkailukohde. Taidepajan nopea produktio-
tahti on toisaalta ollut koulutuksellisten arvojen ja ennen kaikkea tai-



Performanssi herkistää keskittymään ympäristön elementtien äärellä, samalla rakentuu taiteidenvälisesti koettavaa myös matkailun tarpeeseen. Kuva: Mirja Hiltunen.

dekasvatuksen hitaitten prosessien kannalta ongelmallista. Kasvuun väistämättä kuuluvien yritysten ja erehdysten mahdollisuuksien vähäisyys tiukoissa tuotantoaikatauluissa on usein turhauttanut niin koulutajina toimineita kuin koulutettaviakin. Yhteisöllinen taidekasvatus on, kuten yhteisötaidekin, usein kompromissien taidetta (vrt. Kantonen 2005).

Pohtiessaan poliittista yhteisöllisyyttä tutkija Juha Sihvola palaa Aristoteleen tekemään eroon tekemisen ja toiminnan välillä. Hän toteaa, että toiminnassa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin kun taas tekeminen on vain välineellisesti arvokasta. Elämä ei ole hyvää, jos joutuu pelkäämään tekemään eikä aikaa jää toiminnalle, puhumattakaan jos tekemisestä tulee itsetarkoitus ja välineestä päämäärä. (Sihvola 2005, 21.) Taide ja taidekasvatus tarjoavat olemukseltaan merkityksellisen toiminnan tiloja, taiteessa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin. Nykyaikaisessa myös välineen valinta on osa sisältöä. Kysymys on lähinnä siitä, kuinka tämä merkityksellinen toiminta tehtäisiin näkyväksi myös muilla yhteiskunnan alueilla. Tunturin taidepajassa nimenomaan *toimitaan* taidekasvatuksen kautta ja toiminnan vaikuttavuutta on myös seurattu usean vuoden ajan. Euroopan sosiaalirahaston raportit korostavat työllistymisen ja osallistujien myöhemmän sijoittumisen seuraamista. Kouluttajina toimivien kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden opintoihin kuuluvista raporteista ja hankkeen arvioinnista nousee esiin taas taidekasvatuksellisia näkökulmia. Samoin opiskelijoiden opinnäytetyöt ovat kartuttaneet taidekasvatuksen tietämystä.

Lupauksia

Sosiaalisesti uudistavassa ja monikulttuurisessa taidekasvatuksessa taiteen ohjelma nähdään monitieteisenä. Taidetta tulisi opettaa sellaisena kuin se koetaan elämässä, osana sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Monitieteinen taideopetus auttaa ymmärtämään ja heijastaa paremmin niitä sosiaalisia, kulttuurisia, ekologisia ja poliittisia olosuhteita, joiden osa se itsekkin on. Toiminnan suuntana on tiedostava kansalaisyhteiskunta, jossa kyseenalaistetaan auktoriteetit, hyväksytään erilaisuus ja puolustetaan muita ihmisiä sekä ympäristöä. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 102–104, III.)

Antti Hautamäki (2005, 59) tiivistää kansalaisyhteiskunnan merkityksen ajatukseen, että toimiminen siinä antaa ihmisille mahdollisuuden kokea elämänsä mielekkääksi. Kansalaisyhteiskunnassa syntyvät hänen

mukaansa ne merkitykset, joiden varassa ihminen tulkitsee itseään ja maailmaa. Kansalaisyhteiskunnassa ihminen voi kasvaa ihmiseksi, jolla on persoona ja identiteetti – saada tunnustuksen ihmisyydelleen. ”Kansalaisyhteiskunta on näyttämö, jolla ihminen erottuu omaksi persoonakseen. Ihmisten erilaisuus ja moninaisuus ovat kansalaisyhteiskunnan rikkautta. Kansalaisyhteiskunta antaa mahdollisuuksia yksilöllisiin avauksiin, jotka murtavat vanhoja totuuksia ja luovat uutta. Näistä luovista teoista kerrotaan tarinoita, jotka elävät vielä kuoltuammekin. Vita brevis, ars longa, päättää Hautamäki puheenvuoronsa yhteisöllisyyden paluusta.

Yhteisöllinen taidekasvatus on konkreettista toimintaa, joka tuo materiaalit ja välineet sekä tekniikat, metodiset lähestymistavat ja sisällöt kansalaisyhteiskunnan näyttämölle, ihmisten arkeen ja elinympäristöön. Yhteisöllinen taidekasvatus juhlii käsillä olevaa elämäämme, joka tapahtuu tässä ja nyt merkityksellistäen juuri kyseisen ajan ja paikan. Samaan aikaan se parhaimmillaan tunnistaa myös menneisyyden.

Tommi Lehtonen pohtii yhteisön muistinmenetystä uskonnon tulevaisuutta käsitellessään. Hän toteaa, että perinteen muistaminen on tärkeää sekä yksilölle että yhteisölle, koska käsitys siitä kuka olen, perustuu muistiin. (Lehtonen 2005, 83.) Yhteisöllinen taidekasvatus on aktivistista nykyhetkessä toimimista. Usein toiminta kuitenkin kiinnittyy yksilöiden, yhteisön ja paikan menneisyyteen. Taiteen kautta voidaan nostaa esiin muistoja, herättää jo unohtuneita merkityksiä. Taide siis merkityksellistää mennyttä, nykyhetkessä huomiotta jääviä asioita. Se myös mahdollistaa tulevaisuuteen tähtäävän muutoksen siemenen kylvämisen.

Yhteisöllistä taidekasvatusta voidaan tarkastella myös lupausten tilana. Yhteisöllisyyden kannalta ei ole olennaista automaattinen kuuluminen vaan liittymisen lupaus. Hannah Arendtin mukaan lupaukset ovat ennakoitavuuden saarekkeita epävarmassa maailmassa, kunhan niiden kautta ei pyritä hallitsemaan koko tulevaisuutta ja olemassaoloa. (Arendt 2002, 247–248.) Yhteisötaide ei välttämättä tule näkyväksi edes varsinaisina teoksina tai tapahtumina, se voi myös toimia mallin tavoin – sen avulla voidaan suunnitella, tehdä lupauksia tulevaa varten. Yhteisöllisen taidekasvatuksen toimijuus on haaveilevaa ja aktiivisuus hidadasta.

Lähteet

- Arendt, Hannah 2002. *Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Efland, Arthur, Kerry Freedman, & Patricia Stuhr 1998. *Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja.
- Hallituksen politiikkaohjelmat, 2005. Kansalaisvaikuttaminen. <http://www.valtioneuvosto.fi/toiminta/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf> (Luettu 29.3.2006.)
- Hautamäki, Antti 2005. Johdanto. Teoksessa Antti Hautamäki, Tommi Lehtonen, Juha Sihvola, Ilkka Tuomi, Heli Vaaranen & Soile Veijola. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Hautamäki, Antti 2005. Poliitiikan paluu. Teoksessa Antti Hautamäki, Tommi Lehtonen, Juha Sihvola, Ilkka Tuomi, Heli Vaaranen & Soile Veijola. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 31–59.
- Hiltunen, Mirja 2004. Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa. *Aikuiskasvatus* 1/ 2004, 54–59.
- Hiltunen, Mirja 2005. The Fire Fox. Multisensory approach to Art Education in Lapland. *International Journal of Education through Art* 1:2, 161–177.
- Kantonen, Lea 2005. *Telttä. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 54. Helsinki: Like.
- Kester, Granth 2004. *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Kolme puheenvuoroa luovuuden edistämisestä. Luovuusstrategian osatyöryhmien raportit. Opetusministeriön julkaisuja 2005: 35.
- Lehtonen, Tommi 2005. Uskonto ja yhteisö. Teoksessa Antti Hautamäki, Tommi Lehtonen, Juha Sihvola, Ilkka Tuomi, Heli Vaaranen & Soile Veijola. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 60–89.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, Olli 2000. *Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojakangas, Mika 2002. *Kenen tahansa politiikka – kohti ulossulkematonta demokraattista yhteisöä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Raivola, Reijo 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Helsinki: WSOY.
- Sihvola, Juha 2005. Poliittinen yhteisöllisyys. Teoksessa Antti Hautamäki, Tommi Lehtonen, Juha Sihvola, Ilkka Tuomi, Heli Vaaranen & Soile Veijola. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 14–30.
- Suopajarvi, Leena ja Valkonen, Jarno (toim.) 2003. *Pohjoinen luontosuhde. Elämäntapa ja luonnon politisoituminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.



Vanhempia osallistumassa päiväkotilasten kanssa *Tulikettu-* tapahtumaan. Utsjoki 2005. Kuva: *Minna Saastamoinen*

Viereisellä sivulla: *Aurinkojuhla* Utsjoen kirkkotuvilla 2004. Kuva: *Utsjokisuun kyläyhdistyksen arkisto*



3.4 COMMUNITY-BASED ART EDUCATION IN THE NORTH: A SPACE FOR AGENCY? (2008)

6

COMMUNITY-BASED ART EDUCATION IN THE NORTH: A SPACE FOR AGENCY?

I have adopted the term ‘agency’ to define the process whereby one individual or group of people acts as a conduit, facilitator or enabler on behalf of others or themselves. In the context of community art, this means the empowerment or emancipation of a community through the agency of the community itself together with art education professionals. In talking about a ‘space for agency’, I am referring to the physical, social or metaphorical space in which this process takes place; the moving forces in the process I describe as ‘actors’, which derives from the same Latin root as ‘agency’.

My aim in this chapter is to illustrate agency as a characteristic aspect of community-based art education in the North by analysing two projects that took place in Finnish Lapland,¹ an area whose intimate relationship with the environment and traditional livelihoods co-exists with a lively tourist industry. I will first look at Pelkosenniemi, a tiny village in eastern Lapland, the site of the *Tunturin taidepaja* (Fells Art Workshop) project. From there my journey continues to Utsjoki, Finland’s northernmost municipality, host to the *Tulikettu* (Fire Fox) project. I will argue that in Utsjoki, art education itself can be seen as an actor and a space for agency for the entire village community.²

Community-based art education takes place between several sectors of society and can be approached from different perspectives. Like community art itself, it is concerned with the empowerment and emancipation of individuals and communities through art. Community art has been hitherto studied mainly from within art institutions, or explored from the perspectives of social policy and health care. Its educational dimension has not normally been the wider focus of study. The working methods which play a central role in community art have also been to a large extent ignored, and their strengths -- analytical, social and organizational skills, knowledge of social structures and organizations and the ability to cooperate – downplayed.³

The concept of agency is multidisciplinary. According to the social psychologist Suvi Ronkainen, although the concept is used to refer to an individual’s

capacity to make decisions and to implement and reflect on them, agency is not the characteristic of an individual. Agency relates both to individuals and their resources and to the environment and its possibilities and restrictions. It presupposes the possibility of doing things differently and can be perceived as a space, because it always needs a situation, a context. The process of creating a space for agency comes down to the question of perceiving and naming someone or something as an actor.⁴ In the projects I have studied, art education can be perceived as both the actor and the space for constructing agencies.

Towards agency

The starting point of the *Tunturin Taidepaja* workshop was to offer a learning and working environment in the field of art education to unemployed young people at risk of social alienation. It is a labour market, political youth education project which simultaneously aims at developing cultural travel to the area and at improving the employment situation.⁵ Students from the University of Lapland's Department of Art Education have worked as environment and community art educators on the project in the course of completing their teaching practice, and the quotations used in this chapter are taken from their reports. The purpose of these reports is to discuss the students' own role and pedagogy in the teaching practice or 'project environment' and to present their own development visions and reflective and critical evaluations.

In 2002, two students acted as instructors for a fire art workshop which was a part of the *Turjan taika* winter theatre performance in *Tunturin Taidepaja*. It took place on a stage made of snow and ice in a forest near a local ski resort. The target audience was mainly tourists, but the performance was also seen by a number of local people. *Turjan Taika* was realized in its entirety by the young unemployed people studying in *Tunturin Taidepaja*, under the instruction of the art education students and other art professionals.

The students' report concluded that the project-based nature of the *Tunturin Taidepaja* activities required cooperation from instructors specializing in a number of different kinds of task. At the same time, everyone had an opportunity to learn from each other and participate actively in the work. Communal-ity, the sharing of experiences and peer-learning, emerged as the most significant field practice outcomes for the students.⁶

It became clear that in a small, working community it is of primary importance to be able to interact with different kinds of people and to give everyone the chance to express their opinions:

Cooperation between the instructors and the workshop participants was smooth. Due to the lack of time, both the instructors and the workshop participants had to give a large work contribution. The artworks had to be made during that one week, and there was no time for any fine tuning. Despite long workdays the work climate was positive.

On the other hand, it was felt that the project was not without its difficulties:

The problem of the workshop is that information does not move where it is needed, and the personnel and visiting teachers have conflicting objectives.

The struggle to meet the production deadline was a new challenge:

Sometimes you have to balance between your own art educational views and commercial demands, which can be difficult for an inexperienced person to do successfully.

The reports suggest that agency involves walking a fine line between possibilities and restrictions. Conditions imposed by the tourist industry and production schedules cannot be perceived as mere restrictions, because tourism is itself one of the factors concerned in the construction of the local space for agency. The question to be addressed is the extent to which some of the conflicting and partly contradictory intentions of art education and the tourist industry can be resolved.⁷

In a winter art workshop held in *Tunturin Taidepaja* in 2003, the roles of teacher and pupil were successfully reversed: the art education student leading the workshop moved 'into the background', and the workshop participants acted as instructors to a group of upper-secondary school pupils in making snow sculptures. The student reported the outcome as follows:

The communication was interactive; the workshop participants instructed [the pupils] in using the tools, and the upper secondary school pupils gave advice in building shapes.



Turjan Taika (the Magic of Turja). A winter theatre performance in a snowy forest. Left: Photograph by Mirja Hiltunen. Right: Photograph by Elina Rissanen

The workshop participants also organized a snow sculpture workshop for tourists at the *Hotel Pyhäunturi*. They all seemed to find a space for their agency and seemed comfortable with the possibilities and restrictions of the environment, but challenges related to the division of tasks, the organization of the workshop and communication continued to exercise minds. The workshop leader stated in the evaluation section of his final report that a winter theatre performance in which the workshop participants had been simultaneously involved had taken up a lot of time that might otherwise have been available to the project. He had been forced to considerably condense many of his original ideas.

It is important to pay attention to how activities are organized and realized in the often diverse and piecemeal environments characteristic of community-based art education. The various goals and objectives of the different parties involved should be turned into strengths that can serve as starting points for a new approach. However, before this can happen it is of primary importance to establish a culture of dialogue within which differences are embraced, and activities are targeted towards a shared goal. I see art as having the potential to serve as a common language in this process, a space for dialogue as well as its 'product'.

Dialogue is one of the most central characteristics of community art. Community art is communication between those involved in the creation of a work of art and a participating audience. It is not mere representation: it is primarily based on interaction and participation and consists of situations which people enter in order to collaborate with the artist⁸ in creating meanings, and a medium and space where they can share them and give them form and voice. According to Kester, dialogical projects develop, unlike object-based artworks, through 'performative interaction'.⁹ In other words, it is a question of agency.

All community art activities are underpinned by the idea of learning and change through art. They involve intent, but their outcomes are often open-ended and unpredictable. This is also true of community-based art education projects that are realized in cooperation with different partners; for example, the tourist industry, but in this case the process of trial and error and the open-ended ideal may be subject to practical limitations, like the meeting of production schedules.

Learning by doing is central to art education.¹⁰ The starting point for all learning is the learner's phenomenal, physical and sensory relationship with the environment, and the multisensory physical work done in *Tunturin Taidepaja*

is closely tied in to the surrounding environment and culture.¹¹ The fire art and winter art workshops are good examples of how *Tunturin Taidepaja* embodies tensions between art, art education and tourism, but is at the same time a space that renders new forms of activity possible in the everyday lives of local people.

A multicultural village as a space for agency

My journey now continues towards Utsjoki which is situated about 450 kilometres to the north of the Arctic Circle in Finnish Lapland. The first *Tulikettu* week, an event that sought to promote art and science education and to empower the entire population of the village, was organized by several cooperating partners in 2004, mainly with the help of volunteers, and the theme of the week, the Northern Lights, emerged from an initial discussion of local interests, the Northern environment and folk tales.¹² A group of the University of Lapland's art education students took on a number of different roles, and snow and ice sculpting and lantern and mask making workshops were organized in several locations in the village. In the course of the week, visiting professors gave lectures about both the science of the Northern Lights and the mythology surrounding them.¹³

Funding from The European Social Fund (ESF) in 2005 ensured *Tulikettu's* continuing role in the cultural and educational agenda of the municipality. An action week in Utsjoki beginning on the 28th of February 2005 took as its theme the Northern Lights and the ending of the *kaamos*, the winter darkness.¹⁴ The starting point of the project was familiarization with the theme and the environment, and an extract from an email sent by one art education student about three months before the action week was to take place describes very well the confusion that participation in a large project can bring about:

What are the tasks of us participants? Developing the theme/deciding about it? Inviting different schools and other partners to participate in the project? Responsibility for choosing and obtaining the materials? Drafting tasks for the workshops etc, and "curricula" for those doing their field practice and for the pupils for the whole week (or even for a longer time)? Working in the workshops and teaching? Everything...?



Fire sculptures in the opening of the exhibition with the Fox in the foreground. *Photograph by Mirja Hiltunen*

Due to the nature of community art projects in general, it is not possible to plan every aspect in advance, and this open-endedness can trigger feelings of insecurity. Communication was one of the areas that had been criticised the previous year, and one of the goals of the students was to improve it. Increasing and improving the possibilities of ‘coming together with others’, a quintessential part of community art education, was chosen as a prime objective:

One of our goals was to make different kinds of people meeting each other equal or better than the previous year. For this reason we chose a separate building in the schoolyard as our headquarters.

This separate space served as a meeting point and a common ground for the pupils from both the Sami-speaking and the Finnish-speaking classes. Before the activities began the art education students collected learning material from varied points of view with a view to encouraging the active participation of local partners, schools, children’s day care centres, the village authorities, and the elderly. This involved designing artworks in advance, making models, drafting posters and taking part in a snow sculpture contest.

A participating international exchange student at the University of Lapland was particularly impressed by one of the activities:

At first pupils were supposed to work in groups of 3 or 4 people to create a common sculpture. They did so, but some of them liked the experience so much, that they created a second and even a third sculpture, in some cases.

She also discussed the aesthetic qualities of the sculptures, and said that making some of them had required a high level of both group work and technical skills. She observed that the participation of different groups from the community seemed to increase cooperation:

It is also interesting to note that the common creation of a snow sculpture increased the level of cooperation in the community. The big snow fox could be a reason for the enthusiasm, too, since the citizens were witnessing the creation of a huge sculpture and understood that with cooperation the range of possibilities widens.



Traditional Sami plaiting.
Above: Photograph by Heidi Koljonen
Right: Photograph by Mirja Hiltunen



Age does not matter when making snow sculptures. Left: Photograph by Mirja Hiltunen. Right: Photograph by Minna Saastamoinen



The massive fox sculpture created by the international snow sculpture workshop and upper secondary school pupils is a memory that still lingers in the minds of the villagers, although the sculpture itself melted a long time ago.

In the *Tulikettu* project, art acts as an open space that invites action. The public sculptures are an indication of the many skills the villagers possess, and they also speak of a desire to cooperate. When people work together as a group, and observe the work of others, unique opportunities for learning open up, as in the case of the fire art workshop that was part of the same event:

Actually, the fire sculpture happening influenced some of the adults participating since they included some fire in their ice sculpture. It is nice to see that what the young people are doing can have repercussions in adults' lives.

The possibility of doing things differently

The participation and agency of villagers from different age groups and cultural backgrounds can be seen to have increased during the *Tulikettu II* project in 2005, and this development has also been noticed in the context of the other projects that were active in the village at the same time. The final report on *Ikäihmiset yhteisönsä voimavarana* (The Elderly as a Valuable Resource of Their Community) states that the elderly were active participants in *Tulikettu*, passing on oral tradition in the form of stories about the Northern Lights and the significance of the first sunrise after the polar night. The elderly also taught traditional Sami plaiting, passing on different techniques, knowledge and skills to pupils of the local school and to other villagers.¹⁵

Art can make things visible, as was the case with the Fox sculpture, or it can give a voice to a group of people, such as children or the elderly, who might not otherwise have had a chance to be heard. The voices of different groups of people can be heard through their participation in community art projects and in the works they produce. While openness to the possibility of doing things differently is always a prerequisite, in the northernmost municipality of Finland, the only municipality where the Sami people are in the majority, this is of particular importance. One art education student, who herself has basic skills in the Sami language, had this to say in her teaching practice report:

The majority of the elderly Sami people have experienced forced 'Finnishisation', discrimination and disregard in their childhood. Due to this, some workshop participants felt at times that the workshop was oppressive, because it had been brought from the outside.

The same student went on to say that the situation was resolved by warm-hearted discussions with the local project worker, who has a good command of the Sami language, followed by the singing together of a familiar and well-liked song about the Northern Lights. The episode however does point up the dangers inherent in this kind of activity. Even if community artists do not emphasize their role as activists, let alone their educational intentions, and even if their main aim is to give new expression through art to phenomena already present in the environment and the community, or to simply act as a reporter, they will inevitably exert some influence over the community involved.¹⁶ The artist and the art educator must always be aware of the responsibility that this entails. The art sessions for the elderly in the *Tulikettu* project have been voluntary, and the starting points for all activities have been joint planning and listening.

If we have to label any one part of a community art project as 'the artwork', it could be the social bond that is generated between the participants.¹⁷ In most cases, the community artist seeks to create situations that render it possible for people and communities to make themselves visible and heard, but often the artist also aims to empower individuals and communities to manage their own lives or, for example, to increase awareness of environmental issues. Listening to the participants, recognizing their wishes to do things differently and, even if necessary, recognizing their refusal to act all require a special sensitivity.¹⁸

Expanding networks, opening spaces

As community art is active by nature, and aims at change, it can be perceived as activist art, which, according to Felshin,¹⁹ raises questions about the appropriateness of using public space as socio-political and cultural space, and encouraging communities or audiences to participate in art activities that aim at social change. In 2006, the *Tulikettu* project continued to expand, as new groups of actors joined *Tulikettu III* as instructors and as course participants. The following extract is from the report of one art education student:



In community-based art education, artistic learning can be achieved through different forms of collaborative and cooperative learning. *Left: Photograph by Heidi Koljonen. Right: Photograph by Mirja Hiltunen*



When the chairperson of the local Committee of Education and Culture, wearing a red fox hat, gave a speech in the opening ceremony of Tulikettu, he said that the event was so significant to Utsjoki, that it felt as though the Olympic Games were being held there, and suddenly I realised the significance of the event to the municipality.

The opening ceremony set the tone for a remarkable week in which contemporary art was one of the main themes. An exhibition portraying the works of the Finnish artist Osmo Rauhala²⁰ was opened, and throughout the event there were lectures on contemporary Sami art. With the expansion of the project, joint planning had become increasingly challenging. Art education students from the University of Lapland were given the freedom and responsibility to initiate and develop activities, together with the locals, from starting points planned in consultation with all the cooperating partners. I also invited a group of student teachers who were minoring in music to join the project, along with their instructor from the University of Oulu. Without extensive cooperation it would not have been possible to carry out such a large operation.

The main theme for art and science in 2006 was water in its different modes. Lectures, exhibitions and other events were organized for and by local people, and the theme brought together people working in local schools and day nurseries. A major feature of the event was the *Deatnu*, a river of snow and ice that flowed through separate sections each containing a startling variety of mythological water creatures and other phenomena, as well as snow sculptures representing a group of real buildings near the *Teno River* (*Deatnu* in Sami). The school's history teacher had designed the models for the buildings with the pupils, and supervised the sculpting in snow, an integration of normally separate disciplines that resulted in a tangible monument in the schoolyard.

Over the weekend, the local people created their own snow sculptures in the yard of the village hall. Elderly villagers took part in music sessions and painted their 'water memories' with acrylic colours on sheets, which were then frozen in the form of ice lanterns and placed in the yards of the service centre and school. They also created a salmon net installation and took part in the building of a snow sculpture entitled *Vesihäisi*, after a mythological creature that dwells in lakes, rivers and ponds. People attending mental rehabilitation facilities also participated in the activities.



The mythical boat was part of the Deatnu - snow sculpture river streaming through the yards. *Photograph by Mirja Hiltunen*

In their report summary, the art education students who had been involved concluded that the project team had functioned well, and everyone had been flexible and ready to offer help to others. A number of development tasks, however, still remained: inviting villagers to events, encouraging entrepreneurs to participate, taking weather conditions into consideration, discussing working schedules at the local school and addressing the fact that the scale of the project, in line with the pattern of previous years, had generated more work than the art education students could handle.

Tulikettu shows that project art can be seen as a space where people from different age groups and cultural backgrounds can meet. The goal set in the ESF project plan for *Tulikettu*, to give the inhabitants of Utsjoki the opportunity of increased participation in learning in the fields of education and culture, seems to have been achieved. The concept of equal learning opportunities is closely interwoven with accessibility. In order to create a true community project, communality has to be present at the planning stage. This is a challenge in northern Finland, where the population is sparse and distances between communities can be considerable. There have been various attempts to find ways round this difficulty. E-mail has been found to be problematic and cumbersome, and although video conferences have turned out to be reasonably successful, interaction tends to remain superficial if several sites participate at the same time. Having said that, without these technical advances, however imperfect, it would not have been possible at all to realize community-based art education projects based on cross-sector collaboration.

