

ANNA-MAIJA ISSAKAINEN



# TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ – LUNASTUS VAI LUPAUS

Tietoverkkojen käyttö kuvataiteen tuntemuksen opetuksessa

ILMARI  
design publications

Anna-Maija Issakainen

# **TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ – LUNASTUS VAI LUPAUS**

Tietoverkkojen käyttö kuvataiteen tuntemuksen opetuksessa

Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 45  
[www.uiah.fi/julkaisut](http://www.uiah.fi/julkaisut)

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja D. Nro 1  
[www.kyamk.fi/kirjasto/julkaisutoiminta](http://www.kyamk.fi/kirjasto/julkaisutoiminta)

© Anna-Maija Issakainen  
Graafinen suunnittelu: Ari Talvila

ISBN 951-558-129-X  
ISSN 0782-1832

Gummerus Kirjapaino Oy  
Saarijärvi 2004

## SISÄLLYSLUETTELO

### TIIVISTELMÄ

### KIITOKSET

<b>1. KÄYTTÖLIITTYMÄ TAITEEN TUNTEMUKSEN ÄÄRELLE</b>	<b>1</b>
<b>2. ANNETUT OLOSUHTEET – TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS ELI KOULUTUS OSANA YHTEISKUNNAN TOIMINTAA</b>	<b>4</b>
2.1. Koulutus informaatioyhteiskunnassa ja postmodernin viitekehyksessä	5
2.2. Kulttuuri mediamaailmassa	14
2.3. Viestintä mediamaailmassa	18
2.4. Koulutuksen kehitystyö ja informaatioyhteiskunta	21
<b>3. TIETOVERKOT TAITEEN KOHTAUSPAIKKA</b>	<b>26</b>
3.1. Tutkimuksen toteuttamisen tarpeellisuudesta	26
<b>4. ONGELMANASETTELU JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET</b>	<b>32</b>
4.1. Tutkimuksen perusidea ja eri toimintamaailmojen rajapinnat	32
4.2. Tutkimuksen ongelmanasettelu ja tavoitteet	36
4.2.1. Mitä tutkitaan, tietoverkot kuvataiteen kohtauspaikkana	37
4.2.2. Tutkimuksen tavoite, tutkimusongelma sekä tutkimusasetelma	38
4.2.3. Käytettyjä käsitteitä	39
<b>5. TEOREETTINEN TAUSTA</b>	<b>40</b>
5.1. Peliympäristöt (toimintaympäristöt) ja pelaajat (toimijat) ja pelit	42
5.1.1. Peliympäristöt	42
5.1.2. Toiminnan vuorovaikutustilanne ja siinä syntyvät pelitilanteet eri pelaajien välillä sekä eri pelaajien roolit ja mukana olevat pelaajat	47
5.1.3. Pelit kohteena ja toimintana	49
5.1.4. Yhteenveto peliympäristöstä ja pelaajista	51
5.2. Kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä esimerkkinä taiteen tuntemuksen sisältöalue	52
5.2.1. Nuorten maailma	52
5.2.1.1. Nuorten maailma -osion yhteenveto	61
5.2.2. Koulutus, kasvatus, taidekasvatus ja kuvataiteen opetus koulumaailmassa	62
5.2.2.1. Koulumaailmaosion yhteenveto	73
5.2.3. Virtuaalitodellisuus, tietokonemediat sekä viestintä- ja mediakasvatus virtuaalimaailmassa	74
5.2.3.1. Virtuaalimaailmaosion yhteenveto	93
5.2.4. Estetiikka ja museo-opetus taidemaailmassa	94
5.2.4.1. Taidemaailmaosion yhteenveto	114
5.3. Kuvataiteen opetuksen taiteen tuntemuksen kohteet ja niiden viestinnälliset ulottuvuudet eli kuvataide objektina	115

5.3.1.	Kuvataide objektina -osion yhteenveto	135
5.4	Teoreettisen taustatarkastelun yhteenveto	137
<b>6.</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b>	<b>142</b>
6.1.	Tutkimustyyppin valinta	142
6.2.	Tietoverkkojen luonne ja tutkimus	144
6.3.	Kvantitatiivisen aineiston analyysi ja sen suhde muuhun aineistoon	147
<b>7.</b>	<b>TUTKIMUSPOLKU JA EMPIIRISEN OSAN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>149</b>
7.1.	Kuka, ketkä? Tutkimuksen osallistujat	150
7.2.	Mitä tehtiin? Alkutestit, -haastattelut ja -tehtävät	152
7.3.	Miten? Mitä tehtiin? Toiminta pääpiirteittäin	153
7.4.	Mitä tehtiin? Millaisin seurauksin? Loppumittaukset ja uusintakysely	155
7.5.	Toiminnallisten vaiheiden kokonaiskuvaus	155
<b>8.</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>157</b>
8.1.	Alkumittaukset ja testit	158
8.1.1.	Alkukysely	158
8.1.2.	Alkutesti	167
8.1.3.	Kuvallinen kotitehtävä	181
8.1.4.	Toimintatutkimuksen lähtötilanne kaikkien alkukartoitusten valossa sekä alkukyselyn, alkutestin ja kotitehtävän analyysit	183
8.2.	Yhteinen suunnittelu ja yhteydenpito, toiminta kouluissa sekä tietoverkkojen käyttö ja hyödyntäminen	184
8.2.1.	Taidemuseoiden ja muiden internetin kovalähteiden kotisivujen tutkiminen	186
8.3.	Videoneuvottelu Valtion taidemuseon kanssa	191
8.3.1.	Videoneuvottelun toteuttaminen	191
8.3.2.	Videoneuvottelu oppilaiden kokemuksena	197
8.3.3.	Videoneuvottelun arviointi	200
8.3.4.	Videoneuvottelu työkaluna: miten järjestää toimiva etäyhteys	202
8.4.	Taidemuseokäynti	205
8.4.1.	Ateneumin taidemuseo tutustumiskohteena	206
8.5.	Loppumittaukset ja testit sekä kirjalliset ja kuvalliset dokumentoinnit	210
8.5.1.	Loppukysely	211
8.5.2.	Lopputesti	220
8.5.3.	Oppilaiden tuotokset ja työt	224
8.5.4.	Oppilaiden omien kuvataiteen opettajien arviot	225
8.5.5.	Taustamuuttujien tarkastelu: vanhemmat, kuvataiteen opettajat, museopedagogit ja muut toimijat	228
8.6.	Uusintamittaus	230
8.6.1.	Uusintakysely	230
<b>9.</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU</b>	<b>235</b>
9.1.	Tutkimuksen luotettavuus	236
9.2.	Tutkimustulokset	239
9.3.	Tutkimuksen merkitys	259

<b>10. KIRJALLISUUS JA LÄHTEET</b>	<b>266</b>
Painetut lähteet	266
Painamattomat lähteet	286
Kotisivulähteet	287
Cd-rom -lähteet	289
<b>11. LIITTEET</b>	<b>291</b>
Liite 1: Sanasto	291
Liite 2: Taustamuuttujien tarkastelu: vanhemmat, kuvataiteen opettajat ja museopedagogit	297
Liite 3: Kyselylomakkeet	307
Liite 3a: Lopputesti	330
Liite 4: Tilastoajat/merkitsevät t-testit	331
Liite 5: Taulukot 1–2	353
Liite 6: Videoneuvottelun kysymysehdotukset	354
Liite 7: Videoneuvottelun käsikirjoitus	355
Liite 8: Videoneuvottelun selostus	356
Liite 9: Kuvat	360
Liite 10. Luettelo keskeisistä taideteoksista	385

Taideteollinen korkeakoulu  
Taidekasvatuksen osasto  
Kuvataideopetuksen koulutusohjelma  
Anna-Maija.Issakainen@kyamk.fi

## TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ – LUNASTUS VAI LUPAUS.

### Tietoverkkojen käyttö kuvataiteen tuntemuksen opetuksessa

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää etäällä suurista kuvataidemuseoista asuvien nuorten mahdollisuuksia perehtyä kuvataiteeseen peruskoulun kuvataiteen opiskelun yhteydessä. Perehdyttämisen apuna käytettiin tietokonemediää, erityisesti internetiä ja videoetäopetusta. Kokeilukoulujen etäisyys suurista taidemuseoista oli keskeinen ongelma. Tavoitteena on saada selville, auttaako uusi viestintäteknologia nuoria tavoittamaan yhteyden kuvataiteeseen. Työskentelyn aikana arvioitiin perehtymisessä käytettyjä työ- ja toimintamuotoja sekä toimintaympäristöjä. Tutkimusongelmia olivat: onko ICT-teknologiaan perustuvan tietokonemedian muodostama virtuaalinen tila tai kybertila käyttökelpoinen peliympäristö, jossa nuoret voivat perehtyä kuvataiteeseen, sekä missä on nykynuoren taidemuseo ja tuleeko taideteos katsojaansa vain puolitiehen vastaan.

Teoreettisessa tarkastelussa pyrittiin muodostamaan kokonaiskuva oppimis-, ohjaus- ja opetuskokonaisuudesta, jossa toimittiin koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmojen puitteissa ja jossa näiden eri pelaajien yhteisenä kohteena oli kuvataideobjekti. Pelitoimintana oli kuvataiteen tuntemuksen opiskelu ja sen ohjaus. Pedagogiset ja didaktiset keinot valittiin kohteen mukaisesti. Niitä sovelsivat samaan aikaan koulu- ja taidemaailman pedagogit, kuvataideopettajat ja museopedagogit. Koska toimittiin myös virtuaalimaailmassa tietokonemediää käyttäen, oli media- ja viestintäkasvatuksen sekä verkkopedagogiikan lainalaisuudet otettava huomioon. Yhteiskunnan tahtotila oli merkitsevässä asemassa arvioitaessa työskentelyn institutionaalisia toimintaehtoja.

Tutkimuksen empiirinen osa toteutettiin toimintatutkimuksena, itseään jatkuvasti uudistavana prosessina, jossa kohteena oli kolme peruskoulun yläasteen 8. luokan valinnaisen kuvataiteen ryhmää kolmesta eri koulusta. Koulut sijaitsivat etäällä suurista taidemuseoista, yksi maaseudulla ja kaksi keskikokoisessa kaupungissa. Empiirinen aineisto koostuu tutkijan havainnoista sekä opettajien ja tutkijan keräämästä ja dokumentoidusta kysely- ja havaintoaineistosta, oppilaiden töistä ja muista tuotoksista, joita koottiin tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimusaineistoa käsiteltiin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin. Empiirinen osa toteutettiin vuosina 1996–1998. Aineistoa tarkastellaan 2000-luvun perspektiivistä.

Teoreettisessa tarkastelussa ilmeni, että eri pelimaailmoista tulevien ohjaajien pedagogisessa tai didaktisessa ajattelussa ei ollut nähtävissä ristiriitaa aiheuttavia eroja. Yhteisenä taustanäkökulmana toimi konstruktivistinen oppimiskäsitys eri painotuksineen. Toisaalta eri pelaajat ovat toimintatilanteessa samaan aikaan sekä toisiaan tukevia että kilpailevia pelaajia. Itse peliympäristöt oli määriteltävä reaali- ja virtuaalimaailman osalta niin paikan, tilan kuin ajan suhteessa. Peliympäristöjen, pelaajien ja pelimaailmojen lisäksi oli tarpeen tarkastella pelin objektia, kuvataidetta sekä välitettynä että välittömänä vastaanottokokemuksena ja tulkinnan kohteena. Nuorten maailman hahmottamisen avuksi haastateltiin oppilaiden vanhempia. Suomalaisten kuvataideopettajien sekä suomalaisten ja ulkomaa- laisten museopedagogien kyselyt antoivat lisävalaistusta koulu- ja taidemaailmojen toimintaan.

Tutkimuksen merkitys on kahtalainen. Toisaalta siinä pyrittiin testaamaan uuden viestintäteknologian mahdollisuuksia tarjota nuorille perehtymisen arvoista kulttuurisisältöä. Toisaalta siinä etsittiin uusia ulottuvuuksia perinteiseen kohteeseen, taidemuseoon ja rakennettiin koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorisomaailman välille toimivaa yhteistyömallia. Tutkimustulosten myönteisyys kertoo, että kuvataide tarjoaa nuorille kiinnostavaa ja merkityksellistä sisältöä. Kiinnostus syntyy varsin pienen panostuksen voimin, jos perehdyttäminen toteutetaan asiantuntevasti.

Asiasanat: taidekasvatus, kuvataiteen opetus, museo- ja verkkopedagogiikka, media- ja viestintäkasvatus sekä monimuoto- ja etäopetus

University of Art and Design Helsinki  
Department of Art Education  
Degree programme Art Education  
Doctoral Dissertation  
Anna-Maija.Issakainen@kyamk.fi

**INFORMATION NETWORKS AS A CHANNEL OF ART  
– PROMISE OR REDEMPTION.**

**Use of networks when teaching understanding of visual arts**

The purpose of the thesis is to study what opportunities young people who live far away from major museums of art have of getting acquainted with visual arts when studying art in the comprehensive school. Computer media, especially video-conferences and the internet, were used as a support in the introduction to visual arts. The distance between the studied schools and the major museums of art was a central problem. The objective of the thesis is to find out whether new information technology will help young people to connect to the visual arts. Working methods, operations models and operational environments utilized in the introduction were assessed during the research process. The research problems were defined as follows: firstly, is virtual or cyber space formed by ICT-technology -based computer media a feasible game environment where young people can get acquainted with visual arts; secondly, where is the museum of art of a present-day youngster; and finally, will a work of art only come to meet the beholder halfway.

The objective of the theoretical part of the thesis was to form a general view of the whole consisting of learning, guiding and teaching, where the activities took place within the domains of school, art, of the young or the virtual world, and where the shared focus of the different players was the work of art. Playing the game was based on learning about visual arts and on guiding the learning process. The pedagogical and didactic methods were chosen according to the user. They were simultaneously applied by school, art and museum pedagogues as well as by teachers of visual arts. Since the process also took place in a virtual world and utilized computer media, even education of media and communication as well as conformity to the laws of web pedagogy had to be taken into consideration. The prevailing attitudes in society played an important role in assessing the institutional prerequisites for the work.

The empirical part of the thesis was realized as a study of activities, a process that continuously re-assesses itself. The study focused on three groups of eight-formers in three different comprehensive schools studying an optional course in visual arts. The schools lay far from any major museums of art, one in the countryside and two in medium-sized towns. The empirical material consists of the researcher's observations as well as of survey results, observational material, the pupil's works and other output collected by the teachers and the researcher in different stages of the research process. Both qualitative and quantitative methods were applied when studying the material. The empirical part was carried out between 1996-1998. However, the material is analysed from the perspective of the 21st century.

The theoretical analysis manifested that there were no differences that would cause conflict in the pedagogical or didactic approach of the teachers coming from different game worlds. A shared perspective was the constructivist viewpoint on learning with its various emphases. On the other hand, in the midst of a game, different players are both competing against and supporting each other at the same time. Moreover, both the real and the virtual world of the game environments have to be defined in relation to the time, space and location. In addition to focusing on the game environment, the players and the virtual worlds of the games, the analysis has to focus on the objective of the game, i.e. visual art as both a transmitted and an immediate experience and object of interpretation. The pupil's parents were interviewed in order to gain a clearer conception of the youngsters' perception of the world. Questionnaires to Finnish art teachers as well as to museum pedagogues in Finland and abroad provided additional information on how the domains of school and art function.



The significance of the study is twofold. On one hand, the aim was to test the opportunities of new information technology to provide young people with valuable cultural content. On the other hand, the aim was to find new dimensions to the traditional objective, the museum of art, as well as to build a functional model of cooperation between the domains of school, art, of the young and the virtual world. The favourable results of the study show that visual art offers interesting and significant content for young people. Their interest can be aroused with very modest investments, provided that the introduction is carried out in a competent manner.

Key words: art education; teaching of art; museum and web pedagogy; education of media and communication; multi-form and distance education

## KIITOKSET

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, miten taide puhuttelee nykynuoria. Toiveena on, että heille avautuu ehtymätön ideoiden ja mielikuvituksen lähde kuvataiteen parista sekä monipuolista ja korkeatasoista sisältöä elämään niin, että taide kohottaa arkipäivästä ajattelua haastaen ja merkitysten yhdistelykykyä herätellen. Pyrkimyksenä on saattaa nuoret taiteen äärelle viestintäteknologian avulla ja antaa heille mahdollisuus tietokonemedian tukemana perehtyä taidemuseoiden kuvataidetarjontaan. Samalla testataan tämän keinon toimivuutta.

Tutkimuksessa kohtaavat erilaiset maailmat; niin koulu-, taide-, virtuaali- kuin nuorten maailma. Tässä kohtaamisessa erilaiset toimijat ja toimintaympäristöt vaikuttavat siihen, miten itse toiminnan kohteeseen, kuvataiteeseen, reagoidaan tai miten siitä kiinnostutaan. Tutkimuksessa syntyy kokoava malli ja synteesi, jonka tavoitteena on havainnollistaa oppimistapahtuman moniulotteisuutta ja monimuotoisuutta. Mitä tulee oppimistapahtuman onnistumiseksi ottaa huomioon ja miten oppilaat itse voivat olla vaikuttamassa oppimiseensa. Miten kuvataiteen opiskeluun käytettävissä olevassa vähäisessä ajassa on saatava paljon valmiiksi - rakennettava elinikäinen taidesuhde.

Asiaan liittyvä vakavana kysymyksenä taiteen asema yhteiskunnassa sekä sen liittyminen opetuksen ja kasvatuksen käytännön toteutukseen. Samalla se liittyy informaatioyhteiskunnan keskeiseen ongelmaan; mistä löytää nopeasti kasvavalle ja laajentuvalle kulttuuriteollisuudelle merkityksellistä ja korkeatasoista sisältöä. Tämä tutkimus antaa tähän yhden vastauksen. Koulu voi osaltaan olla mukana vaikuttamassa painokkaasti kulttuuri- ja taidelukutaidon kehittämisessä, jossa se voi käyttää hyväksi etä- ja monimuoto-opetuksessa uutta ja jatkuvasti uudistuvaa viestintäteknologiaa.

Tutkimukseni valmistumisesta haluan esittää erityiset kiitokset monipuolisesta ja asiantuntevasta ohjauksesta sekä kannustuksesta ohjaajalleni, museologian yliopistonlehtori, FT Marja-Liisa Rönkölle Helsingin yliopiston Kulttuurien tutkimuksen laitokselle. Lisäksi haluan kiittää Taideteollisen korkeakoulun Taidekasvatuksen osaston johtajaa, professori, FT Juha Vartoa erityisestä tuesta, neuvoista ja valvojan roolista. Esitarkastajia, professori, FT Tere Vadénia Tampereen yliopiston Hypermedialaboratoriosta ja professori, FT Veli-Matti Värriä Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksesta kiitän osuvasta ja rakentavasta arvioinnista sekä käyttökelpoisista neuvoista.

KAIKKEIN SUURIMMAT KIITOKSET menevät koulujen A, B ja C valinnaisen kuvataiteen 8. luokan ryhmille ja heidän kuvataiteen opettajilleen sekä kehityspäällikkö Marjatta Levannolle Valtion taidemuseon Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehykseen. Ilman heitä en tätä tekstiä tässä kirjoittaisi.

Kiitokset kuuluvat myös suunnittelija Pertti Sirviölle Suomen Ranskan Instituuttiin Pariisiin. Hän konkretisoi videoetäopetustapahtuman Taideteollisen korkeakoulun osalta. Nykyistä työpaikkaani, Kymenlaakson ammattikorkeakoulua haluan myös kiittää. Ennen kuin edes aavistin, että siitä oli tuleva työpaikkani, sain lainata sen videoneuvottelulaitteita tutkimushankkeeseeni. Ammattikorkeakoulun tietotekniikka-ammattilaisten ja Elisa konserniyhtiön Olli Mänttärin kanssa oli helppoa pystyttää viestintäyhteydet. Työpaikkani Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kulttuurin toimialan viestinnän koulutusohjelman opettajia haluan kiittää käytännön avusta. Leena Griinari ja Leena Mäkelä-Marttinen ovat tarkistaneet tekstin. Päivi Huhtinen-Franzon on kääntänyt tiivistelmän englanniksi. Teuvo Liikkanen, Kimmo Markkanen ja Jarmo Vuorivirta ovat olleet julkaisun ulkoasuun liittyvien käytännön kysymysten kohteena. Kiitokset ansaitsee myös ammattikorkeakoulun liiketalouden toimialajohtaja Markku Puustelli, joka konsultoi kanssani tilastollisen aineiston kysymyksissä. Viestinnän opiskelija, tuleva medianomi (AMK) Ari Talvila saa kiitokset tutkimustyön graafisesta ilmeestä. Jaakko Lambergille kiitos kuvion 38 ulkoasusta. Liiketalouden opiskelija Hannu Lassi ansaitsee kiitokset tilastollisten laskelmien tekemisestä. Erityiskiitos menee filosofian tohtori Venla Sainiolle, joka käytti eläkepäiviään tekstini tarkistukseen. Kiitos TaT Sam Inkiselle keskusteluista.

Suomen Kulttuurirahaston Kymenlaakson rahastolle sekä William ja Ester Otsakorven säätiölle kuuluu kiitos väitöskirjatyöni taloudellisesta tuesta ja Taideteolliselle korkeakoululle julkaisutuesta.

Kiitokset kaikille ystäville ja kollegoille, ettehan ole unohtaneet? Kiitos sukulaisille ja perheelle, kiitos pitkämielisyydestä! Lopuksi vielä lähetän kiitokset osteopaatilleni ja fysioterapeutilleni. Kirjoitettuani tämän tekstin piirrän pisteen ja kaivan esille digikameran. Oliko nyt kuvan aika?

**Kouvolassa 1.1.2004, Anna-Maija Issakainen**



## 1. KÄYTTÖLIITTYMÄ TAITEEN TUNTEMUKSEN ÄÄRELLE

### Kirjasta tietoverkkoihin – taiteen tuntemuksen lähteet

“Kuulun onnettomuudekseni niihin, joita kreikkalaiset nimittivät sanalla *opsimatheis*, myöhään oppineet; olen näet liian myöhään päässyt sekä ihmisten ilmoille että Italiaan”, lausui Johann Joachim Winckelmann eräälle ystävälleen vuonna 1767. Myöhään oppinut 41-vuotias, tuntematon ja nukkavieru kirjastonhoitaja löysi kuvataiteen päästyään lopulta kokemaan kuvataidetta Italiaan. Sitä ennen hän oli tutkinut kuvataidetta pääasiassa kirjojen ja taidejäljennösten välityksellä. Oikean taiteen äärellä ja taiteilija-opettajan tukemana hänestä tuli eräs uusklassismin estetiikan perustajista. (Oittinen 1992, 7-24.) Kirjastonhoitajasta kehkeytyi estetiikan tutkija.

Suomalainen nykynuori on omalla tavallaan samassa tilanteessa kuin nuori Winckelmann. Kuvataiteeseen ei ole helppo perehtyä. Koska nuoren virikeympäristö on monimuotoinen ja runsas, on epätodennäköistä, että juuri kuvataide osuu huomion kohteeksi. Kiinnostuksesta kilpailee koko viestivän mediamaailman tarjonta. Houkutuksia on saatavilla videoista, televisio-ohjelmista aina tietokonepeleihin ja kännykkäviesteihin, puhumattakaan muista nyky-ympäristön virikkeistä ja huomion tavoittelijoista. Kuvataide jää helposti niin fyysisesti kuin henkisesti kaukaiseksi. Museoon tai taidenäyttelyyn on osattava hakeutua erikseen. Se ei tule automaattisesti katsojaansa vastaan.

Useimpien suomalaisnuorten kuvataidemuseot sijaitsevat muualla kuin asuinpaikkakunnalla. Suuri osa merkittävistä taidemuseoista on pääkaupunkiseudulla. Aluetaidemuseoita ja muita kiinnostavia museoita on toki muualla Suomessa, mutta nekin sijaitsevat alueellisissa keskuksissa ja kaupunkitaajamissa (Suomen taidemuseot 1995, Suomen museot 2000). Museovierailu merkitsee erikseen järjestettyä opintokäyntiä tai -retkeä, johon joutuu varaamaan niin ajallisia kuin taloudellisia resursseja tavanomaisen koulutyön ulkopuolelta. Winckelmannin, sodan runtelemassa Preussissa syntyneen suutarinpojan elinympäristö ei tarjonnut taidevirikkeitä, mutta kirjat kiinnostivat ja loivat hänelle henkisen väylän kuvataiteen pariin. (Oittinen 1992, 7-11.) Jos asia ilmaistaan tietotekniikan käsittein, kirja oli Winckelmannille toimiva media tutustua kuvataiteeseen. Sen käyttöliittymä avasi hänelle väylän taiteen maailmaan.

Winckelmann oli hankkinut pari taidekirjaa taideopintojensa tueksi Hampurissa 1738 pidetystä kirjahuutokaupasta, jossa oli tarjolla kreikkalaisia ja roomalaisia klassikkoeditioita. Näiden taideniteiden kauneus oli se virike, joka nosti Winckelmannin taideinnostuksen niin korkealle, että hän halusi tutkia taidetta lopun elämänsä. (Oittinen 1992, 8.) Kirjapainotaidon kehittyminen 1400-luvulla sekä siihen liittynyt piirroskuvituksen suosion kasvu 1500-luvulla olivat niitä tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, että kirjojen sivuilla nähtiin enenevässä määrin kuvia. Kuparikaiverrusmenetelmä oli 1500-luvun lopussa tavallinen kuvitusmuoto (Sandström 1965, 358-361). 1700-luvulla käytettiin kuparipiirrosten ohella viivaetsausta, pistekaiverrusta ja akvatintaa. Tieteellisten ja uskonnollisten julkaisujen lisäksi kuvitus tuli myös kaunokirjallisiin teoksiin. Graafisten taitojen kehittyminen ja kuvien monistettavuus olivat kirjapainotaidon kehittymisen ohella niitä innovaatioita, jotka toivat myös taidemaailman tuotteita tavallisen kansan nähtäville. Internet merkitsee nykyihmiselle eräänlaista kirjan laajentumaa. Sen kautta pidetään yhteyttä muuhun maailmaan ja saadaan tietoa tapahtumista ja ilmiöistä. Siksi on perusteltua tarkastella, miten internet palvelee nykynuoren tietolähteenä ohjattaessa häntä tutustumaan kuvataiteeseen.

Tietokantojen pohjalta on tuotettu on mm. sähköisiä kirjoja, joihin tietty digitaalinen tietosisältö ladataan. Ne ovat kirjan tapaan mukana kuljetettavia esineitä, joita voi lukea missä vain riippumatta tietokoneen sijainnista. On mahdollista, että jonkin osan internetin taidetiedostosta, kuten esimerkiksi taidemuseon kuvaston, voi ladata uudenlaisen sähköisen kirjan (*eBook*) kansien väliin. Tietotekniikan uusiin ilmiöihin keskittyvässä Wired-aikakauslehdessä kerrottiin jo 1998, että markkinoille oli luvassa sähköisen kirjan sovellusmallit ajankohtana, jolloin oli kulunut 541 vuotta Gutenbergin ensimmäisen painettuna tuotetun kirjan synnystä (Silberman 1998, 98-104). On puhuttu myös uudenlaisesta sanomalehtimateriaalista, jolle olisi ladattavissa aina uudet digitaalisessa muodossa olevat uutiset vanhojen tilalle. Sanomalehti olisi fyysisesti aina sama kappale, vain sisältö vaihtuisi. Se muistuttaisi muodoltaan nykyistä sanomalehteä. Käyttöliittymä toimisi entiseen tapaan. Lukija saisi saman lukukokemuksen kuin nytkin. Sanomalehtikonseptin mukaista materiaalia on suun-

niteltu myös oppimateriaalikäyttöön, jolloin nopeasti uusiutuvan tiedon päivittäminen olisi mahdollista.

Valtion teknillisen tutkimuskeskuksen VTT:n Tietotekniikka-tutkimusyksikkö on tutkinut mm. yhdessä Helsingin yliopiston ja Yliopistopainon kanssa eBook-projektissa, miten digitalisoituminen, verkottuminen ja langattomuus tekevät mahdolliseksi toteuttaa uudenlaisia julkaisutuotteita. Tavoitteena on luoda sähköinen julkaisu-ympäristö, joka soveltuu mobiiliopiskeluun.<sup>1</sup> Edellä olevaa tietoa on mielenkiintoista verrata Gutenbergin lähes 550 vuotta vanhaan keksintöön, painoteknologiaan ja kirjaan. Nykykeksijöiden uudet tietoteknologiset toimintaympäristöt toimivat uuden digitaalisen teknologian mukaan. Sähköinen eBook-taidekirja kilpailee samoista tehtävistä kuin paperinen taidekirja. Itse sisältö, tässä tapauksessa kuvataide, puetaan uusiin kääreisiin. Perinteinen taidekirja on edelleen merkittävä nykyihmisen taidetiedon välittäjä. Tutkimuksen tavoitteena on arvioida uuden teknologian kykyä toimia tässä samassa tehtävässä.

Oppilaitosten mahdollisuudet toteuttaa koulun ulkopuolista opetusta kuten opintokäyn-  
tejä taidemuseoihin ovat kaventuneet 1990-luvun laman seurauksena. Kansainvälisen PISA-  
arviointitutkimuksen (*Programme for International Student Assessment*) yhteydessä ilmeni  
suomalaisittain loistavasta tuloksesta huolimatta, että hitaasti kehittyvien alueiden osalle on  
kasaantumassa ongelmia, joihin tulee kiinnittää huomiota (*Väljäärvi, Linnakylä, Kupari, Reini-  
kainen, Malin ja Puhakka 2002, 48-50*).<sup>2</sup> Arvioinnissa kiitetty yhtenäinen peruskoulu osottau-  
tui erinomaiseksi koulutusratkaisuksi, mutta sen kunnosta ja alueellisesta tasa-arvosta on  
edelleen huolehdittava.

Taidemuseoita on Suomen museoliiton julkaisun Suomen museot 2000 mukaan 68, joista  
16 on nimetty aluetaidemuseoksi. Ne ovat muita museoita vastuullisemmassa asemassa  
kuvataidemuseoiden kehittämistyössä.<sup>3</sup> Muita vaativampiin tehtäviin kykenevät taidemu-  
seot sijaitsevat etäällä useimmista käyttäjistään. Suomen museoliitto on tehnyt kaikkien  
museoiden kävijätutkimuksia vuodesta 1984 lähtien noin kymmenen vuoden välein vuo-  
sina 1984, 1992 ja 2002. Viimeisimpään vuonna 2003 valmistuneeseen tutkimukseen sisäl-  
tyy tieto, että 400:lle 16–20 -vuotiaalle nuorelle tehdyssä tekstiviestitutkimuksessa ilmeni,  
että 30 % vastaajista kävi museoissa 1–5 kertaa vuodessa. Syynä käymättömyyteen oli mm.  
museoiden ja niiden tarjonnan vähäinen tuntemus.<sup>4</sup>

Kuvataidemuseoiden harvinaisen laaja esilläolo tiedotusvälineissä 1990-luvun lopulla  
sai uskomaan, että kuvataidemuseot ovat tulleet kaikkien käyttöön. Pohjoismaissa vihittiin  
käyttöön uusia museorakennuksia. Tukholman Moderna Museetin uudisrakennus avattiin  
yleisölle 14.2.1998 Euroopan Kulttuuripääkaupunki -tapahtuman yhteydessä (*Andersson ja  
Holm 1998*). Nykytaiteen museo Kiasma avattiin saman vuoden toukokuussa Helsingissä,  
kun edellisestä kuvataidemuseon uudisrakennuksen, Sara Hildenin taidemuseon, valmistu-  
misesta Suomessa oli kulunut lähes 20 vuotta (*Rönkkö 1995, 7*). Uusia kulttuurirakennuksia  
ja museoita otettiin käyttöön myös muualla Euroopassa. Lontoossa avattiin keväällä 2000  
museoita ja gallerioita enemmän kuin koskaan aiemmin. Näyttävän esimerkki on Tate Gal-  
leryn uusi nykytaiteen museo Tate Modern, jonka tilat kunnostettiin vanhoihin Banksiden  
voimalan turbiinihalleihin. Siitä oli tavoitteena tehdä yksi parhaista nykytaiteen museoista  
maailmassa (*Sainio 2000, Helsingin Sanomat 22.2.2000, B7*).

Tutkimuksen lähtökohtana ovat suomalaisten peruskoululaisten taidemuseotuntemusta  
kuvaavat tiedot, jotka ovat saatavissa mm. opetushallituksen selvityksestä Toteuttaako  
peruskoulu tasa-arvoa. Siinä havaittiin, että vain 30 % yläasteen 9. luokan oppilaista muisti  
osallistuneensa museokäynnille kuvaamataidon (*nyk. kuvataiteen*) tunneilla (*Issakainen 1996,  
276*). Samansuuntainen viesti on luettavissa opetushallituksen keväällä 1997 toteuttamasta  
lasten ja nuorten taidekasvatusta peruskoulussa ja lukiossa käsitelleestä arviointitutkimuk-  
sesta. Arvioinnissa mukana olleista peruskoulun luokkien 7–9 opettajista vain 13 % katsoi  
taiteen tuntemuksen mainitsemisen arvoiseksi kysyttäessä kuvataiteen opetuksen keskeisiä  
sisältöjä. (*Grönholm 1998, 132-196.*) On ilmeistä, että epäpätevien taideaineiden opettajien

<sup>1</sup> [http://ok.helsinki.fi/sivut/ebook\\_julkaisuprosessi.html](http://ok.helsinki.fi/sivut/ebook_julkaisuprosessi.html), 20.2.2001.

<sup>2</sup> Suomalaisen peruskoululaisten sanallisten viestien lukutaito (*reading literacy*) ja muikin osaaminen on osoittautunut kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa huippulaatuiseksi, mitä tulee OECD-maat (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) ja muutamia muita, yhteensä 26 maata koskeneeseen, lukutaidon, matemaattisen ja luonnontieteellisen osaamisen arviointiin. Arviointitutkimus kohdistui peruskoulun päättöluokkiin. PISAn ensimmäinen vaihe toteutettiin vuonna 2000. Arviointi tehtiin Suomen osalta Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen toimesta Opetushallituksen kanssa. (*Väljäärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin ja Puhakka 2002.*)

<sup>3</sup> Suomen museot 2000 ja <http://www.museoliitto.fi/museot-index.htm>, 20.2.2001.

<sup>4</sup> <http://www.museoliitto.fi/kavtutkelok.php>, 13.10.2002.

suuri osuus vaikuttaa osaltaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen ja kuvataiteen opetuksen tasoon.

Nykynuorilla on saatavilla kaikkea mahdollista kuvallista tarjontaa kiitos monipuolisen tekniikan, joka välittää jokaiseen kotiin mm. eri tv-kanavien tuottamia ohjelmia. Kanavat lisääntyvät entisestään. Räätelöidyillä, tietyille katsojaryhmille tarjotuilla lähetykskanavilla kuten digikanavat, voisi olla parhaimmillaan paljon tarjottavaa kulttuurille ja koulutukselle. Internet laajentaa toisaalla kaikkien mahdollisuuksia liikkua erilaisten informaatiolähteiden parissa sekä hankkia tietoa erilaisista asioista ja ilmiöistä kuten taiteesta. Mobiililiikenne ja langattomuus ovat aiheita, jotka ovat yhä enemmän esillä niin viihde- kuin koulutusyhteyksissä. Puhelimen uudet kuvaamiseen ja kuvien lähettämiseen liittyvät ominaisuudet laajentavat puhelimen viestinnällisiä ominaisuuksia.

### Taiteen lukutaito

Se, mikä tekee nykynuoren Winckelmannin kaltaiseksi, ei ole yksinomaan maantieteellinen etäisyys museoista. Ylenpalttisen runsas joukkoviestinnän sisällöntarjonta hukuttaa alleen eri aihepiirit ja sisällöt. Tämä lisää nykynuorten etäisyyttä perinteiseen kuvataiteeseen jopa Winckelmannia enemmän. Hänellä oli niukasti tietolähteitä, koska kirjoja oli vähän saatavilla. Liikkuminen tietoverkoissa on usein suunnistusta vailla selkeää päämäärää tai toimivaa kompassia. Taide ja kulttuuri eivät ole ensimmäisiä kohteita, joita nuoret etsivät tai löytävät tietoverkoista ilman ohjausta, kuten Suomen museoliiton museoiden kävijätutkimus osaltaan kertoo <sup>5</sup>.

Asiaa valaisee myös nuorten lukutaito sekä kyky lukea ja tulkita eri viestintävälineiden välittämiä tekstejä. Opetusministeriön asettaman työryhmän Suomi (o)sa lukea -perusteluissa vaaditaan, että opetussuunnitelmien lukutaitolinjaukset on arvioitava uudelleen uudessa mediaympäristössä (*Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000, 21-26*). Nuorille on tarjottava uusmedian tulkinnan työkalut. Lukutaitokäsite on määriteltävä tavalla, jossa otetaan huomioon visuaalisen alueen tekstit ja uusien medioiden käyttötaidot. PISA-tutkimuksen<sup>6</sup> arviointitulos on herättänyt laajaa kansainvälistä kiinnostusta ja mielihyvää suomalaisen koululaitoksen ylläpitäjissä. Peruskoulun uuden tuntijaon ja uuden opetussuunnitelman näkökulmasta tulokseen sisältyy myös ongelmia. Alueellisten erojen kasvu saa epäilemään, että tasa-arvon säilyttäminen on vaikeaa. Se koskee myös kuvataidekasvatuksen tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia, mm. kuvan luku- ja tulkintataitoja sekä taiteen tuntemusta.

Keskeinen kysymys on, miten tietokonemedian kuten ICT-tekniikan (*informaatio- ja viestintäteknologian*) tai mobiiliviestinnän tarjoamat palvelut toimivat taidetietouden ja kuvataidekiinnostuksen välittäjinä tai pienentävät alueellisia eroja museoiden saavutettavuudessa, kun kohteena ovat erityisesti lapset ja nuoret. Merkittävää on myös, miten taideviestejä osataan lukea ja tulkita. Winckelmannin löytämät muutamat taideniteet toimivat hyvin tiedonjonon herättäjinä ja synnyttivät hänessä ensimmäisen innostuksen kipinän kuvataidetta kohtaan. Tiettyjä asioita, kuten kulttuuritarjontaa, on osattava etsiä. Ennen kuin osaa etsiä, on tiedostettava ilmiön olemassaolo. Oppilaiden vanhempien edellytykset antaa kulttuurikasvatusta ovat eritasoiset. Toinen kysymys on se, mitkä aiheet ja asiat ovat ihmiselle välttämättömiä. Tulemmeko ilman kuvataiteen oikeaa kokemista onnettomiksi? Onko välttämätöntä päästä taiteen äärelle? Winckelmannille pääsy ihmisten ilmoille ja Italiaan oli ratkaisevan tärkeää (*Oittinen (1992, 7)*). Se kertoo ihmisen sivistyksen kaipuusta ja kulttuurien vuorovaikutuksesta tämän tarpeen tyydyttäjänä.

<sup>5</sup> <http://www.museoliitto.fi/kavtutkelok.php>, 13.10.2002

<sup>6</sup> PISA-tutkimuksesta on julkaistu kasvatustieteiden tohtoreiden Jouni Välijärven ja Pirjo Linnakylän toimittama laaja selvitys Tulevaisuuden osaajat. PISA-2000 Suomessa (*Välijärvi ja Linnakylä 2002*).

## 2. ANNETUT OLOSUHTEET – TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS ELI KOULUTUS OSANA YHTEISKUNNAN TOIMINTAA

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa selvitetään tutkimusaiheen toteutumisen edellytykset suomalaisen koulutus-, kulttuuri- ja viestintätoiminnan kontekstissa. Tutkimuksen empiirinen osa ajoittuu 1990-luvulle uuden ICT-tekniikan nousukauden vuosiin, joihin on mahdollista tavoittaa arvioiva etäisyys. Se on mielenkiintoinen kausi elettyä elämää suurilla odotuksilla herättäneessä informaatioyhteiskunnassa, uusien digitaalisten mediaympäristöjen ja ICT-tekniikan värittämässä ajassa, jonka odotettiin ratkaisevan monia maailmanlaajuisia ongelmia niin eri maiden hallitusten kuin esimerkiksi koulutuksen, kulttuurin ja viestinnän näkökulmasta.

### Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen hahmottamiseksi esitellään seuraavassa tutkimuksen yleisjäsentely ja sen kulku:

<b>Perustelu ja lähtökohdat</b>	> mitä tehdään	Tutkitaan taiteen tuntemuksen opetuksen ja ohjauksen vai kutusta tietokonemediasta hyödyttävässä viestintäympäristössä.
	> miksi tehdään	Tavoitteena on herättää nuorten kiinnostus kuvataidetta kohtaan sekä selvittää tehtävään liittyviä mahdollisuuksia ja ongelmia.
	> millä edellytyksin	Toimijoina ja pelaajina ovat nuoret, opettajat, museopedagogit, tietotekniikka-asiantuntijat sekä nuorten vanhemmat.  Toiminta- eli peliympäristönä on yleissivistävä koulu ( <i>peruskoulu</i> ), taidemuseot, ICT-tekniikka hyväksien käyttävä monimediaalinen viestintäympäristö.  Yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset ja panostukset vaikuttavat tutkittavan kohteen toteuttamisessa.
	> annetut olosuhteet	Kuvataidekasvatus on osa yhteiskunnan koulutustoimintaa, joka toteutuu sen tarjoamissa kehyksissä.  Käytössä oleva teknologisen ympäristön kehittyneisyyden aste vaikuttaa. Lähtökohtana ovat tietokonemedian mahdollisuudet Suomessa ja globaalisti.
<b>Tutkimuksen tarpeellisuus</b>		Muuttuva yhteiskunta koulutukselle asettamien vaatimuksineen sekä taide- ja viestintäkulttuurin muutokset vaikuttavat monin tavoin. Keskeinen kysymys on lapsille ja nuorille välitettävän kulttuurisisällön laatu.
<b>Tutkimustoiminta eli taidepeli</b>		Lapset ja nuoret perehtyvät kuvataiteeseen koulun ja taidemuseon yhteistyönä käyttäen hyväksi nyky-yhteiskunnan monimediaalista viestintäympäristöä.
<b>Tutkimusongelma ja sen määrittely</b>		Tutkimusongelmaa tarkastellaan annettujen olosuhteiden kautta. Koulutusta peilataan osana yhteiskunnan tahtoa ja toimintaa.
<b>Teoreettinen tausta ja teorioiden määrittely</b>		Kysymystä lähestytään integratiivisesta näkökulmasta tarkastellen sitä toiminta- eli peliympäristön, toimijoiden eli pelaajien ja toiminnan eli pelin objektin ( <i>kuvataiteen</i> ) sekä nuoriso-, kasvatus-, taide- ja virtuaalimaailmojen kautta.

<b>Tutkimusmenetelmät</b>	Tutkimusaihetta lähestytään kuvailevan otteen avulla. Empiirinen osa toteutetaan kvalitatiivisella tutkimusotteella, menetelmänä action research, jota täydennetään kvantitatiivisin menetelmin.
<b>Tulosten esittely</b>	Tutkimus sisältää toiminnan viitekehysten kuvailun, teoreettinen tarkastelun ja empiirisen osan löydösten analyysin.
<b>Tulosten arviointi ja kehittämisehdotukset</b>	Arviointi ja kehittämisehdotukset kuvaavat saavutettuja tuloksia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia.

### **Annetut olosuhteet eli toiminnan edellytykset**

Koulutus- ja kulttuuritoimi työskentelevät yhteiskunnallisina instituutioina tietyin edellytyksin. Myös viestintä ja viestintävälineet, mediat, ovat lainsäädännön alaisia. Eduskunta ja valtioneuvosto säätävät lait ja asetukset. Ministeriöt ohjeistavat toteuttamisen raamit, kehittämisen linjat ja arvioivat saavutettuja tuloksia, joiden pohjalta kehitetään toimintaa edelleen. 1990-luvulla tietokoneavusteiseen opetukseen, etäopetukseen ja ICT-teknologiaa hyödyntävään opetukseen kohdistettiin suuria odotuksia myös valtiovallan ja muiden koulutuksen ulkopuolisten tahojen toimesta.

Näin ollen on tarkoituksenmukaista tarkastella tutkimuksen aihepiiriin liittymistä niin yhteiskunnan toimintaympäristöön kuin sen koulutuksellisiin odotuksiin. Koulutus on aina ollut se keino, jonka avulla on pyritty vaikuttamaan tulevaisuuteen ja sen kehitykseen. Elämme informaatioyhteiskunnassa ja kulttuurin postmodernissa tilassa. Käsitteiden merkitys on tarpeen määrittellä yleispiirteisesti. Informaatioyhteiskunta- ja postmoderni-käsitteiden selvitys tukee kokonaisnäkömyksen muodostamista tutkimusaiheesta sekä auttaa ymmärtämään koulutus- ja muun toiminnan painotuksia.

### **2.1. Koulutus informaatioyhteiskunnassa ja postmodernin viitekehksessä**

Tavoitteena on määrittellä tutkimuskohteen viitekehys ja kuvata yhteiskunnan koulutukselle asettamia keskeisiä odotuksia. Tietoverkoista on muotoutunut lähes pakollinen toimintaympäristö, jonka odotetaan tulevan kaikkien aktiiviseen käyttöön myös koulun ja kulttuurin alueilla. Nyky-yhteiskuntaa kuvataan useimmiten tietoyhteiskuntana. Pohdinnan arvoista on, mikä on tietoyhteiskunta, mitä oli ennen tietoyhteiskuntaa tai miten kulttuuri sisältyy siihen. Tietoyhteiskunta liittyy läheisimmin elinkeino- ja talouselämän käyttämiin käsitteisiin. Se sivuaa läheisesti tietoverkkoja, monella tapaa verkottuvaa maailmaa sekä koulutuksen, informaation ja tiedon tuottamista sekä välittämistä siinä. Tietoyhteiskunta-käsitteen määrittelyn ohella on tarkasteltava kulttuurin ja taidemaailman kohtauspistettä tietoyhteiskunnassa sekä kulttuurin ja taidemaailman omien ajatuksellisten virtausten liittymistä siihen. Kulttuurin ja taiteen yhteydessä puhutaan modernin jälkeisestä taiteen tilasta postmodernin käsitteen termin.

#### **Informaatioyhteiskunta vai tietoyhteiskunta, käsitteiden määrittelyä**

Informaatioyhteiskunta ja tietoyhteiskunta olivat käytettyjä käsitteitä jo 1980-luvun Suomessa. Erityisesti tietotekniikan kehittymisen on katsottu vaikuttaneen tähän ilmiöön. Tiedon ja informaation käsitteitä on analysoitu monesta näkökulmasta ja samalla on pohdittu, millä tavalla niiden pohjalta synnytetty käsite tietoyhteiskunta kuvaisi nyky-yhteiskuntaamme. Koululaitos toteuttaa yhteiskunnan instituutiona sen asettamia tavoitteita. Suomalaista koululaitosta ohjataan kohti tietoyhteiskuntaa. Miten tietoyhteiskunta vaikuttaa odotuksiin, joita koulutustoiminnalle ja erityisesti taidekasvatukselle ja kuvataiteen opetukselle asetetaan? Ovatko informaatio ja tieto ne avaimet, joilla meneillään oleva yhteiskunnan murros voidaan ratkaista? Filosofin Ilkka Niiniluoto toteaa uuden raamatunkäännöksen sanoin: ”Sillä missä on paljon viisautta, siinä on paljon surua; ja joka dataa lisää, se tuskaa lisää”. (Niiniluoto 1989, 66-99.)

Informaatiovirtojen ohjailu sai yllätteen teollisesta yhteiskunnasta. Japanilainen tutkija ja yksi japanilaisen tietokoneistumisen pioneereista Yoneji Masuda lanseerasi käsitteen The Information Society 1972. Tällä hän kuvasi sitä tilaa, jota kohden Japani pyrki tietokone- ja viestintäteknologiassaan. Samalla hän puhui informaatioyhteiskunnasta jälkiteollisena yhteiskuntana. (Yoneji Masuda 1983.) Tietoyhteiskunta-käsitteen tehtävänä on ollut ilmaista



teknologiaoptimismia, jolloin tietojen käsittely ja siirto sekä sen apuna uudet tekniset välineet ovat ratkaisevassa asemassa yhteiskunnallisia kysymyksiä selvitettyä. Monet muutkin määritelmät selittävät tieto- tai informaatioyhteiskunnan kuvaamaa aikaa. Esimerkkinä on ilmaus tietotekniikkayhteiskunta, joka korostaa teknisten välineiden kehitystä. Se ei yksin takaa toivottavaa yhteiskunnallista muutoskehitystä. Sen sijaan taitotietoyhteiskunta on osuvampi ajatus. (Niiniluoto 1989, 66-99.)

Tietoyhteiskuntaan siirtyminen merkitsee painopisteen muuttumista. Yhteiskuntateoreetikko Daniel Bell pohtii teoksessaan *The Coming of Post-Industrial Society* yhteiskunnan tilaa todeten jälkiteollisen yhteiskunnan muuttaneen suuntaansa tavaroiden tuotannosta palveluihin ja asiantuntijoiden tuottamaan tietoon (Bell 1974 sekä ks. Toffler 1981, Naisbitt 1984 ja McLuhan 1968/1964).<sup>7</sup> Teleyhteiskunnan mahdollisuuksien ennustaja James Martin näkee teoksessaan *The Wired Society* kommunikaatiovälineet kulttuurin kulmakivinä (Martin 1978). Informaatioyhteiskunta-käsitteen rinnalle liittyy postmodernin yhteiskunnan käsite erityisesti tilanteissa, joissa käsitellään kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Informaatioyhteiskunta voidaan määritellä osaksi postmodernia yhteiskuntaa.

Tietoyhteiskunnan käsite tuli Suomessa tunnetuksi valtioneuvoston asettaman teknologiakomitean mietinnössä 1980, mutta käsitteenä se tuli suomen kieleen ensimmäisen kerran jo 1970 amerikkalaisen liikkeenjohdon oppikirjan myötä (Anttiroiko, Aro ja Verronen 2000, 23).<sup>8</sup> Tämän jälkeen se on eri muodoissa asettunut suomalaisen elinkeinoelämän, tutkimuksen ja koulutuksen sekä politiikan sanastoon informaatiotekniikkana tai tietotekniikkana, jonka avulla Suomi voidaan nostaa tietoyhteiskuntien kärkijoukkoon ja saada aikaan yhteiskunnan hallittu rakennemuutos. Käydyssä muutoskeskustelussa on epäilty aidon tiedon asemaa uuden teknologian avulla syntyvässä informaatiotulvassa. Niiniluoto esitti erilaisia tulkintoja yhteiskunnan tilan määrittelemiseksi kuten "tietotekniikkayhteiskunta, taitoyhteiskunta, informaatioammatit ja tietotyö, viestintä ja tiedonvälitys sekä valistusyhteiskunta". Valistusyhteiskunta jatkaisi modernin projektia, rationaalisen humanismin perintöä. Valistusyhteiskunta ja moderni viittaavat puolestaan postmodernin ajatukseen. (Niiniluoto 1989, 67-99.)

"Tie eteenpäin voi oman käsitykseni mukaan löytyä vain valistamalla ihmisiä tiedollisesti ja moraalisesti, kehittämällä yhteiskuntaa kykeneväksi järkeviin demokraattisiin päätöksiin ja lujittamalla kansainvälistä yhteistyötä yhteisten ongelmien ratkaisemisessa." (Niiniluoto 1990, 7.)<sup>9</sup> Information society voidaan kääntää tietoyhteiskunnaksi, mutta informaatio ja tieto eivät ole synonyymeja. Niiniluodon käyttämä klassinen tiedonkäsitys, "tieto on perusteltu tosi uskomus", on varteenotettava peruste (Niiniluoto 1989, 14-18). Toisaalta käsite informaatioyhteiskunta viittaa kehittyneeseen tiedonsiirtoon ja sen prosessoinnissa tarvittavaan teknologiaan. Tietoyhteiskunta puolestaan viittaa sanan 'tieto' kautta tietämykseen ja edelleen osaamiseen. (Karvonen 2000a, 81-94.) Käsitteiden vaihteleva käyttö ja vakiintumattomuus on hämärtänyt asiaa tavallisten ihmisten mielissä.

Teollinen yhteiskunta ei ole myöskään kadonnut, koska kehittyneet yhteiskunnat elävät edelleen teknologian varassa. Tietoyhteiskunnassa tarpeellinen tietoteknologia ohjelmistoinen on perimmältään teknologiaa. Tämä tietoteknologia ei ole vanhan teknologian kaltaista, vaan mekaanisiin teknologioihin verrattuna toisenlaisen ajatuskonseptin tulos. Se kykenee massatuotannon sijaan mukautumaan tuotantotarpeiden konseptiin. (Vuorensyrjä 2000a, 11-17.) Teknologinen kehitys vaikuttaa monella tapaa havaintokokemuksemme. Mielikuvamme liikkeestä, nopeudesta tai korkean paikan kokemuksemme on toinen kuin vaikkapa ennen ajanlaskumme alkua (Vuorensyrjä 2000b, 278-282, ks. myös Bell 1974.) Tällä on merkityksensä tarkasteltaessa asiaa esteettisen kokemuksen näkökulmasta.

Kun tutkijat kirjoittavat informaatio- tai tietoyhteiskunnasta, he jaottelevat analyysesissaan teknologian, talouden, politiikan ja kulttuurin omiksi kokonaisuuksikseen. Näiden käsittely tapahtuu yleensä mainitussa järjestyksessä (Vuorensyrjä 2000b, 278-282). Esimerkiksi Bellille jälkiteollisen yhteiskunnan perusulottuvuudet ovat: 1. talous, teknologia ja ammattijärjestelmä, 2. politiikka sekä 3. kulttuuri (Bell 1974). Sosiologi Manuel Castells on paneutunut tietoverkottuvan yhteiskunnan kysymyksiin laajasti. Hän on tietoinen Suomen tietoyhteiskunnan syntyvaiheista ja sen kehittymisestä nykyiseen muotoonsa. Hänen trilo-

<sup>7</sup> Samalla asialla Bellin kanssa ovat olleet myös kansantajuisilla kirjoituksillaan toimittaja ja professori Alvin Toffler (*The Third Wave* 1981) sekä yhteiskuntakriitikko John Naisbitt (*Megatrends* 1984). Tunnetuimpia profetioita ihmisen uusista ulottuvuuksista "globaalissa maailman kylässä" esitti 1960-luvulla kulttuurifilosofi Marshall McLuhan (*Understanding Media* 1968/1964).

<sup>8</sup> Tietoyhteiskuntakäsite on peräisin amerikkalaisen liikkeenjohdon esikuvan Peter F. Druckerin teoksesta *The Age of Discontinuity* (1969), suomeksi *Muuttamisen aika* (1970).

<sup>9</sup> Niiniluodon vuonna 1990 Helsingin yliopiston 350-vuotisjuhlassa pitämästä juhlapuheesta.

giansa The Information Age pohtii tietoverkkoyhteiskunnan kasvua, identiteettiä ja sen mahtia sekä vuosisadan vaihteen taitekohtaa talouden, yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta. Ajatuksellisesti hän etenee tietoteknologian tutkimuksen kautta pohtimaan tietotaloutta ja tietotyötä sekä kolmantena virtuaalista kulttuuria. Tärkeää ovat verkot ja verkottuminen, mutta toisena avaintekijänä on yksilö itse sekä hänen liityntänsä yhteisöihin ja niissä tehtäviin ratkaisuihin. (Ks. Castells 1998, 2000a ja 2000b.) Sekä Bell että Castells listaavat teknologian ensimmäiseksi ja kulttuurin viimeiseksi. Tekniikka tulee ennen sisältöä. Tämä on mielenkiintoista tutkimuksen aihepiirin kannalta, jossa sisältö, kuvataide, on tutkimuksen pääosassa. Tekniikka toimii vain välineenä voittaa etäisyys pyrittäessä yhteyteen tutkimuskohteen kanssa.

Tietoyhteiskunta-käsite on melko vakiintuneessa käytössä suomalaisessa keskustelussa. Niiniluodon tulkinta käsitteen syvällisestä merkityksestä saa tukea sosiologi Frank Websterin<sup>10</sup> luokittelusta. Hän määrittelee teoksessaan Theories of the Information Society informaatioyhteiskunnan käsitteen kahteen ryhmään.<sup>11</sup> Toisessa ovat edustettuna teoriat, joissa informaatioyhteiskunta tulkitaan ainutlaatuisena historian ilmentymänä. Toisessa ovat teoriat, joissa hyväksytään informaation suuri vaikutus tämän päivän kulttuurissa painottamatta vallankumousta. (Webster 2002, 8-29 ja Inkinen 1999a, 25-32.)

Taiteen tohtori Sam Inkinen, joka on tutkinut väitöskirjassaan media-ajan henkeä (*Zeitgeist*) käsitteellisestä näkökulmasta, ehdottaa informaatioyhteiskunta-käsitteen käyttöä. Tällöin tukeudutaan kielen avulla syntyvään tulkintaan kuten information society (*englanti*) ja Informationsgesellschaft (*saksa*). Informaatio-sana on suomen kieleen vakiintunut käsite. Se mielletään tieto-käsitettä selkeämmin informaation välityksenä, josta mitä ilmeisemmin on kyse puhuttaessa nyky-yhteiskunnan tilasta tai kuvailtaessa sitä. (Inkinen 1999a, 57-61.) On perusteltua käyttää informaatioyhteiskunnan käsitettä tietoyhteiskunta-käsitteen sijaan.

Tietoteknologian marssi kaikille elämän alueille tunkeutui ihmisten tietoisuuteen 1990-luvulla Tiedon valtatie -käsitteen kautta. Se tuli muotiin 1990-luvun alkupuoliskolla, kun silloinen USA:n varapresidentti Albert (Al) Gore lanseerasi Information Superhighway -käsitteen markkinoidessaan tietotekniikan ja erityisesti internetin käyttöä kansalaisten hyvinvoinnin edistämiseksi. Ajatusta seurasi koko läntisen maailman poliittinen eliitti. Käsitteen avulla alettiin nopeasti markkinoida tietotekniikkaa hyödyntäviä innovaatioita ja uudistuksia mm. koulutuksen alalla. Aikalaiskeskusteluja siivittivät teknoutooppiset ja optimistiset odotukset entistä paremmasta huomiaisesta. Suomessa koulutuksen asiantuntijat ja suunnittelijat omaksuivat nopeasti Tiedon valtatie ajatuksen, jota käytiin toteuttamaan suurin odotuksin. Huomion arvoista on, että Information Superhighway -käsite on alkuaan taiteilija Nam June Paikilta<sup>12</sup> (Paik & Mallander 1995, 49 ja Inkinen 1999b, 66). McLuhan puhui jo vuonna 1964 sähköisen aikakauden keskeisestä mahdollisuudesta rakentaa maailmanlaajuinen verkko, jota hän luonnehti ihmisen keskushermoston kaltaiseksi (McLuhan 1968, 380-394).<sup>13</sup>

Tiedon valtatie uskottiin käynnistävän nopeasti tietotekniikan monipuolisen hyödyntämisen. Se tuli kaikille tutuksi kouluissa opetusviranomaisten ja erityisesti viestintävälineiden kautta. Nyt tosin näyttää siltä, että Tiedon valtatie -slogan on tehnyt tehtävänsä. Samasta asiasta puhutaan esimerkiksi eOppimisen<sup>14</sup> käsittein. Informaatioyhteiskunta-käsite määrittelee nyky-yhteiskuntaa. Käsitettä käytetään tutkimuksen yhteydessä muistetaan sen monimerkityksisyys.

### Postmoderni käsitteenä

Kulttuurin alueella on modernin kauden ja samalla teollisen yhteiskunnan jälkeistä yhteiskunnallista todellisuutta kuvattu käsitteellä postmoderni. Se on yhtä moniselitteinen ja huojuva kuin edellä kuvattu informaatioyhteiskunta-käsite. Paljon pohdintoja on syntynyt siitä, ollaanko vielä edes täysin siirrytty kulttuurin postmoderniin vaiheeseen ja mitä se lopulta ilmiönä merkitsee. Toisaalta arvellaan myös postmodernin idean jo laantuneen. Jotkut näkevät uuden ajan merkkejä kulttuurin ja yhteiskunnan tilanteessa.

<sup>10</sup> Websterin teoksesta Theories of the Information Society on kaksi eri versiota vuosilta 1995 ja 2002, joista vuoden 2002 versioon on tehty täydennyksiä.

<sup>11</sup> Informaatioyhteiskunnan moniulotteisuus ja käsitteellinen ristiriitaisuus kuvastuvat Websterin tavasta määrittellä informaatioyhteiskunta viideellä eri tavalla: teknologinen, ekonominen, ammattiin perustuva, spatiaalinen ja kulttuurinen näkökulma. (Webster 2002, 8-29 ja 263-273.)

<sup>12</sup> J. O. Mallander teki Nam June Paikin haastattelun Italiassa toukokuun lopulla 1994 (Paik & Mallander 1995).

<sup>13</sup> Kirja ilmestyi alun perin nimellä Understanding Media: The Extensions of a Man vuonna 1964.

<sup>14</sup> eLearnig

Postmoderni diskurssi esiintyi ensimmäisenä kulttuurin alueella. Taiteilijat vastustivat elitistisenä pitämänsä modernistisen taiteen abstraktisuutta ja halusivat häivyttää matalan ja korkean kulttuurin rajaa. Esimerkkinä ovat taiteilija Andy Warholin maalaukset. Itse termi postmoderni alkoi levitä arkkitehtuurin piiristä.<sup>15</sup> Postmoderni määriteltiin entistä laaja-alaisemmin 1970-luvulla ja miellettiin osaksi laajaa kulttuurikäsitystä. (Kellner 1995, 46-47.) Postmoderni diskurssi on sittemmin levinnyt taiteen piiristä muille alueille kuten nuorisokulttuuriin ja kulttuuriin yleensä. Postmodernin avulla on selitetty kulttuurista tai muuta henkistä tilaa. Filosofi ja kulttuuritutkija Douglas Kellner pitää postmoderniin liittyvää diskurssia kulttuurisena ja teoreettisena. Se ei selitä olioita tai asiain tilaa. Sen avulla synnytetään teoreettisia rakennelmia, joilla selitetään ja tulkitaan ilmiöitä, tuotteita tai käytänteitä. Erityisesti 1960-luvulta alkaen kulttuuri- ja muutakin yhteiskunnallista keskustelua ovat värittäneet monet teoriasodat. (Kellner 1995, 15-54.)

Postmodernin käsitteen muotoutumisen alkua kuvastavat saksan ja kirjallisuuden professori Andreas Huyssenin avantgarde-käsitteeseen pohjaavat määrittelyt. Hän toteaa teoksessaan *After the Great Divide, Modernism, Mass Culture And Postmodernism*, että 1960-luvun postmodernismia luonnehtivat voimakkaat tuntemukset tulevaisuudesta uusine rajoineen, kriiseineen ja sukupolvien konflikteineen. Taiteilija Marcel Duchamp oli eräänlainen postmodernismin kummisetä. Sellaisenaan tämä muistutti varhaista mannermaista avantgardismia (*dada*) ja surrealismia enemmän kuin korkeaa modernismia liittäen tähän yhteyteen eurooppalaisen historiallisen avantgarden hyökkäyksen porvarillista instituutiotaidetta vastaan. Monet varhaiset postmodernin edustajat jakoivat 1920-luvun avantgardismin teknologiaoptimismin.<sup>16</sup> (Huyssen 1986, 188-195.) 1960-luku edusti taidekäsitysten suhteen pääasiassa pelkistettyä ja formalistista maailmankäsitystä. Se oli viimeinen, joka pyrki unohtamaan muistin. Siinä oli mukana kuitenkin jo uusi tapa kunnioittaa muistia eli rakentaa aiemmin mieleenpainetun perustalle. (Kuusamo 1998, 323-349 ja vrt. Habermas 1987, 3-15).

1970-luvun tilannetta luonnehtii se, miten taiteen käytännössä työstettiin teoksia ryöstämällä modernistisen rakennuksen raunioista ideat mielivaltaisesti ja korvaamalla valitut kuvat ja motiivit esi- ja epämodernilla tai massakulttuurilla. Naisten taide kertoi 1980-luvulla kulttuurin elinvoimasta ja energiasta. Kulttuuri, joka syntyy tietyistä poliittisista, sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista on väijäämättä vastustamisen postmodernia. Siihen sisältyy myös helppo postmodernismi, jossa kaikki kelpaa mukaan. Huyssenin johtopäätös on, että postmodernin kulttuurin on oltava hengeltään vastustamisen postmodernia, koska se periytyy tietyistä poliittisista, sosiaalisista ja kulttuurisista rakenteista. (Huyssen 1986, 195-199 ja 220-221.)

Suomessa 1980-luvulla käyty ajatusten vaihto informaatioyhteiskunnasta/tietoyhteiskunnasta ja erityisesti kulttuurin piirissä postmodernista yhteiskunnasta heijastui koulutukseen ja siitä käytyyn keskusteluun. Yhteiskunnan murrosvaihe kiinnitti katseen koulutuksen ja sivistyksen tehtävään ja siihen, miten koulutus voi palvella mahdollisimman hyvin yhteiskunnan tarpeita ja tarjota selviytymiseväitä taloudellisessa ja muussakin kilpailussa tässä ja nyt sekä tulevaisuudessa. Kulttuurin alueella moderni taide oli vakiinnuttanut asemansa ja menettänyt avantgarden otteensa. Postmoderni oli vastaus tähän henkiseen tilanteeseen. Modernin ja postmodernin rajapintaa sekä postmodernin käsitettä tarkastelemalla hahmotuu sen suhde informaatioyhteiskuntaan, kulttuurin tilaan sekä yhteiskunnalliseen toimintaan.

Muutosvoimat ovat vaikuttaneet 19. vuosisadan lopulta lähtien merkittäväällä tavalla tieteen, kirjallisuuden ja taiteen pelisääntöihin. Postmoderni on eräänlaista metakertomuksiin kohdistuvaa kritiikkiä. Teknologisilla muutoksilla on suuri vaikutus tietoon sinänsä. (Lyotard 1985, 7-9 ja 11). Filosofi Jean-François Lyotard oli ensimmäisiä vuonna 1979 pyrki- myksessään hahmotella postmodernia yhteiskunnallista tilannetta. Postmoderni-käsite on omaksuttu taiteen ja kulttuurin muutosta yhteiskunnassa arvioivaan keskusteluun ja määrittelyyn, vaikka sen ote ei pitäne tulevaisuudessa.

Postmodernin sekä informaatioyhteiskunnan edeltäjä moderni yhteiskunta oli yhtä teollisen yhteiskunnan kanssa. Postmoderni kulttuuri- ja taideaika kommentoi tätä mennyttä, ottaa siitä merkityssisältöjä omaan ilmaisuunsa sekä muuttaa aika-käsitettä. Modernismi pyrki kapinoidessaan itseään edeltäneitä aikoja vastaan kieltämään kokonaan historiansa. Taidesosiologi Jürgen Habermas erittelee modernismia esteettisestä näkökulmasta ja pitää

<sup>15</sup> Kellnerin mukaan arkkitehtuurissa hylättiin arkkitehti Mies van der Rohen modernistinen funktionalismi (Kellner 1995, 46-47.)

<sup>16</sup> Huyssen (1986) vertaa avantgarden teknologiauskoa valokuvaan ja elokuvaan sen kautta, mitä ne olivat olleet aikanaan mm. Vertoville, Trejakoville, Brechtille, Heartfieldille ja Benjaminille, 1960-luvun vastaavaan profetiaan television, videon ja tietokoneen mahdollisuuksista.

sitä epätäydellisenä projektina, jossa muuttunut aikatietoisuus luonnehtii esteettistä modernia. Modernissa tunkeudutaan tuntemattomaan, tielle, jolle muut eivät ole koskaan uskaltaneet. Moderni ei katso taakseen vaan tulevaisuuteen. Moderni toi filosofiaan aikatietoisuuden, joka ilmaisi enemmän kuin yhteiskunnan muuttuvuutta, historian kiihtymistä tai jokapäiväisen elämän epäjatkuvuutta. Tämä selittää melko abstraktin kielen, jolla modernismi on puhunut menneestä. Yksittäiset aikakaudet menettivät oman arvonsa. Modernismi kapinoi perinteen normalisoivaa vaikutusta vastaan. Kapina oli keino neutraloida niin moraalien kuin hyödyllisyyden normit. Esteettinen tietoisuus edisti dialektista keskustelua salaisen ja julkisen skandaalin välillä. (Habermas 1987, 3-15.)

Modernissa avantgarden aikatietoisuus ei ollut vain epähistoriallinen. Se oli suunnattu kohti historian ns. valheellista normatiivisuutta vastaan. Avantgarde käytti mennyttä eri tavalla. Se hylkäsi oppineiden tarjoaman objektiivisuuden ja samalla vastusti neutraalia historiaa, koska tämä historia on suljettu historiamuseoihin. Vaikka avantgarde vielä saattoi laajentua, se ei ollut enää luovaa. Moderni hallitsi, mutta se oli kuollut. Tässä tilanteessa uus-konservatiivi saattoi kysyä, miten normit syntyivät yhteiskunnassa, joka rajasi vapaamielisyys ja loi työn ja kurin etiikan. Habermasin arvio modernin suhteesta historiaan ja samalla museoihin oli, että moderni haluaa tehdä selvän henkisen eron menneeseen aikaan. Postmoderni taide kommentoi historiaansa, mutta sekin suhtautuu museolaitokseen kriittisesti.

Modernismi menetti luovan otteensa. Jatkuvan uusiutumisen ihanne pysähtyi kuolleen tilaan. Uusi modernin jälkeinen näyttäytyi postmodernissa, joka monin eri tavoin kommentoi historiaansa liittäen sen uusiin yhteyksiin ja paljastaen sen uusia puolia. Postmodernissa historia tiedostetaan sen omista lähtökohdista ja ominaisuuksista käsin. Modernin jälkeisestä postmodernista yhteiskunnan käsitteestä puhutaan erityisesti taiteeseen ja kulttuuriin liittyvissä yhteiskuntamäärittelyissä. Kirjallisuuden professori Fredric Jameson on todennut, että postmoderni voidaan tulkita myöhäiskapitalistisen yhteiskunnan trendiksi, mutta sen peruspiirteitä on vaikea kuvailla. Käsitteen hämäryys epäilyttää, että postmoderni on käsitteenä vain asian mystifiointia (Jameson 1999/1984, 55).