Seeing and naming

Modernization has been seen as a threat to traditional ways of life and to both local and national identities. It has been claimed that in the modern world small communities with homogeneous values no longer exist, and people make connections through multicultural and multidimensional networks instead. This, however, can also be seen as an opportunity to explore new forms of communality. A community can be a unit with geographical boundaries, but it can also be a symbolic entity bound together by something less tangible, like feelings of togetherness.²¹



One venue at the first Tulikettu 2004 was the historical church cottage area in Utsjoki. *Left: Photograph by Mirja Hiltunen. Right: Photograph by Anna Pakkanen*

It could be argued that community art, in responding to changes in communal understanding, also makes new forms of communality, and *Tulikettu* is a typical case. Public awareness of the project and its potential for empowerment has been a central goal from the outset. The skills of the community have been celebrated annually during festivities at the end of the action week, the winter artworks have been showcased in an outdoor art gallery, and there have been numerous other art exhibitions in the village hall, library and school. A section of the website of the municipality of Utsjoki is dedicated to *Tulikettu*, and the project is described and documented in the University of Lapland's Web-galleries.²² It has also featured on television and in north Finland's most read newspaper, *News in Northern Finland*, as well as in Finnish- and Sami-language local newspapers. This indicates that it has been embraced as a joint event among both Sami- and Finnish-speaking people, one of the project's major successes. It has made visible and celebrated the strengths of a unique multicultural community and outstanding natural environment.

Changes in agency, tensions and empowerment

My perspective in this exploration of the characteristic elements of community-based art education has much in common with the socially active movements of contemporary art and postmodern multicultural and socially reconstructive art education, both of which feed into critical pedagogy and sociocultural animation.²³ In the course of the chapter, the voices of art education students have been heard in reports which highlight their dual role in projects like *Tulikettu* -- on the one hand a reflective learner, and on the other a teacher who acts as designer, organizer and art educator. These reports build a picture of a polyphonic choir consisting of the students themselves, teachers, school pupils, elderly people and numerous other participants. They also help to clarify the role of the various interest groups and cooperative partners involved in the process. Part of my purpose has been to define my own place²⁴ among these voices, all of which are welcome and necessary, the critical as well as the enthusiastic.

Implicit issues of power underlie everything I have written about here. When working in a region like northern Lapland, it is essential to bear in mind that the larger cultural context has an impact on the activities of the project. The issue of Sami cultural autonomy and land rights is a good example. I do not in-

tend to discuss this in detail here and will confine myself to the observation that in the course of the *Tulikettu* project, tensions have emerged which have clearly originated from collisions of political interests both within and between certain groups of people. These tensions have been visible in the workshops, where there has been concern that all participants should be offered equal opportunities to participate, and about whose physical space can be used to work in.

That said, art has served as a space that is freer and more neutral than many arenas of everyday life, a space where people have been able to meet each other and express different points of view. The tensions that emerged during the *Tulikettu* project have been tempered by growing trust, listening and mutual understanding, and feedback from participants in the action weeks has been mainly positive. In particular, the opportunity to spend time with others and to do things together was often mentioned.²⁵

So what kind of changes in terms of ‘space for agency’, ‘naming of agency’ and opportunities for choice have arisen from *Tulikettu*? One general development has certainly been a shift in focus to the local level. Opportunities for participation have expanded annually, and a number of new groups have come on board. The potential for choice has also become greater, as is indicated by development plans made by the local agents for the project.²⁶ These plans also suggest that people’s own resources have increased, that something has been learned, become visible, been publicly acknowledged.

Every year an improvement in winter art skills has been manifest in the work of pupils, teachers and other villagers, while participation in a range of art workshops, exhibitions and presentations has developed knowledge in the domains of art and science. Changes in attitudes and action models are more difficult to assess, but at the very least, participation in multidisciplinary and multicultural activities has enabled people from different backgrounds to meet in the course of everyday life, made the importance of cooperation visible and offered models for further development of related activities. The project has had a positive impact not only on local people, but on the agency of the participating art education students -- their role as ‘actors’. Their readiness to take responsibility for the different activities in cooperation with the local population has shown a marked increase during the course of the project, and the value of the experience of participation is clearly manifest in their evaluation of their own role as art educators. This is in tune with one of the central objectives of project studies,

which is to support the development of art students in the role of teacher across a range of environments and communities, while expanding the domain of art education into different sectors of society.

Community-based art education, like the pedagogy of liberation, is never perfect and does not seek to offer final answers. It is, rather, a process which is constantly being reshaped, as McLaren and Giroux put it, as part of the struggle for critical understanding, emancipatory forms of solidarity and the rebuilding of democratic public life.²⁷ Community-based art education can be seen as a collage or a social sculpture built cross the domains of art and science, in which private and public intertwine. The process may be slow, however, in the art education projects I have studied there are signs of the first green shoots of animation and empowerment.

Notes and references

1. The projects are based on an environment- and community-based learning model which has been developed at the University of Lapland in the context of art teacher education. See Jokela, T. (2006). Nurkasta ulos -- kuvataiteen opettajankoulutuksen uusia suuntia, in Ketrunen, K. et al. [eds.] *Kuuien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 v.* Keuruu: Like, pp. 71–85; Jokela, T. & Hiltunen, M. (2003) Art Pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages, *Lifelong Learning in Europe*, vol. VIII, issue 8:2, pp. 26–31; Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2006) *Taide, yhteisö & ympäristö. Art, Community & Environment*, Rovaniemi, Lapin yliopisto. Available from URL: <http://ace.ulapland.fi/tyty/english.html> (accessed 15th April 2007).
2. I use the concept of agency to refer to the capacity of individual human beings to act independently and to make their own free choices. There are different factors, such as social class, religion, gender, ethnicity and customs which seem to limit or influence the opportunities open to individuals. I use the concept of actor to mean one who exerts power, or has the power to act, who develops a unique voice and gains control over his or her own being.
3. In art criticism, projects of community artists have often been treated as documentations and have been discussed from the perspective of their technical realization: see Haapala, L. (1999). Taiteilijan muuttuva rooli -- yhteisötaidetta 90-luvun Suomessa, in Erkkilä, H. et al. [eds.] *Katoava taide -- Förgänglig konst -- Ephemeral Art*, Ateneum 1999. Helsinki: Valtion taidemuseon museo, pp. 81–82. Education and learning are the focus, for example, in Williams, J. (2003) Where the Arts, Education and Society Intersect, *Lifelong Learning in Europe*, 8:2, pp. 32–38; see also Matarasso, F. (1997) *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Comedia. London; Delft, M. Van (1998) *Community Art -- Implications for Social Policy*. Themes from Finland. 6/1998. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
4. Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*, Helsinki: Gaudeamus, pp. 84–89; Ronkainen, S. 2006. *Toimijuus*, a lecture. Tutkijakoulu, Lay. 23.5.2006.
5. The *Tunturin Taidepaja* art workshop started as an experimental project in 1997. The project has subsequently received support from The European Social Fund (ESF) as well as national and local funding. The project ended in 2005, but some activities are still continuing.
6. Communality in the context of art education refers to a socio-constructivist concept of learning and knowledge, which emphasizes the significance of interaction. It requires joint construction of meaning in addition to reciprocity.
7. Hiltunen, M. (2007). Embodied Experiences. Constructing a Collaborative Art Event in the Northern Environment, in Kylänen, M. & Häkkinen, A. [eds.] *Articles on Experiences 5 -- Arts & Experience*. Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre, pp. 62–90. Available from URL: <http://www.leofinland.fi/includes/loader.aspx?id=7fca337f-63ab-4f24-8600-26d8e18ae522> (accessed 16th February 2008); Hiltunen, M. (2004) Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa. *Aikuiskasvatus*. 1/ 2004, pp. 54–59.
8. Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY, pp. 113–116, 192.
9. Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, p 10.

10. Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Putnam; Kolb, D. (1984) *Experiential learning. Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Räsänen, M. (1997) Building Bridges. *Experiential Art Understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Doctoral dissertation. Helsinki: Publications Series of the University of Art of Design. UIAH A18.
11. Hiltunen, M. (2007). *op. cit.*, pp. 62–90.
12. The name *Tulikettu* is derived from the Finnish word for the Northern Lights, revontulet, the ‘fox’s fire’. There is an old belief that the Northern Lights are born when a fire fox runs across the night sky.
13. The main coordinator at the local level, and the originator of the entire idea, is the mathematics and physics teacher Juhani Harjunharja; the art director is local artist Minna Saastamoinen. The Meteorological Institute of Lapland (Sodankylä), the Department of Astronomy at the University of Oulu and Ursa Astronomical Association have all been involved in *Tulikettu* from the beginning, see Hiltunen, M. (2005) The Fire Fox. *Multisensory approach to Art Education in Lapland, International Journal of Education through Art*. 1:2, pp. 161–177.
14. Snow and ice were the main artistic media, but a shadow theatre and fire art workshop were also organized, and there were lectures on astronomy as well as other science programmes. The Department of Art Education instigated a winter art workshop for a group of ten international art students, and a group of local upper secondary school pupils joined the group.
15. The Elderly as a Valuable Resource of Their Community. Final report. 2005, p. 23. Written by the project worker Anna-Maija Hilliaho. The Archives of Utsjoki municipality and the archives of author.
16. Lacy, S. (1995). Debated Territory: Towards a Critical Language for Public Art, in Lacy, S. [ed.] *Mapping the Terrain. New genre public art*. Seattle: Bay Press, pp. 174–177.
17. Haapala, L. (1999). *op. cit.*, p. 81.
18. Kester, G. H. (2004). *op. cit.*, pp. 116–118, 151.
19. Felshin, N. (1995). Introduction, in Felshin, N. [ed.] *But it is Art? The Spirit of Art as Activism*. Seattle: Bay Press, pp. 9–12.
20. The exhibition in Utsjoki consisted of two video installations, *Against the Wind* (2003) and *System Complexity* (2004), and three showings of Arto Koskinen’s documentary film *Joki taivaalla (River in the Sky)* on Osmo Rauhala’s works and their underlying ideology. Rauhala is currently one of Finland’s best-known artists in the international arena. He combines science and art in his works, and rivers are one of his main themes, see also <http://www.osmorauhala.net/> (accessed 15th January 2007).
21. Hautamäki, A. 2005. Johdanto, in Hautamäki, A., Lehtonen, T., Sihvola, J., Tuomi, I., Vaaranen, H. & Veijola, S., *Yhteisöllisyyden paluu*, Helsinki: Gaudeamus, pp. 7–13.
22. Utsjoen *Tulikettu*, municipality’s web pages: http://www.plappi.fi/kunnat/utsjoki/projektit/tulikettu_talvitaiteen_ja_tieteen_koulutustapahtuma/; University of Lapland, Department of Art Education: *Katoava taide – site specific art-gallery*, <http://olos.ulapland.fi/mm/katoavajulkinen>; ACE – art, community, environment project archive, which is maintained by the University of Lapland’s Department of Art Education and the University of Strathclyde in Glasgow, Scotland, <http://ace.ulapland.fi/> (accessed 15th January 2007).
23. See Danvers, J. (2003). Towards a Radical Pedagogy: Provisional Notes on Learning and Teaching in Art and Design, *Journal of Art & Design Education*, vol. 22, no. 1, pp. 47–57; Davenport, M. (2000) Culture and Education: Polishing the Lenses, *Studies in Art Education*, vol. 41, no. 4, pp. 361–375; Garber, E. (2004) Social Justice and Art Education. *Visual Arts Research*, vol. 30, no. 2 (issue 59), pp. 4–22; Mason, R. 2004. Cultural Projection and Racial

- Politics in *Arts Education, Visual Arts Research*, vol. 30, no. 2 (issue 59), pp. 38–54; Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996) *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association; Freire, P. (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*, in Kuortti, J. [trans.] Tomperi, T. [ed.] Tampere: Vastapaino, 2005; Kurki, L. (2000) *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*, Tampere: Vastapaino.
24. I have worked as an educational coordinator, a member of project steering groups, a supervisor of students' project studies and theses, and an art educator and action researcher participating in the practical realization of various projects. From the perspective of the art institution, my role could also be seen as community artist or curator.
25. Hiltunen, M. (2005). *op. cit.*, pp. 169–172; Hiltunen, M. (2006) Elettyä taidetta – yhteistä toimimista, in Kettunen, K. *et al.* [eds.] *Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Keuruu: Like, pp. 28–32.
26. The local school continued the *Tulikettu* tradition with a winter art event in the winter of 2007 and organized a summer school in 2007 that combined art and science in the spirit of the *Tulikettu* project. The social welfare sector has also been active in developing art-based activities. The winter art equipment remains in the possession of the local Department of Cultural Affairs and is at the disposal of the inhabitants of the municipality.
27. McLaren, P. & Giroux, H. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriittikin ja antiutopianismin tuolle puolen, in Vainonen, J. [trans.] Aittola, T. & Suoranta, J. [eds.] *Henry A. Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, p. 68.





4 ALAJUOKSULLA

Viereisellä sivulla: Yleisö osallistuu lumiveistosnäyttelyn avajaisperformanssiin. Utsjoki 2004. *Kuva: Anna Pakkanen*

Seitakodin asukkaiden toteuttama *Verkko*-installaatio avopalvelukeskuksen aulassa. Utsjoki 2006. *Kuva: Mirja Hiltunen*



Revontulten liekki -teoksen ripustusta kylätalo Giisán kahviossa. Utsjoki 2004. Kuva: Mirja Hiltunen



Tulikettu-julistekilpailun satoa Utsjokisuun koulun aulassa. Utsjoki 2005. Kuva: Heidi Koljonen



Auringon ilmestymisen päivämääriä ja paikkakuntia *Auringonkehrä*-teokseen koottuna. Utsjoki 2005. Kuva: Heidi Koljonen

4.1 KOKEMASSA: TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luvussa 1 Latvavesillä kuvailin artikkeleitani virrassa seisovina papatopukkeina, joiden väliin viritetyt verkot estävät lohien nousun ja suuntaavat sen uinnin alavirtaan kohti *potkua*, pesää. Jokimetaforaa mukailleen siirryn seuraavaksi tutkimukseni alajuoksulle tarkastelemaan tuloksia. Tutkimusprosessin kuluessa olen saanut kokea monia havahduttavia hetkiä, joissa aistisuus ja elämyksellisyys ovat tiivistyneet käsin kosketeltavaksi, kohtaamiset taiteen ja toimintaan sitoutuneiden ihmisten kesken yhteisöllisesti jaetuiksi. *Kokea* viittaa käsitteenä useaan merkitykseen. Se liittyy tapahtumien havainnointiin ja jonkin tuntemuksen läpikäyntiin. Sillä on myös konkreettinen merkityksensä: kalansaaliin tarkistaminen kalanpyydyksestä. Pohjoissaameksi sana kokea viittaa myös oppimiseen (oahppat = oppia, kokea verkkoja tai ansoja). Tutkimuksen tekemisestä onkin muodostunut minulle syvä oppimiskokemus niin pohjoisen sosiokulttuurisen ympäristön kuin yhteisöllisen taidekasvatuksen parissa.

Tutkimukseni alajuoksulla on aika tarkastella pyydyksien toimivuutta ja pohtia missä määrin olen valitsemallani menetelmällä tavoittanut tutkimukseni tehtävää, olenko onnistunut asettamissani teoreettisissa ja metodologisissa tavoitteissa, entä olenko tulkinnallani parantanut toimintaa tai onko se auttanut ymmärtämään toimintaa entistä paremmin. Toimintatutkimukselle luonteenomaisesti vasta sitten kun toiminta on ohi, voin nähdä mitä kysymyksiä se herättää ja millainen kokonaisuus prosessista on muodostunut.

Kyselyiden ja haastatteluiden, opiskelijoiden raporttien ja harjoittelupäiväkirjojen sekä virallisten asiakirjojen kautta tuon kuuluville monia ääniä ja tulkintoja. Artikkeleissa esitän tulkintani mahdollisimman autenttisena, jotta osalliset tunnistaisivat omat ajatuksensa. Koen, että konkreettisen osallistumisen kautta niin taidekasvattajana kuin tutkijana olen pystynyt kehittämään ja ymmärtämään toimintaa entistä syvemmin.

Pitkän prosessin kuluessa on ollut väistämättä pakko sietää myös epävarmuutta ja näkökulmien runsautta. Varsinaiset toimintajaksot ovat rytmittäneet tutkimusmateriaalin koontia ja sen analysointia. Tulkintaa ovat puolestaan rytmittäneet osajulkaisujen kirjoittaminen. Taidekasvatuksen lehtorin opetustoimen

ja virkatehtävien ohella tutkimuksen toiminta- ja kirjoittamisjaksot ovat sekä ruuhkauttaneet että rikastaneet toimenkuvaani.

Kun kysyn *miten yhteisöllinen taidekasvatus rakentuu ja miten sen käytännöt ovat kehittyneet* tutkimissani hankkeissa on kyse samalla tutkimukseni luotettavuuden, *validoinnin*, arvioinnista.²⁶⁷ Toiminnan yhteydessä tutkimukseni historiallisen jatkuvuuden periaate, refleksiivisyysperiaate, dialektisuusperiaate, toimivuusperiaate ja havahduttavuusperiaate eivät ole tosistaan eriteltävissä. Olen vastannut tutkimuskysymykseen analysoimalla prosessia ja tapahtumia sekä tulkitsemalla niissä kertyneitä eri toimijoiden merkityksenantoja.

Tarkastelen eri vuosina julkaistuissa artikkeleissani ja tutkimukseni Latviasillä-luvussa *miten yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt ovat rakentuneet ja kehittyneet*. Artikkeleissa tuon esille *miten ja miksi taide toimii yhteisöllisessä taidekasvatuksessa*. Kysymys on taiteen roolista ja yhteisöllisyydestä kokonaisuuden osana niin käytännön kuin teorian valossa. Kerron artikkeleissani yhteisöllisestä taidekasvatuksesta paikallisten esimerkkien valossa. Tarkastelen toimintaa lisäksi opetussuunnitelmien sekä yleisemmän politiikkapuheen näkökumasta, ja reflektoin kokemuksiani taidekasvatusalan teorian ja tutkimuksen äärellä.

Tuon artikkeleissani *toiminnan kehittymistä* esiin suunnittelun, toteutuksen ja evaluoinnin näkökulmasta. Reflektointi, analyysi ja tulkinta ovat olleet samanaikaisesti läsnä kietoutuen toiminnan kehittämiseen. Olen nostanut esiin paitsi hyviä käytäntöjä myös ongelmia. Toisinaan työskentely vaativien teemojen ja materiaalien parissa on johtanut turhautumiseen, tieteen ja taiteen integraatio on jäänyt paikoin ohueksi. Eri kulttuurien, kielten tai ikäluokkien kohtaaminen ei aina ole ollut mutkatonta. Tiedonkulussa ja yhteistoiminnallisessa suunnittelussa on riittänyt kehittämistehtäviä vuosi toisensa jälkeen, samoin eri toimijoiden innostamisessa ja osallistamisessa. Saadun palautteen ja evaluoinnin tuloksena toiminta on kuitenkin kehittynyt vuosittain ja aikaisemmista kokemuksista on voitu ottaa opiksi.

Kun kokonaisuutta tarkastellaan taidekasvatuksen opiskelijoiden näkökulmasta ja hankkeita heidän opiskeluympäristönään, piirtyy toiminnasta esiin tiettyjä muutoksia. Utsjoella tiedotukseen ja toiminnan joustavampaan organisointiin kiinnitettiin huomiota ja niihin kehitettiin toimivampia tapoja. Pyhänturilla Tunturin taidepajan organisaatiossa vastuuta jaettiin alaspäin ja keskinäistä työnjakoa pyrittiin kehittämään läpinäkyvämmäksi. Tunturin taidepajassa

²⁶⁷ Ks. Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007, 5–19.

taideopiskelijoiden rooli vahvistui, ja osalle heistä tarjoutui mahdollisuus myös työllistyä hankkeiden parissa määräaikaaisesti vastuuopettajan roolissa.²⁶⁸

Utsjoen Tuliketun yhteydessä niin taidekasvatuksen opiskelijoiden kuin muiden osallisten rooleissa tapahtui muutosta. Vuonna 2004 suurin osa taidekasvatuksen opiskelijoista oli mukana ohjaamassani Tila-aika-paikka -työpajassa lähinnä opiskelijan roolissa.²⁶⁹ Seuraavina vuosina kaikki mukaan lähteneet taideopiskelijat osallistuivat prosessiin ensimmäisistä suunnittelupalavereista lähtien ja vastasivat ohjauksessani itsenäisesti taidetoiminnan ideoinnista sekä toteutuksesta paikallisten tahojen kanssa.²⁷⁰ Vuosittain opiskelijoilta kerätyn palautteen ja heidän raporttiansa mukaan toimintaan osallistuminen on ollut elämyksellinen, merkittävä kokemus.

Utsjoella yhteinen arviointi on toteutettu toimintaviikkojen jälkeen vuosittain videoneuvottelun muodossa, johon on osallistunut lähinnä keskeisesti toiminnan organisoinnissa ja toteuttamisessa mukana olleita opettajia ja ohjausryhmän jäseniä. Vuonna 2006 järjestin lukuvuoden lopuksi *Tulikettu-kimaran*, kuvien ja videoidenkatselu- ja keskustelutuokion, Utsjokisuun koululla. Tapasin lähes kaikki peruskoulun ja lukion oppilaat opettajineen pienryhmissä, sekä molempien päiväkotien lapset ohjaajineen. Nauhoitin kuvien ja videoiden katselun yhteydessä käydyt keskustelut.²⁷¹ Tilaisuudessa olivat esillä lisäksi Tulikettu-tapahtumiin liittyvät lehtiartikkelit.²⁷²

Tapasin Utsjoella lisäksi sosiaali- ja terveystoimen sekä kunnassa toimivien projektien vastuuhenkilöitä.²⁷³ Arvioimme yhteisesti Tulikettutoimintaa sekä suunnittelimme tulevia yhteistyömuotoja. Tutustumme palaverin jälkeen myös laatimaani kuva- ja videokoosteeseen. Palaverissa, jonka keskustelut myös nau-

²⁶⁸ Ks. Liite 2. Koontia Tunturin taidepajan ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yhteistyöstä.

²⁶⁹ Vaikka he itsenäisesti vastasivatkin paikanpäällä myös erilaista taidepajoista, olin luonut puitteet niille valmiiksi. Talvitaiteen koulutuspilotin kautta kouluttajina toimivat taidekasvatuksen opiskelijat Virpi Valkonen ja Pia Kostander sekä ikäihmisten parissa työskennellyt kenttäharjoittelija Piia Juntunen olivat apunani koulutusvastaavina jo suunnitteluvaiheessa sekä aktiivisesti luomassa puitteita yhteistyössä utsjokisten tahojen kanssa.

²⁷⁰ Vuosina 2005 ja 2006 mukana olleet Lapin yliopiston kansainväliset vaihto-opiskelijat osallistuivat lähinnä opiskelijan roolissa lumityöpajaan kouluttajanaan lehtori Maria Huhmarniemi.

²⁷¹ *Tulikettu-kimara* järjestettiin 30.5. klo 10.25–11.10 alaluokille ja klo 11.40–12.25 yläluokille opettajineen. 31.5. vuorossa oli klo 9.40–10.25 lukio. Tilanteista nauhoitetut dokumentit. Tutkijan arkisto.

²⁷² Ks. Liite 7. Utsjoen Tuliketun esiintyminen mediassa.

²⁷³ 30.5. 2006 keskustelutilaisuudessa paikalla olivat raja-alueyhteistyökoordinaattori Raija Seppänen *Utsjoen kunnan ja Norjan lähialueiden sosiaali- ja terveyspalvelujen koordinaatiohankkeesta*, hän kuului myös Utsjoen Tuliketun ohjausryhmään; *Asumispalvelusäätiö ASPA:n Elämässä mukana - Eallimis mielde* -projektin edustajina Janne Nikkinen ja Kaisa Krogerus sekä Irma Kettunen *Väärtien voima* -hankkeesta, jossa tehdään työtä ikäihmisten parissa. Väärtien voima- hankkeen tavoitteena on järjestää syrjäntymistä ehkäisevää toimintaa, parantaa yhteisöllisyyttä ja ”me”-henkeä sekä tukea ikääntyvien ihmisten elämäntapoja. Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

hoitin, nousi esiin huomioita jo toteutuneen yhteistyön merkityksestä. Aikaisemmin Utsjoen Tulikettu -hankkeen projektiisihteerinä toiminut, nyt *Elämässä mukana* -hankkeessa työskentelevä Kaisa Krogerus kysyy: *Onko ne [koululla] ker-toneet, että pitkin kevättä lapsia leikki kovasti teosten luona, kiipeili ja laski mäkeä. Melkein aina kun siitä meni ohi, jos siinä jotain liikettä oli pihalla, se oli kyllä niiden teosten ympärillä.*²⁷⁴

Elämässä mukana -hankkeessa työskentelevä Janne Nikkinen jatkaa:

*Niin se motivoi niin kuin liikkumaan aivan niin kuin toi rakentaminen. Kun vaikka rajatusti ajatellaan tätä meidän kohderyhmää, niin kyllä niillä työskentelyintoa oli siihen.*²⁷⁵

Keskustelusta kävi ilmi, että lumimuotteja oli käytetty myös keväällä 2006 Tulikettu-tapahtuman jälkeen seurakunnan nuorisotyöntekijän järjestämällä nuorten leirillä. Janne Nikkinen pohti jo toteutunutta yhteistyötä myös oman työnkuvansa kannalta. Hän toteaa, että Tulikettu-projekti on mahdollistanut työnteon yhdessä sekä asiakkaiden että muiden ohjaajien kanssa esimerkiksi lumiveiston yhteydessä. Irma Kettunen *Väärtien voima* -hankkeesta toi yhteistyössä esiin nousseita ajatuksia taidekasvatuksesta ikäihmisten näkökulmasta:

*Ikäihmisissä, siellä on paljon sitä taitoa, kunhan sen saa sieltä esiin. Kun kartottaa, siellä on monenlaista osaajaa, osaamista. [Miten sitä voisi nostaa esiin?] Tämmöinen ihan innostamien, kun tää Tulikettu on niin kuin ympäri pitäjää tiedossa, niin tämmöinen...lumiveistoksia, et varmaan sit kun semmonen kipi-nä löytyy, niin sieltä löytyy.*²⁷⁶

Tärkeänä yhteistyön jatkosuunnitelmien kannalta pidettiin toiminnan ajoitusta. Jatkossa sen toivottiin sijoittuvan syksyyn marjastamisen jälkeen ennen paukkupakkasia, tai sitten paukkupakkasten jälkeen – mutta ennen toukokuuta, jolloin ihmiset alkavat jo valmistautua Tenolle ja kulkutuksen²⁷⁷ alkamiseen: *Kun se 20. päivä toukokuussa alkaa, ei jouda kyllä enään tänne taiteilemaan!*²⁷⁸

²⁷⁴ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

²⁷⁵ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

²⁷⁶ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

²⁷⁷ Ks. Paulaharju 1927, 66–67. Kulkutusverkko, eli ajoverkko, lasketaan virran puoleenväliin kahden venemiehen toimesta. Soutaja ohjaa venettä lähellä rantaa ja veneen perämies hoitelee verkon rantapuolta. Teno työntää verkkoa ja venettä alaspäin ja kun pysähdytään, painuu verkon väyläpää rantaan ja saalis voidaan korjata.

²⁷⁸ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.



Lumiteokset aktivoivat liikkumaan paitsi tekijöitään myös pihamaan muita käyttäjiä. Utsjoki 2004–2006.



Kuvat: Mirja Hiltunen. Oikealla ylhäällä kuva: Inkeri Konttinen



Musiikki- ja maalaustuokio avo-
palvelukeskuksessa. Utsjoki 2006.
Kuvat: Inkeri Konttinen
Alhaalla kuva: Mirja Hiltunen



Pohdinnat kertovat vuodenaikojen ja niihin liittyvien toimintojen merkityksestä ja ensisijaisuudesta paikkakuntalaisten arjessa. Mahdollisista tuleviin eläin- tai kasvikuntaan liittyviin teemoihin viitaten raja-alueyhteistyökoordinaattori Raija Seppänen pohtii seuraavaa:

Kaikille ei oo tietenkään se poro, kun täällä on sekä – että, toiset on kalastajasukuja ja toiset on porosukuja ja jotakin muuta sukua ... [taustalta kuuluu täydennystä: kauppiaita... ja toiset on muualta tulleita!]²⁷⁹

Vilkaassa keskustelussa nousi esille useita ideoita yhteistyön jatkamiseksi. Tiedossa oli, että koulutoimi oli jo varannut kevättalvelle 2007 työsuunnitelmaansa tilaa talvitaidepäiville. Sen yhteyteen nähtiin luontevaksi sitoa muita toimijoita Tulikettu-hankkeesta saatujen hyvien kokemusten suunnassa. Janne Nikkinen ideoi lisäksi rajan ylittävää yhteistyötä. Hän olisi valmis ohjaamaan työpajoja paitsi kirkonkylällä myös Nuorgamissa ja Karigasniemellä, jossa on hyvä kylätalo toiminnan tilaksi:

Mä voisin ohjata ryhmää vaikka Norjankin puolelta. Arvaan sanoa, että Karigasniemellä, jos sinne mielitään, niin se vois olla niinkin suureellinen. Vaikka eihän sen tarvi monen päivän juttu olla. Mutta että vaikka ikäihmisten ja mielenterveyskuntoutujien kanssa mentäisiin Karasjoelle ja tehtäis siellä niiden perinnepihassa ja se mitä tapahtuis, olisi siellä niiden kammissa.²⁸⁰

Paikallisten sosiaali- ja terveystoimen asiakkaiden ja asiantuntijoiden kanssa toteutunut yhteistyö on ollut vuosittain kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden sekä vuonna 2006 Oulun yliopiston musiikkiin erikoistuvien luokanopettajaopiskelijoiden raporttien mukaan yksi mieleenpainuvimmista ja antoisimmista kokemuksista Tulikettu-hankkeen yhteydessä. Myös omat kokemukseni ja havaintoni läpi koko prosessin ovat erittäin myönteiset. Olen nähnyt ja oppinut paljon yhteisöllisen taidekasvatuksen mahdollisuuksista ja merkityksistä nimenomaan yhteistyössä ikäihmisten ja erityisryhmien kanssa. Arviointi- ja suunnittelupalaverissa 30.5.2006 vallitsi lämmin ja idearikas ilmapiiri, joka myös osaltaan osoitti

²⁷⁹ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

²⁸⁰ Arviointikeskustelu 30.5.2006. Tutkijan arkisto.

taidekasvatusyhteistyön innostaneen ja havahduttaneen paikallisia tahoja pohtimaan sosiaalisen, hyvinvoinnin ja taiteen kohtaamisen mahdollisuuksia.

Palasin vielä huhtikuussa vuonna 2007 kahden keskeisen utsjokisen toimijan kokemuksiin. Haastattelin Utsjoella ohjausryhmän jäsentä kuvataiteilija Minna Saastamoista sekä idean isää, ohjausryhmän puheenjohtajaa, opettaja Juhani Harjunharjaa. Keskustelin kokonaisuudesta myös koulutustoimenjohtaja Arja Alaraudanjoen kanssa kunnan sivistystoimen näkökulmasta. Haastattelut ja keskustelut tukivat aikaisempia artikkeleissani tekemiäni tulkintojani Tulikettuhankkeen merkityksestä paikkakunnalle. Haastatteluissa nousi esille myös näkökulmia toiminnan kehittämiseksi, joitain niistä onkin jo voitu huomioida kesälukioiden toteutuksen ja *Utsjoen Tiede- ja taidehankkeen* suunnittelun yhteydessä. Huomiot liittyivät lähinnä toiminnan kiinnittämiseen vieläkin selkeämmin paikallisiin lähtökohtiin, oppiaineiden integroinnin asteeseen ja eri tahojen mukaan sitouttamiseen. Juhani Harjunharja pohti kokonaisuutta koulun kannalta seuraavasti:

Onhan tämä muutoin ihan hyvä ollut. Mutta jos ajattelee tätä ihan laajana ja siten, että tämä uppoaisi ihan oikeasti aivan tavalliseen normaaliin koulutyöhön, pitäisi se silloin venyttää koko talvikauden kattavaksi. Ja silloin se olisi oltava myös koulujen opetus- ja työsuunnitelmassa niin, että tätä suunnittelua ja toimintaa olisi tavallaan lähes joka viikko ainakin hiukan.²⁸¹

Hän tuo pienen koulun reunaehdoja esille:

-- nimenomaan resurssien vähäisyys niin taloudellinen kuin erityisesti tämä oppilasresurssien vähäisyys on suuri ja jatkuva ongelma. Tämä seikka on jo tullut sellaiseksi pullonkaulaksi, että on jouduttu yläasteellakin yhdistämään luokkia 7, 8, 9 monissa oppiaineissa samaan ryhmään.

Opeta siellä sitten esimerkiksi matematiikkaa, kemiaa, fysiikkaa ja vielä kaikille eri tasoille. Siinä eivät enää opettajan resurssit riitä ajattelemaankaan jotain taidetta oppiaineittensa joukkoon integroitavaksi; aika ja rahkeet eivät tuolloin yksinkertaisesti enää riitä.²⁸²

²⁸¹ Juhani Harjunharjan haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto.

²⁸² Juhani Harjunharjan haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto. Ks. myös liite 4. Utsjoen Saamelaisluokion ja Utsjokisuun koulun oppilasmäärät luvuvuosina 2003–2006.

Hän toteaa ennen kaikkea koulun pieneneviin oppilasmääriin viitaten:

Mitä enemmän meillä on mukana porukkaa, on sitä enemmän myös positiivista ajatusta siitä, että kyllä me yhdessä voimme, osaamme ja tahdomme tehdä myös ympäristö- ja yhteisötaidetta. Mutta aina sitten kun te lähdette pois niin sitten huomaa, että ketäs sitten täällä enää onkaan tekemässä mitään.²⁸³

Keskustelimme haastattelussa lähtökohtana olleen tieteen ja taiteen kohtaamisen onnistumisesta. Juhani koki niiden paikoin leikanneen toisiaan, mutta näki, että kehitettävää tässä lähtökohdassa jäi vielä paljon. Monivuotinen hanke on pitänyt sisällään joka tapauksessa myös hyviä esimerkkejä aidosta eri oppiaineiden kohtaamisesta kuten lumirakenteiden lujuuslaskelmista rakennushistorian ja kuvataiteen integraatioon koulupihan lumiteosten yhteydessä.

Taidekasvatuksen opiskelijoiden kokemus integraatiosta, oppiaineiden, tieteen ja taiteiden kohtaamisesta, jäi paikoin ohueksi palautekeskusteluiden ja raporttien mukaan. Piia Juntunen toteutti toimintatutkimuksena lukion kuvataidekurssin vuonna 2006 Tulikettu III hankkeen yhteydessä. Hän tuo pro gradu -tutkielmassaan esiin luonnontieteiden ja kuvataiteen integroinnin haasteita sekä pienen opetusryhmän ryhmädynamiikkaan liittyviä kysymyksiä.²⁸⁴ Samana vuonna musiikin työpajoja ohjanneet opiskelijat jäivät kaipaamaan integraatiota musiikin ja kuvataiteen työpajojen kesken. Aikataulukkiireiden vuoksi työpajat toimivat paljon rinnakkain:

Olisi ollut mielenkiintoista rakentaa projektia enemmän monitaiteellisen ilmaisun suuntaan, tosin se olisi vaatinut meiltä kaikilta projektin järjestämiseen osallistuneilta suurempaa panosta.²⁸⁵

Kokonaisuuteen viitaten hän kuitenkin toteaa:

Varmaa on, että Tulikettu oli meille aloitteleville musiikkikasvattajille upea ja opettava kokemus. Uskallan väittää, että sitä se oli myös muille projektiin osallistuneille oppilaille, opettajille, päiväkodin lapsille, vanhuksille, Utsjoen kuntalaisille, vaihto-oppilaille, taidekasvatuksen opiskelijoille ja kaikille muille

²⁸³ Juhani Harjunharjan haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto.

²⁸⁴ Juntunen 2007.

²⁸⁵ Musiikkiin erikoistuvan opiskelijan Iida Kauhasen raportti 2006. Tutkijan arkisto.

*ohjaajille ja vierailijoille. Parasta antia Tulikettu- projektissa oli ihmisten välisen vuorovaikutus.*²⁸⁶

Samansuuntaista palautetta ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkityksestä olen saanut useilta mukana olleilta toimijaryhmiltä vuosittain ensimmäisestä vuonna 2004 järjestetystä toimintaviikosta lähtien. Vuorovaikutus ei synny itsestään. Sen syntymistä on pyritty tukemaan useilla sisällöllisillä ja käytännön organisointiin liittyvillä ratkaisulla. Toimintaa on suunniteltu laajenevin kein esteettömäksi eri puolilla kylää myös ikäihmisten, kuntoutujien ja pienten lasten tarpeiden suunnassa. Eri tahoja innostettiin kokoontumaan yhteen työpajojen, esitelmien, kilpailujen, juhlien ja näyttelyiden pariin.

Monimuotoisessa ja laajassa hankkeessa on kuitenkin aina kehittämistä tarvittäviä ja ongelmakohtia. Minna Saastamoinen pohtii kriittisesti ennen kaikkea Tulikettu-hankkeen luentojen osuutta, ne olivat hänestä paikoin irrallisen tuntuisia. Luento-osuuden vahvempi mukaan tulo jo suunnitteluvaiheessa olisi edistänyt hänen mukaansa aitoa tieteen ja taiteen kohtaamista ja nostanut esiin vielä enemmän paikallista asiantuntemusta.²⁸⁷ Lisäksi hän pohtii toiminnan mahdollisuuksia laajeta koskettamaan eri toimijoita:

*Oishan se hienoa et sinne saatais sitoutettua matkailuyrittäjiä, jotka yleensä myös on poromiehiä, niin monessa roolissa nämä ihmiset täällä - ja just enempi saada niitä mukaan siihen koulun toimintaan.*²⁸⁸

Hän toteaa, että Utsjoella talvi on niin hiljaista aikaa, että matkailijoita ei saa sidottua toimintaan mitenkään, se vaatisi pitkän ajan. Hän näkeekin, että koska paikkakunnalla ei ole talviturismia, on matkailuyrittäjiä ollut vaikea saada toimintaan mukaan. Minna kertoo:

Mutta hitaasti hyvä tulee. Nytkin [2007, Tuuliketun yhteydessä] näki niiden oppilaiden työskentelystä että ne on tehnyt tätä aikaisemmin, ei oo pelkoa tarttua siihen lumeen, ne tiesi mitä ne teki, se on ilo huomata. Ja on ollut ilo huomata, että on tullut kyselyitä että onko tänä talvena mitään, voinko minä tul-

²⁸⁶ Musiikkiin erikoistuvan opiskelijan Iida Kauhasen raportti 2006. Tutkijan arkisto.

²⁸⁷ Ks. Liite 5. Utsjoen Tulikettu -ohjelmat.

²⁸⁸ Minna Saastamoisen haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto.

*la, pienen lapsen äiti soittaa että mitä siellä nyt tapahtuu? ... Yks eläkeläinen soitti mulle aikaisemmin keväällä et milloin on Tulikettu, et ne on nyt jääneet kaipaamaan sitä niin kuin tapahtumana.*²⁸⁹

Oman perheensä talviseen yhdessäoloon Minna kertoo lumiveistosten tekemisen tulleen jäädäkseen. Perhe on tehnyt omat pienet lumimuottinsa ja hän on tehnyt veistoksia lasten kanssa yhteisesti myös muiden lapsiperheiden kotipihoilla. Yhteenvetona useampivuotisesta yhteistyöstä Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen kanssa hän toteaa:

*Tää [Utsjoki] on varmasti tosi tärkeä satelliittipaikka varmasti teille [Lapin yliopisto, kuvataidekasvatus] ja te ootte meille tosi tärkeitä, koska se virkistää ihan hirvittävästi meidän eloa täällä. Et saatu niin kuin uusi ulottuvuus siihen talveen täällä, niin kuin on saatu, lumeen ja ulkona olemiseen. Ja et ihmiset kaipaa tätä tapahtumaa. Se on tehnyt itsensä tunnetuksi niin kuin täällä meilläkin, ehkä jopa pikkusen vähän laajemminkin kunnan rajojenkin ulkopuolella.*²⁹⁰

Utsjoen koulukeskuksen juhlasalissa järjestettiin 5.4.2007 Tulikettu-tapahtuman jatkoksi syntyneen nelipäiväisen *Tuulikettu*-talvitaidetapahtuman lopputilaisuus. Juhlassa esittäytyi saamenluokkien opettaja Tarja A. Länsmanin johdolla toteutetun talvitaidetapahtuman teokset.²⁹¹ Alaluokkien oppilaat olivat rakentaneet igluja koulunpihalle ja yläluokkalaiset tunturiin paikallisten asiantuntijoiden opastuksella. Juhlassa esitettiin audiovisuaalinen kooste, joka kertoi teosten synnystä tuulesta ja joikaamisesta koostelun äänimaailman kera.²⁹² Kyläläisille avoin

²⁸⁹ Minna Saastamoisen haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto.

²⁹⁰ Minna Saastamoisen haastattelu 4.4.2007, Utsjoki. Tutkijan arkisto.

²⁹¹ Vuosittain Tulikettu-tapahtumiin aktiivisesti osallistunut Tarja A. Länsman aloitti syksyllä 2006 kuvataidekasvatuksen maisteriopinnot Lapin yliopistossa. Tuulikettu -kokonaisuus liittyi hänen kuvataidekasvatuksen projektiopintoihinsa. Länsman tulee olemaan valmistuttuaan ensimmäinen saamenkielinen kuvataideopettaja ja taiteen maisteri Suomessa. Tuulikettu-projektin työryhmässä toimivat kouluttajina lisäksi utsjokelaiset Minna Saastamoinen, Jouni Lamminen ja Esa Karpoff. Igluja rakennettiin koulun pihamaalle ja Utsjoen Buollán-oaivin tunturialueelle. Juhlassa esitetty ääniteos oli musiikin opettajana toimivan, muusikko Niilo Rasmuksen käsialaa, joiku Tarja A. Länsman.

²⁹² Taidepäivien toteutukseen osallistui lisäksi kaksi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa, Heidi Hänninen ja Maria-Elina Koivula Lapin yliopistosta. He järjestivät tuuli-teemaiset taidetyöpajat myös Utsjoen Vanhustentaloyhdistys ry:n Kehittämishankkeen Väärtien voiman ja Elämässä mukana -projektin asiakkaille. Koko koululaitosta aktivoiviin taidepäiviin liittyi myös performanssityöpaja, joka oli heidän vastuullaan. Juhlassa esitetty alaluokkien oppilaiden moniaistinen, myös yleisöä osallistava tuuli-aiheinen performanssi oli vaikuttava kokemus. Yläluokkalaiset toteuttivat esityksen äänimaailman edellisen vuoden musiikin työpajoissa kehitettyjen itse tehtyjen soittimien avulla.

juhla oli suunnattu koko koululle, päiväkodeille sekä yhteisyyssä mukana olleille sosiaali- ja terveystoimen ryhmille. Juhlassa julkistettiin Tulikettu-projektin loppuraportti, jonka yhteydessä esittelin koostamani esityksen runsaslukuiselle yleisölle Tulikettu-viikkojen taltioinneista vuosilta 2004–2006. Kokosin koululle ja Seitakartanon avopalvelukeskukseen tutustuttavaksi ja arkistoitavaksi kuvakan-sion samasta esityksestä.

Toimintatutkimukseen kietoutuvan taidetoiminnan, työpajojen, järjestettyjen palaverien ja kokousten, avajaisten ja juhlien lisäksi tärkeitä kohtaamisia on syntynyt nimenomaan epävirallisissa yhteyksissä. Olen keskustellut toimintaviikkojen yhteydessä Utsjoella opettajien ja oppilaiden kanssa useissa arkisissa tilanteissa, saanut suoraa palautetta toimintaviikkojen aikana eri yhteistyötahoilta vanhuksista pikkulapsiin toimintatuokioissa, välitunneilla, opettajanhuoneessa, koulun ruokalassa ja kaupankassalla, näitä huomioita ja havaintoja olen kirjannut muistikirjoihini.²⁹³ Olen pääasiassa asunut taidekasvatuksen opiskelijoiden kanssa Seurakunnan tiloissa yhteismajoituksessa. Iltatoimien ja aamukahvien puitteissa on vaihdettu kokemuksia reaaliajassa, jaettu väsymys ja ilon aiheet sekä pienet katastrofit. Myös yhteiset pitkät, yhteen suuntaan lähes kahdeksantuntiset ajomatkat Rovaniemen ja Utsjoen välillä, ovat hioneet ryhmää ja mahdollistaneet dialogin syntymisen luontevissa yhteyksissä. Läsnaolon, toiminnan ja kokemusten jakamisen kautta on mahdollistanut erilaisia kohtaamisia jotka eivät voi olla täysin vapaita ja demokraattisia asetelmiltaan. Kuitenkin juuri kohtaamisissa arjen ja työskentelyn keskellä, tilanteiden toistuessa, voi avautua tila myös dialogille, aidolle kohtaamiselle.

Kiviniemen mukaan tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on mukana olleiden arvio tuloksista ja tulkinnoista, heidän omat käsityksensä raporttikäsikirjoituksesta. Hän nostaa toimintatutkimuksen yhteydessä tärkeänä esille pyrkimyksen taata myös muille osallisille mahdollisuus tulkita niitä olosuhteita ja ongelmia, joita tutkimukseen liittyy. Hän korostaa säännöllistä vuorovaikutusta, keskinäistä dialogia ja pyrkimystä syventää tapahtumien yhteisöllistä tulkintaa koko prosessin ajan.²⁹⁴ Olen toimittanut kaikki Tulikettua koskettavat artikkelikäsikirjoitukset ja julkaisut Utsjokisuun koulun opettajanhuoneessa olevaan kansioon kommentoitavaksi. Palaute on ollut niukkaa, mutta esimerkiksi englannin-

²⁹³ Muistikirjat ovat täytyneet vuosittain lisäksi luonnoksista ja erilaisista muistiinpanoista tutkimusseminaarien ja luentojen ja konferenssien teemoista. Niihin on kirjautunut monitasoinen fragmenttien verkosto, joka tukee ymmärtämiseni rakentumista. Tutkijan arkisto.

²⁹⁴ Kiviniemi 1999, 78–80.

kielen opettaja mainitsi käyttävänsä englanninkielisiä artikkeleita materiaalina lukion kursseilla.

Lähetin *Yhteisöllinen taidekasvatus toimijana ja toiminnan tilana* -artikkelin²⁹⁵ käsikirjoituksen tarkennetulle kommenttikierrokselle ennen sen julkaisemista keväällä 2007. Käsikirjoitusta kommentoi pyynnöstäni Utsjoella Juhani Harjunharja, joka antoi seuraavaa palautetta artikkelista:

*Lukaisin artikkelikäsikirjoituksesi erityisesti Utsjokea koskevan osan. Minusta Sinä olet kuvannut asiat kuten ne minunkin käsitykseni mukaan ovat ja toimivat yhteisötaiteen viitekehyksessä. En osaa havaita mitään olennaisia puutteita tai virheelliseksi luokiteltavia asioita tai jotain, jota nyt pitäisi enemmän harkita.*²⁹⁶

Pyysin palautetta myös Kaisa Krogerukselta, Minna Saastamoiselta sekä Raija Seppäselältä. He kuuluvat myös ESR-projektin ohjausryhmään ja ovat olleet aktiivisessa ja merkittävässä roolissa käytännön toteutuksen kannalta. Käsikirjoitusta kommentoivat lisäksi saamenkielisen alaluokkien opettaja Tarja A. Länsman sekä suomenkielisen ala-asteen opettajana ja erityisopettajana toiminut Tarja Länsman, jonka tarkkanäköiset huomiot veivät käsikirjoitustani eteenpäin paitsi paikallisesta näkökulmasta myös kielenhuollon kannalta. Toimintaviikolla ohjaajana ja opettajana toiminut sekä muissakin yhteyksissä paikkakunnalla työskennellyt taidekasvatuksen opiskelija Piia Juntunen luki käsikirjoitukseni ja toi rakentavia ehdotuksia eri ryhmien välisten, sensitiivisten jännitteiden kuvaamisen sanavalintoihin.

Käyttäessäni artikkelikäsikirjoitusta kommenttikierroksella nousi esiin tärkeitä kysymyksiä monikulttuurisuuden näkökulmasta myös mahdollista jatkotutkimusta silmällä pitäen. Seuraavassa ote Raija Seppäsen huomioista artikkeliin liittyen:

Mitä tarkoitat tässä artikkelissa monikulttuurisuudella, koska esim. [käsikirjoituksen] sivulla 14 tuot esille ristiriidat ja saamelaiskysymyksen, mutta suhteessa mihin toiseen/toisiin kulttuureihin? Utsjoki on Suomen valtakuntaa, kunnan asukkaat ovat mm. taustoiltaan: ”saamelaisaamelaisia”, ”saamelais-suoma-

²⁹⁵ Hiltunen 2007c.

²⁹⁶ Juhani Harjunharjan sähköpostiviesti 26.1.2007. Tutkijan arkisto.

*laisia”, ”suomalaisia”, ”saamelaisnorjalaisia”, ”suomalaisnorjalaisia”, ”aivan muualta tulleita ja suomalaisia”, ”aivan muualta tulleita ja saamelaisia”, koska esim. perheissä elää saamelsuomi/norja/muu -taustaisia henkilöitä saman perheen/suvun tilassa, esim. kodeissa.*²⁹⁷

Hän esitti viestissään tärkeän kysymyksen, miten taidekasvatus voisi toimia välittäjänä yhteisössä erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista lähtökohdista elävien välillä sekä miten taide voisi edistää eri kulttuuritaustaisten kohtaamista ja yhteisöllistä toimintaa.²⁹⁸ Kommentti tuo hyvin esille Utsjoen monikulttuurisuutta ja siellä elävien yhteisöjen moninaisuutta. Etäältä katsottuna kirkonkylä voi näyttytyä hyvinkin yhtenäiseltä, Suomen ainoalta saamelaisenemmistöiseltä kuntakeskukselta, lähempi tarkastelu tuo esille yhteisön ja paikan kulttuurisen ja mentaalisen moninaisuuden.