Jameson totesi Whitneyyn museossa 1982 pitämässään esitelmässä, että postmodernin konsepti ei ollut vielä laajalti hyväksytty tai edes ymmärretty. Postmodernista on olemassa yhtä monta erilaista selitystä kuin modernista jo oli olemassa. Kulttuurin muuttuneet piirteet esiintyivät uudentyypin sosiaalisen elämän ja uuden ekonominen järjestyksen yhteydessä. Tätä on kutsuttu lieventäen modernisaatioksi, jälkiteolliseksi tai kulutusyhteiskunnaksi, mediaiyhteiskunnaksi tai näytelmäksi tai monikansalliseksi kapitalismiksi. (Jameson 1987, 111-125.) Jamesonin ajatukset postmodernista ovat oikeutettuja, koska yhteiskunnallisia ilmiöitä on tarkasteltava laajasti sekä osattava erottaa ja hylätä helpot muottiliikkeet, joilla ei ole kauaskantoista merkitystä. Edellä olevat ajatukset ovat jo tällä hetkellä nähtävä historian perspektiivistä nekin. Niin informaatioyhteiskunta kuin postmoderni ovat vakiintuneet kielenkäytön käsitteistöön määriteltäessä tätä aikaa. Se merkinnee jo uuden tulemistakin.

Postmoderni on kuitenkin osuva termi kuvamaan yhteiskunnallista tilannetta, joka on kehittynyt 1970-luvulla vauraissa eurooppalaisissa ja vastaavissa muissa maissa. Sosiologi Zygmunt Bauman kiinnittää teoksessaan Postmodernin lumon termin avulla huomiota niin jatkuvuuteen kuin epäjatkuvuuteen. Yhteiskunnallinen tilanne nyt ja tätä ennen muodostaa monimutkaisen suhteen. Sillä on kahdet kasvot. Postmoderni voidaan tulkita myös täysin kehittyneeksi moderniksi. Moderni, sikäli kuin se on vielä olemassa, näkee modernin historian liikkeenä, joka on suunnattu jonnekin. Postmoderni tuottaa ja ylläpitää itse itseään ja on näin itsერიitoinen tila, jolla on omat piirteensä sosiaalisena tilana. Ihmisten toiminnot, valinnat ja saavutukset synnyttävät yhteiskunnan rakenteet. Postmoderni eräällä tavalla auttaa tiedostamaan modernin inhimillisessä kulttuurissa. Teoksessaan Notkea moderni Bauman kuvaa mennyttä modernia aikaa raskaana ja vankkana, jota on seurannut kevyt ja taipuisa moderni aika. Samalla kun Bauman puhuu modernista aikakaudesta ja sen historiajakson päättymisestä nyt, hän nimittää sen laitteistojen aikakaudeksi. (Bauman 1996, 191-215 ja 2002, 139-144.) Tähän Baumanin nimeämään notkeuteen sisältyy tämä nykyisyytemme tietty häilyvä luonne. Miten jäsentää elämää esimerkiksi yksilöllisyyden, työn ja yhteisön tai ajan ja tilan suhteessa, kun kaikki on jatkuvaa muutosta.

Kulttuurikriitikotkin ovat aikansa lapsia. Tiettyssä ajassa painottuu tietty näkökulma, milloin se on korostetun poliittinen kuten 1970-luvulla, milloin nykyisen globalisaatioajatuksen värittämä. Tämä globalisaation aikakausi vaatii psykologista silmää tarkastella asioita, joihin liittyy läpikuultavuutta, hetkellisyyttä tai tietotekniikan mahdollistamia älykkäitä ympäristöjä (de Kerckhove 1995, 315-326 ja Inkinen 1999a, 25-32). Seuraavassa hetkessä nämäkin näkökulmat osoittautuvat vajavaisiksi tai vaikeasti määriteltäviksi. Informaatioyhteiskunta ja postmoderni kausi ovat täynnä lennokkaita määritelmiä ja uusia käsitteitä,

joissa kuvastuu teknologian tuottama uusiutumisen nopeus. Esimerkiksi puhelimesta on tullut kännykkä tai matkailu on laajentunut fyysisestä mielikuvamatkailuun virtuaalimaailmassa.

### Informaatioyhteiskunta kansainvälisestä näkökulmasta

Suomen koululaitoksen pyrkimys vaikuttaa yhteiskuntakehitykseen on nähtävissä koulutuksen kehittämisen toimenpiteissä ja osallistumisena valtiovallan yhteisiin hankkeisiin. Suomi tietoyhteiskunnaksi -hankkeen tai sen seuraajien kannustimena ovat olleet niin kansalliset kuin kansainvälisetkin selvitykset, joissa on pohdittu tietotekniikan ja tietoverkkojen käytön kehittämistä sekä niiden hyväksikäyttöä. Taustalla ovat olleet EU:n ja OECD-maiden sekä USA:n ylimmät päättävät elimet.<sup>17</sup> (Ks. *Suomi tietoyhteiskunnaksi, Kansalliset linjaukset 1995, I-III ja Karvonen 2000b, 256-277.*)

EU:n komission muistio teemanaan kasvu, kilpailukyky ja työllisyys (*Valkoinen kirja*) Euroopan neuvostolle joulukuussa 1993 korosti tietotekniikan vallankumouksellista luonnetta. Euroopan Unioni isännöi puolestaan helmikuussa 1995 G7-maiden kokouksen, jonka aiheena oli globaali informaatioyhteiskunta. Nämä erilaiset kannanotot, raportit ja päätökset virallistivat informaatioyhteiskunnan mm. EU:n yhteiseksi päämääräksi, joka koski kaikkia siihen kuuluvia maita ja niiden hallinnoimaa toimintaa kuten koulutusta tai kulttuurityötä.

EU-maat ovat jatkaneet voimallisesti informaatioyhteiskunnan edistämistä. Tätä vaihetta kutsutaan eEuroopaksi (*eEurope*), joka on kaikkien yhteiskunta. Se nähdään talouden, kilpailun, työllisyyden ja kasvun mahdollisuutena.<sup>18</sup> Kokonaisuuteen liittyy Euroopan komission aloite koulutuksen osalta, eOppiminen (*eLearning*), jolla yritetään mobilisoida niin kasvatukselliset kuin kulttuuriryhteisöt sekä taloudelliset ja sosiaaliset tekijät nopeuttamaan eurooppalaista muutosta kohden tietopohjaista yhteiskuntaa.<sup>19</sup>

Euroopan ulkopuolella USA valjasti yksityisen teollisuuden, akateemikot, julkiset intresiryhmät, paikalliset ja alueelliset virkakoneistot sekä kongressin varmistamaan kansallisen informaatioinfrastruktuurin rakentamisen ja kaikkien kansalaisten pääsyn informaation lähteille ja kommunikoidaan toistensa kanssa. Vastaava tapahtui Kanadassa 1994. Ajatukset laajenivat G7-maiden yhteisiin suunnitelmiin. Yleisen innostuksen keskellä kuului myös epäileviä ääniä. Oli tarpeen käydä huolestunutta keskustelua maailman informaatioyhteisöstä ja sen vapaudesta. Rajaton viestintäoikeus tietoverkoissa ja sensuuri jakoivat mielipiteet kahtia. Singapore ratkaisi asian rajoittamalla kansalaistensa pääsyä internetiin. (*Shade 1996, 11-32.*) Tähän liittyen on hyvä tiedostaa, että valtiolliselle tasolle laadittiin informaatioyhteiskuntaan liittyviä ehdotuksia 1970-luvulla. Japanissa Yoneji Masuda ja Yujiro Hayah laativat jo 1970-luvun alussa ehdotuksen, ja Ranskassa käynnistettiin aikanaan hyvin innovatiivinen Minitel-tietoverkkojärjestelmä 1970-luvun lopulla (*Karvonen 2000b, 256*).

Pohjoismaisessa yhteistyössä on panostettu informaatioyhteiskuntaan ja informaatioteknologian mahdollisuuksien käyttöön. Koulutuksen osalta Pohjoismaiden Ministerineuvosto on toteuttanut laajaa koulutukseen liittyvää tietotekniikkaohjelmaa 1980-luvun loppupuolelta alkaen.<sup>20</sup> Toiminnan kohderyhmänä ovat olleet mm. eri alojen opettajat. (*Nordiska Ministerrådets Dataprogramgrupp 1993, 7-48.*) Median ja viestinnän tutkimustyötä tekee Nordic Information Center for Media and Communication Research, NORDICOM. Esimerkkinä sen informaatioyhteiskuntaan liittyvästä työstä olkoon vuonna 1997 alkanut hanke<sup>21</sup>, jonka tavoitteena on lisätä tietoisuutta ja tietoa mediaväkivallasta ja sen vaikutuksista eri medioissa. Toisena tavoitteena on lisätä lasten kompetenssia käyttää mediaa.<sup>22</sup>

Julkinen hallinto ja yhteiskunnan toimijat sekä elinkeinoelämä lähtivät toteuttamaan talouden, kilpailun, työllisyyden ja kasvun ideologiaa. Ajatuskonseptia, jonka tutkijat ja taiteilijat olivat ideoineet jo paljon aikaisemmin ehkä toisiin tarkoituksiin.<sup>23</sup> Informaatioyhteiskunta

<sup>17</sup> USA:n presidentti Bill Clinton, jonka vuonna 1993 julkistama Kansallisen tietoinfrastruktuurin ohjelma National Information Infrastructure, NII -ohjelma on ollut vaikuttamassa kauaskantoisesti.

<sup>18</sup> [http://europa.eu.int/comm/information\\_society/europe/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/index_en.htm), 2.3.2001.

<sup>19</sup> <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/index.html>, 2.3.2001.

<sup>20</sup> Käytännön toiminnasta vastasi vuonna 1987 toimintansa käynnistänyt "Dataprogramgrupp".

<sup>21</sup> Hanke toteutuu Göteborgin yliopiston ja The UNESCO International Clearinhouse on Children and Violence on the Screen -hankkeen kanssa.

<sup>22</sup> <http://www.nordicom.gu.se/unesco/about.html>, 2.3.2001.

<sup>23</sup> Edellä on jo mainittu taiteilija Nam June Paikin osuus käsitteen keksimisessä sekä McLuhanin idea maailmanlaajuisesta verkosta.

teiskunnan trendien nousussa on nähtävissä samoja teknohuumaisia piirteitä kuin McLuhanin tunnetussa ajatuksessa "Väline on viesti". Nytkään ei ole syvennytty viestisisältöihin. Uudet teknologiset innovaatiot ovat vieneet huomion, josta on esimerkiksi mobiilitekniikan uutuusjulkistusten nopea tahti tai vaikutus pörssikursseihin. Ajan henki takautuu 1960-luvulle. Se on kuin postmoderni kommentti menneeseen!

### Tutkimus ja kehittämistyö osanana informaatioyhteiskunnan muutoskehitystä

Koko koulutusjärjestelmä ja kirjastolaitos oli tarkoitettu liittämään maailmanlaajuisen avoimeen tietoverkkoyhteyteen. Valtioneuvosto hyväksyi iltakoulussaan 18.1.1995 periaatteet, joiden mukaan suomalaista informaatioyhteiskuntaa kehitetään. Koulutuksen osalta oli tavoitteena huolehtia siitä, että kaikilla sen tasoilla peruskoulusta alkaen opetetaan tietotekniikan, tiedonhallinnan ja viestinnän perustaidot. Tietoyhteiskunnan oletettiin vaikuttavan syvästi ihmisten elämään ja kulttuuriin. (*Kulttuurinen tietoyhteiskunta 1996, 1-7.*) Valtionhallinnon toimet tietoyhteiskunnan saavuttamiseksi ovat saaneet tuekseen jatkosuunnitelmia. Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000–2004 toimeenpanosuunnitelmassa kuvataan ne toimenpiteet, joiden avulla tietoyhteiskunnan onnistumista tuetaan.<sup>24</sup>

Koska koulutusta pidetään tärkeänä keinona saada aikaan nopea siirtyminen informaatioyhteiskuntaan, ovat yliopistojen, korkeakoulujen ja opetusviranomaisten ohella myös muut tahot olleet kiinnostuneita vaikuttamaan koulutuksen avulla tapahtuvaan muutokseen. Suomessa Teknologian tutkimiskeskus, Tekes, käynnisti vuodenvaihteessa 1994–1995 yhdessä suuren yrityskonsortion kanssa Kansallisen multimediaohjelman, KAMU:n, organisoidakseen alaan liittyviä sovelluskokeiluja. Laajasti kansainvälistä huomiota saaneen Tekesin kehittämissuunnitelman sovelluksia voidaan käyttää hyväksi etäopetuksessa. (*Heikkilän 1997a, esipuhe ja 1999, 1-4.*) Tekes on ollut mukana myös muussa selvitys- ja kehittämistyössä, josta mainittakoon multimediaohjelmat, etäopetus multimedieverkoissa, käyttäjakeskeisyys ja käyttöliittymät.<sup>25</sup>

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra käynnisti syksyllä 1997 informaatio-/tietoyhteiskuntastrategian uudistamisen. Siinä on selvitetty mm. informaatioyhteiskunnan osaamistarvetta, koulutukseen liittyviä tulevaisuudennäkymiä, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia sekä tietoverkkoja ja digitaalisia oppimateriaaleja.<sup>26</sup> Monet kysymykset liittyvät tietoverkkoväylien kykyyn ratkaista koulutuksen pulmia, oppimisvaikeuksia ja koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiä. Keskeinen aihe on tietoverkkojen saavutettavuus ja niiden käyttötaidot. Teknisten ratkaisujen ohella tietoverkoissa liikkuvan sisällön laatua, tietojen valintaa, arviointia, jäsentämistä ja käyttötapoja on tarpeen arvioida sen selvittämiseksi, käytetäänkö verkkoja koulutuksessa tekniikan vai pedagogiikan ehdoilla.

Tutkimuksen empiirisen osan toteuttamisen aikaan vuosina 1996–1998 painottuivat opetusministeriön hallinnonalan hankkeiden rahoituksessa tietoteknisten toimintaympäristöjen hankinnat kouluille. Opetushallituksen ylitarkastaja Jari Koivisto kertoi helmikuussa 1997, että peruskoulujen materiaalin varustaminen ja koulujen kytkeminen tietoverkkoyhteyteen oli keskeistä. Suomi tietoyhteiskunnaksi-hankkeen varoja jaettiin projekteihin, jotka tähtäsivät verkkojen rakentamiseen ja koulujen yhteistyöyhteyksien synnyttämiseen. Rahoitettujen hankkeiden joukossa ei ollut mukana taidekasvatussisältöisiä hankkeita. Sisällölliseen kehittämistyöhön ei liennyt varoja. (*Koivisto 26.2.1997.*) Verkkoympäristöjen sisältöjen kehittämiseen tai syvälliseen pedagogiseen innovointiin ei päästy käsiksi opetusministeriön Suomi tietoyhteiskunnaksi -hankkeen alkuvaiheessa.

Suomalainen yhteiskunta eteni kohden tietoyhteiskunnan (*informaatioyhteiskunnan*) ihanetta ja valjasti koulutuksen tämän ihanteen yhdeksi keskeiseksi toteuttajaksi.<sup>27</sup> Uuden vuosituhannen visiona on ollut tavoitella, jossa kaikille tarjotaan tietoyhteiskuntavalmiudet. Informaatioyhteiskunnan kasvaviin osaamisvaatimukseen vastataan kehittämällä vapaan sivistystyön, avoimen yliopiston sekä muiden koulutusjärjestelmien mahdollisuuksia tarjota tietoyhteiskuntataitojen hallintaan tähtäävää koulutusta.<sup>28</sup>

<sup>24</sup> <http://www.minedu/julkaisut/julkaisut.html>, 22.2.2001.

<sup>25</sup> Esimerkiksi Kansallinen multimediaohjelma (*Kuusisto 1998*), Etäopetus multimedieverkoissa (*Ruokamo ja Pohjolainen 1999*), Oppimisen uudet ympäristöt (*Ahonen ym. 1999*), Keholliset käyttöliittymät (*Kuivakari ym. 1999*) ja Uusi käyttäjakeskeinen tietotekniikka (*Räihä, Jääskeläinen ja Oesch*).

<sup>26</sup> Esimerkiksi Osaaminen tietoyhteiskunnassa (*Raivola ja Vuorensyrjä 1998*), Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja varhaiskasvatuksen ja tulevaisuuden näkymät (*Huovinen 1998*), Tieto- ja viestintätekniikka elinikäisen oppimisen apuna (*Hein 1998*) sekä Tietoverkot ja digitaaliset oppimateriaalit (*Lehtiö 1998*).

<sup>27</sup> Tämän käsityksen vahvisti myös mediakasvatuksen professori Tapio Varis 23.4.1999 Kouvolassa pitämässään juhlapuheessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun Viestinnän osaston uusien tilojen vihkiäisissä.

<sup>28</sup> [www.minedu.fi/tietostrategia.htm](http://www.minedu.fi/tietostrategia.htm), 27.4.1999.

## Suomalainen koulu informaatioyhteiskunnan muutoksessa

Jo 1970-luvulla erityisesti matemaattisten aineiden opettajat kävivät tietotekniikkaan liittyvillä ohjelmointikursseilla ja opettivat sitä oppilailleen esimerkiksi kerhoissa. Valtioneuvosto teki vuonna 1982 teknologiapolitiikkaa koskevan periaatepäätöksen, jossa sivuttiin teknologian koulutukselle asettamia vaatimuksia. Kouluhallituksen silloinen pääjohtaja Erkki Aho otti kantaa asiaan ja kertoi asian eteen tehdyistä toimenpiteistä, joita olivat mm. atk-opetuksen opetussuunnitelma lukioon ja keskiasteen ammatilliseen koulutukseen, suositusten antaminen atk-opetukseen soveltuvista laitteista, tutkimuksen käynnistäminen opetuskäyttöön soveltuvien ohjelmien kehittämiseksi sekä opettajien lyhytkestoisen atk-koulutuksen tukeminen. Opettajien oli kyettävä soveltamaan tietokoneavusteista opetusta muihin opetuskokonaisuuksiin. Soveltuvien opetusohjelmien valinta, tietotekniikan inhimilliset vaikutukset sekä opettajan oman roolin tunnistaminen uudessa tilanteessa olivat tärkeitä kysymyksiä. (Aho 1983, *Helsingin Sanomat* 28.9.1983.) niiden selvittämisen tavoitteena oli paljastaa informaatioteollisuuden vaikutus inhimilliseen elämään ja erityisesti oppilaiden oppimiseen liittyviin kysymyksiin. Didaktiset kysymykset olivat tärkeitä sovellettaessa uutta teknologiaa opetukseen.

1980-luvulla pohjustettiin se maaperä, jolle 1990-luvulla Tiedon valtatietä alettiin rakentaa suomalaiseen kouluun. Maaliskuussa 1983 tehty selvitys kertoo, että opetushallituksen suositusten mukaisia atk-laitteita oli hankittu noin 340 lukioon ja työpisteiden määrä oli 700. (emt.) Tämän päivän mittakaavassa tilanne näyttää pienimuotoiselta. Vuodelta 1994 peräisin oleva Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet kertoo tilanteesta toisella tavalla. Sen arvoperusta rakentuu elämyksellisistä, toiminnallisista, sosiaalisista, kulttuurisista ja tiedollisista ulottuvuuksista. Informaatioyhteiskunta sen sijaan ilmenee siinä vain aihekokonaisuutena Tietotekniikan käyttötaito. (Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16 ja 32.*)

Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelmaa toteutettiin opetusministeriön toimialalla niin, että tavoitteena oli vaikuttaa vuoteen 2000 mennessä kansainväliseen kilpailukykyyn ja työllisyyteen hyödyntämällä tietotekniikkaa tehokkaasti (*Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelma. 1995, 3*). Hanke toimi erilaisin painotuksin. Mm. oppilaiden vanhempia koulutettiin lukuvuonna 1997–1998 mukaan lasten huomiseen tietoyhteiskuntaan järjestämällä ympäri Suomea asiaa edistäviä tilaisuuksia. "Suomi ykköstietoyhteiskunnaksi" -tilaisuuksissa hehkutettiin "huomisen aapista". "Opi lastesi huominen" oli haaste vanhemmille. (*Tietoyhteiskunta Foorumi 3/1997 ja Järvinen 1998, s. 80.*) Koulut ilmoittautuivat innokkaasti kampanjaan. Suomi kokonaisuudessaan panosti valtioneuvoston johdolla tietoyhteiskuntaan ja tietoteknologian käyttöön kaikilla elämänoilla. Eri ministeriöt rakensivat opetusministeriön ohella omia tietoyhteiskuntastrategioitaan (ks. *Suomi tietoyhteiskunnaksi, Kansalliset linjaukset 1995 ja Suomi tietoyhteiskunnaksi, Strategian perustelut 1995*).

Tieto- ja informaatioyhteiskuntapalvelujen käyttömahdollisuudet ja perustaidot kuuluvat siis kaikille. Toimenpide-ehdotuksina esitettiin, että koulujen tieto- ja viestintätieteiden opetusta kehitetään niin, että opetusministeriö huolehtii käyttötaitojen opetuksesta peruskoulun eri oppiaineissa, selvittää opettajien koulutustarpeen sekä oppilaitosten laitteisto- ja ohjelmistotarpeen. Kuntia kannustettiin innovatiiviseen toimintaan koulutuksessa. (*Suomi tietoyhteiskunnaksi, Kansalliset linjaukset 1995, 25 ja 40-41.*) Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000–2004 toimeenpanosuunnitelman<sup>29</sup> mukaan 2000-luvulla panostetaan mm. tietoyhteiskunnan kansalaistaitoihin, opettajien koulutukseen (*Ope.fi*), tietoteollisuuden ja digitaalisen viestinnän ammattilaisten koulutukseen, virtuaaliyliopistoon, virtuaalikouluun, tietoverkkojen oppimisympäristöön sekä sisällöntuotantoon. Tutkimuksen lukuvuosina 1996–1997 ja 1997–1998 toteutettu empiirinen osa käsittelee erityisesti tietokone-mediaa oppimisympäristönä ja sivuaa virtuaalikoulun konseptia. Toiminnan sisältönä on kuvataide ja kuvataiteen opetus.

## Suomalainen taidekasvatus informaatioyhteiskunnassa

Kulloinkin toteutettava koulutuspolitiikka määrittelee koulutuksen tavoitteet ja sen toiminnalliset resurssit. Yleissivistävää taidekasvatusta ja kuvataiteen opetusta toteutetaan annettujen toimintaedellytysten mukaan. Ne rajaavat taidekasvatuksen aseman sekä arvostuksen koulutuksen ja kasvatuksen maailmassa. Lähtökohtana on kuitenkin olettaen, että sivistyneen kansalaisen perusvalmiuksiin kuuluu tuntee laadullisesti korkeatasoista kuvataidetta. Yhteiskunnan ja peruskoulun tuki tämän saavuttamiseksi on perusteltua arvioida.

<sup>29</sup> <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisut.html>, 22.2.2001.

Peruskoulun toiminta pohjautuu eduskunnan säätämiin lakeihin ja sitä ohjaa voimassa oleva opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään opiskelun ja opetuksen tavoitteet, toimintaedellytykset sekä arvoperusta, jonka mukaan toimitaan. Kulttuuri-identiteetti on osa arvoperustaa. (Ks. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12-14.*) Kouluja on innostettu eduskunnan ja valtioneuvoston kannustamana saattamaan Suomi tietoyhteiskunnaksi harjaannuttamalla oppilaat tietotekniikan osaajiksi. Uskotaan, että vain ihmisten rajallisuus ja suppea maailmankuva rajoittavat tietoverkkojen käyttöä. Uusien ilmiöiden alkuvaiheessa syntyy perusteetontakin optimismia.

Valtioneuvosto teki joulukuussa 2001 ehdotuksen peruskoulun uudeksi tuntijaoksi. Sitä varten opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen oli aloitettu opetushallituksen toimesta; mm. perusopetuksen vuosiluokkien 3-9 opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyö käynnistyi asettamalla sitä varten uusi hanke 14.6.2001. (*Opetusministeriön tiedote 20.12.2001*)<sup>30</sup> Uusissa päätöksissä on rajauksia, jotka vaikuttavat niin tulevaan kuvataiteen ja tietotekniikan opetukseen kuin tieto- ja informaatioyhteiskunnan toteuttamiseen koulutuksen yhteydessä. Käynnissä olevat muutokset vahvistavat jo olemassa olevia käytänteitä. Kuvataiteen opetuksen määrä ei lisäänty. Tietotekniikan opetus on valinnaisaineena kuten ennenkin peruskoulussa. Kuntien opetussuunnitelmapäätökset määräävät lopulta peruskoulun tuntijakopainotukset eli sen, millä vuosiluokilla on kuvataiteen opetuksen painopiste. Tutkimuksen tutkimusasetelma ei ole ristiriidassa tulevan perusopetuksen toteuttamisen ehtojen kanssa tai asiasisällöltään vanhentunutta.

Opetushallituksen Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa -selvityksessä ilmeni kysyttäessä oppilailta kuvataiteen opetuksessa käytettyjen kuvantekemisen keinojen suosiota, että vain 6 % nimesi tietotekniikan, tässä tapauksessa tietokonegrafiikan, suosikikseen. Oppilaita miellyttivät eniten piirustus 86 % ja maalaus 82 %. Peruskoulun oppilaisa tulo Tiedon valtatielle herätti vain vähäistä kiinnostusta kuvataiteen opetuksen yhteydessä, tai asiaa ei osattu liittää kuvataiteen (*kuvaamataidon*) opetukseen. Myöskään opettajat eivät 1990-luvun puolivälissä mieltäneet aihepiirin tarpeellisuutta kuvataiteen opetuksessa, koska heidän mielestään perinteiset kuvallisen ilmaisun keinot, piirustus ja maalaus, olivat kuvataiteen tärkeintä opittavaa aineista peruskoulun yläasteella. (*Issakainen 1996, 266-310.*)<sup>31</sup>

Oppilaat kertoivat selvityksessä niistä asioista, joiden he otaksuivat kuuluvan kuvataiteen opetukseen ja joista heillä oli omakohtaista kokemusta. Toinen mahdollisuus on, että tietotekniikkaa hyväksi käyttävä työskentely ei kiinnostanut oppilaita lainkaan tai vain vähän kuvataiteen opetuksen yhteydessä. Uusi teknologia, valokuvaus, elokuva tai muu vastaava ei sekään osoittautunut tärkeäksi. Toisaalta oppilailta ei ollut ollenkaan tai oli vähän kokemuksia uusista kuvan tekemisen keinoista. He eivät osanneet ehkä liittää niitä kuvataiteen opetuksen vaatimuslistaansa, koska olivat opiskelleet kuvataidetta perinteisiä kuvan tekemisen keinoja käyttäen. (*emt.*) Opetussuunnitelman toteuttaminen jäi yksipuoliseksi. Myöhemmät opetushallituksen teettämät arvioinnit puoltavat tätä käsitystä. Edellä olevan selvityksen tulosten seurauksena tehtiin opetushallituksen toimeksiannosta kattava Lasten ja nuorten taidekasvatusta (*musiikki ja kuvataide*) peruskoulussa ja lukiossa selvittävä arviointitutkimus, jossa mm. todettiin, että taideaineiden opettajista kolmannes on epäpäteviä (*Korkeakoski 1998b, 27-35*).

Kuvataiteen peruskoulun opetussuunnitelma mainitsee tietotekniikan aihepiireistä vain tietokonegrafiikan (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99*). Siinä ei puhuta vielä tietoverkoista tai internetistä mitään. Tämä kertoo tietotekniikan nopeasta laajentumisesta uusille alueille. Sen tähden on tärkeää, että voimassa oleva opetussuunnitelma on kirjoitettu toteuttamaan jatkuvan uudistamisen periaatetta. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on ollut se pohja, jota muokaten on uudistettu käytännön opetustyö, ja sitä toteuttavat vuotuiset työsuunnitelmat. (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15*).

Kuvataiteen opetus oli toisaalta myös hyvissä ajoin mukana tietotekniikan kouluun juurruttamisessa. Kuvataideopettajat Eila Asikainen ja Kirsti Rautasalo raportoivat Jyväskylässä toteutetusta kokeiluhankkeesta, jossa sovellettiin piirrosohjelmaa ja siihen liittyvää digitointialustaa Commodore 64-mikrotietokoneympäristössä. Kokeilussa oli mukana yksi yläaste ja lukio. Oppilaat olivat innostuneita, mutta heitä arvelutti, josko tietokoneen avulla oppii

<sup>30</sup> <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;433>.

<sup>31</sup> Issakaisen selvitykseen osallistui 110 peruskoulun yläastetta ja 110 kuvataiteen opeturyhmää peruskoulun yläasteen 9. luokalta opettajineen. Otanta tehtiin niin, että se kattoi maantieteellisesti koko Suomen. Erilaiset koulut olivat hyvin edustettuina sekä maantieteellisen sijainnin että koon ja resurssien suhteen. Selvitys tehtiin toukokuussa 1995. Tällöin valmisteltiin Suomi tietoyhteiskunnaksi -hankkeiden toteuttamista. Valtioneuvosto oli hyväksynyt 18.1.1995 tietoyhteiskunnan kehittämisen periaatteet (*Kulttuurinen tietoyhteiskunta 1996, 1-7*).



kuvan tekemistä kuten piirtämistä. (Asikainen ja Rautasalo, 1985.) Nykyisiin välineohjelmiin ja tietokoneympäristöihin verraten olosuhteet olivat tuolloin primitiiviset. Koulutus ja tutkimus ovat keskeisiä vetureita, kun uusia innovaatioita käynnistetään.

## 2.2. Kulttuuri mediamaailmassa

Koulumaailman ja koulun kuvataideopetuksen lisäksi tutkimuksen aihepiiri koskettaa taidemaailmaa sekä taidemuseoita ja niiden museopedagogista toimintaa. Taidemuseoiden asemaa, päämääriä ja kulttuurin merkitystä kasvatustoiminnassa tarkastellaan osana suomalaista kulttuuritoimintaa.

### Kulttuurin merkitys ihmiselle

*“Suomalainen kulttuuri on kansallisen olemassaolon perusta. Ilman omaksi koettua kieltä ja siihen liittyvää kulttuuria ei kansallista kulttuuria ole. Pieni kansakunta voi synnyttää merkittävää kulttuuria ja vain kulttuurin kautta se voi olla merkittävä kansakunta.” (Kulttuuripoliittinen selonteko 1993, 1-6.)*

Mm. edellä kuvatulla tavalla valtioneuvosto määrittelee kulttuuripoliittisessa selonteossaan eduskunnalle 21.4.1993 kulttuurin tehtävän yhteiskunnassa. Kulttuuri kuuluu sekä valtion että kuntien tehtäviin, joiden toteuttamisessa odotetaan korkeaa laatua.

Lokakuussa 2002<sup>32</sup> valmistui valtioneuvoston ehdotus taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi (TAO). Siinä otetaan kantaa mm. lasten ja nuorten taideopetukseen sekä museopoliittikkaan. Taide nähdään monimuotoisena keinona ihmisen kasvussa ja elämässä yleensä. Yksilön mahdollisuudet kulminoituvat taiteessa mm. ihmisyyden ja identiteetin, todellisuuden jäsentämisen ja maailmankuvan rakentamisen, tunne-elämän vaalimisen ja kehittämisen sekä nautinnon lähteenä taiteen kokijoina ja yleisönä. Taide on myös keskeinen yhteiskunnan muutostekijä kansainvälistymisen edetessä. Globalisaatio ja kulttuuri sisältävät samaan aikaan sekä lokaaleja että globaaleja piirteitä, joissa kohtaavat sekä yhdenmukaistuminen että moninaistuminen. Taide ei ole paikka, jossa vain “vierailaan”, vaan paikka, jossa “asutaan”. Taide on ihmisen perusoikeus ja mahdollisuus nauttia taiteen kokijana toisten luovuudesta. Taiteen piiriin kuuluvat myös sen vastaanottajat, jolloin monet hedelmälliset ihmisyyttä rakentavat vaikutukset toteutuvat taiteen myötävaikutuksella.<sup>33</sup>

Taidekasvatuksen osalta TAO-ehdotus tähdentää yleissivistävän taideopetuksen merkitystä kaikilla kouluasteilla ja sitä täydentää taiteen perusopetus sekä taideharrastus- ja ohjaustyö. Yleissivistävän taidekasvatuksen tarjoaminen koko ikäluokalle ja koko peruskoulun ajan korostuu vaatimuslistassa painokkaasti. Se tarjoaa ihmisyyteen kasvun rakennusaineiksi, joihin sisältyy lisäksi tietoa ja taitoja eri taiteen aloista. Tunne-elämän vahvistamisen lisäksi korostetaan taiteen vaikutusta kognitiiviseen kasvuun. TAO-ehdotuksen huolenaiheena on peruskoulun uuden tuntijaon epäsuotuisa vaikutus taideaineiden opetuksen määrään. Tätä uhkakuva pahentaa pätevien taideopettajien puute (ks. Issakainen 1996 ja Korkeakoski 1998b).

Museoiden kulttuuri- ja taidepalvelutehtävä on siis tärkeä. Taidemuseoilta odotetaan suunnannäyttäjän roolia. Omaehtoisen kulttuurin toimintamuotoihin kuuluu taiteen perusopetus. Laki taiteen perusopetuksesta tuli voimaan 1992. TAO-ehdotus puolestaan tähtää poikkihallinnollisen Luova hyvinvointiyhteiskunta -ohjelman toteuttamiseen. Tärkeänä pilarina ohjelmassa on taiteen mahdollisuus laajentaa yhteiskunnan innovaatioperustaa, jolloin taiteen kohtaamiset yhteiskuntaelämän eri alueilla ovat tärkeitä. TAO-ehdotus näkee taidelaitosten roolin tärkeänä. Huomio kiinnittyy mm. alueelliseen saavutettavuuteen.<sup>34</sup> Kulttuuritoiminta on tärkeä osa suomalaisen identiteetin luomista ja erityisesti peruskoulutukseen kuuluvaa työtä.

Uusi Museopoliittinen ohjelma MUSEO 2000 sivuaa TAO-ehdotuksen sisältöjä.<sup>35</sup> Opetusministeriön toimeksiannosta laaditun esityksen keskeisenä tehtävänä oli selvittää museotoimen tavoitteet, laatia ehdotukset tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toiminnan kaksinpuoliseksi kehittämiseksi mm. laatimalla alan tietoyhteiskuntastrategia. Museolaitos on

<sup>32</sup> www.minedu.fi/julkaisut/pdf/TAO.pdf, 20.10.2002.

<sup>33</sup> www.minedu.fi/julkaisut/pdf/TAO.pdf, 20.10.2002.

<sup>34</sup> www.minedu.fi/julkaisut/pdf/TAO.pdf, 20.10.2002.

<sup>35</sup> Museo 2000 liittyy TAO-ehdotukseen 2002 ja se valmistui tätä aikaisemmin.

kansallista kulttuuripääomaa vaaliva organisaatio, joka toimii kokonaisvaltaisesti kulttuurihistorian, taiteen ja luonnon kysymysten alueilla. Sen keskeisenä kehittämisaalueena on museoiden jatkuvan yhteistyön sekä yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisääminen. Museoiden tulee olla entistä enemmän avoinna yleisölle ja panostaa jatkuvaan koulutukseen. (Ks. *Museo 2000. Museopoliittinen ohjelma 1999.*)

Museoiden valistusrooli on kasvanut. Tosin 1990-luvun taloudellinen tilanne on näyttänyt toisenlaisen totuuden, koska kuntien ja alueiden resurssit eivät ole olleet tasavertaiset. Monet kulttuurilaitokset ovat joutuneet supistamaan henkilökuntaansa ja toimintaansa merkittävästi. Tästä esimerkkinä on tutkimuksen empiirisen osan kohdekuntien alueella sijaitseva ainut taidemuseo, jonka ainoan palkatun työntekijän virka on ollut lakkautusuhanalainen, koska kunta on tässä tapauksessa säästänyt nimenomaan kulttuuritoiminnasta (*Kaukiainen 2001, Kouvolan Sanomat 25.2.2001*). Tieto havainnollistaa osaltaan sitä, miten tärkeää koulutus- ja kulttuurilaitosten välinen yhteistyö on, että saadaan kaikki voimavarat optimaaliseen käyttöön myös taloudellisesti niukoissa olosuhteissa.

Kulttuuriala on joutunut taistelemaan olemisen oikeutuksestaan muiden inhimillisten toimintojen kanssa. Se ei ole tavatonta suomalaisessa kulttuurielämässä. 1980-luvun lopulla kuvataiteen museotilanne näytti ongelmalliselta, koska uuden nykytaiteelle omistetun taidemuseon rakentaminen ei näyttänyt todennäköiseltä. Kriitikko Markku Valkosen kannanotto *Taide-lehdessä* kuvastaa tilannetta:

*”Suomi on monella tapaa masentava maa, ja sen päättäjiä kulttuuritahto kuvataiteen suhteen onneton”, hän kirjoitti (Valkonen 1988, 18).*

Suomen taiteilijaseuran silloinen puheenjohtaja Jarmo Mäkilä puolestaan totesi, että

*”jokainen vuosi odotellessa - tästä taaksepäin ja tästä eteenpäin - on ollut ja tulee olemaan menetetty vuosi. Nykytaiteen museo voidaan perustaa heti ja sen tietokeskus voitaisiin perustaa välittömästi”. (Mäkilä 1988, 19).*

Kulttuurialan tilanne toisti itseään samaan aikaan kuvataiteen opetuksessa. Opettajapula, puuttuvat opettajanvirat ja vähäinen opetustuntien määrä olivat laadukkaana opetuksen esteenä. Koulun työskentelytilanne oli mahdoton. Yläasteen opettajalla oli käytettävissään ryhmää kohden vain yksi opetustunti viikossa. Samaan aikaan kuvakulttuurin oli nouseva ja kuvanlukutaitoa oli opetettava, koska oli tullut kuvan aika (*Tuomikoski 1988, 70-73*). Kuvallisen viestinnän opetus oli määrällisesti niukkaa, mutta tämän lisäksi epäpätevien opettajien määrä suhteessa päteviin synnytti epäilyn opetuksen tasosta ja laadusta. Sama tilanne toistuu edelleen 1990-luvulla, kuten opetushallituksen selvityksistä on voitu lukea. Pätevien opettajien puute, opetus suunnitelman yksipuolinen toteuttaminen näyttää jatkuvan (ks. *Issakainen 1996, 266-310 ja Grönholm 1998, 132-196*). Myös opetusministeriön TAO-ehdotus kiinnittää huomiota peruskoulun taidekasvatuksen ongelmiin.

### **Mediateknologia kulttuurimaailmassa**

Uutta mediateknologiaa on tarkasteltu kulttuuripolitiikkaan ja sen toteuttamiseen liittyvänä kysymyksenä jo 1980-luvulla, jolloin selvitettiin tietoyhteiskunnan, audiovisuaalisen yhteiskunnan ja taiteiden postmodernia tilannetta. Selvityksen toimittaja, kulttuuritutkija Ritva Mitchell otti esille useita informaatioyhteiskuntatutkimukseen liittyviä voimahahmoja, joiden painotuksissa hän näkee taiteet tärkeänä osana uutta viestintäteknologiaa (*Mitchell 1985, 11-28 sekä ks. McLuhan 1968/1964, Toffler 1972 ja Naisbitt 1984*). Sen sijaan Mitchell katsoo teknisesti orientoituneen japanilaisen informaatioyhteiskuntateoreetikon Yoneji Masudan sysäävän affektiivisesti painottuneen toimintamuodon, taiteen, syrjään kognition saadessa etulyöntiaseman. Masuda itse arvioi teoksessaan *The Information Society as Post-Industrial Society*, että taide saavutti huippuasemansa jo aiemmin ja oli informaatioyhteiskunnassa supistuva teollisuuden ala. (*Mitchell 1985, 11-28 ja Masuda 1983/1980, 87-100*). Arvio on huomion arvoinen tämän päivän näkökulmasta, koska viestintäala sekä uusi sisältö- ja viihdeteollisuus vaativat entistä enemmän tekijöitä. Siitä on kehittynyt huomattava tuotantoteollisuuden haara. Samalla taiteen käsite on uudistunut ja laajentunut entisestään.

Uusi teknologia sivuaa ihmisen persoonallisuutta sekä tähyää uuteen yhteiskuntaan ja politiikkaan (*Mitchell 1985, 11-28 sekä ks. Naisbitt 1984 ja Lyotard 1985*). Taiteen postmoderni tilanne on suhteutettava tieteellisen ja teknologisen tiedon muuttuvaan luonteeseen (*Lyotard 1985, 7-11*). Mediateknologia on vaikuttanut asioiden uudelleen määrittelyn tarpeeseen. Teknologia on tunkeutunut sellaisille alueille ja sellaisissa muodoissa, että uusien näkökulmien valinta on välttämätöntä. Rajauksen hahmottamisessa vanha ja uusi näkökulma tuottavat usein ristiriitaisia tulkintoja. Kuitenkin samat ajattelijat ja vaikuttajat määrittelevät yhteiskunnan suuntaa niin kulttuurissa, informaatioyhteiskunnassa kuin monessa muussa merkityksessä.

Suomea pidettiin vielä 1980-luvulla teknologisesti hitaasti kehittyvänä maana. Taidehistorioitsija Yrjänä Levanto kirjoitti, että oli mahdollista uskoa, että taide läsnäolollaan pehmentää tekniikkaa. Tulevaisuus ei kuitenkaan näyttänyt turvalliselta edes teknologisesti suhteellisen hitaasti muuttuvassa Suomessa. (*Levanto 1985, 145.*) Selaillemalla päivän sanomalehtiä ja seuraamalla tv-uutisia huomaa suomalaisten käsityksen teknologian kehitystahdista muuttuneen täysin 1990-luvulla. Taiteen tulkinta pehmeäksi ja kovan tekniikan vastakohtaksi vaatii uudelleenarviointia.

YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon suositus taiteilijan asemasta korosti jo varhaisessa vaiheessa, että tekniikan muutoksista saatava hyöty tulisi kohdentaa kulttuuriteollisuuden aloille. Tämän toivotaan rohkaisevan taiteellista luovuutta ja tarjoavan uusia työtilaisuuksia ja julkisuutta. (*Unescon suositus taiteilijan asemasta 27.10.1980, 283.*) Unesco<sup>36</sup> hyväksyi 1998 uuden kulttuuripolitiikkaa ja kehitystä koskeva toimintasuunnitelman. Siinä kiinnitetään huomiota lasten valmiuksiin käyttää uutta viestintäteknologiaa. Koulutusta pidetään välineenä, jolla varmistetaan lasten mahdollisuudet saavuttaa viestintäteknologian uutta luovat käyttötaidot. Sen uskotaan toimivan aseena väkivaltaa vastaan. Kulttuuriperinnön vaaliminen ja museoiden toimintaohjelmien tietoinen suunnittelu tukevat työtä.<sup>37</sup> Unesco ottaa kantaa tietoyhteiskunnan viestinnällisiin vaikutuksiin ja suhteuttaa teknologian kulttuurin kokonaisuuteen. Lasten rooli on tärkeä. Uuden viestintäteknikan vastuullinen ohjaaminen ja oikeiden käyttötaidojen koulutus edistää kulttuuriperinnön vaalimista.

### **Inhimillinen kulttuuri mediamaailmassa**

Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitea määritteli yleissivistyksen seuraavasti:

*“Sivistys tarkoittaa sekä yksilön sivistyspyrkimystä että yhteisön henkistä pääomaa. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisön perinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä. ... Sivistys pyrintönä ja perintönä ovat näin saman asian kaksi eri puolta.”*

Sivistyksen keskeisiksi alueiksi määriteltiin taiteen eri lajit. Taiteelliseen yleissivistykseen kuului perehtyminen taiteen lajien kieleen, josta avautuisi taideteoksen merkityssisältö. Taiteessa korostui elämyksellisyys, mutta se oli myös tapa saada tietoa ilmiöistä laadullisessa merkityksessä. Arvoltaan pysyvillä eri aikojen taideteoksilla tuli olla sijansa taideaineiden opetuksessa. Taidetilaisuudet ja museoissa tapahtuva opiskelu olivat tärkeitä. Oman ympäristön kuvallisen viestinnän kriittinen tarkastelu oli oleellinen osa opetusta. Koulun tuli tarjota kaikille mahdollisuus taideopintoihin. Museoiden luento- ja näyttelytoimintaa tuli elävöittää pedagogisella suunnittelulla. Ne tuli saattaa entistä paremmin koulujen ulottuville. (*Humanismin paluu tulevaisuuteen, komiteamietintö 1993:31, 15 ja 19-21 ja 63-65 ja 107-110.*) Komitean suosituksista nousee keskeiseksi se, että taidekasvatusta ja taiteen tuntemusta pidettiin tärkeänä ja oleellisena osana yleissivistystä ja kaikkien kansalaisten oikeutena.

Mediataide on laajentanut taiteen kenttää. Uusia ilmaisumuotoja ja -kanavia ovat esimerkiksi multimediasovellukset, internetin käyttö ja monimediaalisuus yleensä. Mediataide synnyttää toimintaympäristössään uutta kulttuuria. Toisaalta käsityksemme kulttuurista muodostuu tänä päivänä medioiden kautta. Mediataide tutkii taiteen keinoin mediakulttuuria, ihmisen ja teknologian suhdetta ja sen vaikutuksia kokemusmaailmaan. Mediataiteelle on ominaista integroituminen ja vuorovaikutussuhde. (*Mediataidemuistio 1996, 7.*) Mediataide ja mediakulttuuri uusiutuvat niille ominaiseen tapaan nopeasti. Mediataidetoimikunnan määritelmät tarjoavat monia näkökulmia arvioida taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Myös Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean suositus lisääntyvästä yhteistyöstä taidelaitosten, esimerkiksi taidemuseoiden, kanssa vastaa hyvin tutkimuksen päämääriä. Kulttuurilaitoksilla on hyvät edellytykset toimia niin taiteen tietopankkeina, esitysfoorumeina tai ohjaajina ja valistajina käyttäen apuna tietoverkkoja ja nykyajan informaatioteknologiaa.

Suomen kuntaliitto teki 1997 selvityksen kulttuurilaitosten kontaktikentistä. Selvityksessä oli mukana 35 kaupunkia ja 26 taidemuseota. Kulttuurilaitosten kontaktiaktiivisuuden silmiinpistävin piirre oli niiden ulkoisen yhteydenpidon keskittyminen yksinomaan toimintojensa esittelyyn. Taidemuseoiden osalta kontaktiprofiili painottui oman alan sisäiseen, erityisesti laitosten kesken, tapahtuvaan toimintaan. (*Seppälä 1997, 78-79 ja 91.*) Kulttuurilaitosten ohjaustehtävän toteuttaminen edellyttää vuorovaikutteisen toiminnan ylläpitoa

<sup>36</sup> Unesco piti Tukholmassa 30.3.-2.4.1998 hallitusten välisen konferenssin, joka käsitteli kulttuuripolitiikan kehitystä.

<sup>37</sup> [http://www.unesco.org/culture\\_and\\_development/stockholm/stockholm.html](http://www.unesco.org/culture_and_development/stockholm/stockholm.html), 29.6.1998 ja Arsis 2 1998, 6-10.

myös oman instituution ulkopuoliseen maailmaan. Eri instituutioiden ja niiden toimijoiden yhteistyö on keskeistä, jos halutaan edistää esimerkiksi koulu- ja museolaitosten vuorovai- kutusta taidekasvatuksessa ja taiteen tuntemuksen vahvistamisessa. Uusien viestintäkeino- jen käyttö yhteistoiminnan kontakti- ja työvälineinä on tärkeä kehittämisen kohde.

Valtion taidemuseon internetpalvelimen avaaminen julkiseen käyttöön elokuussa 1995 oli merkittävä tapahtuma taidemuseon ja yleisön vuorovaikutuksen lisäämiseksi. Sivujen yhdeksi tärkeimmäksi palveluksi koettiin yleisön mahdollisuus tutustua taidekokoelmiin ennen museokäyntiä museon internetsivuilla (*Inkari 1995, 10-11*). Se oli konkreettinen mah- dollisuus päästä etäkäynnille taidemuseoon. Tapahtuma oli ratkaiseva, koska museoiden etätaideympäristöt olivat tuolloin rajallisia sisältäen useimmiten vain tietoja museoiden aukiolosta ja vastaavista kysymyksistä.

Helsingin kulttuurielämä laajeni entisestään muuhun maahan verrattuna sen saatua 1990-luvun lopulla monta uutta kulttuurikeskusta. Nykyaikaisen museon Kiasman ohella ja sen välittömässä läheisyydessä avautui uusia tiloja Lasipalatsissa ja Tennispalatsissa.<sup>38</sup> Kulttuuritarjonnan painopiste sijoittui lisääntyvässä määrin pääkaupunkiseudulle.

### Kuvataide mediamaailmassa

Kuvataiteen ja mediamaailman suhdetta kuvaa historiallisesta perspektiivistä havainnolli- sesti saksalaisen teoreettisen fysiikan ja kybernetiikan professori H. W. Franken laatima teos *Computerkunst* vuodelta 1971 (*Franke 1971*). Tietokonegrafiikkaa tehtiin tuolloin ohjel- moinnin varassa kirjoittamalla koodeja. Kirjan esipuheessa esitellään laskuautomaateilla tehtyä tietokonegrafiikkaa, jota pidetään aikakauden merkityksellisimpänä tuotteena. Tie- tokoneavusteisen taiteen osalta kehitys on kulkenut samaa tahtia tekniikan kehittymisen kanssa. Tekniset ja ohjelmalliset innovaatiot ovat vapauttaneet taiteilijoiden luomisenergian itse taidesisältöjen tekemiseen sekä lisänneet uusia alueita taiteen piiriin nostoen samalla tekniikan hallinnan vaatimustasoa. Taiteilijat ovat olleet mukana esitysohjelmien kehittämi- sessä teknologien rinnalla ja luomassa alan käsitteitä.<sup>39</sup> Tietokoneavusteisen taiteen synnyt- täminen on tänään ohjelmallisesti helpompaa kuin 1960-luvulla, mutta taiteen perimmäiset ongelmat ovat toki samat.

Museoiden ja kulttuurilaitosten verkkosivujen jatkuva uudistuminen niin meillä kuin maailmalla noudattaa samaa nopeaa rytmää kuin ICT-teknologiaan perustuvan tietokone- median tarjoaman virtuaalimaailman uudistuminen. Tutkimuksen empiirisen osan toteut- tamisen aikaan 1996–1998 mm. suurten kansainvälisten museoiden sivut oli tarkoitettu lähinnä yhteystietojen, aukioloaikojen ja muiden käytännön neuvojen jakeluun. Taidemu- seot ovat kuitenkin olleet eturintamassa tuottaessaan uusia ja sisällöllisesti monipuolisia internetsivuja. Niistä on muodostunut ikkuna, jonka kautta kävijä voi tutustua etukäteen taidemuseon tarjontaan. Erilaiset kävijöitä aktivoivat toiminnot ovat osa sivujen toimin- tastrategiaa. Museolle suunnatun sähköpostin lisäksi sivuilta voi lähettää kuvallisen säh- köpostiviestin haluamalleen henkilölle museon tarjoamasta taidekuvastosta. Museokaupat toimivat verkossa. Kirjoja, media- ja matkamuistotuotteita voi tilata internetsivujen kautta muiden verkkopalveluiden tapaan.

Museot ovat aktiivisesti mukana virtuaalimaailman muutosvirrassa. Uudet verkkopal- veluihin suunnitellut ohjelmat ja muut innovaatiot otetaan nopeasti käyttöön. Verkkosi- vujen toimintakonseptin jatkuva kehittämisen tarve johtuu tuotteen keskeneräisyydestä. Käyttöön tulee koko ajan paranneltuja versioita tekniikan, ohjelmien, sisällön ja käytettävyy- den osalta. Liikkuvan kuvan, multimediatuotteiden, 3D-animaatioesitysten, etäkohteiden videonäkymien sovellukset ovat käytössä lisääntyvässä määrin. Esimerkiksi Suomen valo- kuvataiteen museon verkkosivuilla pääsee virtuaaliseen museotilaan ja suurentamaan halu- tun kuvan museon seinältä lähempään tarkasteluun oman tietokoneen näyttöruudulle<sup>40</sup> Pietarin Eremitaasin sivuilla voi tehdä virtuaalikerroksen museon saleissa sekä panoroida kattohorisontista videokuvan avulla museon ympäristöä ja kulttuurihistoriallisia näkymiä<sup>41</sup> Uusia mahdollisuuksia tarjoaa kehittyvä kuvallinen mobiilitekniikka. Langattomia verkko- yhteyksiä ja kannettavia laitteita kokeillaan niin Lontoossa kuin Helsingissä.

<sup>38</sup> Lasipalatsi entisöitiin vuosina 1996–1998 ja se on ollut monipuolisesti etenkin visuaalisen kulttuurin käytössä vuoden 1999 alusta alkaen (<http://www.lasipalatsi.fi>, 28.4.1999). Helsingin kaupungin taidemuseon uudet näyttelytilat avattiin Tennispalatsissa 28.3.1999 (<http://www.hel.fi/artmuseum/suomi/tennari.html>, 28.4.1999).

<sup>39</sup> Information Superhighway -käsite on alkuaan taiteilija Nam June Paikilta.

<sup>40</sup> <http://www.fmp.fi>, 5.3.2001.

<sup>41</sup> <http://www.hermitage.org/html/En/index.html>, 5.3.2001.

## 2.3. Viestintä mediamaailmassa

Kuvaviestintä on yksi peruskoulun kuvaamataidon opetuksen keskeisistä sisältöalueista ja viestintäkasvatusta peruskoulun keskeisiä aihekokonaisuuksia. (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32 ja 100.*) Kuten kulttuurin myös viestinnän sekä viestintä- ja mediakasvatuksen osalta on tehty määrittelyjä ja pohdittu sen rajoja muuttuvassa yhteiskunnassa.

### Joukkotiedotuskasvatuksesta viestintä- ja mediakasvatukseen

Joukkoviestintä tai joukkotiedotus määriteltiin opetusministeriössä 1980-luvulla viestinnäksi, jonka sisältö on kohdistettu ennalta määrittelemättömälle yleisölle. Alan tulevaisuusvisio vuodelta 1985 sisälsi vuodelle 2000 ennusteen, jossa joukkoviestinnän palvelutarjontaan tulisi kuulumaan mm. sähköinen lehti, kuvapuhelin, 3-ulotteinen HDTV, värikopiointi ja telekonferenssi. Viestintävälineiden ja -tekniikan määrän ennustettiin lisääntyvän entisestään niin, että viestintä tulisi vaiheeseen, jossa merkityksellinen tieto hukkuu viestintäpalvelujen tulvaan. Pienestä pitäen toteutettavaa kriittistä viestintäkasvatusta esitettiin lääkkeeksi viestintätulvan haitallisia vaikutuksia vastaan. Peruskoulun läpäisyperiaatteella toteutettava viestintäkasvatusta koettiin riittämättömänä. (*Liedes 1985, 249-284.*)<sup>42</sup> Visio vuoden 2000 viestintätilanteesta oli suuntaa antava. Välinekirjo on ennustetta laajempi ja jotkut innovaatiot kuten HDTV on jo unohtunut. Toisaalta ennuste kertoo, että 1980-luvulla tapahtui merkittävää viestinnän kehitystyötä.

Televisio oli 1960-luvulta alkaen viestintäväline, jonka ohjelmatarjonta kohdennettiin erikseen räätälöimättä kaikille. Lähetykset toimivat yhden kanavan kautta uutis-, viihde- ja tietopalveluita. Kohderyhmänä oli lehdistön jo aiemmin määrittelemä ”Pihtiputaan mummo”. Tavoitteena oli, että mahdollisimman suuri vastaanottajajoukko kykenee tulkitsemaan lähetetyt viestit. Keskustelua käytiin viestien tiedollisesta tasosta. Televisio oli 1990-lle tultaessa johtava viestintäväline Suomessa sanomalehdistön rinnalla. Uusien kanavien tulo ja kilpailuttaminen ei vaikuttanut merkittävästi viestisisältöihin. Uudet kanavat eivät ole taanneet viestisisältöjen korkeaa laatua, vain määrällinen kriteeri on toteutunut.

1990-luvun kulttuuripolitiikka painotti sähköisen viestinnän merkitystä. Tieto- ja viestintäteknologian kehityksen sekä sen laajentuvan käytön ennustettiin vaikuttavan syvästi koko yhteiskuntaan sekä viestinnän jakeluun ja käyttöön, jopa painoviestintään. Telematiikan hyväksikäytön uskottiin kasvavan. (*Valtioneuvoston kulttuuripoliittinen selonteko 1993, 5-6 ja 10-11.*) Visio on toteutunut. Viestinnän integraatiokehitys on vaikuttanut jopa ”vanhaan” painoviestintään. Eri viestintävälineiden integroituminen digitaalitekniikan tarjoamien konseptien mukaan on tosiasia. Monimediaaliset toimintakonseptit tähtäävät saman sisällön levittämiseen monen eri median kautta. Tavoitteena on, että jokainen vastaanottaja voi käyttää sitä viestintäpalvelua ja -välinettä, joka parhaiten sopii omaan käyttöprofiiliin tai -tilanteeseen. Esimerkiksi käyttäjäprofiilin mukaiset uutispalvelut voidaan noukkia valmiiksi ohjelmoituna omalle tietokoneelle television uutispalveluista. Näin voidaan keskittyä tiettyyn uutisisältöön kuten politiikkaan, urheiluun tai kulttuuriin. Tästä on olemassa kokeiluja, esimerkiksi Valtion Teknillisen Tutkimuskeskuksen, VTT:n Tietotekniikkayksikön<sup>43</sup> toimesta mm. Helsingissä. Esimerkki kertoo yksilöllisten tarpeiden korostumisesta ja viestintätietotarjonnan määrällisestä kasvusta. On tarpeen kehittää käyttäjän avuksi erilaisia suodattimia hoitamaan esivalintaa.

Opetusministeriön viestintäkulttuuritoimikunta keskittyi kolmannessa osamietinnössään viestintäkasvatukseen ja tähtäsi viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen. Toimenpideehdotuksissaan se tukeutui opettajien kouluttamiseen, opetussuunnitelmien kehittämiseen ja viestintäopetuksen ohjaukseen. Lisäksi toivottiin eri tahojen välisen yhteistyön kehittämistä. (*ks. Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö 1991.*) Kiinnekohtia media-avaruudessa -muistio määritteli tietoyhteiskunnan mediavalmiudet analogisina kulttuuriselle luku- ja kirjoitustaidolle, jossa lähettämisen- ja vastaanottotaidot ovat kaikkien kansalaistaitoja sekä audiovisuaalisissa että verkkomedioissa. Tähtäimessä ovat sekä yleiset kansalaisvalmiudet että peruskouluopetuksen viestintäkasvatuksen kehittäminen. Tärkeä väline on medialuku- ja kirjoitustaito, mediavalmiudet ja mediakompetenssi, joka erottuu moniulotteisuudellaan koulutuksen muista taidoista. Parhaimmillaan mediavalmiudet toimivat katalysaattorina

<sup>42</sup> Liedeksen vastuualueena oli opetusministeriössä viestintä ja tekijänoikeus.

<sup>43</sup> VTT:n Tietotekniikkayksikkö on yksi Valtion Teknillisen Tutkimuskeskuksen kuudesta tutkimusyksiköstä. Toimialana on puolijohdetekniikka, mikrojärjestelmät, langaton tiedonsiirto, verkkoteknologiat, tietoverkkojen mallinnus ja palvelualustat, tietomassan hallintamenetelmät, mediateknologiat ja tietotekniikan käyttäjälähtöinen suunnittelu (<http://www.vtt.fi>).

psykkiselle liikkuvuudelle, älylliselle notkeudelle ja osallistuvalla elämäntyyllillä. (*Kiinnekohtia media-avaruudessa, kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito 1996, 1-29.*)

Informaatioyhteiskuntakeskustelu, mediakasvatus, viestintäkasvatus sekä tiedonvälityksen moniulotteinen virtuaalinen tila ovat tuoneet ajatusten vaihtoon suuren määrän uudistuksia ja -käsitteitä. Tämä aiheuttaa helposti sekaannusta ja väärinkäsityksiä, mutta kuvastaa informaatioyhteiskunnan ja siihen liittyvän uuden viestintäympäristön jatkuvaa muutostilaa. Esimerkiksi koulun viestintäkasvatus on kokenut monenlaisia vaiheita suhteellisen lyhyen elinkaarensa aikana. Viestintäkasvatus tuli suomalaisen peruskouluun 1970-luvulla joukkotiedotuksen nimellä. Nimi muovautui vähitellen viestintäkasvatukseksi 1980-luvulla. Tässä muutoksessa on viestintä- ja mediaympäristön uusiutumisella ollut keskeinen sija.

Joukkotiedotustutkija Sirkka Minkkisen Unescolle tekemällä tutkimuksella *Mass Media Education in Finland 1975* on ollut tärkeä sija viestintäkasvatuksen historiassa. Tätä edelsi vuoden 1972 lopussa kouluhallituksen toimeksiannosta valmisteltu muistio, jossa määriteltiin lukion joukkotiedotuskasvatus. Tämä vaikutti vähitellen joukkotiedotuskasvatuksen tuloon peruskouluun. Minkkisen Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetus suunnitelma-malli julkaistiin 1978. Viestintäkasvatuksen alkuhistoria peruskoulussa on tärkeä, koska se antaa perspektiiviä viestintäkasvatuksen ja edelleen mediakasvatuksen asemalle suomalaisessa peruskoulutuksessa. Minkkisen laatima opetus suunnitelma-malli oli ahkerassa käytössä opettajien täydennyskoulutuksessa ja erityisesti aktiivisten kuvataideopettajien työssä.

Kasvatustieteiden tohtori Ritva-Sini Härkönen selvitti väitöstudiumissaan Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet viestintäkasvatusta suomalaisessa koulussa. Tavoitteena oli edetä kohti viestintäkasvatuksen teoriaa. Tutkimuksessa selvitettiin viestintäkasvatuksen keskeisiä käsitteitä suhteessa viestinnän teorioihin, joissa näyttäytyivät mm. viestinnän rooli informaationa, estetiikkana ja kulttuurina niin semanttisten merkkipäijestelmien ja teorioiden valossa kuin yleensä vuorovaikutussuhteena. (*Ks. Härkönen 1994.*)

Suomi loi 1990-luvulla tietoisesti sivistysstrategiaa, jossa kansalaiset ohjattiin uuden tekniikan ja median ääreen. Hankkeeseen suunnattiin arvion mukaan vuonna 1996 valtion budjettivaroja neljännesmiljardi markkaa (*Mäenpää 1996, Helsingin Sanomat 13.11.1996*). Internet-tietoverkko kehittyi kiihtyvällä vauhdilla ja uusia välineitä sekä ohjelmia tehtiin ennennäkemättömässä määrin. Teknologian ylivoimaisuus herätti jo vakavia kysymyksiä. Epäiltiin, että itse esitysmuoto oli jo korvaamassa sisällön, koska sosiologiset, psykologiset ja kulttuuriset lähtökohdat tuntuivat olevan luvattoman kaukana taka-alalla (*Hakala 1996, 16-18*). Tietoteknologinen vauhti pyöri 1990-luvulla megabittien, suoritusnopeuksien ja tiuhaan vaihtuvien uusien tietokone- ja ohjelmistoversioiden ympärillä. Moni ei ennättänyt arvioida itse sisältöjen laatua tai merkitystä.

### Informaatioyhteiskunnan tie

Informaatioyhteiskunta on näyttänyt raporttien ja muistioiden valossa ihmemaana, joka ratkaisee kaikki pulmat työttömyydestä, ihmisten eriarvoisuudesta ja koulutusmahdollisuuksista alkaen. On väitetty, että suuret kertomukset ovat loppuneet ja yksilölliset ratkaisut tarjoavat kansalaisille mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen yksilöllisellä tavalla. John Naisbittin tapaan "megatrendeistä" puhuminen tuntuu aiheettomalta, koska uusi yhteiskunta näyttää perustuvan yksilöllisyydelle ja yksilön kertomuksille, pienille tarinoille.

Mutta eikö informaatioyhteiskunta itse, Tiedon valtatie, ole ollut suuri kertomus ja megatrendi. Megatrendin tunnuspiirteet ja paljon muuta sisältyy kuitenkin informaatioyhteiskunnan tulevaisuuden näkymiin, vaikka se olisikin sarja sattumuksia (*Mannermaa 1998, 28*). Mitä roolia informaatioyhteiskunnan valtavrassa näyttelee yksittäinen yksilö, nuori, koulu tai oppiaine? Tiedon valtatielle on helppo löytää ja eksyä. Vaatii paljon pysyä sen vauhdissa mukana.

Katoaako yksilö muiden yksilöiden joukkoon kohtaamatta koskaan kaltaisiaan? Onko yhteisöllisyys hävinnyt ja kilpailu kaikkien kesken tapa selviytyä omasta tulevaisuudesta? Sosiologi Michel Maffesoli ei usko yhteisöllisyyden hävinneen, vaan uskoo ihmisten liittyvän myös toisiinsa keskinäisen kilpailun sijaan uudella tavalla. Kuvien nopea lisääntyminen ja tyylin korostuminen ovat merkkejä yhteisön ja yhteisöllisyyden paluusta. Yhteiskunnan määrittely individualismin ja hiipuneen lumouksen<sup>44</sup> ajatusten perusteella ei ole kestävä, koska on paljon merkkejä siitä, miten uudenlaiset heimokulttuurit syntyvät tai ihmiset lumoutuvat uudella tavalla. Postmodernissa yhteiskunnassa se merkitsee jotakin näkymättö-

<sup>44</sup> Maffesoli tarkoittaa lumouksella ja lumoutumisella ehdotonta hulluuntumista, innostumista jostakin yhdessä.

missä olevaa ja jokapäiväistä, jotakin kollektiivisuuteen liittyvää, esimerkiksi kollektiivista kokemusta. (Maffesoli (1995, 163-176.) Tunneperäiset yhteisöllisyyden muodot ovat kätkeytyneet ja jääneet huomiotta työ- ja poliittisen elämän rationaalisten pyrkimysten keskellä. Maffesolin ajatusten konkretisoimiseksi olkoon esimerkkinä uudeltaisesta yhteisöllisyyden kokemuksesta tilanne, joka syntyi, kun Suomi voitti jääkiekon maailmanmestaruuden Tukholmassa vuonna 1995. Voittajat otettiin vastaan kotimaassa osana spontaanisti juhlimaan kokoontunutta suunnatonta ihailijajoukkoa, jossa kaikki olivat jollain tapaa mukana. Yhteinen joukkokokemus kannatti pitkään 1990-luvun lamasta toipuvia suomalaisia uuteen yhteiseen itsetuntoon.

Tietoverkkojen ja uuden teknologian käyttökelpoisuuden arviointi on ollut ristiriitaista. Toisaalta niiden nähdään tarjoavan kaikkea mahdollista hyvää ja toisaalta tuhoavan lopullisesti syvällisen, inhimillisen otteen elämään. Etenkin lasten ja nuorten suhteesta mediaan ja tietotekniikkaan esitetään jyrkästi vastakkaisia mielipiteitä. Hyvän ja pahan välillä vallitsee sovittamaton ristiriita. Teoksessaan *Silicon Snake Oil* (1995) amerikkalainen tietotekniikka-asiantuntija Clifford Stoll<sup>45</sup> valitti kyllästyneisyyttään tietotekniikkaan, johon kuka tahansa voi päästä käsiksi. Lisäksi tietoverkkojen valtavasta informaatiosta pieni osa on aidosti hyödyllistä. Verkko luo harhaisen vapauden illuusion. Se on tekniikan väärinkäyttöä, joka pasivoi ihmisen. Tietotekniikan luoma kulttuuri saattaa eristää ihmiset toisistaan.

Vastakkaisen mielipiteen tarjoaa mediakriitikko Jon Katz, joka arvostelee USA:n pyrkiä rajoittaa lasten pääsyä mediayhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi, koska lapset ovat digitaalivallankumouksen keskuksessa, joka liittää heidät toistensa yhteyteen tietoverkkojen avulla. Kieltojen sijaan lapset tarvitsevat moraaliset työkalut selvitäkseen mediamailmassa. (Katz 1996, 121-123 ja 166-170.) Tietoverkkojen käyttöä voidaan verrata tv-ohjelmien vastaanottoon, jota on tähän mennessä tutkittu enemmän kuin tietoverkkojen käyttöä. Kuten Katz australialaiset tutkijat Bob Hodge ja David Tripp puolustavat viestintävälineiden käyttökelpoisuutta ja päättelevät, että lapset ovat tehokkaita tv-ohjelmien tulkitsijoita, koska he osaavat liittää asioita toisiinsa (Hodge&Tripp 1987, 213-218). Tv-ohjelmien katselu on tosin passiivista verrattuna tietoverkkojen mahdollistamaan vuorovaikutteiseen viestintään, joka voi olla parhaimmillaan käyttäjän aktiivista toimintaa. Tietoverkoissa käyttäjä voi olla sekä viestin vastaanottaja että lähettäjä.

Tietokonemaailma tuo lasten elämään perustavanlaatuisia muutoksia ja mediakulttuurin opetus on uusien vaatimusten edessä. Arveluttavat seuraukset on tiedostettava. Matematiikan professori Seymour Papert, joka on viime vuosikymmeninä työskennellyt koulujen tietotekniikkaan liittyvien kysymysten parissa, näkee informaatioyhteiskunnan tulevaisuuden kahden trendin risteysasemana: teknologisen ja tietoteoreettisen mahdollisena synergiana tai vallankumouksena. Vallankumous liittyy lapsiin ja nuoriin, jotka ovat yhteiskunnassa ilman oikeuksia olevia ryhmiä. Maailman lapset ovat kehittyneet intohimoisiksi tietokoneystäviksi. Aikaa kuluu runsaasti pelien, mutta myös kirjoittamisen, piirtämisen, tiedonvälityksen ja tiedon hankinnan parissa. Toiset luovat sosiaalisia suhteita, toiset sen sijaan eristäytyvät tietotekniikan avulla. Huolestuneet vanhemmat pelkäävät joissain tapauksissa lastensa riippuvuutta tietotekniikasta. Todellisuudessa on kyse tiettyjen taitojen käyttämisestä tai hallitsemisesta. (Papert 1993, vii-x.)

Lasten ja nuorten mielestä tietokoneet ovat heidän maailmaansa, koska he ovat vanhempiensa näppärämpiä ja nopeampia niiden käytössä. Jotkut asiantuntijat kuvittelevat tosin olevansa lapsia taitavampia, mutta lapset ovat tietokonesukupolvi. Tämä tiedostaen on tärkeää selvittää, ohjaako vanhempi sukupolvi kehitystä rakentavaan vai hajottavaan suuntaan. Papert puhui jo 1980-luvun alussa tietokoneista lasten ajattelemisen taidon välineinä. Hänen tavoitteenaan oli voittaa lasten matematiikkaa kohtaan tuntema pelko tietotekniikan avulla käyttäen yksinkertaista logo-ohjelmointikieltä opetuksessa. (Papert 1985.)

Uusien viestintävälineiden tulo ja niiden vaikutukset lapsiin ja nuoriin sekä näistä mahdollisesti seuraavat haittavaikutukset ovat puhuttaneet aina kasvattajia ja opettajia. Esimerkiksi televisioviihteen vaikutuksia pohditaan edelleen. Nyt ollaan entistä huolestuneempia, koska tietoverkkoyhteydet ovat monin verroin tehokkaampia yhteyksien luojia verkkosivustoihin, jotka eivät ole kenellekään hyväksi. Kasvattajat pohtivat kysymystä menetetyistä sukupolveista. Videopelien hypnoottinen ote lapsiin ja nuoriin aiheuttaa huolta. Uusi mediakulttuuri synnyttää uusia kasvatuksellisia vaatimuksia opettajien ja muiden nuorten kanssa työskentelevien näkökulmasta. Keskeistä on selvittää, mitä näin ollen merkitsee mediakulttuurin opettaminen, eläminen ja oppiminen sekä kasvaminen sosiaalisessa kentässä, jota luonnehtivat teknokulttuurin luomat muutokset (Green, Reid ja Bigum 1998, 21).

---

<sup>45</sup> Aikanaan *Silicon Snake Oil* herätti huomiota ajan yleisen tietotekniikkainnostuksen vastaisena.

Tietokoneista on tullut osa uuden sukupolven kasvua. Ne ovat osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Sosiologi Sherry Turklen mukaan ne vaikuttavat käyttäjiensä elämään niin persoonallisuuden, identiteetin, seksuaalisuuden kuin kaiken muun kehityksessä. Ihmiset istuvat tietokoneen ääreen tehden samoja asioita kuin ennenkin, mutta heidän suhtautumisensa ja integraationsa koneen kanssa on hyvin erilainen. Videopelit ovat eräänlainen ikkuna uudenlaiseen läheisyyteen koneiden kanssa. Voidaan puhua simulaatiokulttuuriin sosiaalistumisesta. (Turkle 1984, 15 ja 1996, 63-73). Tietyissä tilanteissa on toimittava tosiasiat huomioon ottaen. Elämysympäristömme on entisestään teknologisoitunut ja viestintä muuttanut entistä monimediaalisemmaksi. Tilanteen eri puolet tunnistaen on mahdollista löytää oikeat ratkaisut. Hetkellä, jolloin tietoyhteiskunnan nousu on vuosituhannen vaihteessa kokenut ensimmäisen takaiskansa teknoutopioiden kuplien puhjettua, on aikaa harkita, mikä on kestävä ja mitä valintoja tulee tehdä informaatioyhteiskunnan tulevaisuudessa viestintäratkaisuja valittaessa yleisesti ja erityisesti koulutuksen näkökulmasta.

## 2.4. Koulutuksen kehitystyö ja informaatioyhteiskunta

### Miten informaatioyhteiskunnan kehitystyö näkyy suomalaisessa koulumaailmassa?

Vielä 1980-luvun lopulla multimedian käyttöä oli tutkittu vähän peruskouluissa ja lukioissa. Aikuiskoulutuksessa asiaa oli sen sijaan selvitetty enemmän (Apple Reports 1989, Varis 1995, 25). Tilanne oli paljolti samankaltainen tietoverkkojen tutkimuksen osalta 1990-luvun alkupuoliskolla, koska suurin mielenkiinto kohdistui informaatioyhteiskunnan strategioiden luomiseen. Aikuiskoulutukseen etäopetus ja monimuoto-opetus ovat kuuluneet tiiviisti peruskouluopetusta varhaisemmin. Monimuoto-opetuksen käsite otettiin käyttöön tosin vasta 1980-luvun lopulla. Monimuoto-opetuksen kehittyminen on saanut uutta vauhtia viestintäteknologian uudistuessa ja uudet viestintävälineet ovat herättäneet sekä ihastusta että epäilyä niin opiskelijoiden kuin opettajien keskuudessa (Hein ja Larna 1993, 7-9).

Opetushallituksen kotisivuille alettiin kerätä tietoja ja rakentaa linkkejä informaatioyhteiskuntaan liittyviin Suomi Tietoyhteiskunnaksi - Koulutus Tiedon Valtatielle -ohjelmien kokeilu- ja kehittämisvaiheessa, jota kutsuttiin Tieto-Suomi -hankkeeksi. Opetushallituksen tavoitteena oli, että näissä ohjelmissa luodaan uusia menetelmiä etäopetuksen toteuttamiseen. Erityisesti pyrittiin ottamaan huomioon opiskelijoiden itseohjautuvuus, avoimien oppimisympäristöjen, etäopetuksen infrastruktuurin sekä Suomen yhteiskunta- ja yhdyskuntarakenteen luomat rajoitukset ja mahdollisuudet. Tavoitteena on ollut monipuolistaa opetusta ja lisätä motivaatiota. Tyypillisimmät hankkeet on toteutettu usean koulun yhteistyönä.<sup>46</sup>

Koulutus Tiedon Valtatielle -ohjelmassa ei ole ollut mukana tutkimuksen empiirisen osan aikana hankkeita, joissa olisi erityisesti paneuduttu kuvataideopetuksen mahdollisuuksiin uudessa viestintäympäristössä. Hankkeissa on mm. kehitetty yleisellä tasolla etäopetuksen pedagogiikkaa, suunnittelua ja toteutusta tai koulujen välistä tiedonvaihtoa sekä testattu teknisiä alustoja.<sup>47</sup> Hankkeiden joukossa oli kulttuurihanke, jossa oli mukana myös peruskoulun yläaste. Pohjois-Karjalan museon vetämässä hankeessa kehitettiin kotiseutuopetusta internetin välityksellä.<sup>48</sup>

Tieto-Suomen ja vastaavien kokeilu- ja kehittämissankkeiden jälkeen on tehty uusia koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategioita. Näistä on jo aiemmin mainittu Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004, Toimeenpanosuunnitelma.<sup>49</sup> Tämän painoalueina ovat:

- tietoyhteiskuntavalmiudet kaikille
- verkko oppimisympäristöksi
- digitaalisen tietopääoman kartuttaminen ja
- tietoyhteiskunnan rakenteiden vahvistaminen koulutuksen ja tutkimuksen alueella.<sup>50</sup>

<sup>46</sup> Hankkeet raportoidaan www-sivujen välityksellä ([http://www.oph.fi/tietosuomi/op\\_keh.html](http://www.oph.fi/tietosuomi/op_keh.html), 9.3.1998 ja <http://www.edu.fi/projektit/tietosuomi>, 11.3.2001).

<sup>47</sup> Kehittämisen kohteita: monimuoto-opetuksen pedagogiikka (Jyväskylän normaalikoulu, <http://www.norssi.jyu.fi/projekti/monimuotot/index.htm>), etäopetuksen suunnittelu ja toteutus (Kaukajärven yläaste, <http://kauku.kaukajarvi.fi>) ja koulujen mahdollisuudet keskinäiseen tiedonvaihtoon (Valkealan koulut, <http://www.valkeala.fi/valkeala/vaativa.html>).

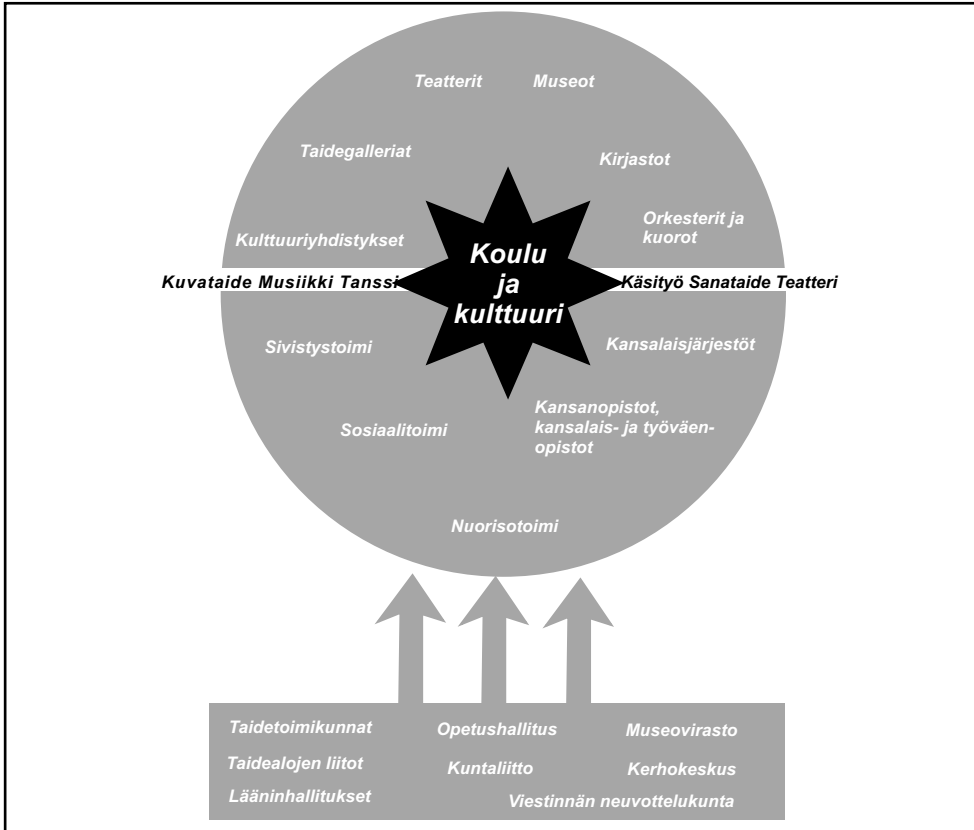
<sup>48</sup> <http://www.jns.fi/palvelut/kulttuuri/PKNMUSEO/LYHYESTI.HTM>. ja [http://www.oph.fi/tietosuomi/op\\_1.html](http://www.oph.fi/tietosuomi/op_1.html), 9.3.1998.

<sup>49</sup> <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisut.html>, 22.2.2001.

<sup>50</sup> <http://www.edu.fi/projektit/tietoyhteiskunta/sisalto.html>, 11.3.2001.



Opetushallituksen verkkosivuilta löytyy myös koulutusalan uutis-, tieto- ja oppimateriaalipalvelu.<sup>51</sup> Se sisältää monipuolista tietoverkkojen pedagogiseen käyttöön liittyvää aineistoa. Kulttuuria sivuvaan aihepiiriin liittyvää kehittämistoimintaa toteutetaan opetushallituksen projektissa Koulu ja kulttuuri, joka kokoaa 17 kunnan kulttuurihankkeet yhden nimikkeen alle. Hankkeen tavoitteena on nostaa kulttuurin profiilia koulutuksen kentässä sekä selkiinnyttää koulujen kulttuuritehtävää ja taideaineiden opetuksen kehittämistä opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Se on ajoitettu alunperin vuosille 1998–2001.<sup>52</sup> Hankkeen yhteistyötahot havainnollistuvat kuvioista 1.



**Kuvio 1.** Opetushallituksen Koulu ja kulttuuri -hankkeen 1998-2001 (KOKU) toimijat.<sup>53</sup>

Opetushallituksen verkkosivuilla on koulutuksen tutkimuksen tietorekisteri, KOTU, joka on vuodesta 1991 alkaen välittänyt tietoja koulutusalan tutkimuksesta.<sup>54</sup> Opetusalan vuosien 2001–2004 tutkimusohjelmassa on yhtenä aihepiirinä tietoyhteiskunta. Taustana ovat koulutuksen vuosituhannen vaihteeseen määritellyt kehittämissuunnitelmat, joissa nousee esille mm. opetussuunnitelman kehittäminen, esimerkkinä tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttö opetuksessa sekä arviointitoiminta. Tietoverkkojen monipuolista hyväksikäyttöä opiskelussa ja tutkimuksessa toivotaan, ja kehityksen odotetaan takaavan kaikkien tasavertaisuuden tässä asiassa.<sup>55</sup>

Tekes<sup>56</sup> on selvittänyt suomalaisen kuluttajan asemaa uuden viestintäteknologian käyttäjinä mm. raporteissaan.<sup>57</sup> Näistä saa yleiskuvan esimerkiksi eri viestintävälineiden yleisyydestä Suomessa ja siten myös lasten ja nuorten mahdollisuuksista päästä tietoverkko-yhteyksiin. Tekesin KAMU-hankkeeseen on sisällytetty muutamia koulutushankkeita, joissa

<sup>51</sup> <http://www.edu.fi>, 6.3.2001.

<sup>52</sup> <http://www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri>, 11.3.2001.

<sup>53</sup> <http://www.edu.fi/koulu-kulttuuri/verkostumis.html>, 11.3.2001

<sup>54</sup> <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;444;3318>, 29.3.2002.

<sup>55</sup> <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;444;5255>, 29.3.2002. Opetushallituksen tutkimusohjelma vuosille 2001-2004 perustuu hallitusohjelman Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 1999-2004 sekä tulossopimukseen.

<sup>56</sup> <http://www.tekes.fi/hallinto/hallinto.htm>, 5.2.1998.

<sup>57</sup> Kuluttajat ja multimediapalvelut (*Digitaalisen median raportti 1, 1997*) ja Uusmedia kuluttajan silmin (*Digitaalisen median raportti 2, 1998*).

on selvitetty mm. etäopetusta multimediaverkoissa<sup>58</sup> ja sen suhdetta pedagogiikkaan, virtuaalikoulun toteutusta tietoliikenteen ja multimedian avulla sekä televiestintää oppimisen tukena. Myös Sitran tutkimushankkeet sivuavat aihepiiriä.<sup>59</sup> Valtion teknillinen tutkimuskeskus VTT tuottaa puolueetonta tutkimus-, kehitys-, testaus- ja tietopalvelutietoa yrityksille ja julkiselle sektorille. Se on ollut mukana informaatioyhteiskuntakehitystä sivuavissa tutkimushankkeissa. Näistä hankkeista tutkimusprofessori Caj Södergårdin vetämä tutkimuskokonaisuus Monimediajärjestelmät pyrkii ottamaan huomioon käyttöliittymän toimivuuteen ja havainnollisuuteen liittyviä kysymyksiä monimediaalisessa ympäristössä.<sup>60</sup>

Edellä luetellut tutkimukset ovat kytkeytyneet yleensä jonkin tutkimusinstituution työhön ja kuvaavat suomalaisessa koulutustutkimuksessa tapahtuvaa laajamuotoista toimintaa. Yliopistoissa ja korkeakouluissa tutkitaan luonnollisesti monin tavoin verkko-opetukseen liittyviä kysymyksiä. Näistä löytyy yhtymäkohtia tätä tutkimusta sivuaviin kysymyksiin. Kiinnostavia ovat verkkotoimintaympäristö ja sen tekniset ratkaisut. Erikseen on mainittava Taideteollisen korkeakoulun kehitystyö kuten MediaLabin verkko-pohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelu ja taidekasvatuksen osaston toteuttama kuvataideopettajien pätevyitysmikroskoulutus verkkoympäristössä.<sup>61</sup> Opettajain koulutukseen liittyvissä korkeakoulu- ja yliopistoyksiköissä tutkitaan luonnollisesti viestintä- ja media- sekä verkkopedagogisia kysymyksiä. Esimerkkinä mainittakoon Sirku Kotilaisen väitöskirja Mediakulttuuri, haasteita opettajankoulutukselle vuodelta 2001.<sup>62</sup>

### Miten informaatioyhteiskunnan kehitystyö koulun osalta näkyy kansainvälisesti?

Tietotekniikan tulo eurooppalaisiin koulutusjärjestelmiin on tapahtunut useassa vaiheessa. 1990-luvun lopulla oltiin astumassa koulujen tietotekniikan kehittämisen kolmanteen vaiheeseen. Siinä tietoverkot olivat keskeisellä sijalla. Kaikki Euroopan EU-maat pyrkivät yhteiseen päämäärään. Koulut, luokat, kirjastot, museot sekä keskus- ja paikallishallinto haluttiin liittää yhä monimuotoisemmaksi koulutusverkostoksi. Hallitusten toimenpiteet suuntautuivat laitteiden hankintaan, opettajien koulutukseen, opetussuunnitelmien uudelleenarviointiin ja sähköisen opetussisällön tuotantoon. Eurooppalainen opetusteknologian asiantuntijaelin EENet on arvioinut eri maiden ohjelmia. Nämä ovat painottaneet opetuksen tason nostamista, eriarvoisuuden välttämistä tietotekniikan käytössä sekä kansainvälisen kilpailukykyyn parantamista 2000-luvulle siirryttäessä. Laitteistojen ja verkon infrastruktuurin rakentaminen on ollut kaikilla ensimmäisenä tavoitteena. Ranska esimerkiksi aikoi antaa kaikille, myös koululaisille ja heidän opettajilleen, sähköpostiosoitteet. (Juusola 1998, 5-7 ja <http://www.ncet.org.uk/EENet>.)

Euroopan komission kasvatus- ja harjoitteluhjelman meneillään oleva kausi ajoittuu vuosille 2001–2006. Sen yhtenä näkökulmana on eLearning-tomorrow's education. EU on jatkanut voimallisesti Euroopan informaatioyhteiskunnan edistämistä, jossa eEurooppa on kaikkien yhteiskunta. Se nähdään talouden, kilpailun, työllisyyden ja kasvun mahdollisuutena. Kokonaisuuteen liittyvä eOppiminen pyrkii koulutuksen keinoin mobilisoimaan niin kasvatukselliset ja kulttuuriyhteisöt kuin taloudelliset ja sosiaaliset tekijät kohden tietopohjaista yhteiskuntaa.<sup>63</sup> Asiaa havainnollistaa komisaari Erkki Liikasen haastattelu, jossa hän toteaa, että verkkomaailma on teknologinen vallankumous, joka mahdollistaa monet asiat, vaikka se ei ratkaisekaan kaikkia ongelmia kuten uuden välineen pahimmassa huumassa uskottiin (Tuohimaa 2002, *Helsingin Sanomat* 10.4.2002, D3).

Eri maiden koulutuksen tietoverkkohankkeiden rahoituksen kirjo on suuri. Keskustelua on herättänyt sponsoreiden tulo kouluun välinehankintojen vanavedessä. Opettajien kompetenssi on huolen aihe. Opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen etsitään toimivia ratkaisuja. Oppilaitoksissa koetaan laitteistojen huollon ja mikrotukihenkilöiden puutteen aiheuttavan ongelmia. Ratkaisematon kysymys on, muuttuvatko opetussuunnitelmat toivotulla tavalla ja oikean suuntaisesti.

<sup>58</sup> vrt. Monimediaalinen toimintaympäristö

<sup>59</sup> Esimerkiksi Osaaminen tietoyhteiskunnassa (Raivola ja Vuorensyrjä 1998), Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja varhaiskasvatuksen ja tulevaisuuden näkymät (Huovinen 1998), Tieto- ja viestintätieteiden elinikäisen oppimisen apuna (Hein 1998) sekä Tietoverkot ja digitaaliset oppimateriaalit (Lehtiö 1998), Kansallinen multimediaohjelma (Kuusisto 1998), Etäopetus multimediaverkoissa (Ruokamo ja Pohjolainen 1999), Oppimisen uudet ympäristöt (Ahonen ym. 1999), Keholliset käyttöliittymät (Kuivakari ym. 1999) ja Uusi käyttäjakeskeinen tietotekniikka (Räihä, Jääskeläinen ja Oesch).

<sup>60</sup> <http://www.vtt.fi/tte/tutkimus>, 11.3.2001.

<sup>61</sup> <http://www.uiah.fi>.

<sup>62</sup> Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

<sup>63</sup> <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/index.html>, 2.3.2001 ja [http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html), 11.3.2001.

Pohjoismaisen yhteistyön veturina on NORDICOM-hankekokonaisuus, jota hallinnoidaan Göteborgin yliopistosta. Sen hankkeista on kiintoisa työ, jonka tavoitteena on lisätä lasten tietoisuutta ja tietoa mediaväkivallasta ja sen vaikutuksista eri medioissa. Samalla lisätään lasten kompetenssia käyttäen mediaa.<sup>64</sup> Pohjoismaista taidekasvatuksen tutkimusta on kartoitettu yhteispohjoismaisena tutkimuslaitosten välisenä yhteistyönä. Työn eräänä tuloksena on ruotsalaisen taidekasvattajan Lars Lindströmin toimittama raportti (*Nordic Visual Arts Research 1998*), jossa selvitetään Suomen, Tanskan, Ruotsin ja Norjan tutkimustilannetta. Taidekasvatusta ja tietoverkkoja koskevaa tutkimusta ei näyttänyt tämän tutkimuksen empiirisen osan käynnistysvaiheessa 1997 olleen muissa pohjoismaissa. Vain Suomen kohdalla löytyy taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimusryhmä Uudet mediat taidekasvatuksessa (*Sava 1997, 42*).

Suomi on mukana kehittämässä Euroopan komission eLearning aloitetta, jolle on rakennettu eurooppalainen kouluportaali European Schoolnet.<sup>65</sup> Tavoitteena on tarjota koulutukseen soveltuva materiaalia, jota on turvallista käyttää. Ideana on internetin käyttö tutkivan opetuksen apuna. Yksi European Schoolnetin osioista on Virtual School, jossa on myös taideosio. Kuvataiteen osalta on syytä mainita amerikkalainen The J. Paul Getty Trustin rahoittama taidekasvatuksen verkkosivusto ArtsEdNet, joka on monipuolinen amerikkalaisten taidekasvattajien tutkimus- ja keskustelufoorumi sekä alan tiedonvälityskanava.<sup>66</sup>

Kouluopetuksessa ja sen tutkimisessa on ongelmana koulun muutoksen hitaus. Erilaiset opetuskokeilut on koettu turhauttavina, koska luokkahuoneopetuksen rakenne ja malli pysyy samana kuin ennenkin, vaikka erilaiset pedagogiset opit ja teoriat vaihtuvat. Ongelman tiedostaminen on tärkeää ja vastauksen etsiminen kysymykseen, voidaanko koulutuksen tai kehittämishankkeiden avulla vaikuttaa opetukseen (*Miettinen 1990*). Uuden teknologian yhteydessä tämä on keskeinen kysymys, koska tietoverkkojen luoma fyysinen opetus- ja opiskeluympäristö on oleellisesti uusi.

Etäläsnäolo, telepresence, murtaa luokkahuoneen fyysiset rajat. Se merkitsee ajatuksellisten ja toiminnallisten rajojen uudelleenarviointia ja muutosvaikutusten tarkastelua koulutusorganisaatioissa. Ratkaiseva rooli on opettajien ammattitaidon uusiutumisen kanssa. Kansainvälinen PISA-arviointitutkimus toi esille sen, että suomalainen koululaitos saa kiittävä asiantuntevaa, uudistumiskykyistä ja tunnollista opettajakuntaansa hyvistä oppimistuloksistaan (*Rutonen 2002, 8-10*). Oppilaiden kotitausta vaikutti poikkeuksellisen vähän oppimistuloksiin verrattuna muihin tutkimuksissa mukana olleisiin maihin (*ks. Välijärvi, Linnakylä ym. 2002*). On kuitenkin todettava, että PISA-tutkimuksen keskeisenä kohteena olivat lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen.

### Opettajat viestintätekniikan käyttäjinä

Koulun tietotekniikkakeskus<sup>67</sup> käynnisti vuonna 1992 opetushallituksen tukemana kehittämishankkeen, joka muuttui tutkimushankkeeksi vuoden 1993 alusta. Tämä Uuden tekniikan koulukäyttö ja avoimen oppimisympäristön kehittäminen -tutkimushanke (*Utopia-hanke*) valmistui 1994. Sen avoimena oppimisympäristönä oli tietokonekonferenssi, joka tarkoittaa sähköistä tai telemaattista ilmoitustaulua. Utopia-koulujen opettajat saavuttivat huomattavan etumatkan muihin opettajiin verrattuna tarkasteltaessa opettajien tieto- ja viestintätekniisiä taitoja. Muutoinkin uutta viestintätekniikka käyttävät opettajat on havaittu didaktisesti muita taitavammiksi. (*Tella 1994, 151-161 ja Varis 1995, 110*). Toisaalta Tampereen normaalikoulun kieltenopetuksen etäopetuskokeilussa epäiltiin, että opetusryhmät kärsivät sekä etä- että lähiopetuksessa, koska tekniikka pakottaa opettajaohjoitukseen opetustapaan (*Mattila 1997, 20-21*).

Opettajien keskuudessa suhtaudutaan yleensä myönteisesti uuteen tekniikkaan. Tämä ei vielä merkitse sitä, että se vaikuttaisi itse opetuskäytäntöihin. Uudenlainen tieto- ja viestintätekniikan käyttö edellyttää opettajalta uuden oppimiskäsityksen omaksumista. Näin ei aina käy. Yhteiskunnan koululle perinteisesti asettama normi osoittaa ja tukee perinteistä luokkahuoneopetusta. Opettajan roolina on olla hyvin jäsennellyn tiedon jakaja ja luokkayhteisön toiminnan kontrolloija. Mediakasvatuksen professori Seppo Tellan mukaan uusi

<sup>64</sup> <http://www.nordicom.gu.se/unesco/about.html>, 2.3.2001.

<sup>65</sup> <http://www.eun.org>.

<sup>66</sup> <http://www.getty.edu/artsednet>.

<sup>67</sup> Koulun tietotekniikkakeskus on toiminut Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen ja Teknillisen korkeakoulun koulutuskeskus Dipolin yhteisenä toimintayksikkönä.

toimintaympäristö vaatii uuden oppimiskäsityksen omaksumista (Tella 1997, 41-59). Opettajalla on tällöin ohjaajan ja oppimisprosessin käynnistäjän rooli.

Uusi teknologia ja uudet opetusvälineet ovat aina herättäneet runsaasti keskustelua ja toisistaan poikkeavia mielipiteitä. Opettajille on järjestetty lukuisia täydennyskoulutuskursseja, oli sitten kyse piirtoheittimen tai television käytöstä opetuksessa. Samanlainen käytäntö jatkuu. Opetusalan Tiedon valtatietä on tasoitettu opettajien täydennyskoulutuksella esimerkiksi Ope.fi -hanke. Kovin helposti ei tunkeuduta itse asian ytimeen. Kurssit pitäytyivät vielä 1990-luvun lopulla useimmiten teknisten taitojen harjoittamiseen ja omaksumiseen. Uusi teknologia tuo mukanaan oppimistapahtumaan entisestä poikkeavia elementtejä. Esimerkkinä mainittakoon mahdollisuus olla samanaikaisesti useassa paikassa yhtäaikaan. Etäläsnäolo (*telepresence*) on oppimistapahtuman uusi ulottuvuus. Fyysisten rajojen rikkominen tarjoaa oppimistapahtumaan ennalta-arvaamattomia mahdollisuuksia tai uhkia. ICT-teknologia kuten internet tarjoaa entistä visuaalisempien sähköisten viestien välittämisen mahdollisuuden verrattuna vanhoihin puhelinneuvotteluratkaisuihin.

Vuonna 1993 suomalaisissa kouluissa oltiin mediakoulun kynnyksellä ja pohdittiin tietokoneen muuttumista mediakoneeksi, joka kykenee käsittelemään vaativiakin video-, multimedia-, simulaatio- ja animaatio-ovelluksia (Oesch 1993, 10-12). Näkyvissä oli jo tietoverkkojen esiinmarssi tietokoneen kumppaniksi. Oli muotoutumassa uusi media, jonka voi rinnastaa televisioon. Se oli mediakone, joka oli kehittymässä interaktiivisten ominaisuuksiensa avulla virtuaalitodellisuuden käyttöliittymäksi.

Vuonna 1995 puhuttiin etäopetuksen yhteydessä audioteleopetuksesta, audiografiikasta, videoteleopetuksesta, tietokonepohjaisesta kommunikoinnista ja tietokoneavusteisesta opetuksesta. Arveltiin, että yhteistyö tietotekniikan osajien ja opettajien välillä on välttämätöntä. "Piirtoheittinaikojen" tiedot ja taidot eivät tuntuneet riittävilä. Videoneuvottelutekniikka oli ensimmäisiä kertoja kokeiltavana 1995 korkeakoulujen välisessä yhteistyössä (Björklund-Nunmila 1995, 18-20). Opettajien valmiudet hoitaa tehtävänsä uuden teknologian tukena ja siitä uutta pedagogista ajattelua ammentaen, eivät vastaa vielä tietoyhteiskunnan koulutukselle asettamia vaatimuksia. Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian toimeenpanosuunnitelman keskeisenä tavoitteena on tehostaa opettajien tietotekniikkakompetenssia tarjottavan täydennyskoulutuksen avulla.<sup>68</sup>

Koulutuksen tutkimuslaitoksessa toteutettiin tutkimusprofessori Pirjo Linnakylän johdolla tutkimus, joka selvitti Kansainvälisen koulusaavutuksia arvioivan järjestön IEA:n (*International Association for the Evaluation on Educational Achievement*) toisen kansainvälisen tietotekniikan opetuskäytön tutkimuksen SITES (*The Second Information Technology In Education Study*)<sup>69</sup> yhteydessä kansallista osuutta. Suomalaiset tutkijat pohtivat raportin kiteytyksessä mm.:

- lupaavien kokemusten vaikutusta tuleviin opetus- ja oppimistoimintoihin
- eri oppiaineiden väliseen integraatioon
- opettajan roolimutokseen
- oppilaan ja opettajan muuttuvaan roolisuhteeseen
- oppilasarvioinnin toteuttamiseen
- kohdealueen mahdollisiin uhkiin.<sup>70</sup>

(Kankaanranta ja Puhakka 2000, 111-119.)

Uudistuva teknologia on osattava ottaa koulutuksen käyttöön tehokkaasti. Sen varmistamiseksi tarvitaan monipuolista ja uusia näkökulmia avaavaa tutkimusta. Käytännön toteutuksen edellytyksenä on opettajien kyky ottaa uusia medioita käyttöön ennakkoluulottomasti niin pedagogisten, sisällöllisten, toiminnallisten kuin toimintaympäristöjen osalta. Uuden teknologian juurruttaminen peruskoulun opetukseen vaatii määrätietoista työtä, koska kysymys on kaikkien tasavertaisesta mahdollisuudesta olla mukana maailmaa yhdis-

<sup>68</sup> <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisut.html>, 22.2.2001.

<sup>69</sup> Hankkeeseen osallistui 26 maata.

<sup>70</sup> Tutkimuskokonaisuuteen liittyvä aineisto on kansainvälisesti vertailukelpoista. Suomalaisesta näkökulmasta voidaan todeta, että kouluissa on paljon tietokoneita, mutta niiden laatu on vaihteleva. Tietotekniikan opetuskäytössä ei ole suosittu oppiainekohtaisia ohjelmia vaan hyötyohjelmia kuten tekstinkäsittelyohjelmat. Internetiin pääsi oli tutkimusvuosina 95 % yläasteista, joten suomalaiset koulut näkyivät tietoverkossa. Opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutus oli edelleen suomalaisten koulujen tavoitellistalla. Kaikkien opettajien täydennyskoulutus oli kohdemaista toteutunut parhaiten Singaporessa; Suomessa luku oli kyselyvuonna 35 %. Tietotekniikan innovatiivinen hyödyntäminen herätti odotuksia, koska erilaisia koulujen välisiä ja kansainvälisiäkin projekteja oli toteutumassa.

### 3. TIETOVERKOT TAITEEN KOHTAUSPAIKKA

#### 3.1. Tutkimuksen toteuttamisen tarpeellisuudesta

Informaatioyhteiskunnasta on ainakin kaksi kuvaa. Toisaalta uskotaan teknologisesti-taloudelliseen kehitykseen ja kasvuun, toisaalta keskustellaan kriittisesti teollisen yhteiskunnan jälkeisestä murroksesta. Kasvukeskustelijoiden mielestä tietotekniikka on vapauttaja ja mahdollisuuksien antaja, jolloin syntyy uudenlaista toimintaa, elämisen ympäristöjen ulottuvuuksia ja taloudellista kasvua unohtamatta vaikutuksia ihmisen identiteetin muotoutumiseen (*Tapper 2000, s. 5-7 ja 1996, Helsingin Sanomat 28.2.1996 sekä Oesch 1993, 10-12*). Murroksen kokevat pohtivat, miten tekniikan kehitys vaikuttaa ihmisten jokapäiväiseen elämään ja informaatioyhteiskuntaan yhteiskuntana.

#### Tietoverkot kaikkien viestintäkanava

Jalkapallon maailmanmestaruuskisat Yhdysvalloissa kesällä 1994 olivat ensimmäinen urheilutapahtuma, jolla oli omat verkkosivut internetissä. Se ylsi äkkiä koko kansan tietoisuuteen.<sup>71</sup> Siitä oli tullut tärkeä tiedonjakokanava niin yrityksille, yhteisöille kuin yksityisille ihmisille. Sähköposti on korvannut faksit. Verkko on synnyttänyt uuden ammattikunnan, joka tuottaa verkkoon sähköistä sisältöä uusmedian nimellä. Tietoverkot ovat esimakua informaatioyhteiskunnasta, jota kohti kaikki länsimaat ovat kilvan pyrkimässä. Siitä on annettu ruusuinen kuva, kuten edellä kuvatuista toteuttamisohjelmista voi päätellä. Informaatioyhteiskunta ei perustu vain tietoon. Se sisältää monenkirjavia informaatiota. Internetin vapaa tiedonkulku ei lisää automaattisesti ihmisten tietämystä tai ymmärrystä (*Järvinen 1998, 79-80*).

Vielä vuonna 1994 surffaus tarkoitti jotain muuta kuin tietotekniikkaan liittyvää. Vuonna 1995 siitä oli tullut kommunikoinnin väline. Internetsivut lisääntyivät moninkertaisesti vuoden aikana. Parasta uudessa kommunikaatiovälineessä oli, että käyttäjät kokivat internetin teknologiasta vapaaksi verrattuna tietokonepeleihin tai muuhun kuumimpaan informaation välitykseen (*Levy 1995, 22-24*). Edellä olevat ajatukset kuvastavat hyvin niitä odotuksia, joita internetin käyttöön liittyi sen lopullisessa maailmanvalloitusvaiheessa. Mikään ei näyttänyt olevan mahdotonta toteuttaa internetiä käyttäen.

Mitä ominaisuuksia tarvitsemme elämässämme? Korkean teknologian kulttuureissa uskotaan, että ongelmille on olemassa teknologinen ratkaisu. Mielikuvituksen rajoittaminen teknologisiin rakennelmiin synnyttää kuvitelman, että ihmisjärjellä eliminoidaan virheet. Teknologiauskon laajeneminen ihmistieteisiin synnyttää harhakuvan asiantuntijavallasta. Ihmisiä ja ympäristöä koskevat yhteiskunnalliset ratkaisut ovat myös arvokysymyksiä poliitikasta uskontoon. (*Varis 1995, 42-44.*)

Tiedon määrä ja tiedon kasvu eivät parhaimmillaankaan selkiinnytä maailmankuvaa, lisää tiedon luotettavuutta ja sitä kautta tiedon käyttäjän ymmärrystä esimerkiksi yhteisten asioiden hoidosta. Siihen kaivataan sivistyksen ja viisauden tuomaa harkinta- ja valintakykyä. Informaatioyhteiskunta perustuu uudistuvaan, itsestään lisääntyvään ja teknisesti järjestettyyn tietoon. Informaation määrän kasvu ei takaa, että ihmiset ovat entistä valistuneempia kulttuuriasioissa.

Erilaisia kaapeleita risteilee maailmalle, mutta välitettävät viestit eivät tyydytä tai ne ovat aikansa eläneitä, muihin tarkoituksiin sekä vanhoihin välineisiin ja medioihin suunniteltuja. Keskustelujen ongelma-aiheena ovat sisällöntuotannon ongelmat ja osaajien puute, vaikka on toteutettu monenlaisia kehittämisprojekteja (*Simojoki, Helsingin Sanomat 14.2.1998, C10*). Teknokraatit toivovat yhteistyön kulttuuriryöntekijöiden kanssa ratkaisevan sisältöongelman.

Kauppa- ja teollisuusministeriössä käynnistettiin projekti, jossa on ollut tavoitteena edistää suomalaista sisällöntuotantoa. Kulttuurin, viihteen, uutisten ja muun informaation tuottaminen on kaikki varustettu yhteisellä nimikkeellä sisällöntuotanto. (*emt.*). Käsite on

71 Maffesolin (1995) näkemys yhteisestä kokemuksesta ja yhteisyydestä toteutuu tässä esimerkiksi käytävällä tavalla tietoverkoissa. Koossa ovat uuden megatrendin ainekset, vaikka ne ovat muka hävinneet yksilöllisyyden korostukseen.

epätäsmällinen. Kulttuuriala kysyy, rinnastetaanko taideteos suoraan tietoverkon kauppa-paikan tavaratarjontaan tai kaupungin tiedotuspalveluihin. Sisällöntuotantoon halutaan kuitenkin panostaa, vaikka hankkeen toimijat eivät omaa selkeää kuvaa siitä, mitä tavoitellaan. Tiedon lisääntyminen ja tiedon välittämisen nopeutuminen aiheuttavat vauhtisokeutta, jossa sivistys ja viisaus unohdetaan. Uudet kanavat eivät takaa vastaanottajan tasa-arvoa päästä osalliseksi viesteistä - puhumattakaan, että vastaanottaja itse toimisi viestijänä.

Informaatioyhteiskunta tuntuu monesta monimutkaiselta ja turvattomalta. Pysyvää tai oleellista tietoa on usein vaikea löytää. Kaikki muuttuu nopeasti. Perusarvot voivat osoit-tautua häilyviksi. Tosiasia on, että ICT-teknologia<sup>72</sup> on vienyt kaikki globaaliin verkostoon, jossa on tunnustettava, että sen tarjonta asettaa rinnakkain samalle valintaviivalle niin korkean kuin matalan kulttuurin tuotteet.

### **Verkkoekologiaa – tietoverkot ja yhteinen hyvä**

Informaatioyhteiskunta elää paljolti menneisyyden kasvu-utopioissa ja käyttää teollisuus-yhteiskunnan keinoja ratkaistessaan yhteiskunnan hyvinvointi-, tasa-arvo- ja kestävä kehityksen ongelmia. Raha, kauppa ja taloudelliset kasvuennusteet ohjaavat yhteiskunnan päätöksiä. Tiedon tuottajat ja käyttäjät eivät välttämättä kohtaa tai puhu samaa kieltä. Interaktiivinen, vuorovaikutteinen viestintäteknologia ei takaa kansalaisten aktiivisuutta hoitaa omia asioitaan tai yhteisiä ongelmia. Aktiivisuus ja passiivisuus tai saavutettavuus ja syrjäytyneisyys käyvät ikuista dialogia keskenään, jos informaatioyhteiskunta ei samalla muuntau du tiedostamisen yhteiskunnaksi. Tietokulttuuria ei rakenneta tulevaisuudessa hallitsemattomalle pohjalle. Filosofian tohtori Sirkka Heinonen uskoo, että tyhjän kasvun sijaan meidän on rakennettava älykkään kehityksen pohjalle, joka merkitsee myös uutta eko-orientoitunutta tietokulttuuria (Heinonen 1995, 24-50). Informaatioyhteiskuntalaisilta vaaditaan uusia lukutaitoja tulkita omia selviytymisstrategioitaan. Tietoistuminen on toteutunut määrän suhteen. Seuraavaksi on arvioitava laatua. Koulutuksella ja kasvatuksella on tärkeä rooli uudenlaisen tietokulttuurin synnyttämisessä.

Tietoverkoissa seikkaillessaan ihmisten on kehitettävä uutta verkkoajattelua, joka toteuttaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön ajatusta. Tietoverkkojen, erityisesti internetin, viestit kulkevat ja leviävät nopeasti. Keskusteluryhmät ja ilmoitustaulut tavoittavat jo monia. EU-maiden kansalaisista 38 % on hankkinut verkkoyhteyden kotiinsa (Tuohimaa 2002, *Helsingin Sanomat*, 10.4.2002, D3). Verkkojen arvellaan muuntuvan kansalaisyhteiskunnan vaikuttamisen ja vallan välineiksi. Verkkoajattelun avulla on mahdollista johdattaa kansalaiset yhteisvastuuseen välittämällä kaikille vuorovaikutteista tietoa, jossa kysymyksiin voi löytyä vastaus ja vastauksiin kysymys. Esimerkkinä kansalaisvaikuttamiseen tähtäävästä toiminnasta on opetusministeriön hanke, Vaikuttajaklubi, jossa pyritään toteuttamaan kulttuurihallinnon alalla digi-demokratiaa käyttäen hyväksi tietoverkkoja.<sup>73</sup>

Tietoverkkojen käyttö voi olla verkkoekologiaa. Fyysinen, esimerkiksi autoilla tapahtuva liikkuminen, voidaan korvata tietoverkkoyhteydellä, toimistot muuttuvat paperittomiksi ja itse tietokoneet kehitetään entistä vähemmän energiaa kuluttaviksi. Heinosen mukaan etätoimintojen osuus kasvaa (Heinonen 1995, 24-50). Etätyö, kauppa- ja pankkiasioiden hoito, etälääketiede, teledemokratia, opiskelu, taidemuseovierailu jne. ovat jo nyt toteutettavissa olevia mahdollisuuksia. Myös koulutus siirtyy entistä laaja-alaisemmin verkkoympäristöön, joka on monelle tulevaisuuden luokkahuone.

### **Kuvataiteen tuntemuksen opetuksen haasteet informaatioyhteiskunnan muutoksessa – koulu ja kuvataidemuseo yhteistä ongelmaa ratkomassa**

Lapset ja nuoret käyttävät mielellään viihdeteknologian tuotteita. Vanhemmat ja kasvattajat ilmaisevat ajoittain huolensa näiden viestinnän tuotteiden turmiollisesta vaikutuksesta. Puhutaan paljon väkivallasta ja koulukiusaamisesta. Kyseenalaistetaan kevyt-, roska- ja väkivaltaviihteen vaikutus lapsiin ja nuoriin. Tuskin heitä voidaan sitä vastaan rokottaa tai muutoin suojella. Sen sijaan voidaan tutkia, onko vikaa tarjonnassa, joka kilpailee huomiosta. Koulutuksen taholta tuntuu luontevalta kehittää toimintamuotoja, jotka avaavat uusia näkökulmia medioiden käyttöön ja niiden tarjoaman sisällön valintaan. Kevyttä tai kyseenalaista roskaviihdettä merkityksellisemmän sisällön vastaanottamisesta saattaa löytyä avain näitä samoja medioita käyttäen. Lapset ja nuoret on houkuteltava tutkimaan omakohtaisesti pintaviihdettä syvällisempiä asioita. Tämän kaltaista sisältöä tarjoaa mm. taide.

<sup>72</sup> Information and Communication Technology.

<sup>73</sup> Kulttuuriministeri avasi 13.2.2002 Vaikuttajaklubin Internet-sivut (<http://www.vaikuttajaklubi.net>), joihin sisältyy kansalaisten vuorovaikutteinen kommunikaatiomahdollisuus. Ensimmäisenä esimerkkinä oli äänestys siitä, minne Merimuseo sijoitetaan.

Oppijan aktiivinen rooli oppimistapahtumassa on tärkeä. Kasvatustieteen tutkijat Sven G Hartman ja Ulf P Lundgren uskovat John Deweyn learning by doing, tekemällä oppimisen periaatteeseen, koska se tähtää yksilön mielenkiinnon ja aktiviteetin hyödyntämiseen. (Hartman ja Lundgren 1995, 9-37). Oppimistilanteessa se asettaa oppijalle ja opettajalle vaatimuksia, joita ei ole helppo täyttää. Periaatteelle löytynee vastaus pohdittaessa nykykoulun tiedonkäsitystä ja oppimista. Ihminen on aktiivinen suhteessa ympäristöönsä, ja siinä kehittyminen on hänen työtehtävänsä. Lapsen aktiivinen suhde omaan ympäristöön ja sen ymmärtämiseen merkitsee Deweyn mukaan mielenkiintoa keskustella ja kommunikoida ympäristössään, tutkia ja ymmärtää ilmiöitä, valmistaa ja konstruoida asioita sekä ilmaista itseään taiteellisesti. Museo ja kirjasto ovat kaikenikäisten koululaisten tärkeitä käyntikohteita. Kaikki, mikä sivuaa ja koskettaa opetusta, on saatettava koulujen yhteyteen. Asiat ja ilmiöt tulevat lapsille tuskin tutuiksi, elleivät ne tavoita hänen omaa, perheen tai ystävien hyväksyntää. (Dewey 1995, 101.)

Deweyn vanha ajatus on edelleen tuore ja käyttökelpoinen. Keinot tämän toteuttamiseen ovat monipuolistuneet entisestään uuden viestintä- ja informaatioteknologian myötä. Koulu ja taidemuseot voivat tehostaa yhteistyötään koulun ja nuorten kanssa teknologian avulla etenkin silloin, kun taidemuseoihin on vaikea muutoin päästä käymään tai aihepiiri kaipaa konkreettista motiivointia ja perehtymistä ennen varsinaista tutustumiskäyntiä. Uudet viestintävälineet tarjoavat mahdollisuuden saavuttaa uusia käyttäjäryhmiä, ja niiden kautta voidaan avata ennen kokemattomia sisältökokonaisuuksia tiedon vastaanottajille, esimerkkinä etäkäyntiyhteydet kaukaisiin kohteisiin. Etäyhteyksien avulla lyhennetään maantieteellisiä etäisyyksiä.

Tietoverkot ja erilaiset multim mediasovellukset tarjoavat uusia väyliä koulun ja taidemuseon kohtaamiseen. Uudet mediat tarjoavat informaatiolle ulottuvuuden, joka on enemmän kuin vain kokoelma kohteita, tutkimuslaitos tai koulutuskeskus (Varis 1995, 140). Internetin ansiosta kuka tahansa voi perustaa verkkoon oman tiedonvälityspalvelun. Ihminen voi tavoittaa ensimmäisen kerran ihmiskunnan historiassa miljoonat ihmiset kaikkialla maailmassa. Ongelmana on vain teknologian ja tietosysteemien haavoittuvuus. Ihmisten kohtaamista sekä ihmisinä että yhteisön jäseninä ei voi sulkea pois maailmankylässä. Ihminen kaipaa myös fyysisistä läsnäoloa fyysisessä tilassa virtuaalielämän rinnalle.

Informaatioyhteiskunta on useimmiten mielletty on- tai ei-tilaksi. Se hyväksytään tai sitä paetaan. Sitä jopa pelätään. Informaatioyhteiskunta ei synny itsestään. Se on ihmisten toiminnan tulos. Ihmiset päättävät, mitkä tekijät hallitsevat ja ohjaavat informaatioyhteiskunnan kehitystä. Tieto ja informaatio on valjastettava tietoiseen käyttöön. Tiedostamalla vaarat ja edut on mahdollista valita kestävän kehityksen linkkiyhteydet niin, että tieto, taito ja osaaminen edistävät kestävää elämäntapaa niin henkisesti kuin fyysisesti.

Kulttuuriharrastus on ollut keski-ikäisten naisten varassa. Vuoden 1984 museoselvitysten mukaan naiset olivat tyypillisin taidemuseoiden kävijäryhmä. Suomen museoliiton vuonna 1991 teettämässä kävijätutkimuksessa Museot kävijän silmin naisten osuus näkyi erityisesti aluetaidemuseoiden kävijämäärissä. Museokävijöistä korkeakoulutetut ovat yliedustettuina, kun tarkastellaan koko väestön ammattijakautumaa. (Saresto 1992.) Koulutuksella on merkitystä. Vuoden 1991 kävijätutkimus paljasti, että museoiden vetovoimaa selittää katsojaa kiinnostava aihe ja museoharrastus yleensä. Taide- ja kulttuurihistoriallisten museoiden kävijät ovat kulttuuriin suuntautuneita. Tilastokeskuksen vuonna 1981 tekemän kulttuuri- ja vapaa-ajan tutkimuksen perusteella museo ja teatteri olivat suosituimpia kulttuuritarjonnan muotoja. Vuoden 1984 museoiden kävijätutkimus osoitti, että luonnontieteelliset museot ovat museoista suosituimpia. Vastaajista 30 % ilmoitti olevansa niistä kiinnostuneita. Taidemuseoista oli kiinnostuneita vain 5 % vastaajista.

Vuoden 1994 museotilaston mukaan kiinnostus museoihin on säilynyt ennallaan. Vuoteen 1993 verraten koululaiskävijöiden määrä oli hieman kasvanut. Taidemuseoihin tutustui 29 % kaikista museokävijöistä. Huomattavaa on, että suosittu kohteet sijoittuvat pääasiassa Helsinkiin. Vuoden 1999 museotilastojen mukaan asukasta kohden Suomessa tehtiin 0,8 käyntiä vuodessa. Tämä sisältää kaikki museot. Edelliseen vuoteen verraten kävijämäärät laskivat. Nykytaiteen museo Kiasma oli suosituin. Valtakunnallisten museoiden kävijämäärä oli 22 % ja maakuntamuseoiden sekä aluetaidemuseoiden osuus 35 %. Valtakunnallisten museoiden osuus kasvoi hieman alueellisiin museoihin verraten. Museotyypeittäin tarkastellen ilmeni, että taidemuseoiden osuus kaikista kävijämäärästä oli 33 %. Eniten käytiin kulttuurihistoriallisissa museoissa. (Museotilasto 1999.) Suomen museoliiton vuoden 2000 kävijätilastojen<sup>74</sup> mukaan 10 kärjessä -listalla on taidemuseoista: 1. Nykytaiteen museo

<sup>74</sup> <http://www.museoliitto.fi/kavtil100.htm>, 4.4.2002.

Kiasma, 2. Ateneumin taidemuseo, 5. Taidemuseo Tennispalatsi. Kiasma säilytti suosituimmuusasemansa myös vuonna 2001. Vuoteen 1999 verrattuna sen kävijämäärä laski noin 65 000 kävijällä. Ateneum nosti vastaavasti kävijämääräänsä yli puolella edelliseen vuoteen verraten. Taidemuseoiden kävijämäärien osuus laski vuonna 2001 32 %. Kaikkien museoiden kävijämääristä koululaisten osuus oli 8 %. Kaikkiaan museokäyntejä toteutui noin 0,9 käyntiä asukasta kohden.<sup>75</sup>

Taidemuseoista 72 % sijaitsee ns. teollistuneessa Suomessa. Tästä seuraa, että myös kävijämäärästä tulee 76 % näiden alueiden osaksi. (Eskola 1976, 101.) Ahkerimmin museoissa vierailevat 45–64 -vuotiaat, Suur-Helsingin alueella asuvat korkeasti koulutetut henkilöt Suomen museoliiton vuoden 2002 kävijätutkimuksen mukaan<sup>76</sup>. Kävijämäärien suhteellinen osuus ja museoiden maantieteellinen sijainti eivät ole muuttuneet haja-asutusalueita suosivaksi. Siitä on osoituksena uusien kulttuurikohteiden syntyminen pääkaupunkiseudulle ja väestön siirtyminen enenevässä määrin asumaan sinne. Suomessa on 152 ammatillisesti hoidettua museota tilastossa, johon on koottu päätoimisesti hoidetut museot. Näistä museokohteista 59 museota eli 20,1 % on taidemuseoita. (Museotilasto 1999.) Vuonna 2001 ammattimaisesti hoidettujen museoiden määrä on noussut 157:ään ja taidemuseoiden 61:een (Museotilasto 2001<sup>77</sup>). Suomen museotiheys on erittäin suuri moneen muuhun maahan verraten, mutta kaikkiaan noin 900 museosta vain noin 200 museossa on ammattitaitoista henkilökuntaa (Tamminen 2001, Helsingin Sanomat 25.2.2001, B6).

Taidekeskuksissa käy eniten pitkämatkaisia katsojia. Lokakuussa 1991 toteutetun tutkimusviikon aikana museokävijöiden asuinpaikkakunta oli huomiota herättävän usein pääkaupunkiseutu, noin 35 %. Vuoden 1984 kävijätutkimuksessa neljännes kävijöistä oli entisen Uudenmaan läänin alueelta. Edellä olevissa luvuissa ovat mukana kaikki museot. Alueellista tilannetta arvioitaessa voidaan todeta, että Uudellamaalla kohteita on tarjolla runsaasti. Näistä läntisellä sekä itäisellä alueella olevat ovat vaatimattomia. Ammatillisesti hyvin hoidetut museot sijoittuvat Helsinki - Riihimäki-radnan varteen. (Saresto 1992.) Viimeisin museoiden kävijätutkimus kesältä ja syksyltä 2002 kertoo, että 16–20-vuotiaita houkuttelevat museoon hyvät tarinat. Helsingissä, Turussa, Jyväskylässä ja Oulussa käy 30% nuorista museoissa. Käyntikertoja kertyy 1–5 vuodessa.<sup>78</sup> Luvut kertovat kaupungeista, joissa on runsas museotarjonta.

Kuvataidemuseoiden kävijöiden kiinnostusta valaisee osaltaan Helsingin Sanomien lukijoilleen tekemä tutkimus, jossa etsittiin samalla kertaa sekä vastaajan mieliteoksia että hänen mielipidettään taiteen merkkiteoksista. Selvitykseen vastasi 3 000 henkilöä. Helene Schjerfbeckin Toipilas osoittautui lukijoiden mieliteokseksi. Toiselle sijalle tuli Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli. Claude Monet'n Lumpeita ja Vincent van Goghin Auringonkukat sekä Edvard Munchin Huuto olivat seuraavina. Leonardo da Vincin Mona Lisa koettiin taidehistorian merkittävimpana teoksena. Sitten tulivat Pablo Picasson Guernica, Michelangelon Sikstuksen kappelin teokset sekä Leonardo da Vincin Ehtoollinen. Taiteenaloista kuvataide koettiin kolmanneksi läheisimpänä ja kolmanneksi merkittävimpänä musiikin ollessa läheisin ja kirjallisuuden merkittävin. (Petäjä ja Sirén 1996, Helsingin Sanomat 6.1.1996, B 1-2.) Selvitys on luonteensa vuoksi vain suuntaa antava, mutta esimerkiksi taiteenalojen järjestys kertoo suomalaisten arvostuksesta verbaalista kulttuuria kohtaan.

Valtion taidemuseo on itse selvittänyt suosikkikohteitaan Kuvataiteen keskusarkiston näkökulmasta. Sieltä kysytään eniten Akseli Gallen-Kallelan teosten kuvankäyttöoikeuksia. Toisena on Albert Edelfelt. Nykytaide puhuttelee vain harvoja kuvankäyttäjiä, lähinnä taidekirjojen ja näyttelyluetteloiden tekijöitä. Suomen tunnetuimmaksi taideteokseksi mainittu Magnus von Wrightin Taistelevat metsot (1886) häviää kuvamyynnissä Edelfeltin Kristus ja Matalena (1890) teokselle. Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli (1903) on edelleen suosiossa, mutta Helene Schjerfbeckin Toipilas (1888) on laskussa. (KAS taidetta 1, 2003, 19.) Esittävä kuvataide on edelleen suosiossa nykytaiteeseen verrattuna.

Suomen, Ruotsin ja Norjan museovertailu vuosilta 1997/1998 osoittaa, että asukasta kohden käyntejä on Norjassa eniten, 2,08 käyntiä/asukas. Ruotsissa on 1,74 käyntiä/asukas ja Suomessa 0,84 käyntiä/asukas. Suomalaisten museoiden omat tulot ovat pienimmät, 16 % katteesta. Ruotsissa omat tulot ovat 34 % ja Norjassa 33 %. Norjalaisissa museoissa on eniten ilmaiskävijöitä, 48 %. Ruotsissa vastaava luku on 38–40 % ja Suomessa 25–30 %. (Museo 2000, 24.) Eurooppalainen näkökulma kertoo, että suomalaiset käyvät museoissa keskivertoa use-

<sup>75</sup> <http://www.nba.fi/DEVELOP/MUSEUMS/Vuositi2.html>, 20.10.2002.

<sup>76</sup> <http://www.museoliitto.fi/viestimille/kavtutk.htm>, 8.4.2003.

<sup>77</sup> <http://www.nba.fi/DEVELOP/MUSEUMS/Vuositi2.html>, 20.10.2002.

<sup>78</sup> <http://www.museoliitto.fi/viestimille/kavtutk.htm>, 8.4.2003.



ammin.<sup>79</sup> Uusimman tilaston mukaan museokäyntejä tehtiin Suomessa noin 4,7 miljoonaa. Kokonaismäärästä ilmaiskävijöiden osuus oli 37 %. Opettajajohtoisia koululaiskäyntejä oli kokonaismäärästä vain 8 %.<sup>80</sup> Viimeksi mainitut vertailuluvut kertovat osaltaan lasten ja nuorten museokäyntiosuudesta. Esitettyjen lukujen valossa suomalaisen museolaitoksen tehtävänä on kiihdyttää muiden pohjoismaiden tasolle. Suomalaisten käyntitiheys museoissa laski vuoteen 1999 mennessä 0,8 käyntiin asukasta kohden ja oli niukasti 0,9 käyntiä asukasta kohden vuoden 2001 tilastossa.

Arvelujen mukaan elektroniset mediat korvaavat tulevaisuudessa entistä enemmän paperilla välitettävät viestit (*Erämetsä* 1993, 147-172). Tämä koskee niin tekstin, kuvan, äänen kuin muiden aistimusten yhtäaikaista välittämistä. Tästä seurannee se, että painoviestinnän välineitä kuten kirjoja ja lehtiä käyttäen ei lumota vastaanottajia samalla tavalla kuin esimerkiksi Winkelmannin aikanaan. Jos päämääränä on uuden taideyleisön kuten nuorten tavoittaminen, on heitä lähestyttävä uusien keinoin. Se vaatii käyttökelpoisten ideoiden ja uusien viestintätapojen etsimistä. Uuden sukupolven kieli ja kommunikointitapa avautuu ne parhaiten heidän oman viestintäkulttuurinsa kautta.

Uusi kommunikointikieli tuo mukanaan uudet ongelmat ja vaatii uuden lukutaidon, jossa ihmisen oletetaan olevan perillä yhtäläillä suurista imagoista, mielikuvista, melodioidista ja rytmeistä kuin konsanaan suurista sanoista ja kirjallisuudesta (*Varis* 1995, 6-9). Tilanne aiheuttaa suuria vaatimuksia koululle ja sen kuvataiteen opetukselle. Uuden teknologian viestintäympäristö on visuaalisempi ja kuvallisempi kuin koskaan, koska erilaisten visuaalisten illuusioiden ja todellisuuden simulaatioiden toteuttaminen on entistä helpompaa jatkuvasti kehittyvien tietokoneohjelmien avulla. Toisaalta internet on viestintäympäristönä tekstipitoinen. Lukutaitokäsite vaatii ennakkoluulotonta tarkastelua monessa mielessä, että kaikki se informaatio, jota on tarjolla, valikoituu ymmärrettävässä muodossa vastaanottajalleen.

Kuvataideobjekteja, taideteoksia ja -museoita tarkasteltaessa voidaan havaita, että taiteilijoiden kiinnostus elektronista taidetta kohtaan on lisääntynyt. Tekniikan käyttö on kehittynyt laadullisesti ja monipuolistunut. Sisällöllinen ja ilmaisullinen ajattelu on vahvistunut tekniikan oppimisen myötä. Suomessa 1994 pidetty elektronisen taiteen kansainvälinen konferenssi osoitti, että työssä oli päästy hyvään alkuun. Kuvataidetta on tietoverkoissa verkkomediaan erityisesti suunniteltuna ja tuotettuna (*Tarkka* 1994, 7.) Monet museoiden välittämät verkkosivut tarjoavat valikoituja esimerkkejä vanhoista taideteoksista uudessa mediamuodossa taidekirjojen ohella. Kuvataiteen opetuksen on otettava kaikki tämä huomioon niin taiteen tuntemuksen, taiteen vastaanottamisen kuin taiteen tekemisen ohjauksessa ja opetuksessa.

Taidemuseoiden ja niiden henkilökunnan ohella ja keralla on koulujen kuvataidekasvatus haasteen edessä taiteen tuntemuksen ja taidetietouden ohjauksessa. Vain osa opettajista mainitsee taiteen tuntemuksen peruskoulun ylimpien luokkien kuvataiteen opetuksen sisältöjen yhteydessä. Lisäksi suuri osa opettajista on epäpäteviä. (ks. *Grönholm* 1998, 132-196 ja *Korkeakoski* 1998b.)

Yhteistyö museo- ja koululaitoksen välillä on tärkeä. Näin saadaan yhdistettyä kaikki voimavarat yhteisen intressin hoitamiseen. Museo- ja kuvataidepedagogin perimmäinen tehtävä on saada lapset ja nuoret kiinnostumaan taiteesta ja hakemaan tietoa siitä. Taiteen tuntemus kasvaa elämää elähdyttäväksi kokemukseksi, elinikäiseksi harrastukseksi ja ehkä jopa ammatiksi. Esimerkkinä yhteistyöstä museo- ja koululaitosten sekä ympäristöalan kanssa mainittakoon opetushallituksen, Museoviraston ja ympäristöministeriön yhteinen kulttuuriperintöopetuksen kehittämisprojekti Suomen Tammi, jonka ensimmäisessä vaiheessa 1998-2000 toteutettiin yli 150 kulttuuriperintöhanketta, pidettiin seminaareja, järjestettiin täydennyskoulutusta opettajille ja julkaistiin oppimateriaaleja. Hanketta jatketaan vuoteen 2004 vahvistamalla näkökulmaa kulttuurimaiseman ja rakennusperinnön osalta.<sup>81</sup> Jo toteutuneissa hankkeissa on mukana joitakin taidemuseoita. Näistä esimerkkinä on Galen-Kallelan museon peruskoulun alaluokille kohdistettu hanke Akselin kiertokoulu, joka tarjoaa hyvän konseptin toteuttaa taidemuseon ja koulun yhteistyötä. Sen tavoitteena on:

*“Perehdyttää oppilaat etukäteen valittuun, ryhmäkohtaisesti suunniteltuun aihekokonaisuuteen, joka pohjautuu näyttelyn sisältöön. Valittua teemaa (myös mahdollinen tuote) työstetään koulussa sekä museokäynnillä. Alkuvuodesta näyttely kertoo kansallistaiteilijan maailmasta sata vuotta sitten. Tärkeän osan näyttelystä muodostaa sen yhteyteen ideoitu ala-asteen*

<sup>79</sup> <http://www.museoliitto.fi/viestimille/kavtutk.htm>, 8.4.2003.

<sup>80</sup> <http://www.nba.fi/DEVELOP/MUSEUMS/Vuositi2.html>, 20.10.2002.

<sup>81</sup> <http://www.edu.fi/projektit/tammi/tilaisuudet.html>, 4.4.2002.

*koululaisille suunniteltu Akselin kiertokoulu. Siihen kuuluu museokäynti, joka suunnitellaan yhteistyössä museon, ryhmän opettajan ja työpajan/museokäynnin vetäjän kanssa. Museokäynnillä tutustutaan näyttelyn tarjoamaan primääriaineistoon, kouluissa työskentään museossa nähtyä ja opittua. Lisämateriaalina tullaan käyttämään Gallen-Kallelan museon ja Freenet/Dipolin yhdessä julkaisemaa koululaisille suunniteltua internet-ohjelmaa Kultakausi. Se on toteutettu opetushallituksen tuella.”<sup>82</sup>*

Edellä kuvatussa hankkeessa on oleellista, että siinä käytetään hyväksi tietoisesti tietoverkkoja. Tietokonemedialla on oleellinen osa uusien yhteistyö- ja yhteysmuotojen toteuttamisessa.

---

<sup>82</sup> [http://www.edu.fi/projektit/tammi/e\\_k\\_suomi.html](http://www.edu.fi/projektit/tammi/e_k_suomi.html), 4.4.2002.

## 4. ONGELMANASETELU JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

### 4.1. Tutkimuksen perusidea ja eri toimintamaailmojen rajapinnat

Eri elämäntilanteiden uudelleen määrittely informaatioyhteiskunnan ja postmodernin viitekehityksessä on johtanut siihen, että monet tutkijat ja kriitikot ovat olleet valmiit heittämään pois entisen tavoitteena toimia muutostrendien ja teollisen yhteiskunnan jälkeisen ajan hengessä. Jatkuva asioiden ja niiden välisten suhteiden määrittely on tarpeen, oli kyse yhteiskunnasta yhteiskuntana tai sen tarjoamista palveluista kuten koulutuksesta.

#### Taidemaailman näköalat ... haasteet kuvataiteen opetukselle

Tulevaisuuden yhteiskunta ei rakennu vain uusien toimintaympäristöjen ja viestintäkeinojen varaan. Näille on luotava uudet merkitykset, toiminnan sisällöt ja rajat. Myös vanhat käsitteet ja käsitteet tai instituutiot ja niiden toiminta uudistuu ja saa uusia merkityssisällöjä. Uusi valtaa tilaa vanhalta päästäkseen esille ja vaikuttamaan.

Esimerkiksi esteetikko Arthur C. Danto epäili taiteen kuolleen ja taidehistorian päättyneen taiteilija Andy Warholin Brillo-laatikoitten kera, koska silloin taide tuli tietoiseksi luonteestaan, jossa taiteen ja todellisuuden välillä ei ole havaittavaa eroa. (*Danto 1964, 571-584 ja Vuorinen 1993, 274.*) Dantoon laatikot tekivät syvän vaikutuksen tarjoten "kieroa tyydytystä", koska hän oli ensimmäisenä viemässä Warholin nimeä The Journal of Philosophy vakavamielisille sivuille.<sup>83</sup> Hetki ajoittui vuoteen 1964, jolloin taiteen muutos oli henkisesti mahdollinen. (*Danto 1991, 9-16.*) Näin ollen oli oikeutettua ilmaista taiteen kuolleen entisessä historiallisessa merkityksessä ja todeta jonkin uuden aikakauden alkaneen taiteen sisällä.

Kuten Danto myös semiootikko Roland Barthes näki tarpeelliseksi kuolettaa entisen ennen uudistumista, koska kuolemassa on syntymä (*Barthes 1993.*)<sup>84</sup> Sama ajatuksenkulku vaikuttaa valokuvateoreetikko Victor Burginin teoksen The End of Art Theoryn (1986) väitteessä, että taideteoria oli loppu. Samoin taidehistorioitsija Douglas Crimpin esseessä On the Museums' s Ruins (1987, 43-56) kulttuuriväki kulki museon raunioilla. Edellisten ajatusten seurauksena mm. pääteltiin, että museolaitos kiinteänä, fyysisenä rakennuksena lakkaisi olemasta ainakin nykytaiteen näyttämönä. Tuottaahan nykytaide uudenlaisia esitysmuotoja ja -ympäristöjä museolaitosten ulkopuolelle.<sup>85</sup> Museoepäilyistä huolimatta avattiin pelkästään pohjoismaissa vuonna 1998 käyttöön kaksi suurta julkisen vallan toteuttamaa taidemuseohanketta sekä modernin että nykytaiteen käyttöön.<sup>86</sup>

Maahamme saatiin 1998 uusi nykytaiteen museo Kiasma 40 vuoden kulttuuritaistelujen tuloksena<sup>87</sup>. Avajaistapahtuma synnytti odotuksia, jotka konkretisoituvat Museo 2000-toimikunnan laatiman valtakunnallisen museopolitiittisen ohjelman tavoitteissa. Siinä museolaitoksen edellytetään vaalivan aktiivisesti kansallista kulttuuripääomaa niin kulttuurihistorian, taiteen kuin luonnon näkökulmasta. Tavoite toteutetaan lisäämällä museolaitoksen aktiivisuutta yhteiskunnassa sen eri toimijoiden kanssa ja itse museoinstituution sisällä. Museoiden tulee avautua entistä enemmän yleisölle ja olla mukana edistämässä jat-

<sup>83</sup> Danto esitteli ajatuksensa myös the American Philosophical Associationin 61. vuotuisessa tapaamisessa, symposiumissa "The Work of Art", 28.12.1964. Mielenkiintoista on, että hänen esitelmänsä mottona oli William Shakespearen näytelmästä Hamlet repliikit: Hamlet: "Do you see nothing there?" The Queen: "Nothing at all; all that is I see." (*Hamlet, Act III, Scene IV.*)

<sup>84</sup> Kokoelman esseet on valinnut suomentaja (*Rojola 1993, 7-9.*)

<sup>85</sup> Myös Malraux'n imaginaarisen museon vision ongelmallinen tulkinta on muistettava tässä yhteydessä (1990/1949 ja ks. *Rönkkö 1999, 31-37 ja 280.*)

<sup>86</sup> Helsingissä Nykytaiteen museo Kiasman tavoite oli avajaistensa kynnyksellä tavoittaa suuri yleisö ja opastaa heidät nykytaiteen tuntijoiksi (*Kivirinta 1998, Helsingin Sanomat 18.3.1998, C5*). Kiasman siltana yleisöön toimivat opastustoiminnan lisäksi mm. internetsivut (*Ripatti 1998, Helsingin Sanomat 18.5.1998*).