Olen toimittanut kaikki Tunturin taidepajaa käsittelevät artikkelit kommentoitavaksi toiminnanjohtaja Ulla Laineelle Pyhätunturille sekä koulutussuunnittelija Timo Tervolle Rovaniemelle. Toimitin väitöstyöhön kuuluvan *Embodied experiences. Constructing a Collaborative Art Event in Northern Environment* artikkelikäsitkirjoituksen kaikille neljälle haastateltavilleni tarkastettavaksi sekä kommentoitavaksi myös sen julkaistussa, englanninkielisessä muodossaan. Saamani palaute on ollut kannustavaa eikä näillä keskeisillä toimijoilla ole ollut huomautettavaa tulkintojeni suhteen. Ote artikkelista saamastani palautteesta:

*Nyt lukaisin pikaisesti tekstisi ja minusta sen artikulaatio oli harkitun kiinnostavaksi muokkautunutta kerrontaa. Hyvä, että tekijöiden ääni kuuluu ja näyttää oivallisella tavalla tekevän/transformatiivian yhteisö-/ympäristötaiteen ja siihen liittyvien pedagogisten liturgioiden sanaa lihaksi.*²⁹⁹

Tutkimukseni artikkelit kertovat, miten yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt ovat kehittyneet hankkeissa ja minkälaisia muutoksia toimijoiden rooleissa on ollut havaittavissa. Myös oma roolini on muuntunut prosessin aikana. Konkreettisimmillaan se näkyi vuonna 2007 Tuulikettu-talvitaidepäivien yhteydessä. Olin itse opiskelijana mukana tunturissa oppimassa iglunrakennustekniikkaa

²⁹⁷ Raija Seppäsen sähköpostiviesti 10.2.2007. Tutkijan arkisto.

²⁹⁸ Raija Seppäsen sähköpostiviesti 10.2.2007. Tutkijan arkisto.

²⁹⁹ Timo Tervon sähköpostiviesti 15.2.2007. Tutkijan arkisto.

paikallisten asiantuntijoiden opastuksella. Osallistuin muihinkin järjestettyihin taidetyöpajoihin vain vierailijan ja dokumentoijan roolissa. Hankkeen suunnittelu, organisointi ja toteutus olivat siirtyneet lähes kokonaan paikallisille tahoille opettaja Tarja A. Länsmanin organisoimana osana hänen Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen projektiopintojaan.

Sekä yhteisötaiteessa että toimintatutkimuksessa korostetaan kommunikatiivisen tilan luomista, jossa ihmiset voisivat vapaasti keskustella ja kehittää toimintaansa. Yhteisötaiteessa korostetaan usein tilanteen luomista, ei niinkään suoraa vaikuttamista. Utsjoella yhteisöllinen taidekasvatus on saanut aikaan myös konkreettisia vaikutuksia niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Eri toimialat ovat kohdanneet, koulukeskuksen toimintakulttuurissa on kokeiltu yhteistoimintaa päiväkotien, eri luokka-asteiden ja koulumuotojen välillä. Yhteinen tekeminen ja juhlat ovat koonneet kyläläisiä ja vieraita yhteen vauvasta vaariin saman teeman ympärille, koulun pihamaan käyttö on aktivoitunut, perheiden talvisen yhdessäolon kulttuuri on rikastunut, talvitaidetaidot ovat kehittyneet, ja kertyineitä taitoja on käytetty koulun ulkopuolella muissakin yhteyksissä kuten seurakunnan leireillä. Toiminnassa mukana ollut opettaja on hakeutunut opiskelemaan kuvataidekasvatusta. Työskentelyn yhteydessä on kehitetty myös uutta saamenkielistä käsitteistöä, uudissanana *muohtakássa* lumimuotti, on jo vakiintunut käyttöön. Niin saamen- kuin suomenkielinen media on käsitellyt tapahtumaa näyttävästi vuosittain³⁰⁰, Utsjoella on toteutettu uusia tapahtumia ja laadittu konkreettisia suunnitelmia tulevan yhteistyön varalle. Teot osoittavat, että yhteisöllinen taidekasvatus on koskettanut ja havahduttanut mukana olleita, sillä on ollut konkreettista vaikutusta yhteisön toimintaan.

Yhteisöllistymistä vai yhteisöllistämistä

Toimintatutkimuksen validoinnin kannalta tutkimuksen toimivuus on keskeistä. Miten yhteisöllisen taidekasvatuksen hankkeet ovat toimineet käytännössä, miten ja kenelle toiminta ollut havahduttavaa? Tutkimukseni edetessä olen työskennellyt työ-, asuin-, hoito- ja kyläyhteisyyden parissa ja vielä useammin näiden yhteisyyden muotojen välimaastossa. Hankkeissa on nähtävissä viitteitä sekä toiminnallisesta yhteisöllisyydestä että symbolisen yhteisyyden muodostumisesta. Mielenkiintoni on kohdistunut taiteen mahdollisuuteen sijoittua näiden erilais-

³⁰⁰ Ks. Liite 7. Utsjoen Tuliketun esiintyminen mediassa.

ten yhteisyyden piirien väliin ja leikkauspinoille sekä rooliin niin toiminnallisenä kuin symbolisena ilmiönä. Olen hahmotellut yhteisöllisen taidekasvatuksen paikkaa perinteisen yhteisökäsityksen ja uusyhteisöllisyyden välimaastoon. Yhteisöllisen taidekasvatuksen kohteena voi olla yhteisö, tai yhteisöllisyys voi ilmetä symbolisena tietoisuusmuotona, tavoitteena tai ideana. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystäni *miten yhteisöllisyys rakentuu* ja *miten yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt ovat kehittyneet tutkimissani taidekasvatushankkeissa*, liittyvät sekä edellä mainittuun toimintaperiaatteeseen että yhteisöllisyyden ideaan tai tavoitteeseen.

Demokraattisuutta pidetään toimintatutkimuksen tyypillisenä piirteenä ja sen tarkoituksena on, että ihmiset valtautuisivat tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja vaikuttaisivat näin aktiivisesti oman elämänsä kulkuun.³⁰¹ Oma lähes varauksettoman myönteinen esiymmärrykseni ja suhtautumiseni yhteisöön ja yhteisöllisyyden emansipatoriseen ulottuvuuteen on muuntunut tutkimusprosessin aikana refleksiivisempään suuntaan ja saanut rinnalleen myös kriittistä sävyä. Sekä Utsjoella että Pyhätunturilla on yhteisöllisen taidekasvatuksen kautta pyritty osallistavuuteen. Yhteisöllinen taidekasvatus voidaan käsittää kuitenkin myös yhteisöllistämisenä, jos idea tuodaan ihmisryhmän ulkopuolelta ja ryhmään pyritään vaikuttamaan sen ulkopuolelta.

Yhteisöllistämisen ja yhteisöllistymisen tarkastelu taidekasvatuksen näkökulmasta suuntaa katsetta taustalla vaikuttaviin taidekäsitteisiin, käsitteisiin taiteen tehtävästä. Samalla palataan jälleen kysymykseen toimijuudesta. Toimijana näkemisen ja toimijaksi tunnustamisen sekä toiminnan tilan avautumisen yhteydessä konkretisoituvat pohdinnat siitä, kuinka yhteisöllinen taidekasvatus voi osaltaan tuoda esille vallan mekanismeja. Yhteisöllisyyden ja yhteisöllistämisen yhteydessä kysymys on samalla tutkimuksen käytännöllisten seurausten tarkastelusta eettisestä näkökulmasta.

Jos yhteisöllistymistä tavoiteltaessa ajatellaan, että yhteisöä tulisi suojella vierailta vaikutteilta ja ulkopuolisilta ideoilta, on taustalta helppo tunnistaa ajatus jonkin alkuperäisen, autenttisen yhteisön olemassaolon mahdollisuudesta. Taidekasvatuksen yhteydessä tämä viittaa ajatukseen luovasta itseilmaisuudesta. Taidekasvattajan tehtäväksi jäisi tällaisessa yhteisöajattelussa hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin luominen yhteisön itseilmaisuulle ja yksilöiden subjektiivisille

³⁰¹ Huttunen & Heikkinen 1999, 187.

kokemuksille sekä persoonallisuuden kasvulle. Tällainen taidekasvatusajattelu liittyy voimakkaasti ekspressionistisiin esteettisiin teorioihin.

Tutkimuksessani tuon esille, että yhteisöllinen taidekasvatus pyrkii kuitenkin enemmän taidetta ja suunnittelua koskevan tiedon soveltamiseen käytännön jokapäiväiseen elämään sekä päinvastoin, jokapäiväisen elämän soveltamiseen taiteeseen. Lähtökohta liittyy tältä osin pragmatistiseen estetiikkaan ja ajatukseen taiteesta osana jokapäiväistä elämää. Tästä voisi johtaa, että yhteisöllisen taidekasvattajan tehtäväksi riittäisi ongelmanasettelujen muotoilu ja yhteisöjen auttaminen tunnistamaan ongelmia omasta kokemuspirstistä. Taidekasvattaja ei tällöin aktiivisesti tarjoaisi asiantuntemustaan ennen kuin yhteisö itse ymmärtää sen merkityksen ratkaistavan ongelman kannalta.

Postmoderni taidekasvatus korostaa taiteen tehtävää yhteisen todellisuutemme symbolien rakentajana, sosiaalisen ja kulttuurisen alueen edistäjänä ja syvemmän ymmärtämisen mahdollistajana. Olen korostanut tutkimukseni yhteydessä juuri sosiokulttuurisen ympäristön ensisijaisuutta taidekasvatuksen lähtökohtana ja myös suuntana, johon toiminnan tulisi palata. Postmodernin yhteisöllisen taidekasvattajan rooli yhteisöjen parissa on aktiivinen; siihen liittyy keskeisesti kulttuurisen näkökulman avaaminen. Taidekasvattajan tulee saattaa yhteisöt ymmärtämään niitä sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, joissa ne itse elävät. Myös valtatilanne voi muuttua, kun asiantuntijuuteen tulee uusi näkökulma. Opetussuunnitelma ja opetus jäsennetään teemallisten kysymysten äärelle, joihin opettaja ja oppilaat etsivät yhdessä ratkaisua. Yhteisöllisen taidekasvatuksen käytännöt kiinnittyvätkin postmodernin taidekasvatuksen lähtökohtiin.

Näen, että taidetta tarvitaan niin itseilmaisuna, osana jokapäiväistä elämää kuin tiedonalanakin pyrittäessä syvempään ymmärrykseen, sosiaalisen ja kulttuurisen alueen edistämiseen ja yhteisten symbolien rakentamiseen. Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa nämä painopisteet täydentävät toisiaan. Taidetoiminnassa lisäksi akateemisesta taiteen opettamisperinteestä juontava havaintojen tekemisen harjaannuttaminen, taideteollisen koulutuksen traditioon kiinnittyvä oppipoi-ka–mestari-asetelma tai vaikkapa sommittelun elementtien ja periaatteiden tutkiminen voivat olla perusteltuja työvaiheita prosessissa. Ne eivät ole kuitenkaan toiminnan lähtökohta eivätkä päämäärä sinänsä vaan mahdollisesti tarvittavia työkaluja. Yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohta löytyy nähdäkseni ennen kaikkea sosiokulttuurisesta ympäristöstä, vuorovaikutuksessa ja kohtaamisesta toisten kanssa.

Päiväkotien musiikkituokio. Utsjoki 2006.
Kuva: Inkeri Konttinen

Kylätalon ja alaluokkien naamiotyöpaja.
Utsjoki 2004. Kuva: Mirja Hiltunen

Tuliveistustyöpaja. Utsjoki 2005.
Kuva alhaalla: Heidi Koljonen



Sosiokulttuurinen ympäristö viittaa paikallisuuteen. Paikallisuus voidaan-kin nähdä *toiminnallisen yhteisön* mahdollistavana lähtökohtana. Pelkkä yhteinen asuinpaikka ei kuitenkaan edellytä välttämättä yhteistä toimintaa tai yhteisöllisyydelle tunnusomaisia jaettuja symbolisia tunnuksia. Yhteenkuuluvaisuuden tunne ilman toimintaakin voi edustaa syvällistä yhteisyyden kokemusta, silloin kyse on *symbolisesta yhteisyydestä*. Tutkimuskysymykseni *miten ja miksi taide toimii yhteisöllisessä taidekasvatuksessa*, liittyy sekä taidekasvatuksen toiminnallisen yhteisön että symbolisen yhteisyyden problematiikkaan. Kokonaisuuden analyysissä konkretisoituvat tutkimukseni tuloksena seuraavaksi esittelemäni *yhteisöllisen taidekasvatuksen keskeiset aspektit*.

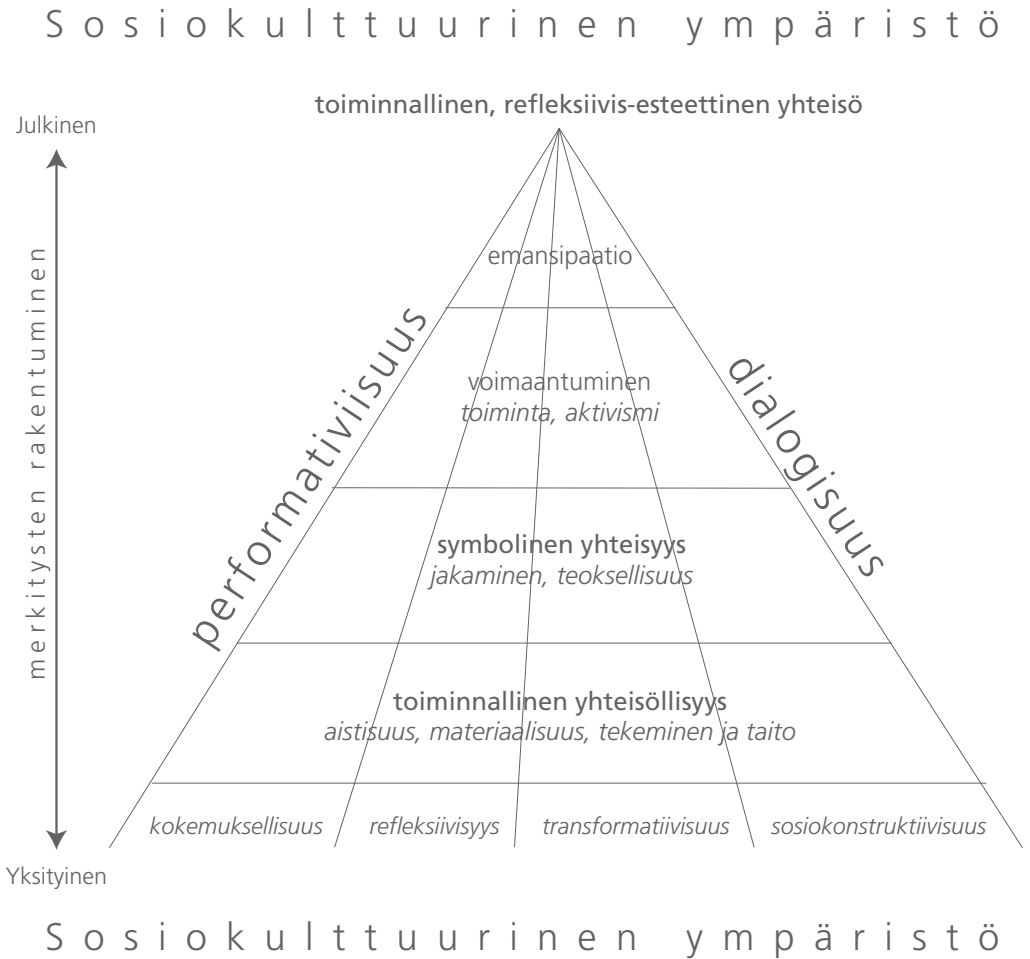
Yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaate

Hermeneuttisen tulkinnan prosessissa on tärkeää pohtia onko todella savutettu uusi ymmärrys tarkasteltavasta ilmiöstä. Yhteisöllistä taidekasvatusta ei ole ollut ilmiönä valmiina pohjoisen sosiokulttuurisessa ympäristössä tutkijaansa odottamassa. Se on rakentunut tutkimuksessani performatiivisesti käytännön teoissa ja toiminnassa. Myös julkaistut artikkelit ja muu julkisuus ovat luoneet osaltaan diskursiivisesti itse tutkittavaa todellisuutta. Performatiivisuus luonnehtii sekä tutkimusasetelmaani että tutkimuskohdettani, niin yhteisöllistä taidekasvatusta kuin taidetta siinä. Se luonnehtii myös tutkimukseni menetelmää. Näen performatiivisuuden yhteisöllistä taidekasvatusta selittäväksi periaatteeksi.

Kuviossa 9. *Yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaate* esittelen tulkintani yhteisöllisestä taidekasvatuksesta. Tulkintani kokoaa tutkimuskysymykseni yhteen ja toimii yhteenvetona tutkimukseni eri vaiheissa ja erillisissä artikkeleissa esille nousseista huomioista ja kysymyksistä. Yhteenvedo perustuu kokemuksiini, havaintoihini ja kohtaamisiin aktiivisena toimijana hankkeiden yhteydessä. Se on konkretisoitunut vuoropuhelussa moninaisen aineistoni, kyselyiden, haastatteluiden, dokumentointien sekä alan kirjallisuuden ja teorian kanssa.

Yhteisöllinen taidekasvatus rakentuu kuviossa performatiivisesti alueellisesti rajattavien, sosiaalisen vuorovaikutuksen, yhteenkuuluvuuden tunteiden ja symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden ja toimintojen leikkauspisteessä. Yhteisö ilmenee alueeseen tai tilaan kiinnittyvänä *toiminnan ja tietoisuuden yhdistelmänä*. Tutkimuksessani tällainen alue tai tila on sosiokulttuurinen ympäristö, josta yh-

Kuvio 9. Yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaate



teisöllinen taidekasvatus ponnistaa ja johon se palaa. Yhteisö voi toiminnan ja tietoisuuden yhdistelmänä näyttäytyä siihen osallistuville ihmisille identiteettiä vahvistavana sosiaalisen vuorovaikutuksen järjestelmänä. Ero toiminnan ja tekemisen välillä on merkittävä. Tutkimissani hankkeissa taide ja taidekasvatus ovat tarjonneet olemukseltaan merkityksellisen toiminnan tiloja, jossa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin.

Yhteisöllisessä taidekasvatuksessa vuorovaikutusta suuntaavat sen taiteelliset ja kasvatukselliset intentiot ja ulottuvuudet. Lähtökohtana tälle vuorovaikutukselle näen taiteelliseen oppimiseen liittyvän *kokemuksellisuuden, refleksiivisyyden, transformatiivisuuden* sekä *sosiokonstruktiivisuuden*. Ne rakentavat yhteisöllistä taidekasvatusprosessia. **Toiminnallinen yhteisöllisyys** rakentuu näistä lähtökohdista performatiivisesti dialogissa *aistisuuden, materiaalisuuden, tekemisen* sekä *taitojen* kehittymisen kanssa. Merkitykset rakentuvat edelleen **symbolisen yhteisyyden** piirissä *jakamisen ja teoksellisuuden* yhteydessä, ja kun tekeminen on muuntunut *toiminnaksi*, mahdollisesti *aktivismiksi*, voi aueta tila myös *voimaantumiseen* ja *emansipaatioon*. Kuviota voi lukea alhaalta ylöspäin, yksityisestä julkiseen. Suuntana on **toiminnallinen, refleksiivis-esteettinen yhteisö**. Synnyttyään se rikastaa osaltaan ympäröivää sosiokulttuurista ympäristöä luoden performatiivisen tilanteen, jossa uusi yhteisöllisen taidekasvatuksen prosessi voi jälleen rakentua: kokemuksellisesti, refleksiivisesti, transformatiivisesti sekä sosiokonstruktiivisesti.

Yhteisöllinen taidekasvatus on intentionaalinen ja kumuloituva prosessi, jossa taide toimii performatiivisesti. Taide on tutkimuksessani havahduttanut ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla sekä nimenomaan toimimaan uudella tavalla. Taiteellisen toiminnan ja oppimisen kautta rakentuu sekä toiminnallista yhteisöllisyyttä että symbolista yhteisyyttä, joka tukee yksilön ja yhteisön toimijuutta, voimaantumista ja emansipaatioita. Kyse on jatkuvasta muutoksesta, suuntana ei ole yhteisöutopia, valmis tavoiteltava tila, vaan performatiivinen tilanne, joka rakentuu dialogissa ympäröivän sosiokulttuurisen ympäristön kanssa.

Tutkimuksessani havahduttavia kokemuksia on syntynyt aistimellisen ja kokemuksellisen taitojen oppimisen yhteydessä, tekemisen prosesseissa jotka ovat muuntuneet taidetoiminnaksi, toiminnallisessa yhteisöllisyydessä, joissa myös merkitykset voivat vähitellen muotoutua. Näen kuitenkin, että varsinaisesti teokset, esitykset ja juhlat ovat toimineet tutkimissani hankkeissa yhteisyyden tiivis-

Utsjoen eläkeläiset rakentavat lumi- ja jääveistosta Kylätalo Giisán pihalla 2006. Kuva: *Inkeri Konttinen*



Utsjokisuun koulun ja Saamenkielisen lukion opettajat työstävät yhteistä lumiveistosta. Utsjoki 2005. Kuva: *Mirja Hiltunen*



Paikallisten taiteilijoiden käsialaa oleva jäinen valtaistuin avopalvelukeskuksen pihalla. Utsjoki 2005. Kuva: *Minna Saastamoinen*





Alaluokkien varjoteatterityöpaja, eläkeläisiä ja koululaisia lumiveistosten teknisten ratkaisujen äärellä. Utsjoki 2005–2006.

*Kuvat: Mirja Hiltunen
Kuva alhaalla vasemmalla:
Heidi Koljonen*

tyminä, konkreettisina havahduttajina näkemään, ajattelemaan ja tuntemaan sekä jakamaan asioita uudella tavalla. Kyse on symbolisesta yhteisyydestä. Itselleni tämä on ollut myös yksi havahduttavimmista kokemuksistani yhteisöllisyyttä tarkastellessani.

Oman esiymmärrykseni ja kokemustietoni pohjalta olen ollut taipuvainen painottamaan prosessia ja siihen liittyvän erilaisen vuorovaikutuksen ja jakamisen muotojen merkitystä yhteisöllisessä taideoppimisessa. Mutta yhteisöllisessä taidekasvatuksessa symbolisen yhteisyyden rakentumisen näkökulmasta juuri lopputulos on näyttäytynyt merkittävänä – sen merkittävyys osallisille on luonnollisesti yhteydessä sitä edeltäneeseen prosessiin. Yksilöllisen ja yhteisöllisen vastuun kantaminen prosessin viimeistellystä loppuunsaattamisesta ja esteettisestä lopputuloksesta tukee sekä taiteellista oppimista että yhteisöllisyyttä. Mitä rikkaampia ja monimerkityksellisempiä taideteokset ovat, sitä paremmin ne toimivat dialogissa myös ulkopuolisten yleisöjen kesken. Teoksellisuus sijoittuu kuviossa 9. symbolisen yhteisyyden piiriin, jossa merkitykset saavat muodon ja jossa niitä voidaan jakaa. Vaikka teokset olisivat katoavia, voi niiden dokumentointi tai muu esittäminen välittää merkityksiä myöhemminkin sekä mukana olleille että muille.

Tunturin taidepajan koulutuksen tuottamat matkailuun kiinnittyvät esitykset, tapahtumat ja teokset samoin kuin Utsjoen Tuliketun toimintaviikkojen aikana luodut teokset, näyttelyt ja juhlat ovat toimineet havahduttajina sekä toiminnallisen yhteisöllisyyden että symbolisen yhteisyyden tiivistyminä. Niiden kautta on voinut avautua tila kokemusten, tietojen ja taitojen jakamiseen sekä uusien merkitysten luomiseen. Teokset ja yhteisölliset juhlat vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja palvelevat oppimista.³⁰²

Utsjoella Tuliketun toimintaviikoilla on kehittynyt tapahtumallisuutta, joka on ilmentynyt teemallisena työskentelynä ja valmisteluna koulujen oppiaineiden sisällä ja välillä. Yhteisöllinen taidekasvatus on vaatinut normaalista luokkahuoneopetuksesta poikkeavien työmuotojen ja joustavien roolien kokeilua. Kyse on ollut paikkasidonnaisesta taiteen parissa työskentelystä, jossa välitön, henkilökohtainen vuorovaikutus ympäristön kanssa on lähtökohtana. Toimintaan on liittynyt omien kokemusten ja muista lähteistä etsityn materiaalin analyysia,

³⁰² Vrt. Smith-Shank 2002, 57–63. Deborah L. Smith-Shank tuo esille yhteisöllisiä juhlia käsitellessään niin perinteisten kuin uusien juhlamuotojen mahdollisuuden toimia kulttuurisen yhteenkuuluvuuden tiivistymänä ja taidekasvatuksen mahdollisina paikkoina: *there should be given the opportunity to engage the celebration, authentic interdisciplinary and systematic learning about ways in which cultures are created, maintained and transformed.*



Noitarumpuesitys on niin esiintyjille kuin yleisölle moniaistinen elämys, jossa taiteen rajat katoavat ja esitys muuntuu yhteiseksi matkaksi. Pyhätunturi 1999. Kuvat: *Mirja Hiltunen*



tietämystä paikan historiasta ja siihen liittyvistä kertomuksista sekä paikkaan liitetystä merkityksistä.³⁰³ Erilaisissa työpajoissa paikallistietous, tarinat, erilaiset materiaalit kuten lumi ja jää ovat muuntuneet teoksiksi, jotka ottavat huomioon paitsi paikallisuuden myös laajemman yhteistyön moninaiset muodot sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen voiman. Talvitaiteen sekä muiden taidetyöpajojen parissa toteutetut teokset on koottu Utsjoella toimintaviikoilla näyttelyiksi. Ne ovat olleet osa kyläjuhlaa ja eläneet myös julkisessa sanassa lehtiartikkelina ja erilaisissa taltioinneissa ja dokumenteissa tilanteiden jo mentyä ohi. Tunturin taidepajan toiminta on kulminoitunut usein esityksiksi tai kulttuurimatkailun parissa tuotetuiksi tapahtumiksi.

Työskentely taiteen parissa, toimintaviikon päättävät juhlat ja työpajojen tuottamat esitykset ovat tarjonneet myös välitilan (liminality), jossa on mahdollista astua tavanomaisten sosiaalisten roolien sivuun ja muodostaa vaihtoehtoisia sosiaalisia järjestelyjä. Victor Turnerin mukaan tässä prosessissa myös *mielihyvä* on merkityksellistä ja tärkeä tekijä muutoksen mahdollistumisessa:

*- - the absence of obligation or constrain from external norms imparts them a pleasurable quality all the more readily to be absorb by individual consciousness, then pleasure becomes a serious matter in the innovative change.*³⁰⁴

Parhaimmillaan tällaisesta välitilasta, juhlasta tai esityksestä voi itsestään muodostua performatiivinen taidetapahtuma. Puheet, performanssit ja teokset vuorovaikutuksessa osallisten ja yleisön välillä muodostavat toiminnallisen tilanteen, joka mahdollistaa osallistumisen ja uusien merkitysten luomisen. Voisivatko yhteisölliset taidetapahtumat vähitellen siirtyä Turnerin tutkimien sosiaalisten rituaalien tapaan marginaalista ja välitilasta kohti keskusta.³⁰⁵ Vai katoaisiko toiminnan vakiintuessa tapahtumissa ja juhlissa syntyvän *liminaalisen tilan* mahdollistama performatiivisuus, parodia ja toisin toistaminen? Performatiivisesti tarkasteltuna juuri toistossa voi piillä mahdollisuus toisenlaiseen olemiseen. Taiteen kautta voi auaa tila toistaa toisin ja parodioida performatiiveja, joilla valtaa ylläpidetään. Nykytaiteen performatiivisuuteen kiinnittyvän taidekasvatuksen voisi

³⁰³ Nämä lähtökohdat ovat muuntuneet taiteellisen oppimisen prosessissa teoksiksi vrt. Jokela 1996, 161–178; Kwon 2002; Desai 2002, 307–323.

³⁰⁴ Turner 1974, 14–16.

³⁰⁵ Turner 1974, 16.



Oikealla: Lasten taiteilemia jäävirtoja päiväkodin aidalla. Utsjoki 2006. Kuva: *Mirja Hiltunen*
Saamenkielisten alaluokkien *Seita*-teos. *Tulikettu*-viikon päättävä iltajuhla. Utsjoki 2005. Kuvat: *Heidi Koljonen*



Vasemmalla: Maahistenmaan *Sininen Kello* -esitys, Pyhätunturi 2004.

Deatnu – Suuri virta poikkosi myös jalkakäytävän puolelle. Utsjoki 2006.

Saamenkielisten alaluokkien aurinkosymboli, joka toimi kokoontumispaikkana. Utsjoki 2005.

Kuvat: *Mirja Hiltunen*



näin ajatella tarjoavan tilan parodialle ja toisin toistamiselle, uusien merkityksien sekä uusien taidetoimintojen syntyemiselle.

Performatiivisuus ja dialogisuus kokoavat yhteisöllisen taidekasvatuksen aspekteja yhteen. Tutkimissani hankkeissa dialogin välineitä ovat olleet makrotasolla pohjoiset myytit ja tarinat, moninaiset kirjalliset ja kuvalliset lähteet niin taiteen kuin tieteen teemoista. Dialogin välineitä ovat lisäksi teot, tapahtumat ja teokset sekä niiden dokumentointi ja julkisessa sanassa saama laaja huomio.

Arkiset taidekasvatustilanteet ovat täynnä kompromisseja. Tutkimukseni kuluessa olen kohdannut hetkiä, joissa käytännön toiminta, oma käsitykseni yhteisöllisestä taidekasvatuksesta ja miksei oma taidekasvattajuutenikin on konfliktoitunut yhteisöllisyyden ja dialogisuuden ihanteiden kanssa. Voisiko yhteisöllinen taidekasvatus kuitenkin auttaa yhteisöä näkemään taiteen mahdollisena ja varteenotettavana toimintana, voisiko sen tehtäviin kuulua taiteen aktiivisen roolin osoittaminen yhteisössä, korkeataiteen tai romanttisen taidekäsityksen myyttien purkaminen? Kysymys viittaa taidekasvatuksen paikkaan koulussa neljän seinän vankina, marginaaliseen rooliin tuntikehyksissä. Mutta myös laajemmin taiteen paikkaan ja rooliin yhteisössä, taiteen näkemisessä ei pelkästään tärkeänä vaihtoehtona vaan aktiivisena vaikuttajana osana yhteisön ja yhteiskunnan kehittämistä. Yhteisöllisen taidekasvatuksen tulisi lisäksi pyrkiä kriittisen teorian suunnassa purkamaan selvät uskomusjärjestelmät, hallitsevat ajatustavat myös itsestään.

Toimintatutkimus on arvosidonnaista tutkimusta. Myös yhteisötaide on arvosidonnaista, vaikka siinä ei korosteta välttämättä suoraa vaikuttamista. Sekä tutkimuksessa että taiteessa on kysyttävä, miten tieto, taito ja taide sosiaalisessa yhteisössä muodostuvat ja mitä niillä voidaan ja pitäisi tehdä. Tämä johtaa eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin. Olen pohtinut ovatko valitsemani tutkimusasetelma ja väitöskirjani artikkelit onnistuneet saavuttamaan dialogisuutta, lisäämään ymmärrystä yhteisöllisestä taidekasvatuksesta ja saamaan aikaa muutosta, kehittämään toimintaa. Kysymys liittyy samalla asianosaisten väliseen vapaaseen vuorovaikutukseen ja demokraattiseen tahdonmuodostukseen. Olen tarkastellut yhteisöllisestä taidekasvatusta prosessina, jossa voi rakentua kriittistä ymmärrystä ja solidaarisuuden emansipatorisia muotoja sekä demokraattista julkista elämää. Hermeneutiikka antaa kuitenkin kriittistä pohdittavaa suhteessa tähän tutkimukseni emansipatoriseen intressiin.

Gadamerin mukaan ideologiakritiikki väittää olevansa emansipoitunutta tarkastelua. Vastaavasti myös terapeutisessa vuoropuhelussa pyritään tiedostamaan ja purkamaan tiedostamatonta. Hermeneutikko ei kuitenkaan Gadamerin mukaan väitä tietävänsä, että vallitsevat yhteiskunnalliset olosuhteet mahdollistavat vain vääristyneen kommunikaation. Tämä edellyttäisi tiedon siitä, millaisiin tuloksiin vääristymätön, oikea kommunikaatio johtaisi. Hermeneutikko ei myöskään luule toimivansa kuten terapeutti, joka vie ”potilaan itsetarkastelun onnistuneesti päätökseen auttamalla tätä syvempään oivallukseen omasta henkilöhistoriastaan ja todellisesta olemuksestaan”. Ideologiakritiikki ja terapeutinen vuoropuhelu tässä suhteessa ymmärtävät itsensä valistukseksi. Hermeneuttisessa kokemuksessa suhtaudutaan vaatimuksiin etukäteistiedosta sen sijaan aina epäillen. Gadamer toteaa, että käsitteet kuten valistus, emansipaatio ja pakoton vuoropuhelu paljastuvat konkreettisessa hermeneuttisessa kokemuksessa köyhiksi pelkistyksiksi. Hermeneuttisessa kokemuksessa tajutaan, kuinka syvään ennakkoluulot voivat olla juurtuneita ja kuinka vähän niiden pelkkä tiedostaminen auttaa riistäytymään niiden otteesta.³⁰⁶

Tutkimuksessani olen havahtunut huomaamaan, että ei ole täydellistä informaatiota eikä vapautta ulkoisista tai psyykkisistä pakotteista, ei aina kykyä rationaaliseen ja kriittisesti reflektiiviseen keskusteluun ja väittelyyn. Jokaisella keskustelijalla ja taiteentekijällä tuskin on ollut vapaus ja tasavertainen mahdollisuus omaksua samat roolit, puhua, kyseenalaistaa, arvostella, puolustaa kantaansa ja toteuttaa näkemyksiään teoksissa ja tapahtumissa. Myös omat johtopäätökseni ja perustelujeni johdonmukaisuus ovat arvosidonnaisia.

Saapuessani tutkimukseni alajuoksulle huomaan, että yhteisöllisen taidekasvatuksen tarkastelu johtaa yhä uusien kysymysten äärelle. Näen performatiivisuuteen kiinnittyvän toiminnan ja toiston kuitenkin mahdollisuutena ymmärtää tätä ilmiötä ja kehittää sen käytänteitä. Lähtiessäni liikkeelle tutkimukseni latvavesillä en voinut tietää, kuinka käytännön taidekasvatushankkeiden parissa suunnitteilla ja kehitteillä oleva toiminta tulee etenemään ja laajenemaan. En voinut arvioida kuinka runsas joukko paikallisia ja muita yhteistyötahoja sitoutuu matkan varrella mukaan. En tiennyt, että toiminta alkaa elää ja rakentua myös julkisessa sanassa vaikuttaen osaltaan kehittämistyöhön. Myös omien artikkeleideni julkaisufoorumit ja niiden mukanaan tuomat reunaehdot varmistuivat vasta prosessin edetessä, vaihe vaiheelta.

³⁰⁶ Gadamer 2004, 73. Ks. myös Huttunen 2009.

Kyläläisiä vierailulla tulistelupaikalla
Tulikettu-viikolla saamenkielisen
päiväkodin pihalla. Utsjoki 2005.
Kuva: *Mirja Hiltunen*



Vuonna 2004 *Tulikettu*-viikko päättyi
Utsjokisuun kyläyhdistyksen järjestä-
mään *Aurinkojuhlaan*. Mäkeä laskivat
niin nuoret kuin iäkkäämmät. Kuva:
Utsjokisuun kyläyhdistyksen arkisto.

Juhlan jälkeen Mantojärven jäälle
muodostettiin käsikkäin suuri ket-
tukuvio. Kirkkotuvat, Utsjoki 2004
Kuva: *Minna Saastamoinen*



Taidekasvatustoiminta, teokset, tapahtumat, erilaiset raportit ja omat artikkelini muodostavat performatiivisen kokonaisuuden. Mitä siis on yhteisöllinen taidekasvatus? Se on tilanteen luomista. Se on sitä, mitä ja miten yhteisöllinen taidekasvatus *tapahtuu* nykyhetkessä, performatiivisesti, vuorovaikutteisissa tilanteissa. Se, miten toiminta puhutaan diskursiivisesti, vaikuttaa taas tekoihin ja uusien tilanteiden luomiseen. Pelkkä tiedostaminen ei riitä ennakkoluuloista riistäytymiseen, taide ja taidekasvatus voivat tarjota olemukseltaan merkityksellisen toiminnan tiloja yhteisölle, jossa tavoite sisältyy itse aktiviteettiin. Taidekasvatuksen parissa voi muodostua toiminnallisia, refleksiivis-esteettisiä yhteisöjä, jotka rakentuvat jatkuvassa dialogissa ja jonka myötä yhteisön jäsenille voi kehittyä tietoisuus itsestä suhteessa yhteisöön ja ympäristöön. Näen, että yhteisöllinen taidekasvatus voi näin tulkintani mukaisia dialogisen filosofian ihanteita kunnioittaen kohdata yhteiskunnallisen moniarvoistumisen tosiasiat, seurata vapauden ja tasa-arvoisuuden tulkintaa, joka tukee erilaistumista hyväksymättä ihmisten eriarvoisuutta. Ei pelkästään reflektiivisesti keskustellen vaan refleksiivisesti toimien.

4.2 ETEENPÄIN: MOLEMMINPUOLISUUS YHTEISÖLLISEN TAIDEKASVATUKSEN VOIMAVIRTANA

Tutkimukseni on vaikuttanut konkreettisesti Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tulikettu -hankkeen käytäntöihin sekä kuvataideopettajakoulutuksen kehittämiseen Lapin yliopistossa. Kuvataidekasvatuksen pääaineen projektiopinnot sekä Yhteisö, taide ja ympäristö -sivuaineen opetussuunnitelma-, opetus- ja arviointityö ovat kehittyneet rinta rinnan hankkeiden kanssa. Tutkimus on tukenut ja syventänyt omaa ammatillista kasvuani opiskelijoiden harjoittelujaksojen ja projektien ohjaajana sekä laajemminkin opettajankouluttajana. Projektiopinnoilla on vaikutusta opiskelijoiden käsityksiin laaja-alaisesta taidekasvattajuudesta.

Yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittäminen on jatkuva prosessi, eikä siinä etsitä lopullisia toimintamalleja ja totuuksia. Muutokset toimintatapoihin ja ymmärryksen lisääntyminen ovat yhtä arvokkaita. Uusien hankkeiden ja toimintojen parissa työskentely tarjoaa mahdollisuuden toiminnan uudelleen tulkintaan, ymmärryksen syvenemiseen ja uusien kysymysten esille nousemiseen. Pelkosenniemiellä Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tuliketun yhteydessä yhteistyössä kehittämiäni taidekasvatuksen käytäntöjä voidaan varioida ja edelleen kehittää. Toimintatutkimukseni tuloksena voidaan nähdä paitsi yhteisöllisen taidekasvatuksen toimintatapojen kehittäminen myös uudella tavalla ymmärretty prosessi, jota yhteisöllisen taidekasvatuksen performatiivisuusperiaate tutkimuksessani havainnollistaa.

Tutkimukseni merkitys liittyy konkreettisen tekojen lisäksi siihen, että se on tehnyt näkyväksi ja käsitteellistänyt yhteisöllisiä taidekasvatusprosesseja sekä tuonut esille huomioita tutkimuskohteesta alan kansalliseen ja kansainväliseen keskusteluun. Tutkimuksellani on ollut merkitystä opettajankoulutuksen kehittämiseen, jossa taideopettajuus ymmärretään yhteiskunnallisena ammattina joka edellyttää paitsi vahvaa taiteellista ja kasvatuksellista näkemystä myös valmiuksia demokraattiseen vaikuttamiseen. Näkökulma on ajankohtainen kuvataideopettajuuden lisäksi laajemminkin opettajuuden muuttuvia rooleja pohdittaessa. Pohdinnat opettajuuden kehittymisestä voidaan lisäksi yhdistää tarkasteluun taiteilijuuden kehittymisestä kohti yhteisöllisempää ja osallistuvampaa taiteilijuutta. Tutkimuksellani voi olla näin merkitystä taidemaailman näkökulmasta.

Olen kuitenkin suuntautunut ennen kaikkea taidekasvatuksen alan kehittämiseen. Samalla on kyse maakunnassa olevien kulttuuri- ja kehittämishankkeiden tukemisesta, uusien muotojen etsimistä, konkreettisesta toiminnasta sekä aihepiiriä koskettavan teoreettisen keskustelun lisäämisestä. Olen hakenut tutkimuksessani suuntia uutta luovien, pohjoisesta kulttuurista ammentavien toimintamuotojen kehittämiseksi. Taidekasvatustoiminta on aktivoitunut ja innostanut paikallisia ihmisiä ja yhteisöjä löytämään omat vahvuutensa, ei kopioimaan ulkoapäin tuotettuja malleja. Toiminnan voidaan katsoa vahvistaneen paikallisdentiteettiä. Merkittävää hankkeissa on ollut niiden monialaisuus: suunnitteluun ja toteuttamiseen on osallistunut toimijoita paitsi kulttuuri-, sivistys-, sosiaali- ja terveystoimesta, myös elinkeinoelämän piiristä.

Tunturin taidepajan ja Utsjoen Tuliketun kehittämistyön rinnalla ja niiden jälkeen ympäristö- ja yhteisölähtöisen taidekasvatuksen käytäntöä ja teoriaa on viety eteenpäin ja syvennetty useiden koulupiha- ja kylähankkeiden parissa Pohjoiskalotin alueella. Tätä työtä on tehty Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen toimesta. Toimintaa on analysoitu ja teoriaa kehitetty nimenomaan ympäristö- ja paikkakäsitteiden kautta, joiden tarkemman tarkastelun olen rajannut oman tutkimukseni ulkopuolelle. Pohjoinen ympäristö ja maisema ovat parhaillaan tarkastelun kohteena kahdessa taidekasvatuksen alaan liittyvässä väitöskirjahankkeessa. Taidekasvatuksen professori Timo Jokelan tutkimuskohde on paikka -ja yhteisölähtöisen talvitaiteen kehittäminen. Lehtori Maria Huhmarniemi tutkii taiteen ja paikan suhdetta sekä kuvataiteen ja maantiedon oppiaineintegraatiota.

Näen oman jatkotutkimuksen kannalta useita kiinnostavia suuntia, joissa voisin kehittää edelleen yhteisöllisen taidekasvatuksen teoriaa ja käytäntöjä. Tunturin taidepajan toiminnan loppumisen syiden ja seurausten tarkastelu Pelkosenniemen olisi tärkeää yhteisöllisen taidekasvatuksen kehittämistyön kannalta. Erittäin haasteellista ja innostavaa olisi lähteä kehittämään uusia muotoja ottaen huomioon aikaisemmat matkailun parissa kertyneet kokemukset. Paikkakunnan rikkaan historian ja luonnonympäristön sekä eri elinkeinojen rajapinnoille voisi kehittyä vielä kiinteämmässä vuorovaikutuksessa olevia uusia toimintoja, joissa myös taiteella ja taidekasvatuksella olisi aktiivinen rooli.

Varsinaisen Tuliketun toiminnan jälkeen Utsjoella kirkonkylällä on virinnyt uusia hankkeita. Tuliketun on jo saanut jatkoa syksyllä 2006 järjestetyssä Kaamosketun-työpajassa. Keväällä 2007 koululaitos järjesti Tuuliketun-talvitaide-

päivät ja kesällä 2007 Kesälukion, jossa tiedettä ja taidetta yhdistettiin Tulikettu-perinteen hengessä. Kesälukio järjestettiin jälleen vuonna 2008, tällä kertaa Kevon tutkimusasemalla. Kaksi taidekasvatuksen opiskelijaa toteutti ohjauksessani ympäristötaiteeseen keskittyvän lukiokurssin. Kurssi integroitui luonnontieteisiin sekä edellisen kesän tavoin sirkustaiteeseen. Sen tavoitteena oli kehittää edelleen aikaisempien kokemusten pohjalta tieteiden- ja taiteidenvälisyyttä, tällä kertaa teemaksi valittiin kesälukion päätöspäivään ajoittuva auringonpimennys.

Erittäin kiinnostavana uutena avauksena pidän valmisteluvaiheessa olevaa Utsjoen Tiede- ja Taidetalo -hanketta, jonka ESR-rahoitteisen esiselvitysvaiheen ohjausryhmän jäsen olen myös ollut.³⁰⁷ Kylälle tyhjilleen jääneisiin koulurakennuksiin on suunnitteilla monipuolista toimintaa. Kokonaisuus muodostuisi hankkeen tavoitteiden mukaan yliopistojen, tutkimuslaitosten, saamelaisinstituuttien, Utsjoen kunnan sekä kolmannen sektorin välisestä vuorovaikutuksesta ja tutkimus- ja kehittämistyöstä. Taiteeseen ja kulttuuriin liittyen taloon on kehitteillä näyttely- ja museotoimintaa sekä kurssitoimintaa, joissa yhteisö- ja ympäristölähtöisellä taidekasvatuksella olisi merkittävä rooli. Tarkoituksena on erityisesti huomioida lapset ja nuoret tekemällä yhteistyötä päiväkodin ja koulujen kanssa kielen, kulttuurin ja taiteen opetuksen kautta. Jos hanke toteutuu, sen parissa viriää todennäköisesti mielenkiintoisia taidekasvatuskokeiluita ja hankkeita myös jatkotutkimuksen näkökulmasta.

Syksyllä 2008 Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, Lapin yliopiston sosiaalityön laitos ja kuvataidekasvatus ovat käynnistäneet kaksivuotisen ESR-rahoitteisen *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa* -hankkeen neljällä pohjoissuomalaisella paikkakunnalla.³⁰⁸ Hanke tuottaa ja kehittää toimintamalleja nuorisotyön, sosiaali- ja terveyspalveluiden sekä oppilaitosten toiminnan tueksi. Hankkeen lähtökohtana on taide nuorten hyvinvoinnin tukijana. Sen yhteydessä toteutetaan osallistavia taideyöpajoja sekä tutkimustoimintaa kuntien nuorisotoimen ja nuorten itsensä lähtökohtien ja näkemysten pohjalta. Mukaan on sitoutunut kaksitoista kuvataidekasvatuksen opiskelijaa joko projektiopintojensa

³⁰⁷ Utsjoen Tiede- ja Taidetalo loppuraportin tiivistelmä. Projektin suunnitelman mukainen kesto aika 1.2.2007 - 31.12.2007. Esiselvityshankkeen tavoitteena oli löytää ja sitouttaa tiloihin toimijoita, tehdä tiede- ja taidetalolle alustava tila- ja toimintasuunnitelma, laatia kunnostussuunnitelma ja kustannusarvio. Esiselvitys teetti mm. rakennushistoriallisen kartoituksen ja selvitti alueella toimivien tahojen kiinnostusta toiminnan suhteen. Toimintaan on lähdössä kehittämään saamelaismuseumo *Siida*, *Saamelaisneuvoston sihteeristö*, *Suomen saamelaiskäräjien oppimateriaalitoimisto*, *Saamelaisalueen koulutuskeskus* ja *Oulun yliopiston Giellagas-instituutti*. Lisäksi neuvotteluita on käyty Lapin yliopiston arktisen keskuksen, kuvataidekasvatuksen pääaineen, ja Rovaniemen ammattikorkeakoulun kanssa, erityisesti maakuntakorkeakoulutoiminnan osalta.

³⁰⁸ Ks. Nuorten hyvinvoinnin ankkurit -hanke.

puitteissa tai toimintatutkijan roolissa. Oma roolini osana työryhmää painottuu opiskelijoiden ohjaukseen mutta hanke mahdollistaa kiinnostavia avauksia myös jatkotutkimuksen näkökulmasta. Kiinteä vuorovaikutus sosiaalityön laitoksen ja kuntien kanssa luo mahdollisuuksia monitieteisen ja ajankohtaisen tutkimustiedon tuottamiseen taiteen ja sosiaalisen sekä taiteen ja hyvinvoinnin välisestä vuorovaikutuksesta. Oma tutkimusintressini liittyy refleksiivis-esteettisen yhteisöllisyyden rakentumisen tarkasteluun sekä performatiivisen taiteenstrategian edelleen kehittämiseen osana nuorille suunnattuja taidetyöpajoja.

Käynnistämällä monialaisia yhteistyöhankkeita taidekasvatus, tutkimukseni osana sitä, on jo osoittanut itselleen uusia työtehtäviä perinteisen yleissivistävän koululaitoksen taidekasvatustehtävän ohien pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä, samalla tätä perustehtävää tukien. Yleisten taidekasvatuksen tavoitteiden lisäksi yhteisöllinen taidekasvatus on konkreettisesti vaikuttanut ympäristöjen ja yhteisöjen laatuun niin kouluissa kuin koulun ulkopuolella sekä osallistunut ruohonjuuritason toiminnan kautta laajemmin pohjoisten kylien kehittämiseen. Kehittämistyöllä voi nähdä olevan merkitystä paikallistasoa laajemmin myös valtakunnallisesti ja se on saanut huomiota osakseen lisäksi maamme rajojen ulkopuolella. Hankkeista saatu palaute ja julkisuus sekä uusien yhteistyötahojen innostuminen ja yhteydenotot kertovat osaltaan kehittämistyön toimivuudesta, ajankohtaisuudesta ja havahduttavuudesta.