<sup>87</sup> Maan valtalehti otsikoi 27.5.1998, että "Nykytaiteen museo Kiasma esittäytyy ensi viikonloppuna avoimin ovin. Nykytaide kohtaa yleisönsä". (*Kivirinta 1998, Helsingin Sanomat 27.5.1998.*) 30.5.1998 otsikko kertoi, että "Steven Hollin suunnittelema Nykytaiteen museo Kiasma avautuu tänään vihdoin yleisölle. Nyt museon ovi on auki kaikille". (*Kivirinta 1998, Helsingin Sanomat 30.5.1998, C 1.*) Heti seuraavana päivänä oli arviointi museosta. "Suuri yleisö mieltäytyi uutisen myötä nykytaiteen museoon. Kiasmaan tutustui heti 15 000 kävijää". (*Palomäki 1998, Helsingin Sanomat 31.5.1998.*)

kuvan koulutuksen ideaa. (Ks. *Museo 2000*, 83-85.) Keskeinen kohderyhmä niin taide- kuin muiden museoiden yleisöä ovat lapset ja nuoret. Tulevaisuuden yleisön suhtautuminen museoihin ja niiden tarjontaan ei voi olla vaikuttamatta niiden toiminnan edellytyksiin sekä kulttuuriperinnön arvostukseen.

Kysymys Mitä on taide? on menettänyt entistä merkitystään, koska mikä tahansa voi olla taidetta. Katsoja kokee taideteoksen monesta näkökulmasta, ja eri esityskontekstit kuten vanhat tehdashallit, torit tai museot vaikuttavat omalta osaltaan taiteen vastaanottokokemukseen. Taideteos saa myös merkityksiä vastaanottajan tulkinnan kautta, joka on sidoksissa hänen taustaansa ja tulkintakompetenssiinsa (*Sederholm 2000*, 8-19.) Merkityssisällön avautuminen ja taideteoksen vaikutus vastaanottajaan on monisyinen kysymys, johon ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Taiteen määrittely muuttuu ja uudistuu, koska taidekin näin tekee. Samoin muuttuvat taiteen tutkijoiden ja kriitikoiden argumentoinnit siitä, mikä on taidetta. Tämä on suuri haaste kuvataiteen opetukselle, koska kuvataiteen tunnistaminen taiteeksi vaatii kokijaltaan entistä laajempaa tietoa ja tietoisuutta sekä kysymyksiä siitä, mikä vielä hyväksytään taiteen määritelmän piiriin tai mistä taidetta löytyä. Taiteen merkitys ei katoa. Dantokin kirjoitti myöhemmin 1990-luvulla otsikolla "Art After the End of Art" (ks. *Danto 1994*, 321-333).

### Virtuaalimaailman uudet viestintämahdollisuudet käyttöön

Myös virtuaalimaailmassa on eletty uuden odotuksessa erityisesti 1990-luvulla, koska viestintäteknologia on tarjonnut monia visioita ja uusia teknisiä välineitä etäisyyden voittamiseksi. Viestintäteknologian tarjonta on nähty mahdollisuutena ja monien saavutettavuutta koskevien ongelmien ratkaisijana. Tietoverkkojen maailmassa "etäisyys on kuollut" (ks. *Cairncross 1997*, xi-xvi). Se merkinnee viestintä- ja saavutettavuusongelmien ratkaisua, esimerkiksi mahdollisimman suoraa yhteyttä etäällä olevaan sekä konkreettista ja kokemukseen kietoutuvaa läsnäoloa, etäläsnäoloa, tavoitellun kohteen kanssa. Tämä on toiveena rakennettaessa tietoverkkojen tai muun tietokonemedian avulla virtuaalista yhteyttä eri kohteisiin kuten ihmisiin tai taideteoksiin. Etäkokemukselta odotetaan läsnäolon ja läheisyyden tuntua. Sitä verrataan aitoon fyysiseen kokemukseen.

Välitetyn viestin sisällön intention ja aitouden välittyminen synnyttää parhaimmillaan läsnäolokokemuksen, mutta toisaalta viestien totuudellisuudesta esitetään usein epäilyjä. Epäillään, että sanomat kootaan tarkoituksellisesti valitun näkökulman mukaisesti värityneeseen sisältökääreeseen. Persianlahden sodan reaaliaikainen raportointi ja CNN-televisioyhtiön uutisointityyli merkitsivät aikanaan journalismin loppua, koska viestin lähettäjän valitsema näkökulma ylitti totuudellisuuden. Toimitustyö menetti tällöin itsenäisyytensä objektiivisen tiedon välittäjänä, koska propagandajärjestelmä käytti mediaa hyväkseen hankkiessaan teoilleen oikeutuksen. (*Katz 1992*, 5-13 ja *Kivikuru 1995*, 93-95 sekä *Chomsky 1999*, 67-73 ja 86-93.)<sup>88</sup> Ongelmana on näin ollen, että mediat siis voivat etäännyttää vastaanottajat asiasta ja sen sisällöstä yhtä hyvin kuin yhdistää.

1990-luvun keskustelussa uskottiin varauksettomasti informaatioteknologian yhdistävään voimaan tuotaessa asiat kaikkien saataville. Tässä ei onnistuta, jos vastaanottaja vieraannutetaan tai eristetään totuudesta. Tietoverkkojen tuodessa maailman uudella tavalla käden ulottuville muodostuu ongelmaksi myös se, että kaikki eivät pääse käyttämään niitä. Tietoverkot luotiin alun perin yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa kuten internetin esiate ARPA-net Yhdysvalloissa Pentagonin rahoittamana.<sup>89</sup> Alkuaikoina internetin käyttäjät olivat tekniikan asiantuntijoita ja vasta vuosi 1994 merkitsi internetin läpimurtoa suuren yleisön tietoisuuteen. Toisaalta mm. yhdysvaltalaiset yliopistot ovat käynnistäneet projekteja tavoitteenaan valloittaa tutkimuslaitoksille eriytynyt pioneeriasema omien suljettujen verkkoratkaisujen sisällä (*Karjalainen 1998*, 42). Vaikka tietoverkot toimivat nyt helposti hiirtä käyttämällä, yksilön yhteiskunnallinen syrjäytyminen tai eläminen läntisen maailman kulttuurin ulkopuolella voi eristää. Erikoisasiantuntija-tutkija ja arkikäyttäjä käyvät jatkuvaa keskustelua siitä, kenen työskentely- tai viihdefoorumi internet on. Koulutus ehkäisee parhaimmillaan syrjäytymistä.

Uudet tietoverkkoratkaisut tekevät mahdolliseksi rakentaa yleisen, kaikille avoimen verkon oheen intranet- ja ekstranet-ratkaisuja<sup>90</sup> rajoitetun joukon käyttöön. Toisaalta tieto-

<sup>88</sup> Persianlahden sodassa käytettiin erilaisia multimedialaisia keinoja havainnollistamaan neutraalisti "kaaviokuvina" sotänäyttämön toimintaa. Esitystapa etäännytti esimerkiksi television katsojat sodan realismista.

<sup>89</sup> [www.icannwatch.org](http://www.icannwatch.org), 18.3.2001.

<sup>90</sup> Intranet on tietyn yhteisön esimerkiksi firman tai korkeakoulun sisäinen verkkoratkaisu. Ekstranet laajentaa käyttöoikeuden yhteisön yhteistyökumppaneille.

verkkopohjaiset oppimisympäristöt voivat toimia esimerkiksi koulu- ja taidemuseomaailman yhteisenä opiskelufoorumina, joka on räätälöity tähän erityiseen ohjaustehtävään.

### Nuoret, koulu, kulttuuri ja kuvataiteen tuntemus

Suomalainen peruskoulu varautui tulevaan 1990-luvulla toteuttamalla koulua koskevia arviointi- ja kehittämishankkeita.<sup>91</sup> Tulosten perusteella syntyi huoli taideaineiden tulevaisuudesta. Huolta kannettiin alueellisesta saavutettavuudesta, opettajien pätevydestä ja opiskelun määrällisestä kehityksestä sekä taloudellisista resursseista kuten aiemmin on todettu. Erikseen on vielä korostettava, että peruskoulun 9. luokan oppilaista vain 30 % muisti käyneensä museossa (*Issakainen 1996, 303.*)<sup>92</sup> Kyse oli oppilaista, jotka olivat päättämässä peruskouluopintojaan. Heillä kaikilla olisi pitänyt olla hallussaan tässä vaiheessa peruskoulun kaikille tarjoamat kansalaisvalmiudet myös kulttuurin osalta.

Jäävätkö yhteiskunnan taidepalvelut käyttämättä ja raunioituvatko museot kävijöiden puutteeseen, jos tuleva taideyleisö ei saa yleissivistävän koulutuksen aikana perusvalmiuksia taiteen vastaanottoon tai taidemuseon käyttömalleja? Kysymyksiä voi esittää myös peruskoulun tuntijako- ja opetussuunnitelmaratkaisuista,<sup>93</sup> koska niissä määritellään opetussisällöt ja opetukseen käytettävissä oleva aika.<sup>94</sup> Kuvataidekasvatuksen suhteellisen vähäinen aikaresurssi yleissivistävässä koulutuksessa voi aiheuttaa sen, että taidemuseokäynnit ja opintomatkat jäävät harvalukuisten oppilaiden etuoikeudeksi, jota kärjistää kuntien taloudellisen eriarvoisuuden kasvu. Tässä tilanteessa kysyy, tarjoaako uusi informaatio- ja viestintäteknologia mahdollisesti uudenlaista tukea ohjata taiteen äärelle. Onhan etäisyys kuollut tiedonvälityksen vallankumouksen myötä (ks. *Cairncross 1997, xi-xvi*).

Joidenkin ideologioiden mukaan kulttuurin ja taiteen ymmärtämistä pidetään luonnonlahjana, mutta monet tutkimukset ovat osoittaneet, että kulttuuritarpeet syntyvät kasvatuksen ja koulutuksen tuloksena sekä liittyvät niihin kiinteästi. Kaikki kulttuuritoiminta ja -käytänteet - museovierailut, konserteissa käyminen, lukeminen sekä kirjallisuuden, maalaustaiteen ja musiikin mieltymykset - liittyvät ensisijaisesti koulutustasoon, esimerkiksi koulutuksen laatuun tai pituuteen. Vasta toissijaisesti kulttuuriaktiiviteetit liittyvät sosiaaliseen ympäristöön. Kotitaustan ja formaalisen kasvatuksen suhteellinen paino vaihtelee määrällään sen mukaan, miten eri kulttuurikäytänteitä tunnustetaan ja opetetaan eri kasvatussysteemeissä. (*Bourdieu 1984, 1.*) Lapset ja nuoret eivät ole tasavertaisessa asemassa kerätessään kokemuksia taiteesta. Ne, jotka voivat kotiympäristössään kuulla musiikkia tai ovat taideesineiden ympäröimiä, ovat etulyöntiasemassa muihin nähden. Omakohtaiset kokemukset taiteesta laajentavat käsitystä siitä. Bourdieun yhdessä Alain Darbelin kanssa 1960-luvulla tekemä tutkimus eurooppalaisten taidemuseoiden käyttäjistä osoitti, että taiteen nauttijat omaksuvat tapansa kohdata taidetta saamansa koulutuksen perusteella, mutta myös perityistä käyttäytymismalleista. (*Bourdieu ja Darbel 1991 sekä ks. Bourdieu 1984, 74-75 ja Velhoja 1998, 36-37.*) Sekä kokemus että tieto ovat tarpeen taiteen vastaanottamisessa.

Tutkimuksen rajaaminen informaatioyhteiskunnan kehyksiin edellyttää aihepiirin tarkastelua koulu- ja taidemaailmaa laajemmassa viitekehyksessä. Taiteen tuntemuksen opiskelussa itse toimijat japelaaajat, niin oppilaat kuin ohjaavat opettajat ja museopedagogit, on suhteutettava virtuaalimaailman monimediaaliseen toiminta- eli peliympäristöön esimerkiksi tietokonemedian mahdollistamat ympäristöt. Bourdieun kentän käsite, jolla hän määrittelee tietyt elämänpiiriin kokonaisuutta, oli ehdolla kuvaamaan kaikkia neljää tutkimuksen empiirisen osan toimintaympäristökokonaisuutta: koulumaailmaa, taidemaailmaa, virtuaalimaailmaa ja nuorten maailmaa, mutta kenttä on käsitteenä kaksiulotteinen verrattuna maailma-käsitteeseen, joka sopii ajatuksellisesti virtuaalikäsitteen yhteyteen. Sen sijaan Bourdieun kentällä tapahtuvan toiminnan käsitteet, pelit ja pelaaminen, sopivat käyttöön, koska tutkimuksessa harjoitetaan vuorovaikutusta ja toimitaan eri maailmoita edustavien pelaajien kesken (ks. *Bourdieu 1995a, 122-128.*). Maailma-käsitteen käyttö perustuu Arthur Danton käyttämään taidemaailma-käsitteeseen (ks. *Danto 1964, 571-584*), jota käytetään myös muiden toimintaympäristökokonaisuuksien yhteydessä kuvaamaan mukana olevia eri elämänpiirejä.

Eri toimintamaailmojen ja niissä toteutuvan pelitoiminnan lisäksi on tarkasteltava toiminnan tai pelin kohteen, taideobjektin, välittymistä tietokonemedian avulla. Peruskoulun

<sup>91</sup> Ks. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995 ja Jaku-Sihvonen, Lindström ja Lipsanen Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa 1996.

<sup>92</sup> Tutkimus toteutettiin koko valtakunnassa ja kohdistui kaikkien 11 silloisen läänin alueelle.

<sup>93</sup> Tässä yhteydessä on huomattava myös Taide- ja taiteilijapoliittisen toimikunnan, Tao, huoli pätevän taideopetuksen tarjoamisesta kaikille peruskoululaisille (<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/TAO.pdf>).

<sup>94</sup> <http://www.oph.fi>, 4.4.2002.

tehtävä yhteiskunnassa ja taidekasvatuksen asema siinä rajautuu viimekädessä käytössä oleviin resursseihin. Nämä määrittelevät ne ajalliset ja taloudelliset reunaehdot, joiden mukaan kuvanlukutaidon ja visuaalisen tulkinnan opiskelu voidaan toteuttaa ja joissa nuoret voivat hankkia taiteen vastaanoton luku- ja tulkintataidot tukemaan viestintävalmiuksiaan ja sosiaalisia taitojaan sekä henkistä kasvuaan.

### Tutkimuksen näkökulmien valinta

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten taiteen tuntemus ja taidemuseoiden kulttuuritarjonta on välitettävissä nuorille yleissivistävän koulutuksen yhteydessä. Taidemuseot eivät ole nuorille tuttuja kohteita kuten on todettu. Älyllisten ja taloudellisten resurssien ohella on syytä tarkastella koulutuksen ja kasvatuksen mahdollisuuksia ohjata lapset ja nuoret tietoverkkojen ja muun tietokone median laadullisesti kestäväan käyttöön. Suomessa on mahdollisuus suorittaa tietotekniikan ajokortti. Sen tavoitteena on opettaa perustaitoja kuten tekstinkäsittely-, julkaisu- ja grafiikkaohjelmia sekä tietoliikenneohjelmia (*Kari 1993, 24-27*). Ajokortti tarjoaa avun ohjelmien teknisten pelisääntöjen hallintaan, mutta sisällölliset valinnat ja sen pelisäännöt ovat koneen käyttäjän luontaisen kompetenssin varassa.

Kuvataiteen opetuksen yhteydessä voitane puhua taiteen ajokortin hankinnasta. Taiteen ajokortin hankinta merkitsee itse taideviestisisällön lähteisiin ja ominaisuuksiin perehtymistä. Tekniset taidot ovat keino hallita näitä viestisisältöjä. Itse sisältö nousee tarkastelun keskiöön. Taiteen ajokortin, taiteen vastaanoton valmiuksien, hankinnassa on syvennyttävä pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin niin taide-, museo- kuin viestintä- ja mediapedagogiikan näkökulmasta. Nuoria ohjataan näin etsimään uusia mahdollisuuksia tietokone median käyttöön. Oppimis- ja tiedonkäsitystä on pohdittava. Tiedot ja kokemukset kuvataiteesta voivat avata uusia näkökulmia ja avartaa nuorten maailmankuvaa ja kulttuurikuvaa.

Tietoverkoista ja tietokone median tarjonnasta löytyvää sisältöä ja informaatiota on arvosteltu pinnalliseksi, vaikeasti saavutettavaksi tai valheelliseksi. Paras tapa kehittää sisältöä on tehdä se vuorovaikutuksessa tämän tekniikan kanssa.

Tietokoneiden tulon opetukseen koettiin avaavan uudenlaisia mahdollisuuksia. Vuonna 1985 alettiin kouluissa pyrkiä uuteen lukutaitoon ja tietotekniikan opetus alkoi peruskoulun yläluokilla. Kymmenen vuotta myöhemmin 1996 asetettiin suomalaisessa peruskoulussa tavoitteeksi opettaa tietokone lukutaito koululaisille vuoteen 2000 mennessä. Tavoite lausutiin 130 vuotta myöhemmin kuin Uno Cygnaeus esitteli kansakouluasetuksensa. Tietokoneiden liittäminen verkkoon on moninkertaistanut oppimisympäristöjen mahdollisuudet. Kommunikaatiosta on tullut tekniikkaa, mutta pedagogiset ideat ja innovaatiot ovat vasta muotoutumassa (*Lehtinen 1997, 28*). Tutkimuksen on vaikutettava myös käytännön työhön ja toimittava katalysaattorina uusien opetusinnovaatioiden ja kehittämishankkeiden synnyttämiseksi. Myös kuvataideopetukselle on etsittävä uusia viestintäkanavia.

Vaikka opetushallituksen taideaineiden arviointitutkimus lukuvuosina 1996–1997 ja 1997–1998 paljastikin, että peruskoulun yläasteen opettajien kelpoisuustilanne on huono etenkin maaseudulla ja taideaineet näyttivät jäävän resurssien jaossa peränpitäjiksi, löytyi myönteisiäkin puolia. Taideaineiden suosio oppilaiden keskuudessa oli korkealla. (*Korkeakoski 1998, 293-297*). Tehty arviointi peilaa osaltaan tutkimuksen taustatilannetta, koska aineisto kerättiin tutkimuksen kanssa samaan aikaan. Tutkimusaihetta sivuaa toimintaympäristön osalta myös Sitran asiantuntijatyöryhmän tekemä arviointi tieto- ja viestintätekniikan käytöstä opetuksessa. Ilmeni, että tietotekniikan käyttö peruskoulussa ja lukiossa on vähäistä ja satunnaista taideaineiden opetuksessa. Sisällöllisesti tieto- ja viestintätekniikan käyttö painottui teknisten ongelmien ratkaisemiseen ja sisällöllinen kehittäminen jäi vähälle huomiolle, koska uuden oppimiskäsityksen, konstruktivistisen näkemyksen, sisäänajo oli kouluissa kesken ja meni päällekkäin tietoteknisen uudistamistyön kanssa. (*Sinko ja Lehtinen 1999, 251-260*.)

Tutkimuksen empiirisen osan aiheen valinta tapahtui kesällä 1996, jolloin opetushallituksen toteuttaman valtakunnallisen peruskoulun arviointiselvityksen alustavat tulokset olivat tiedossa (ks. *Issakainen 1996, Jakku-Sihvonon&Lindström&Lipsanen 1996*). Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kolme pääkaupunkiseudun ulkopuolella olevaa peruskoulun 8. luokan valinnaisen kuvataiteen ryhmää, jotka opiskelivat eri peruskoulujen yläasteilla. Voimassa olleen opetussuunnitelman mukaan tällä asteella ei ollut koko ikäluokalle yhteistä kuvataiteen opetusta (*Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta, 23.9.1993*), mutta oppilaat olivat 7. luokalla perehtyneet tietotekniikan käytön alkeisiin.<sup>95</sup> Tutkimukseen käytettävissä oleva vähäinen kokonaisuus edellytti olemassa olevan tietoteknisen perusvalmiuden.

<sup>95</sup> Tietotekniikan käyttötaidot kuuluvat peruskoulussa opetettaviin aihekokonaisuuksiin kuten myös viestintäkasvatus (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-33*).

Empiirinen osa toteutettiin ajankohtana, joka on kiinnostava informaatioteknologian kehittymisen näkökulmasta. Uudella vuosituhannella ilmiötä voi arvioida tarpeellisen etäisyyden takaa.

Lisäksi on todettava, että tietoverkkoja ei juurikaan ollut tutkittu tutkimuksen empiirisen osan käynnistämisen aikaan syksyllä 1996.<sup>96</sup> Esimerkiksi opetushallituksen hankkeet olivat luonteeltaan kehittämishankkeita, joissa suurin mielenkiinto kohdistui verkkojen toimivuuteen ja koulumaailmaan liittyviin yhteistoiminta- ja verkottumishankkeisiin.

## 4.2. Tutkimuksen ongelmanasettelu ja tavoitteet

Tutkimuksen kohteena on kuvataiteen opetuksen taiteen tuntemuksen ohjaus ja yhteiskunnan taideinstituution, taidemuseon, tuntemuksen lisääminen käyttämällä hyväksi tietokone median mahdollisuuksia. Erityisesti arvioidaan uuden tietokone median tarjoamien virtuaalisten toiminta- eli peliympäristöjen etäyhteyksien mahdollisuuksia sosiaalisen vuorovaikutuksen näyttämönä ja alueellisten erojen kaventajana sekä keinona lisätä tasa-arvoa ja mahdollisuuksia täysipainoiseen koulutukseen maantieteellisesti erilaisilla alueilla. Tutkimuksen maantieteellistä näkökulmaa edustavat haja-asutusalueella ja etäällä suurista taidemuseoista sijaitsevat suurten kasvukeskusten ulkopuoliset peruskoulut.

Toiminta- eli peliympäristön ja sen toimijoiden eli pelaajien lisäksi tarkastellaan alkuperäisen kuvataidesisällön välittymistä siirrettäessä sitä mediamuodosta toiseen ja vastaanottajan ulottuville. Siitä tulee reproduktio, alkuperäisen teoksen kopio. Edustaako tämä kopio itse taideteosta niin, että se synnyttää vastaanottajassa kokemuksen, joka herättää mielenkiinnon alkuperäistä taideteosta kohtaan ja motivoi taidemuseokäynnille, alkuperäisen teoksen pariin taidemuseoon.

Pelinympäristöt ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen näyttämö. Peliympäristöt ja pelaajat sekä työskentelyn sisältö ja yhteistyötahot jäsennetään neljän toimintamaailman näkökulmasta, jolloin voidaan puhua tietyistä toiminta- eli pelikulttuureista näiden toimintakokonaisuuksien puitteissa. Tutkimukseen liittyvä toiminta eli peli tapahtuu koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmoissa, jotka tutkimuksessa ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Näistä maailmoista etsitään yhteiset toiminta- eli pelinsäännöt sekä luontevat yhteistyön tekijät ja valitaan heidän toimintaroolinsa. Toiminnan objekti, kuvataide, välitetään taide maailmasta vastaanottajille käyttäen hyväksi virtuaalimaailman viestinnällisiä mahdollisuuksia. Toiminnan eli pelin ohjaajan rooli on niin koulumaailman kuin taidemaailman pedagogieilla. Tutkimuksen empiirisen osan keskeiset toimijat eli pelaajat tulevat nuorten maailmasta.

### Kuvataiteen opetus peruskoulussa ja taiteen tuntemus

Ennen tutkimusongelman lopullista määrittelyä on syytä tarkastella toiminnan kohteeksi valittua peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelman perusteiden mukaista taiteen tuntemuksen sisältöaluetta, joka määrittelee taiteen tuntemuksen käsitteen sekä osaltaan toteutettavan toiminnan kohteen ja sen määrittämät reunaehdot. Peruskoulun opetussuunnitelma ja sitä ohjaava lainsäädäntö ovat se normitausta, jonka pohjalta tutkimuksen toiminnallinen sisältö rakennetaan. Tavoitteena on selvittää ja arvioida tämän viitekehyksen mukaisesti toteutettavan peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelman onnistumista taiteen tuntemuksen opiskelussa, kun perehtymisen apuna on käytettävissä tietokone median tarjoamat tekniset mahdollisuudet saavuttaa toiminnan kohde, kuvataide, myös etäkokemuksena. Taiteen tuntemuksen osalta rajoitetaan kohteeksi ensisijaisesti kuvataide ja taidemuseot. Tutkimuksen empiirisessä osassa tietoverkkojen käyttökelpoisuuteen paneutuvat peruskoulun valinnaisen kuvataiteen (*kuvaamataidon*) oppilaat, jotka lähtötilanteessa opiskelivat peruskoulun 8. luokalla.<sup>97</sup>

Yhteiskunta asettaa tarjoamalleen koulutukselle ja kasvatukselle tiettyjä vaatimuksia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja sen peruskoululle asettamat tavoitteet ovat tästä esimerkki. Opetussuunnitelman tavoitteenasetteluissa ja sisällöllisissä ratkaisuissa heijastuu yhteiskunnan tahto. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994<sup>98</sup> mukaan

<sup>96</sup> Tutkimuksen empiirisen osan viimeinen oppilaskontakti tapahtui kevätlukukauden 1998 lopussa.

<sup>97</sup> Peruskouluikäisten kanssa toteutettu toiminta oli haasteellinen, koska mm. etäopetusta Tampereella vieraiden kielten opetuksessa kokeilleet opettajat suosittelivat tietoverkkotekniikkaa pääasiassa aikuisopetukseen (Mattila 1997, 20).

<sup>98</sup> Opetushallituksen 1.5.1994 vahvistamat Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ovat lukuvuonna 2002-2003 edelleen voimassa pienin täsmennyksin mm. peruskoulun ylimmillä luokilla (<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438;927;1558, 21.10.2002>).

kuvataiteen opetuksen tavoitteena on yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi toiminnaksi. Keskeisiä kuvataiteen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaisia sisältöalueita ovat: kuvailmaisuus, taiteen tuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka.

#### **Taiteen tuntemus on määritelty seuraavasti:**

Taiteen tuntemuksen aineksia ovat:

- elämyksellisyys
- tiedot
- taidot

Taiteen tuntemuksen tavoitteena on kehittää elävä suhde taiteeseen:

- taiteen vastaanottajana
- taiteen tekijänä

Taiteen tuntemuksen keskeisiä aihealueita ovat:

- taiteen historia ja nykypäivä eri kulttuureissa
- yhteiskunnan taide-elämä kuten: taidenäyttelyt, arkkitehtuurikohteet, museot, kuvataiteen työmenetelmät, kuvataiteen ammatit

*(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)*

#### **Tutkimuksen opiskelutoiminnan kohde on rajattu peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisen taiteen tuntemuksen osalta seuraavasti:**

Taiteen tuntemuksen aineksia ovat elämyksellisyys, tiedot ja taidot ja tavoitteena on elävä suhde taiteeseen taiteen vastaanottajana. Aihealueet rajataan taiteen historiaan ja nykypäivään eri kulttuureissa sekä yhteiskunnan taide-elämään kuvataidemuseoiden näkökulmasta.

Tutkimuksessa on otettu huomioon lisäksi mukana olevien koulujen opetussuunnitelmalliset painotukset. Taiteen tuntemuksen tavoitteena on luoda elävä suhde taiteeseen sen vastaanottajana. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarjotaan aineksia, jotka koostuvat elämyksellisyydestä, tiedoista ja taidoista. Aihealueina ovat taiteen historia ja nykypäivä sekä yhteiskunnan taide-elämä esimerkkinä taidemuseot.

#### **4.2.1. Mitä tutkitaan, tietoverkot kuvataiteen kohtaustapaikkana**

Tutkimuksessa selvitetään tietokonemedian käyttökelpoisuutta peruskoulun kuvataiteen opetuksessa taiteen tuntemuksen taiteen vastaanoton osalta peruskoulun opetussuunnitelman kuvataiteen opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden ja sisältöjen näkökulmasta (vrt. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*). Taustana ovat peruskoulun, taidemuseon ja tietokonemedian muodostamat toiminta- eli peliympäristöt sekä mukana olevat pelaajat: oppijat ja ohjaajat. Toiminta toteutuu neljän eri toimintamaailman, nuorten maailman sekä koulu-, virtuaali- ja taidemaailmoiden kontekstissa, niiden leikkauskohdassa. Eri peliympäristöt sijaitsevat näissä eri maailmoissa. Taiteen tuntemuksen opiskelun, eräänlaisen taiteen vastaanoton oppimispelin, objektina on kuvataide. Asiaa havainnollistetaan peruskoulun yläasteen 8. luokan valinnaisen kuvataiteen kokeiluryhmien avulla.

Tutkimus sivuaa eri tieteenalojen käsitteita ja käsitteitä. Tieteiden väliset rajapinnat ovat kiinnostavia. Niiden avulla rajataan ja arvioidaan tutkimuksen löydöksiä ja tehdään johtopäätöksiä, etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä yhteistä intressiä toteutettavan toiminnan elämismaaailmassa. Tavoitteena ei ole rakentaa teorianmääritelmiä, vaan etsiä vastaus tutkimusongelmiin. Vastausten pohjalta kehitetään aihepiiriin liittyvää opetustoimintaa ja sen laatua toimintatutkimuksen mukaisesti. Tutkimuksen empiirinen osa perustuu pääasiassa toimintatutkimukselliseen otteeseen. Seuraavassa yhteenvedossa rajataan tutkimuksen näkökulmat. Tavoitteena on hahmottaa monimediaalisen oppimisympäristön monialainen sisällöllinen, integratiivinen ja yhteistoiminnallinen toiminta- eli pelimaailma. Toimintaa eli peliä tarkoittavien käsitteiden ja niiden johdannaisten yhteydessä puhutaan peli-käsitteen avulla. Teoriayhteydessä määritellään pelikäsite eri merkityksissään tarkemmin.



## Tutkimuksen tarkastelukulmat ovat:

Peliympäristöt (*toimintaympäristöt*) ja pelaajat (*toimijat*):

- Peliympäristöt ovat peräisin eri toimintamaailmoista ja niitä ovat esimerkiksi koulut, taidemuseot tai tietokonemedian tarjoamat virtuaaliympäristöt (*kyberpaikat*).
- Pelaajat ovat valitujen peliympäristöjen toimijoita: oppilaita, opettajia ja ohjaajia, jotka toimivat roolinsa mukaisesti kohteeksi valitussa taiteen vastaanottoon liittyvässä vuorovaikutustilanteessa toistensa kanssa. Pelitilanteissa syntyy vuorovaikutusta pelaajien välille ja muotoutuu heidän roolinsa tässä pelissä. Tässä tapauksessa on kyse ensisijaisesti oppimistapahtumasta, eräänlaisesta oppimispelistä tietyissä peliympäristöissä.

Kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä  
esimerkkinä taiteen tuntemuksen opiskelu:

- Kuvataiteen taiteen tuntemuksen opiskelu, tutkimuksessa toteutettava oppimistoiminta, sivuaa erilaisia toimintamaailmoita ja niiden lainalaisuuksia. Taiteen tuntemuksen opiskelu toteutetaan koulu-, taide- ja virtuaalimaailmoissa käsittäen niiden arvomaailman, toimintatavat ja toiminnan kohteet ja sisällöt sekä päämäärät ja tavoitteet. Opiskelussa kohdataan nuorten maailma arvoineen ja odotuksineen.

Kuvataiteen opetuksen taiteen tuntemuksen kohteet ja niiden viestinnälliset ulottuvuudet eli kuvataide objektina:

- Kuvataide on tutkimuksessa tarkasteltavan opiskelutoiminnan objekti. Se esiintyy niin tietokonemedian välittämänä uusinnoksena kuin omana fyysisenä itsenään taidemuseossa.

Peli ja peliympäristöt sekä pelaajat ja pelin objekti, kuvataide, rajataan koskemaan koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmoita sekä niissä toteutettavaa yhteistoiminnallista pelikulttuuria. Konkreettinen toteuttaminen tapahtuu peruskoulun ylimpien luokkien kuvataiteen opetuksen yhteydessä, jonka opetussuunnitelmalliset rajat määrittelevät toteutettavan toiminnan. Tutkimuksessa ei paneuduta etäopiskelun teknologisiin toiminta-alustoja koskeviin kysymyksiin vaan itse viestittävien sisältöjen laatuun ja välittymiseen. Empiirisen osan kokeiluvaiheessa käytössä olivat etäopiskelun uudet tekniikat kuten videoneuvottelujärjestelmät (*videoetäopetus*). Välineiden toimintaperiaatteet ovat edelleen samat.

### 4.2.2. Tutkimuksen tavoite, tutkimusongelma sekä tutkimusasetelma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten taiteen tuntemus ja taidemuseoiden kulttuuritarjonta on välitettävissä nuorille yleissivistävän koulutuksen yhteydessä, peruskoulussa, pääkaupunkiseudun ulkopuolella ja haja-asutusalueilla, etäällä suurista taidemuseoista. Perehtymisessä käytetään apuna niin tietokonemedian kuin kuvataidemuseon tukea. Oppimis-, ohjaus- ja opetustoiminta tapahtuu integroituissa tilanteissa, jossa koulumaailman ja sen pelaajien lisäksi yhteisiä toiminnan rajapintoja synnytetään taidemaailman kanssa. Koska toiminnan apuna käytetään etäopetuksen ja tietokonemedian tarjoaman virtuaalimaailman mahdollisuuksia, on kolmas toimintamaailma virtuaalitodellisuus. Mukana olevien nuorten oma maailma vaikuttaa toimintakokonaisuuteen. Tutkimuksessa toteutettavan toiminnan sisältöobjekti, kuvataide, on mukana aitona itsenään sekä simulaationa, uuteen mediamuotoon tuotettuna.

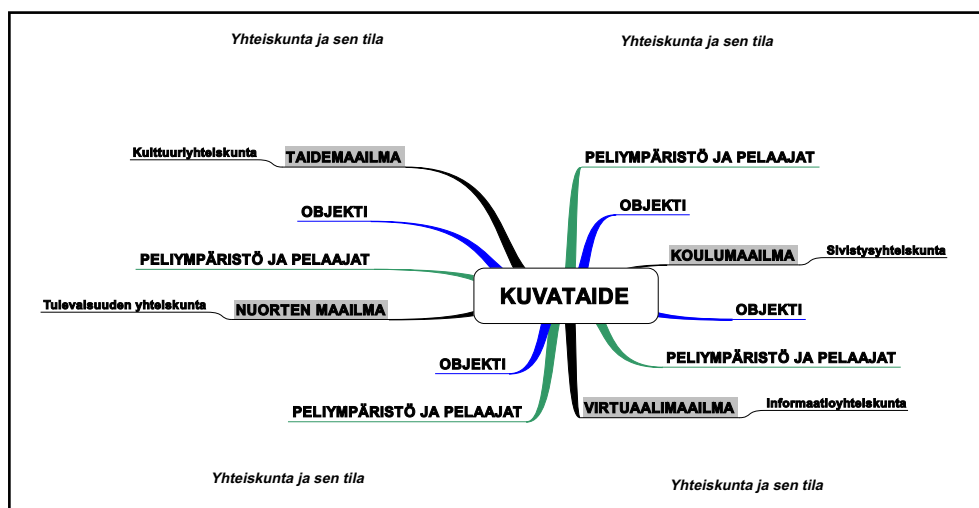
Teoriatarkastelun ja opetustoiminnassa hankittavan empiirisen tiedon avulla havainnollistetaan tutkimusongelmaa yleistettävällä tavalla. Arvioinnin kohteena ovat taiteen tuntemuksen opiskelun yhteydessä käytettävät toiminta- eli peliympäristöt sekä työ- ja toimintamuodot. Toteutettavan opiskelu- ja opetustoiminnan eri pelaajien roolit ja toimintasuhteet arvioidaan. Keskeisenä kysymyksenä on selvittää taiteen vastaanottajan ja etätaiteen välille syntyvää virtuaalista etäkokemuksen tilaa niin ajan, paikan kuin itse taiteen kokemuksena. Eri toimintamaailmojen yhteistä intressiä peruskoulun taiteen tuntemuksen opiskelussa ja opetuksessa selvitetään valitussa toiminta- eli pelikontekstissa.

**Tutkimusongelma on tiivistetty seuraavasti:**

*Onko tietokonemedian muodostama ja tarjoama virtuaalinen tila käyttökelpoinen ympäristö nuorten perehtyä kuvataiteeseen? Missä on nykynuoren taidemuseo ja miten sinne löytää? Tuleeko taideteos katsojaansa vain puolittiehen vastaan?*

Tutkimushypoteesien asettamisesta ei ole selviä ohjeita ja niitä käytetään usein turhaan (Hirsjärvi 1997, 160-168). Tutkimuksen yhteydessä ei ole asetettu tutkimushypoteesia, koska näin ei ole syytä menetellä kuvailevassa ja kartoittavassa tutkimuksessa. Tavoitteena on määrittellä toiminnan reunaehdot ja keskeiset elementit sekä empiirisen osion avulla kehittää tutkimusongelman mukaista opetustoimintaa ja arvioida toteuttamisen edellytyksiä esimerkiksi peruskoulun ylimpien luokkien kuvataiteen opetus.

Kuviossa 2 on havainnollistettu tutkimusasetelma ja tutkimusalueen eri ulottuvuudet. Sen tarkoituksena on toimia toteutettavan oppimistoiminnan mallina. Se on kuva, joka havainnollistaa toimintaan liittyviä tekijöitä, niiden välisiä suhteita, vuorovaikutusta sekä itse toiminnan yhteistä leikkauspistettä, kuvataiteen tuntemuksen edistämistä tietyssä viitekehyksessä.



**Kuvio 2.** Tutkimusasetelma kuvaa tutkimuskohteena olevan oppimistoiminnan moniulotteisuutta ja samalla havainnollistaa tähän toimintaan liittyviä eri ulottuvuuksia ja niiden välisiä suhteita. Opetustoiminnan peliympäristö on virtuaalimaailmassa sen kyberpaikassa tai koulussa ja museossa. Toiminnan pelaajina ovat oppilaat, opettajat ja museopedagogit. Pelin säännöt kootaan koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmasta. Pelin objektina on kuvataiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen vahvistaminen.

Tutkimuksessa käytetään pääsääntöisesti informaatioyhteiskunnan käsitettä kuvaamaan tämän ajan yhteiskunnallista tilaa kuten alkuosan määrittelyjen yhteydessä on pohdittu, kuitenkin sillä varauksella, että hyväksytään myös muut lähestymistavat kuvaamaan yhteiskunnan tilaa. Tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi koulumaailman yhteyksissä korostetaan sivistisyhteiskunnan, taidemaailman yhteyksissä postmodernin yhteiskunnan ja virtuaalimaailman yhteyksissä informaatioyhteiskunnan näkökulmaa.

#### 4.2.3. Käytettyjä käsitteitä

Liitteessä 1 selitetään tekstin kannalta olennaisia käsitteitä, joiden lähteinä on käytetty seuraavia tutkimuksia: Hintikka, Kari A. 1994, 146-149, Huhtamo, Erkki&Kangas, Sonja 2002, Inkinen, Sam 1999a, Järvinen, Aki 1999, Järvinen, Petteri 1996, Kerttula, Esa 1996, Kuutti, Heikki&Puro, Jukka-Pekka 1998, 214-219, Meisalo, Veijo&Sutinen, Erkki&Tanhio, Jorma 2000, Tarkka, Minna&Hintikka, Kari A&Mäkelä, Asko 1996, 210-218, Tarmio Hannu ja Jukka 1999.

Tutkimuksen muu lähdemateriaali määrittelee osaltaan sanaston käsitteitä.

## 5. TEOREETTINEN TAUSTA

### Millaisten silmälasien läpi tutkimusta tarkastellaan?

Tutkimuksen peruslähtökohtana on ihmiskäsitys, jossa uskotaan paljossa ihmisen omaan sisäiseen voimaan ja kykyyn ohjata itseään ottamalla vastuuta myös omasta kehityksestään. Tällöin ihmisen oman motivaation merkitys on suuri. Toisaalta ihminen elää aina yhteisössä, toisten ihmisten kanssa, joten tärkeää on ottaa huomioon myös yhteisöllisyys, vuorovaikutus toisten kanssa sekä toiminta yhteiskunnan jäsenenä. Nämä viimeksi mainitut seikat ovat keskeisiä tämän tutkimuksen kohteena olevassa toiminnassa, koska empiirisen osan työskentely perustuu osaltaan peruskoulun opetussuunnitelman toteuttamiseen. Näin ollen on otettava huomioon sen tarjoamat ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteet. Itse tutkimuksen ote on hermeneuttinen, asioita ja ilmiöitä tulkitseva, koska on kyse kulttuuriin liittyvästä tutkimuksesta. Tutkimuskohdetta tarkastellaan myös teoreettisten oletusten avulla.

Tutkimus jäsentyy kahteen osaan. Tutkimusongelmaa tarkastellaan toisaalta teoreettisen pohdinnan kautta, mutta toisaalta lähtökohtana on se elämämaailma, missä itse tarkasteltava ilmiö, taiteen vastaanottoon liittyvä opiskelu- ja ohjaustoiminta, on. Tämä toteutuu empiirisen osan toiminnan kautta, jolloin tutkimusote on heuristinen, kokeillen tietoa etsivä. Tutkimuksen toimintaympäristö eri toimintoihin ja toimijoihin on hyvin moniulotteinen. Sen tähden on keskeistä sovittaa yhteen eri taustoista peräisin olevat ajatukset ja tavoitteet, jotka kohdistuvat taiteen vastaanoton opiskeluun ja ohjaukseen tietokonemedian tarjoamassa monimediaalisessa virtuaalimaailmassa sekä museoiden, koulujen ja nuorten maailmassa.

Osallistujat edustavat myös erilaisia teoreettisia näkemyksiä ja odotuksia tutkittavaan kohteeseen nähden mm. saamansa koulutuksen ja työkokemuksen perusteella. Tavoitteena on löytää tutkittavalle ilmiölle, taiteen vastaanotto toiminnalle, yhteinen leikkauspiste, jossa kaikki osapuolet voivat työskennellä sen hyväksi. Näin löytyy toimijoiden eli pelaajien yhteinen intressi ja samalla hahmottuvat toteutettavan toiminnan yhteistyömuodot. Tutkimuksessa kohtaavat humanistis-yhteiskunnallinen ja teknis-taloudellinen maailma.

Erikseen on tarkasteltava tietokonemedian avulla luotuja toteutettavan oppimistoiminnan peliympäristöjä ja muita mukana olevia paikkoja kuten taidemuseoita, koska tutkimuksen kohteena oleva toiminta toteutuu luonteeltaan toisistaan poikkeavissa ympäristöissä kuten virtuaalisissa kyberpaikoissa sekä materiaalisissa koulu- ja museutiloissa, jotka on määriteltävä suhteessa toisiinsa ja itse tutkittavaan kohteeseen.

Valitun oppimiskohteen, taiteen tuntemuksen opiskelun, toimijoiden/pelaajien niin opettajien, ohjaajien kuin oppilaiden roolit on analysoitava valitun toiminnan suhteessa. Oppimisprosessissa mukana olevien pelaajien roolianalyysissä fokus on kasvatus- ja oppimistilanteissa tapahtuvissa peleissä, joita ohjaavat niin ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteet kuin pedagogiset ja didaktiset ohjeet.

Myös itse pelin objektia, kuvataidetta, on tarkasteltava erikseen sekä viestintä- että taide-teoreettisista näkökulmista. Taideobjekti ja sen viestinnällinen laatu on keskeinen arvioinnin kohde erityisesti tietokonemedian tarjoamassa peliympäristössä, jossa alkuperäinen taideteos näyttäytyy reproduktiona, uusinnoksena.

Teoreettisen taustan pohdinnassa keskeinen merkitys on koulumaailman osalta taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen, taidemaailman osalta museopedagogiikan, virtuaalimaailman osalta media- ja viestintäkasvatuksen teorioilla ja ajattelumalleilla sekä nuorten maailman osalta nuorisotutkimuksella ja nuorten oman maailman tunnistamisella. Nuorten maailma ja kotitausta näyttäytyvät peruskoulun 8. luokan oppilaiden kautta.

### Tutkimuksen toimintamaailmat ja teoriatarkastelu

Tutkimuksen empiirisessä osassa toimitaan siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa toimintamaailmoissa ja niiden sisältämissä peli-/toimintaympäristöissä, joissa pelaajat ja pelin objektit näyttäytyvät. Bourdieun mukaan jokainen pelaaja pyrkii hyödyntämään pääomiaan erottuakseen omalla tyyllillään ja maullaan muista tietyille kentälle pyrkijöistä. Tärkeimpiä inhimillisen pääoman lajeja ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma. Ryhmän samanlaisten olosuhteiden, ryhmän sisäisten olosuhteiden, kautta syntyy ryhmän

habitus.<sup>99</sup> Tietty elämäntyyli on yhteisen habituksen tuote ja siinä näkyvät erilaisten kulttuuristen käytäntöjen synnyttämät erottelut, joista erilaiset elämäntyyli seuraavat. Esimerkiksi erilainen maku kulttuurituotteiden ja -palveluiden käytössä on erotteleva tekijä. (vrt. Bourdieu 1984). Bourdieu käyttää kentän käsitettä kuvataakseen tietyn pelaajajoukon yhteisyyttä ja toimintaa tiettyjen ajattelumallien kautta. Esimerkiksi kulttuuriväen toiminta kulttuuriin liittyvissä yhteyksissä on kulttuurin pelikenttää; opetushenkilöstön toiminta on koulutoimeen liittyvää ja sen leimaamaa. Molemmissa tapauksissa pelaajilla on omat yhteiset kyseiselle ryhmälle ominaiset pelisäännöt heidän toimiessaan kyseisissä yhteyksissä, kyseisillä pelikentillä. Tutkimuksen yhteydessä kentän käsite on korvattu, kuten on aiemmin todettu, Danton taidemaailma-käsitteestä johdetuilla toimintamaailman käsitteillä (vrt. Danto 1964, 571-584), ja erilaiset toiminta- eli peliympäristöt sisältyvät ko. maailmoihin.

Nuorten maailma on sidoksissa kotien kasvatukselliseen arvoperustaan sekä yhteiskunnan toimintaan. Nuorten maailmaa tarkastellaan nuorisotutkimuksen sekä empiirisessä osassa nuorten ja heidän vanhempiansa välittämistä näkökulmista käsin. Yhteiskuntaa sekä siinä tapahtuvaa muutosta arvioidaan informaatioyhteiskunnan näkökulmasta.

Koulumaailmassa peruskoulu on yhteiskunnan ylläpitämä instituutio, jonka toimintaa säätelee koululainsäädäntö. Teoriatarkastelussa pohditaan kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä yleensä sekä erityisesti taidepedagogiikkaa ja kuvataideopetusta vuorovaikutuksessa, joka syntyy suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön taideteoksen ja vastaanottajan kohdatessa. Empiirisen osan kohteena on peruskoulun yläluokilla toteutettava opetussuunnitelman mukainen kuvataiteen opetus, peruskoulun 8. luokan vaihtoehtoinen kuvataide, taiteen vastaanoton osalta.<sup>100</sup>

Virtuaalimaailma-käsitettä käytetään toimittaessa tietoverkkojen kuten internetin viestintäympäristöissä ja muodostettaessa etäyhteyksiä esimerkiksi etävideo-opetuksen (*videoneuvottelun*) sekä muiden tietokone median palveluiden avulla. Tällöin pohditaan viestintä ja mediapedagogiikan kysymyksiä ja etäyhteyksien käyttöä, joita tarkastellaan erityisesti verkkopedagogiikan ja etäopetuksen näkökulmista.

Taidemaailman osalta tarkastelun kohteena on kuvataide ja kuvataidemuseot sekä museoiden harjoittama valistus- ja ohjaustoiminta. Estetiikka, taiteen filosofia, on se tausta, joka liittyy tutkimuksen taidekulttuuriin, kuvataiteeseen ja taidemuseoiden tehtävään. Tätä maailmaa tarkastellaan erityisesti museopedagogisista lähtökohdista.

Erikseen on vielä tarkasteltava toteutuvan pelin näyttämöitä ja siinä esiintyviä pelaajia, koska peliympäristöt ovat erityinen tarkastelun kohde. Pelaajat puolestaan ovat koko pelin keskeinen subjekti.

Peliympäristöjen osalta tarkastellaan tietokone mediaa kuten tietoverkkoja ensisijaisesti taideviestien välityksen ja vastaanoton paikkoina sekä kohtaamisen foorumeina. Tässä on merkitystä sillä, miten päästään taiteen yhteyteen niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Tietokone median tarjoamia peliympäristöjä verrataan taidemuseoiden tarjoamiin fyysisiin ympäristöihin.

Toimijoiden/pelaajien suhteita, asemaa ja rooleja pohditaan. Tavoitteena on taidepedagogiikan, museopedagogiikan, verkkopedagogiikan ja kotikasvatuksen integroiminen niin, että yhteinen toiminta tuottaa nuorille mahdollisuuden perehtyä kuvataiteeseen. Arviointi kohdistuu kuvataidevalintojen toteutumisen ehtoihin.

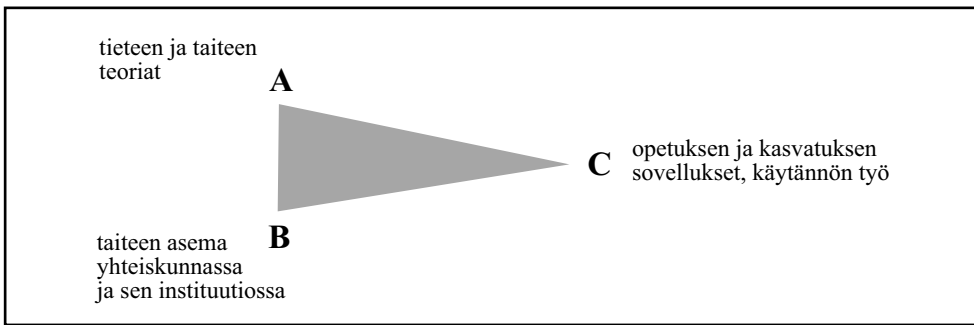
Itse taiteen vastaanottotapahtuma on pelitoimintaa, toimijoiden välistä vuorovaikutuspeliä taiteen vastaanottoon liittyvissä tilanteissa, mutta se voi olla myös leikkiä ja pelaaamista erilaisin pelivälinein.

Taiteen vastaanoton opiskelun, toteutuvan pelin, objektina on kuvataide alkuperäisenä ja erilaisina presentaatioina, representaatioina, reproduktioina, simulaatioina sekä reme-dioituna.

Kuvioon 3 on koottu tutkimuksen teoreettiset taustamuuttujat, joita ovat tieteen ja taiteen teoriat, taiteen asema yhteiskunnassa ja sen instituutioissa sekä opetuksen ja kasvatuksen sovellukset.

<sup>99</sup> Habitus on Bourdieun distinktioteorian keskeinen käsite, joka vapaasti tulkiten tarkoittaa ryhmän yhteistä ilmettä, tapoja, käytänteitä (Bourdieu 1984).

<sup>100</sup> Empiirisen osan toteutusvaiheessa oppiaineen nimeä ei vielä ollut muutettu kuvataiteen opetuksiksi. Tutkimuksessa puhutaan kuitenkin kuvataiteen opetuksesta, koska se on nykyään käytössä oleva termi. Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet (1994) on ollut työskentelyn lähtökohta.



**Kuvio 3.** Tutkimuksen taustamuuttajat ja tutkimuksen yleiskehys.

Tutkimusasetelmassa (ks. kuvio 2) kuvataan tutkimusalueen moniulotteisuus. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat määrittelevät tutkimuskohteen alan, mutta samalla ne fokuoidaan eri toimintamaailmoiden ja toimijoiden yhteiseen intressiin, itse tutkittavaan kohteeseen, taiteen vastaanoton leikkauspisteeseen ja siihen liittyvän toiminnan rakentamiseen.

### 5.1. Peliympäristöt (toimintaympäristöt), pelaajat (toimijat) ja pelit

Peliympäristöt, pelaajat ja peli on otettu erikseen tarkastelun kohteeksi sen sijaan, että niitä olisi tarkasteltu toimintamaailmatarkastelun osana, koska tutkimuksen konkreettiset toiminta- eli peliympäristöt ovat tärkeä tutkimuksen arvioinnin kohde ja toteutettavan empiirisen toiminnan sosiaalisen vuorovaikutuksen näyttämöitä. Toimijat eli pelaajat ovat koko toteutettavan toiminnan subjekteja, joten heidän roolinsa on arvioitava suhteessa toteutettavaan toimintaan kokonaisuutena. Pelaajien pelitoiminta vaikuttaa kaikissa tutkimuksen toimintamaailmoissa. Peli on havainnollinen ja dynaaminen käsite kuvaamaan vuorovaikutusta pelaajien kesken.

Tutkimuksen peliympäristöjä, sekä fyysisiä että virtuaalisia paikkoja, tarkastellaan toiminnan näyttämöinä. Virtuaalimaailmaan liittyvät peliympäristöt ovat ns. uusia mediaympäristöjä, jotka ovat syntyneet tietotekniikan ja tietoverkkojen kehittämisen yhteydessä. Se merkitsee tietokonemedian tukemaa viestintää, jonka viestisisällöt ovat digitaalisessa muodossa. Tutkimuksen kannalta keskeisiä virtuaalisia kyberpaikkoja ovat tietokonepohjaiset oppimisympäristöt, erityisesti videoetäopetuksen opetusympäristöt sekä tietoverkoissa sijaitsevat virtuaaliset taidemuseot. Fyysisiä ympäristöjä ovat koulut ja taidemuseot.

Peliympäristön pelaajia ovat mm. oppilaat, opettajat ja taidemuseoiden henkilökunta kuten museopedagogit. Se, mitä pelaajat peliympäristössä tekevät, voidaan nimetä peliksi. Tässä tapauksessa kohteena on kuvataide ja siihen perehtyminen. Peliympäristöä, pelaajia ja pelejä tarkastellaan koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmojen näkökulmista. Pelaajien vuorovaikutussuhteen onnistuminen on tärkeää lopputuloksen kannalta. Peli-käsitte havainnollistaa osaltaan virtuaalimaailman vuorovaikutteista ja monipolvista toimintakultuuria.

#### 5.1.1. Peliympäristöt

Ihminen hahmottaa ja jäsentää näköaistinsa avulla suhdettaan toimintatilaansa ja toimintansa siinä. Elämä kaupungeissa näyttyy toisenlaisilla nopeuksilla kuin maaseudulla. ICT-teknologiaan perustuva tietokone-media muuttaa katsetta, katseen kohdetta ja todellisuussuhteita sekä ihmisen läsnäolon kokemusta tilallisesti ja ajallisesti. Paikka, tila ja aika menettävät entisiä merkityksiään.

Taidemuseossa taideteos on katsojansa kanssa samassa tilassa, paikassa ja ajassa. Tietoverkkoyhteyksiä kuten etävideoyhteyttä käyttäen, syntyy tilanne, jossa katsojalle ja koki-jalle luodaan tilan, paikan ja ajan illuusio läsnäolosta toisessa paikassa kuin itse fyysisesti on. Näin katsoja viedään esimerkiksi taideteoksen äärelle, sen välittömään yhteyteen. Koke-muksen tulee olla niin kokemukseen kietoutunut, immersiiivinen, että teokseen saadaan kosketus psyykkisenä aistikokemuksena. Tavoitteena on katsojan tajunnan tila, jossa etäi-syyden ja käytetyn viestintävälineen läsnäolo häviää.

Etätoiminta vaikuttaa tila-, paikka- ja aika-käsitteeseen. Etäläsnäolo konkretisoituu eri-laisina etätoimintoina. Etämuseon lisäksi esimerkkinä on etäkauppa, -pankki, -opiskelu,

-työ tai -lääketiede. Etätoimintojen sisältöjen perillemeno edistää etäläsnäolon kokemus ja toimintojen teknisen infrastruktuurin rakentaminen niin, että yhteyden aikana käytettävä monimediaalinen ICT-teknologiaan perustuva tekninen ympäristö väistyy tietoisuudesta taka-alalle ja itse välitetty viestisisältö kuten kuvataide nousee vastaanottajan keskeiseksi kokemukseksi. Tulevaisuuden tutkijat Sirkka Heinonen ja Saija Niskanen ehdottavat virtuaalimaantiedettä keinoksi, jonka avulla etäläsnäolon käsitettä rakennetaan, ja samalla havainnollistetaan virtuaalisen liikkumisen käsitettä paikasta toiseen. Ajatusmalli tarjoaa kompassin liikkumiselle virtuaalimaailmassa ja samalla auttaa kohteiden löytämistä. Näin tieto- ja viestintätekniikka häivyttää etäisyyden kokemusta. (Heinonen ja Niskanen 2000, 34-47.) Kuvio 4 havainnollistaa virtuaalisen liikkumisen avulla toteutettuja etätoimintoja.



**Kuvio 4.** Etäläsnäolo koostuu virtuaalisen liikkumisen avulla toteutetuista etätoiminnoista (Heinonen ja Niskanen 2000, 35).

Kyberpaikoissa, kuten etätaidemuseoissa, voidaan esitellä taideobjekteja, jotka houkuttelevat virtuaalikäynnin lisäksi reaalielämäkalle museoon. Etätaidemuseo, virtuaalimuseo, on esimerkiksi paikka, jonne on kerätty suosikkiaarteet maailman taidemuseoista tai yksittäisen museon kuvakokoelma. Virtuaalisella museolla ei ole fyysisistä taidemuseotilaa sanan varsinaisessa merkityksessä, koska sen teosten kuvatiedostot on sijoitettu vain jonkin tietyn tietokonepalvelimen, tietokoneen c-tilaan. Virtuaalista museota voi verrata taidefilosofi André Malraux'n teoksessaan *Le musée imaginaire* (1947) määrittelemän imaginaarisen, kuvitellun, museon kuvaukseen. Kyberpaikassa oleva kohde on hyvin abstrakti. Vaatii mielikuvitusta kokea yhteys tai matka tällaiseen kohteeseen. Malraux perustaa imaginaarisen museon, rajattoman kuva-arkiston, ajatuksen valokuvatekniikan käyttöön taideteosten reprodusoinnissa, jolloin samastakin teoksesta voidaan tehdä kopioita rajattomasti. (Malraux 1990/1947, 13-46.) Myös virtuaalimuseo, jossa digitaaliseen muotoon reprodusoidut taidedekuvat sijaitsevat, on eräällä tavalla rajaton kuva-arkisto imaginaarisen museon konseptin tapaan.

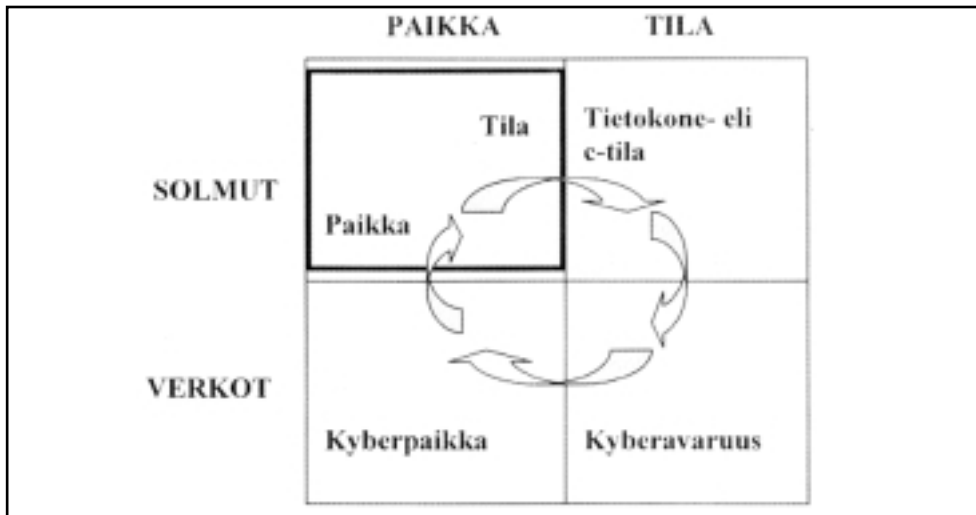
Filosofian tohtori Marja-Liisa Rönkkö, joka on tutkinut väitöskirjassaan museon käsitettä suomalaisen museokeskustelun mielipideilmastossa, tähdentää, että Malraux'n imaginaarinen museo ei tarkoita seinätöntä museota kuten käsite useissa yhteyksissä on tulkittu (Rönkkö 1999, 31-37 ja 280).<sup>101</sup> Malraux'n ajatusta voidaan pitää remedioitujen, uuteen media-muotoon saatettujen, taideteosten ja niistä muodostetun virtuaalimuseon hahmotelmana. Tutkimuksen tarkoittamassa yhteydessä teokset on koottu virtuaalitodellisuudessa muodostettuun kyberpaikkaan, eräänlaiseen imaginaariseen museoon, joka voi olla digitaaliseen muotoon tallennettu taidekuvatietokanta, josta muodostetaan virtuaalimuseo avaamalla pääsy tietokonemedian esimerkiksi internetin välityksellä tähän tiedostoon. Malraux'n oma esimerkki taideteosten varastoksi oli hyvin tehty taidekirja, jossa oli värikuvia taideteoksista (Malraux 1990/1947, 16-17 ja ks. Rönkkö 1999, 280 ja 295). Taidekirja oli aikansa etäyhteys kaukana sijaitsevien taideteoksiin. Malraux'n esittämä kuvitteellisen, imaginaarisen, museon ajatus on kauaskantoinen ja ennakkoluuloton visio, joka on entistä helpompi toteuttaa nykYTEKNIKAN avulla.

Virtuaalimuseoiden syntyminen merkitsee fyysisten "normaalimuseoiden" roolin uudelleen arviointia. Arkkitehtuurin professori William J. Mitchell odottaa museoiden muotoutu-

<sup>101</sup> Malraux'n ajatuksia on toistettu suomalaisessa museokeskustelussa. Se on kääntynyt seinättömäksi museoksi englanninkielisen käännöksen pohjalta ja aiheuttanut ajatuksellisia sekaannuksia museokeskusteluun (Rönkkö 1999). Tätä on käytetty hyväksi vastustettaessa uusien museorakennusten rakentamista.

van entistä enemmän fyysisten taideteosten säilytys- tai sijoituspaikoiksi. Ajatuksensa tueksi hän käyttää esimerkkinä Lontoon National Galleryn Mikrogalleriaa<sup>102</sup>, jossa museovieras voi aloittaa museovierailun tutustumalla museon taidekuvatiedostoon käyttämällä hyväksi tietoverkon avulla taidekuvista muodostettua tietokantaa. (Mitchell 2000/1995, 57-60.) Kävijä on samaan aikaan fyysisesti läsnä museossa, mutta myös virtuaalisessa tilasuhteessa tämän taideteoksiin.

Taiteen vastaanottajan yhteys taideteokseen on reaalin tai etäyhteyden avulla simuloitu. Taiteen etäkohtaamisessa on merkitystä sillä, miten hyvin yhteys taideteokseen saavutetaan. Etäyhteyden avulla vastaanotetun taidekokemuksen on ylitettävä monta virtuaalimaailman solmua, paikkaa ja tilaa, kun katsoja avaa sijaintipaikkansa tietokoneelta sille rakennetun käyttöliittymän kautta väylän, kurkistusaukon, tietoverkkojen kyberavaruuteen ja sieltä edelleen kyberpaikkaan, jossa katsomisen kohde sijaitsee. Yhteyden avulla syntyy kosketus taideteokseen. Asiaa havainnollistetaan kuviossa 5.



**Kuvio 5.** Virtuaalimaantieteen käsitteiden c-tila, kyberavaruus ja kyberpaikka muotoutuminen abstrahoitaessa paikka tilaksi (Batty 1997 sekä Heinonen ja Niskanen 2000, 39). Tämä hahmottaa tietokoneympäristöön liittyvien abstraktien spatiaalisten tilojen identiteettiä ja hahmoa sekä niiden suhdetta toisiinsa.

Spatiaalisen analyysin asiantuntija Michael Batty määrittelee kuvion 5 käsitteet seuraavasti:

Paikka, tila: alkuperäinen maantieteellinen käsite, joka abstrahoi paikan tilaan perinteisin käsittein

Tietokone eli c-tila: avaruuden abstraktiot yksittäisen tietokoneen tilassa

Kyberavaruus: uudet avaruudet, jotka syntyvät c-avaruudesta tietokoneiden avulla

Kyberpaikka: kyberavaruuden infrastruktuurin vaikutus perinteisen paikan infrastruktuuriin.

(Batty 1997, 337-352.)<sup>103</sup>

Battyn määrittelyssä havainnollistuu virtuaalimaailman olemus. Käsitteet auttavat mieltämään oman sijainnin suhteessa tietoverkkojen välittämään etäkohteeseen, jonne liikutaan kyberavaruuden kautta ja josta päästään kyberpaikkaan.

Virtuaalitalaan kulku muistuttaa amerikkalaisen filosofin Michael Heimien kertomaa taolaisperäistä tarinaa, jossa maalari loi tehtaan työläisten iloksi ihanan seinämaalauksen. Taiteilija otti vastaan työn ensiesittelyssä ihastuneen yleisön suosionosoitukset ja käveli maalauksen keskiöön, josta johti puutarhapolku metsään. Taiteilija hymyili, kumarsi, käänsi selkensä ja käveli polkua metsään kadoten sen lehvisistöön. Taiteilijaa ei sen koommin nähty. Vanha tarina ennakoii virtuaalitetodellisuuden ajatusta. Tarinassa ylistetään taiteilijan kykyä

<sup>102</sup> Lontoon National Galleryn Mikrogallerian varastoista museokävijä löytää sellaisiakin taideteoksia, jotka käynti-ajankohtana eivät ole esillä fyysisen museon seinillä. Kävijä voi myös tulostaa esimerkiksi itseään kiinnostavia taideteoksia paperikopioiksi.

<sup>103</sup> Batty 1997. Virtual Geography. Futures. Vol 29.No 4/5, 337-352/ <http://www.casa.ucl.ac.uk/virtualgeography.html>.

luoda todellisuuden illuusio. Samalla tarinassa on sisäkkäisiä todellisuuksia, jotka kertovat ihmisen tarpeesta eläytyä ja siirtyä toisenlaiseen olemismaailmaan, symboliavaruuteen. Reaalimaailma on vain yksi ihmiselle mahdollisista kokemismaailmoista. Virtuaalitodellisuuden symboliseen maailmaan siirtyminen on rinnastettavissa muiden tarinamaailmoiden kuten romaanien ja elokuvien välittämiin maailmoihin. (Heim 1995, 249-259.) Ihmisillä on jomonlaisia kokemuksia erilaisten medioiden avulla tapahtuvista siirtymistä uusiin, fyysisen maailman ulkopuolisiin, tarinatodellisuuksiin. Kirjallisen maailman malliesimerkki on Cervantesin Don Quijote, joka eläytyi fyysisen maailman ulkopuoliseen todellisuuteen liian syvälle.

Virtuaalimaailmaan siirtyminen vaatii hyvät suunnistusohjeet, koska muuten oikeaan kyberpaikkaan löytäminen ei onnistu ja kävijälle käy kuin Don Quijotelle. Heim puhuu sisäisestä, mentaalista kartasta ja esittää, että apuna voi toimia tuttu väline, joka auttaa vertautumaan uuteen välineeseen, kuten radio televisioon tai televisio kolmiulotteiseen ruumiilliseen kokemukseen, ja kyseessä on täydellinen aisti-immersio, jossa todellisuus on tietoisuutta (Heim 1995, 249-259 ja 1998, 33-50). Vertaus on käyttökelpoinen, koska näin hahmotetaan uuden mediatiilan, media-avaruuden tai mediaympäristön rakenne ja arkkitehtuuri. Ihmiset vertaavat fyysisen ympäristön elementtejä ja ympäristökokemuksia uuden virtuaalimaailman kokemuksiin. Uusi ympäristö hahmottuu ihmisten tietoisuudessa ymmärrettäväksi ja ihmisten toimintakyky varmistuu uudessa ympäristössä.

Edellistä ja samalla virtuaalimaailman olemusta voidaan havainnollistaa arkkitehti Kevin Lynchin teoksessaan *The Image of the City* (1972) esittämällä kuvauksella kaupungin imagosta ja sen tilallisesta hahmottumisesta. Ihminen kokee kaupunkikuvan tilallisena kokonaisuutena, joka muodostuu elementeistä. Näitä ovat erilaiset reitit, rajapinnat, alueet, risteyspaikat ja maamerkit:

- Reitit ovat kanavia, joita pitkin havaitsija normaalisti tai satunnaisesti liikkuu.
- Rajapinnat ovat kahden tilaelementin rajoja, jotka katkaisevat suoran jatkuvuuden.
- Alueet ovat keskisuuria tai suuria osia esim. kaupungeista. Niillä on tunnistettava erityispiirre.
- Risteykset ovat kaupunkien strategisia pisteitä, joiden kautta suunnistetaan kohteeseen.
- Maamerkit ovat fyysisesti määriteltyjä kohteita kuten rakennus tai vanha puu.

(Lynch 1972, 46-90.)

Myös virtuaalimaailmassa on reittejä, rajapintoja toisiin kohteisiin, erilaisia risteyskohteita ja linkkejä paikasta toiseen. Osoitteiden avulla löydetään oikeisiin paikkoihin. Uusi tuntematon ympäristö, tässä tapauksessa spatiaalinen tila, nähdään aluksi abstraktina tilana, jolla ei ole kokijalleen merkitystä. Omat kokemukset liittyvät ihmisen uuteen tilalliseen ympäristöön, jolloin siitä muotoutuu merkityksiä ja tulkintoja sisältävä paikka. Tilaan, joka on aidosti julkinen, on yhteisön jäsenillä vapaa pääsy (*emt.*) Lynchin vapaan saavutettavuuden ajatus on myös kyberpaikan ominaisuus ja keskeinen kysymys (Mitchell 2000/1995, 43 ja 124-126). Julkiseen rakentamiseenkin liittyy sen arviointi, ketä minnekin päästetään. Tämä tulkinta puoltaa tiettyä kontrolloitavuutta myös kyberpaikoissa täysin vapaan liikkumisen sijaan.

Kyberpaikan tilakäsitettä voidaan tarkastella nykymerkityksessä uusien alueellisten ja tilallisten rajojen tarkistuksena. Mielikuvissa digitaalinen tietoverkko muuntuu niin asutuskeskukset kuin maaseudun ylittäviksi alueiksi. Asutuskeskus ja maaseutu muistuttavat toisiaan, kun eri alueiden eristäytyneisyys toisistaan voitetaan ja digitaalinen infrastruktuuri levittäytyy jopa vanhojen tele- ja sähkötuotannon välittämiseen tarkoitettujen kaapeliverkkojen kautta (Mitchell 2000/1999, 19-32). Taiteilijain Pietro ja Ambrogio Lorenzettin freskot Hyvän ja huonon hallinnon seuraukset (1338-1339) Siennan Palazzo Publicossa ovat vertauskuvallisesti tämän maantieteellisen ja tilallisen ajatuskuvion täysi vastakohta. Freskoissa korkea muuri eristää alueellisesti ja tilallisesti kaupungin ja maaseudun toisistaan.

Verrattaessa Lynchin kaupunkitiilan ajatuksia virtuaalitiilan käsitteeseen ja siinä tapahtuvaan ihmisen paikantumiseen nousevat esille osuvasti hänen teoreettiset ajatuksensa, jotka sallivat representaation analyysin korkealla ja kompleksisella tavalla (Jameson 1999/1984, 51-54).<sup>104</sup> Lynchin työtä rajoittaa vain hänen tahallinen rajoittumisensa kaupunkia koskeviin kysymyksiin, koska ajatukset ovat suuntaa antavia myös projisoitaessa ne suurempiin

---

<sup>104</sup> Kevin Lynchin (1972) ajatukset ovat vaikuttaneet humanistisen maantieteen piirissä esitettyihin ajatuksiin. Uusi ympäristö nähdään aluksi vain abstraktina tilana kunnes ihmisen omat kokemukset ja tulkinta merkityksellistävät sen paikaksi. (Pohjakallio 1998, 133-143.)



niin kansallisiin kuin globaaleihin tiloihin. Lynchin työ ennakoii kehittämissuuntaa, jossa kartografia sinänsä toimii mediavälineenä (*Mitchell2000/1999, 19-32*). Ihmisten on vaikea paikantaa itseään kaupunkitilassa, josta puuttuvat tunnistettavat maamerkit, joiden avulla voi piirtää mielessään kartan tästä ympäristöstä. Tällainen kaupunkitila vieraannuttaa ihmisen omassa ympäristössään. Perinteinen kaupunkitila tukee paikan ja tilan hahmottamista. Se sisältää konstruoitavissa olevan joukon kohteita, jotka voidaan säilöä muistiin. Tämä kognitiivinen kartta ei ole eksaktin mimeettinen sen vanhassa merkityksessä. Virtuaalimaailmassa liikkuminen vaatii omat karttansa ja suunnistustaitonsa.

Orientaatio yleensä ja muut ympäristö- ja psykologiset tekijät ovat tärkeitä kaikissa havaintoavaruuksissa, esimerkiksi museoissa (*vrt. Lynch 1972 46-90 ja Hein&Alexander 1998 11-14*). Seinät, värit, sisääntulot, melu, yleisöjoukko ovat osa museoiden havaintomaailmaa. Niitä ei voi erottaa museokokemuksesta. Sama koskee luonnollisesti muitakin havaintotiloja ja -avaruuksia. Lynch avasi 1960-luvulla uuden näkökulman hahmottaa ihmisen tapaa kokea ympäristöään holistisemmin kuin aiemmin kuviteltiin. Käsitteistö voidaan liittää Battyn ajatuksiin virtuaalimaailman maantieteestä ja siinä olevista paikoista ja tiloista sekä rajapintojen ylityksistä esimerkiksi siirryttäessä fyysisestä tilasta tietokoneen c-tilaan tai kyberavaruuteen. Rajapinnoille kaivataan käyttöliittymän viitoittamia kulkureittejä. Tietoverkkojen osoitteistot ohjaavat oikeille tiedostoalueille. Näiltä löytyy risteyspaikkoja, linkkiyhteyksiä, eteenpäin. Virtuaaliympäristön maamerkkejä ovat valitun aihepiirin keskeiset tiedostot, joista on helppo löytää seuraavalle etapille. Eräänlaisia virtuaaliympäristön tai maailman maamerkkejä ovat myös hakuohjelmat, jotka auttavat valittujen asiakohteiden löytämisessä. Fyysisessä ympäristössä on hahmotettava olinpaikka ja osattava suunnistaa oikeaan kohteeseen paikallistuntemuksen ja karttojen turvin. Vastaavia taitoja ja työkaluja kaivataan virtuaaliympäristössä. Ihminen hahmottaa fyysisen ja imaginaarisen maailman käyttäen samoja suunnistussääntöjä ja tunnistuskeinoja.<sup>105</sup>

Informaatioyhteiskunnassa vapaudutaan paikan ja ajan sidoksista. Etäopiskelu tai etätö voivat tapahtua missä vain. Taidemuseoon voidaan piipahtaa mihin vuorokauden aikaan tahansa. Keskeinen käsite on etäläsnäolo, telepresence. Sirkka Heinonen määrittelee etäläsnäolon virtuaaliseksi läsnäoloksi, joka toteutuu etätoimintojen kuten etäopiskelun kautta. Apuna käytetään tieto- ja viestintäteknologiaa sekä siihen kehitettyjä välineitä ja palveluita. (*Heinonen 1998, 16-17 ja 28-30.*)<sup>106</sup> Etäläsnäoloa on ollut olemassa aina, koska ihminen voi kuvitelmissaan siirtyä minne vain. Fyysinen läsnäolo tietyssä paikassa merkitsee vain fyysistä oleskelua tässä paikassa. Samalla voi ajatuksissaan olla henkisesti poissa.

Virtuaalitudellisuuden ilmentymät ovat esimerkiksi tilanteiden simulaatioita, joihin käyttäjät voivat osallistua. Käyttäjän tulisi kokea, että hän on yhtä ympäristön kanssa. Representaatio, mallintaminen ja yhteyksien luominen muodostavat kolme keskeistä paradigmaa ja ratkaisua ongelmaan, miten virtuaaliympäristö saavutetaan (*Batty, Dodge, Doyle and Smith 1998, 139-161*). Maantieteellinen paikka määritellään keinotodellisuuden luomalla uudelleen tulkinta jostakin ympäristöstä tai kohteesta, esimerkiksi taidemuseon näyttelystä kuten Suomen valokuvataiteen museon kotisivut<sup>107</sup> tai Pietarin Eremitaasin esinemallinnokset<sup>108</sup>. Museotilat mallinnetaan digitaaliseen muotoon 3D-mallinnusohjelmalla ja visualisointityökaluilla. Verkkopalvelimelle toteutettuun virtuaaliseen museotilaan, kyberpaikkaan, rakennetaan verkkoyhteys, jonka kautta museokävijät voivat tutustua museoon. Kohteet noudetaan museon palvelimelta tietoverkkoyhteyden avulla oman tietokoneen c-tilaan.

Masudan computopia on visio globaalitietoisesta ihmisestä. Nykyisestä yksilöllisestä ja postmodernista ihmisestä odotetaan syntyvän globaalisti tietoisesta ihmisen (*ks. Viherä 2000, 54-55 ja 98-101*). Se merkitsee maailman haltuun ottoa abstraktissa mielessä ja mielikuvituksen varassa. Se viittaa virtuaalisen hahmottamisen hallintaan. Taidefilosofi William M. Ivins Jr. uskoi perspektiivien keinoihin luoda kaksisuuntainen suhde tietyssä paikassa sijaitsevien kohteiden tai muotojen sekä niiden representaatioiden välille. Tutkan kehittäminen oli 1900-luvun oivallus rationalisoida näkemistä, koska sen läpäisykyky tilassa ei rajoitu näkökyvyn vajavaisuuteen. (*Ivins Jr. 1973/1938, 7-44 ja Manovich 1995, 143-159.*)

Virtuaalitudellisuus ottaa mukaan kaikki aistit. Siinä yhdistyvät erilaiset todellisuudet. Erillisyys, erilaisuus ja etäisyys voidaan merkitä ja paikantaa. Esimerkiksi kokonaistaide-teos voidaan toteuttaa virtuaalitudellisuutena tai arkkitehtuurisuunnitelma havainnollistaa

<sup>105</sup> Virtuaalimaantieteeseen voidaan kytkeä myös kulttuurimaantieteen lähestymistapa. Kulttuurimaantieteessä voidaan pyrkiä määrittelemään tietyn maan, kaupungin tms. identiteettiä tai pohtia kysymystä tietoverkkojen "epätilojen" tai kybertilojen olemuksesta (*Inkinen 2002, 45-48*). Virtuaalimaailmassa tai virtuaalituloissa on oma identiteetti ja paikan henki.

<sup>106</sup> Heinosen (1998) selvitys on tehty Sitralle, <http://www.sitra.fi>.

<sup>107</sup> <http://www.fmp.fi/vg2/html/index.htm>.

<sup>108</sup> [http://www.hermitagemuseum.org/html\\_En/12/hm12\\_2\\_4.html](http://www.hermitagemuseum.org/html_En/12/hm12_2_4.html).

uuden tekniikan visualisointikeinoilla. Virtuaalimaantieteen avulla hahmotetaan etäisyyksiä ja kuvataan liikkumista paikasta toiseen. Tutkimuksen peliympäristöt, lähinnä taidemuseot ja koulut, verkottuvat toisiinsa myös virtuaalimaantieteellisin käsittein. Museovierailu toiselle puolelle maapalloa hahmotuu karttapallon äärellä. Omaa arkiympäristöä määrittää uudenlainen katseen kulttuuri.

Tietokonepelit ovat olleet uraauurtavia sovelluksia rakennettaessa ICT-tekniikan avulla moniulotteista virtuaalitodellisuutta. 3D- ja muut vastaavat tietokoneohjelmat on valjastettu tietokonepelien tekoon, mutta pelisisältöjen lisäksi niitä ei niinkään ole sovellettu muuhun sisällöntuotantoon. Virtuaalitodellisuuden sisältöä ei kuitenkaan määrää siihen käytetty teknologia. Tietokonepelien teknisesti oivalliset kolmiulotteiset kyberpaikat ovat sovellettavissa viihdettä vakavampaan sisällöntuotantoon.<sup>109</sup>

Pohjimmiltaan kyberpaikan kokeminen liittyy näkemiseen ja sen kautta hahmotettuihin kokonaiskuviin esimerkiksi etäisyydestä, paikasta, tilasuhteista tai objekteista. Rationaaliset tekniikat ovat etäännyttäneet virtuaalimaailman esiintuloa. Urbanistina esiintyvä Paul Virilio toteaa, että näkeminen muistuttaa väijyksissä olemista ja odottamista. Taustalta nousee nimetön, mielenkiinnonkin. Vähitellen nimetön alkaa puhutella sivuseikkojen ja marginaalienkin kautta. Tyhjiys ja poissaolo eivät ole merkityksettömiä. Virilion kehittämä vauhdin tiede, dromologia,<sup>110</sup> kartoittaa vauhdin vaikutusta tajuntaan, taiteisiin, elokuvaan ja ympäristöön, jossa "... vauhti on viesti, liikkeen viimeinen viesti". Näin toteutuu poissaolo, "katoamisen estetiikka". Tietokoneen "muisti ... ilman unohtamista" ja puhdas läsnäolo ovat fiksaatiota ja mahdottomia. Poissaolo on kuin elokuvan toisiaan seuraavien kuvaruutujen saumakohta. Poissaolo niin ajan kuin tilan suhteen synnyttää syvyyden kokemuksen. (*Virilio 1994 ja 1996/1984, 42-47<sup>111</sup> ja Druckrey 1996, 15 sekä Määttänen 1994, 120-133.*) Virtuaalimaailman kokemuksessa läsnäolo ja poissaolo kietoutuvat toisiinsa uudella tavalla. Etäällä oleva tulee lähelle ja tutuksi. Samaan aikaan oman lähiympäristön tutut asiat voivat jäädä havaitsematta.

Nyky aika on sidoksissa vanhaan tila- ja aikakäsityksen kulttuuriin 1800-luvulla tapahtuneesta liikennevallankumouksesta huolimatta. Historiallisen keston eläminen, keston-käsitteen uusi lukutapa, on kuin joukkoliikennevälineellä tehty matka, joka alkaa aikataulun luennasta, jatkuu itse matkana ja päättyy perille pääsyyn. (*Virilio 1994, 101-133.*) Tämä havainnollinen mielikuva johtaa ajatukset virtuaalimaailmaan ja sen kokemiseen tila- ja aikakäsityksen suhteessa.

### 5.1.2. Toiminnan vuorovaikutustilanne ja siinä syntyvät pelitilanteet eri pelaajien välillä sekä eri pelaajien roolit ja mukana olevat pelaajat

Tässä yhteydessä tarkastellaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, peliä, eri yhteisöissä ja niiden välisessä toiminnassa. Tavoitteena on löytää tutkimuksessa mukana oleville pelaajille toimintamalli yhteisen intressin mukaisen hankkeen toteuttamiseksi.

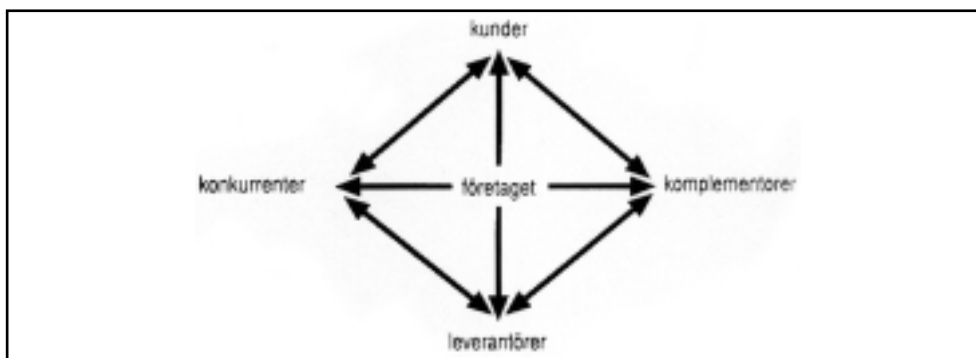
Vuorovaikutustilanne, joka syntyy tutkimuksen toimintakehyksessä, on moniulotteinen, koska siinä ovat mukana monen eri peliympäristön toimijat. Jokaisella on oma roolinsa ja yksittäiset valinnat vaikuttavat yhteiseen lopputulokseen. Jokaisella on mahdollisuus edistää tai ehkäistä taiteen vastaanoton oppimispelin onnistumista. Kuvataideopettaja tarkastelee roolinsa vuoksi kokonaistilannetta koululaitoksen näkökulmasta ja ottaa huomioon opetussuunnitelman tarjoamat toiminnalliset ja sisällölliset resurssit. Museopedagogi lähestyy kysymystä oman museonsa käytettävissä olevien ajallisten ja henkilöstöresurssien näkökulmasta, jolloin taustalla vaikuttaa viimekädessä taiteen asema yhteiskunnassa. Kumankin esimerkkiosapuolen taustakoulutukseen liittyvä taidekäsitys vaikuttaa heidän rooleihinsa käytännön ohjaustyössä. He ovat ohjaustilanteen asiantuntijoita eri painoituksin.

<sup>109</sup> Kiasmassa 25.4.-23.6.2002 ollut Mathias Fuchsin ja Sylvia Eckermannin näyttely Fuchs-Eckermann expositur - virtual knowledge space on esimerkki pelitekniikan vaihtoehtoisesta käytöstä. Näyttely on virtuaalimuseon versio. Se sisältää yhdeksän museota, joista jokaisesta on valittu näyttelyyn esine tai asia. Näistä jokaisen ympärille on rakennettu virtuaaliliila. (*Näyttelyesite Fuchs-Eckermann expositur 2002 ja Maunuksela 2002, Helsingin Sanomat 2.5.2002, B8.*) Näyttely on esimerkki siitä, miten taidemaailman tekijät ovat ennakkoluulottomasti mukana tietokone-mediaa hyödyntävässä innovaatiotyössä.

<sup>110</sup> Virilion käsityksiin taiteesta ja sen katoamisesta ovat vaikuttaneet myös Marshall McLuhan ja Walter Benjamin. Virilion kirjoitustyylillä menee McLuhanin mosaiikinomaista tyyliä pidemmälle.

<sup>111</sup> Kirjoitus Muotojen alkuperä on esipuhe teoksesta *L'horizon négatif*, joka pohtii vauhdin merkitystä eri yhteiskuntajärjestyksissä ja hahmottelee vauhdin genealogiaa.

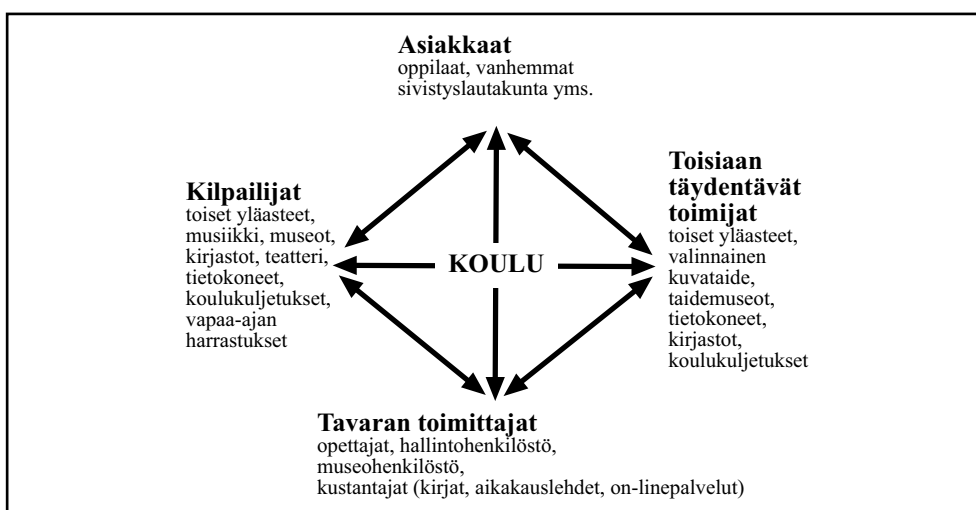
Roolipelien jäsentämiseksi analysoidaan ajatusmallia, joka kuvaa sitä ja siihen kytkeytyviä valintoja. Professorit Barry Nalebuff ja Adam Brandenberger ovat määritelleet co-opetition -käsitteen, jossa tarkastellaan yritysten välistä kilpailua ja näiden samaan aikaan tapahtuvaa yhteistyötä moniulotteisena vuorovaikutus- ja valintatilanteena. Co-opetition on vuorovaikutus- ja peliverkosto, jossa tiettyjen markkinoiden toimijat ovat toisilleen samaan aikaan kilpailijoita ja yhteistyökumppaneita. Toisaalla ovat lisäksi toimijat, jotka ovat täydentäviä ja selkeästi toimintaa tukevia osapuolia. Asiakkaat tekevät valintansa tavarantoimittajien tarjonnasta. Asiakkaat ja tavarantoimittajat pelaavat symmetrisiä rooleja. Kilpailijoiden ja toisiaan täydentävien toimijoiden roolit sen sijaan muodostavat toistensa peilikuvan. (Nalebuff ja Brandenberger 1996, 21-49.) Kuvio 6 havainnollistaa markkinoiden arvoverkkoa.



**Kuvio 6:** Markkinoiden arvoverkko Naleuffin ja Brandenbergerin mukaan (1996, 27).

Naleuffin ja Brandenbergerin yliopistomaailmaan soveltama malli on sovitettavissa peruskoulun toimintaan. Se havainnollistuu tarkastelemalla erilaisia toimintatilanteita, joissa ratkaistaan, miten menetellään tai suhtaudutaan eri rooleissa toimiviin osapuoliin. Yksittäisen koulun näkökulmasta toinen koulu kilpailee samoista opiskelijoista ja on kilpailija. Toisaalta sen kanssa voidaan järjestää opetusyhteistyötä, käyttää samoja opettajia tai muodostaa yhteistyöverkosto. Liittoutumalla kouluista tulee toisiaan täydentäviä toimijoita. Kilpailijat voivat edelleen liittoutua jonkin toiminnon osalta kolmatta osapuolta vastaan, joka järjestää kuvataideopetusta esimerkiksi kuvataidepainotteisena. Liittoutumalla saadaan yhteinen hanke näyttämään asiakkaan silmissä paremmalta, kun yhteistyö tarjoaa käyttöön suuremmat valikoimat valinnaisia opintoja ja koulutus näyttää professionaalisemalta kuin kolmannen, kilpailijaksi jäävän osapuolen. Asiakkaat arvioivat jokaisen tarjonnan myös tavaratoimitusten ja täydentävien toimintojen perusteella. (Vrt. emt.)

Malli on muokattu peruskoulun toimintaverkoston ja tutkimusproblematikkaan soveltuvaiksi. Pelaajien, asiakkaiden ja kilpailijoiden, väliset roolipelit vaikuttavat ratkaisevasti tavoitteellisen toiminnan syntyyn. Peruskoulun yläasteen arvoverkko on sovitettu kuvataiteen opetukseen (kuvio 7).



**Kuvio 7:** Peruskoulun arvoverkko sovitettuna tutkimusaiheeseen Naleuffin ja Brandenbergerin ajatusmallia soveltaen (vrt. Nalebuff ja Brandenberger 1996).

Asiakkaan roolissa, peruskoulun yläasteen koulutuspalvelujen käyttäjinä, ovat tutkimuksen yhteydessä peruskoulun 8. luokan valinnaisen kuvataiteen kolme eri opiskeluryhmää oppilaineen. Asiakkaina he ovat valinneet peruskoulun yläasteen valinnaisesta, opetussuunnitelman mukaisesta opetustarjonnasta kuvataiteen opiskelun. Kuvataiteen valinnassa vaikuttavat valinnaisen opetuksen sisältö sekä tätä ohjaavan opettajan persoona ja hänen imagoonsa oppilaiden silmissä. Ratkaisevaa roolia opetustarjonnan ja valintojen toteuttamisessa näyttelevät lisäksi kuntien hallinnolliset päätökset siitä, millä ehdoin opetusryhmiä perustetaan. Vanhempien toiveet oppilaan tulevaisuuden suhteen saattavat painottaa ns. hyödyllisten aineiden valintoja taideaineen sijasta, jolloin valitaan esimerkiksi tietotekniikan opiskelu.

Kilpailijoina oppilaiden mielenkiinnosta ovat erilaiset harrastuskohteet tai koulun muut opinnot. Toisten yläasteiden opetustarjonnassa saattaa olla muita oppiaineita, jotka oppilas valitsee. Hän voi hakeutua esimerkiksi liikunta- tai matematiikkavalinnan mukaan kouluun, jossa kuvataiteen opetus ei ole erityisessä asemassa tai on minimivaatimuksin hoidettu. Esimerkiksi koulussa ei ole pätevää kuvataiteen opettajaa, kun sen sijaan naapurikoulussa olisi saattanut olla hyvät resurssit kuvataiteen opetukseen, mutta ei muita em. painotuksia. Tällöin ehkä valinta osuu musiikkiin, jos musiikin opettaja on suosittu ja hallitsee vaikkapa nuorisomusiikin viimeisimmät virtaukset. Kilpailijoita ovat myös koulu ja museo. Kuvataiteen opettajan ja museopedagogin välille saattaa syntyä kilpailu oppilaiden suosiosta. Opettaja on oppilaille vanha tuttu. Nuori ja jännittävä museopedagogi saattaa viehättää tai tilanne voi olla päinvastainen. Heillä voi olla erilainen ihmis-, oppimis- tai tiedonkäsitys tai käsitys taiteen merkityksistä.

Toisiaan täydentävät toimijat edistävät osaltaan kuvataiteen opiskelua tarjoamalla aihealuetta tukevia palveluita kuten taidemuseot näyttelyitä ja kirjastot kuvataidetta käsittelevää kirjallisuutta. Tietotekniikkaa apuna käyttäen voidaan vierailta taidemuseoiden internetsivuilla, etsiä alan kirjallisuutta hakupalveluiden avulla, keskustella taiteesta yhteistyökoulujen kanssa tai toteuttaa omat taidesivut. Koulukuljetukset ovat merkittävässä roolissa haja-asutusalueiden koulujen toiminnassa, koska niiden aikataulut määrittävät koulupäivien mitan. Se vaikuttaa koulutyön ulkopuolella tapahtuvaan harrastustoimintaan. Huonot aikataulut pakottavat tyytymään kotikylän tarjontaan. Koulukuljetukset ovat näin myös kilpailevan toiminnan roolissa.

Tavarantoimittajat varmistavat, että tarpeelliset oheis- ja täydentävät palvelut toimivat. Taidemuseoiden museopedagogisesta toiminnasta vastaavat henkilöt ovat halukkaita, ja heillä on työaika käytettävissään koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toiminta edellyttää yhteisesti suunniteltuja opetuskokonaisuuksia ja lukuvuoden työsuunnitelmien soveltamista koulun arkirutiineihin ja aikatauluihin sekä museon ohjelmiin. Valmius monipuoliseen yhteydenpitoon ja keskinäisviestintään eri viestintävälineitä käyttäen kysyy joustavuutta ja vastavuoroisuutta. Koulua ylläpitävän tahon, useimmiten kunnan, opetushallinnon henkilöstön roolina on mahdollisuuksien mukaan sovitella aikataulut ja rahoitus, jos esimerkiksi tarvitaan sovittelua oppituntien pidossa tai koululaiskuljetuksia. Eri kustantajat vaikuttavat siihen, millaista opiskelu- ja oheismateriaalia kouluilla on käytettävissä. Oppilaat ovat asiakkaita, joille tuote, kuvataide, on tehtävä mielenkiintoiseksi. Oppilaiden vanhemmat ovat tärkeitä oppilaiden taustajoukkoja, joiden mielipide saattaa ratkaista, minkä opiskeluvallinnan oppilas lopulta tekee.

Edellä on hahmoteltu tutkimukseen liittyvän toiminnan valintatilanteita, vuorovaikutussuhteita ja niihin liittyviä erilaisia rooleja. Ne voivat tukea tai ehkäistä toimintaa. Kuvataiteen opiskelun pariin päätyminen on moninkertaisten valintojen tulosta, jossa valintapelissä mukana olevat toimijat jokainen erikseen ja kaikki yhdessä vaikuttavat lopputulokseen. Jokaisella oppilaalla on Winckelmanniin verraten täysin vastakkainen valintatilanne. Valinta oli tuolloin yksinkertaisempaa, koska mahdollisuuksia oli vähän, mutta toisaalta rajoitettu tarjonta kavensi valinnan mahdollisuuksia. Nykynuoret hukkuvat valintatulvaan, josta on vaikea löytää haluamaansa tai tietää, mikä on kiinnostavaa.

### 5.1.3. Pelit kohteena ja toimintana

Oppimateriaalit ovat tärkeässä roolissa opiskeltavien asioiden havainnollistamisessa. Toisaalta oppimateriaalit ovat lähentyneet viihdettä, ja näin myös peleistä on tullut opiskelun apuväline.

Pelit on otettu erikseen tarkastelun kohteeksi, koska pelit ja pelaaminen ovat tärkeä osa nuorten elämää ja edustavat samalla virtuaalimaailman toimintakulttuuria.

Pelit ja pelaaminen voidaan tulkita leikiksi. Lasten leikeissä ja peleissä on usein kyse valmentautumisesta aikuisten maailmaan ja sen toimintapeleihin. Tietokonepelit ovat tietokoneella tapahtuvia, virtuaalimaailmaan kuuluvia leikkejä, jotka valmentavat tässä maailmassa tapahtuvaan toimintaan.

Kulttuurihistorioitsija Johan Huizinga puhuu leikin olemuksesta ja sen tärkeästä merkityksestä kulttuurissa. Huizinga etsii homo sapiensin sijaan homo ludensia, leikkivää ihmistä, joka edustaa luovaa yksilöä ja näin myös luovaa ajattelua kulttuurissa. Se on jotakin muuta kuin tavallinen elämä ja tuo siihen ilon. Kulttuuriaineksen monimuotoistuksessa kadotetaan yhteys leikkiin. Kulttuurin kerrostumat joutuvat erilaisten normien, järjestelmien ja aatteiden alle, joista esimerkin tarjoavat kulttuurihallinnon määrittelemät lainsäädännölliset normit. Sääntelevät normit johtavat helposti liialliseen vakavuuteen, jolloin leikki jää korkeintaan sivuosaan. (Huizinga 1984/1938.) Peli ja leikki on palautettava tietoisuuteen uudella tavalla. Se toimii oppimisen yhteydessä näkökulmana, jonka kautta lähestytään vakavaa asiaa, kuten taidekulttuuria, nuorille luontuvassa muodossa.

Toisiinsa liittyvät peli ja leikki eivät kuulu vain lasten ja nuorten toimintamaailmaan, mutta niitä on pidetty perinteisesti lasten ajanvietteenä (Räty 1999a, 24-25 ja ks. 1999b, 8-12). Käsitteinä peli ja leikki ovat toisilleen läheisiä. Nykysuomen sanakirja (1966) toteaa, että leikki käsitetään yleensä lasten toiminnaksi tai työtä kevytmielisemmäksi toiminnaksi. Peli tulkitaan ajanvietteenomaisena tai urheiluun liittyvänä toimintana. Peli-käsite voi merkitä myös itse pelivälinettä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen Nykysuomen sanakirjaa uudempi cd-rom -muodossa oleva versio (1997) määrittelee lisäksi, että pelit ovat määräämuotoisia ja sääntöihin perustuvia leikkejä tai kilpailuita. Leikit ovat lasten mielihyväsvyöteistä toimintaa. Toisaalta pelit ja leikit ovat harjaannuttaneet lapsia aikuisten maailman askareisiin ja työhön.

Pelit ovat toimineet "oikeiden töiden" simulaatioina lasten maailmassa. 1980-luvun alussa tulivat kuvaan mukaan perinteisten pelien ja pelivälineiden rinnalle tietokoneet ja tietokonepelit. Viihteellisyytensä ja leikinomaisuutensa ohella ne harjoittavat tietotekniikan käyttötaitoja. Taiteen tohtori Veli-Pekka Räty uskoo, että tietokonepelit harjaannuttavat silmä-käsi -koordinaatiota, motoriikkaa, kuvien ja tekstin hahmottamista sekä loogisten tehtävärakenteiden ymmärtämistä. Se tarjoaa mahdollisuuden harjaantua nyky-yhteiskunnassa vaadittavaan viestintävälineiden käyttöön sekä viestisisältöjen tulkinnan että omien viestien lähettämisen näkökulmasta. (Räty 1999a, 24-49.) Tämä merkitsee mm. tietotekniikan käyttötaitojen soveltamista kuvataiteen vastaanottoon ja tulkintaan ICT-tekniologiaa hyödyntäen.

Lasten peli- ja leikkituotteet ovat rinnastettavissa kuvakirjoihin ja oppimateriaaleihin. Edutainment-käsite merkitsee lapsille ja nuorille tarkoitettua peli- ja viihdetuotannossa sekä oppimateriaalituotannossa oppimisen ja viihteellisyyden käsitteiden kietoutumista toisiinsa. Peli ja leikki ovat osa opetuksen käsitettä ja päinvastoin.

Pelikulttuuri on näkyvä osa uuden median toimintakontekstia. Siitä on tullut myös poikkitieteellisen tutkimuksen kohde, joka etsii pelisääntöjä tutkiessaan pelien muotokieltä ja ilmaisua tai niiden toimintakulttuurin vaikutuksia esimerkiksi ICT-tekniologiaa hyödyntävissä yhteyksissä. Pelejä ja pelikulttuuria tutkitaan vakavasti.<sup>112</sup> Ludologiaksi nimetyistä muotokäsitteistä on muotoutunut ajatusmalli, jossa tietokonepelejä lähestytään peleinä. Ne halutaan erottaa kertomusten perinteestä, vaikka tietokonepeleille ominainen interaktiivinen narraatio on osa tutkimusintressiä. (Saarikoski 2002.)<sup>113</sup> Tietokonepelit ovat myös taide- maailmaan sijoittuva ilmaisumuoto.

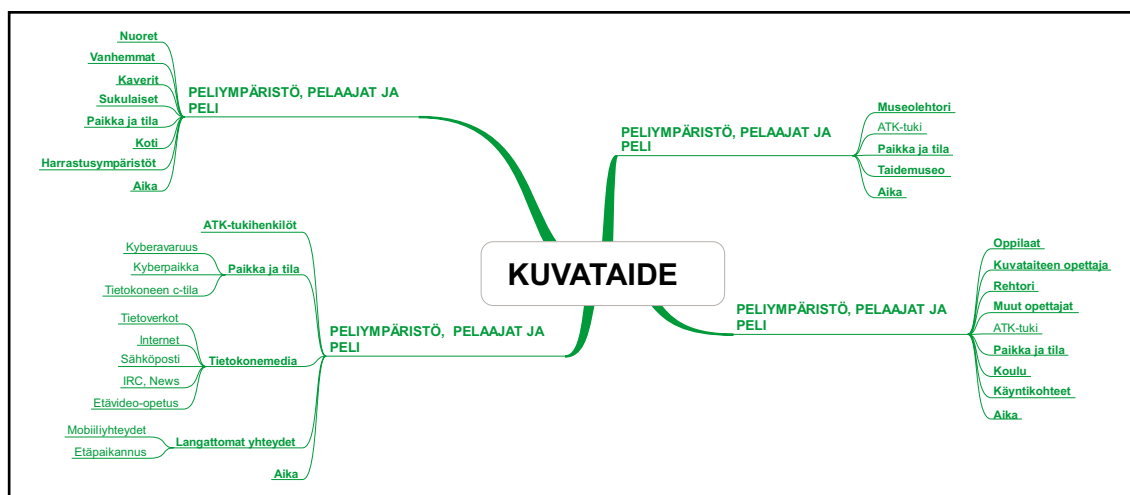
Tietokone- ja videopeleillä on omat audiovisuaaliset elementtinsä ja tyyli-lajinsa. Alan merkkipaalu-na voidaan pitää 3D-grafiikan tuottaman kolmiulotteisuuden tuloa pelimaailmaan. (Järvinen 2002, 113-128.) Ilmiötä voidaan verrata aikaisempiin käännekohtiin kuvataiteen esittävyuden historiassa, jossa tietty kuvallisen esityksen mimeettisyyden aste suhteessa todellisuuteen on aina vakuuttanut katsojansa. Pelien visuaalinen maailmaa on suoraan verrannollinen muuhun visuaaliseen tai kuvalliseen kulttuuriin. Tietokone-, video- ja muut pelit ovat niin esteettisen kuin visuaalisen suunnittelun tämän päivän kohteita samaan tapaan kuin sarjakuvat tai media- ja tietokonetaide. Pelien ja elokuvien kerronta noudattaa niiden omaa esittämisen perinnettä. Elokuvat rakentuvat kerronnalliselle pohjalle. Pelit puolestaan pelaavat varsinkin uuden teknologian ympäristöissä uutta interaktiivista toi-

<sup>112</sup> Tampereen yliopisto järjesti kesällä 2002 konferenssin Computer Games and Digital Cultures, jossa aihepiiriä käsiteltiin monipuolisesti (Mäyrä 2002, 5-8).

<sup>113</sup> Saarikoski 2000, [http://www.film-o-holic.com/wid.../kansainvalisen\\_pelitutkimuksen\\_merkkitapauksia.ht](http://www.film-o-holic.com/wid.../kansainvalisen_pelitutkimuksen_merkkitapauksia.ht), 28.8.2002.

mintakulttuuria. Uusi pelikulttuuri lähentyy elokuvan valokuvantarkkaa esittävyttä kolmiulotteisessa muodossa (*King ja Brunel 2002, 131-153*). Tämä merkitsee uuden visuaalisuuden rakentumista aikaisemman perinteen pohjalle (vrt. *Gombrich 1959*). Pelit ovat siirtyneet lisääntyvässä määrin tietoverkkoihin.<sup>114</sup>

#### 5.1.4. Yhteenveto peliympäristöstä ja pelaajista



**Kuvio 8:** Peliympäristöt, pelaajat ja peli koululaisten kuvataiteen vastaanotto-prosessissa.

Tutkimuksen peliympäristöinä toimivat niin fyysisen kuin virtuaalimaailman ympäristöt, paikat ja tilat, jotka ovat sosiaalisen toiminnan kuten opiskelun näyttämöitä. Virtuaaliympäristöjen abstrakti luonne havainnollistuu fyysisen ympäristön ja virtuaalimaantieteen käsittein sekä fyysisestä ympäristöstä hankittujen kokemusten avulla. Pelitoiminnan paikka, tila ja aika hahmottuvat näin tietokonemedian tarjoamissa kyberpaikoissa sekä fyysisissä koulu- ja taidemuseoympäristöissä. Kuviossa 8 esitetyt pelaajat muodostavat keskeisen toimijajoukon toteutettaessa tietokonemedian avulla etäopiskelua koulujen ja taidemuseoiden välillä. Kuviossa on esitetty myös asiaan liittyvät keskeiset peliympäristöt.

Toiminnan vuorovaikutustilanne ja siinä syntyvät pelitilanteet eri pelaajien välillä ovat arkipäivää. Mukana olevat pelaajat ja näiden roolit vaikuttavat osaltaan tehtäviin ratkaisuihin ja valintoihin, miten menetellään tai toimitaan. Valintataidot kehittyvät sen perusteella, mihin näitä taitoja käytetään.

Co-opetition -käsite selittää pelaajien välille syntyvää vuorovaikutusta niin yhteistyönä, liittoutumina kuin mahdollisena kilpailuna. Eri pelaajien intressit eivät aina ole yhdenmukaiset. Pelaajien kesken saattaa muodostua kilpailua omien intressien toteuttamisesta tai kohderyhmien huomion valloittamisesta. Pelaajilla voi olla poikkeavat käsitykset kuvataidekasvatuksen tavoitteista, toteutustavoista tai -menetelmistä. Nalebuffin ja Brandenburgerin arvoverkko-malli on käyttökelpoinen arvioitaessa toimintaan osallistuvien pelaajien välisiä toimintasuhteita ja niiden onnistumista, joten se on toimiva malli myös tässä yhteydessä (ks. Nalebuff&Brandenburger).

Syntyvän vuorovaikutuspelin kohteena ja pelinä on kuvataide. Peli-käsite merkitsee myös pelivälineitä tai pelitoimintaa, joka voidaan tulkita myös leikiksi. Pelit ja leikit ovat toimineet aikuisten töiden simulaatioina. Tässä tapauksessa ne harjaannuttavat tietokoneiden käyttötaitoja tai toimivat esimerkkinä havaintomateriaalien uudesta roolista. Tietokonepelit ovat osa tietokonemedian toimintakonseptia.

<sup>114</sup> Laajamuotoinen verkkoroolipeli EverQuest on alan tutkijoiden mielestä pelaamisen arvoinen ja innostava (*Juul, Klastrup&Tosca 2002, 323-353*).

## 5.2. Kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä esimerkkinä taiteen tuntemuksen sisältöalue

Koska taiteen tuntemuksen opiskelu ja siinä toteutuva opetustoiminta sivuaa eri toimintamaailmoita ja niiden lainalaisuuksia, on näiden lähtökohdat selvitettävä tutkimuskohteeseen nähden ja etsittävä samalla yhteinen leikkauspiste toteuttaa tätä toimintaa.

### 5.2.1. Nuorten maailma

#### Nuorten maailman suhde yhteiskuntaan

Nuoriso, nuoruus ja muuttuvat elämänarvot sekä nuorten tulevaisuus huolestuttavat ajoittain kasvattajia. Informaatiotulvan ohella maa- ja syrjäseutujen autioituminen, kasvukeskusten liian nopea kasvu ja työttömyyden pysyminen korkeana heijastuvat lasten ja nuorten elämään. Osan lapsista ja nuorista pelätään syrjäytyvän jo varhaisvaiheessa. Syksyn 2001 ja talven 2002 koulutuspoliittisen keskustelun kohteena oli peruskoulun uusi tuntijako ja sen vaikutukset erilaisten lasten ja nuorten tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin saada itselleen soveltuvaa ja kiinnostavaa opetusta. Mm. valinnaisuuden vähenemisen koettiin supistavan lasten ja nuorten mahdollisuuksia ja suosivan yksipuolisesti tiettyjä kykyjä muiden kustannuksella.

Erityisesti taideaineet kokivat asemansa uhatuksi. Kulttuuriväki ja opettajat ilmaisivat huolensa näkyvästi. Toisaalla kansallista itsetuntoa hiveli OECD-maiden 15-vuotiaiden koululaisten osaamisselvitys, jossa suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksissa. Suomi oli OECD-maiden kärkeä myös luonnontieteissä ja matematiikassa. Erot suomalaisoppilaitten välillä olivat poikkeuksellisen pienet (*Väljärvi ja Linnakylä 2002*). Opetushallitus on tyytyväinen suomalaiseen peruskoulujärjestelmään (*Rutonen 2002, 8-10*). Monet kasvatustalan tutkijat kommentoivat tuloksia peruskoulumyönteisessä hengessä, mutta varoittelivat samalla tulevista ongelmista kuten pätevien opettajien puutteesta.<sup>115</sup> Toisaalla uutiset kertovat monista kouluun, kotiin, kasvatukseen ja nuoriin liittyvistä ongelmista.

Elämän pirstoutuminen ja suurten yhteiseksi koettujen asioiden häviäminen vaikuttaa monella tasolla. Viestintäteknologian aiheuttamat muutokset ovat merkittävä tekijä. Ne koskettavat kaikkea koulutuksesta kulttuuriin. Millaiset oikeudet ovat voimassa vanhojen metakertomusten murruttua ja kulttuurien siirryttyä postmoderniin aikaan (*ks. Lyotard 1985, 7-19*). Megatrendit eivät ole hävinneet. Maailmaa katsotaan uusin silmin. Yhteiskunnan muutosprosessit tapahtuvat sekä mikro- että makrotasolla. Teknologia on saanut yliotteen (*ks. Mannermaa 1998, 28-54*). Murtumien, megatrendien ja muiden selitysarvo jää nuorten kuvauksena kliseiseksi, koska näitä argumentointeja käytetään selityksenä kaikkeen yhteiskunnassa tapahtuvaan muutokseen. Uudet sukupolvet katsovat asioita uudesta näkökulmasta.

Jatkuvan muutoksen prosessiin mieltynyt maailma vaatii toimijoiltaan koko elämänkaaren ylittävää identiteettityötä. Prosessi edellyttää joustavaa ihmistyyppiä, joka rakentaa ja muokkaa identiteettiään paitsi eri elämänvaiheissa myös eri tilanteissa. Kulttuuritutkijoiden Leena Suurpään ja Pia Aaltojärven mukaan on nähty jopa vaarana, että ihmisten identiteetti lopulta hajoaa ja subjekti kuolee (*Suurpää ja Aaltojärvi 1996, 7-20*). Monet kulttuuritutkijat uskovat ratkaisun löytyvänkin identiteettien moninaisuudesta ja liikkuvuudesta (*ks. Hall 1999 sekä Beck, Giddens ja Lash 1995/1994*). Identiteetti voidaan tulkita käsitteenä usealla tavalla kuten valistuksen, sosiologian ja postmodernin subjektina.<sup>116</sup> Tällä hetkellä vallalla oleva käsitys, postmoderni subjekti, merkitsee sitä, että varma ja johdonmukainen identiteettikäsitys itsestä on puhtaasti harhaa. (*Hall 1999, 21-23.*) Kohtaamme moninaisuuden erilaisten merkitysten ja kulttuuristen representaatioiden lisääntyessä. Identiteetti muuttuu hämmentävän nopeasti ihmisen vaihtuvissa rooleissa eri tilanteissa. Ilmiö koskettaa myös

<sup>115</sup> Väljärvi, Jouni 2002, Helsingin Sanomat 5.1.2002, A5 ja Uusikylä, Kari, Helsingin Sanomat 20.12.2001, A5 sekä Wilenius, Reijo 2001, Helsingin Sanomat 27.12.2001, A5.

<sup>116</sup> Valistuksen subjekti oli käsitys ihmisistä yhtenäisinä yksilöinä, jotka omaavat järjen, tietoisuuden ja toimintakyvyn. Näiden keskus muodosti sisäisen ytimen, identiteetin. Sosiologinen subjektikäsitys projisoi modernin maailman lisääntyvää monimuotoisuutta. Sisäinen ydin ei ollut autonominen tai omavarainen, vaan se oli suhteessa toisiin maailman arvoihin. Identiteetti muodostui minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Posmodernin subjekti muotoutuu monista identiteeteistä, jotka puolestaan peilaavat rakentumassa tai murtumassa oleviin yhteiskunnan rakenteisiin tai instituutioihin. Tässä tilanteessa kaikki on liikkeessä. Tällä subjektilla ei ole kiinteää identiteettiä. (*Hall 1999, 19-76.*)

lapsia ja nuoria, jotka eivät ole vain lapsia tai koululaisia, vaan liittyvät harrastustensa kautta moniin rooleihin ja identiteetteihin.

Yhteiskunnallisen muutoksen nopeus 1990-luvulla on pudottanut monet lapset ja nuoret marginaaliin. Vaikka Suomen peruskoulu on perustaltaan tasa-arvoinen, muutoksen merkit näkyvät. Tämä uhkaa aiheuttaa ennalta arvaamattomia ongelmia tasa-arvoon perustuneessa pohjoismaisessa yhteiskuntarakenteessa. Aluekeskukset paisuvat. Syrjäiset alueet näivettyvät. Tilannetta kuvastavat lukuisat lehtikirjoitukset ja medioissa käytävä keskustelu, joka havainnollistaa myös tutkimuksen aihepiiriin liittyvää saavutettavuuden kysymystä.<sup>117</sup>

Nuorten rooli oli yhteiskunnassa aina 1950-luvulle asti anonyymi ja alistainen suhteessa aikuisuuteen. Vasta 1950-luvulta alkaen voidaan puhua erityisestä nuorisokulttuurista. Mediatieteen professori Jostein Gripsrudin mukaan nuorisokulttuuri oli seurausta paitsi yhteiskunnan muutoksesta myös mediatuotteiden uudeltaisesta vaikutuksesta. Joukkoviestintätuotteiden kulutukseen sisältyy tarve sosiaalistua, tarve kuulua johonkin itseä suurempaan yhteyteen. Niin radio kuin televisio tarjoavat rakennusaineiksia identiteetin muodostamiseen. Aamuinen radion kuuntelu musiikin ja juontajan rupattelun saattelemana merkitsee useille aamua ja lähtöä kouluun tai töihin. (Gripsrud 1999, 25-48.) Lasten ja nuorten elämässä kodin, koulun, kavereiden ja median vaikutus on ratkaiseva oman identiteetin muodostamisessa. Media, mm. televisio ja/tai internet, tuo kotiin julkisen maailman ja sen kulttuuriset ulottuvuudet. Yksityinen ja julkinen kietoutuvat toisiinsa. Koulun on vaikea välittää lapsille ja nuorille ennen kokemattonta, jonka avulla voi vangita oppilaiden huomion kuten aikaisemmin.

Keskustelua käydään jatkuvasti ennustettaessa tai arvioitaessa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja mahdollisia vaikutuksia lasten ja nuorten elämään. Ratkaisuehdotuksissa painottuvat koulutukselliset näkökulmat. Koulu ja sen vaikutukset ovat tärkeitä, mutta eivät ainoita vaikuttajia lasten ja nuorten jokapäiväisessä elämässä. Kasvatustieteiden tohtori Juha Suoranta korostaa, että mediakulttuuri on lasten ja nuorten keskeinen oppimisen ja tiedon lähde jopa niin, että vanhemman sukupolven kasvatustutkimukset menettävät aiempaa painoarvoaan kulttuuriperinnön tai tiedon välittäjinä (Suoranta 2003). Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että myös taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen yhteydessä on kaikin tavoin paneuduttava erityisesti uuden mediakulttuurin ja sen välineiden tulkintaan ja hyödyntämiseen kasvatuksen ja opetuksen osana.

### Nuorisotutkimuksen näkökulmia

Eri sukupolvien erottelu ja määrittely yleistävin käsittein on ominaista 1990-luvulle. Puhutaan 60-lukulaisista tai 80-lukulaisista. Kategorisoinnin avulla on pyritty selittämään toisaan seuraavien sukupolvien elämää, muoteja ja elämäntapaa. Rauhaton rock-sukupolvi ja kapinoiva punk-sukupolvi ovat jo historiaa. Televisioajan nuoret, videosukupolvi, on kasvanut aikuiseksi. Tietokonesukupolvi on opiskelemassa ja aloittanut työelämän. 1990-luvun keskustelua viritti Generation X -käsite, joka tarkoittaa ylikoulutettuja, alityöllistettyjä ja uusavuttomia nuoria (Coupland 1991 ja Inkinen 2003, 55-59). Teknosukupolvi aloitti 1990-luvulla.

Nuorisokulttuurin tutkimuksessa nuoruus, kulttuuri ja modernismi ovat toisiinsa kietoutuneita käsitteitä, joita on vaikeaa rajata toisistaan. Nuoruutta voidaan kuvata sosiaalisena luokkana, johon liittyvät tietyt sosiaaliset laitokset kuten koulu. Nuoruutta määrittää paljolti kulttuuri, jota kuvaavat musiikin, verbaalisen ja visuaalisen ilmaisuuden symbolit. Nämä symbolit erottuvat omikseen verrattaessa näitä lasten ja aikuisten vastaaviin. Kulttuuria on kuitenkin vaikea määrittellä kiistattomasti ja yksiselitteisesti. Fornäs toteaa, että kulttuuri nähdään kaksinaavaisena ilmiönä:

- Kapea esteettinen määritelmä rajaa kulttuurin taiteelliseen ilmaisuun ja liittyneenä tai delaitoksiin. Tämä jättää ulkopuolelle populaarin ja arkipäivän estetiikan.
- Laaja, antropologinen määritelmä sisällyttää kulttuuriin kaiken inhimilliseen toimintaan liittyvän.

(Fornäs 1995, 1-11.)

<sup>117</sup> Norja avustaa syrjäseutujaan avokätisesti. Suomi on sen sijaan antanut periksi, ja valtio on luopumassa maan tasapuolisesta alueellisesta kehittämisestä (Width 2002, Helsingin Sanomat 11.4.2002, A7). Työvoiman tarve kasvaa ennusteiden mukaan ns. suurten ikäluokkien siirtyessä piakkoin eläkkeelle. Alueellisten työvoimareservien selviytyminen tukee ennustetta, että vain koulutusta tarjoavat maakunnat selviävät hyvin kilpailtaessa työvoimasta (Mikkonen 2002, Helsingin Sanomat 18.4.2002, A7.) Vanhempien mielestä opetushallinto ei tunne koulujen arkea (Talli 2002b, Helsingin Sanomat 4.3.2002, A9) ja toisaalla kotien ongelmat kaatuvat liiaksi koulujen vastuulle (Talli 2002a, Helsingin Sanomat 11.2.2002, A7). Suomalaisten koululaisten itsetunto on hyvä ja osaaminen tyydyttävää (Liiten 1999, Helsingin Sanomat 29.9.1999, A9), mutta perheiden iltapainotteinen elämänrytmi aiheuttaa sen, että Suomen ja Norjan nuoret ovat Euroopan väsyneimpiä (Stenbäck 1999, Helsingin Sanomat 20.6.1999, A11).



Tutkimuksen empiirisessä osassa toiminta kohdistetaan kapean esteettisen määritelmän rajaamaan taidemuseotoimintaan. Tavoitteena ei ole rajoittua kulttuurin kapeaan määritelmään. Dialogia käydään laajan määritelmän mukaisen kulttuuritoiminnan sekä lasten ja nuorten suhteessa maailmaan, koulutukseen, kulttuuriin ja yhteiskuntaan ilmiöineen. Keskeinen kysymys on nuorten suhde niin populääriin kuin korkeaan kulttuuriin. Samaiset nuoret käyvät sekä teatterissa että elokuvissa. Rajoja ylittävä ryhmä näyttää tulevan koulutusta ja keskiluokasta. Televisio edistää rajojen ylitystä kotiympäristössä. Ilmiö liittyy postmodernin ajatuksiin, joita kuvastaa juppikulttuurin ja Greenpeace-liikkeen samanaikainen voimistuminen 1980-luvulla. (Reimer 1995, 120-144.) Nuoret eivät näe samalla tavalla ristiiriitaa korkean ja matalan kulttuurin tai muulla tavalla toisilleen vastakkaisina pidettyjen ilmiöiden välillä. He sukkeloivat sujuvasti yli kulttuurirajojen.

Rajanylitykset toimivat erityisesti digitaalisen kulttuurin alueella. Tietoteknologian sulautuessa medioihin ja populäärikulttuuriin syntyy erilaisten lajityyppien risteytyksiä. Fakta ja fiktio, informaatio ja viihde tai opetus ja viihde muodostavat uusia risteytyviä merkityksiä.<sup>118</sup> Välittynyt (*medioitu*) ja välitön kommunikaatio kietoutuvat toisiinsa median arkipäiväistyessä. Tämä vaikuttaa kulttuurisesti ja viittaa vuorovaikutteisen identiteetin muotoutumiseen, koska rajanylitykset ja niistä syntyvät dialogit eivät ole yksinkertaisia yhteensulautumia (Fornäs 1999, 29-50). Rajanylitykset lisäävät kulttuurista monimuotoisuutta. On entistä työläämpää löytää yhteisiä selittäviä piirteitä ilmiöiden luokitteluksi.

Nykykulttuurissa on vallalla neljä tendenssiä:

- Supermoderniteetti/myöhäismoderniteetti, jossa uudistautumisprosessit ovat olleet erittäin nopeita ja syvälle käyviä.
- Eriytymis- ja erilaistumisprosessin kiihtyminen, joka koskettaa sosiaalisia ryhmiä, alakulttuureita tai identiteettejä sekä niiden muotoutumista.
- Kulttuurisoituminen ja medioituminen, joka muuttaa päivittäisen kommunikaation merkityksiä kuten symbolien, tekstien ja diskurssien tulkintaa.
- Refleksiivisyys ja itseensä viittaaminen, joka on kasvava kulttuurinen tendenssi.

(Ks. Fornäs 1998/1995.)

Nykykulttuuria kuvaavat tendenssit vahvistavat kuvaa, joka on liitetty kulttuuriseen muutokseen. Pohjoismaat ovat kulttuurisesti lähellä toisiaan. Suomalainen nuorisomuistuttaa omassa kulttuurikäyttäytymisessään ruotsalaisia. Lasten ja nuorten kirjallisuuden professori Ulf Boetiuksen mukaan ruotsalainen nuorisotyö edistää esteettisiä tarpeensa pääasiassa joukkoviestinnän tarjoamien tuotteiden avulla. Näiden parissa vietetään enemmän aikaa kuin koulussa. Se ei sulje pois lukemisharrastusta, mutta musiikki ja visuaalinen media ovat tärkeimmät mielenkiinnon kohteet. Innokkain elokuvaharrastajien joukko löytyy 16-18-vuotiaiden ryhmästä. Ryhmä on muutoinkin harrastusaktiiviteeteiltään ahkera. (Ulf Boetius 1995, 145-168, vrt. *Suoranta* 2003.) Tutkimuksen kohderyhmä ajoittuu ikäkaudeltaan mainittua ryhmää edeltävään ikäkauteen, jolloin se on otollinen pyrittäessä vaikuttamaan kulttuurin käyttötottumuksiin. Lapset ja nuoret eivät vierasta korkeaa kulttuuria, kuten heitä vanhemmat sukupolvet usein väittävät.

Nuorten mediakäyttäytymistä koskevassa seurannassa on koko 1990-luvun havaittu, että lukeminen ei ole suomalaisten nuorten keskuudessa laantunut. Sanomalehti on edelleen aktiivisessa käytössä oleva media nuorten keskuudessa ja säilyttänyt peruslukijakuntansa,<sup>119</sup> mutta toisaalta nuoret jakavat aikansa monien medioiden kesken.<sup>120</sup> Nuorten lukuharrastuksen säilymisestä kertovat myös kansainvälisen PISA-arviointitutkimuksen tulokset, joissa todettiin suomalaisten koululaisten selviytyvän lukijatutkimuksessa parhaiten. Vaikka suomalaiset selviytyivät parhaiten, oli tyttöjen ja poikien keskiarvojen ero suuri. Suomalaiset pojat olivat kuitenkin muiden maiden poikia parempia. (Väljäärvi, Linnakylä ym. 2002.) Suomalaisen poikien media- ja samalla harrastusaktiiviteetit poikkeavat tyttöjen vastaavista. Pojat ovat perinteisesti toimineet tyttöjä enemmän tekniikkaan liittyvien harrastusten parissa. Tämä koskee myös viestintätekniikkaa ja uusia medioita.

<sup>118</sup> Näistä risteytymistä, hybrideistä, syntyy: fakta ja fiktio=faction, informaatio ja viihde=infotainment tai opetus ja viihde=edutainment (Fornäs 1999, 35).

<sup>119</sup> Koululaisten sanomalehtien lukuharrastusta tukee monin tavoin Sanomalehtien Liiton Sanomalehti opetuksessa -toiminta (<http://www.sanomalehdet.fi/fi/koulu>, 21.10.2003).

<sup>120</sup> "TV ja tietokone eivät vieneet lasten lukuhaluja" (*Kouvolan Sanomat* 6.12.1994) ja "Nuoret jakavat aikansa monien medioiden kesken. Mediaräjähdyksen sukupolvi lukee sanomalehteä entistä useammin muualla kuin kotona." (*Puro* 2001, *Kouvolan Sanomat* 5.2.2001, 10).

## Suomalainen nuorisotutkimus

Nykyisen suomalaisen nuorisotutkimuksen alku ajoittuu 1980-luvun puoliväliin, jolloin nuorista ja kasvatuksesta käyty keskustelu jakaantui kahteen toisistaan poikkeavaan, suorastaan vastakkaiseen suuntaukseen (*Hoikkala 1989, 7-11*). Mediaekologi Neil Postman herätti teoksessaan *The Disappearance of Childhood* 1980-luvulla varoittavilla ilmauksillaan median, erityisesti television, turmelevasta vaikutuksesta lapsiin runsaasti mielenilmauksia Suomesakin. Ydinperheen mureneminen oli hänen tarjoamansa uhkakuva. Perinteisen lapsuuden pelastamiseksi hän halusi takaisin porvarillisen ydinperheen, jossa vanhempien auktoriteetti oli aukoton. Postmanin visiona oli kadotetun lapsuuden palauttaminen ja medioiden vaikutuksen eliminointi sen avulla. (*Postman 1984/1982.*) Postmanin vastakohtana esiintyi psykoanalytikko Alice Miller, joka edusti kasvatuksen liberaalia linjaa ja puhui vanhasta autoritäärisestä pedagogiikasta mustana pedagogiikkana (*Miller 1984/1980*). Asetelmassa on nähtävissä muutosvaiheeseen liittyvä vanhan ja uuden ajattelun vastakkainasettelu.

Sama vastakkainasettelu on nähtävissä tänään keskusteltaessa kasvatuksesta ja opetuksesta. Liberaali, yksilön motivointiin ja ymmärrykseen uskova sekä autoritäärinen, valvontaa korostava linja ovat voimassa samanaikaisesti. 1980-luvulla puhuttiin medioiden turmelevasta vaikutuksesta; nyt pelätään informaatio- ja viestintäteknologian vieroittavan todellisuudesta ja tarjoavan hallitsemattomasti leviävää roska-aineistoa perheen pienemmilikin. Uuteen mediaan sekä informaatio- ja viestintävälineisiin liittyviin innovaatioihin että uusien välineiden ja tuotteiden tuloon on aina liittynyt jonkinasteinen epäily moraalisesta rappiosta etenkin viattomien lasten elämässä. Elokuva ja televisio on nähty aikanaan tässä valossa. Nyt puhutaan paljon internetin välityksellä leviävästä sopimattomasta aineistosta kuten pornosta tai väkivallasta. Samalla kehitetään tietokoneohjelmia, joiden avulla voi suojautua näitä vastaan. Kasvatusvastuuta säilytetään koululaitokselle ja uusperheiden kasvatustykyä epäillään.

Postmanin ajatukset television vaikutuksesta nuoriin olivat jo 1980-luvun lopussa vanhanaikaisia, vaikka ne olivat tulleet esille vasta 1980-luvun puolivälissä. Voidaan puhua erilaisten selitysmallien kilpailusta määrittellä nuorisoa. Onhan selitysmallien ja tulkintojen kirjo monimuotoinen. Jopa kulttuuritutkimuksen sanasto on kiistanalaista ja koulukunnat luovat itse käsitteensä, menetelmänsä ja strategiset näkökulmansa (*Kellner 1995, 33-49*). Nuorisotutkija Tommi Hoikkala määrittelee kaksi vaihtoehtoisen selitysmallin linjaa mediain välittämästä nuoria koskevasta diskurssista. Nuoruus on toisaalta ikävaihe, joka on väistämätön kasvamisen porras kohti aikuistumista ja kypsymistä. Toisaalta nuoruus ja kapinallisuus liitetään yhteen selittämään nuoria ja nuoruutta. Hengeltään molemmat näkökulmat kuuluvat elämänvaihediskurssiin. Suomalaisessa nuorisodiskurssissa ei ole paljastunut luokkayhteiskuntaan viittaavia ajatuksia. Käsitys nuorista rakentuu joko kasvatuksellisuustai kapinallisuuskäsitteen kriteerien mukaan. (*Hoikkala 1989, 25-82.*)

Nuoruuden ja aikuistumisen sekä nuorisokulttuurin ilmiöiden selittäminen kapinaksi on helppo tapa antaa periksi yrityksissä tulkita tai ymmärtää nuoria. Tyypillisimmillään tämä tulkintamalli otetaan käyttöön, kun pohditaan vanhempien ja nuorten välisiä ristiriitoja sekä kykyä ymmärtää toisiaan. Nuorten käytös, tavat, muodit, pukeutuminen, harrastukset tms. nähdään usein vastarintana edellisen sukupolven edustamille arvoille. Muoti-ilmiöt yleistetään koskemaan kaikkia nuoria ja luokittelut ovat kliseisiä. Aikamme monimuotoisuus tekee määrittelyn lähes mahdottomaksi, koska post- tai myöhäismoderni kulttuuri tuottaa kovin erilaisia diskursseja. Tämän lisäksi informaatioyhteiskunnan tuottamat uudet ympäristöt ovat hävittäneet ajan ja tilan vanhoja rajoja. Tietoverkkojen välittämä mahdollisuus lisää entisestään henkistä liikkuvuutta ja erilaisten mahdollisuuksien kirjoa. Samalla se rajaa osallistujia, koska uudet mediayhteydet eivät välttämättä tavoita kaikkia, edes nuoria. Nuorisotutkijan tai kulttuuritutkijan on mahdoton nähdä kaikkia vaikutuksen tasoja. 1990-luvun nuorisokulttuurin tutkimus sisältää lukuisia tiedetraditioita esimerkkinä sosiologia, kulttuurintutkimus ja mediatutkimus (*Inkinen 1999, 33-38*). Lista on tässä yhteydessä lisättävä kasvatustieteen ja psykologian näkökulmat.

Yksilön oman identiteetin kehittyminen nähtiin aiemmin lähinnä murrosiän käsittäväksi vaiheeksi, mutta elinikäisen oppimisen ajatus ja käsitys ihmisen oppimiskyvyn säilymisestä vanhuusiikään saakka muuttaa tilanteen entistä monimutkaisemmaksi. Suurpään ja Aaltojärven mukaan nyt on puhuttava yksilön identiteettityöstä, joka jatkuu koko ihmisiän. Se on jatkuva prosessi, jossa ihminen muovaa identiteettiään eri tilanteissa ja ikävaiheissa. (*Suurpää ja Aaltojärvi 1996, 7-20.*) Elinikäinen oppiminen ja elinikäinen identiteettityö liittyvät toisiinsa. Samoin tapahtuu kasvatuksen ja koulutuksen tuottamassa muutosprosessissa. Eri tutkimusalojen perspektiivien yhdistäminen luo entistä monipuolisemman kuvan niin lapsista ja nuorista kuin ajasta ja sen ilmiöistä.

Koska koulu on menettänyt asemansa uusien ja kiehtovien asioiden esittäjänä, ja mm. tiedotus- ja viestintävälineet tuovat monet asiat lasten ja nuorten tietoisuuteen paljon ennen kouluikää, opettaja ei voi samassa määrin kuin ennen rakentaa omaa auktoriteettiaan uuden tiedon paljastajana. (Ziehe 1991/1982 ja ks. myös Suoranta 2003.)<sup>121</sup> Ajatukset viittaavat yhteiskunnan muutokseen, jossa jokaisen oppilaan oma erityinen tausta on merkitsevä ja jokaisen kulttuurisen muutosprosessin uudenvuorokulttuurin subjektiksi. Onko tämä subjektiksi näiden valintojen vanki? Postmoderniin kulttuuriin liitetyn subjektiivisuuden ja yksilön korostumisen lisäksi on havaittavissa uudenlaisia yhteisöllisyyttä. Nuorisotutkija Markku Salmen mukaan teknologian avulla häivytetään suorien kontaktien rajoitukset tai erilaisten jengien tyylliristiriidat. Tämä ilmenee mm. teknokulttuurissa ja sen leviämässä kaikkialle. (Salmi 1996, 179-203.)<sup>122</sup> Esimerkki kyseenalaistaa suurten kertomusten katoamisen, koska mm. kyseinen ilmiö on leviittänyt kaikkialle nuorten maailmaan.

Nuoriso- ja kulttuuritutkija Thomas Ziehen yhteiskuntanäyissä on samaa murtumaan ja yhteiskunnan murrokseen tähtäävää ajattelua kuin muutoinkin puhuttaessa informaatioyhteiskuntaan siirtymisestä tai postmodernista. Zygmunt Bauman näkee sen sijaan postmodernin palauttavan maailmaan sen, minkä moderni ryösti, eli mahdollisuuden lumoutua uudelleen (Bauman 1996). Baumanin mainitsema lumoutumisen mahdollisuus kertoo osaltaan yhteisistä kokemuksista kuten Salmi teknokulttuurin lumovoimasta leviittänyt kaikkialle. Postmoderni palautti ihmisille valinnanvapauden, mutta samalla poistui modernin antama turva, jossa universaalit ohjenuorat tukevat valintoja. Postmodernin valinnat ovat yksilön tekemiä ja johtavat täyteen vastuuseen omista valinnoista. Se merkitsee sitä, että nuorten ja lasten vastuu valinnoista saattaa jäädä yksilön harteille tilanteessa, jossa ei ole vielä kehittynyt riittävää omaa käsitystä kestävästä hyvästä.

Tutkimuksen kannalta edellinen merkitsee sitä, että nuoriso- ja muussa tutkimuksessa on etsittävä vastauksia moniin kysymyksiin kuten:

- Miten nuorison toimintaa ja käyttäytymistä voidaan selittää, ymmärtää tai tulkita? Valitaanko biologinen, fysiologinen, sosiologinen tai jokin muu näkökulma?
- Minkä mielen nuoret kulloisellekin toiminnalleen antavat? Miten katsoa asioita nuorten silmin?
- Mikä on nuorisotutkimuksen ihmiskuva? Ovatko nuoret vain passiivisia kuluttajia vai kykenevätkö he toimimaan aktiivisesti jonkin asian hyväksi?

(Puuronen 2000, 7-13.)

Tällöin on valittava tulkin näkökulma, paneuduttava kysymyksiin nuorten kanssa toimien, jolloin voi toivoa, että samalla piirtyy parhaassa tapauksessa näkyville heidän ihmiskuvansa ja sen kautta selittyy monia asioita heidän suhtautumisestaan ja toiminnastaan maailmassa. Siihen tämäkin tutkimus osaltaan tähtää.

### Nuorison alakulttuurien jäsentäminen

Nuorison alakulttuurien selityspäätelmä ovat suuret megakertomukset ja vanhojen arvojen mureneminen tai postmodernin ajattelun välittämä uusheimolaisuus (vrt. Maffesoli 1995 ja Bauman 1996). Nuorisotutkija Jaana Lähteenmaa määrittelee väitöskirjassaan postmodernia nuorisokulttuuria kuvaten 1990-luvun lopun suomalaisnuorten alakulttuurisia muodostelmia ja tutkijoiden tulkintoja niistä. Tulkintojen selityspäätelmät liukuvat tiettyjen ääripäiden sisällä. Näitä ovat:

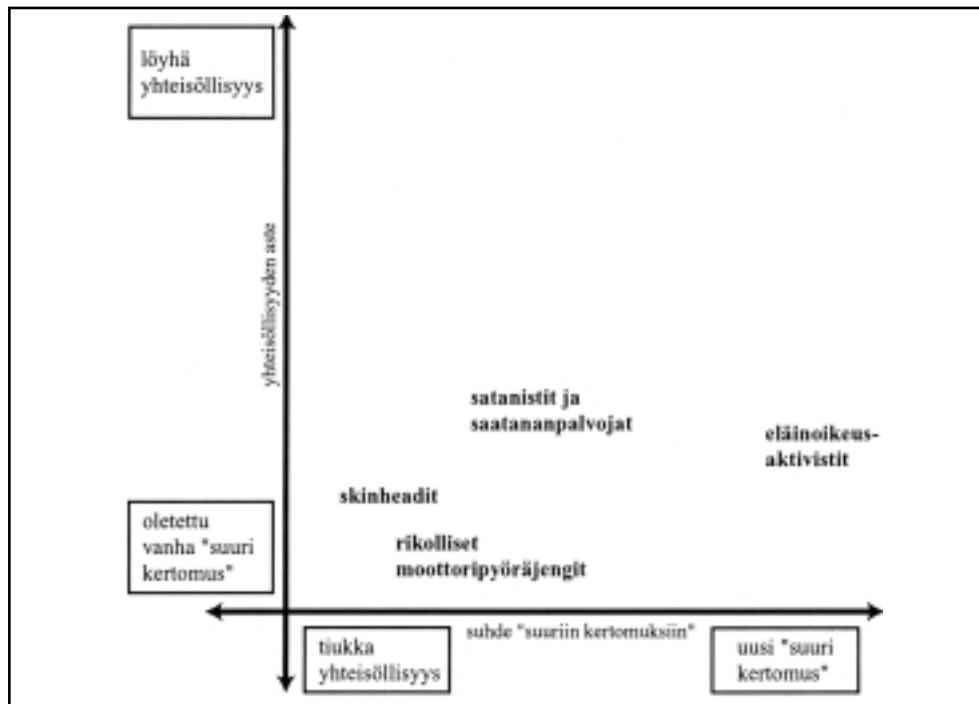
- Suhde kollektiivisten edistyskertomusten murenemiseen näyttäytyy nojautumisena johonkin vanhaan suureen kertomukseen tai uuden suuren kertomuksen luomiseen ja syntyyn.
- Suhde yhteisöllisyyden asteeseen, jonka ääripäinä ovat tiukkaa sitoutumista edellyttävä tila tai liikkuminen useissa kevyemmin sidoksissa olevissa yhteisöissä.
- Nuorten yhteiskuntasuhde on sitä hylkivä tai siihen vaikuttamaan pyrkivä, utooppinen suhde.