Tutkimukseni voimavirtana on ollut yhteistyö ja jakaminen. Yhteisöllinen taidekasvatus on syntynyt kohtaamisen tapahtumasta ja toiminut kohtaamisen välineenä. Syntynyt välitila, refleksiivis-esteettinen yhteisöllisyys, on molemminpuolisuutta. Se on kuin joki: jotta se virtaisi, on vastarannan näyttävä. Virta tarvitsee molemmat rantatörmänsä kasvotusten kulkuansa suuntamaan. Ilman vastakkaisia rantoja ei ole väylää, ilman kohtaamista ei yhteisöllisyyttä. Olen kehittänyt yhteisöllistä taidekasvatusta performatiivisesti pohjoisissa sosiokulttuurisissa ympäristöissä, jossa elän arkeani mitä moninaisimmilla sidoksilla. Ympäristöissä, joissa ymmärrykseni yhteisöllisestä taidekasvatuksesta on kasvanut ja johon tulkintani palaa. Odotan uteliaana ja innostuneena dialogin jatkumista ja sen mukanaan tuomia uusia haasteita sekä toiminnan muotoja.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede toiminta ja vaikuttaminen, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) (1999). *Sinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 11–24.
- Adams, E. (1997). *Public Art. People, Projects, Process*. Leeds and Leicester: Knight & Willson Ltd.
- Aikio, S. & Müller-Wille, L. (2005). Deatnu – River United, River Divided: Living with the border in Ohcejohka, Sápmi, teoksessa Lähteenmäki, M. & Pihlaja P. M. (toim.) *The North Calotte. Perspectives on the Histories and Cultures of Northernmost Europe*. Publications of the Department of History, University of Helsinki 18. Inari: Kustannus-Puntsi Oy, 40-53.
- Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi Oy.
- Anttila, P. (2007). *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Artefakta 19. Hamina: Akatiimi Oy.
- ArctiChildren -hankkeen kotisivu, www-sivu: <http://www.ulapland.fi/?deptid=23538> (luettu 15.3.2008.)
- Arendt, H. (2002). *Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.
- Art Community and Environment Archive, www-sivu: www://ace.ulapland.fi (luettu 30.5.2007.)
- Autti, M. (1999). Vuotoksen rakennettu todellisuus, teoksessa Tuominen, M., Tuulentie, S., Lehtola, V.-P. & Autti, M. (toim.) *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit. Tunturista tupaan. osa 2*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C.
- Katsauksia ja puheenvuoroja 17. Jyväskylä: Gummerus Oy, 23–33.
- Bardy, M. & Känkäinen, P. (2005). *Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Stakes.
- Bardy, M. et al (eds.) (2007). *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museon julkaisuja 106/2007. Tampere: Like.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni* (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. (1995). Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa, teoksessa Beck, U & Giddens A. & Lash S. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Brandenburg, C. von (2003). *Kuvataide työhyvinvoinnin ja työtoiminnan tukena: Uusia näkökulmia ja käytännön esimerkkejä*. Työturvallisuuskeskuksen raporttisarja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Buber, M. 1993 (1923). *Minä ja Sinä* (suom. J. Pietilä). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Butler, J. (1990, 1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. 2006 (1990). *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. Pulkkinen, T. & Rossi, L-M. (suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Cantell, T. (2001). Mittaamaton kulttuuri? teoksessa Riukulehto, S. (toim.) *Perinnettä vai bisnestä? Kulttuurin paikalliset ulottuvuudet*.
- Clements, P. (2007). The Evaluation of Community Arts Projects and the Problems

- with Social Impact Methodology, *Journal of Art and Design Education*, 26(3), 235–335.
- Coult, T. & Kershaw, B (1983). *Engineers of the Imagination. The Welfare State handbook*. London and New York: Methuen.
- Danvers, J. (2003). Towards a Radical Pedagogy: Provisional Notes on Learning and Teaching in Art and Design, *Journal of Art & Design Education*, 22(1), 47–57.
- Davenport, M. (2000). Culture and Education: Polishing the Lenses, *Studies in Art Education*, 41(4), 361–375.
- Desai, D. (2002). The Ethnographic Move in Contemporary Art: What Does it Mean for Art Education? *Studies in Art Education*. 43(4), 307–323.
- Desai, D. (2005). Places to go: Challenges to multicultural art education in a global economy, in *Studies in art Education*, 45(4), 293–308.
- Dewey, J. 1980 (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York & Reston: Teachers College Press and NAEA.
- Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1998). Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. (Alkuteos Efland, A. D., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education. An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association. Suom. V. Wuori & M. Räsänen.)
- Engeström, Y.(1995). *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Felshin, N. (1995). Introduction, in Felshin, N. (ed.) *But it is Art? The Spirit of Art as Activism*. Seattle: Bay Press, 9–12.
- Freedman, K. (2000). Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. *Studies in Art education*, 4(4), 314–329.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogikka*. (suom. J. Kuorti) Tampere: Vastapaino.
- Gablik, S. (1992). *The Reenchantment of Art*. London: Thames and Hudson.
- Gadamer, H.-G. 2004 (1986, 1987) Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa (suom. I. Nikander). Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Warheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebec).
- Garber, E. (2004). Social Justice and Art Education. *Visual Arts Research*, 30, No2 (Issue 59), 4–22.
- Granö, P. (2000). *Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä* Helsinki: University of Art and Design.
- Haapala, L. (1999). Taiteilijan muuttuva rooli – yhteisötaidetta 90-luvun Suomessa. Teoksessa Erkkilä, H. & Haapala, L. & Johansson, H. & Sakari, M. : *Katoava taide*. Ateneum 1999. Helsinki: Valtion taidemuseon museojulkaisu, 78–103.
- Hankamäki, J. (2004). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hannula, M. (2001). Tulkinnan vastuu ja vapaus. Teoksessa Kiljunen, S. & Hannula, M. (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 69–90.

- Hautamäki, A. (2005). Johdanto. Teoksessa Lehtonen, T. Sihvola, J. Tuomi, I. Vaaranen, H. & Veijola, S. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. In *Educational Action Research* 15 (1), 5–19.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura: Helsinki, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T. (2006). Toimintatutkimuksen lähtökohdat, teoksessa Heikkinen H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T., Konttinen, T. & Häkkinen, P. (2006). Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Heikkinen, H. L. T., Konttinen, T. & Syrjälä, L. (2006). Tiede totuus ja toimintatutkimus. Tutkimuksen arviointi, teoksessa Heikkinen H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 143–162.
- Heikkinen, H. L. T., & Rovio, E. (1999). Toimintatutkimuksen raportointi, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 114–130.
- Heikkinen, H. L. T., Konttinen, T. & Syrjälä, L. (2006). Tiede totuus ja toimintatutkimus. Tutkimuksen arviointi, teoksessa Heikkinen H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 143–162.
- Helander, E. (2000). Saamelaisten maailmankuva ja luontosuhde. Teoksessa Seurujärvi-Kari, I. (toim.) *Beaivvi mänät: Saamelaisten juuret ja nykyaika*. Tietolipas 161. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 171–181.
- Hiltunen, M. (2008a). Community-based art education – Contemporary art for schools and well-being for the community? in Ahonen, A., Rajala, R., Alerby, E. Ryzhkova, I. (eds) *Crystals of Children's Well-being. Cross Boarder Collaboration between Schools in the Arctic*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of education, 151–159.
- *Hiltunen, M. (2008b). Community-based Art Education in the North – a Space for Agency? In Coutts, G. & Jokela, T. (eds.) *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect Books, 91–112.
- *Hiltunen, M. (2007a). Embodied experiences. Constructing a Collaborative Art Event in Northern Environment, in Kylänen, M. & Häkkinen, A. (Eds) *Articles on Experiences 5 - Arts & Experience* Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry 2007. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre, 62–90. Www-sivu: <http://www.leofinland.fi/includes/>

loader.aspx?id=7fca337f-63ab-4f24-8600-26d8e18ae522

Hiltunen, M. (2007b). Pohjoista loistetta. Tulikettu ja muita taidetekoja, teoksessa Bardy *et al.* (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykyaikaisen taiteen museon julkaisuja 106/2007. Tampere: Like, 136–142.

*Hiltunen, M. (2007c). Yhteisöllinen taidekasvatus toimijana ja toiminnan tilana. *Synnyt* 2/2007, 1–22. Www-sivu: http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/2_2007/hiltunen.pdf

*Hiltunen, M. (2006). Elettyä taidetta – yhteistä toimimista, teoksessa Kettunen K. *et al.* (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Keuruu: Like, 11–24.

Hiltunen, M. (2004). Erämaa opettaa. Kehollisesti ympäristön, taiteen ja yhteisön maisemissa. *Aikuiskasvatus*. 1/ 2004, 54–59.

*Hiltunen, M. (2005). The Fire Fox. A multisensory approach to art education in Lapland. *International Journal of Education through Art*. 1(2), 161–177.

Hiltunen, M. (2003). *Talvi fantasian ja draaman näyttämönä*. Teoksessa Huhmarniemi, M. & Jokela, T. & Vuorjoki, S. (toim.) *Talven taidetta. Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja D. Opintojulkaisuja 6. (*Winter as a Stage for Fantasy and Drama*. In Huhmarniemi, M. & Jokela, T. & Vuorjoki, S. (ed) *Winter Art. Statements on Winter Culture, Winter Art and Snow Construction*, transl. Foley, R.).

*Hiltunen, M. (2002a). Ytyä taideopettajuuteen. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia. Räsänen, M. (toim.) *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa*. Työpaperit.

Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja. F 23, 44–51.

Hiltunen, M. (2002b). Performatiivinen parkkikonsertti. *Kuvataideopettajaliitto ry. taidekasvatuslehti Stylus* 2/02, 14–16.

Hiltunen, M. (2001). Performatiivisia tapahtumia – kohti taiteidenvälisiä, yhteisöön kiinnittyviä taidekasvatusta. Teoksessa Hyvönen, L. & Lindfors, E. (toim.) *Tehhään yhdessä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopistossa 23. –24. 02. 2001 pidetyn seminaarin esitelmät*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia, 1/ 2001, 67–73.

Hiltunen, M., Ivanova A. & Nurmela, V. (2007). First-Artsmo. 3rd intensive programme in Dt. Petersburg. The Texture of the City. Puppetry Workshop. CD-ROM. University of Lapland

Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) (1997). *Synestesia. Onko taiteilla väliä?* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Hiltunen, M. & Jokela, T. (2001). *Täälläkö taidetta? Johdatus yhteisölliseen taidekasvatukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D: Opintojulkaisuja 4.

Hiltunen, M. & Jokela, T. (2004). Talven taju. Suliko jää kansainvälisessä taidekasvattajien kohtaamisessa? *Kuvataideopettajaliitto ry. Taidekasvatuslehti Stylus* 1/2004, 14–16.

Hiltunen, M. & Saastamoinen, M. (2002). Kiepissä, suojautua vai nousta siivilleen. *Kuvataideopettajaliitto ry. Taidekasvatuslehti Stylus* 2/02, 23–24.

- Hiltunen, M. & Torniainen, L. (toim.) (1998). *Naamionuken monet kasvot. Nukketeatteri yhteisöllisenä taidekasvattajana*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja D. Opintojulkaisuja 2. 1998. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.
- Hirvonen, V. (2006). Utsjoensuun pyhät paikat, teoksessa Hirvonen, V. (toim.) *Dološ äiggi muitu. Eilinen keskellämme*. Utsjokisuun kyläyhdistys ry: julkaisuja no 2. Ohcejohka/Ustjoki: Vammalan Kirjapaino Oy, 8-15.
- Huhmarniemi, M. (2008). Community Arts Projects and Virtual Learning Environments. In Coutts, Glen & Jokela, Timo (Eds.) *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect Books, 77–90.
- Huhmarniemi, M., Lilja, M. & Lilleberg, A. (2008). Thematic Integration of Biology, Geography and Art Instruction in Support of Youth Well-being. In Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O.-M., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlman, E., & Villanen, H. (eds.) *Crystals of Schoolchildren's Well-Being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being Through School Education*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of education, 117–185.
- Huhmarniemi, M., Jokela, T., & Vuorjoki, S. (toim.) (2003). *Talven taidetta. Puheenvuoroja talven kulttuurista, talvitaiteesta ja lumirakentamisesta*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja D. Opintojulkaisuja 6. (Winter Art: Statements on Winter Culture, Winter Art,) (transl. R. Folie) Rovaniemi: University of Lapland
- Huhmarniemi, M., Jokela, T., & Vuorjoki, S. (toim.) (2004). *Talven tuntemus*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja D. Opintojulkaisuja. (sense of Winter. Statements on Winter and Winter Art) (transl. V. Välimaa-Hill). Rovaniemi: University of Lapland.
- Huovinen, T., & Rovio, E. (2006). Toimintatutkija kentällä, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Rovio, E., & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Huttunen, R. [2009]. Gadamer–Habermas-debatti. *Logos – ensyklopedia*. www.sivu: <http://filosofia.fi/node/2833> (luettu 15.1.2009).
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. (1999). Kriittinen teoria ja toimintatutkimus, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 155–186.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. (1999). Toimintatutkimus ja demokratia, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus, 187–200.
- Huuskonen, M. (2004). *Stuorra-Jovnnan ladut. Tenonsaamelaisten ympäristökokemusten maailmat*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura.
- Hyvönen, L. & Ervasti, M. & Hiltunen, M. & Jokela, T. & Järvi, A.-K. & Lindfors-Immonen, E. & Markula, K. & Pussila, T. (1999). Integrating Arts Studies in Primary School Teacher Education. in Sohlö, S.(ed.) *On the Road Again. Views on the Development on Teacher Education in Oulu During the 1990's*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 79. Oulu University Press.
- Hyypä, M. T. & Liikanen, H.-L. (2005). *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita.

- Jokela, T. (2009). Kollaborative, projektorientierte Studien in der Kunstpädagogenausbildung. Ein handlungsorientierter Forschungsansatz. In: Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Urlaub (Hgg.): *Horizonte. Möglichkeitsräume einer künstlerischen Pädagogik. Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress horizons/horizonte.* Pädagogische Hochschule Heidelberg und Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 17.–20. Juli 2007. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Jokela, T. (2008a). Art, Community, Environment Project Studies, in Coutts, G. & Jokela, T. (eds.) *Art, Community and Environment: Educational Perspectives.* Bristol: Intellect Books, 217–240.
- Jokela, T. (2008b). The Northern Schoolyard as a Forum for Community-based Art Education and Psychosocial Well-Being, in Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O.-M., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlman, E. & Villanen, H. (eds.) *Crystals of Schoolchildren's Well-Being. Cross-Border Training Material for Promoting Psychosocial Well-Being Through School Education.* Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of education, 161–176.
- Jokela, T. (2007a). Winter Art as Experience, in Kylänen, M. & Häkkinen, A. (Eds) *Articles on Experiences 5 - Arts & Experience* Lapland Centre of Expertise for the Experience Industry 2007. Rovaniemi: University of Lapland Printing Centre, 114–135. Www-sivu: <http://www.leofinland.fi/includes/loader.aspx?id=7fca337f-63ab-4f24-8600-26d8e18ae522>
- Jokela, T. (2007b). Winter Art Education Project. *The International Journal of Art and Design Education.* 26. (3), 238–250.
- Jokela, T. (toim.) (1999). *Tunturi taiteen ja tieteen maisemissa.* Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisu, C 12.
- Jokela, T. (1996). Ympäristöstä paikaksi – paikasta taiteeksi, teoksessa Huhtala, A. (toim.) *Ympäristö – arvot? Heijastuksia pohjoiseen.* Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisu 35. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- * Jokela, T. & Hiltunen, M. (2003). Art pedagogical Projects in Northern Wilderness and Villages. *Lifelong Learning in Europe.* Vol. VIII, issue 2/ 2003, 26 –31.
- Jokela, T., Hiltunen, M. & Haanpää, T. (2001). *Keino. Yhteisön, taiteen ja ympäristön kohtaamisia.* CD –rom. Rovaniemi: Taiteiden tiedekunnan julkaisu D, Opintojulkaisu 5.
- Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. & Valkonen, V. (2006). Taide, yhteisö & ympäristö. Art, Community & Environment, Rovaniemi, Lapin yliopisto. www-sivu: <http://ace.ulapland.fi/tyt/english.html> (luettu 15.4.2007.)
- Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2008). Environmental Art and Community Art Learning in Northern Places, in Mason, R. & Torres Pereira de Eca, T. (eds.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art.* Bristol/Chicago: Intellect, 197–210.
- Järviluoma, J. (2006). *Turistin luonto. Tutkimus luonnon merkityksestä matkailun vetovoimatekijänä neljässä Lapin matkailukeskuksessa.* Acta Universitatis Lapponiensis 96. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kankkunen, T. (2004). *Tytöt, pojat ja leikkien ero. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa.* Helsinki: University of Art and Design.
- Kantonen, L. (2005). *Telttä. Kohtaamisia nuorten taidetyöpajoissa.* Taideteollisen

korkeakoulun julkaisu A 54. Helsinki: Like.

Karisto, A. (1998). Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista, in Bardy, M. (ed.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 63–80.

Kaprow, A. (1995). Success and failure when art changes, in Lacy, S. (ed.) *Mapping the Terrain. New Genre Public Art*. Seattle, Washington: Bay Press, 152–159.

Katoavan taiteen galleria, www-sivu: <http://olos.ulapland.fi/mm/katoavajulkinen> (luettu 30.5.2007.)

Keskitalo, A. (2006). *Tien päällä ja leirissä: matkanteon kokemuksesta taideteokseksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Keskitalo-Foley, S. (2004). *Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. Acta Universitatis Lapponiensis 78*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kester, G. H. (1998). Rhetorical Questions: The Alternative Arts Sector and the Imaginary Public, in Kester, G.H. (ed.) *Art Activism, & Oppositionality. Essays from Afterimages*. Durham and London: Duke University Press, 101–135.

Kester, G. H. (2004). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley: University of California Press.

Ketovuori, M. (2007). *Two cultures of arts education, Finland and Canada? An integrated view*. Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitos. <https://oa.doria.fi/handle/10024/16853>

Kiviniemi, K. (1999). Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina, teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. &

Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*, Juva: Atena, 63–84.

Koivunen, H. (1998). Hiljainen tieto luovuuden lähteenä, teoksessa Bardy, M. (ed.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 201–211.

Kojo, R. O. (1984). *Teno. Saamen ja lohenvirta*. Porvoo: WSOY.

Koski, J. T. (1995). *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149. Helsinki: Yliopistopaino.

Konlaan, B. B. (2001). *Cultural Experience and Health: The coherence of health and leisure time activities*. Umeå University medical dissertations. No. 706. Umeå: Solfjädern offset AB.

Krappala, M. & Pääjoki, T. (toim.) (2003). *Taide ja toiseus. Syrjästä yhteisöön*. Helsinki: Stakes.

Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka*, Tampere: Vastapaino.

Kurki, L. (2006). Kansalainen persoonana yhteisössään, in Kurki L. & Nivala, E. (eds.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Jobdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: University Press, 115–187.

Kupianen, R. (1994). Dialogi maailmasuhteena. *N&N Filosofinen aikakauslehti* 1/94. www-sivu: <http://www.netn.fi/194/netn-194-kirja.html> (luettu 2.5.2007.)

Kupianen, R. & Suoranta, J. (2002). Elämys- ja mediakasvatus elämyskulttuurissa,

- in Saarinen, J. (ed.) *Elämys, teollisuutta, taloutta vai jotain muuta?* Lapin yliopiston menetelmätieteellisiä tutkimuksia 2. Yhteiskunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 115–133.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutosyrkimyksiä.* Tampere: Vastapaino.
- Kwon, M. (2002). *On Place after after another. Site-specific Art and Locational Identity.* London: The Mit Press.
- Lacy, S. (1995a). Introduction. *Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys.* In Lacy, S. (ed) *Mapping the Terrain. New Genre Public Art.* Seattle, Washington: Bay press, 19–47.
- Lacy, S. (ed) (1995b). *Mapping the Terrain. New Genre Public Art.* Seattle, Washington: Bay press.
- Laitinen, S. (2003). *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena.* Helsinki: University of Art and Design.
- Laitinen, S. (2008). Taiteilija koulussa vai taidetta koulussa? Monialaisen opetuksen ja taiteilijayhteistyön menestystä ja karikoita. *Stylus* 1/2008. Kuvataideopettajaliitto ry, 30–31.
- Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskus – LEO, www-sivu: <http://www.elamystuotanto.org/> (luettu 11.4.2008.)
- Lash S. (1995). Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa: Beck, U. & Giddens, A. & Lash, S. (1995) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio.* Tampere: Vastapaino, 153–235.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research.* London: Routledge.
- Lehtola, V.-P. (1997). *Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa.* SKST 665. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lehtola, V.-P. (1999). Aito lappalainen ei syö haarukalla ja veitsellä. Stereotyyppiat ja saamelainen kulttuurintutkimus. Teoksessa Tuominen, M., Tuulentie, S., Lehtola, V.-P. & Autti, M. (toim.) *Outamaalta tunturiin. Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit.* Osa 1. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 16. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 15–32.
- Lehtonen, H. (1990). *Yhteisö.* Tampere: Vastapaino.
- Leo, Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskus. www-sivu: <http://www.leofinland.fi/>
- Liikanen, H.-L. (2003). *Taide kohtaa elämän – Arts in Hospital -hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisten hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Yhteiskuntatieteen laitos.
- Locations Of Emancipations -konferenssin kotisivut, www-sivu: http://www.ulapland.fi/contentparser.asp?depid=23691#Konferenssin_taustaa (luettu 20.5.2008.)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.* Helsinki: Opetushallitus.
- Lähteenmäki, M. (2006). *Terra Ultima. Matka Lapin historiaan.* Helsinki: Otava.
- Länsman, A.-S. (2004). *Väärtisuhteet Lapin matkailussa. Kulttuurianalyysi suomalaisten ja saamelaisten kohtaamisesta.* Saarijärvi: Kustannus Puntsi.
- Lüthje, M. (2005). *Se mukava maaseutu siellä jossain. Maaseutumatkailu kokemusten,*

- mielikuvien ja markkinoinnin kohteena. Acta Universitatis Lapponiensis* 91. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Maffessoli, M. (1995). *Maailman mieli. Yhteisöllisen tyylin muodoista*. Tampere: Gaudeamus.
- Markussen, T. (2006). Moving worlds. The performativity of affective engagement. *Feminist Theory*. 7 (3), 291–308.
- Markussen, T. (2005). Practising Performativity. Transformative Movements in Research. *European Journal of Women's Studies*, 12 (3), 329–344.
- Mason, R. (2004). Cultural Projection and Racial Politics in Arts Education, *Visual Arts Research*. Vol. 30, No. 2 (Issue 59), 38–54.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. London: Comedia.
- Matikainen, U. (2003). Ruumiillisten kokemusten etsiminen – Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia kulttuurihistoriallisen tutkimuksen perustana, in Ollitervo, S. et al. (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Kulttuurihistoria 3. Turku: Gummerus Oy, 186–205.
- Merleau-Ponty, M. 2004 (1945). *Phenomenology of Perception* (transl. Smith, C.) London and New York: Routledge.
- Merta, J. (2006). *Herääminen - kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa*. Tampere: University of Tampere.
- Mäkelä, M. & Routarinne, S. (2006). Connecting different Practices. An Introduction to the Art of Research. Teoksessa Mäkelä, M. & Routarinne, S. (eds.) *The Art of Research. Research Practices in Art and Design*. Publication series of the University of Art and Design Helsinki A 73. Jyväskylä: Gummerus, 10–39.
- Mäkelä, M. (2006). Framing (a) Practice-led research Project. Teoksessa Mäkelä, M. & Routarinne, S. (eds.) *The Art of Research. Research Practices in Art and Design*. Publication series of the University of Art and Design Helsinki A 73. Jyväskylä: Gummerus, 60–85.
- Müller-Wille, L. (1996). *Kahden kulttuurin kohtaaminen. Saamelaiset ja suomalaiset Utsjoella*. Arktisen keskuksen tiedotteita 18. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Nuorten hyvinvoinnin ankkurit -hanke. www-sivu: <http://www.sosiaalikalleg.fi/hankkeet/nuorten-hyvinvoinnin-ankkurit> (luettu 24.9.2008.)
- Nuutinen, T. (2007). Keinuu – joutilaitten istuskelua vai ”oikeaa” vanhustyötä? Teoksessa Bardy et al. (toim) *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 164–172.
- Paulaharju, S. (1927). *Taka-Lappia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirjan kirjapaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pelkosenniemen kunnan kotisivut, www-sivu: <http://www.pelkosenniemi.fi/> (luettu 11.4.2008.)
- Pohjakallio, P. (2005). *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: University of Art and Design.
- Pohjan tahto -hanke, www-sivu: <http://www.ulapland.fi/?Deptid=21188>

- Poltila, B. (1982). *Pohjan Portit. Kuvitelmia kuvitelmistä*. Helsinki: KK kirjapaino.
- Pusa, T. (2006). Sosiaalialan taiteistumisen arkeologiaa (on line). *Synnyt. Origins*. 3/2006, 1–9. http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/3_2006/pusa.pdf (luettu 15.10. 2007)
- Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – Monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä teoriaa*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. *Studia Pedagogica*, 9–19.
- Pääjoki, Tarja. (2004). *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pääjoki, T. (2006). Mopoilua soramontuilla ja lavatansseissa vanhainkodissa. Puhetta taiteellisesta toiminnasta (on line). *Synnyt. Origins*. 4/2006, 57–69. http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/4_2006/tarja.pdf (luettu 5.10.2007)
- Pöllänen, M. (2007). Seisommeko sanojemme takana? Teoksessa Bardy, M. *et al.* (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 306–311.
- Rankama, T. & Kankaanpää, J. (2007). Utsjoen Vetsijärvi – asutusta 10 000 vuotta sitten. Teoksessa Harlin, E.-K. & Lehtola, V.-P. (toim.) *Peurakuopista kirkkokentiin – saamelaisalueen 10 000 vuotta arkeologin näkökulmasta. Arkeologiseminaari Inarissa 29.9.–2.10.2005*. Publications of the Giellagas Institute 9. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy, 30–55.
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajan koulutukseen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. (1997). *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design.
- Räsänen, M. (2008). Multiculturalism and arts-based research. Themes in Finnish studies 1995–2006. In Lindström, L. (ed.): *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm. Stockholm Institute of Education 95–113, 177–197.
- Räsänen, M. (1993). *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa*. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No. 4. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2006). Välinearvo vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kettunen, K. *et al.* (eds.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Keuruu: Like, 11–24.
- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 103–122.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi, teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Opetushallitus: Suomen kuntaliitto.
- Sederholm, H. (1998). *Starting to play with arts education. Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY.
- Sederholm, H. (2002). Performatiivinen taide ja naisidentiteetin rakentaminen.