(Lähteenmaa 2000, 66-79)

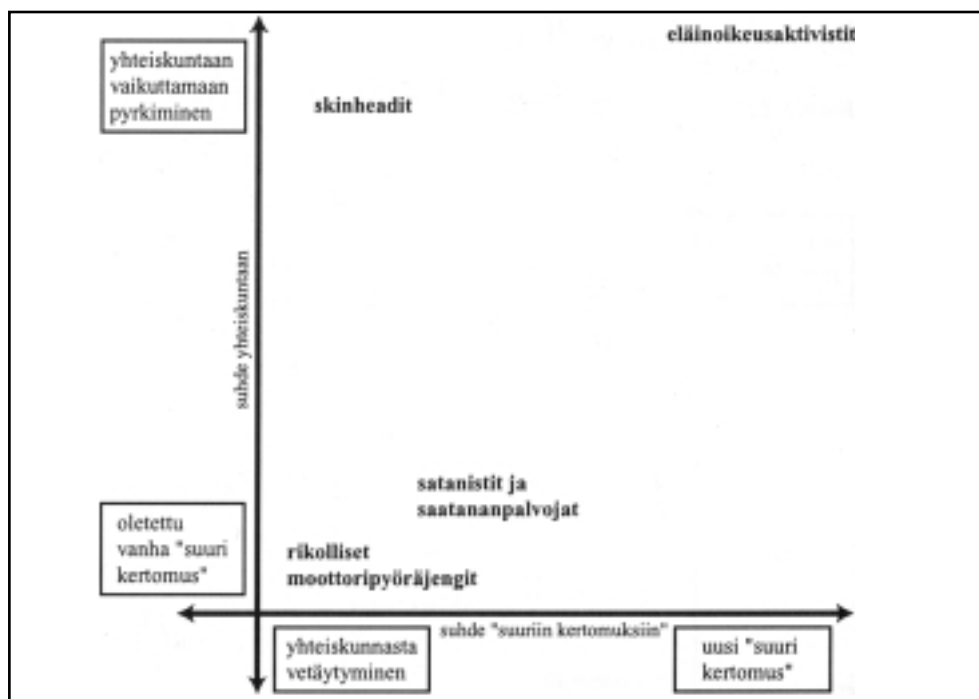
<sup>121</sup> Nuoriso- ja kulttuuritutkija Thomas Ziehe on vaikuttanut 1990-luvulla suomalaiseen nuorisokeskusteluun. Hänen ajatuksensa ilmestyivät suomeksi 1991 teoksessa Uusi nuoriso, jonka alkuteksti on koottu teoksesta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ziehen kirja ilmestyi jo 1982 ja ajoittuu näin ollen 1980-luvulle Millerin ja Postmanin kanssa.

<sup>122</sup> Salmen mukaan tekno on maailmanlaajuinen musiikkikulttuuri, joka on levinnyt kaikkialle maailmaan tietokoneviestintätapaan. Oma osuutensa leviämiseen on Music Televisionin tapaisilla maailmanlaajuisilla "taivaskanavilla".

Nämä kolme akselia kuvastavat vuosituhatosen vaihteen nuorten alakulttuureiden muotoutumisperiaatteita. Samalla ne erottelevat näitä ilmiöitä. Nuorten yhteisöllisyys muotoutuu sen mukaan, miten alakulttuurit tai ryhmät muodostavat sosiaaliset käytäntönsä ja rituaalinsa tai miten luodaan yhteisesti jaettuja päämääriä. Myöhäismodernissa tilanteessa nuorison osakulttuurien on itse muotoiltava päämääränsä ja keinot niihin pääsemiseksi. Tämä tehdään suhteessa päämäärättömyyteen ja siitä selviämiseen. Lähteenmaa hahmottelee nuorten alakulttuurit myöhäismodernia sosiaalisuutta jäsentäviin akseleihin: yhteisöllisyyden aste, suhde suuriin kertomuksiin ja suhde yhteiskuntaan. Graafisesti tämä kuvautuisi parhaiten kolmiulotteisena mallina, mutta Lähteenmaa pitää ilmaisullisesti selkeämpänä palotella tämän tila-avaruus -mallin kahdeksi kaksiulotteiseksi koordinaatiksi, johon tietyt nuorisokulttuurin ilmiötyypit sijoittuvat. Näiden yhteisenä nimittäjänä on suhde suuriin kertomuksiin. (Ks. kuviot 9a ja 9b.)



**Kuvio 9a:** Nuorten alakulttuuri suhteessa myöhäismodernia sosiaalisuutta jäsentäviin akseleihin yhteisöllisyyden aste/suhde suuriin kertomuksiin (Lähteenmaa 2000, 77).



**Kuvio 9b:** Nuorten alakulttuuri suhteessa myöhäismodernia sosiaalisuutta jäsentäviin akseleihin suhde yhteiskuntaan/suhde suuriin kertomuksiin (Lähteenmaa 2000, 78).

Nuorten alakulttuurien koordinaatiston esimerkkiyhteisöt edustavat nuorisokulttuurin ääri-ilmioita. Ne eivät ole suoraan sovellettavissa nuorisoon kokonaisuutena. Malli tarjoaa ajatuksen pohtia nuorison suhdetta yhteiskunnalliseen todellisuuteen sekä aiheen arvioida, miten etäällä tai lähellä jokin nuorisokulttuurin ilmiö on suhteessa vallitsevaan kulttuuriin tai yhteisöllisyyden kokemukseen. Malli ei sisällä erikseen poikien nörttikulttuuria tai hakkerikulttuuria.<sup>123</sup>

Hakkerikulttuuriin liittyy uudenlaista vapaarytmisen työn ajattelua. Filosofi Pekka Himanen puhuu informaatioajan hengestä työssä, jota vie eteenpäin suorastaan intohimoinen innostus itse käsiteltävään asiaan, ei niinkään palkka tai sosiaalinen arvoasteikko (Himannen 2001, 3-19).<sup>124</sup> Tässä ajassa on nähtävissä niin hyviä kuin huonoja mahdollisuuksia. Hyvät esimerkit on nostettava esille nuorten valittavaksi. Uuden synnyttäminen on kapinaa ja uskoa uusien valintojen oikeutukseen. Tulevaisuuden yhteiskunta on informationalismien läpituokema verkostoyhteiskunta Himasen tapaan tai jokin muu. Uuden saavuttaminen merkitsee kulttuurin muutosta. Muutos on vallankumous, joka ei synny ilman kapinaa (Castells 2001, 155-178). Tämä selittää sukupolvien välistä ristiriitaa, joka syntyy tulevasta ja tuntemattomasta. Teknologian nopea kehitys aiheuttaa sopeutumisongelmia. Esimerkiksi Japanissa informaatioyhteiskunnan cyberkulttuuri on herättänyt keskustelua tietokoneilapsien ongelmista. Otaku-käsite tarkoittaa nörttikäsitettä eli tietokone- ja scifi-fanaatikkoja, jotka ovat sulkeutuneet normaalista elämästä virtuaalimaailmaan.

Nuorten kulttuuri sisältää tiettyjä riippuvuussuhteita. Esimerkiksi peli- tai nettiriippuvuus<sup>125</sup> voi kietoa nuoren uuteen mediaan. Tarjoaahan uusi media entistä tehokkaamman immersiovaikutuksen ja uupoutumisen mahdollisuuden keinotekoiseen maailmaan. Nettriippuvuus on toiminnallista, mutta se on verrattavissa riippuvuuteen huumaavista aineista, jos se on hallitsematonta ja pakonomaista, alkoholismia tai huumeriippuvuutta muistuttavaa. (Peltoniemi 2002 ja 1998)<sup>126</sup> Lasten ja nuorten mediakäyttöä on seurattava. Hyvää tarkoitavasta ohjauksesta voi muodostua ongelma, koska lasten ja nuorten yksilöllinen identiteetti ja minäkuvan kehitys vaikuttavat lopputulokseen.

Addiktio mielletään riippuvuudeksi huumeista tai vastaavista ja määritellään näiden suhteessa. Monet toiminnot kuten uhkapelit, seksi, kuntoilu tai tietokonepelit yms. voivat aiheuttaa myös vakavaa addiktiota. Ei-kemikaalinen riippuvuus on rinnastettavissa kliiniseen riippuvuuteen. Näyttää siltä, että sosiaaliset patologiat ilmenevät cyberavaruudessa ihmisen ja koneen välisessä vuorovaikutuksessa. Toiminta voi olla luonteeltaan passiivista kuten liiallinen television katselu tai aktiivista kuten tietokonepelaaminen tai internetin keskustelupalveluiden käyttö. Vuorovaikutukseen liittyvät äänet, värit ja vastaavat saattavat edistää riippuvuutta. (Griffiths 1999, 246-250.) Mielenterveystyön tekijöiden tulisi varautua kyseisten ongelmien hoitoon. Ongelma-alue koskettaa lasten ja nuorten joukkoja, jotka ovat uusmediapalveluiden innokkaita käyttäjiä. Näiden palveluiden koukkuun on mahdollista jäädä liiallisessa määrin. (Young (1999)<sup>127</sup>

Väkivaltaisuus, yksipuolinen maailmankuva tai pornografinen sisältö ei tee mediatuotetta vaaralliseksi. Tilanteessa vaikuttaa ratkaisevasti yksilön tietyllä tapaa herkkä persoonallisuus tai elämäntilanne. Media vastaa niin tiedollisiin, tunneperäisiin kuin sosiaalisiin tarpeisiin. Niiden käsittelemiseen on varustauduttava. Mediataidot omaava henkilö on vahva niin sosiaalisia kuin psykologisia vaikutuksia vastaan. Samalla hän kykenee nauttimaan median tarjonnasta. Median keinot kuten leikki, tarinat ja mielikuviutus ovat tehokkaita lasten ja nuorten maailmassa. Sen tähden näitä käytetään myös kasvatuksessa ja opetuksessa tiedollisen aineiston yhteydessä. Verkkoa syytetään harhaisesta vapauden illuusiosta, joka passivoi ihmisen ja eristää toisista ihmisistä. Tätä vastaan argumentoi ajatus, joka paheksuu pyrkimystä rajoittaa lasten tietoverkkokäyttöä, koska verkot voivat oivallistavalla tavalla yhdistää maailman lapsia toisiinsa. Mediamaailmasta selviytymiseen kaivataan sen sijaan moraaliset työkalut. (Mustonen 2001, 154-172 sekä ks. Stoll 1995, Katz 1996, 121-123

<sup>123</sup> Nörttikulttuurilla tarkoitetaan tässä nuorten, erityisesti poikien, tietoteknologiaan liittyvää innostusta, jossa tietokonepelit, ohjelmat yms. ovat kiinnostuksen kohteena. Tästä seuraa liittynyt hakkerikulttuuriin, joka on nuorten tietokonevirtuoosien seikkailua tietoverkoissa ja kohteissa, joihin on vaikea päästä tietosuojauksen läpi. Krakkerit puolestaan ovat kaltevalle pinnalle joutuneita hakkereita, jotka aiheuttavat tietoisesti tuhoa vieraisissa tiedostoissa mm. tietokoneviruksia tekemällä ja lähettämällä niitä tietoverkkoihin.

<sup>124</sup> Informaatioyhteiskunnan tai uuden verkostoyhteiskunnan tulkki Manuel Castells (2001, 155-178) pitää Himasen teoriaa merkittävänä avauksena ymmärtää hahmottumassa olevaa maailmaa.

<sup>125</sup> Netti tarkoittaa tietoverkkoja ja erityisesti internetiä.

<sup>126</sup> Peltoniemi 2002. <http://www.paihdelinkki.fi> sekä Peltoniemi 1998. <http://www.a-klinikka.fi/tiimi/arkisto/1998/198/tietoyht.htm>.

<sup>127</sup> Internet Addiction: Symptoms, Evaluation and Treatment, <http://www.netaddiction.com/symptoms.htm>, 5.5.2002.

ja 166-170). Tutkimuksen empiirisessä osassa tarjotaan vaihtoehtona tietoverkkojen kautta kuvataiteen sisältöjä nuorten käyttöön tavoitteena mediataitojen vahvistaminen.

Göte Nyman uskoo ihmisen kykyyn jäsentää omaa maailmaansa ja itseään omin käsittein. Niiden presentaatioiden valintamahdollisuus edistää jäsentämistä. Esimerkkinä ovat mielikuvat, metaforat, tarinat, merkit ja nimet. Itse valitut presentaatiot ovat parhaiten sevellettävissä yksilön käyttöön. Ihminen on tässä hyvinkin taitava ja selviytyy monimutkaisista asioista, kunhan saa operoida itselleen tuttujen metaforien, rakenteiden tai symbolien avulla. (Nyman 2000, 173-189.) Vaikka Nymanin ajatukset liittyvät ihmisten kykyyn selviytyä uuden mediamaailman käyttöliittymistä, ovat ne sovellettavissa ihmisten selviytymiseen monista kognitiivisista haasteista yhteiskunnan jäsenenä.<sup>128</sup> Koulun tulee vastata nuorten kognitiivisiin haasteisiin.

### **Koulu ja nuorten maailma**

Koulun rooli on tärkeä lasten ja nuorten kognitiivisten haasteiden tuottajana ja virittäjänä. Erkki Aho korosti kouluhallituksen julkaisussa Tiedonkäsitys nopeasti muuttuvaan tietoyhteiskuntaan kohdistuvia odotuksia tarpeella kehittää ajattelun taitoja ja valmiuksia, jotka ovat mahdollisimman pysyviä ja auttavat hallitsemaan muutosta (Aho 1989, esipuhe).<sup>129</sup> Tämän koulutuksen strategisen linjauksen jälkeen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 esitti koulutuksen tausta-ajatukseksi yhteiskunnallisen muutoksen, jossa näytettyi mm. " ... kansainvälistyminen ...muutokset työ- ja elinkeinoelämässä ...kysymys hyvinvoinnista ... ja koulutusjärjestelmän joustavuus". Siinä tähdättiin "yksilöllisiin opiskeluohjelmiin ..." Opetussuunnitelma arvioi arvoperustan muutosta, joka liittyi mm. kestävään kehitykseen, kansallisen kulttuuriperinteen vaalimiseen kansainvälistymisen rinnalla. Lisäksi siinä käsiteltiin arvo- ja moraalikysymyksiä. (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-14.)

Nuorten kasvun ja identiteetin kehittymisen osalta oppimis- ja tiedonkäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Opettajan osalta korostetaan opettajan roolin muutosta ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Työtapojen ja sisältöjen valinnalla, tietorakenteiden jäsentyneisyydellä sekä yhteissuunnittelulla on tärkeä merkitys. Lisäksi korostuu tiedon suhteellinen totuus. Tästä näkökulmasta on tärkeää arvioida informaatio- ja viestintäteknologian tuotteiden vaikutusta. Ziehen esittämä ajatus, että koulu on menettänyt roolinsa uuden tiedon paljastajana, sisältää tärkeän avainajatuksen. Peruskoulun tehtävä on tarjota nuorille yleissivistys. Koulun arvoperusta on kestävä kehityksen edistämisessä, kulttuuri-identiteetin, monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen edistämisessä. Koulutus- ja kulttuuritoiminta määräytyvät eduskunnan päättämän lainsäädännön antamissa kehyksissä.<sup>130</sup> Opetussuunnitelman perusteet on se asiakirja, jonka mukaan opetusta peruskoulussa suunnitellaan ja toteutetaan. Se on yhteiskunnan tahto ja näkemys, joka peruskoululainsäädännön lisäksi määrittelee, miten koulutusta toteutetaan suomalaisessa yhteiskunnassa.

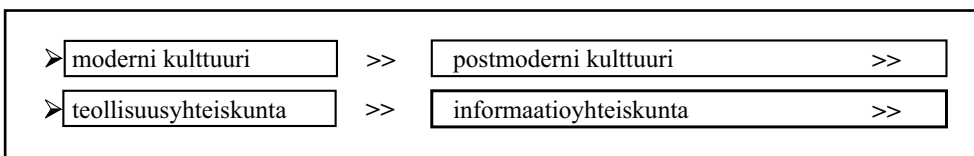
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 on tärkeä tausta-asiakirja. Tutkimuksen empiirinen osa toteutettiin sen ollessa voimassa.<sup>131</sup> Tutkimuksen viitekehys on tavallinen peruskoulu, tavalliset nuoret ja opetussuunnitelman antamat rajat. Opetussuunnitelman yleissivistyksen määritelmä, opiskeluvälmiudet ja koulun arvoperustan määrittely ovat keskeisiä. Opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tilaa ja arvoja. Kasvatuksen paradigman valinta on sidoksissa yhteiskunnassa vallitseviin oppimis- ja tiedonkäsitteisiin. Informaatioyhteiskunta odottaa koulultaan erilaisia painotuksia kuin teollisuusyhteiskunta, ja tämä koskee myös taidekasvatusta. (Vrt. kuvio 10.)

<sup>128</sup> Nymanin (2000) mielestä kaivataan uutta sosioteknistä sivistystä, joka ottaa huomioon normaalin ihmisen selviytymismahdollisuudet esimerkiksi tietoteknistyneessä ympäristössä ilman insinööritaitoja ja viittaa käyttöliittymäsuunnittelun alkeelliseen tasoon.

<sup>129</sup> Kouluhallituksen tuottama Tiedonkäsitys-julkaisu laadittiin avaamaan keskustelua tiedonkäsitteistä. Samalla siinä pohdittiin tiedonkäsitteiden suhdetta ajattelun taitoihin ja tähdättiin koulutuskokonaisuuden arviointiin, jonka lähtökohdaksi on opetussuunnitelma. (Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto 1989, 9-43.)

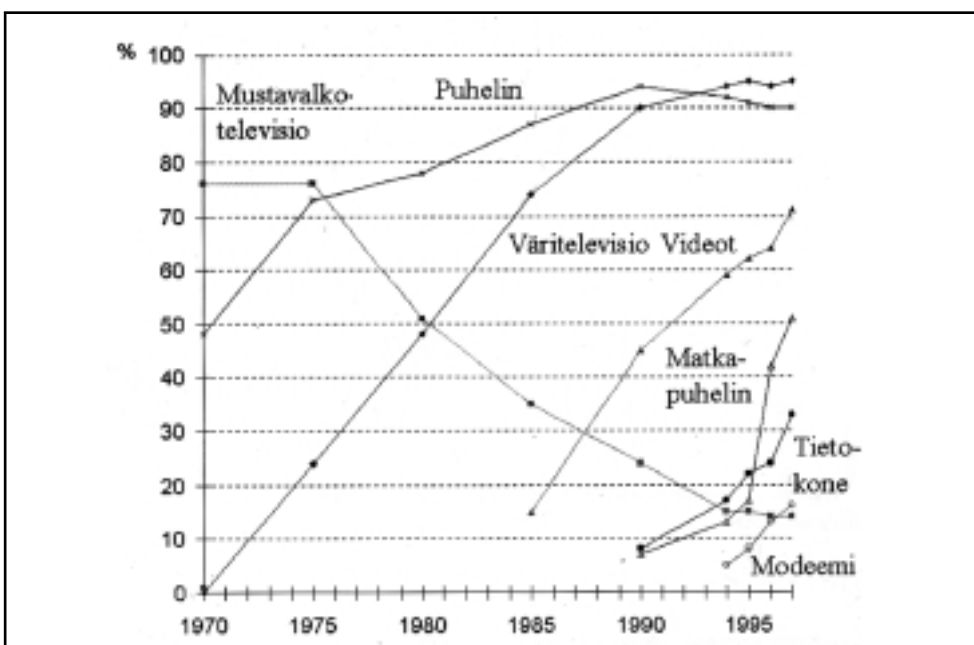
<sup>130</sup> Koululainsäädäntö on uudistunut tämän tutkimuksen kokeiluosuuden toteuttamisen jälkeen. Tämän työn kannalta merkittävin muutos on, että uuden koululainsäädännön myötä kuvaamataidon opetus muuttui kuvataiteen opetuksiksi (Peruskoululaki 628/1998, 11§ 1mom).

<sup>131</sup> Uusi Opetussuunnitelman perusteet on tekeillä ja astumassa voimaan vähitellen.



**Kuvio 10:** Yhteiskunnan tilaa kuvaa jatkuva muutos.

Suomalaisten nuorten maailma on tietoteknisten valmiuksien osalta hyvä. Lasten ja nuorten median käyttömahdollisuudet ovat lisääntyneet nopeasti. Englannissa on tehty laaja ja kattava selvitys eurooppalaisista lapsista ja nuorista muuttuvassa mediaympäristössä. Tutkimuksessa ilmenee, että suomalaisilla lapsilla on kotoaan käsin hyvät mahdollisuudet päästä internetyhteyteen, koska jo noin 30 % omasi yhteydet 1990-luvun lopulla. Suomalaisilla on myös tietokoneet ja cd-romit useammin kuin muiden maiden nuorilla. (*Livingstone 1999, 4-6.*)<sup>132</sup> Tutkimuksen osallistujat olivat lukuvuonna 1996-1997 vielä lähes kokonaan vailla kotoisia internetyhteyksiä. Tilastokeskus on selvittänyt suomalaisten tärkeimpien medialaitteiden yleisyyttä kotitalouksissa vuonna 1997 (*Vuorimaa 1998, 19-21*). Kuvio 11 havainnollistaa tutkimusajankohdan viestintäympäristöä, joka on muuttunut tähän päivään mennessä esimerkiksi internetyhteyksien ja matkapuhelinten määrällisenä kasvuna. Internetyhteydet ovat nopeutuneet (*laajakaistayhteydet*). Matkapuhelinten käyttäjäryhmät ovat laajentuneet. Entistä nuoremmilla (*esikouluikäiset*) on käytössään matkapuhelimet. Videoiden rinnalle ovat tulleet dvd-levyt.



**Kuvio 11:** Suomalaisten kotitalouksien tärkeimmät medialaitteet vuonna 1997 (*Vuorimaa 1998, 19-21*).

Nuorten oman maailman ymmärtämiseksi taustana käytetään empiirisen osan yhteydessä toteutettuja vanhempien haastatteluja, jotka luotaavat samalla nuorten kasvatus- ja kulttuuritaustaa. Lisäksi nuoret itse kertovat omista harrastuksistaan empiirisen osan tarkastelun yhteydessä.

Kuvataiteen vastaanottajan rooli on opiskeltava koulussa. Kotien taidekasvatustaidot eivät ole tae taideharrastuksen syntymiselle, koska aihealue voi olla monille vanhemmille vieras. Erikseen on todettava merkityksellisten viestisisältöjen suuri kysyntä, johon on saatu vain vähän vastauksia tietokonemedian tarjoamassa ympäristössä (*vrt. Heikkilä 1997b, 6*).

<sup>132</sup> Näin laajaa tutkimusta ei ole Englannissa tehty sitten vuoden 1958, jolloin nuorten median käyttöä selvitettiin edellisen kerran tässä mittakaavassa.

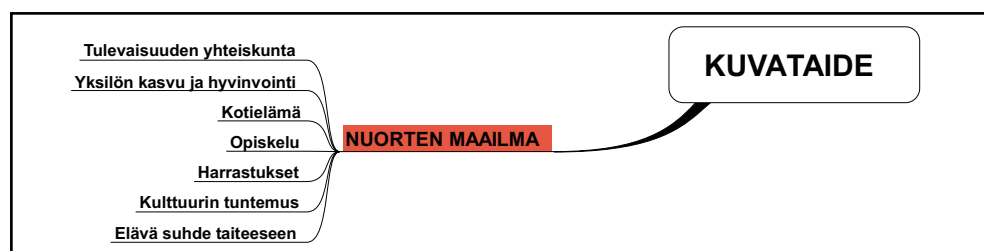
### 5.2.1.1. Nuorten maailma -osion yhteenveto

Tässä osiossa on perehdytty yleispiirteisesti nuorisotutkimuksen kysymyksiin, joissa kuvasivat moniulotteisuus niin nuorison itsensä näkökulmasta kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Media on näkyvä vaikuttaja nuorten elämässä vaikuttaen niin tiedollisiin, tunneperäisiin kuin sosiaalisiin tarpeisiin. Media, esimerkiksi televisio tai internet, tuo suoraan kotiin julkisen maailman ja sen kulttuuriset ulottuvuudet muokaten samalla lasten maailmankuvaa. Näin ollen koulun ja kodin vaikutukset jäävät vain osaksi nuorten elämää. Koulun roolina on yleissivistävässä koulutuksessa toteuttaa yhteiskunnan kasvatus- ja opetustehtävää opetussuunnitelman kautta välittyvien ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitysten kautta. Ihmiskuva ja identiteetikäsitys vaikuttavat, siihen asetetaanko kasvatuksessa tarkat säännellyt rajat vai avataanko uusia mahdollisuuksia tukemalla valintakykyä. Keskustelu kietoutuu kysymyseen, onko yksilö subjekti, oman elämän hallitsija, vai tahdoton vaikutuksille altis objekti. Toisaalta ihmisen identiteettikin muuttuu hämmäntävän nopeasti ihmisen vaihtuvissa rooleissa myös lasten ja nuorten kohdalla.

Nuoruutta voidaan kuvata sosiaalisena luokkana, johon liittyvät tietyt sosiaaliset laitokset kuten koulu. Nuoruutta määrittää paljolti kulttuuri. Toisaalta käsitys nuorista tulkitaan helposti kapea-alaisesti joko kasvatuksellisuus- tai kapinallisuuskäsitteistä käsin. Myös murmurien ja megatrendien selitysarvo jää nuorten kuvauksena kliseiseksi, koska näitä argumentointeja käytetään selityksenä kaikkeen yhteiskunnassa tapahtuvaan muutokseen.

Nykyistä nuorisokupolvea voidaan kutsua teknosukupolveksi, jota leimaa uusyhteisöllisyys nopeasti vaihtuvine kokemuksineen, kiinnittymisineen ja eroineen. Se vaatii joustavaa ihmistyyppiä, jolloin vaarana on, että ihmisen identiteetti lopulta hajoaa ja subjekti kuolee (vrt. Suurpää ja Aaltojärvi 1996, 7-20). Identiteetin liikkuvuus ja moninaisuus on oma taitolajinsa (ks. Hall 1999 sekä Beck&Giddens&Lash 1995/1994). Luovuus, mielikuvitus, pelit ja leikit ovat niitä keinoja, joiden avulla voidaan kehittää ja samalla vahvistaa identiteettiä, joka on ihmisen tärkein voimavara. Taide on tärkeässä osassa etsittäessä luovalle mielikuvitukselle, pelille ja leikille luontainen foorumi toimia.

Oli kyse nuorisosta, kulttuurista tai kasvatuksesta käydään jatkuvaa rajankäyntiä hyvän ja pahan, korkean ja matalan, rajojen ja vapauden, vanhojen ja nuorten välillä. Suuret kertomukset toteutuvat tai kuolevat. Mediat tuottavat addiktioita tai tarjoavat nopean väylän tiedon lähteille. Monet ilmiöt alkavat ja loppuvat yhtä nopeasti kuin ovat syntyneet. Niihin liitytään ja erotaan. Samaan aikaan sukkuloidaan erilaisissa rooleissa ja ympäristöissä. Nuoruus on itsensä etsinnän ilmeisin aikakausi ja kuuluu asiaan, vaikka etsintä jatkuukin koko eliniän. On korostettava, että koulu on kuitenkin tärkeä vaikuttaja, koska kaikki käyvät peruskoulua ja ovat sen vaikutuspiirissä noin seitsemästä vuodesta 16 ikävuoteen asti. Jokaisen nuoren roolivalikoimaan kuuluu koululaisen rooli, vaikka samalla digitaalisen media-kulttuurin vaikutus nuorten elämään on merkittävä heidän jokapäiväisessä elämässään. Näin ollen tietokonekulttuurin ja digitaalitekniikan piirissä 1990-luvulla syntyneet yhteisöt, "mediaheimot", ovat kiinnostavia<sup>133</sup> ja auttavat tulkitsemaan nuorten maailmaa nyt.



**Kuvio 12:** Nuorten maailman lähtökohtana on yksilön kasvu aikuiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.

Kuviossa 12 havainnollistetaan nuorten maailman keskeisiä ulottuvuuksia. Nuorten maailmaa ja elämää peilaavat koulu ja opiskelu sekä erilaiset harrastukset ja niihin liittyvä kytkeytyminen erilaisiin ystäväpiireihin ja nuorten omiin viiteryhmiin. Kulttuurin osalta liikutaan nuorison omissa ryhmissä ja niiden kulttuurissa. Tämä kulttuuripiiri on moniarvoinen ja -muotoinen sisältäen sekä korkean että matalan, taiteen ja viihteen. Näiden välillä liikutaan sujuvasti, jos siihen löytyy ja annetaan mahdollisuus ja motivaatio. Nuoret suk-

<sup>133</sup> Inkinen (1999a, 90-97) käyttää esimerkkinä Internet-yhteisöjä ja Japanissa syntyneitä otaku-ilmiötä. Hän puhuu yhteisöistä eräänlaisina "mediaheimoina".



kuloivat eri rooleissa siirtyessään harrastus- tai kaveriryhmiin, koulumaailmaan tai kotipiiriin.

Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että myös taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen yhteydessä on kaikin tavoin paneuduttava erityisesti uuden mediakulttuurin ja sen välineiden tulkintaan ja hyödyntämiseen kasvatuksen ja opetuksen osana. Nuorten ja lasten vastuu valinnoista ei voi jäädä yksilön harteille tilanteessa, jossa ei ole vielä kehittynyt riittävä omaa käsitystä kestävästä hyvästä. Tällöin on paneuduttava kysymyksiin nuorten kanssa toimien. Toiveena on, että samalla piirtyy näkyville heidän ihmiskuvansa ja sen kautta ratkeaa monia asioita heidän suhtautumisestaan ja toiminnastaan maailmassa, jolloin on mahdollista tukea heidän kehitystään yhteiskunnan jäsenenä. Siihen tämäkin tutkimus osaltaan tähtää.

## 5.2.2. Koulutus, kasvatust, taidekasvatust ja kuvataiteen opetus koulumaailmassa

Nykykukupolvi, teknosukupolvi, elää nopearytmistä elämää, jossa tietokonekulttuuri ja digitaaliteknotologia koskettavat monella tapaa nuorten elämää ja vaikuttavat kauaskantoisesti heidän tulevaisuuteensa. Koulun on ymmärrettävä nuorten kieltä ja tulkittava nuoren elämään liittyviä muitakin rooleja kuin koululaisen roolia. Se auttaa koulun vuorovaikutustilanteessa ja yhteisen kielen löytämisessä oppilaiden ja opettajien välille, jolloin itse opetukseen sisältyvät viestit tavoittavat vastaanottajansa. Koulu on edelleen tärkeä vaikuttaja lasten ja nuorten kehityksessä, ja myös sillä on oma kielensä ja keinot vastata kasvun ja oppimisen kysymyksiin.

### Kasvatust koulussa ja koulumaailmassa

Kasvatustun voi nähdä kokonaisvaltaisena, jolloin se merkitsee koko ihmisen kasvuprosessia, oppimista ja sosiaalistumista elämään yhteisön jäsenenä. Tällöin kasvatustun ja kulttuurin raja on lähes olematon. Ahtaamman tulkinnan mukaan kasvatust näyttöy silloin, kun instituutiot ja erityiset kasvatustavoitteet tulevat esille. Tällöin ollaan erikseen kulttuurin tai kasvatustun alueella ja puhutaan esimerkiksi koulutusjärjestelmästä kuten peruskoulusta. (*Suoranta ja Ylä-Kotola 2000 sekä .*) Institutionaalinen kasvatust on tämän tutkimuksen perusta, toteutuuhan se peruskoulun kuvataiteen opetuksen ja taidemuseon museopedagogisten tavoitteiden pohjalta. Tutkimukseen kytkeytyy myös tätä laajempi kulttuurikytkentä, jolloin liikutaan laajan käsitteen piirissä, koska kotien vaikutus ja mediakulttuurin tarjoamat ympäristöt ovat osana tutkimuksen kokonaisuutta.

Peruskoulun tiedonkäsitust on rakennettu kognitiivisen oppimiskäsitustun varaan.<sup>134</sup> Kognitiivisen psykologian käsite on ainakin kaksiselitteinen. Toisaalta käsitettä käytetään yleisnimikkeenä puhuttaessa kaikenlaisesta inhimillisestä tiedon prosessointia koskevasta tutkimuksesta. Toisaalta kognitiivisella psykologialla tarkoitetaan sen suppeammassa merkityksessä tiettyjä ajattelutapojen suuntauksia, jossa ihmistä tarkastellaan tiedonkäsitustelijänä. Tällöin tutkitaan ihmistä tietoa vastaanottavana, tulkitsevana, taltioivana ja käyttävänä olentona. Mielenkiinto Jean Piaget'n ja J.S. Brunerin pohdintoihin toi kognitiivisen ajattelutavan 1960-luvulla tarkastelun kohteeksi. Suomalaisten tutkijoiden huomio ei vielä 1970-luvulla kohdistunut ihmisen aktiiviseen tiedonkäsitustelijän rooliin, vaikka kognitiivisia prosesseja tutkittiin. Kognitiivinen psykologia on behaviorismin tai humanistisen psykologian veroinen psykologian aatevirtaus. (*von Wright 1980, 67-71.*)

Oppiminen on siis tiedollista toimintaa kognitiivisen psykologian mukaan. Ajatteleminen on uuden oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Yksilön muistiin taltioituvat parhaiten hänen omien kognitiivisten prosessiensa tuotteet. Oppiminen on tämän toiminnan oheistuote. Oppilaan käsitust omista kyvyistä ja metakognitiivisista taidoista ovat tärkeitä oppimisessa. Oppilas ymmärtää, mitä hän tajuaa ja mitä ei. Oppimisen kannalta tärkeitä prosesseja on mieleenpalautusprosessi sekä oppimaan oppiminen. (*von Wright 1986, 83-88.*) Kognitiivisen oppimisteorian pohjalta on kehittynyt konstruktivistinen oppimiskäsitust, josta on syntynyt useita oppimisen malleja, mutta tässä yhteydessä tarkastellaan lähinnä sellaisia suuntauksia, jotka ovat kiinnostavimpia taidekasvatustun näkökulmasta.

Samalla otetaan huomioon kulttuuriin liittyvä postmoderni ajattelu, vaikka se ei ole yhtenäistä tai tähtää kokonaisvaltaiseen teoriaan. Rinnakkaisten ja päällekkäisten kulttuurien olemassaolo on tämän ajattelun pyrintö ja kohde. Samalla se heijastaa tutkimuksen eri-

<sup>134</sup> On huomattava, että tutkimuksen empiirisen osan aikana noudatettiin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita.

laisia kulttuurisia ulottuvuuksia, ja samalla tiedostetaan myös, että nykymaailmassa tiedon puoliintumisajan aste varsinkin korkean teknologian aloilla on lyhyt, muutama vuosi. Kun uusi uskomusjärjestelmä on syntynyt, se on lähes historiaa hetken päästä. Miten varustaa oppilaat ja opiskelijat sellaisilla taidoilla, että he selviytyvät jatkuvasta tiedon uusintamisesta? Kasvatustieteilijä John Deweyn pragmatistiset ajatukset ovat suuntaa antavia hänen tavoitellessaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä.

Kasvatustieteiden tohtori Sinikka Ojanen vahvistaa, että nykytilanteessa on tarpeen löytää uudenlaiset keinot oppimis- ja tiedonkäsitteiden aineksiksi, jotka eivät ole irrallaan yhteiskunnan kehityksestä tai siinä vallitsevista käsityksistä. Tällöin juuri reformipedagogiset<sup>135</sup> ajattelumallit ovat eräs ratkaisuvaihtoehto, koska uusi yhteiskunta tarvitsee kuuliaisten liukuhihnatyöläisten sijaan itsenäiseen ajatteluun kykeneviä ja oma-aloitteisia kansalaisia. Progressiivinen pedagogia soveltuu mm. mediakasvatukseen. (Ojanen 2000, 33-59, Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 29-47 sekä ks. Dewey 1980, 1995 ja 1999). Progressiivisen pedagogiikan Deweytä myöhemmät ratkaisut tähtäävät tutkivaan opetukseen ja oppimiseen.

Monet tieteenalat tukeutuvat kognitiotieteeseen. Alueelta johdetut teoreettiset ajatukset taipuvat eri käyttötarkoituksiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on laajimmin tunnettu kognitiivisen oppimiskäsityksen suuntaus. Se sisältää kognitiivisten elementtien lisäksi tiedon sosiaalisen rakentumisen ja yksilön tunnealueen, jotka molemmat ovat keskeisiä määrittäessä taidekasvatuksen lähtökohtia. Oppimiskäsitykset voi jakaa dikotomisesti kahteen luokkaan: empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin. Näiden ohella on syytä mainita suomalaisessa koulumaailmassa vaikuttava humanistinen oppimiskäsitys, joka korostaa kokemuksellisen oppimisen merkitystä. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 103-144.) Tämän tutkimuksen sisäinen oppimiskäsityskeskustelu liikkuu lähinnä kognitiivis-konstruktivistisen ja humanistis-kokemuksellisen paradigman välillä.

Yleistäen voidaan todeta, että konstruktivismiin keskeinen ajatus on, että ihminen rakentaa tietoa ja merkityksiä kaikessa. Tästä seuraa, että tieto on dynaamista, muuttuvaa ja elävää. Siitä tiedon haltija konstruoi tavoitteidensa mukaisen koosteen. Tulkinta ja tiedon rakentuminen ovat tärkeässä roolissa. Se ottaa huomioon maailman monimuotoisuuden. Äärikonstruktivistisen lähestymistavan mukaan oppiminen on kokemustoiminnan organisointia uudella tavalla. Kasvatustieteiden tohtori Ojanen toteaa sen perustuvan tietämiseen, ei olemassaolon teorioihin. Sen keskeisiä piirteitä ovat:

- Ihmisten pyrkimys on aina kohden jotakin, koska he ovat kognitiivisia olioita, tavoitetietoisia ja epämiellyttäviä kokemuksia kaihtavia.
- Tieto ei esitä maailmaa eikä rakenna sitä. Sen rakennusaineiksi ovat toiminta, käsitteet, ajatukset ja havainnoitsijan omat kokemukset. Siihen liittyvät tietävän subjektin tavat ja keinot sijoittua maailmaan, jonka hän kokee. Tieto ei ole yksilöstä ja havainnoitsijasta riippumatonta.

(Ojanen 2000, 33-59.)

Konstruktivismi ja kokemuksellisen oppimisen teoria ovat lähellä toisiaan. Ne omaavat yhteisiä teoreettisia ajatuksia. Humanistis-kokemuksellinen paradigma on ollut taidepedagogisen tutkimuksen suosiossa. Se korostaa kokemusten reflektointia ja uskoo itseohjautuvuuden merkitykseen. Kasvatustoimintaa voidaan säädellä ulkoa päin rajoitetussa määrin (Wilenius 1975 ja 1982). Kokemuksellisen oppimisen keskeinen vaikuttaja David A. Kolb pitää kokemuksellisen oppimiskäsityksensä älyllisinä esi-isinä John Deweytä, Kurt Lewiniä<sup>136</sup> ja Jean Piaget' a<sup>137</sup>, mutta korostaa samalla muitakin näkökulmia kuten terapeutista psykologiaa ja sen piiristä Carl Jungin psykoanalyysiin liittyvää työtä. Deweyn, Lewinin ja Piaget' n perinne on tuottanut kokemuksellisen oppimisen alueelle elinvoimaisia ja innovatiivisia ohjelmia. (Kolb 1984, 12-19.)

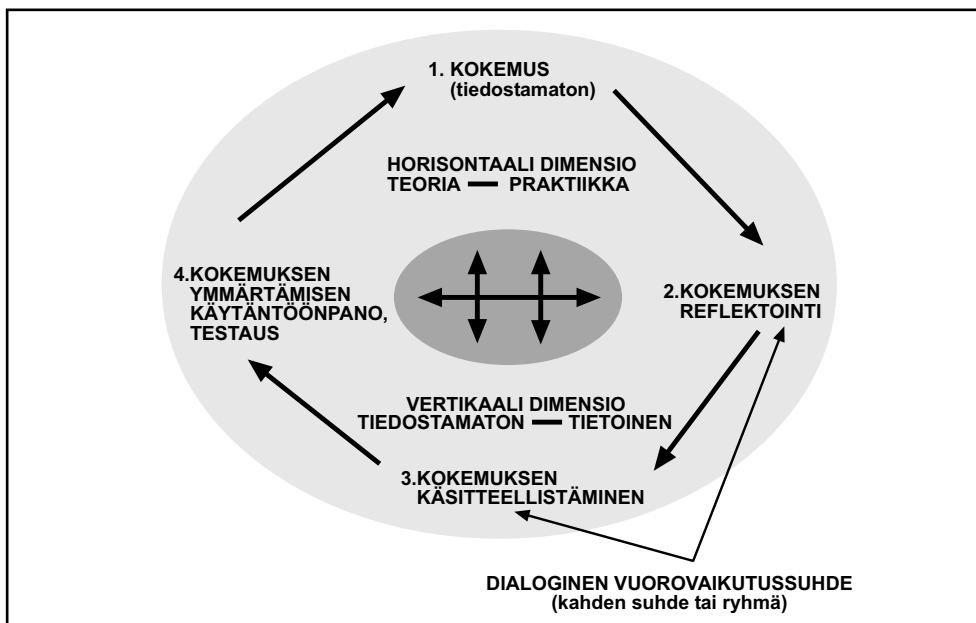
<sup>135</sup> Ojanen (2000) ottaa kasvatustieteilijä John Deweyn esimerkiksi progressiivisen pedagogiikan suunnannäyttäjänä ja toteaa, että syy, miksi hän ei saanut aikanaan ääntään kuuluville, oli se, että hän reformipedagogisena ajattelijana ei sopinut teollisuusyhteiskunnan kuvaan. Odottaahan teollisuusyhteiskunta kansalaisiltaan kuuliaisuutta.

<sup>136</sup> Lewinin malli kokemus- ja elämyspohjaisesta oppimisesta, oppimisen kehä, on itseasiassa peräisin Lewiniltä. Tutkimuksen aihepiiriin liittyen on mielenkiintoista, että Lewin työskenteli elämänsä viimeiset vuodet eli vuoteen 1947 asti MIT:ssä Bostonissa. Hänen vaalilauseensa oli, että mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria. (Egidius 1999, 116-121.)

<sup>137</sup> Piaget on 1900-luvun pedagogisen ajattelun suuri hahmo ja hänen tutkimuskenttäänsä on erityisesti se, miten tieto konstruoituu (Egidius 1999, 94-103.)

Kokemuksellinen oppiminen voidaan jaotella neljään orientaatioon. Näitä ovat: konkreettinen kokeminen, abstrakti käsitteellistäminen, reflektiivinen havainnointi sekä aktiivinen kokeilu. Konkreettisesti kokemisessa ovat tärkeitä omat kokemukset, tunteet ja eräänlainen taiteellinen suhtautuminen. Abstrakti käsitteellistäminen liittyy järjestelmälliseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun. Reflektiivinen havainnointi peilaa eletyn ja koetun suodattamiseen ja reflektointiin muiden asioiden suhteessa. (Kolb 1984, 20-25 ja 68-69.) Tutkimuksen empiirinen osa pyrkii aktiivisesti edistämään käytännön työtä ja käymään dialogia teorian ja käytännön välillä.

Oppimisessa edetään syklistä prosessina kehällä, jonka muodostavat: kokemus - reflektointi - käsitteellistäminen - käytännön testaus. Tie uudistavaan oppimiseen muotoutuu kokemusten tulkinnan ja sitä seuraavien varhaisempien tietojen muokkaantumisen seurauksena. Ojasen tulkinta kokemuksellisen oppimisen rakenneulottuvuuksista on muodostettu Kolbin ajattelun pohjalta (Ojanen 2000, 104-111). (Ks. kuvio 13.)



**Kuvio 13:** Kokemuksellisen oppimisen rakenneulottuvuudet (Ojanen 2000, 106).

Kokemuksellisen oppimisen ajatus merkitsee myös sitä, että kokemuksessa vaikuttaa aina sen voimakkuus ja yksilön sitoutuminen asiaan ja siitä saatuun kokemukseen. Motivaation aste on ratkaiseva. Pelkkä kokemus ei vielä johdata asioita eteenpäin. Kokemusta on työstettävä (*reflektoitava*) ja sijoitettava se omaan tulkinta- ja mieltämisjärjestelmään. Kokemuksen välittämä tieto, tunne tms. siirretään käsitteelliselle tasolle, jolloin sitä voi myöhemmin käyttää asioiden tulkinnassa muissakin tapauksissa. Kokemus ei hylkää faktatieta vaan tukee sitä. Kriittinen arvio on tärkeä alkaen kokemuksen tiedostamisesta, koska se tuo mukaan eettisen aspektin.

Kolbin mallissa kokemuksellisuus, minän kasvu, luovuus ja itseohjautuvuus ovat keskeisiä määrittäjiä kasvutapahtumassa, mutta se sisällyttää piiriinsä myös sekä yksilön että yhteisön ajatuksen. Itse oppimiskäsitys ei tule selkeästi määritellyksi ja opetussuunnitelma jää taka-alalle. Kokemuksellista oppimista voidaan kutsua naiiviksi konstruktivismiksi tukeutumalla Deweyn ajatuksiin, joka on huomauttanut, että kokeminen ja tekeminen eivät ole tarkoituksenmukaisen oppimisen riittäviä ehtoja (Dewey 1951/1938 ja 1955 sekä ks. Prawat 1990, 22-24). Ei ole ihme, että oppimiskäsityksen määrittelyyn ei paneuduta Kolbin mallissa riittävästi, koska kasvatus tapahtuman määrittelyn painopisteenä on kokemuksellisuus, minän kasvu, luovuus ja itseohjautuvuus (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 156-157). Kolbin mallin määrittelyminen naiiviksi kuvastaa tiettyjen ajatusmallien ylivaltaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kolbin pragmaattinen ote koetaan lähes epätieteelliseksi, mutta kokemuksellisen oppimisen malli on vaikuttanut kiistatta kasvatustieteelliseen keskusteluun. Oppiminen ei ole vain tiedon omaksumista, vaan siihen sisältyy myös ihmisen kehittyminen ihmisenä ja omien lahjojen löytäminen. (Ojanen 2000, 115-116.)

Taidekasvatuksen yhteydessä on tärkeää muistaa oma ilmaisu, tekeminen ja tuottaminen sekä koko aistimaailmaa hyödyntävä tiedonhankinta myös kokemuksen kautta. Se unohtetaan opetussuunnitelmien alati kuormittuvissa sisällöissä. Vaikka kokeminen ja tekeminen

eivät ole Deweyn mukaan tarkoituksenmukaisen oppimisen riittäviä ehtoja, ne eivät sulkeudu oppimisen ulkopuolelle, vaan ovat sen kiinteä osa.

Konstruktivistisen paradigman ajatuksena on, että ihmisille ovat ominaista tietyt toimintaprosessit ja niiden säätelyn ehdot. Näiden edellytysten pohjalta yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa syntyy sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppimista. Ihminen valikoi, tulkitsee ja muodostaa saamansa palautteen pohjalta käsityksen ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tässä todellisuudessa. Tieto konstruoidaan jossakin tilanteessa, ja se on tilannesidonnaista. Yksityiskohtaisesti etukäteen määritelty opetus suunnitelma on enemmän este kuin opetuksen apu. Oppiminen on oppijan valikoivaa ja tulkitsevaa toimintaa, jossa palautteella on merkittävä rooli. Keskeistä on omaksua oppimisen taidot. Opettajan rooli ja ammattitaito saavat uuden merkityksen. (*Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 157-159.*)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli 1980–1990 -luvuilla lähes yleisnimikke monille kasvatuksellisille oppimiskäsityksille. Samaan yhteyteen asettuu ongelma- ja kysymysperusteinen (PBL) oppiminen sekä progressiivinen ja aktiivinen oppiminen. Aikuiskasvatuksen professori David Boud on työskennellyt ongelma- ja kysymysperusteisen oppimisen alueella ja liittyy reflektointiprosessista puhuessaan lähelle Kolbin ajatuksia. Oppijan itsearviointi toimii oppimisen käynnistäjänä ja on osa oppimisessa syntyvää muutosta. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka on sosiaalinen ja kulttuurinen rakennelma. Kokemusten reflektointiprosessi kuuluu tähän ongelmakeskeiseen oppimiseen. (*Boud 1995, 1-47.*) Boudin ajatukset ovat syntyneet aikuiskoulutuksen piirissä, mutta itsearviointi sinänsä on levinnyt koulutuksen eri tasoille. Itsearviointiin voidaan harjaantua alusta pitäen. Se lisää oppijan itsetuntemusta omista vahvuuksista ja heikkouksista. Erityisesti itsearviointia käytetään koulutuksen kehittämisessä niin yksittäisen oppilaitoksen työn suunnittelussa kuin laajemmissa yhteyksissä.

Kognitivismiin ja konstruktivismiin liittyy yhteinen ongelma. Molemmat käsittelevät oppimista mentaalisenä prosessina. Tämä on vaatinut täydennystä, koska oppimistutkimus on paljastanut, että siihen liittyy myös mentaalisen toiminnan ulkopuolisia tekijöitä kuten tilanteeseen sitoutuneisuutta. (*Enkenbergin 7.-9.2.1994.*) Kulttuurinen alkuperä ja kognitioiden havaittu situationaalisuus liittävät oppijan elämään, oppimisen tilanteeseen ja sitä edeltäneeseen historiaan. Oppimisessa on kulttuurinen perusolottuvuus.

Kokonaisvaltaisen oppimisen malli täydentää myös konstruktivistista paradigmat ja korostaa oppijan persoonallisuuden kasvua sekä liittävät siihen tiedollisen ja taidollisen kasvun, johon sisältyy viestintä ja oppimaan oppiminen. Oppiminen on siinä prosessi, joka pohjautuu konstruktivismiin sekä humanistiseen teoriaan. Siinä opettaja on ohjaaja, jäsen-täjä ja tukija. Oppijalla on merkittävä vastuu oppimisestaan. (*Kohonen 7.-9.2.1994.*) Näkemyksessä korostuu yhteistoiminnallisen oppimisen idea. Oppiminen on prosessi, jossa hyödynnetään oppijan kokemusmaailmaa.

Kognitiivisen psykologian pohdiskelun ja siitä johdettujen kasvatusnäkemysten muotoutumisen on osaltaan aktivoanut koulutuksen nopea vanheneminen. Tietosisällöt ja esimerkiksi ammattitaidot vanhenevat jatkuvan muutoksen maailmassa. Tästä on seurannut vaikea kysymys, miten ihminen oppii oppimaan ja jatkamaan uusiutumistaan koko elämänsä ajan. (*Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 157-159.*) Tiedon nopea uusiutuminen ja tietomassan suuri määrä liitetään usein juuri tietoteknologian ja sen kautta informaatioyhteiskunnan tunnusomaisiin piirteisiin. Teknologian avulla on mahdollista käsitellä valtavia tietomääriä ja levittää sitä nopeasti sekä tehokkaasti. Eri asia on, miten tietomassa on omaksettavissa tai jäsennettävissä niin, että oleellinen tieto saadaan esille.

Tiedonhankintastrategioiden tunnistaminen ja arviointi voi osaltaan ratkaista liiallisen tietomassan ongelmaa, korostetaanhan oppimisessa liikaa tietoa tiedonhankkimisstrategioiden kustannuksella. Opiskelijan tietomäärää ei voi lisätä ilman tehokkaita tiedonhankintastrategioita. Tutkijat ovat selvittäneet, miten eri kehitysvaiheissa olevat oppijat eroavat toisistaan, missä vaiheessa kannattaa painottaa tietoa ja milloin tiedonhankintatapoja (*Koros-cik 1992, 477*).

Deweyn pragmaattiset teoriat ovat vaikuttaneet niin konstruktivistien kuin humanistien esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen ajatuksiin. Sen tähden on tärkeää tiedostaa hänen ajattelunsa vaikutus myös tänään taidekasvatuksen perusteita pohdittaessa. Onhan hän todennut teoksessaan *Democracy and Education*, että kouluoppimista ei voi etäännyttää liiaksi muusta elämästä, koska kasvatuksessa on käytettävä hyväksi ei-muodollisen ja muodollisen kasvatuksen eri puolet esimerkkinä jokapäiväinen elämä ja kouluopetus (*Dewey 1999/1985 ja Suoranta 2003*). Tämä on erityisen tärkeää huomata yhteiskunnassa, jossa viestintäteknologian vaikutus on niin suuri kuin suomalaisten arkipäivässä, myös lasten ja nuorten osalta.

Paulo Freire, jonka merkitys oli suuri 1960-luvulla, on mainittava myös tässä yhteydessä Deweyn ja Piaget'n ohella, koska hän edustaa osaltaan pragmaattista ajattelua ja tuo yhteiskunnallisen näkemyksen kasvatustieteeseen sekä tukee ajattelullaan niitä, jotka haluavat erottautua behaviorismin ihmiskuvasta ja kasvatuskäsityksistä (Egidius 1999, 109-116). Freiren ja muun radikaalin pedagogiikan ajattelun suuntaukset ovat kokemuksellisen oppimisen toinen vaikuttava linjasta (Räsänen 2000) ja muistuttavat dialogin merkityksestä kasvatuksessa ja opetuksessa. Yhteiskunnallinen näkökulma on tärkeä, koska tutkimuksen empiirinen osa liittyy yhteiskunnan valvoman ja vastaaman opetustoiminnan piiriin peruskouluopetuksen kautta.

### **Oppimiskäsitys vaikuttaa opetussuunnitelmaan**

Eri aikoina vallalla olevat oppimiskäsitykset ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Koulua kohtaan on olemassa kahtalaista kiinnostusta. Se on toisaalta poliittis-taloudellinen järjestelmä, jota hallinto säätelee. Toisaalta se on didaktinen opetusprosessi, josta erityisesti aineopetus on kiinnostunut. Opetussuunnitelma on se rakennelma, jonka avulla erilaiset intressit otetaan huomioon. Oppimiskäsityksen perustana olevat paradigmaattiset ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvät oletukset luokittelevat yleensä oppimiskäsitykset. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 145-151.)

Koulut eivät voi ratkoa eilisen ongelmia, vaan niiden on löydettävä huomisen kysymykset. Opetussuunnitelman näkökulmasta se merkitsee sitä, että siinä määritellään keskeiset tavoitteet, ideat, ongelmakokonaisuudet ja toimintaedellytykset. Vuodelta 1994 peräisin olevan peruskoulun opetussuunnitelman<sup>138</sup> lähtökohtana on ollut toimia peruskehystenä koulujen ja kuntien opetussuunnitelmien rakennustyössä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu vastaamaan ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteitä, joissa vaikuttaa kognitiivinen psykologia ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Opettajat on perehdytetty tähän oppimiskäsitykseen vuosituhanen vaihteessa (ks. Sinko ja Lehtinen 1999, 251-260).<sup>139</sup> Tätä oppimiskäsitystä voidaan näin ollen kuvata peruskoulun viralliseksi näkemykseksi oppimisesta. Toisaalta on huomattava, että kirjoitettu opetussuunnitelma tai sen sisältämät arvot ja näkemykset eivät näy kaikkien opettajien arkityössä, opetussuunnitelman käytännön toteutuksessa, vaan siinä vaikuttavat yksittäisen opettajan persoonallisuus ja taustat.

Peruskoulun virallinen opetussuunnitelma siis edustaa konstruktivistista näkökulmaa oppimiseen ja opettamiseen nähden. Konstruktivistinen näkökulma on eräällä tavalla 1990-luvun vastaus informaatioyhteiskunnan vaatimuksiin. Osaltaan se kertoo siitä, että kasvatusinstituutiot, jollainen peruskoulukin on, ovat aina sidoksissa aikaansa ja siinä vallitseviin käsityksiin. Koulun osalta tämä näkyy selkeimmin juuri opetussuunnitelmissa ja sen perusteissa. Opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen liittyen on muistutettava, että opetussuunnitelman osoittaman tiedon siirtäminen kouluympäristöön esiintymisympäristönsä ei ole helppo tehtävä.

### **Kuvataidekasvatusta koulussa ja koulumaailmassa**

Edellä on tarkasteltu opetussuunnitelmaa ja koulun opetusta erilaisten oppimis- ja tiedonkäsitysten valossa kasvatuksen ja koulutuksen tasolla yleensä. Eräällä tavalla enteellistä on ollut, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muokkaus käynnistyi 1980-luvun lopussa juuri Tiedonkäsitys-julkaisulla, jossa pohdittiin tietoa ja sen olemusta (vrt. Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto 1989). Se kertonee informaatioyhteiskunnan, suomalaisittain tietoyhteiskunnan, noususta vähitellen myös kasvatuksen ja koulutuksen tietoisuuteen ja jopa keskiöön. Taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen yhteydessä on kuitenkin erityisen tärkeää painottaa ihmisenäkökulmaa tätä laajemmin. Tämä viittaa ihmiskäsitykseen ja sen vaikutuksiin kasvatusta ja koulutusajattelussa.

Näin ollen on syytä aluksi taidekasvatukseen ja kuvataideopetuksen suhdetta ihmiskäsitykseen. Ihmiskäsitys on hyvin monisyinen kysymys. Millainen ihminen? Mikä nostetaan esille, henkinen vai fyysinen ihminen? Professori Juha Varto on todennut, että taidekasvatuksen käytännössä ei ole selkeää standardia jonkin saavuttamiseksi. Näin ollen taidekasvatuksen yhteneväinen ihmiskäsitys on mahdoton määrittellä ja rakentaa tietyn normin mukaiseksi. (Varto 2000.) Tästä seuraa, että taidekasvatuksen yhteydessä on hyväk-

<sup>138</sup> Yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmia ollaan uudistamassa. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2002 vuosiluokille 1-2 on aloittamassa opetussuunnitelmauudistuksen, joka on jatkoa koululainsäädännön uudistumiselle. <http://www.oph.fi>, 10.5.2002

<sup>139</sup> Huom! Edellä mainittu Tiedonkäsitys-julkaisu oli foorumina ja keskustelun avaajana vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto 1989, 9-43).

syttävä tietty pluralistisuus, moninaisuus ja subjektiivisuus. Onhan itse taidekasvatus ja kuvataiteen opetus perusolemukseltaan alaa, johon voi sijoittaa saman kysymyksen kuin taiteen kohdalla. Onko tämä vielä taidetta, voidaanko tämä sisällyttää taiteen piiriin? Rajojen rikkominen kuuluu taiteen olemukseen.

Taidekasvatuksella ja kuvataiteen opetuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä peruskoulussa annettavaa taidekasvatusta kuvataiteen opetuksen muodossa. Kuvataiteen opetuksen osalta rajoitetaan taiteen tuntemuksen opiskeluun kohteena kuvataide ja sen tutkiminen taidemuseon kontekstissa joko virtuaalisesti tai reaalisesti. Tavoitteena on myös sijoittaa taidekasvatus ja kuvataiteen opetus koulun kontekstiin sen opetussuunnitelman kautta, koska tutkimus kohdistuu koulussa harjoitetun opetustoiminnan tutkimukseen. Oppimiseen ja opetukseen liittyviä kysymyksiä on lisäksi kohdennettava erikseen taidekasvatuksen tarkasteluun.

USA:ssa käytiin 1980-luvulla keskustelua siitä, tulisiko taidekasvatusta tarkastella kokonaisuutena tukeutuen taiteen tiedonaloihin (*diciplinebased art education eli DBAE*). Pohdittiin, mitä tapahtuu, kun taiteen tekemisen lisäksi opetukseen yhdistetään estetiikka, taidehistoria ja taidekritiikki. Taidekasvattajilta jäi huomaamatta, että estetiikan, taidehistorian ja taidekritiikin piirissä käytiin tätä perustavanlaatuisempia keskusteluita. Jotkut teoreetikot leimasivat taiteen modernismin akateemiseksi hapatukseksi nykyajan näkökulmasta katsottuna. Toiset arvelivat, että länsimainen modernismi oli siirtynyt postmoderniin kauteen ja modernismin itsearvoinen uutuuksien tavoittelu asetettiin kyseenalaiseksi. (*Efland 1998, 1-5 ja ks. osiot<sup>140</sup> 2.1 ja 5.2.4.*)

Taiteen tohtori Marjo Räsänen luonnehtii kuvataiteen opetuksen erilaisia suuntauksia ja taustalla olevia opetussuunnitelmia tiettyjen oppimis- ja tiedonkäsitteiden pohjalta, jotka jakaantuvat neljään ryhmään emeritusprofessori Arthur D. Eflandin<sup>141</sup> tekemän jaottelun pohjalta. Näitä ovat 1. behavioristinen malli, jossa näkyy mimeettisyys ja klassinen idealismi yhdistettynä behavioristiseen psykologiaan ja kasvatustieteeseen, 2. sosiaalisen vuorovaikutuksen malli kytkeytyy pragmaattiseen filosofiaan, 3. yksilökeskeinen malli perustuu ekspressiivisten taideteorioiden idealistiseen ja eksistentialistiseen ajatteluun sekä 4. tiedonkäsitteilyn malli korostaa objektiivista asennetta ja pohjaa ajatuksensa kognitiiviseen ja hahmopsykologiaan (*Räsänen 2000, 8-9*).

Efland arvioi, että monet kuvataiteen opettajat työskentelevät edelleen modernin taidekäsitteilyn pohjalta painottaen oppilaiden töiden omaperäisyyttä ja luovuutta tai perustavat työskentelyn ja taidekritiikin oppilaiden töiden perusmuotojen ja sommittelun kysymysten tarkkailuun ja arviointiin. Omaperäisyys ja luovuus viittaavat ekspressionismin moderneihin teorioihin, jotka ovat heijastuneet taideopetuksen filosofiaan 1920-luvulta lähtien. Tätä edeltäneenä esimodernistisena aikana oppilaat saivat kiitosta taidostaan esittäessään luonnollisen maailman mahdollisimman realistisesti ja taitavasti. (*Efland 1998, 1-20.*)<sup>142</sup> Modernismin ihanteena on ollut se, että oppilaat pystyvät tulkitsemaan omia tunteitaan ja esittämään ne abstraktisti. Opettajan työskentelyssä on nähtävissä aina hänen oma elinkaarensa ja kokemuksensa. Ammatti-identiteetin syntymisen perusteet luodaan omana opiskeluaikana.

Postmodernit taiteilijat käyttävät hyväkseen menneiden aikojen taidetta ja sisällyttävät töihinsä representaatioita. Yhteiskunnalliset kannanotot liittyvät työhön. Siitä seuraa, että myös taideopetuksessa on syytä arvioida uudelleen omaperäisyyden ja persoonallisen itseilmaisun ihanne. Nykyajan taiteilijat ja kriitikot luovat ja tulkitsevat taideteoksia niiden kulttuurisesta kontekstista käsin itselleen ominaisella tavalla. (*Emt.*) Postmoderniin kulttuuriin ja taiteeseen liittyy oleellisesti se, että taide ei enää näyttäyty massakulttuurin tai arkielämän vastakohtana kuten modernissa kulttuurissa. Taide käyttää hyväkseen samoja ilmaisukeinoja kuin mainonta tai mediakulttuuri, ja näin myös kulttuuri ja liiketoiminta kietoutuvat toisiinsa (*Sevänen 1994, 68-71*). Taide on madaltanut raja-aitoja korkean ja matalan kulttuurin välillä ja käyttää ilmaisussaan näiden molempien sisältöjä, keinoja tai lähestymistapaa. Näkökulma on tärkeä taidekasvatuksen mahdollisuuksia arvioitaessa erityisesti toimittaessa tietoverkoissa, joissa liikkuva informaatiovirta on sisällöltään ja laadultaan eritasoista.

<sup>140</sup> Osiossa 2.1. tarkastellaan postmodernia käsitteenä erikseen ja osiossa 5.2.4. taidemaailman näkökulmasta tutkimusaihetta.

<sup>141</sup> Efland osallistui Taideteollisissa korkeakouluissa Fulbright Fellowship -ohjelmaan 1990.

<sup>142</sup> Efland jaottelee kuvataideopetuksen neljään malliin: 1. behavioristinen, 2. sosiaalisen vuorovaikutuksen malli, 3. yksilökeskeinen malli ja 4. tiedonkäsitteilyn malli (*Räsänen 2000*).

Taiteen tutkimus on yhteiskuntateoreettisesti neutraali postmodernin käsitteen suhteen. Tämä tutkimus sijoittuu yhteiskunnalliseen kontekstiin yleisellä tasolla osana koulutusjärjestelmää ja sen toimintaa. Se tarkastelee kuvataidekasvatusta myös muiden tutkimusalojen kuten nuorisotutkimuksen, kasvatustieteen, viestintätutkimuksen, kulttuuritutkimuksen ja niistä johdettujen kuvataidekasvatuksen, viestintä- ja mediakasvatuksen sekä museopedagogiikan kautta. Taidekasvatuksen tarkastelussa liikutaan toisaalta kasvatustieteen problematiikan ja toisaalta taiteen problematiikan välimaastossa. Kasvatustieteen ja sen lähitieteiden piiristä saadaan näkökulmia oppimiseen ja opetukseen. Kognitiivinen orientaatio on lisääntyvässä määrin ollut taidekasvatuksenkin lähtökohta. Taidekasvatuksen professori Pirkko Seitamaa-Oravala arvelee, että perusteiden etsinnässä on nojaututtu kognitiotieteen tuomiin mahdollisuuksiin sekä pohdittu kognition, emotion ja esteettisen kokemuksen suhteita ja vuorovaikutuksia taideopetuksen viitekehystenä. Kognitiivisen näkökulman valinta ei sulje pois kokemusta ja sen merkitystä. (Seitamaa-Oravala 1990, ja ks. Eisner 1972.)

Kognitio on lähtökohtana myös Räsänen väitöskirjassa, jossa tarkastellaan kokemuksellista taiteen ymmärtämistä sekä sitä, miten taidekuva toimii oman minän ymmärtämisen ja rakentamisen välikappaleena. Kognitiivinen teoria on liittynyt 1980-luvun alusta alkaen niin eurooppalaiseen kuin pohjoisamerikkalaiseen taideopetukseen, jossa siitä on tullut vallitseva ajatus. Räsänen väitöskirja<sup>143</sup> tarkastelee taiteen vastaanottoa taiteen tulkinnalliselta perustalta käyttäen hyväksi mm. kokemuksellista näkökulmaa. Sen keskeisenä teoreettisena perustana on Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, jota Räsänen työstää taiteen vastaanottoon liittyvässä prosessissa. (Räsänen 1997, 63 ja ks. Kolb 1984, Seitamaa-Oravala 1990 ja Hosia 1988.)

Tutkimuksen paradigmat ja oppimiskäsityksen näkökulmaa valittaessa keskeinen kysymys on se, miten valita ja liittää toisiinsa taidekasvatuksen ja yleensä kasvatuksen alueella valitsevat näkemykset ja tiedonkäsitys. Taidekasvatus työskentelee kognitiivisen psykologian antamien lähtökohtien varassa kuten kasvatustiedekin. Tutkimuksen problematiikkaa lisää se, että kasvatuksen kontekstiin on sovitettava taiteen, taiteen tutkimuksen ja taidefilosofian käsitteitä sekä sen näkemys ja sijainti yhteiskunnan kehityskulussa. Kokonaisongelmatikkaan liittyvät myös viestintä ja viestintätutkimus sekä nuorisotutkimus.

### Kuvataiteen opetuksen kulttuurikonteksti

Taiteen vanhat tulkintatavat eivät toimi nykyaikana. Tiedot taiteesta ovat tunnekokemuksen ohella tärkeitä. Oppilasta ei niinkään pidä viedä taiteen luo kuin tuoda taide oppilaan luo. Modernistinen taide tunnetaan jo suuren yleisön parissa. Nykyaikainen taide on nyt taidekasvatuksen haaste. (Sederholm 1998, 11-23.) Taidehistorian professori Tom Sandqvist toteaa taidekasvattaja Helena Sederholmin ajatusten välittävän oleellisen näkökulman niille taidepedagogeille, jotka vielä viimeaikoihin asti ovat nojanneet työssään modernistisiin taidekasvatuksiin (Sandqvist (1998, 66). Se on perusteltu haaste kuvataideopetukselle. Deweyn ajatukset ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä, koska hän on tarkastellut taidekasvatuksen kysymyksiä konkreettisesti ja luonut pohjaa taidepedagogiselle keskustelulle.

Tutkimuksen keskeiseksi oppimiseen liittyväksi ajatusmalliksi valittu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja kokemukselliseen oppimiseen pohjautuva kokonaisvaltaisen oppimisen malli on sovitettava postmodernin taidekasvatustieteen rinnalle. Postmoderni taide kommentoi itseään, taiteen menneisyyttä tai yhteiskunnan ja maailman ilmiöitä. Samalla se osallistuu maailmankuvan rakentamiseen ja arviointiin. Tämä prosessi asettuu tilanteisiin, vuorovaikutussuhteisiin ja kulttuuriin, josta se ammentaa sanottavansa. Taide kommentoi kulttuuriaan. Postmodernin taidekriitikon työnä on toimia kulttuurikriitikkona. Taidekasvattaja Kerry Freedmanin mielestä taideopettajan tehtävänä on tarkastella taidetta sen kulttuurikontekstissa. Postmoderni teoria käsittelee tiedon ja vallan suhteita, jotka ovat oleellisia kasvatuksen alalla, jossa tehty työ on lähentynyt sosiologiaa, kirjallisuudenteoriaa ja poststrukturalistista analyysiä. (Freedman 1998, 43-54.) Tutkimuksessa toimitaan juuri näissä annetuissa olosuhteissa, joista on murtauduttava ulos progressiiviseen kasvatustoimintaan.