- Teoksessa von Bonsdorff, P. & Seppä, A. (toim.) *Kauneuden sukupuoli. Näkökulmia feministiseen estetiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus, 76–106.
- Sederholm, H. (2006). Lopputuloksesta prosessiin. Teoksessa Kettunen, K. et al. (eds.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Keuruu: Like. pp. 50–58.
- Shusterman, R. (2000). *Performing life: aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sihvola, J. (2000). *Yksilönä yhteisössä. Näkökulmia paikallisuuteen, globalisaatioon ja hyvään elämään*. Kunnallisanalyyttisen kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu no 37. Helsinki.
- Smith, M. K. (2000). Martin Buber on Education, *The encyclopedia of informal education*, www-sivu: <http://www.infed.org/thinkers/et-buber.htm>. Last update: November 05, 2007. (luettu 19.11. 2007).
- Smith-Shank, D. L. (2002). Community Celebrations as Ritual Signifiers. *Visual Arts Research*, vol 28, No.2 (Issue 56), 57–63.
- Sohlman, E. (2008). Promoting Psychosocial Well-being through School Education – Concepts and Principles. Teoksessa Ahonen, A., Rajala, R., Alerby, E., Ryzhkova, I. (eds) *Crystals of Children's Well-being. Cross Boarder Collaboration between Schools in the Arctic*. Reports in Educational Sciences University of Lapland. University of Lapland Printing Centre, 17–24.
- Strandman, P. (2007). Taiteen soveltavaa käyttöä? Teoksessa Bardy, M. et al. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 160–163.
- Stuhr, P. L., Ballenger-Morris, C. & Daniel, V. A. H. (2008). Social Justice Through Curriculum: Investigating Issues of Diversity, in Mason, R. & Torres Pereira de Eca, T. (eds.) *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Bristol/Chicago: Intellect, 81–95.
- Suopajarvi, L. (2001). *Vuotos- ja Ounasjokikamppailujen kentät ja merkitykset Lapissa*. Acta Universitatis Lapponiensis 37. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taidekasvatuksen projektitoiminta, www-sivu: <http://www.ulapland.fi/?deftid=17180> (luettu 3.5.2008.)
- Tenonlaakson kehittämissuunnitelma ja rantaosayleiskaavat* 2004. Utsjoen kunta. Www-sivu: www.plappi.fi/kunnat/utsjoki (luettu 11.4.2008.)
- THU 2006–2016, Taide hyvinvointiyhteiskunnan uudistamisessa*, www-sivu: <http://www.kiasma.fi/index.php?L=0&id1128&FL=1> (luettu 5.11.2007)
- Tilastokeskus www-sivu: <http://tilastokeskus.fi/tup/kunnat/kuntatiedot> (luettu 11.4.2008.)
- Tunturin taidepaja, ESR -projektin loppuraportin tiivistelmä, www-sivu: http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/loppuraportti_S80577.html (luettu 14.3.2007.)
- Tunturin taidepaja Kulttuuri ja Taide, ESR-projektin loppuraportin tiivistelmä, www-sivu: http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/loppuraportti_S83494.html (luettu 1.2.2008.)
- Tunturin Taidepaja, yhteisöllinen kulttuurimatkailu koulutus, ESR-projektin loppuraportin tiivistelmä, www-sivu: http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/loppuraportti_S01525.html (luettu 1.2.2008.)

- Tuominen, M., Tuulentie, S., Lehtola, V.-P. & Autti, M. (toim.) (1999). *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit. Outamailta tunturiin*. Osa 1. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 32. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuominen, M., Tuulentie, S., Lehtola, V.-P. & Autti, M. (toim.) (1999). *Tunturista Tupaan. Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit*. Osa 2. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja. C 17. Katsauksia ja puheenvuoroja. Jyväskylä: Gummerus oy.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Tuulentie, S. (2001). *Meidän vähemmistöemme. Valtaväestön retoriikat saamelaisien oikeuksista käydyissä keskusteluissa. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia n:o 807*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Ulbricht, J. (2005). What is Community-Based Art Education? *Art Education*. 2005, 58/2, 1–12.
- Ulkuniemi, S. (2005). *Valotetut elämät. Perhevalokuvan lajityyppiä pohtivat tilateokset dialogissa katsojien kanssa*. Rovaniemi: University of Lapland.
- Utsjoen kunnan kotisivut, www-sivu: <http://www.lappi.fi/kunnat/utsjoki> (luettu 11.4.2008.)
- Utsjoen Tulikettu, ESR-projektin loppuraportin tiivistelmä, www-sivu: http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/loppuraportti_S84911.html (luettu 27.11.2006.)
- Utsjoen Tiede- ja Taidetalo, ESR-projektin loppuraportin tiivistelmä. www-sivu: http://esrlomake.mol.fi/esrtiepa/loppuraportti_S86347.html (luettu 21.8.2008.)
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä. www-sivu: http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Varto, J. (2007). Dialogi, teoksessa Bardy, M. et al. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Nykyaiteen museo Kiasman julkaisuja 106/2007. Helsinki: Like, 62–65.
- Varto, J. (2006). Seuraava askel – nykyaiteen viesti kuvataidekasvatukselle, teoksessa Kettunen, K. et al. (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Keuruu: Like, 149–157.
- Veijola, S. (2005). Turistien yhteisöt. Teoksessa Hautamäki, A., Lehtonen, T., Sihvola, J., Tuomi, I., Vaaranen, H. & Veijola, S. *Yhteisöllisyyden paluu*. Helsinki: Gaudeamus, 90–114.

Julkaisemattomat lähteet

- Saukkonen, U. & Wallenius, M. (1986). *Avoim opetus kuvaamataidon opetuksessa. Esikokeilua ja toteuttamissuunnitelmia*. Kasvatustieteen syvntäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto.
- Hiltunen, M. (1993). *Kojootti-Uni. Kuvaamataidon sukellus näyttämökuvaan*. Loppuyö. Taideteollinen korkeakoulu.
- Hiltunen, M. (1999). *Arktinen Aktio. Eräissä pohjoisissa taidetapahtumissa vaikuttavat taidekäsitykset yhteisöllisen taidekasvatuksen näkökulmasta*. Lisensiaatintyö. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Taiteiden tiedekunta, Taidekasvatus.

Isosaari, A. (2003). *Turjan Taika. Paikallisuus yhteisötaideprojektin sisältönä Tunturin taidepajassa*. Pro gradu -tutkielma. Kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Juntunen, P. (2007). *Veden vietävänä eli kuinka lumisota sulii meksikolaiseksi vesilätäköksi. Toimintatutkimus tieteen ja taiteen integroimisesta lukion kuvataidekursseilla*. Pro gradu -tutkielma. Kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta.

Simppala, H. (2006). ”Hauskaa ja opettavaista”. *Tunturin taidepajan käyneiden nuorten kokemuksia projektin vaikutuksesta elämään*. Proseminaari-tutkielma. Kuvataidekasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta.

Koonti kansainvälisistä esitelmistä

Hiltunen, M. (2008). *Perspectives From Northern Horizon: Promoting community based art education through practice led-research – Concepts and Principles*. 32nd InSea World Congress 2008. Mind + Media + Heritage, Osaka Japan, August 5.–9.

——— (2007). *Celebration of Collaboration, Horizons*. InSEA - Art Education research and Development Congress. University of Education Heidelberg & University of Education Karlsruhe. Germany, July 17.–20.7.2007.

——— (2006). *How to understand community based art education in Lapland*. International InSEA Congress 2006. Viseu, Portugal, March 1–5, 2006.

——— (2004). *Environment, community and body: Multisensory approach to Art Education in Lapland*. InSEA on Bridge – Istanbul,

Cappadocia. 7th European Regional Congress. Istanbul 6. 7. 2004.

——— (2003). *Towards empowerment through Art - Community-based art education in Lapland*. Stockholm. InSEA on SEA - Navigating New Waters 6th European Regional Congress 2003, August 2nd to 8th in Stockholm, Helsinki and Tallinn.

Jokela, T. & Hiltunen, M. (2003). *Northern Dimension – the Sense of Winter*. Special Keynote -esitelmä. InSEA on SEA - Navigating New Waters, 6th European Regional Congress 2003, August 2nd to 8th in Stockholm, Helsinki and Tallinn.

Hiltunen, M. (2002). *Northern events – towards Interdisciplinary Art and Community based Art Education in Lapland*. InSea 31st World Congress. International conversations through Art. August 19–24, 2002. New York.

——— (2000). *The Arctic Action - an example of community based art education in Lapland*. Insea 5th European Congress Vademecum 2000. June 19–21, Poznan.

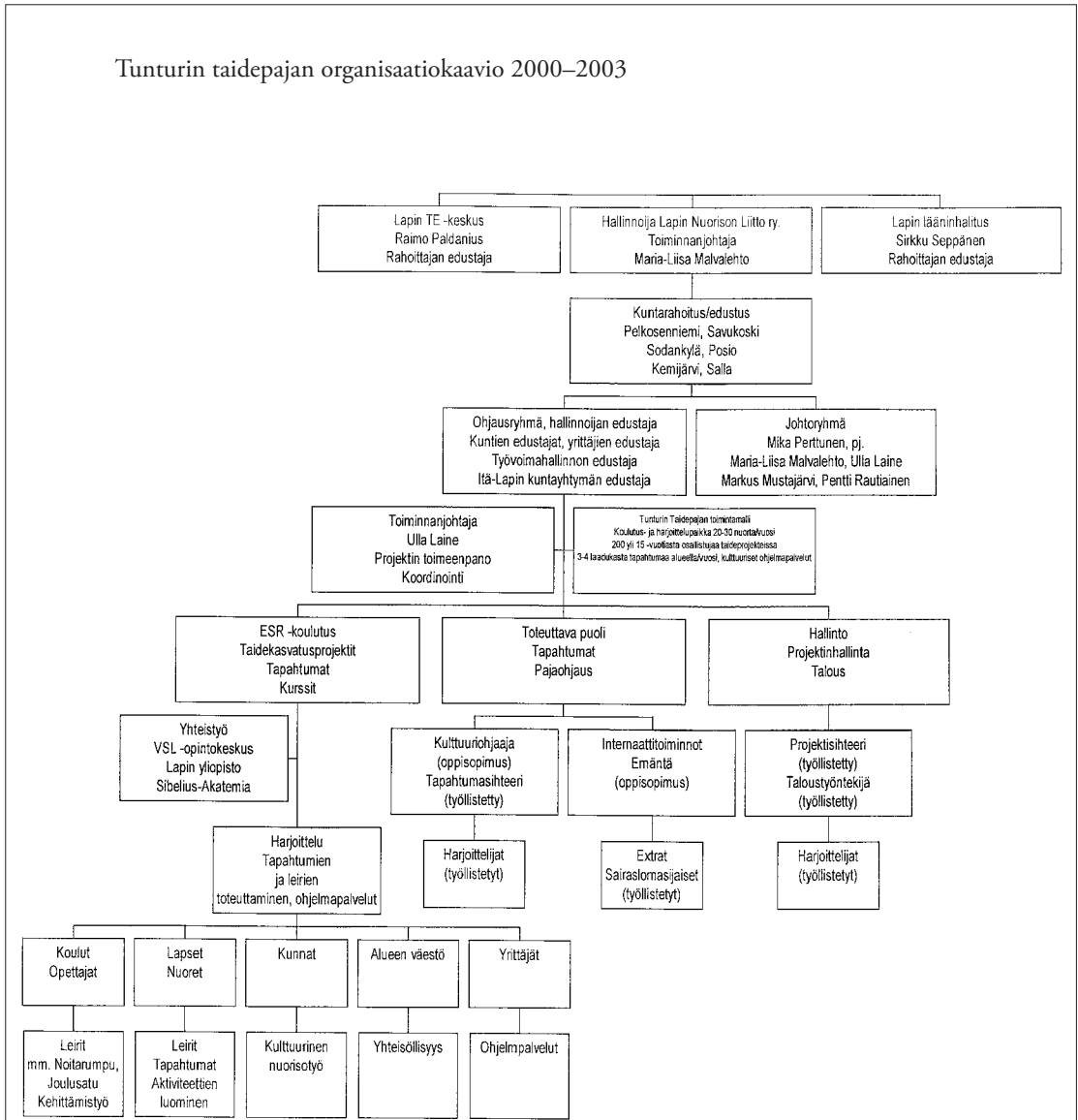
LIITTEET

Liite 1.

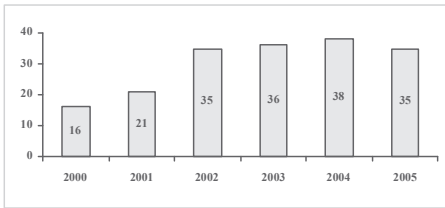
Tunturin taidepajan organisaatiokaavio ja tilastotietoja.

Lähde: Hankkeen loppuraportit (tutkijan hallussa)

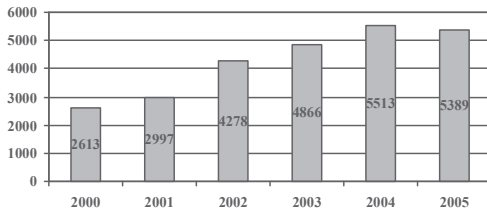
Tunturin taidepajan organisaatiokaavio 2000–2003



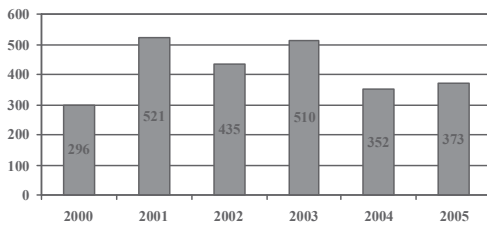
Esitysten määrä 2000–2005



Katsojien määrä 2000–2005

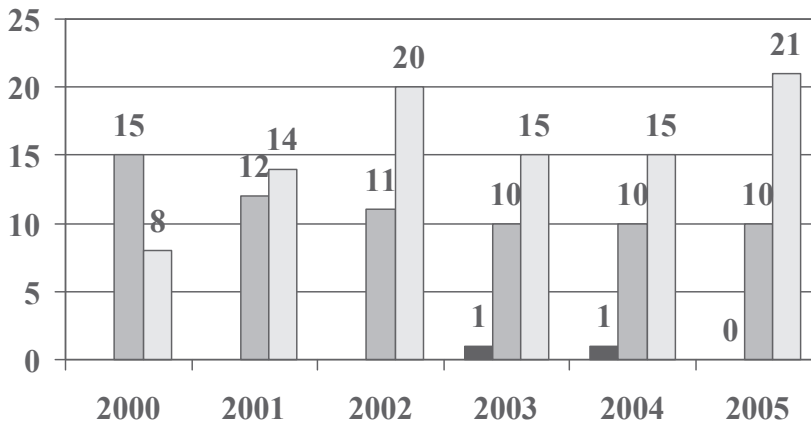


Kursseille ja leireille osallistuneet 2000–2005



Työntekijät ja harjoittelijat 2000 - 2005

■ siviilipalvelus ■ työntekijät/työllistetyt ■ harjoittelija/oppisopimus



Liite 2.

Koontia Tunturin taidepajan ja Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen yhteistyöstä

- Tunturin taidepajan koulutusprojektit vuosina 2000–2006

- Yhteisö- ja ympäristötaiteen ohjaajat/vastaavat opettajat (Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan kuvataidekasvatuksen opiskelijoita) sekä ohjaajina toimineet taidekasvatuksen projektiopiskelijat (4 ov), kenttäharjoittelijat (2 ov) ja YTY- sivuaineen opintoja suorittavat opiskelijat

- Taidepajan työvoimapolitiittisen koulutuksen osallistujien määrä

	Yhteisö- ja ympäristötaiteen vastaava opettaja	Projektiopiskelijat	Kenttäharjoittelijat/ YTY -sivuaineopiskelijat	Työvoimapolitiittisessä koulutuksessa osallistujia
Tunturin taidepaja (2000–2003)				
2000 kesäpaja	Niko Saarinen		Taija Loukkalahti Tero Moilanen Johanna Saarivaara Tarja Hjäll Teija Lehtoranta	5
2000–2001 talvipaja	Erja Tuhkala		Suvi Rahikainen Anniina Joki	16
2001 kesäpaja	Maria Huhmarniemi Laura Lampinen Ville Viinikainen		Riikka Huttunen Teija Lehtoranta Mari Matinniemi Anniina Joki	13
2001–2002 talvipaja	Jarkko Lehtiniemi Aija Isosaari (tutkimus)	Mirva Aalto Aija Isosaari Elina Rissanen Erja Tuhkala	Suvi Rahikainen Anniina Joki Krista Sköld Kaisa Annala	14
2002 kesäpaja	Elina Rissanen Aija Isosaari	Antti Stöckell Anniina Joki Katariina Imporanta Saul Tyni Saara Kaikkonen	Liini Laes Sari Vierimaa	10
2002–2003 talvipaja	Liini Laes Susanna Vuorjoki	Tuire Hyvönen Saul Tyni	Marja Haapakangas Dawn Maxwell Jane Bentley	10
2003 kesäpaja	Mirva Aalto	Hanna Kurkela Piritta Pietilä Hanna Mikkola	Niina Ala-Fossi	10
Tunturin taidepaja, kulttuuri ja taide (2003–2006)				
Tunturin taidepaja, yhteisöllinen kulttuurimatkauskoulutus (2004–2005)				
2004–2005	Mirva Aalto	Jenni Salakari Mari Sääsilahti Maija Minni Elisa Kukko Mari Salo Hanna Kanto Susanna Laurila	Maija Kaalikoski Sanna Siirtola	11
2005 kesä	Mirva Aalto	Sini Oinas Maija Kaalikoski Lotta Leskelä Elina Polojärvi	Sini Oinas, Annikki Leinonen Annamari Koski	Ei koulutusta
2006 Noitarumpu		Tiina Turtiainen	Anna Pakkanen	

Liite 3.

Taidekasvatuksen projekti- ja kenttäharjoittelijat sekä kansainväliset vaihto-opiskelijat
Utsjoen Tuliketussa

TULIKETTU I 15.3–21.3.2004

lehtori Mirja Hiltunen

Talvitaide pilotti

Virpi Valkonen
Pia Kostander

Tila-Aika-Paikka –työpaja

lehtori Mirja Hiltunen
Sari Vierimaa
Sanna Siirtola
Marja Haapakangas
Mirjami Tuomikoski
Anna Pakkanen
Emilie Caron
Alex Lewis
Laura Macleay
Noel Bridgeman

Kenttäharjoittelu

Piia Juntunen
Helinä Konttinen, media-
taide

TULIKETTU II 28.2.–5.3.2005

lehtori Mirja Hiltunen

Kuvataidekasvatuksen opis- kelijat

Annastina Gylling
Ville Vuorenmaa
Heidi Koljonen
Maija Tavastila
Katri Kuusisto
Croline Beauregard
Jutta Valentine
Nina Peltola
Piia Juntunen

Lumiveistotyöpaja / Snow Sculpting

lehtori Maria Huhmarniemi
Fiona Campbell
Laura Simms
Agnes Borbely
Mariana Docekalova
Katerina Spanhelova
Claire Grandferry
Diederik Syoen
Tom Van Overloop
Geert Schoenmakers
Blair Ciemiecki

TULIKETTU III 17.2.–23.2.2006

lehtori Mirja Hiltunen
lehtori Mirva Aalto

Kuvataidekasvatuksen opis- kelijat

Eva Mäkinen
Veera Pirilä
Anna Suomalainen
Johanna Pöyhkäri
Piia Juntunen
Lotta Vuorma
Leena Flink
Inkeri Konttinen

Oulun yliopisto

Musiikin lehtori Marja Er-
vasti
Iida Kauhanen
Eveliina Jurvelin
Maria Mustonen
Mirja Pohjosenperä
Olli Lähtevänoja

Lumiveistotyöpaja / Snow Sculpting

lehtori Maria Huhmarniemi
Lehtelä, Anne Lahja Kaarina
Laakkonen, Taina Elina
Müller, Michaela Simone
Plank, Florian
Maskova, Petra
Alexander, Monique Michéle
Curtis, Maeve
Marusková, Marie
Klimková, Katerina
Ettl, Jindrich
Davison, Claire
Nejezchkebová, Klara

Liite 4.

Utsjoen Saamelaislukion ja Utsjokisuun koulun oppilasmäärät luvuvuosina 2003–2006.

Lähde: Utsjoen sivistystoimen kanslia
(SU – suomenkieliset luokat, SA – saamenkieliset luokat)

Lukio

2003–04 42

2004–05 36

2005–06 30

Peruskoulun alaluokat 0–6

2003–04 15 SU / 22 SA

2004–05 13 SU/ 18 SA

2005–06 10 SU/ 19 SA

Peruskoulun yläluokat 7–9 (10 lk vuonna 2005–06)

2003–04 24 SU / 7 SA

2004–05 20 SU / 11 SA

2005–06 20 SU / 11 SA

Liite 5. Utsjoen Tulikettu -ohjelmat I, II III



TULIKETTU JA TALVITAIDE UTSJOELLA 15.-20.3.2004

alustava ohjelma, muutokset mahdollisia

MANTOJÄRVI KIRKKOTUVAT LUMITYÖPAJA

ke-pe päivittäin klo 9-16. Talvitaiteen koulutusprojektin työntekijä Virpi Valkonen Lapin yliopistosta ohjaa lumi- ja jäärakentamista. Muotista teokseksi. Työpajassa toteutetaan "Linnunrata - Muohta balggis" -nimeä kantava teos. Työskentelyyn osallistuu Povilus-koulujen opettajia ja opiskelijoita sekä työpaja on avoin kaikille utsjoensille. Utsjokisuun kyläyhdistys pitää kahvilaa kärkejätuvassa ke-la 12-16.

KOULUKESKUS

TIEDEPÄIVÄ ti klo 9-16 ruokala + vn-tuokka
- Revontulet, Sodankylän observatorio, Tauno Turunen
- Marstutkimus, Oulun yliopisto, Jouko Raitala, etäyhteys
- Otsonitutkimus, Lapin ilmatieteen tutkimuslaitos Sodankylä, Juha Karhu, etäyhteys, käytännön otsonimittauksia, Juhani Harjunharja

URSAN PLANETAARIO to klo 9-16 koulukeskuksen liikuntasalissa. Aurinkokuntaan ja tähtitaivaan kohteisiin ja ilmiöihin tutustuminen.

AILIGAS OBSERVATORIO Juhani Harjunharjan luona. Otsonikerroksen tila ja sen tutkiminen, käytännön otsonimittauksia lukiolaisille. Iltaisin tähtinäytöntöjä erikseen sovittuna aikana ja sään sallnessa.

TAIDEPÄIVÄT ke-la päivittäin klo 9-16. Lapin yliopiston taideopiskelijia Pia Kostander ohjaa utsjokisten opettajien kanssa peruskoulun ja päiväkodin oppilaita eläinaiheisten lumiveistosten teossa opettajien varaamina aikoina.

Lapin yliopiston taideopiskelijoiden tila-aika-paikkaryhmä ohjaa koululaisia naamioiden ja performanssin teossa opettajien varaamina aikoina ti-pe.

Koulussa iltaohjelmassa ti-pe klo 19-21 otsonilaskentaa ja muita ajanvietettä. Musiikkiyhtymän harjoituksia vetää Annukka Hirvasvuopio-Laiti. Ke 17.3 klo 19 Saamelaismusiikkiperinnettä esimerkein.

AILIGAS koko viikon Ailigas-tunturin valoteos "Tulikettu" toimii maamerkinä. Teoksen suunnittelu ja toteutus Helinä Konttinen, Jouni ja Hillevi Lamminen. To-pe illalla erikseen sovittuna aikana ja sään sallnessa vierailu Ailigaan "Tuliketulla" sekä Yleisradion automaattisella asemalla.

KYLÄTALO GIISÁ ke-pe klo 13-18 avoin työpaja kaikille karnevaaliliikenteessä. Lapin yliopiston taideopiskelijoiden tila-aika-paikkaryhmä ideoi yhdessä kylälaisten kanssa naamiota, aurinkokypäriä, kettukelkkoja... Tapahtumataidetta vauvasta vaariin. Kaikki mukaan rakentamaan Tulikettukarnevaalia.