Ihminen nähdään niin kasvatuksen kuin taiteen piirissä maailman konstruoijana. Koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on noussut vähitellen oppimaan oppimisen taito. (Rauste-von Wright - von Wright 1997, 18). Koulussa on otettava huomioon, että lapset omaavat erilaisen kokemustaustan ja kulttuurisen pääoman tullessaan kouluun. Freedmanin mukaan representaation ongelmat liittyvät opetus suunnitelman välittämän tiedon oikeellisuuteen, totuuden opettamisen puntarointiin tai siihen, mitä on tiedon postmoderni käsitteellistäminen

<sup>143</sup> Räsänen (1997) väitöskirjan empiirisen osan koululaisryhmän, lukion ensimmäisen luokan opiskelijoiden, taiteen vastaanoton objektina on taiteilija Akseli Gallen-Kallelan teos Aino-taru 1891 ja siitä syntyvät tulkinnat myös kuvallisessa muodossa.

(Freedman 1998, 48-52). Keskeinen kysymys on, miten analysoida nykyajan elämää ja sen kulttuurisia tekstejä. Kasvatukseen tai opetussuunnitelmien uudistamiseen liittyy yhteisesti hyväksytty pyrkimys muuttaa kasvatustieteiden instituutiota. Tästä huolimatta perusteet säilyvät kuitenkin ennallaan. Kasvatuksessa sovelletaan sääntöjä, jotka ovat peräisin hallinnon, opettamisen ja oppimisen ammatillisista diskursseista ja joiden tausta-ajattelu perustuu modernien systeemien ajattelutapaan tavoitteena edistää kulttuurista uusintamista (Freedman 1998, 54 ja Bourdieu&Passeron 1977, 71-106).

### Kuvataide ja sen opetus – kognitiivinen prosessi vai symbolijärjestelmä?

Taidekasvatuksen professori Michael J. Parsons on tutkinut taidekasvatuksen integroitua opetussuunnitelmaa ja kognitiivista mallia. Vallalla oleva kognitiivityyppi näkee informaation prosessinomaisena. Sitä kutsutaan symbolijärjestelmämalliksi (*symbol systems paradigm*). Taide on kognitiivista, mutta on toinen kysymys, millaista tämä kognitio on. On otettava entistä selkeämmin huomioon taiteen merkitykset opiskelijan kannalta niin persoonana kuin yhteisön jäsenenä ja hänen maailmassaan. Symbolijärjestelmämalli identifioi eri taiteet eri symbolijärjestelminä. Tästä on seurauksena, että ne ovat kyllä kognitiivisia ja uniikkeja, mutta ajattelu rajoittuu yhden symbolijärjestelmän, yhden taiteen alan, sisälle eikä toimi taiteiden välisenä. (Parsons 1998.)<sup>144</sup> Tällöin esimerkiksi visuaalinen ja kielellinen ajatusmaailma pidetään erillään. Synnyttäisikö visuaalinen ajattelu paremman tuloksen ilman kielellistä ajattelua?

Emeritusprofessori Rudolf Arnheimin mielestä ajattelu tapahtuu välineen sisällä ja tavallaan sen kautta, koska ei ole mahdollista ajatella ensin välinevapaasti ja sen jälkeen sovittaa erikseen ajatuksensa välineeseen. Arnheim ja taidehistorioitsija E. H. Gombrich väittävät yhteneväisesti, että, kuten havainto ei ole passiivinen aistihavainnon vastaanottotapahtuma, myöskään esittäminen ei ole vain kopiointia. Sekä havainto että esittäminen ovat siis yhtäläillä aktiivisia ja yhtäläillä kognitiivisia prosesseja. Edellä olevia ajatuksia täydentää taidefilosofi Nelson Goodmanin ideat taiteesta symbolijärjestelmänä, joka eroaa luonnollisesta kielestä (ks. Goodman 1981, 3-95).<sup>145</sup> Ajatuksista rakentuu taidepsykologia, joka korostaa taiteen kognitiivista luonnetta sekä siihen liittyvää ajattelua ja ymmärrystä ja joka vapauttaa käsityksestä, että ajattelu olisi yksinomaan verbaalista.

Kognitiivinen malli ei rohkaise opettajia ja tutkijoita keskustelemaan lasten kanssa taiteesta ja kuuntelemaan heidän ajatuksiaan siitä, koska puhuminen tapahtuu eri ilmaisuvälineen avulla. Puhe ei toista kuvataiteen logiikkaa. Uskotaan, että kyse on eri taidosta, koska taidetta on pidetty uniikkina henkisenä prosessina. Sekä kognitiivinen taiteen lähestymistapa että symbolijärjestelmää korostava näkökulma jakavat yhteisen ajatuksen siitä, että taide on jotain uniikkia. (Parsons 1998.) Edellä esiteltyt mallit korostavat eroja niin havaintotapojen, ajattelun kuin älykkyyslajien välillä. Ajattelu on myös yhteyksien luomista. Esimerkiksi symbolisysteemijärjestelmä on kiinnostunut vain systeemin sisäisestä ajattelusta. Integroitu oppiminen sen sijaan korostaa ajattelua sekä systeemin sisällä että eri systeemien välillä. Visuaalisen ja lingvistisen systeemin välisiä yhteyksiä ei voi sivuuttaa. Erilaiset merkitykset muodostavat kulttuurin, joka avautuu kielen ja käyttäytymisen avulla. Arthur C. Danton mukaan tulkinnat ovat funktioita, jotka muuntavat materiaaliobjektit taideteoksiksi ja vain suhteessa tulkintaan on taideteos.

Taide on kognitiivista ja taideteokset merkitykseltään uniikkeja. Taide on oma symbolijärjestelmänsä. Nämä ajattelutavat rajaavat taiteen kuitenkin liiaksi itsensä sisälle. Parsons haluaa avata keskustelun tulkinnallisesta teoriasta, joka myöntää taiteen kognitiivisen luonteen ja sen, että taiteen merkityksen voi nähdä vain teosten avulla. Hän haluaa liittää visuaalisuuden rinnalle taiteen kielellisen tulkinnan. Taiteen sanallinen käsittely johtaa ajatukset taiteen vastaanottajaan ja taiteen tulkintaan. Professori Elliot W. Eisner totesi jo 1970-luvulla, että sanallistaminen tappaa taiteen vain, jos se on asiantonta, puhe epäselvää tai ei noudata oppilaan tasoa (Eisner 1980, 26-31). Taideteoksen tulkinta ja vastaanotto on dialogia taideteoksen ja vastaanottajan välillä.

Parsons perustaa lasten ja nuorten kuvataiteen vastaanottoa koskevan tutkimuksensa kognitiivisille kehitysteorioille, joissa keskeisinä vaikuttajina ovat Piaget'n loogisen ajattelun

<sup>144</sup> (Parsons, 1998, <http://www.arts.ohio-state.edu/ArtEducation/faculty/parsons.htm>, 17.3.1998.)

<sup>145</sup> Kasvatustieteen professori Howard Gardnerin moniälykkyysteoria ottaa kantaa Arnheimin havaintokanava-ajatuksen ja Goodmanin symboliteorioihin sekä niiden käyttökelpoisuuteen. Gardner on hoitanut Harvard Graduate School of Educationin tutkimusryhmän Project Zero johtajuutta vuosina 1972–2000 yhdessä David N. Perkinsin kanssa. Nelson Goodman perusti Project Zeron vuonna 1967, joten sillä on mielenkiintoinen, yli kolmekymmentä vuotta kestänyt opetusprosessin tutkimusperinne.



kehitys ja Kohlbergin moraalisen ymmärryksen kehitys. Aikuisiän kypsä suhde taiteeseen saavutetaan tiettyjen kehitysaskelmien kautta, koska niin tieteen kuin taiteen ymmärtäminen vaatii tiettyjä kykyjä, jotka eivät ole synnynnäisiä. Kehittyminen ei tapahdu mielivaltaisessa järjestyksessä, vaan kyvyt hankitaan asteittain. (Parsons 1987, 10.)

Kehitysaskelmat ovat eräänlaisia ideakimppuja, jotka liittyvät toisiinsa tietyssä elämisen vaiheessa. Nämä ominaisuudet eivät ole taiteen vastaanottajan ominaisuuksia. Ihmiset ovat epävarmoja selittäessään kokemuksiaan taiteesta. Kokemus taideteoksesta on eri asia kuin tulkinta siitä. Tulkintakyky kehittyy kokemusten myötävaikutuksella ja se vaatii perehtymistä taiteeseen. Ikä ei ole selittävä tekijä kehitysvaiheita tulkittaessa, koska suotuisat tilaisuudet taidekokemuksille edistävät tulkintakyvyn kehittymistä. Parsonsin eri kehitysvaiheissa vaikuttavat seuraavat tekijät:

- intuitiivinen ihastuminen teoksiin, esimerkiksi värit ja kuvauksen kohteet
- teoksen aihe ja teoksen esittävyys, representaatio, esimerkiksi kauneus ja realismin aste
- teoksen herättämä tunnelma, ilmaisullisuus, ekspressiivisyys
- tyyli ja muoto
- itsenäisyys, arvostelukyvyn kehittyminen.

(Parsons 1987, 10-36.)

Parsonsin yritys lähestyä vaikeaa ja monimutkaista aihetta sekä tulkita esteettistä kehittymistä on perusteltua, mutta tulkinnassa on muutamia heikkouksia. Hän on jättänyt kokonaan ottamatta huomioon taiteen vastaanottajan iän tai sosiaalisten taustatekijöiden vaikutuksen esteettisessä ja sosiaalistumiskehityksessä (Goldsmith and Feldman 1988, 85-93). Taidemaun perusta luodaan varhaislapsuudessa. Sen tähden esteettisen kehityksen teoriat ovat sekä lasten esteettisen havaintokyvyn että taidepreferenssin luomiseen ja arviointikyvyn muovautumiseen soveltuvia instrumentteja.<sup>146</sup> Filosofian tohtori Abigail Housen väitöskirjassaan esittämät esteettisen kehityksen vaiheet sekä esteettisten havaintojen ja vastaanottotapojen luokitusperiaatteet poikkeavat Parsonsin kuvaamista. Housen jaottelee kehityksen viiteen vaiheeseen, mutta verrattuna Parsonsiin hän löytää neljä vaihetta kahden sijaan siirryttäessä teini-ikästä kypsään ikään. (Housen 1983, 178-191.) Näiden tutkimusten osalta on perusteltua olettaa, että esteettisen kehityksen teoriat pohjautuvat kehityspsykologian perinteeseen, joka tekee ne ongelmallisiksi esimerkiksi sosiologisesti suuntautuneen kulttuuritutkimuksen kanssa. Niissä ei kerrota mitään tutkimusten kulttuuriympäristöistä, mihin ne liittyvät ja mitä tämä vaikuttaisi esimerkiksi teosten tulkintaan. (Linko 1992, 22-28.)

Taide on aina sidoksissa omaan aikaansa ja kulttuuriinsa. Filosofian tohtori Maaria Linko on tutkinut suomalaisten ammattikoululaisten ja lukiolaisten taiteen vastaanoton tapoja. Reseptiotutkimuksen lähtökohtana on näkemys, että taideteos on sidoksissa kokemisympäristönsä ja teos luetaan ja ymmärretään siihen liittyen. Tällöin mukana on myös verbaalinen tulkinta. Burgin jopa väittää, että maalaukset tehdään eräänlaisiksi pohjiksi, joille taidekriitikot kirjoittavat merkityksen (Burgin 1986, 197-204 ja Linko 1992, 14). Tämä merkitsee samalla yleisen yhteiskuntateoreettisen ajattelun kytkeytymistä taidekeskusteluihin sen eri yhteyksissä. Taidekasvatuksen tutkija Judith Smith Koroscik korostaa verbaalisen tulkinnan ja aistihavainnon yhdistämistä, koska ne auttavat luomaan visuaalisia muistikuvia (Koroscik 1992, 469-477 ja 1997, 143-163). Taidetietoutteen on kytkettävä tiettyä tietopohjaa taideteoksen ymmärtämisen tueksi. Tulkinnat syntyvät ihmisen omasta kokemusmaailmasta kuten taiteilijakin on teoksensa tuottanut. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön ja ympäristön välillä syntyy sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppimista. Sama prosessi kuvaa yksilön kulttuurituotteiden kokemista ja tarkastelua.

Taidekasvattajien on pohdittava kognitiivisen oppimisen vaatimuksia, koska opittavaa että opetettavaa on enemmän kuin ennen. Tietotekniikan tulo kouluihin aiheuttaa taideopettajille omat haasteensa (Koroscik 1996, 4-20). Taideopetuksen kognitiiviset vaatimukset informaatioaikakaudella herättävät monia kysymyksiä. Miten oppilaat kykenevät käyttämään tarjolla olevaa valtavaa tietomäärää tai erottavat tiedon mielipiteestä? Oppilaan tiedonprosessointiin tulee sisältyä ymmärtäminen ja tulkinta. Oppilas, joka omaa tietokirjamaisen muistin, leimataan koulussa helposti älykkääksi, vaikka ymmärtämisen taso voi olla pinnallinen. Opiskelutaitojen hallinta ei vielä takaa asian syvällistä ymmärtämistä.

---

<sup>146</sup> Mm. Howard Gardner on tutkinut lasten esteettistä erottelukykä myös empiirisen aineiston avulla.

Koroscik esittää taidetietouden ja taideteosten ymmärtämisen parametreihin kuuluvaksi seuraavat neljä tekijää:

- Tietopohja: Taideteoksen ymmärtämisessä peilautuu katsojan aikaisempi tieto. Tämä kognition taso sisältää kaiken sen tiedon, taidon ja kokemuksen, mitä yksilö on hankkinut.
- Tiedonhaun strategiat: Taiteen vastaanottajan tiedonhankinta taiteesta koostuu sarjasta kognitiivisia askelmia, joita katsoja käyttää etsiessään ja rakentaessaan tietoa omaamansa tietopohjan avulla.
- Asenne: Oppijan luonne ja asenne oppimista kohtaan vaikuttaa siihen, miten innostuneesti, antaumuksellisesti tai motivoituneesti perehdytään taiteeseen tai taideteokseen.
- Siirtymä (transfer): Kyky kierrättää tietoa ja sen käyttäminen toisessa mielekkäässä yhteydessä on kognitioteoreetikkojen mielestä eräs kasvatuksen päämäärästä.

(Koroscik 1996, 4-20.)

Taiteen ymmärtämisen onnistuminen vaatii kykyä hyödyntää jo omaamaansa tietoa. Koroscik toteaa, että kognitiivisen tutkimuksen mukaan naiivit oppijat hahmottavat tiedon erillisinä kokonaisuuksina; niiden hankkimisena ja toistamisena. Asiantuntijuuden saavuttaminen on pitkä prosessi. Taiteen tuntemuksen noviisit eivät ymmärrä jotain taiteen aluetta tai unohtavat oppimansa. Monet asiat voivat epäonnistua tähdittäessä taiteen ymmärtämiseen ja asiantuntijuuden syntymiseen. Oppimisen konteksti ja aktiivinen ote oppimista-pahtumassa auttaa oppimisessa, mutta ei vaikuta siihen, mitä opitaan, koska kyky käyttää tietoa ei vielä tarkoita sen ymmärtämistä. (emt.) Koroscikin tutkimusten merkitys on siinä, että hän on paneutunut tiedonhankintastrategioiden ongelmiin. Samalla hänen ajattelunsa noudattaa kognitiivisen psykologian ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita. Kokemuksellisuuteen viittaa vain oppijan asenne, joka puhuu motivaation merkityksestä oppimista-pahtumassa. Matematiikan ja tekoälyn tutkija David N. Perkins<sup>147</sup> kehottaa ajattelemaan ja tähdentää ajattelun merkitystä taiteen vastaanoton yhteydessä. Samalla hän puhuu älykkästä silmästä (Perkins 1994), jossa ajatuksessa heijastuu myös tietty tarve perustella taidekasvatusta kognitiivisen psykologian sekä tiedon ja hyödyllisyyden näkökulmasta. Onhan taidakasvatusta aina joutunut perustelemaan olemassaolonsa oikeutta koulujen opetussuunnitelmissa.

Suomalaisista taiteen vastaanottoon liittyvistä tutkimuksista mainittakoon kasvatustieteiden tohtori Marjatta Saarnivaaran Lapsi taiteen tulkitsijana, joka paneutuu noin kymmenvuotiaitten lasten taiteen tulkintaan. Se perustuu Parsonsien ajatuksille ymmärtää havainto lapsen kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen kautta. (Saarnivaara 1993.) Marjo Räsänen edellä esitelty tutkimus kohdistui lukioikäisten taiteen tulkintaan ja samalla oman minän kehittämiseen tätä kautta. Kohteena oli yksi ainut teos, Gallen-Kallelan triptyyksi Aino. Räsänen keskeinen teoreettinen vaikuttaja oli muiden ohella David Kolb ja hänen kokemuksellisen oppimisen teoriansa. (Räsänen 1997.) Taiteen tohtori Martina Paatela-Nieminen tarkastelee kuvan vastaanottokokemusta lisensiaattitutkimuksessaan intertekstuaalisuudesta. Hän korostaa tulkinnan merkitystä ja kehittää intertekstuaalisen kuvan tulkinnan mallin. Oleellisempaa kuin tarkastella teosta, taiteilijan intentiota tai vastaanottajaa kulttuuriympäristössään, ovat tekstit ja niiden väliset suhteet. Siinä tekijä-subjekti ja katsoja-subjekti kohtaavat merkityksenannon rajapinnassa. (Paatela-Nieminen 1996.) Edellisten lisäksi yhteiskuntatieteiden tohtori Vappu Lepistö on tutkinut kuvataiteen havaitsemista ja kokemista taideteosten vastaanoton ja merkityksen näkökulmasta 20-22-vuotiaitten sosiologianopiskelijoiden kanssa (Lepistö (1989). Taiteen vastaanotto ja siihen liittyvät tulkinta- tai kokemusprosessit eivät ole suoranaisesti tutkimuksen kohteena, mutta ovat osa siinä syntyvää kokonaisprosessia.

### **Koulutus, kasvatusta, taidekasvatusta ja kuvataiteen opetus – työtä kokonaisuuden hyväksi**

Kulttuuriympäristö on tärkeä taustavaikuttaja. Edes yhden yhteiskuntaluokan arvostukset tai niiden perusteet eivät toistu toisessa kulttuurissa. Michèle Lamont arvostelee Pierre Bourdieun yhteiskuntateorioiden kulttuurisidonnaisuutta ja toteaa, että vastaavan yhteiskuntaluokan amerikkalaiset tai ranskalaiset eivät muistuta toisiaan (Lamont 1992 123-127 ja Linko 1998, 26). Tutkimuksessa otetaan huomioon suomalaisten koululaisten kulttuuritausta

<sup>147</sup> Howard Gardnerin aisapari Project Zerossa.

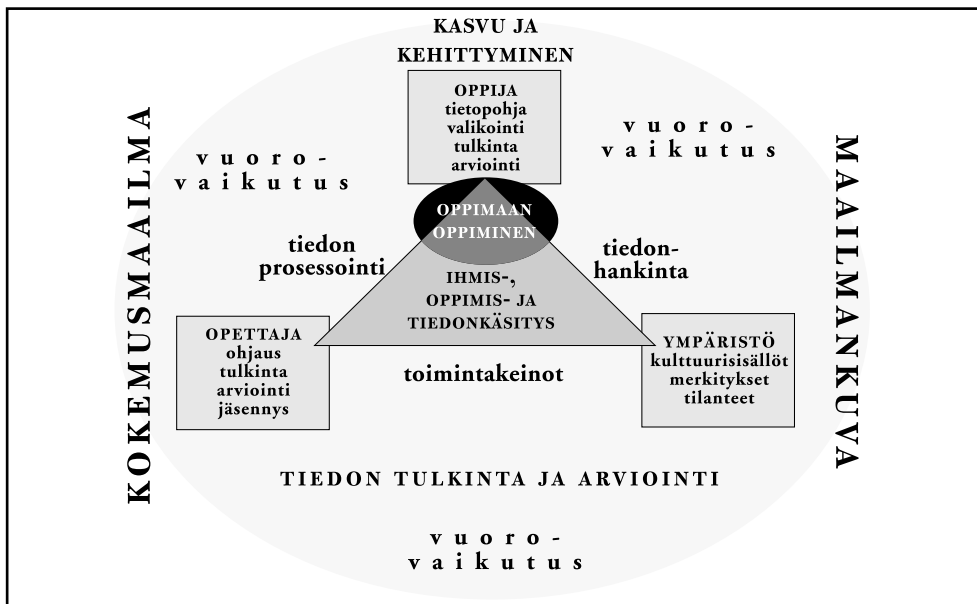
käyttäen hyväksi suomalaisten<sup>148</sup> lasten ja nuorten parissa tehtyä kasvatus- ja taidekasvatustutkimusta unohtamatta kansainvälistä näkökulmaa.

Omassa ajassa on vaikea arvioida, missä mennään tai mihin kuulutaan. Jos uskotaan, että maailma on entisestään monimutkaistunut, on kasvatuksen ja myös taidekasvatuksen löydettävä entistä paremmat keinot auttaa lapsia ja nuoria heidän rakentaessaan maailmankuvaansa. Kokonaisvaltainen oppimisen malli teoreettisine juurineen on lähestymistapa, joka vaikuttaa tähän päivään soveltuvalta oppimiskäsitykseltä. Se sovitetaan taidekasvatukseen käyttöön. Tämä merkitsee postmodernin idean jalostamista toimintaan höystettynä humanistisella näkemyksellä sekä konstruktivistisen ja kokemuksellisen oppimisen ja progressiivisen pedagogisen ajattelun ideoilla.

Konstruktivistisen paradigman keskiössä on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutussuhde ja siinä tapahtuva sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppiminen sekä oppijan tulkinta ja valikointi. Tämän ohella korostuu tiedon tilannesidonaisuus. Oppimaan oppiminen ja elinikäinen uusiutuminen rakentavat pohjan elämälle. Opettajalla on siinä uusi rooli tiedon ohjaajana, jäsentäjänä ja tukijana, eräänlaisena matkaan saattajana. Konstruktivistisen perusajatuksen ohella otetaan huomioon oppijan kokemusmaailma sekä tiedolliseen ja taidolliseen kasvuun liittyvä viestintä (vrt. Kohonen 1994) eli kokonaisuutenaan toimitaan siis kokonaisvaltaisen oppimisen ajatuksen mukaisesti.

Tutkimuksen keskeisiä kysymyksiä on lisäksi tiedonhankintastrategioiden huomioon ottaminen ja rakentaminen uudessa teknologisessa viestintäympäristössä (vrt. Koroscik 1996). Tutkimuksen objekti on lasten ja nuorten taiteen vastaanottotapahtuma peruskoulun kuvataiteen opetuksessa käyttäen apuna tietokonemedian tarjoamia etäopiskelun mahdollisuuksia perinteisten keinojen ohella. Taiteen vastaanoton osalta tukeudutaan lähinnä Parsonsin, Freedmanin ja Koroscikin sekä edellä esiteltyjen suomalaisten taidekasvatustutkijoiden kuten Räsäsen, Saarnivaaran, Sederholmin ja Lingon ajatuksiin. Lisäksi pyritään ottamaan huomioon nuorten kulttuuritausta (vrt. Linko 1992). Tutkimuksen toimintaympäristön näkökulmasta on erittäin keskeistä ottaa huomioon progressiivisen pedagogisen ajattelun kehittämisideat (vrt. Suoranta ja Ylä-Kotola 2000), joista esimerkkinä on kriittinen pedagogiikka (ks. Giroux 2001/1997, 153-218). Viimeksimainittuihin yhteyksiin liittyvät erityisesti kysymykset mediakulttuurista ja sen vaikutuksista lasten ja nuorten elämässä.

Kuviossa 14 on jäsennelty tutkimusta oppijan, opettajan ja ympäristön vuorovaikutus-tilanteena. Lähtökohtana on kokonaisvaltaisen oppimisen malli, jossa otetaan huomioon tiedonhankintastrategiat ja -tilanteet sekä yksilön kokemusmaailma ja kulttuuritausta. Kasvatus ja koulutus on osa yhteiskunnallista toimintaa sekä tiedolliseen ja taidolliseen kasvuun liittyvää viestintää, jossa tiedonhankintastrategiat tulee hallita ja tiedostaa ajattelun kriittinen ja arvioiva ote.



**Kuvio 14:** Oppimistapahtuma on oppijan, opettajan ja ohjaajan sekä taustaympäristön vuorovaikutus-tilanne, jossa vaikuttavat myös tiedonhankintastrategiat ja -tilanteet, kokemusmaailma ja kulttuuritausta sekä ajattelun aktiivinen merkitys tiedon prosessoinnissa ja arvioinnissa.

<sup>148</sup> Ks. esimerkiksi PISA-tutkimus (Väljærvi ja Linnakylä 2002).

Opettajan, ohjaajan, työ on sisäistettyä pedagogiikkaa, jonka perustana on ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys. Opetuksen ja ohjauksen tavoitteena on kokonainen ihminen, joka syntyy ohjaamalla itsetuntemuksen ja minäkuvan rakentamiseen sekä tiedon käsitteilyyn ja uuden tiedon tuottamiseen. Tältä pohjalta syntyy kasvu ja ajattelun kehittäminen ja kehittyminen, johon pyritään. (Vrt. Ojanen 2000.)

### 5.2.2.1. Koulumaailmaosion yhteenveto

Kasvatus on tulkittavissa laaja-alaisesti kokonaisvaltaiseksi kasvuun ja kasvamiseen liittyväksi prosessiksi. Toisaalta se voidaan rajata siihen liittyvään institutionaliseen toimintaan. Suomalaisen peruskoulun oppimiskäsitys perustuu kognitiivisen psykologian pohjalta rakentuvaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Kognitiivinen psykologia itsessään käsitetään yleisnimikkeenä puhuttaessa kaikenlaisesta inhimillisen tiedon prosessoinnista tai tiettyinä ajattelutapojen suuntauksina. Oppimiskäsitykset puolestaan voidaan jakaa empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivisiin. Samaan kategoriaan kolmanneksi liitetään myös humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys.

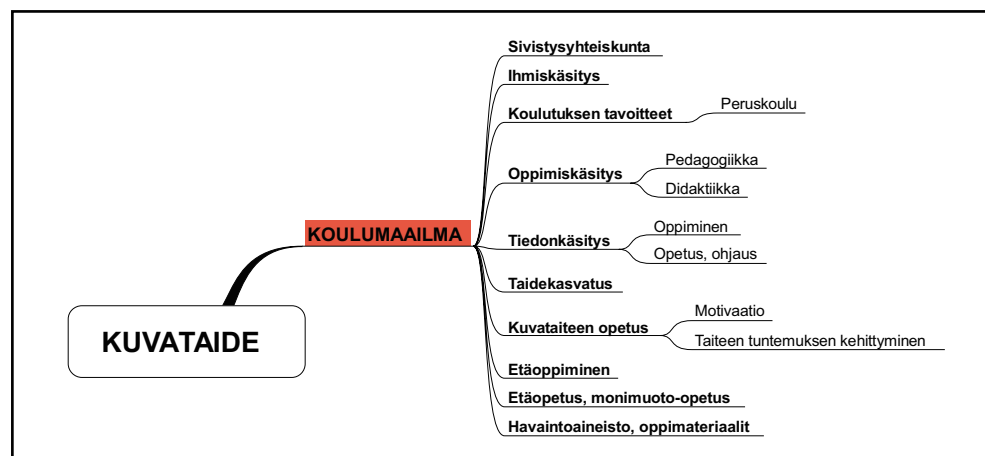
Konstruktivistinen oppimiskäsitys (*kognitiivis-konstruktivistinen paradigma*) jakaantuu eri asioita painottaviin suuntauksiin kuten:

- äärikonstruktivistit painottavat kokemustoiminnan organisoimista uudella tavalla
- aktiivinen oppinen korostaa itseohjautuvuutta
- situationalistit näkevät oppimistapahtuman vaikuttavana tekijänä kulttuurin
- kokonaisvaltaisen oppimisen malli korostaa oppimaan oppimista sekä opettajaa ohjaajana, jäsentäjänä ja tukijana, myös oppijan, subjektin, vastuu korostuu, mukaan liittyä sekä konstruktivistisia että humanistisia piirteitä
- tiedonhankintastrategiat on tärkeä lisänäkökulma (*Koroscik*)

Kokemuksellinen oppimiskäsitys (*kokemuksellis-humanistinen paradigma*) sisältää näkökulmia kuten:

- kokemuksellinen oppiminen (*Kolb ja hänen lähtökohtansa Deweyn pragmatismissa sekä Lewinin ja Piaget'n ajattelussa*), jossa on neljä orientaatiota: konkreettinen kokeminen, abstrakti käsitteellistäminen, reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeilu.
- ongelma-kysymysperusteinen oppiminen (*PBL*), oppijan itsearviointi.

Tutkimuksessa toimitaan yhteiskunnallisen instituution, peruskoulun, ehdoin. Konstruktivistista lähtökohtaa, kognitiivis-konstruktivistista paradigmaa, tarkennetaan kuitenkin humanistis-kokemuksellisen näkemyksen pohjalta. Sekä konstruktivistiset että kokemuksellisen oppimisen mallit kietoutuvat useissa kohdin toisiinsa, ja sen seurauksena tässä yhteydessä käytetäänkin kokonaisvaltaisen oppimisen mallin käsitettä kuvaamaan kokonaisnäkemystä, jonka mukaan edetään. Myös Deweyn pragmaattiset teoriat Kolbin kokemuksellisen oppimiskäsityksen kautta ja Koroscikin tiedonhankintastrategiat vaikuttavat kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan ja sen painotuksiin samoin kuin yhteiskunnallinen näkökulma ja kriittinen pedagogiikka.



**Kuvio 15:** Koulumaailman ulottuvuuksia kuvastaa sivistisyhteiskuntakäsitteen kautta mielletävä kokonaisuus, jossa yksilön ja yhteisön kasvu perustuu ihmiskäsitykseen oppimis- ja tiedonkäsitteiden perustalta.

Kuviossa 15 jäsenetään koulumaailman ulottuvuuksia. Yhteiskunnan tahto toteutuu hyväksytyissä opetussuunnitelmissa ja niiden toteuttamisessa. Opetussuunnitelman lähtökohtana on peruskoulussa terve ihmiskäsitys, joka näyttäytyy valittujen oppimis- ja tiedonkäsitysten kautta. Taidekasvatuksessa ei erikseen ole määriteltävissä tarkkaa ihmiskuvaa, koska sen käytännöissä ei ole selkeää standardia jonkin saavuttamiseksi (ks. Varto 2000). Oppimistapahtuma sellaisenaan on oppijan, opettajan ja taustaympäristön kolmiyhteys, jossa oppimaan oppiminen on keskeinen tulos. Oppimisprosessissa vaikuttavat jokaisen tähän prosessiin osallistuvan aiemmat kokemukset ja tiedot, niiden tulkinta ja jäsentyminen, opittavan aineksen tulkinta ja valikointi sekä itse oppimisympäristö ja oppimistilanne. Oppimisen tilannesidonaisuus, kokemuksellisuus ja prosessiluonne ovat keskeisiä näkökulmia unohtamatta avointa progressiivista lähestymistapaa ratkaista pedagogisia ja didaktisia ongelmia.

Kulttuuritaustan vaikutus on tärkeä lähtökohta, vaikka esteettisen kehityksen teoriat sellaisenaan eivät aina ota huomioon kulttuuritaustaa. Taidemaun kehittymiseen vaikutetaan nuoresta pitäen. Tietopohja, tiedon haun strategiat, asenne ja siirtymät (*transfer*), kyky kierrättää tietoa tai rakentaa olemassaolevasta uusia kokonaisuuksia sekä oppimisen kokonaisprosessin liikkeelle saattama kehittyminen liittyvät oleellisesti taidekasvatukseen ja kuvataideopetuksen lähtökohtiin muiden kasvatuksellisten ja pedagogisten tavoitteiden ohella. Tätä tukee oppimaan oppimisen tavoite, integratiivinen ote tarkasteltavaan kohteeseen, visuaalinen ja sanallinen ajattelu ja tulkinta sekä kognitiivinen prosessi yleensä.

### 5.2.3. Virtuaalitodellisuus, tietokonemediat ja viestintä- ja mediakasvatusta virtuaalimaailmassa

Tämän osion tavoitteena on pohtia tietokonemedian tarjoamia mahdollisuuksia kouluopetuksessa ja käsitellä aihepiiriä yleisesti viestintä- ja mediakulttuurin, viestintä- ja mediakasvatuksen, etä- ja monimuoto-opetuksen sekä verkkopedagogiikan näkökulmista. Edellisen osion pedagogiset ja oppimiskäsityksiin liittyvät kysymykset toimivat tämän osion taustaineistona.

Virtuaalitodellisuus, Virtual Reality, tarkoittaa keinotodellisuutta, lumetodellisuutta, joka on kokijastaan todelliselta vaikuttava tietotekniikan keinoin aikaansaatu aistihavaintojen kokonaisuus (*Kuutti ja Puro 1998, 95*). Virtuaalitodellisuuden ja sen kokemisen mahdollisuus on toistaiseksi ollut vielä varsin rajallista, koska täydellistä tekniikan läpinäkyvyyttä ei ole saavutettu. Don Quijote hautautui yöt ja päivät kirjoihinsa, kunnes niiden todellisuudesta tuli hänen reaalityodellisuutensa vastine. Hyvä kertomus voi synnyttää todellisuuden kokemuksen sekä toimia virtuaalikokemuksena. Edellä kuvatun tilan voi hankkia psyykkisenä kokemuksena, mielikuvituksen varassa, joka on nautinnollinen mahdollisuus ja huikea tunne tutustua uuteen ja jännittävään (*Murray 1997, 97-99*). Aivot voivat eläytyä median tuottamiin tarinoin niin intensiivisesti, että reaallinen maailma unohtuu ja siirtyään mielen aikaansaamiin tiloihin. Myös taidekuvat voivat toimia tällaisena mielikuvitusretken käynnistäjänä.

Kuvista tuli esteettisiä objekteja 15. vuosisadalla ja tämä kehitys päättyi 19. vuosisadalla. Ilman Gutenbergin innovoimaa painokonetta taide ei olisi vallannut maailmaa puolella vuosituhannessa. Visuaalinen kulttuuri ja kirjapainotaito vahvistivat toisiaan. Mediafilosofi Régis Debrayn mukaan kaiverukset synnyttivät kuvataidemuseot Euroopassa paljon ennen valokuvauksen syntyä. Nyt koko maailma saadaan haltuun valokuvauksen ja digitaalitekniikan avulla. (*Debray 1995, 529-555 ja 1996, 3-40.*) Katse on välttämätön visuaalisen ja kuvan olemassaololle. Taide tarjoaa objektin ja vaatii parikseen subjektin, katsojan. Vuoropuhelun käynnisti toden teolla geometrisen perspektiivin muokkaus renessanssin aikaan italialaisten arkkitehtien Leon Battista Albertin ja Filippo Brunelleschin<sup>149</sup> kehittelyn tuloksena.

Alberti ja Brunelleschi siirsivät todellisen kolmiulotteisen näkymän kaksiulotteiseen tilaan esimerkiksi paperille tai kankaalle. Kolmiulotteisen näkymän voi jäljittää perspektiivisuunnitelmasta. William J. Mitchell toteaa, että tänään asian voi kääntää pääläelleen, kun kaksiulotteisen tietokonepäätteen perspektiivisuunnitelma synnyttää kolmiulotteisen virtuaalisen näyttämön. Luodaan virtuaalitodellisuus minkä tahansa tekniikan avulla, kysymys on aina todellisuuden rajaamisesta ja siihen sijoitetusta elektronisesti konstruoidusta virtuaalisesta ympäristöstä. (*Mitchell (2000/1999, 41-43)*)

<sup>149</sup> Leon Battista Albertin (1404–1472) ja Filippo Brunelleschin (1377–1446) elinvuodet (*Levande konst genom tiderna, Renässansskedet. Sandström 1965*).

Uusi digitaalinen media huojuu ajantasaisuuden ja hypermedian sekä läpinäkyvyyden ja -näkyvyyden välillä, kuten se on tehnyt renessanssin perspektiivimaalauksista alkaen valokuvat, elokuvat ja muut sitä uudemmat mediat mukaan lukien. Jokainen uusi media lupaa entistä autenttisempaa kokemusta. Tekniikan professorit Jay David Bolter ja Richard Grusin toteavat arvioidessaan remediaatioprosessia,<sup>150</sup> että tämä ilmiö tekee selväksi, että kaikki mediat ovat merkkien leikkiä jollain tasolla, kuten poststruktuurialinen kirjallisuustiede väittää. Uusi mediateknologia ei sisällä vain ohjelmia ja koneita, vaan se on niiden käyttöä: markkinointiin, koulutukseen, henkilökohtaiseen ilmaisuun ja moneen muuhun. (Bolter ja Grusin 1999, 21-31.) Uuden teknologian käyttö on yhtä paljon teknologiaa kuin tämä teknologia itse.

Tietokonetta voidaan pitää taikalaatikkona, joka ei aina tottele ihmistä, mutta se on samalla ihmisen tietoisuuden uusi jatke. Sosiologian professori Sherry Turkle uskoo tietotekniikan keinojen avulla ihmisen pääsevän sellaisiin tunteiden, ajatusten ja tekemisen maailmoihin, jotka reaali maailmassa ovat mahdottomia (Turkle 1984, 1-16). Tietotekniikka mahdollistaa meille foorumin, joka tuntuu samalla kertaa sekä yksityiseltä että julkiselta. Tästä ovat esimerkkinä erilaiset tietoverkoissa toimivat keskusteluryhmät (Murray 1997, 99-103). Teknologian avulla loihditaan esille uusi katsomisen konteksti sekä tilallinen ja ajallinen ulottuvuus virtuaali maailmassa.

Virtuaali maailmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä<sup>151</sup> mm. ICT-teknologiaan pohjautuvan tietokonemedian avulla aikaansaatu digitaalista viestintäympäristöä, joka käyttää hyväksi esimerkiksi tietoverkkoja kuten internetiä. Tietokonemedian tuotekehitys on tehnyt mahdolliseksi erilaiset digitaalisuuteen perustuvat mediat, joiden tärkeä tekninen moottori ovat tietokoneet. Tämän tukiteknologian avulla voi perehtyä kuvataiteeseen, jota taidemuuseot tarjoavat. Sen seurauksena voidaan murtaa etäisyys ja kokea etäläsnäolo (*telepresence*) kuvataiteen parissa.

Yhteiskuntateoreetikko, mediakulttuurin tutkija Jean Baudrillard on tutkinut simulaatioita<sup>152</sup>, merkitysten romahtamista, hypertodellisuutta ja uusia viestintäkeinoja sekä informaation ja mediateknologian vaikutuksia. Hänen mielestään tässä postmodernissa yhteiskuntatilanteessa on keskeistä nyky-yhteiskunnan murros ja sen hajoaminen osiinsa. Murroksen alkuunpanijoina ovat viestintä, informaatio ja media. (Baudrillard 1983 ja 1987, 126-134 sekä 1995) Baudrillardin postmoderni maailma on laajan yhteensulautumisen maailma. Tieteiden väliset raja-aidat on poistettu hänen ajattelussaan. Postmoderni maailman kaikkeus perustuu hypertodellisuuteen, jossa mallit ja koodit määrittelevät käyttäytymistä ja ajattelua. Arkielämää voimakkaampia kokemuksia tarjoavat viihteen, informaation ja viestinnän välineet. Esimerkiksi Walt Disneyn Disneyworldissa käydään simulaatioina läpi menneisyys ja tulevaisuus. (*emt. ja ks. Kellner 1995, 297-330.*) Näin ollen maailma on muuttunut omiksi kuvikseen. Tätä tilaa selvittää Platonilta peräisin oleva käsite simulacrum, joka tarkoittaa identtistä kopiota, jolla ei koskaan ole ollut alkuperäiskappaletta. Simulacrum-kulttuuri on muotoutunut kulttuureissa, joissa vaihtoarvo on ainoa arvo. Käyttöarvo on menettänyt merkityksensä ja esteettinen populismi noussut etusijalle. (Jameson 1999/1984, 1-38.)<sup>153</sup> Sekä Baudrillard että Jameson<sup>154</sup> etsivät autenttista, kun näyttää siltä, että lähes kaikkea on tullut simulaatiota ja todellinen on menettämässä otteensa ihmisten elämässä.

### Kyberpunk-kulttuuri tulevaisuuden simulaatiokulttuurin kuvana

Baudrillardin arvostus provokatorisena mediakulttuurin tutkijana laski 1980-luvun loppupuolella. Viestinnän ja mediakulttuurin tutkijoille tarjosivat uutta mielen stimulanssia sen sijaan kyberpunk-fiktiot, joissa näyttäytyivät keinoitekoisen ja simuloidun maailman utopiset visiot. Kyberpunk (*cyberpunk*) on 1980-luvun tieteiskirjallisuuden alahaara. Se kuvaa mediateknologian ympärille syntyneitä alakulttuureja, jotka toimivat uusien oivallusten

<sup>150</sup> Remediaatio tarkoittaa jonkin asian toiseen ja samalla uuteen mediamuotoon saattamista.

<sup>151</sup> Virtuaali maailma voidaan samaistaa laaja-alaisesti käsittäen kaikkien kuviteltuun, jonka esimerkiksi ihminen mielikuvituksen voimin rakentaa.

<sup>152</sup> Professori Veikko Pietilän (1997) mukaan Baudrillardin avainkäsitteitä ovat simulacrum ja simulaatio. Simulacrum käsite on peräisin Platonilta, joka tarkoittaa sillä alkuperäiskappaletta, jota ei ole olemassa. Simulaatio puolestaan tuottaa simulacrumia.

<sup>153</sup> Jameson (1999/1984) käsittelee kirjoituksessaan uutta kuvataidetta Andy Warholista ja popitaiteesta lähtien sekä muita taiteen aloja ja arkkitehtuuria. Hän puhuu mm. esteettisestä populismista, joka kuvaa kirjoituksen henkeä suhteessa aiheeseen.

<sup>154</sup> Tutkijaidentiteiltään Jameson ja Baudrillard poikkeavat toisistaan Baudrillardin edustaessa avantgardea näkemystä.

lähteinä (Kellner 1995 297-330). Gibsonin Neurovelhoa (1984) on pidetty kyberpunk-liikkeen avainteoksena.

1980–1990 -lukujen vaihteen mediakulttuurin ja uuden teknologian tutkijoiden kirjoituksissa siteerataan Gibsonia usein, mikä kuvastaa 1990-luvun utooppista informaatio- ja viestintäteknologista ajattelua. Gibson ja kyberpunkkarit loivat visioita, jotka havainnollistivat nykyisyyttä, jossa häivähtää tulevaisuudesta jotakin kouriintuntuvampaa kuin pelkät arvailut.<sup>155</sup> Populaarikulttuuri on tulevaisuuden koekenttä, jossa kaikki keskittyy dataan. Ihmisten olomassaolo värittää uudenvuoden subjektiiivinen suhde, joka liittyy ihmisen, koneen ja neuroverkon vuorovaikutukseen. Siinä henkilökultti voi korvata tämän henkilön itsensä. (Weelden 1998, 50-55.)<sup>156</sup> Kaikki todellinen voi korvautua virtuaaliympäristössä. Esiin astuu edustuksellisuus ja simulaatio. Ei voi olla varma, missä todellinen päättyy ja keinotekoinen tai simuloitu alkaa.

Kyberpunk-kirjallisuuden tapaan scifi edustaa aikansa myyttisiä tarinoita. Sen tarinankerronnan klassikoksi on noussut elokuva Tähtien sota (*Star Wars*), jonka viimeisin osa ilmestyi markkinoille 2002.<sup>157</sup> Kyberpunk ja scifi ovat olleet muotia ja käyttäneet ajatusensa loppuun toistaen lopulta itseään. Toistuva umpikujajännitys ei tarjoa tukea henkisten arvojen kunnioitukselle, mutta Baudrillardin postmoderni teoria ja kyberpunk ovat olleet eräs johdanto uudelle vuositukselle.

Salapoliisiromaaneiden, dekkareiden tai science fiction käyttö kyberpunkin tapaan tieteellisen mielikuvituksen ja tutkimusideoiden herättäjinä ei ole uutta tieteen historiassa. Informaatioteknologia ei ole ollut aina näin tekniikkapainotteista kuin nykyään. Humanistiset visiot sekä viestintä- ja tiedonvälitysideat ovat nykyteknologian katalysaattoreita. Tieteellinen ajan henki on tunnistettavissa eri aikakausien kirjallisesta tai kulttuuriperinteestä. Tiede oli 1800-luvulla korkeassa kurssissa ja innoituksen lähde, elettiinhan teollisuusyhteiskunnan syntyvaiheita. Jules Verne kirjoitti aikanaan fantastisista koneista. Darwinin selvitykset lajien synnystä tai Sigmund Freudin tutkimukset ihmisen psyykestä eivät ole aukotonta tiedettä. Sähkö kiehtoi elinvoiman symbolina ja innoitti mm. kirjailija Mary Shelleyä luomaan tohtori Frankensteinin ja hänen hirviönsä (*Sturmark 1997, 32-36*).

Kyberpunk-kirjallisuus heijastaa kaikuja salapoliisiromaaneista. Edgar Allan Poen julkaisema kirja *The Murders in the Rue Morgue* (1841) on nykyaikaisen salapoliisiromaanin esikuva. Siihen saakka pidemmätkin kertomukset olivat olleet kuin draaman kohtauksista koottuja episodeja. Tämän selittänee se erilainen dynamiikka, joka vaikuttaa kielessä. Puhekieli ja kirjakieli eivät toimi viestinnällisesti yhtäläisesti. (Ong 1996, 166.) Kyberpunkin kerronnallinen perinne on juonenkehittelyssään ja rakenteissaan salapoliisiromaanien perillinen. Se kuvastaa tekniikan avulla aikaansaatuja utooppisia todellisuuksia, jotka auttavat paikallistamaan virtuaalitodellisuuden. Kyberpunkin ilmiömaailma on nuorten kulttuuria erityisesti tietokoneharrastajien piirissä.

### Digitaalinen kulttuuri – viestintä- ja mediakulttuuria

Uusmedia ja viestintäteknologia käyttävät hyväkseen kuvaa entistä tehokkaammin, mitä määrään ja levitystehokkuuteen tulee. Jos verratataan uusmedian tuottamaa kuvaa esimerkiksi alkuperäisen valokuvan tai elokuvan laatuun, uusmedia häviää vielä useissa tapauksissa. Multimediatauotannossa ja verkkoviestinnän tuotteissa ratkaistaan kolmiulotteisen ja avaruudellisen tilan kuvaamisen ongelmia sekä miten simuloidaan reaali maailmaa tai kuvataan virtuaalista tilaa mahdollisimman uskottavasti ja todesti. Virtuaalitilan kuvaaminen muistuttaa heräävän uusrenessanssin ajasta. Sen varhaisvaiheessa taidemaalari Giotto<sup>158</sup> ratkaisi Italiassa maalaamiensa hahmojen ruumiillisten realiteettien ja tilan syvyysongelmia (*Andersson 1967, 322-327*).

Poikkitieteellinen näkökulma valtaa alaa, koska tieteen ja taiteen, analyysin ja luovuuden rajat eivät ole selväpiirteiset. Ihmisten on entistä notkeammin ylitettävä erilaisia henkisiä ja aineellisia rajoja. On syntynyt graafisesti tai visuaalisesti assosioiva ihminen. Miten tämä vaikuttaa ihmiskäsitykseen? Miten esteettiset ja eettiset arvot sekä viisaus yhdistyvät

<sup>155</sup> Count Zero ja Mona Lisa Overdrive jatkoivat Neurovelhon tutkimusretkiä kyberpunkin parissa. I doru (1996) on Gibsonin viides kirja. Kirjojen juoni ei aina sijoitu tulevaisuuteen. Sterlingin kanssa kirjoitettu The Difference Engine sijoittuu 1800-luvun Englantiin. Se on rekonstruktio teollisesta vallankumouksesta. Virtual Light tapahtuu 2000-luvulla kertomuksessa, jossa moraalittomat suuryritykset kilpailevat teknologiaherruudesta.

<sup>156</sup> Weelden 1998, 51-55 ja [http://www.mediamatic.nl/magazine/9\\*1/weelden-idoru/](http://www.mediamatic.nl/magazine/9*1/weelden-idoru/), 14.10.2002.

<sup>157</sup> <http://www.starwars.com>, 20.5.2002

<sup>158</sup> Giotto (1266/7-1337) (*Levande konst genom tiderna, Renässansskedet. Sandström 1965*).

tiedollisiin arvoihin? Mallina voisi olla renessanssiajan ihmiskäsitys, jossa tavoiteltiin ihmisen laaja-alaista kehittymistä. Ihmisellä ajateltiin olevan lahjakkuutta sekä kykyä monenlaisiin asioihin (*Sturmark 1997, 15*). Ilmiöt on tulkittava kapea-alaisen ajattelun sijaan laajoissa kehyksissä. Informaatioyhteiskunnan sijaan on tavoiteltavaa pyrkiä kohden laaja-alaista ymmärrisyhteiskuntaa. Viestintää ja informaatiota on tutkittava omien kehystensä lisäksi siinä maailmassa, missä se on.

Medioiksi kutsutaan kaikkia niitä tapoja ja välineitä, joiden avulla ihminen viestii. Viestinnällä on syvempi merkitys kuin vain informaation välittäminen. Perinteisiä medioita ovat paikat, joissa ihmiset voivat tavata toisiaan kuten torit, urheilukentät ja kirkot. Multimedia koostaa yhteen sähköisen ja painetun viestinnän sekä tietokoneet. Kansainvälinen viestintä tai sähköinen viestintä on vaikeaa määrittellä alkaneeksi tietynä hetkenä, mutta merkittävät sähköisen viestinnän kokeilut<sup>159</sup> alkoivat 1800-luvulla. (*Varis 1995, 10-11.*) Museot ja muut kulttuurilaitokset toimittavat tärkeää median tehtävää ihmisten ja kulttuurin kohtaamispaikkoina.

Mediakulttuuri ja uudet mediat ovat historiallisesta perspektiivistä uusia ilmiöitä. Kulttuuriteollisuuden muodot kuten elokuva, radio, lehdet, sarjakuvat ja mainokset alkoivat hallita vapaa-aikaa 1940-luvulla Yhdysvalloissa. Television valtakausi alkoi siellä Eurooppaa aiemmin. 1960- ja 1970-luvuilla uskottiin joukkotiedotusvälineitten yhteiskunnalliseen vallankäyttöön, mutta nykyään monet teoriat puhuvat yleisön kyvykkyydestä vastustaa mediamanipulaatiota ja luoda omia merkityksiä (*Kellner 1995, 2-8.*). Kaikki eivät ajattele näin optimistisesti, vaan asiasta käydään kiivastakin keskustelua erityisesti lasten ja nuorten osalta.

Brittiläinen tutkimus on tiedostanut joukkoviestintätutkimuksen ja siihen liittyvän kulttuurintutkimuksen merkittävyyden, mutta ilmiön kuvaamiseksi ei ole löytynyt yhtenäistä käsitettä. Brittiläinen kulttuurintutkimus pyrkii välttämään tilannetta, jossa median, kulttuurin ja viestinnän kentät jaettaisiin matalaan ja korkeaan tai populaariin ja elitistiseen kulttuuriin. Kaikkia mediakulttuurin ja viestinnän muotoja on näin menetellen mahdollista kohdella tasa-arvoisesti ja tutkimuksen arvoisina. (*Kellner 1995, 33-35 sekä ks. Fiske 1994 ja Grossberg 1995.*) Tutkimuksessa säilytetään avoin suhde mediakulttuuriin ja viestintään. Taiteen maailmaa ei suljeta korkeakulttuurin piiriin, vaan se sisällytetään uuteen viestintäympäristöön, joka on leimallisesti populaaria ja arkikulttuuria esimerkiksi toimittaessa internetissä.

Renessanssin vaikutuksesta jäljittely on ollut hallitseva toimintamalli. Esineet ja esitykset ovat merkkejä, jotka jäljittelivät luontoa. Jäljittely mahdollistaa lumeen ja väärennöksen, jolloin uskotellaan aitoutta, vaikka kyse onkin jäljennöksestä. Aika renessanssiajasta teollisuusyhteiskuntaan säilytti vielä eron todellisen, reaalisen ja illusorisen, imaginaarisen, välillä. Teollisen aikakauden kuluessa tuotanto oli pääasia ja alkuperäisyyden sijaan kysyttiin tuotteen käyttöarvoa. Kun tuotteen käyttöarvo alkoi irtaantua sen näyttöarvosta, alettiin lähestyä simulaatiovaihetta, jolloin näyttöarvo ohitti käyttöarvon. Kulutus ottaa kohteeseen statuksen sekä arvoaseman. Kulutuksen kohteena itse tarpeet jäävät merkitykseltään taka-alalle. (*Pietilä 1997, 356-358 ja ks. Baudrillard 1983.*)

Simulaation itsenäistyminen suhteessa alkuperäiseen ja itsensä ulkopuoliseen merkitsee askelta hypertodellisuuteen, digitaaliseen tilaan. Aina jossakin on kamera, joka taltioi meitä, ja samalla joudumme kelaamaan elämäämme jonkin monitorin kautta (*Baudrillard 1997b, 19-27*). Oma todellisuutta ei enää ole. Emme tarvitse edes digikäsineitä tai -pukua, koska liikumme maailmassa, joka on kuin keinotekoinen kuva. Hypertodellisuus on todempa kuin itse todellisuus. Tämän todellisuuden tuottamisessa viestimet ovat avainroolissa. Todellisuus on alistettu nykykulttuurissa esitykselle (*Kellner 1995, 231-262*). Viestimet ovat keskeinen koneisto, kun todellisuuden ja sitä jäljittelevän esityksen

Hypertodellisuus hävittää aidon ja näennäisen eron television sulautuessa elämään ja elämän televisioon.<sup>160</sup> Hypertodellisuudessa julkisen ja yksityisen raja häviää. Baudrillardin hypertodellisuuskäsitys rakentaa kuvan viestinnästä, jolla on äärettömän suuri valta

<sup>159</sup> Mm. yhdysvaltalainen keksijä ja taidemaalari Samuel Morse (1791-1872) keksi lennättimen ja suunnitteli sille merkijärjestelmän. Käynnistysajankohdaksi mainitaan vuosi 1832.

<sup>160</sup> Tätä ilmiötä käyttää hyväkseen elektronisen taiteen parissa työskentelevä taiteilijapari fuchs-eckermann (*Sylvia Eckermann ja Matias Fuchs*) näyttelyssään "expositur, virtual knowledge space" Nykyaikaisen museon Kiasmassa 25.4.-23.6.2002. Näyttelyssä on teos, jossa kaksi videokameraa ja televisioruutua on synkronoitu yhteen niin, että näyttelykävijän kuvaa toinen yksiköistä ja toisesta tämä sama tulee ulos viiden sekunnin viiveellä niin, että kävijä voi katsoa itseään tästä toisen yksikön esityksestä. (<http://www.t0.or.at/~fuchs-eckermann> ja *fuchs-eckermann näyttely-esitys 2002.*)



todellisuuden rakentamisessa aikana, jolloin informaation määrä lisääntyy ja merkitys pienenee. Pietilä tulkitsee Baudrillardin epäilevän massojen sivistämistä tai alistumista kulttuuristamisen kohteeksi, koska ne toivovat viihdettä merkitysten sijaan. (*Baudrillard 1983, 1997b, 19-27 ja Pietilä 1997, 358-363.*) Tämän pessimistisen ajatuksen hyväksyminen merkitsee koulutuksellista antautumista ja sitä, että sivistäminen ja koulutus olisivat voimattomia kulttuurin alueella toimiessaan.

Simulaatiokulttuuri on toki muuttanut elämää ja todellisuutta median sävyttämäksi. Aikaisemmin voitiin puhua vieraantumisen draamasta, mutta nykyisessä kommunikaation ekstaasissa tilanne on toinen. Ennen oli olemassa speaktaakkeli, mutta vieraantunutkaan speaktaakkeli ei ollut rivo. Jos speaktaakkelia, näyttämöä, teatteria ja illuusiota ei enää ole, alkaa rivous. Läpinäkyvyys ja välitön näkyvyys muuttavat kaiken, jos kaikki alistetaan informaation ja kommunikaation säälimättömälle valolle. Sosiaalinen todellisuus saa näin uuden värityksen simulaatiokulttuurissa, speaktaakkelin toisessa potenssissa. (*Baudrillard 1987, 126-134 ja 1991, 13 sekä ks. Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 140-158.*)

Viestinnän muutosprosessissa tiedon luonne ei pysy samana, koska siihen vaikuttaa mm. tiedon välityksessä tapahtuva muutos uusien tiedonvälityskanavien ja viestintävälineiden vaikutuksesta. Sekä tiedon tuottajilla että tiedon vastaanottajilla on oltava hallussaan välineet kääntää tieto kaikkien eri viestintäkanavien käyttämille kielille. Vaikka postmodernistit, kuten Baudrillard, eivät voi olla oikeassa kaikessa, mitä ovat esittäneet, he ovat tuoneet monia ajattelemisen arvoisia näkökulmia nykyteiskuntiin (*Lyotard 1985, 7-16*). Ajatukset yhteiskunnan muuttumista kohden simulaatiota ja hypertodellisuutta ovat välittäneet puhuttelevan kuvan tästä muutoksesta. Joukkoviestinnän voimallisesti muuttuneet toimintatavat ja määrällinen paisuminen on tiedostettava. Todellisuus ja esitykset on tunnistettava. Muutoin syntyy tilanne, jossa käsityksemme luonnosta muodostuu autenttisen kokemuksen sijaan valokuvien ja televisiodokumenttien perusteella. (*vrt. Baudrillard 1983 ja 1997b, 7-31*).

Autenttisen kokemuksen korvaaminen mediatuotteella on tutkimuksen näkökulmasta oleellinen kysymys, koska kuvataideobjektia lähestytään median välityksellä. Taiteen kohtaaminen tapahtuu eräänlaisena toisen asteen kohtaamisena, jossa tietoverkon kautta välitetty taidekuva on sen simulaatio. Käytetyn välineen läpinäkyvyys määrittää, miten todellisen taidekokemuksen etäläsnäolon välittämä taidekuva antaa. Habermas kritisoi sitä, että taiteen vastaanottajalta odotetaan liian paljon, koska maallikonkin on oltava samalla kertaa sekä taiteen asiantuntija että harrastaja, joka hakee esteettistä kokemusta elämäänsä. Kulttuurin rajojen ylittäminen vaatii vaihtoehtoja ja asiantuntevaa ohjausta. (*Habermas 1986, 108-110.*) Simulaatiokulttuurissa ohjauksen merkitys on entistä tärkeämpi, koska on osattava tunnistaa uusia ilmiöitä ja niiden merkityksiä. Onhan se vaikuttanut esimerkiksi nykytaiteeseen niin, että yleisön on entistä vaikeampaa tunnistaa taidetta muusta esityksestä, koska mikä tahansa voi olla taidetta.

### Uudet mediat ja mediakulttuuri

Viestintä- ja mediakulttuuria voidaan lähestyä kolmella tavalla. On tutkijoita, jotka painottavat itse viestintävälineen merkitystä viestintätapahtumassa. Toiset kiinnostavat huomionsa viestintävälineiden ohella itse viestiin, sen sisältöön ja vaikutuksiin. Kolmas suuntaus tarkastelee viestintää kulttuurisena ilmiönä eri aikakausien näkökulmasta. Tieteellinen havainnollistaminen, taiteellinen mielikuvitus, sosiaaliset representaatiot, mediahistoria ja tekniset visiot on arvioitava kriittisesti. Myytit kuten tekniset voittokulut tai niitä kohtaan tunnettujen pelkojen todellisuus on selvitettävä. Elektroninen kulttuuri on projisoitava kysymyksiin, jotka nousevat esiin kartoitettaessa teknistä, sosiaalista ja psyykkistä todellisuutta suhteessa historialliseen todellisuuteen ja edelleen rationaaliseen tekniikkaan, joka rationaalisuus ilmenee siirtymänä televisiosta, elokuvasta ja videosta hypermediaan, virtuaalitodellisuuteen ja kyberavaruuteen. (*Druckrey 1996, 12.*)

#### Väline on viesti

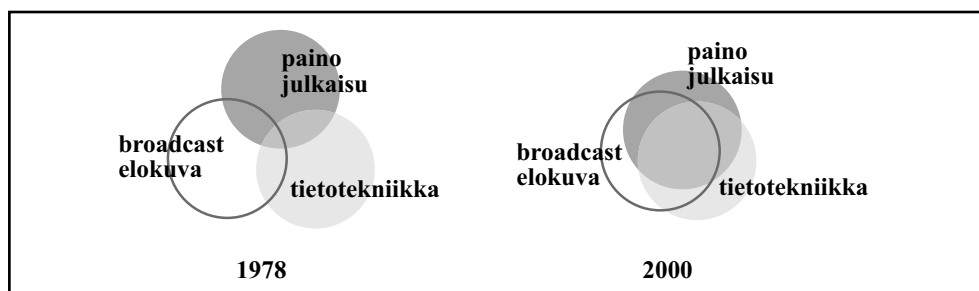
McLuhanille viestintäväline oli lähes viestin synonyymi. Hänen rationaalinen imperialisminsa heijasti maailmanlaajuista ja monikansallista kehitystä, joka pohjautui 1960-luvun mediailmiöihin. Mainoslogoihin liittyneet ytimekkäät sloganit tasapainoilivat moraalin ja propagandan välimaastossa. Sloganit syöttivät yksityiskohtia, jotka sumensivat varsinaista asiaa. Uusi televisuaalinen ja informatiivinen teknologia liittyi samanaikaiseen sosiaaliseen muuntumiseen lähetyksmedian (*broadcast*) valloittaessa McLuhanin maailmankylän. Se muistutti pelastuksen oppijärjestelmän Göbbelsin 1930-luvun Saksassa radion avulla toteuttamia propagandaryityksiä. Se on manipulaatiota. Manipulaatio on tosin määrittelykysymys, koska kaikessa median käytössä on kyse manipulaatiosta, joka käynnistyy median valinnasta jatkuen itse toteutukseen ja sen aikana tapahtuvaan raakamateriaalin muokkaukseen

kuten äänen, kuvan, levitystavan yms. valintaan. (Druckrey 1996, 17-18 ja Enzensberg 1996, 62-85).

Länsimaailma alkoi tiivistyä erillisten ja mekaanisten teknologioiden aikaansaaman kolmituhatuotisen laajentumisen, purkautumisen (*explosion*) kauden jälkeen. Elektroninen teknologia vapauttaa ihmisen koko maailman syleilyyn ja laajentaa tietoisuuden teknisen jäljittelyn avulla. Toiminnan ja käytännön yhdistäminen tekee välineestä viestin. Vuositoja jatkunut erikoistuminen poistuu koulutuksesta ja työelämästä mm. automaation vaikutuksesta. Informaation aikakausi edellyttää kaikkien kykyjen käyttöä. Sähköenergia tekee ihmiset riippumattomiksi työsuorituksen paikasta, laadusta ja hajauttaa sen. Automaatio vapauttaa opiskelun ja ammatinharjoittamisen taiteilijan vapauden kaltaiseksi. (McLuhan 1968/1964, 23-27 ja 380-394.)

McLuhan käyttää teksteissään markkinointityyliä kuin kauppias, joka myy uutta tuotetta. Sama sävy on ollut 1990-luvun tavassa edistää uuden viestintäteknologian ja internetin käyttöä. Mediatuotteita kuten uusia mobiilijärjestelmiä on tarjottu vaiheessa, jossa palvelu tai tuote ei ole ollut valmis.<sup>161</sup> Ei ole yllätys, että 1990-luku nosti McLuhanin ajatukset takaisin viestintäasiantuntijain keskusteluun. McLuhanin arvo on siinä, että hänen ennustuksensa globaalista maailmankylästä on tavallaan toteutunut 1990-luvun internet-huuman seurauksena.

Professori Nicholas Negroponte on tarkastellut viestintää välinekeskeisesti McLuhanin tapaan. Hänen visioimansa eri medioiden yhdyntyminen on toteutumassa ICT-teknologiaan liittyvässä konvergenssikehityksessä, joka visioitiin Massachusetin MIT -teknologiatutkimuskeskuksen tutkimusten tuloksena vuonna 1978. (Ks. kuvio 16.)



**Kuvio16:** MIT Media Labin konstruoima medioiden yhdyntyminen (Fidler 1997, 26).

Negroponten malli havainnollistaa viestintäteollisuuden alojen konvergenssia vuoteen 2000 mennessä. Mallin mukaan broadcast-toiminnan ja elokuvateollisuuden, paino- ja julkaisuteollisuuden sekä tietokoneiteollisuuden toimintaympäristöt sulautuvat yhteen. Malli käsitettiin useilla tahoilla väärin. Oletettiin, että konvergenssi vähentää medioita ja että esimerkiksi sanomalehti lakkaisi olemasta kommunikaation välineenä. (Fidler 1997, 25-27 ja ks. Negroponte 1996/1995.) Negroponten visio on toteutumassa, mutta sanomalehti on edelleen hyvin toimiva viestintäväline, vaikka erilaisten medioiden kirjo ja määrä on suurempi kuin koskaan. Tietoverkoista on muodostunut eri medioita integroiva, yhteinen toimintaympäristö. Painotuotteet, julkaisut, yleisradiotoiminta, liikkuvat ja muut kuvat sekä ääni käyttävät hyväkseen yhteistä toiminta-alustaa sekä yhteisiä sisältöjä, joita siirretään ja muokataan mediamuodosta toiseen, usein vanhasta uuteen kuten vhs-videokuva dvd-levylle. Viestisisältö on sama, vain esitysväline vaihtuu.

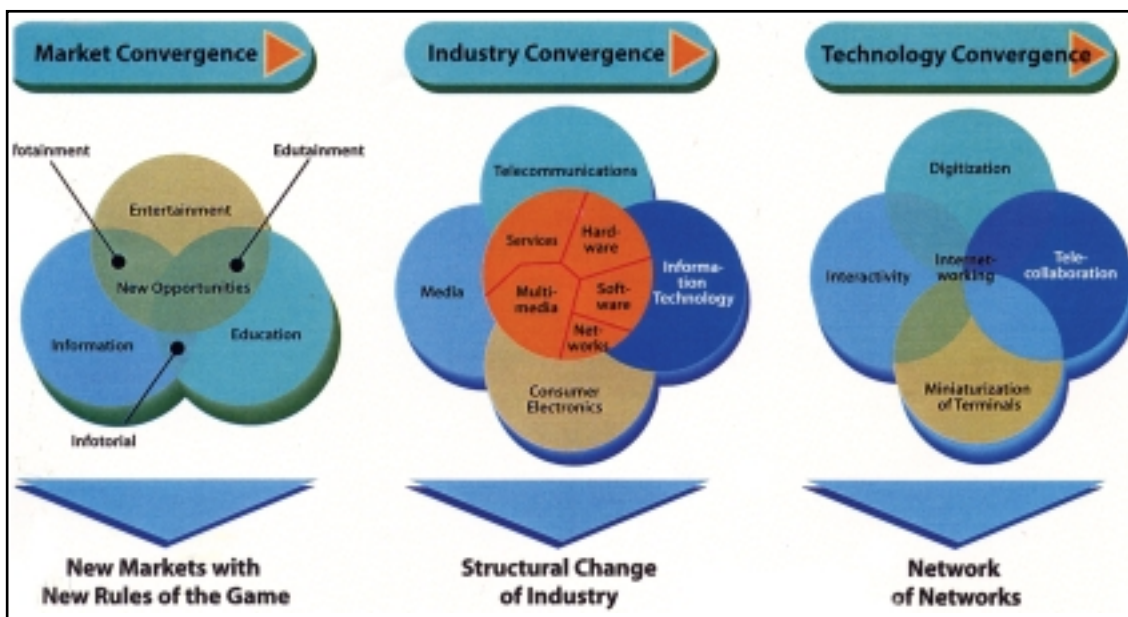
Sähköinen mediatodellisuus tuottaa helpokäyttöisen digitaalitekniikan avulla vaivatonta viestejä. Se kasvattaa viestien määrää, mutta vähemmän voi olla laadullisesti enemmän. Esimerkiksi kirjoittimien lasertekniikka ja kirjoituksessa käytettävien kirjasinten vaihtamisen helppous synnyttävät taitamattomissa käsissä sekavaa typografiaa (Negroponte 1996, 36-39). McLuhanin ja Negroponten yhteinen visio on ollut se, että viestintävälineiden avulla maailma yhdyntyy tavalla tai toisella. McLuhanille se on ollut integraatiota kaikessa inhimillisessä toiminnassa. Esimerkkinä McLuhanin maailmankylän toteutumisesta on CNN-televisioyhtiön Persianlahden sodan reaaliaikainen uutisointi (Mitchell 1994, 15).

Negroponte puolestaan tarkastelee maailman integraatiota ensisijaisesti viestintävälineiden keskinäisenä kysymyksenä. Koulutuksen näkökulmasta erilaiset integraatiovisiot merkitsevät monia asioita. Tärkeää on huomata opiskeluympäristön muutos. Negroponte ei ole huolissaan monien muiden tavoin sosiaalisesta kuilusta, joka mahdollisesti syntyy niiden

<sup>161</sup> Tästä ovat esimerkkinä WAP-puhelinpalvelut.

välille, jotka pääsevät tietoon ja internetiin käsiksi tai eivät pääse, koska hän näkee kuilun vain sukupolvien välisenä erona. Joukkoviestimet sovitautuvat palvelemaan tietoa ja viihdettä sen mukaan, mitä vastaanottaja haluaa. Kouluista tulee lapsille suunniteltujen museoiden ja leikkikenttien kaltaisia. Näin lapset voivat kerätä tietoa ja pitää yhteyttä maailman muihin lapsiin. (Negroponte 1996, 9-14.) Ihanteellinen ajatus unohtaa globaalin maailman kylvän eriarvoisuuden. Esimerkkinä on kolmas maailma tai suomalaisen yhteiskunnan näkyvissä olevat muutokset mm. koulujen erilaistuuessa tai syrjäytyessä alueellisesti, taloudellisesti ja opettajaresursseiltaan.<sup>162</sup>

Medioiden yhdentymiskuviossa (kuvio 16) ei puhuta mitään viestinnän sisältö- ja markkinakysymyksistä tai viestintäteollisuudesta ja -teknologiasta. Informaatio- ja viestintäteknologia on konvergoitumassa Negroponten ajatusta laaja-alaisemmin. (INTERMedia 1999, kansikuva). Viestintäalan markkinoiden, teollisuuden sekä teknologian konvergenssi synnyttää raja-alueille sisältöjä ja toimintoja, joita ei voi hahmottaa kuuluvaksi tiettyyn kategoriaan (kuvio 17). Esimerkiksi kasvatuksesta tai tiedon välityksestä tulee viihteellistä vakavan kustannuksella. Uusilla markkina-alueilla toteutuvat uudet pelit. Tietoteollisuuden ja teknologian yhdentyminen vaikuttaa mm. uudelleen sisällöntuotantoon, kun sama perusaines syötetään erilaisiin medioihin ja järjestelmiin.



**Kuvio 17:** Viestintäalan markkinoiden, teollisuuden sekä teknologian konvergenssi (INTERMedia 1999, kansikuva).

Mediateknologian konvergenssi tapahtuu telekommunikaation, median ja tietotekniikan muodostamassa kolmiossa. Medioiden konvergenssilla tulee olemaan monia seuraamuksia, joita ei vielä tunneta. Puhelimesta on tullut tietoverkon etäispääte ja yhteysväline kuva- ja musiikkituotteineen tai paikannustehtävineen sen sijaan, että se olisi alkuperäisessä puhelimen tehtävässä puheen välittäjänä.

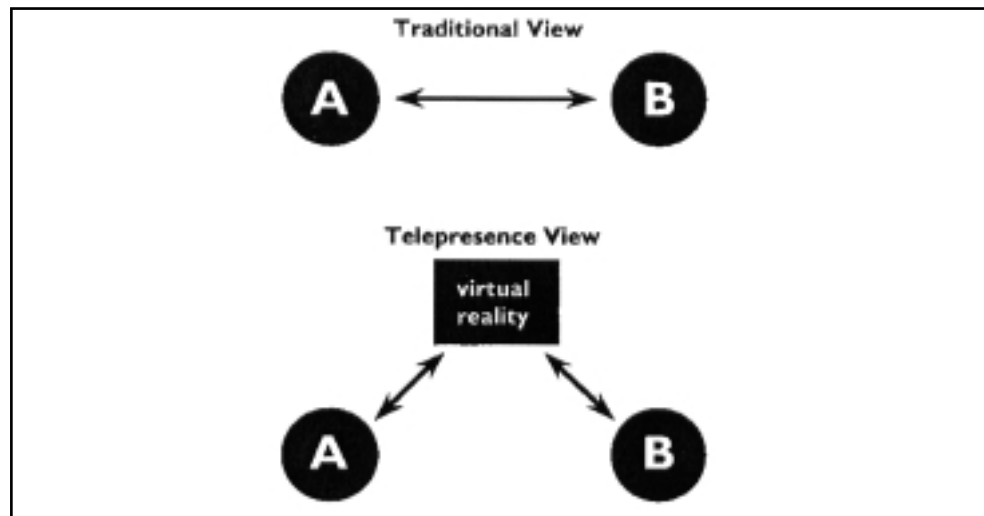
#### Myös viestillä on väliä

Viestisisältöjen keskeistä arviointikohdetta, laatua, on tarkasteltava viestinnän muotoilun ja kognitiosisältöjen suhteessa. Ihmisen kognitiivisen rakenteen muutos on medioitten muutosta hitaampaa. Jokainen viestintäteknologia omaa semioottisen systeemin, joka on ominaista kaikelle viestinnälle. Elokuva ja televisio toimivat eri teknologian avulla, mutta niillä on käytössään päällekkäistä tekniikkaa ja yhteisiä koodeja. Virtuaalitodellisuutta hyväkseen käyttävä media on erilainen viestintäväline, mutta sen viestinnälliset koodit, tekniikka ja perinne, ovat lähtöisin muista, vanhoista medioista ja niiden perinteestä, vaikka uusien koodien ja perinteen mahdollisuudet ovat käytettävissä. (Biocca 1992, 10-13 ja Eco 1976.)

<sup>162</sup> Pääjohtaja Jukka Sarjala mm. on huolestunut koulujen tasoerojen kasvusta jopa saman paikkakunnan sisällä tai eri asuinseuduilla, koska 15-20 % koululaisista on jo nyt alisuoriutuja viimeisimmän suomalaisen arviointitutkimuksen mukaan. Samalla hän varoittaa Suomen OECD:n koulujen PISA-arviointitutkimuksessa saavuttaman menestyksen sisältävän vaaran sortua lähisokeuteen oman tason suhteen. (Talli 2002c, Helsingin Sanomat 13.5.2002, A6.)

Virtuaaliodellisuus saattaa olla ensiaskel kohden äärimmäistä näyttöä tai äärimmäistä viestintävälinettä. Viimeisin interaktio tapahtuu ihmisen ja koneen kesken kaventamatta ihmisyyttä<sup>163</sup>. Jo arkkitehti ja renessanssimaalari Alberti<sup>164</sup> oli 1400-luvulla viivaperspektiivin teoreetikko, joka rakensi kolmiulotteisen maailman simulaation kaksiulotteiseen maailmaan. Tänä visuaalisena aikana monet vielä väittävät, että teksti tai kerronta ylittää kuvan ja että sanat ovat kuvia voimallisempia (*Biocca, Kim ja Levy 1995, 7-13 sekä ks. Mitchell 1986, 75-94*).

Virtuaaliodellisuus on määriteltävissä teknisen, elektronisesti toteutetun, ympäristön sekä näin tuotetun ympäristön simulaation kautta. Teknisenä ympäristönä käytetään esimerkiksi silmikkokypärää ja siihen yhdistettyä vaatetusta. Fyysinen laitteisto kytkee välineen käyttäjän vuorovaikutukseen realististen ja kolmiulotteisten tilanteiden kanssa. Virtuaaliodellisuuteen liittyviä käsitteitä ovat läsnäolo ja etäläsnäolo. Virtuaaliodellisuus on reaallinen tai simuloitu ympäristö, jossa vastaanottaja kokee etäläsnäolon. Perinteinen ja virtuaalinen vuoroviestintä (*vuorovaikutteinen viestintä*) eroavat toisistaan siten, että perinteisessä viestinnässä viestintätapahtuma on suora. Virtuaaliodellisuudessa vuorovaikutus sen sijaan välittyy median ja etäläsnäolon kautta (*ks. kuvio 18*). (*Steuer 1995, 33-56*.)



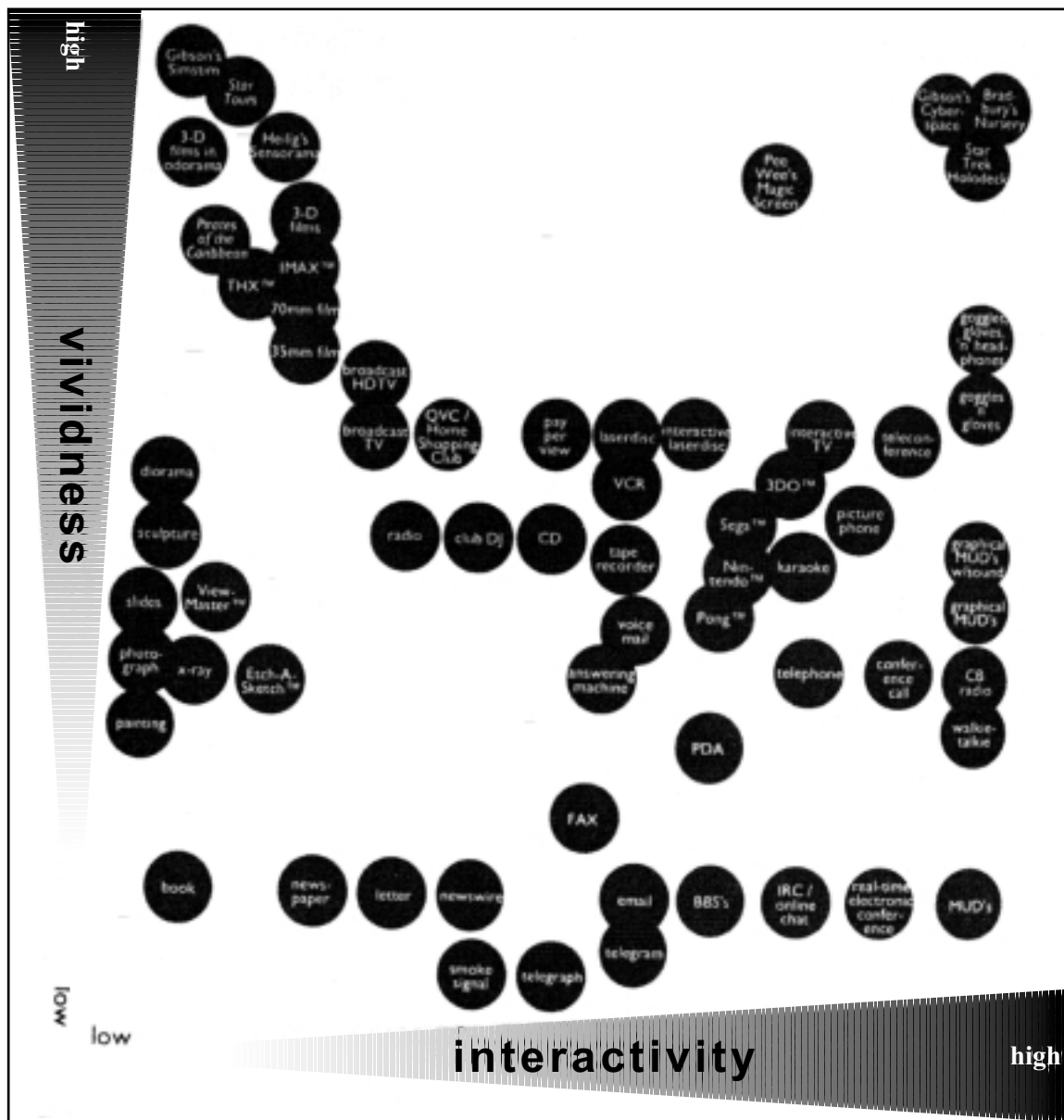
**Kuvio 18:** Kaksi mediavälitteisen viestinnän mallia Krugerin (1991) mukaan (*Steuer 1995, 38*).

Etäläsnäolo ja etäyhteyden avulla simuloitu kohde voidaan kokea ilman elektroniseen asuun pukeutumista. Kysymys on lopulta siitä, miten ja millainen käyttöliittymä rakennetaan käyttäjän ja elektronisen laitteen välille. Alkuaikojen virtuaalikokemukset luotiin usein datakypäroiden tai vastaavien laitteiden avulla. Eri medioilla on erilaiset ulottuvuudet ja vuorovaikutteisuuden mahdollisuudet. Kuviossa 19 on havainnollistettu kysymystä näiden kahden muuttujan suhteesta. Esimerkiksi videoneuvottelutekniikan, etävidoyhteyden, vuorovaikutteisuuden aste on korkea, mutta sen ulotteisuus tai kattavuus ei ole vielä kovin laaja, vaikka se ei tavalliselle televisiolle häviäkään.

Elokuvaa ja televisiota tutkinut media-ärkeologian professori Siegfried Zielinski otsikoi kirjansa luvun Ei enää elokuvaa, ei enää televisioita. On uuden audiovisuaalisen diskursusin historiallinen ja kulttuurinen alkuketki. Audiovisuaaliset toimintatavat ovat ottaneet haltuunsa mediaihmistien ja mediakoneiden välille jäävän tilan (*interface*). Subjektit (*vastaanottajat*) itse käyttävät koneita kuvitusten suunnitteluun tai muokkaamiseen. Suhteellisen terävinä pysyneet medioiden väliset reunat ovat alkaneet hämärtyä. Niin Macintosh- kuin PC-käyttäjillä, amatööreillä, on mahdollisuuksia erilaisiin audiovisuaalisiin tuotantoihin. Näissä tunkeudutaan kuvitteellisiin maailmoihin, jotka näppäimistö ja hiiri ovat tehneet mahdollisiksi. Se on tietokoneen ohjaajan simuloitu maailma. Kuviteltu ei enää valloita olohuoneita, vaan toimijat voivat kietoa itsensä kuvitelmiinsa. Ajanvietteen reaali- ja media- maailman välistä maailmaa voi kuvata käsitteellä 'media-lity'. (*Zielinski 1999, 219-272*.)

<sup>163</sup> Kaikkialla läsnäoleva tietotekniikka, Ubiquitous Computing (*UbiComp*), on askel mainittuun suuntaan.

<sup>164</sup> Alberti toteaa, että ei puhu asioista matemaattikkona, jotka mittaavat hahmoja ja muotoja erillään aineesta, vaan sen sijaan esittää asiat havainnollisesti. Kirjassaan Maalaustaiteesta (*De pictura*) hän kehittää perspektiivin konstruoinnista ja sen käyttöä rakennettaessa kuvaan tilavaikutelmaa. (*Alberti, 1998/1435*.)



Kuvio 19: Eri teknologioiden vuorovaikutteisuus- ja ulottuvuussuhteet (Steuer 1995, 52.)

Tästä perspektiivistä 1980-lukua voidaan pitää perustamisaikana, tulevaisuuden esias- teena, jota ei ole määritelty teleologisesti. Se oli avoin kaikenlaisille jännitteille, murrok- sille ja riitasoinnuille. Kaikki ei ollut siinä säädeltyä edes suhteessa mediaan. Kyseessä oli uusi audiovisuaalinen diskurssi. (Zielinski (1999, 219-272.) Zielinski tarkastelee median vastaanottajaa, amatööriä, mediaviestien tekijänä. Amatööri ja ammattilainen ovat molem- mat viestin tekijöitä, tuottajia ja lähettäjiä. Vastaanottokokemus on sidoksissa kokemuksen intensiivisyyteen, syvällisyyteen ja aitouteen. Elokvateatterissa koettu elokuvan vastaanot- tokokemus on yhtä intensiivinen ja vaikuttava kuin uusien medioiden välittämä kokemus. Parhaimmillaan taidemuseoympäristössä tai median välittämänä koettu kuvataide-elämys olisivat kokemusintensiiteiltään verrannollisia.

#### Mediasfäärit

Media-tutkija Regis Debrayn mukaan medioiden tutkimus on uusi opillinen kenttä, medio- logia. Se perehtyy medioiden tutkimisen lisäksi niiden sisältöihin ja siihen miten ideasta tai visuaalisesta esityksestä syntyy materiaallinen voima. Esteetikon kielestä ei ole sen tut- kimisessa hyötyä, koska tavoitteena on löytää visuaalinen alkuperä. (Debray 1995, 529-555 ja 1996, 3-40.) Asioiden ajoittaminen on tärkeää, mutta esimerkiksi taiteen historian jaot- telu perinteiseen tapaan keskiaikaan, klassiseen jne. on kovin epähavainnollista ja jäykkää. Esteetikko kaipaa visuaalisen alkuperäisyyden tunnistavaa käsitteistöä. Debray jaottelee

eri aikakaudet sen mukaan, mikä viestinnän muoto on ollut hallitsevana. Näitä aikakausia ovat:

- logosfääri, jota hallitsi kirjoitettu viestintä,
- grafosfääri, jota hallitsi painettu viestintä ja
- videosfääri, jota hallitsi audiovisuaalinen viestintä.

(Debray 1995, 529-555 ja 1996, 3-40.)<sup>165</sup>

Debrayn listaa on tarpeen täydentää tietokoneajan, tietokonemedian sfäärillä, koska nyt toimitaan sen määrittämässä viestintäympäristössä. Viestinnällisten vaiheiden hahmottaminen auttaa sijoittumista ajalliseen mittakaavaan, liikkuuhan tutkimus nykyhetken lisäksi taideteosten kautta menneiden aikakausien sfäreissä. Myös taide ja taiteilijat ovat tänään elektronisen median aikakauden edustajia ja teknologian vaikutus on peruskysymys puhuttaessa kulttuurilaitoksista. Teknologian vaikutuksesta taide saa entistä laajemman julkisen foorumin ja samalla median vaikutus yhdentää eri taidemuotoja. Teknologia tarjoaa taiteen levityksen kanavat ja on eri taidemuotoja yhdistävä tekijä. (Lovejoy 1992, 270-287 ja ks. Crimp 1987, 43-56.) Uudet teknologiavetoiset taiteen toimintaympäristöt ovat foorumi, joiden kautta saavutetaan entistä laajempi yleisö määrällisesti ja mahdollisina uusina kohderyhminä. Tekniikka auttaa myös eri taidemuotojen integroitumista.

Erialaisten tietokoneviestintäympäristöjen tavoitteena on ihmisen mielen kietominen etäkokeemukseen niin intensiivisesti, että kokijalta häviää fyysisen kokemuksen tunne tässä ja nyt. Reaaliläsnäolon tilalle astuu etäläsnäolon aistimus. Aistien välittämä tieto erottaa fyysisen minän paikan ja koetun minän paikan. Ihminen on läsnä mutta itsensä ulkopuolella. Teknologia muuttaa ihmistä sekä vaikuttaa suhteisiin ja itsetuntoon. Laskennallisen kulttuurin, tietotekniikan, mekanistiset juuret ovat ihmisten hallinnassa, mutta minäkuvan koossa pitäminen ja rakentaminen on entistä monimutkaisempaa. Tässä kulttuuritilanteessa psykoanalyysin ideat tulevat uudelleen merkittäviksi, koska itsetuntemuksen tarve on ilmeinen taisteltaessa elämästä jollakin kuvaruudulla, oli se tietokoneen tai television. (Turkle 1996, 232 ja 269.) Virtuaalinen olemassaolo tekee mahdolliseksi sen, että ihminen on useassa paikassa yhtä aikaa. Tämä ei voi olla vaikuttamatta mielen eheyteen, jos asiaa ei tunnusteta tietoisella tasolla.

Virtuaalisuuden käsitteessä heijastuu ihmisen tarve aistia maailmaa, niin reaalista kuin virtuaalista, mahdollisimman totena kokemuksena. Tässä on oleellista se, että paikallaolon aistimus vastaa läsnäolon tuntua, kietoutumista tähän kokemukseen. Esimerkiksi katsottaessa taideteosta tietokoneen välityksellä tavoitteena on häivyttää tietokone aistimuksesta ja päästä teoksen kanssa yhtä välittömään yhteyteen kuin sen äärellä taidemuseossa. Psykologian professori Robert L. Solso vertaa kokemusta taiteilija Jan van Eyckin tilanteeseen hänen signeerauksessaan Arnolfinin kihlajaiset (1434) merkitsemällä maalaukseensa, että Jan van Eyck oli paikalla. Signeeraus todisti tapahtuman, mutta taiteilija todisti sen myös luomalla kolmiulotteisen illuusion tästä tapahtumasta. (Solson 1997, 206-219.) Signeerauksen lisäksi taiteilijan läsnäolo on nähtävissä maalauksen taustalla olevasta peilistä. Maalaus on monella tapaa läsnäolon symboli.

Läsnäolon kokemus median avulla ja suora yhteys sen esitykseen on eri aikakausina ollut käytettävissä olevan viestintäteknologian varassa. "Tämä ei ole vain televisio, se on parempi", sanoo Lenny Nero tulevaisuuselokuvassa Strange Days. "Se on elämää suoraan aivoista, olet siellä, teet, näet, koet." Kyseessä on uusi väline nimeltä Wire. Elokuva tarjoaa mediateknologian kyllästyttävän maailman liioitellen mediaympäristöä. Siinä digitaalitekniikka kehittyi nopeammin kuin kulttuuri, koululaitos, tai lainsäädäntö. Elokuva demonstroi kulttuurin uudelleen medioinnin (remediation) kaksoislogiikkaa: samalla kertaa se haluaa sekä moninkertaistaa mediansa että pyyhkiä sen pois, unohtaa sen. Sekä uusi että vanha teknologia haluavat sekä ajantasaisuutta että hypermediaalisuutta. Ajantasaisuuden logiikan tavoitteena on taata, että olemme läsnä juuri näytettävässä tapahtumassa ja samalla itse esitysväline, media, katoaa. Ollakseen sekunnilleen ajantasainen tv-tuottaja järjestää ruudulle tekstejä, valokuvia, grafiikkaa ... ja sama ajatuskuvio toistuu toisten medioiden todellisuuden tavoittelussa. Remediatio ei suinkaan alkanut digitaalitekniikan kera. Pieter Jansz Saenredamin interiöörimalaus kirkosta, "S. Bavo in Harlem" (1961), kuvaa tapahtumaa ihmisjoukkoineen. Se poikkeaa monella tapaa virtuaalimaailman luomasta tietokone-rakennelmasta. Kummassakin tapauksessa on kuitenkin tavoitteena toimia ajantasaisena

<sup>165</sup> Debrayn ajatukset sivuavat mm. angolo-amerikkalaisen ja analyyttisen filosofian symbolijärjestelmiä (Debray 1996, 147). Taustalla on myös Ferdinand de Saussuren, Nelson Goodmanin (1981) ja W.J.T. Mitchellin (1986 ja 1994) ajatuksia.

tiedon välittäjänä piittaamatta itse esitysvälineestä. Katsoja halutaan viedä samaan tilaan, jossa kuvan esineet ja asiat ovat. Uudet mediat ovat vain uudistettuja ja parannettuja versioita aikaisemmista. (Bolter ja Grusin 1999, 3-15.) Vastaava esimerkki on edellä kuvattu Jan van Eyckin kihlajaistapahtuma. Viestintä ja uusi viestintäteknologia on kokonaisuus, joka liittyy kiinteästi nykyisyyteen, mutta suhdetta menneisyyteen ei voi unohtaa.

### Viestintä- ja mediakasvatus verkko-opetuksen tukena

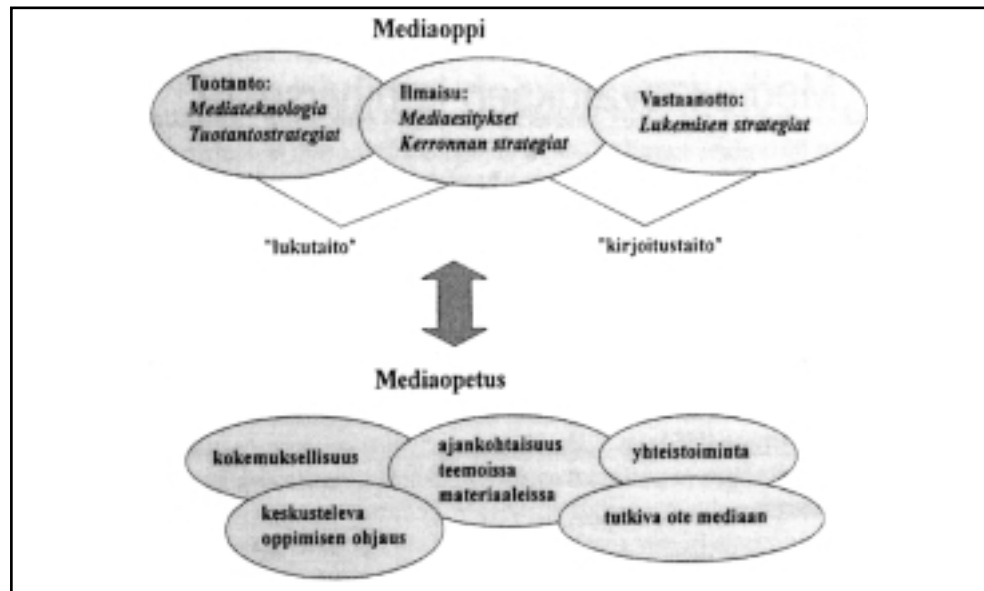
Koska lasten ja nuorten keskeiseksi oppimis- ja toimintaympäristöksi on lisääntyvässä määrin muotoutunut mediakulttuurin tarjonta siihen liittyvine toimintaympäristöineen (ks. Suoranta 2003), on tärkeää ottaa tämä aktiivisesti huomioon myös kasvatuksen ja koulutuksen toimintaympäristönä. Peruskoulun viestintä- ja mediakasvatus on osa sen opetussuunnitelmaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32) ja tukeutuu näin ollen kouluopetuksessa sen määrittelemiin ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteisiin. Pedagogiset ja didaktiset ratkaisut pohjautuvat luonnollisesti näiden viitoittamiin kasvatuksellisiin ja ohjauksellisiin ratkaisuihin, mutta viestintä- ja mediakasvatuksessa on otettava huomioon joitakin sille ominaisia piirteitä. Muista taidoista ja koulutuksesta erottuvat moniulotteisuudellaan medialuku- ja kirjoitustaito, mediavalmiudet sekä mediakompetenssi (Kiinnekohtia media-avaruudessa -mietintö 1996, 2). Oppijan työskentelyssä on oleellista varmistaa aktiivinen oppiminen. Sisäisen motivaation lisäksi oppijain ohjauksessa on varmistettava tiedonhankintaan ja tiedon käsittelyyn liittyvät valmiudet. Yhteistoiminta on keskeistä tiedonhankinnan ja prosessoinnin eri vaiheissa. Kriittinen ja arvioiva ote tehtyyn työhön on oleellista. (Niemi 1998, 39-55.) Tietoverkoista hankittu tieto on arvioitava erilaisin metodein yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Se auttaa mediatekstien hahmottamisessa, arvottamisessa ja tulkinnaissa.

Medioiden hallinta on tärkeää informaatioyhteiskunnassa. Mediataito on taitoa ilmaista, valita ja arvioida viestejä erilaisissa viestintätilanteissa, käytettiinpä viestintävälineitä tai erityisesti joukkoviestintävälineitä. Latinankielinen sana 'medium' kattaa ilmaisun tavat ja koko sen instituution, jossa ilmaisu tuotetaan. Kasvatustieteiden tohtori Sirkku Tuominen ja professori Tapio Varis luokittelevat oppilaan mediaympäristön kolmesta näkökulmasta puhuttaessa mediataitojen kehittämisestä. Oppilaan rooli on: 1. kuluttajan ja vastaanottajan, 2. tekijän ja ilmaisijan ja 3. valitsijan ja arvioijan. (Tuominen ja Varis 1998, 71-79.) Roolit liittyvät konstruktivistisen oppimiskäsityksen käsittevalikoimaan, joka on peruskoulun oppimiskäsityksen mukaista ajattelua.

Yleissivistävässä koulutuksessa ei toistaiseksi ole sellaista oppiainetta kuin viestintä. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa puhutaan mediakasvatuksesta tai ilmaisukasvatuksesta. Muutamat koulut ovat painottaneet opetustaan viestintään, mutta tämä koskee lähinnä lukiokoulutusta. Eurooppalainen viestintä-/mediakasvatus avautuu tarkastelemalla sen historiallisia vaiheita, jotka näyttävät moralistisen, esteettisen/populaarin ja kriittisen lähestymistavan kautta mainitussa järjestyksessä. (Minkkinen 1975 ja Masterman 1989/1985) Neljäs vaihe on mediakulttuuri, joka näkyy tutkimuksen linjauksissa (ks. Kotilainen 1999, 31-42).

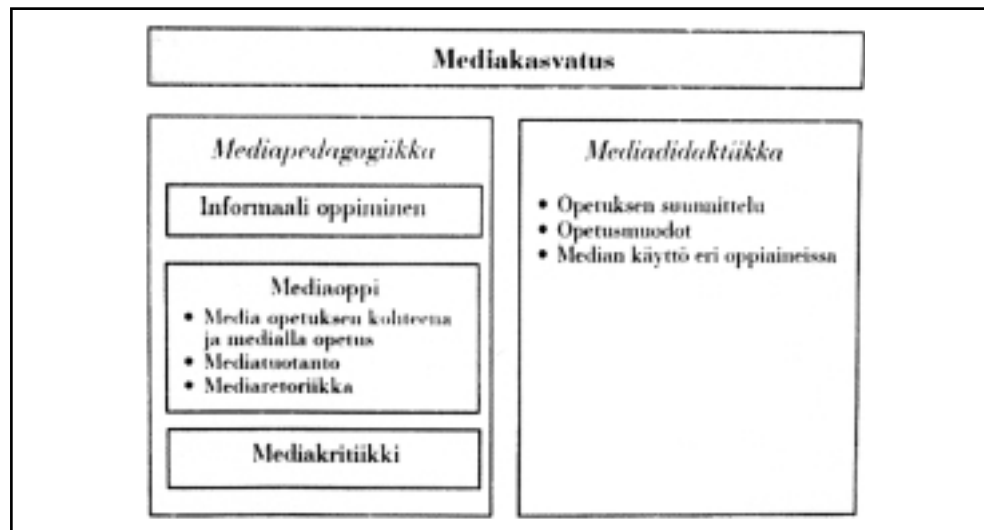
Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa vuodelta 1995 todetaan yhteiskunnan muutos kohden tietoyhteiskuntaa (informaatioyhteiskuntaa), ja siinä selviytymisen arvellaan vaativan jokaiselta kykyä selviytyä tiedon hankinnasta ja käytöstä sekä tiedon tuottamisesta itsenäisesti kriittisin ja analyttisin perustein. Mediapedagogiikan keinot toimivat apuna. Variksen mukaan mediapedagogiikka ulottuu syvälle käsityksiin, jotka koskevat tietoa, oppimista, ihmisyyttä ja demokratiaa. Sen päämääränä on mediakompetenssi sekä myös kasvu kestävään mediasivistykseen, joka merkitsee niin pääsyä informaation lähteille kuin niiden arvioivaa tulkintaa (Varis 1998, 375-391, 2002a, 23-33 ja 2002b, 11-29). Tutkimuksen opiskelukohte, kuvataiteen vastaanottaminen ja tulkinta, vaatii muiden taitojen lisäksi mediavälitteisten viestien käyttö- ja lukutaitoja. Kouluopetuksessa käytännön perustan muodostavat mediapedagogiikka- ja didaktiikka, mediakritiikki sekä median käyttö- ja muotoilutaitojen hallinta. Tutkimuksessa painottuvat mediakritiikki ja median käyttötaidot.

Mediakompetenssin opiskelussa puhutaan mediaopista ja mediakasvatuksesta. Mediaoppi jakaantuu tuotantoon, ilmaisuun ja vastaanottoon. Näiden hallinnan pohjalta syntyvät vanhat ja uudet luku- ja kirjoitustaidot. Mediaopetuksen ominaisuuksia ovat kokemuksellisuus, yhteistoiminnallisuus, ajankohtaisuus, opetuskeskustelu ja tutkiva ote. Kaikki ovat tekijöitä, jotka kuvastavat konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sen ajatusmallien mukaista lähestymistapaa kohden mediakompetenssin hallintaa. Lukutaito on se kyky, jota oppijoilta odotetaan median käyttötaitojen osalta. (Ks. kuvio 20.)



**Kuvio 20:** Mediapedagogiikan elementtejä (Tuominen1999, 27 ja Kotilainen 1999, 35 sekä Varis 1998, 376).

Mediakasvatuksen käsitteet eivät ole vakiintuneita. Mediakasvatuksen rinnalla puhutaan viestintäkasvatuksesta, jonka Ritva-Sini Härkönen erottelee mediakasvatukseksi ja ilmaisukasvatukseksi nostaessaan keskeiseksi kulttuurisen luku- ja kirjoitustaidon käsitteen (Härkönen 1994, 256-295). Suoranta ja Ylä-Kotola jakavat mediakasvatuksen mediapedagogiikkaan ja mediadidaktiikkaan. Tällöin mediapedagogiikka viittaa kasvatusfilosofisiin periaatteisiin, jotka toimivat opettajan ajattelun ja käytännön työn tukena vaikuttaen opettajien työn taustalla. Mediadidaktiikka sisältää ne käytännölliset ratkaisut, joiden selvittämiseen vaaditaan opettajan oman pedagogisen ajattelun tuloksia. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 10-24.) Suorannan ja Ylä-Kotolan näkemys mediakasvatuksen alueista (ks. kuvio 21) täydentää Tuomisen (Kotilainen) mallia (ks. kuvio 20). Siihen sisältyy Tuomista selkeämmin mediadidaktiset kysymykset, jotka vaikuttavat käytännön opetustyössä. Teoreettinen ajattelu on käytännön työn perusta.



**Kuvio 21:** Mediakasvatuksen alueet (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 13).

Mediapedagogiikan tiedon alueet ovat informaali oppiminen, mediaoppi ja mediakritiikki. Informaali oppiminen vaatii tietoista suhdetta koulun ulkopuolisen maailman ilmiöihin, siellä toteutuvaan kasvatukseen, lasten ja nuorten kulttuuriin sekä yhteiskunnassa alati muuttuviin niin kulttuurisiin, sosiaalisiin kuin muihin trendeihin. Mediaoppi sisältää median opetuksen kohteena sekä sen avulla opettamisen eli sen päättämisen, mihin yhteisen koulun opetuksessa media liitetään läpäisevänä, kohteena tai keinona. Tähän yhteiseen liittyvät medialukutaito ja mediakulttuuriset kysymykset. Mediatuotanto sisältää mediaesitysten valinnan, muokkauksen ja taustalla olevat tuotannon prosessit. Mediareto-



riikka merkitsee median kerrontaan liittyviä valintoja ja ilmaisua tai vastaanoton lukutapoja ja tyylejä. Mediakritiikissä analysoidaan median vaikutuksia ja tutkitaan siinä käytettäviä keinoja. Mediadidaktiikan fokuksessa ovat opetuksen suunnittelu, opetusmuotojen valinta sekä median käyttö eri oppiaineiden yhteydessä kuten: tietokonemedian hyödyntäminen, työskennelläänkö yksin vai yhdessä, syntykö projektimuotoinen yhteisproduktio vai pilkotaanko opetuksen kohde eri oppiaineiden vastuulle. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000 10-24 sekä vrt. Tuominen 1999, 25-27)

Mediakasvatuksen ydinaineita ovat kuvataide, äidinkieli, musiikki ja käsityö (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 15-16). Näistä käsityö on vierain tässä yhteydessä. Keskeistä on korostaa mediakasvatuksen produktiivista ulottuvuutta ja sitä, että oppilaat lähestyvät mediaa itse näitä käyttäen ja tuottaen median avulla erilaisia mediatuotteita. Tekemällä oppimisen osuutta on syytä korostaa. Valmiiden mediatuotteiden tuotantojen analyysi ja tarkastelu sekä havaintomateriaalin käyttö tukee mediakasvatusta. Opiskeluprosessi toimii näin jatkuvan kehittymisen periaatteen mukaan ja tukeutuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin ja näin edelleen tutkimuksessa valittuun kokonaisvaltaiseen oppimisen malliin, jossa lisäksi on tiedostettu taustalla vaikuttava post-moderni kulttuuri.

Median käyttötapoja kuvataan luku- ja kirjoitustaidoiksi. Käsitteistö on käytössä myös Suomi (o)saa lukea, tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjauksissa, jossa puhutaan laajasta monimediaalisesta lukutaidosta (Härkönen 1994, 256-295). Ajatus tukeutuu perinteiseen lukutaitoon, joka on lineaarista. Uudet lukutaidot korostavat epälineaarisuutta ja hierarkisuutta, kuten työryhmä toteaa ja lisää johtopäätöksensä, että kysymyksessä on kaikissa tapauksissa symbolien tulkinta. Työryhmän linjaukset vaativat tarkennuksia symbolientulkinta-linjaukseen, koska symbolien tulkinta ei sisällä itsestään selvästi esimerkiksi kuvallisten ja visuaalisten viestien ilmaisullisten valintojen tarkastelua, jotka vaikuttavat sanoman muotoon ja laatuun sekä samalla itse tulkintaan.

Viestintä- ja mediakasvatuksella on kaksi tutkimusperinnettä, jotka ovat teknologis-välineellinen ja kriittinen mediakasvatus. Mediakasvatusta voidaan lähestyä myös erilaisten yhteiskunnallisten orientaatioiden kautta kuten yhteiskunta- ja kulttuuritieteellisesti sekä taiteen- ja teknologiatutkimuksellisesti. Ja näistä puolestaan voidaan erottaa objektorientoitunut ja välinepraktinen suuntaus. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 16-28.) Tutkimuksen orientaatio on integratiivinen, koska työn ilmiömaailmaa tarkastellaan useasta viitekehuksesta ja tutkimusorientaatiosta käsin. Mediakasvatuksen osalta ja näkökulmasta kytkeydytään erityisesti tietokonemedian monimediaalisen peliympäristön, tietokonemedian ja siinä olevan sisällön valintaan, vastaanottoon ja arviointiin.

## Verkko-opetus koulun ja koulutuksen yhteydessä

Virtuaaliympäristön liittäminen koulutukseen laajentaa oppimisympäristön käsitettä virtuaalisen oppimisen käsitteellä. Sillä kuvataan niitä todellisuuden simulaatioita, joita kytetään opetukseen ja oppimiseen. Virtuaalinen oppimisympäristö -käsitteen synonyyminä voidaan pitää verkkopohjaisen oppimisympäristön -käsitettä. Molemmat käsitteet liittyvät kiinteästi etäopetukseen. Etäopetus sinänsä ei ole uusi asia, vaan sen historia on edennyt jo neljanteen sukupolveen (Immonen 2000, 15-28 ja ks. Meisalo&Sutinen&Tarhio 2000, 32 ja 154-158).<sup>166</sup> Virtuaalinen -käsite on väistymässä verkko-oppimisen yhteydessä. Puhutaan verkko-oppimisesta ja -opetuksesta. Verkko-opiskelua kuvataan konkreettisesti ja välinelähteisesti. Myös verkkopohjaisen oppimisen käsite saattaa johtaa harhaan, koska se liitetään helposti tietoverkkojen teknisiin toiminta-alustoihin eli niissä oleviin ohjelmistoratkaisuihin.

Laadukas oppiminen ja teknologia yhdistyvät oppimisympäristö -käsitteessä.<sup>167</sup> Se on peräisin konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, ja siinä korostuu oppimisen tilannesidonaisuus, joka liittyy tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Oppimisympäristö on keskeinen käsite verkkopedagogiikassa. Konstruktivistisen näkemyksen ohella käsitettä voi laajentaa

<sup>166</sup> Etäopetus kirjataan alkaneeksi jo vuonna 1840 brittiläisen Isaac Pitmanin toimesta. Suomessa Heikki Liipola antoi kirjanpidon opetusta vuodesta 1908. Kansanvalistuksen kirjeopisto aloitti 1920. Toinen vaihe etäopetuksessa oli tiedotusvälineiden käyttö yksisuuntaisesti. Tämä tapahtui kouluradion ja -tv:n kanavilla. Seuraavaksi pyrittiin liittämään vuorovaikutteisuus myös näihin. Radion ja tv:n digitalisoiminen integroituvat uuteen mediamaailmaan. Etäopetuksen nykyvaiheessa tietoliikenteen ja uuden teletekniikan käyttö tekee mahdolliseksi kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen. Puhelin, sähköposti ja erilaiset videoneuvotteluratkaisut (etävideopetus) takaavat niin synkronisen kuin asynkronisen vuorovaikutuksen. (Immonen 2000, 15-28 ja Meisalo&Sutinen&Tarhio 2000.)

<sup>167</sup> Järvelä 1997, <http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/oppymp.htm>, 12.8.2002.

kumulatiivisen ja strukturaalisen oppimisen käsitteillä. Itseohjautuvuus ja oppimisstrategioiden valinta edellyttää selkeitä päämääriä ja oppimisen tilanteiden huomioinnista. Sekä yhteisöllisyys että yksilöllisyys ovat tärkeitä oppimisprosessissa. Opettajan ja oppilaan roolit muuttuvat tietoverkkoja ja uutta viestintäteknologiaa hyödyntävässä oppimistilanteissa. Verkko-opiskelussa keskeistä on tiedonhaku, mutta pääsy entistä laajempiin tietovarastoihin ei takaa etsinnän helppoutta. (Erno Lehtinen 1997, 12-40.)

Verkkoympäristön käytön ongelmia ovat etsittävän tiedon seulonta sekä sen laadun, käyttökelpoisuuden ja helppokäyttöisyyden arviointi. Tiedon haku voi osoittautua vaikeaksi, vaikka tietoverkkojen valtavan tietomassan seulomiseksi on kehitetty erilaisia haku-koneita. Tietokone median ja siihen liittyvän verkkoympäristön sisällöllinen ja tekninen hallinta ovat olleet huomion keskiössä, onhan itse tekninen ympäristö monimutkainen ja tiedon määrä käsittämättömän suuri. Opettajan ohjaajarooli oppilaiden tukena on avainasemassa tietovarastojen hallinnassa ja laadun arvioinnissa. Itse tekniikan osalta käyttöliittymien ja tiedonhaun apuvälineiden kehittäminen on edelleen tärkeää, koska väline on vielä käyttösujuvuudeltaan horjuva.

Tietoverkoissa oleville oppimisympäristölle on määriteltävissä neljä ominaisuutta:

- Sosiaalinen ulottuvuus sisältää opiskeluryhmän sosiaaliset suhteet kuten ryhmän vaikutuksen, jokaisen yksilön oman roolin, vuorovaikutuksen toisten kanssa muodostuvassa opiskeluyhteisössä, toisten arvostuksen, yhteistyön ja ryhmässä saavutetun mielihyvän tunteen.
- Fyysinen ulottuvuus kuvaa lähikontaktissa muodostettavia fyysisiä opetusjärjestelyjä.
- Tekninen ulottuvuus sisältää käytettävien välineiden helppokäyttöisyyden, luotettavuuden, edullisuuden, nopeuden sekä tekniikan kyvyn vastata inhimillisiin vaatimuksiin.
- Didaktinen ulottuvuus on ilmapiiri, joka syntyy didaktisesta lähestymistavasta.

(Manninen 2000, 29-42.)

Verkko-oppimisympäristön määritelmä tukeutuu konstruktivistiseen ajatteluun. Opettajan asema, opiskelijan oma yksilöllinen tiedon rakenne ja tiedon rakentamisen prosessit ovat haasteellisia. Tietokone mediaa hyväksi käyttävään oppimisympäristöön liitetään myös avoimen oppimisympäristön käsite, joka on käsitteenä diffuusi, mutta voidaan täsmentää määreillä avoimuus ja joustavuus. Se tarkoittaa mm. opiskelijakeskeisyyttä ja rajattujen opetussuunnitelmien puuttumista, koska yksilöllisyyttä korostava konstruktivistinen näkemys on lähtökohta ja opetus tukeutuu opetuksen yksilölliseen räätälöintiin esimerkiksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien muodossa. Avoimessa oppimisympäristössä suositaan:

- prosessikeskeisyyttä, jossa opiskelun edetessä täsmennetään tavoitteita
- monimuotoisia opetusmenetelmiä, jolloin perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen liitetään erilaisia opetusmenetelmiä
- oppimisympäristön avoimuutta ja verkostoitumista koulutusjärjestelmän ulkopuoliseen maailmaan
- opiskelijaa tukevia ohjauskäytäntöjä sekä
- opiskelijan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta.

(Manninen 2000, 29-40)

Avoin oppimisympäristö toteutuu etä- ja monimuoto-opetuksessa, jossa mm.:

- toteutuu opettajan ja opiskelijan maantieteellinen etäisyys erotuksena lähiopetukseen
- erottuu itseopiskelusta
- käytetään teknisiä viestintävälineitä opettajan ja opiskelijan välisessä viestinnässä ja opetussisältöjen välittämisessä
- tehdään mahdolliseksi kaksisuuntainen viestintä ja opiskelijan aloitteellisuus käynnistää dialogi osallistujien ja opettajan/ohjaajan välille
- toteutetaan lähiopetustilanteita tavoitteena opiskelijoiden ryhmäytymisen edistäminen
- tuotetaan koulutusta teollisesti.

(Keegan 1986 sekä Immonen 2000, 15-28 ja Manninen 1995.)

Etä- ja monimuoto-opetukseen sisältyy myös lähiopetus. Siihen sisältyy lähikontaktitilanteita muiden kontaktimuotojen ja oppimateriaalin vaihdon ohella. Etä- ja monimuoto-opetuksen vuorovaikutteisuutta jäsenettäessä voidaan puhua yksisuuntaisista ja kaksisuuntaisista viestintätavoista. Ne voidaan jaotella seuraavasti:

- Yksisuuntainen

- lähikontakti, suora (*ei elektronista siirtoa*), esimerkiksi virallinen puhe, luento
- välitetty (*elektroninen siirto*), radioitu luento

- Kaksisuuntainen, vuorovaikutteinen

- lähikontakti, suora, esimerkiksi keskustelu
- välitetty, esimerkiksi puhelinkonferenssi
  - todellinen
    - välitön, esimerkiksi puhelin
    - viivästetty, esimerkiksi sähköposti
  - simuloitu.

(Garrison 1989, 18-22.)

Garrisonin vuorovaikutuksen tarkastelu on osin vanhanaikainen, koska välitettyjen viestien medioina on käytetty puhelinta ja sähköpostia perinteisessä mielessä. Toisaalta televiestintä kehittää uusia sovelluksia videokonferenssien (*videoetäopetus*) tai uusien langattomien käsipuhelinyhteyksien muodossa. Radion sijaan tällä hetkellä televisio vastaa välitettyä viestintää. Myös siihen on tullut uusia vuorovaikutteisia sovelluksia digitaalisen television myötä. Nykyaikaan palautettuna Garrisonin jaottelu toimii arvioitaessa opetusviestien välittymisen vuorovaikutteisuutta. Edelleen kehitettynä malli sisältää yksisuuntaisen ja kaksisuuntaisen (*vuorovaikutteisen*) viestinnän muodot, jotka ovat joko luonnollisia tai välitteisiä. Välitteiset viestit ovat joko samanaikaisia tai eriaikaisia viestin välittäjän ja vastaanottajan suhteessa:

- yksisuuntainen	luonnollinen	välitteinen	
		samanaikainen	eriaikainen
	<i>virallinen puhe</i>	<i>tv, radio (suora lähetys)</i>	<i>kirjat, nauhoitukset</i>
	<i>huono luento</i>		<i>kasetit, www-sivut</i>
			<i>uutisryhmät</i>
- kaksisuuntainen			
yhdeltä-yhdelle	<i>keskustelu</i>	<i>puhelinkeskustelu, chat</i>	<i>kirje, sähköposti,</i>
yhdeltä monelle	<i>hyvä luento</i>	<i>audioluennot</i>	<i>www-s., opp.päiv.k.</i>
monelta monelle	<i>ryhmäkeskustelu</i>	<i>videoneuvottelu</i>	<i>sähköp. jakelulistat</i>
		<i>online-tietokonekokous</i>	<i>tietokonekokous</i>
			<i>interakt. www-sivut</i>

(ks. Garrison 1989, Harasim 1993 ja Manninen&Nevgi 2000.)

Garrisonin ryhmitellessä verkossa tapahtuvan opetusviestinnän kahteen päälinjaan sisällyttää mediakasvatuksen professori Seppo Tella tietokonevälitteiseen viestintään kuuluva kolmenlaisia viestinnän muotoja, jotka ovat dialoginen, monologinen ja teleloginen. Dialogi tapahtuu tavallisimmin kasvokkain toisen ihmisen kanssa. Monologinen viestintä liittyy yksisuuntaiseen joukkoviestintään. Teleloginen viestintä muodostuu valikoiduista interaktiivisista telekommunikaatiomuodoista. Näistä viimeksi mainittu on käyttäjännäkökulmasta tarkasteltuna vapauttavinta. Nykyaikainen viestintä sisältää nämä kaikki kolme tiedonhallinnan ja viestinnän muotoa. Osa interpersoonallista kommunikaatiota tapahtuu sähköpostin välityksellä, koska se on ajasta ja paikasta riippumatonta. (Tella 1997, 41-59.) Puhelimen ja sähköpostin suosio interpersoonallisena viestintävälineenä on muuttunut siten, että sähköposti toki toimii, mutta langaton käsipuhelin on tekstiviestikonseptin yleistyessä vallannut takaisin puhelimen suosituimmuusaseman nopeana ja interaktiivisena välineenä erityisesti nuorison parissa. Puhelimien kuva- ja peliviestinnän yleistymisen vahvistaneena entisestään mobiililiikenteen asemaa. Interaktiivinen ja uusia viestintämahdollisuuksia hyväksi käyttävä opetustoiminta tekee luokkahuoneesta uudenlainen resurssiläheteen. Opettaja on valmentaja ja oppilaat toisiaan opastavia työtovereita.

Sähköiset viestintävälineet voidaan luokitella etä- ja monimuoto-opetuksen yhteydessä niiden vahvimman viestintäominaisuuden mukaan. Jaottelun perustana käytetään tekstiä, ääntä, kuvaa tai tietokonetta. Tekstin käytöstä ovat esimerkkinä kirja ja faksi. Ääni on perustana puhelinneuvottelussa. Kuva on perustana videonauhassa tai videoneuvottelussa

(*videoetäopetus*). Tietokone voi tarkoittaa tietopankkia, tietokantaa tai sähköpostia. ICT-tekniologiaa hyväkseen käyttävän opetuksen muodot voidaan jaotella audio-, video- ja tietokoneperusteiseen opetukseen (ks. *kuvio 22*).



**Kuvio 22:** ICT-tekniologiaa käyttävän opetuksen erilaisia muotoja (*Nieminen ja Immonen 1993, 85-95 mukaan*).

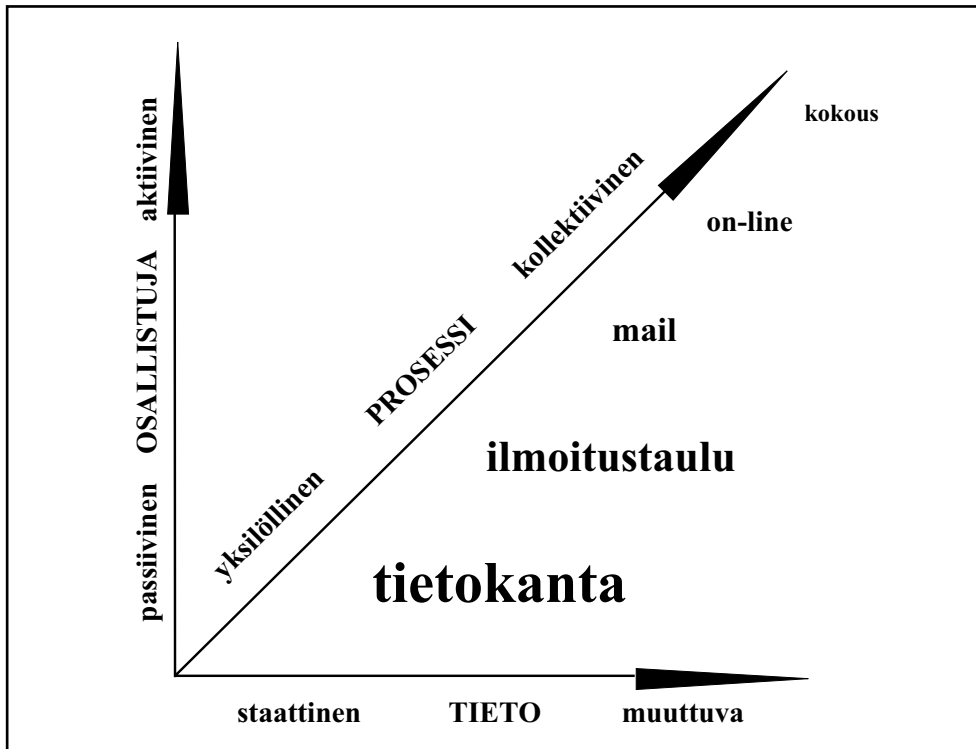
Virtuaalimaailman teoreettisen tarkastelun yhteydessä on erikseen kiinnitettävä huomiota tekniseen toimintaympäristöön, koska se on joustavan työskentelyn edellytys. Etäsovellusmahdollisuudet lisäävät keinoja etä- ja monimuoto-opetuksen toteuttamiseen. Tietotekniikka -käsitteen (*Information Technology, IT*) sijaan on tarkoituksenmukaista käyttää käsitettä tieto- ja viestintätekniikka (*Information and Communication Technologies, ICT*) etä-opetuksen ja sen sovellusten yhteydessä puhuttaessa teknologisesta toimintaympäristöstä. Internetin tarjoamat mahdollisuudet ovat etusijalla. Erilaisia videoneuvottelutekniikoita on kokeiltu hyvin tuloksin eri koulutusasteilla. Suomalaisen etä- ja monimuoto-opetuksen perinteen pohjalta on luontevaa kehittää toimintaa käyttäen uusia välineitä ja oppimateriaaleja. Kansanvalistusseuran kirjeopisto, kouluradio ja koulutelevisio ovat raivanneet tietä etä- ja monimuoto-opetuksen toteuttamiselle. (ks. *Meisalo, Sutinen ja Tarhio 2000*.)

Videoneuvottelun teknisenä ympäristönä on käytetty toistaiseksi eniten H.320-standardiin perustuvia ISDN-laitteita, jotka käyttävät hyväkseen puhelinverkkoja. Näiden rinnalle on tullut lähi- ja internet-yhteyksien avulla toimivia videoneuvottelusovelluksia. Henkilökohtaisesta työasemasta (*PC, MAC, UNIX*) saadaan rakennettua videokonferenssipäätte. Tästä on syntynyt käsite multimedianeuvottelu, koska näitä sovelluksia käyttäen on äänen ja kuvan lisäksi käytössä monipisteneuvottelu ja erilaisten tietosovellusten jakamisen mahdollisuus neuvottelun aikana. Laajakaistaverkko, joka perustuu ATM-verkkotekniikkaan, tarjoaa suuren tiedonsiirtokapasiteetin, mutta se on toistaiseksi ollut isojen koulutusyksiköiden mahdollisuuksien rajoissa. H.323-standardiin perustuvat internet-puhelimet ovat halvimpia hankkia. ISDN-laitteet ja internet-puhelimet voivat osallistua samaan neuvotteluun. (*Häkkinen 1999, 127-137*.) Viimeaikoina käyttöön tullut streamingtekniikka tekee mahdolliseksi tuottaa ääntä, kuvaa ja muuta multimediaa hyödyntävää viestintää verkossa ja seurata sitä lähes reaaliaikaisesti sekä toisaalta tallentaa tuotteet myöhempää käyttöä varten (*Saarinen 2002, 43-74*). Se monipuolistaa etävideopetuksen käyttöä, koska näin yhteystapahtuma ei jää ainutkertaiseksi ja koska siihen yhdistyy entistä toimivampi tallennus- ja toistomahdollisuus. ADSL-laitteilla ovat korvattavissa ISDN-yhteydet, ja ne tarjoavat ISDN:ää nopeamman verkkoyhteyden. Videoneuvotteluyhteyksien suurimpia ongelmia on ollut epävakaus ja erilaisten laiteympäristöjen heikko yhteensopivuus. Erilaisten standardien olemassaolo on tärkeää tiedostaa sekä varmistaa välineiden yhteensopivuus.

Etä- ja monimuoto-opetuksessa paikan ja etäisyyden merkitys hämärtyy käytettäessä tietokone-mediaan perustuvaa viestintää. Etävideo-opetuksessa voidaan toteuttaa myös ryhmäkommunikaatiota, jolloin syntyy kollektiivinen virtuaalinen keskustelu- ja opiskeluympäristö. Parhaimmillaan yhteisen teeman käsittely nostaa kognitiivista tasoa ja ohjaa tiedon lähteille sekä edistää yksilön kehitymis- ja opiskeluprosessia. Viestintä ja havainnollistaminen voidaan toteuttaa uuden teknologian avulla entistä monipuolisemmin. Koska etä-opetuksessa opiskelijat ja opettaja ovat useassa tapauksessa fyysisesti etäällä toisistaan, on keskeinen ongelma etäisyyden voittaminen niin psyykkisesti kuin fyysisesti. Etävideo-opetuksen tavoitteena on osallistujien yhteiseksi kokema virtuaalinen läsnäolo, joka tapahtuu reaaliaikaisesti ns. virtuaaliluokassa. Esimerkiksi kirjeviestintä on viipeistä. Videoetäopetus

tukee vuorovaikutteista toimintaa. Analogiseen tekniikkaan pohjautuvat radio tai televisio toimivat yksisuuntaisesti lähettäjältä vastaanottajalle. Puhelinyhteyksien käyttö tai uuden digitaalitekniikan tulo myös tv-toimintaan muuttaa tilanteen vuorovaikutteiseksi.

Eri viestintätapojen erot eri viestintäkanavissa voidaan arvioida seuraavien kriteerien perusteella: 1. tiedon staattisuus ja jatkuva kehittyminen, 2. käyttäjän aktiivisuusaste ja 3. opiskelun tiedonhaun yksilöllisyys- tai kollektiivisuusaste. (Ks. kuvio 23.)



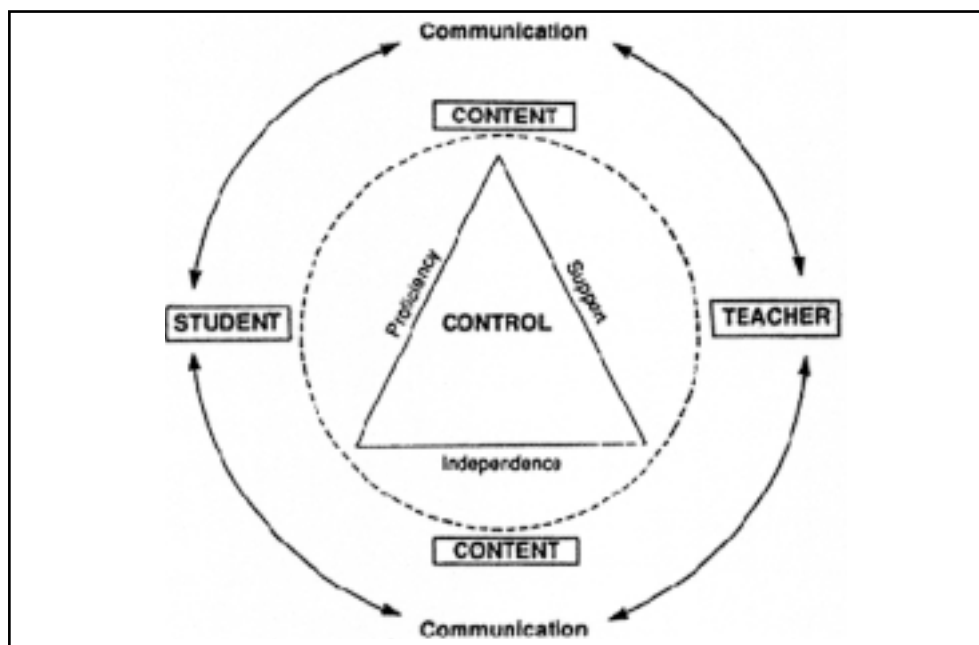
**Kuvio 23:** Kaavio kuvaa viestintätapojen eroja osallistujan aktiivisuuden/passiivisuuden, tiedon staattisuuden/muuttavuuden ja tiedonhaun yksilöllisyyden/kollektiivisuuden suhteessa. (Manninen 1993, 119-133.)

Verkko-opetusta voidaan käyttää lähiopetuksen tukena tai toimia yksinomaan verkossa. Lähiopetusta voidaan tukea materiaalein kuten tarjoamalla oheismateriaalia, havaintomateriaalia tai linkkilistoja. Opetustoimintaa tukevat verkossa toteutetut ohjaus- ja palautekeskustelut tai ryhmäkeskustelut. Yksinomaisesti verkkoa käytetään tarjoamalla itseopiskeluaineistoja tai toteuttamalla aktiivisia kehittämissprosesseja esimerkiksi jonkin ryhmän työn aikana. Etäopetuksen toteuttamisen muodoista videoetäopetus on osallistujien vuorovaikutuksen kannalta sujuva toimintamuoto. Se on käyttäjäystävällinen ympäristö, jossa toteutuu reaaliaikaisesti oppimistapahtuman sosiaalinen vuorovaikutus kuten välitön ohjaus, motivointi ja palautteen välittäminen (Bates 1995, 9-10). Videoneuvottelujärjestelmä on etäopetukseen käytettävistä etäopetuksen muodoista se, jossa opetustapahtumaan osallistuvat toimijat voivat olla sekä ääntä että elävää kuvaa käyttävässä yhteydessä toisiinsa muuta havainnollistavaa materiaalia unohtamatta.

Etäopetuksen keskeinen elementti on oppijan ja opettajan vuorovaikutteinen kommunikaatio. Se takaa tilanteen hallinnan ja aidon kontrollin. Oppimisprosessin kontrolli on tärkeä näkökulma etäopetuksessa, koska siten opettaja voi parhaiten tukea opiskelijaa ja olla tietoinen hänen edistymisestään. Kuviossa 24 on havainnollistettu kasvatuksellista vuorovaikutustilannetta, jossa kontrollin lähtökohtana on tuki (*support*), ammattimaisuus ja riippumattomuus samasta ajasta. Opettajan rooli minimoidaan painottamalla oppijan oppimista. Se edistää opiskelijan itsenäisyyttä. Ammattimaisuus (*proficiency*) puolestaan kuvaa opiskelijan kykyä itsenäiseen oppimiseen. Riippumattomuus (*independence*) tarkoittaa oppijan itsenäisyyttä ja tuen tarvetta.

Etäopetus ei oleellisesti osin poikkea muista oppimistilanteista tai vaadi muutoin erityistä pedagogista ajattelua. Ainoa ero on se, että etäopetuksessa opettaja ja oppilas ovat fyysisesti eri paikassa. Etäopetustilanne toteutetaan useimmiten nuorten oppilaiden, esimerkiksi peruskoululaisten, osalta niin, että oma opettaja on etäopetuksen aikana oppilaiden kanssa fyysisesti läsnä. Etäyhteyden päässä on puolestaan toinen opettaja tai muu ohjaaja

tai asiantuntija. Garrisonin pitää tärkeänä, että etäopetuksessa paneudutaan huolella siinä tapahtuvaan kommunikaatioprosessiin, koska kommunikaatio on välittäjänä oppilaan ja opettajan välillä. Teknologia puolestaan on välittäjänä organisaation ja prosessin välillä. (Garrison 1989.)



**Kuvio 24:** Kontrolli ja kasvatuksellinen vuorovaikutustilanne (Garrison 1989, 28).

Opettajan ja ohjaajan on tunnettava käytettävän teknologian luonne ja soveltuvuus. Etävideo-opetuksen suurin virhe ovat liian pitkät opettajan luentomaiset esitykset, koska se on vuorovaikutteinen väline. Vaikka etäopetus ei poikkea pedagogisessa merkityksessä muulla tavalla toteutetusta opetuksesta, siinä on kiinnitettävä erityistä huomiota opetustapahtumien suunnitteluun, käytännön toteutukseen ja teknisen välineistön hallintaan, opetusmuotoihin sekä median käyttöön. Median käyttö opetuksessa vaatii paneutumista myös viestinnän teoriaan, lainalaisuuksiin ja teknologiaan. (Ks. kuvio 22.)

Etäopetuksen teoreettista pohdintaa havainnollistaa didaktisesta näkökulmasta etäopetuskokeilu, ns. Kilpisjärvi-projekti, jonka Helsingin II Normaalkoulu toteutti Kilpisjärven koulujen kanssa vuosina 1994–1997. Kokeilussa perustettiin Kilpisjärven kyläkouluun 7.–9. luokkien opetusryhmä, jonka opetusta tuettiin Helsingistä käsin videoetäopetusyhteyden avulla. Näin ko. asteen aineenopettajatuki varmistettiin, kun opetusryhmän hoitivat muutoin luokanopettajat. Jossain tapauksessa opetus toteutui kilpisjärveläisten asiantuntijoiden voimin.<sup>168</sup> (Meisalo, Sutinen ja Tarhio 2000, 157–158.) Kilpisjärvi-kokeilun yhteydessä kokeilijat hahmottelivat virtuaaliluokan käsitettä ja vuorovaikutusverkkoa (ks. kuvio 25a).



**Kuvio 25a:** Virtuaaliluokassa toimii samanaikaisesti sekä välitetty että suora vuorovaikutus reaaliajassa (Husu 1997).

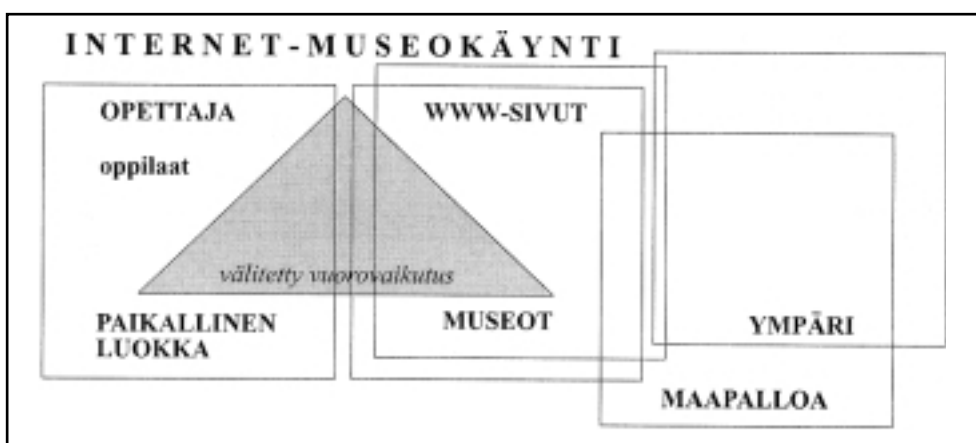
<sup>168</sup> Järjestelyllä vältettiin kilpisjärveläisen oppilasryhmän kuljettaminen päivittäin sadan kilometrin päähän kouluun. Kokeilussa oli kyse koulumaailman sisäisestä opetushankkeesta, joka toteutui tutkimuksen empiirisen osan kanssa osittain samaan aikaan.

Verkko-opetuksen avulla muodostetussa virtuaaliluokassa voi toimia samanaikaisesti sekä välitetty että suora vuorovaikutus (Husu 1997).<sup>169</sup> Tämän tutkimuksen videoetäopetusjärjestelmää<sup>170</sup> hyväkseen käytävä virtuaaliluokka rakentuu kolmen kuvataiteen ryhmän ja taidemuseon välille. Kyse on monipisteyhteydestä kahdenvälisen työskentelyn sijaan. Virtuaalimuseokäynnillä toimii välitetty vuorovaikutus tarkasteltaessa tilannetta museopedagogin ja taidemuseon näkökulmasta. Etäluokkien omat kuvataideopettajat ovat omaan luokkaansa nähden suorassa vuorovaikutuksessa. Monipisteyhteyden luokat ovat toisiinsa nähden välitteisessä yhteydessä. Toiminta on reaaliaikaista eli ajan suhteen välitöntä niin luokkien kuin museon näkökulmasta. Etä- tai virtuaalimuseokäynti havainnollistetaan Kilpisjärven mallia mukaillen kuviossa 25b.



**Kuvio 25b:** Etämuseokäynnillä toimii välitetty vuorovaikutus tarkasteltaessa tilannetta museopedagogin ja museon näkökulmasta. Etäluokan oma kuvataideopettaja on luokkaansa nähden suorassa vuorovaikutuksessa. Toiminta on reaaliaikaista, ajan suhteen välitöntä, niin luokkien kuin museon näkökulmasta.

Vierailtaessa taidemuseoiden kotisivuilla internetiä käyttäen yhteyksiä voidaan kuvata kuvion 25c tapaan. Viestiyhteyden liitetään myös sähköpostin käyttö, koska internetin kautta saadaan yhteys vain taidemuseon verkkosivuille ja sen taidekohteisiin, mutta museon henkilökunta jää ulkopuolelle. Museoiden www-sivut sisältävät tavallisesti suorat sähköpostilinkit museon yhteyshenkilöihin, ja niiden avulla voi tehdä taidemuseoon liittyviä kysymyksiä. Yhteys ei ole reaaliaikainen, koska sähköposti on eräänlainen digitaalinen kirje, joka lähetetään ja johon vastataan aikanaan. Se on ensisijaisesti verbaalinen, vaikka kuvat sähköpostin liitetiedostoina välittyvät. Uudet mobiililaitteiden sovellukset, kamerapuhelimet, tarjoavat museoyhteyden innovatiivisia mahdollisuuksia kuten reaaliaikaisen kuvatiendon välityksen.



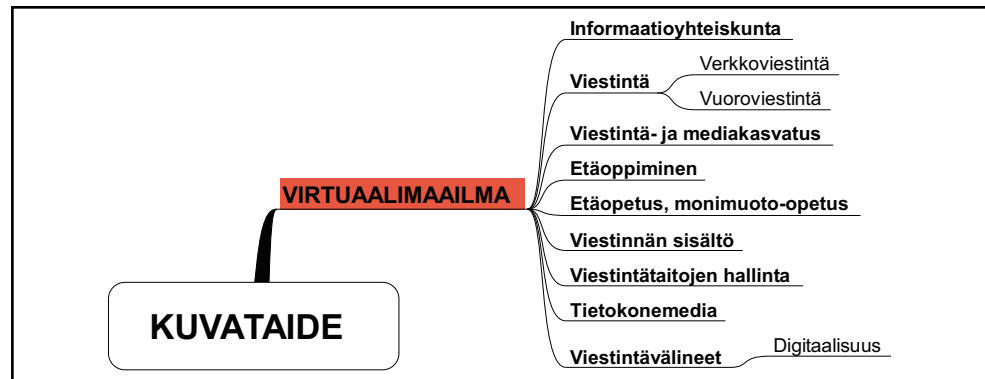
**Kuvio 25c:** Vuorovaikutus on välitteinen, kun käydään taidemuseon www-sivuilla tai käytetään sähköpostiyhteyttä.

<sup>169</sup> Husu 1997, [http://www.helsinki.fi/~okl\\_nkaa/sivu5.htm](http://www.helsinki.fi/~okl_nkaa/sivu5.htm), 12.5.1999.

<sup>170</sup> Videoneuvottelujärjestelmä on vuoroviestintään perustuva tekniikka.

Kuvataiteen kouluopetukseen liittyvä virtuaalinen museokäynti, etämuseokäynti, tai demuseossa on moniulotteinen mahdollisuus tarkasteltaessa tapahtumaan liittyviä vuorovaikutuksen muotoja välittömän ja välitteisen vuorovaikutuksen suhteessa. Samaan opetustuokioon voi sisältyä sekä välillisiä että välitettyjä tilanteita.

### 5