SEITAKARTANO ke-to Lapin yliopiston taideopiskelijä Pia Juntunen vetää yhteisötaidetta ikäihmisille yhteistyössä Magga -projektin kanssa. Katsellaan revontulikuviä ja muistellaan niiden ääniä ja kauneutta (tai pelottavuutta). Muistelutuokion jälkeen työestetään revontuliteos.

TULIKETTUKARNEVAALIT la 20.3

AURINKOJUHLA KIRKKOTUVILLA la 12-16 Utsjokisuun kyläyhdistyksen perinteinen Aurinkojuhla: mäenlaskua ja yllätyksiä, kahvila kärkejätuvassa. Kelkkojen kokoontumisajo: aurinkoisin ilmestys ja kettumaisin kelkka paikitaan.

MOOTTORIKELKKAKULKUE Koulukeskus - Kirkkotuvat - Koulukeskus

KOULUKESKUKSESSA klo 16 "Linnunradan eläimet" -oppilaiden lumiveistosten esittely ja Tila-aika-paikkaryhmän performanssi yhdessä koululaisten kanssa. Helinä Konttisen videoinstallaatio. Koulukeskuksen liikuntasalissa disco la klo 20. K 12.

JUHLAILLALLINEN JA TANSSIT Hotelli Pohjan Tulesa revontuliveistoksen loistaessa ja Jielan soittaessa. Illalliskortti.

TULIKETTU 2



Talvitaide- ja tiedetapahtuma

Utsjoki

Dälvedáidda- ja diedádáhpáhus
28.2. - 5.3. 2005

Ohcejohka

TULIKETTU II Tiede- ja talvitaidetapahtuma 28.2.–5.3.2005 Utsjoella

Utsjoen Tulikettu tapahtuma järjestetään jo toista kertaa, ja taas on luvassa talven tiedettä, taidetta ja koulutusta. Talvitaidetyöpajoissa tutustutaan lumen ja jään muotoiluun. Leikkimielisessä lumenveistokilpailussa on sekä koululais- että avoin sarja. Talvitaidetyöpajat kokoontuvat aina ensin Taidetalolla eli pohjoisessa vanhassa koulurakennuksessa, josta saa myös lisäinfoa viikon työpajoista ja aikatauluista. Taidetyöpajoissa ohjausta antavat Lapin yliopiston taidekasvatuksen opiskelijat. Utsjokisuun koulujen oppilaat osallistuvat oman lukujärjestyksensä mukaan viikon tapahtumiin.

Tiedeosuudessa tutustutaan revontuliin ja ilmakehän ilmiöihin sekä aurinkokuntaan. Asiantuntijat ovat Oulun yliopiston Sodankylän observatoriosta, Lapin ilmatieteen laitokselta, Helsingin ja Utsjoen Ursasta. Studia Generalia luentosarjassa tutustutaan talven uskomuksiin saamelaisessa mytologiassa sekä talvitaiteeseen.

Tapahtuma on avoin kaikille, erityisesti se on suunnattu opettajille, lukio- ja perusasteen opiskelijoille sekä taiteen ja matkailun parissa työskenteleville. Ikäihmisille on oma ohjelmansa Seitakartanossa. Viikon päättää Utsjokisuun kyläyhdistyksen järjestämä AURINKOJUHLA.

Maanantai 28.2.

klo 14 Tuliketun tiedotustilaisuus ja avaus, Koulukeskus

klo 18 Studia Generalia, Elina Helander: Talven uskomukset saamelaisessa mytologiassa, Koulukeskus

Tiistai 1.3. TIEDEPÄIVÄ

klo 10–12 Talvitaidetyöpajat

klo 12.15 –15.00 Tiede-esitykset aiheina: revontulet ja ihminen, otsonitutkimus ja ilmaston muutos, tuulivoima, suhteellisuusteoria, Koulukeskus

klo 18 Studia Generalia, Timo Jokela: Talvitaidetta maailmalta ja meiltä, Videoneuvottelu, Koulukeskus

Keskiviikko 2.3. TAIDEPÄIVÄ

klo 10–15 Talvitaidetyöpajat

klo 19 Studia Generalia, Juhani Harjunharja: Taivaan merkit, Koulunlammen laavu

Torstai 3.3 TAIDEPÄIVÄ

klo 9–11 Talvitaidetyöpajat

klo 13–15 Talvitaidetyöpajat

klo 18–19.30 Kortien, koulujen ja päiväkotien Tulikettujuhla, Koulukeskuksen ympäristö

Perjantai 4.3 TIEDEPÄIVÄ

klo 13 Planetaario, Koulukeskus

klo 20 Iltajuhla, esiintyy Jiella, paikka ilmoitetaan myöhemmin

Lauantai 5.3 AURINKOJUHLA

klo 12–14 Aurinkojuhla, järjestäjä Utsjokisuun kyläyhdistys, Koulukeskuksen ympäristö

Pidätämme oikeudet ohjelmamuutoksiin.



CHÄCKERAVGA, Ohcejoga sá-
megeatet beaivenuoktu. Govva
Minna Saastamoinen 2006.

Tulikettu

Talvitaide- ja tiedetapahtuma Utsjoella

MITÄ

Utsjoen kirkkorylällä vuosina 2004–06 järjestetty TULIKETTU oli yhteisöllinen talvitaiteen ja tieteen koulutustapahtuma. Lähtökohtana oli taiteen ja tieteen integraatio, monikulttuurisuus, paikallisuus. Tapahtumaviikko aktivoi koko kyläyhteisöä, suomalaisista saamelaisiin ja lapsista vanhuksiin. Tapahtuman taiteosuudessa taidekasvatuksen opiskelijat ohjasivat kuva- ja talvitaiteen työtapoja. Painopiste tekemisessä oli lumen- ja jäänveistossa. Tiedeosuuden ohjelmaa olivat luennot ja taivaan ilmiöiden havainnointi.

Työtavat

Teemoja käsiteltiin sekä tieteen että taiteen työtapoilla, joita olivat työpajat, esitelmät, keskustelut, näyttelyt ja yhteisölliset juhlat. Innoitusta haettiin niin kertomuksista, perinteistä ja mytologiasta kuin nykytaiteesta ja tieteestä. Taiteelliset työskentelytavat olivat kokeilevia ja performatiivisia, lähtökohtanaan paikallinen kulttuuri ja ympäristö.

MISSÄ

Koulutustapahtuman keskeisin toimintaympäristö oli Utsjokisuun koulukeskus piha-alueineen Utsjoen kirkkorylällä. Toimintaa ja tapahtumia järjestettiin sekä sisällä että ulkona. Työpajoja oli myös kylätalo Giisassa, Seitakartanossa (avopalvelukeskus) ja Kirkkotuvilla (2004).

Teemat

- Revontulet ja niiden tutkimus sekä ilmankin ja avaruuden tutkimus 2004–06
- Linnunrata, saamelainen tähtitaivas, linnunradan eläimet 2004
- Kaamos, taivaankappaleet, aurinko, kuu, ja revontulet, ja niihin liittyvä suomalainen ja saamelainen kansanperinne 2005
- Joki, veden eri olomuodot, hyvinvointi ja nykyaikataiteita 2006

KUKA

Kohderyhmä

- Utsjokisuun koulujen ja Saamelastukion henkilökunta ja oppilaat
- Suomen- ja saamenkielisten päiväkotien henkilökunta ja lapset
- Ikäihmiset, avopalvelukeskuksen hoito-henkilökunta ja asukkaat, Seitakartano
- kaikenikäisiä utsjokelaisia
- Utsjoen eläkeläiset ry
- Utsjokisuun kyläyhdistys ry
- Suomussalmen lukioyryhmä 2004, Rautavaaran lukiolaisia 2004–05
- Nuorgamin koulu sekä koululaisia Norjan Sirmasta ja Uuniemestä 2006

KUMPPANIT

- Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta, taidekasvatuksen laitos: taidekasvatusta ja vaihto-opiskelijoita lehtori Mirja Hiltusen johdolla 2004–06
- Oulun yliopiston kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikön musiikkikasvatuksen opiskelijoita lehtori Marja Ervastian johdolla 2006

TIETEEN EDUSTAIAJAT

- Ohcejoga Utsjoen Ursa ry ja Ursa ry
- Sodankylän geofysiikan observatorio
- Lapin ilmatieteellinen tutkimuskeskus
- Oulun yliopisto, tähtitieteenlaitos
- Teknillisen korkeakoulu, äänilaboratorio



I 15.–20.3.2004
Tuliketun maanantai 2004-06, Ailigjastankurissa, Hillevi ja Jouni Lamminen. Kuva Minna Saastamoinen 2004.

II 28.2.–4.3.2005

III 17.–24.2.2006

Dollarieban

Dálvedáidda- ja diedadáhpáhus Ohcejohnjálmmis

Työpajat

2004

- Lyhtytyöpaja
- Naamiotyöpaja
- Talvitaideyöpajat: lumen- ja jäänveisto
- Ikäihmisten työpaja (Magga-projekti)
- Tulikettuperformansi
- Tulikettujuhla
- Aurinkojuhla

2005

- Talvitaideyöpajat: lumen- ja jäänveisto
- Aurinkokello, eläkeläisten lumitaideteos
- Tulikettujulistekipailu ja -näyttely
- Ikäihmisten työpaja (Magga-projekti)
- Varjoteatteripaja
- Tulitaidepaja
- Tulikettujuhla

2006

- Talvitaideyöpajat: lumen- ja jäänveisto
- Musiikkityöpajat
- Soitintyöpaja
- Lukion kuvataidekurssi
- Tulikettujuhla
- Nuorgamin talvitaidepäivät
- Kaamoskettu

VIDEOINSTALLAATIOI, ELOKUVAT

- Helinä Konttisen videoinstallaatio 2005
- "Pohjolan valot", audiovisuaalinen teos revontulien äänistä, Max Laine 2006
- "Vastatuuleen" ja "Kompleksinen systeemi", Osmo Rauhalan videoteosnäyttely 2006
- "Joki talvaalla", dokumenttielokuva Osmo Rauhalasta 2006
- PERFORMANSSIT
 - "Tuliketun metsästys" -tuliteatteriesitys, jongloörinäytökset, Kipinä ry 2006

GUOVSSAHASAT VIHKET LIP LIP LI
BUOIDI NJÄLMMIS LIP LIP LI
VEAHČIR GÁLLUS LIP LIP LI
ÁKŠU SEALGGIS LIP LIP LI
JA SPIGIR NJÄLMMIS LIP LIP LI

REVONTULTEN LIEKKI. Ikäihmiset katselivat revontähtäviä, lauloivat revontulista ja maistelivat niihin liittyviä tarinoita ja uskomuksia. Revontuliteos toteutettiin puunmalla matonkutoja ja pappaja puukiekkokoon. Ikäihmisten ryhmä ohjasi kuvataidekasvatuksen opettaja Pila Juntunen ja Magga-projektin projektityöntekijä Arna-Majaja Hiltunen. Kuvio Arna Pakkanen 2004.

Tieteen teemat

- Tähtitiede, Ursan Planetaario, näyttely Juhani Harjunharja, Utsjokisuun koulu
- Ilmakehän tutkimus, otsonitutkimus, Juha M. Karhu, Ilmatieteen laitos
- Revontulitutkimus, ionosfäärin tutkimus, Tauno Turunen, Sodankylän observatorio
- Revontulien äänien tutkimus, Unto Laine, Teknillinen korkeakoulu
- Venus, Mars ja Saturnus, Jarmo Korteniemi, Oulun yliopiston tähtitieteen laitos
- "Onko huomenna pouta", Säätötutkimus, Kirsti Aikio Kevon säätötutkimusasema

Studia Generalia

KULTTUURI, PAIKALLISUUS

- "Pyhän kuun tarinoita", Elina Helander, Arktinen keskus, Lapin yliopisto
- "Päivän pojan kosimatka jäättiläisten maahan", Vuokko Hirvonen, Sámi allaskuvla
- Saamelaisen kuvataiteen kehitys, Veli-Pekka Lehtola, Giellagas-instituutti, Oulun yliopisto
- Tenonlaaksun rakentamisperinne, Jorma Autio, Utsjokisuun koulu
- Ihminen, vesi ja talviyhvinvointi, Raija Seppänen, RAMK
- YHTEISÖTAIDE
 - "Art at the Heart of the City: Culture and well being in the City of Glasgow" Glen Coultts, Strathclyden yliopisto, Glasgow
 - TALVITAIDE
 - Timo Jokela, Lapin yliopisto



Firefox



A cooperative project involving science, art and education in Utsjoki

The FIREFOX was an educational art event carried out by several different people and organisations in Utsjoki. It consisted of science and art events, of which the common theme was the Northern lights and their research. The main goal of the project was to educate and to produce events that would touch and unite all of the villagers, from the Finnish to the Sámi and from the children to the elderly. Other goals included increasing knowledge and know-how regarding winter art, developing ways in which science and art could support each other.



Kuva Mirna Saastamoinen 2005



Kuva Mirja Hiltunen 2005

Ohcejohnjálmmsi ordnejuvvo DOLLARIEBAN lei dálvédáidaga ja diehtaga oktašas skulven-dáhpáhus. Vuolggasadjijn lei dáidaga ja diehtaga ovtastupmi, mánggakultuvralašvuohta ja báikkálašvuohta. Dáhpáhusvahku aktiverii olles báikkálaš servodaga; mánáid, buorrásiid, buot ahkášáš sápmelaččaid ja suomelaččaid.

Dáiddapedagogihka studeantat bagadalle govva- ja dálvédáidaga bargobájiin, main guovddázis lei muohta- ja jiekráčuollan. Diedaossái gulle logaldallamat ja almmi ihtagiid, erenoamážit guovssahasaid dáikon. Doaimbanbirrasin lei Ohcejohnjálmmsi skuvlagoovddáš ja dan šilju.

OHJALUSRYHMÄ

Juhana Hagurhaja, puh. johtaja, Utsjokisuun koulu
Kaisa Krogerus, projektisihteeri
Kaja Almasuutanga, Utsjoen kunta
Marja Ervasti, Oulun yliopisto, 2006
Mirna-Maja Hilliäho, Mängga-projekti, Utsjoki, 2005
Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto
Kirsi Lehtinen, Opekon suunnittelija, opistella
Mirna Saastamoinen, viestikuvaja, Utsjoki
Raja Seppänen, Utsjoen kunta, 2006
RAHOITTAJAT
Utsjoen kunta, ESR ja Lapin lääninhallitus 2005–06,
Ohcejoga Utsjoen Urta ry 2004



„Hauskinta oli leikkiä hippaa Tuliketun hännällä.” Pöika cv

Kuva Mirja Hiltunen 2005

Liite 7. Utsjoen Tuliketun esiintyminen mediassa

2004

Áššu 26.3.2004, 12–13. Dollariebanat Ohcejogas.

Lapin Kansa 3.3.2004, tiedote

Giisa, Utsjokisuun kyläyhdistyksen kylälehti, joulukuu 2004, 4–5. ”Tulikettu tulee taas”

2005

Áššu 8.3.2005, 10–11, ”Dollariebanat dollejit Ohcejogas”, 12–13. ”Ávvudoalut alm-migáhppálagaide gudnin”

Min Áigi 18.3.2005, 12–13, ”Dollarieban njágadii Ohcejoganjálmmis”

Inarilainen 23.2.2005 ”Tulikettu nähty jo Utsjoella”

Inarilainen 16.3.2005, 10. ”Tulikettu toi taidetta ja tiedettä Utsjoelle”

Lapin Kansa 9.2.2005, 10. ”Tulikettu toistamiseen Utsjoella”

Lapin kansa 1.3.2005, 10. ”Utsjoen Tulikettu talvitaivaan teemoissa”

Lapin Kansa 3.5.2005, 1. ”Tulikettu onnistui yhteisötaiteen tapahtumana. Väkeä mukana vauvasta vaariin – isännät ja vieraat toistensa opissa”

Tapahtumaviikolla ohjelmaa YLE:n Sámi Radiossa

2006

Áššu 17.2.2006, 1, 17–18.

Áššu 28.2.2006, 12–13, Čáhceháldi čájáhallá činaidis

Giisa, Utsjokisuun kyläyhdistyksen kylälehti, heinäkuu 2006.

Inarilainen 8.2.2006, tiedote

Inarilainen 15.2.2006, tiedote

Inarilainen 1.3.2006, 18–19. ”Tulikettu tavoitti laajan joukon ihmisiä Utsjoella”; 19

”Lumikuutiosta vesihirviöksi”

Lapin kansa 7.2.2006, tiedote

Lapin Kansa 18.2.2006, 11. ”Tuliketun metsästys alkoi Utsjoella”

Lapin Kansa 24.2.2006, 12. ”Yhteisötaidetta Skotlannissa ja Utsjoella”

Lapin Kansa 25.2.2006, 11. ”Tulikettu sytytti – teemana vesi”

Kide 5/2004, *Tulikettu, paikka ja performatiivisuus. Yhteisötaidetta utsjokisittain.*

Tapahtumaviikolla ohjelmaa YLE:n Sámi Radiossa, Inarin radiossa, YLE:n Pohjoissuomen alueuutissa.

Liite 8. Utsjoen Tuliketun kyselylomakkeet

Utsjoen Tuliketun kyselylomake 2004

HEI!

Olen Mirja Hiltunen, kuvataiteen lehtori Rovaniemeltä, Lapin yliopistosta. Muistatko mitä tapahtui juuri puoli vuotta sitten Utsjoella? Olimme Tulikettu –tapahtumassa (15.3 – 20.3. 2004) isolla ja iloisella porukalla täydessä työn touhussa. Utsjoella ollaan taas suunnittelemassa uutta toimintaviikkoa kevättalvelle 2005. Autathan suunnittelussa kertomalla *millaista sinulla oli viime maaliskuussa ensimmäisen Tuliketun matkassa!*

Ikä..... tyttö/nainen... .. poika/mies..... ammatti... ..
Koulu ja luokka / yhdistys/ yhteisö/ muu (mikä)

1. Mitä itse teit Tulikettu -viikolla ja/ tai mihin tapahtumiin osallistuit (ks. myös kohta 12)?
2. Mitä muita Tulikettu –viikon asioita ja tapahtumia muistat?
3. Anna tapahtumaviikolle arvosana kouluasteikolla 4 – 10
4. Mitä opit viikon aikana/ mikä oli mielestäsi tärkeää?
5. Hauskinta oli (miksi)?
6. Harmittavinta oli (miksi)?
7. Mitä tekisit toisin (miten)?
8. Aiotko osallistua Tulikettu -tapahtumaan ensi talvena (miksi)?
9. Mitä haluaisit tehdä uuden Tulikettu -viikon aikana/ mitä asioita haluaisit käsiteltävän?
10. Kenet, keitä haluaisit kutsua mukaan?
11. Muita vinkkejä ja terveisiä suunnitteluryhmälle .
12. Jos kädessäsi on paperi, käännä se ja piirrä kuva siitä, mitä itse teit tai mihin osallistuit!

Suuri kiitos vastauksistasi, toivottavasti tapaamme taas Tuliketun merkeissä 2005!

t. Mirja Hiltunen

Utsjoen Tuliketun kyselylomake 2005

HEI!

Tulikettu II alkaa olla jo vuodelta 2005 juoksunsa juossut. On aika palata viikon tapahtumiin ja tunnelmiin. Olemme lisäksi jo suunnittelemassa uutta toimintaviikkoa kevättalvelle 2006. Autathan tässä työssä kertomalla *millaista sinulla oli Tulikettu II matkassa!*

Ikä..... tyttö/nainen... .. poika/mies..... ammatti... ..
Koulu ja luokka / yhdistys/ yhteisö/ muu (mikä)

1. Mitä itse teit Tulikettu -viikolla ja/ tai mihin tapahtumiin osallistuit.
2. Mitä opit viikon aikana/ mikä oli mielestäsi tärkeää?
3. Hauskinta oli (miksi)?
4. Harmittavinta oli (miksi)?
5. Anna tapahtumaviikolle arvosana kouluasteikolla 4 – 10
6. Muita vinkkejä ja terveisiä suunnitteluryhmälle

OPETTAJILLE:

Mikä tapahtumassa oli arvokasta oman oppiaineesi tai alaluokilla yleisesti eri oppiaineiden kannalta?

Miten Kettua voisi vielä paremmin integroida oppiaineeseesi (yläluokat/lukio) tai perusopetuksen 1-6 lk. opetukseen?

KAIKILLE: KÄÄNNÄTHÄN PAPERIN, JATKETAAN SIELLÄ!

Tehdään aikamatka ensivuoteen. Eläydy seuraaviin kahteen tilanteeseen ja kirjoita molempiin kohtiin tuntemuksiasi.

1. Kuvittele että on vuosi 2006. Tulikettu III on juuri loppunut. Viikko on takana. Koko touhu tuntui yhdentekevältä, ei ollut kivaa eikä mikään toiminut. Mitä oli tapahtunut? Kerro millaista oli ollut ja miksi tapahtuma oli epäonnistunut!

2. Kuvittele että on vuosi 2006. Tulikettu III on juuri loppunut. Viikko on takana. Koko viikko tuntui tärkeältä, oli ollut kivaa ja kaikki oli toiminut loistavasti. Mitä oli tapahtunut, miksi tapahtuma oli onnistunut paremmin kuin aikaisempina vuosina!

Suuri kiitos vastauksistasi, toivottavasti tapaamme taas Tuliketun merkeissä 2006.

t. Mirja Hiltunen, Lay, taiteiden tiedekunta, taidekasvatuksen laitos

Saamenkielinen Utsjoen Tuliketun kyselylomake 2005

BURES!

Dollarieban II lea farga jo ruohttan dán jahkái 2005. Lea áigi máhccat vahku dáhpuhusaide ja dovdduide. Dasa lassin mii leat jo plánemin ođđa doaimmanvahku giddadálvái 2006. Amma veahkehat dán barggus muitallemin *mo du mielas orui leat Tulikettu/Dollarieban II fárus!*

Ahki..... nieida/nisa..... gánda/almái..... ámmát.....
Skuvla ja luohkká / searvi/ searvvus/ eará (mii)

1. Maid ieš barget Dollarieban -vahkus is/ dahje maidda dilálašvuodaide váldet oasi.
2. Maid ohppet vahku áigge/ mii du mielas lei deatalaš?
3. Hearvámus lei (manne)?
4. Unohamos lei (manne)?
5. Atte dáhpuhusvahkkui árvosáni skuvlaceahkkálasa mielde 4 – 10
6. Eará guoigaleamit ja dearvvuodat plánenjovkui

OAHPAHEADDJIIDE:

Mii dáhpuhusvahkus lei deatalaš iežat oahppaávdnasa dahje vuolit luohkáin muđuid sierra oahppaávdnasiid dáfus?

Mán láhkai Riebaná sáhtášii vel buorebut integreret du oahppaávdnasi (bajit luohkát/logahat) dahje vuoddooahpahusa 1-6 lk. oahpahušii?

BUOHKAIDE: AMMA JORGALAT BÁHPÁRA JA JOATKÁT DOHKOI

Dahkkot áigemátkki boahhte jahkái. Jurddaš vulobealde ovdanboahhti guokte dili ja čáile goappáge čuooggái dovdamušaidat birra.

1. Govahala, ahte lea jahki 2006. Dollarieban III lea aiddo nohkan. Vahkku lea meattá. Oppa hušas orui ovttá dahkamin, ii lean somá iige mihkige doaimman. Mii lei dáhpuhuvvan?
Muital makkár lei leamaš ja manne dáhpuhus lei eahpelihkostuvvan!

2. Govahala, ahte lea jahki 2006. Dollarieban III lea aiddo nohkan. Vahkku lea meattá. Oppa vahkku orui deatalaš, lei leamaš somá ja buot lei doaimman earenoamážit. Mii lei dáhpuhuvvan, manne dáhpuhus lei lihkostuvvan buorebut go ovdit jagiid!

*Ollu giitosat vástádusat ovdas. Sávyat, ahte deaivvadat fas Dollariebana oktavuodas 2006.
Sávyt Mirja Hiltunen, Lappi universitehta, dáidagiid dieđagoddi, dáiddabajasgeasu lágádus*

Utsjoen Tuliketun kyselylomake 2006

HEI!

Tulikettu III on nyt vuodelta 2006 juoksunsa juossut. On aika palata viikon tapahtumiin ja tunnelmiin. Olemme jo suunnittelemassa uusia tapahtumia. Autathan tässä työssä kertomalla *millaista sinulla oli Tulikettu III:n matkassa!*

Ikä..... tyttö/nainen... .. poika/mies..... ammatti... ..
Koulu ja luokka / yhdistys/ yhteisö/ muu (mikä)

1. Mitä itse teit Tulikettu -viikolla ja/ tai mihin tapahtumiin osallistuit.
2. Mitä opit viikon aikana/ mikä oli mielestäsi tärkeää?
3. Hauskinta oli (miksi)?
4. Harmittavinta oli (miksi)?
5. Anna tapahtumaviikolle arvosana kouluasteikolla 4 – 10
6. Muita vinkkejä ja terveisiä suunnitteluryhmälle

Piirräthän paperin taakse jonkun Tulikettu III liittyvän asian, joka jäi mieleesi, kiitos!

Tulikettutyöryhmän puolesta Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto

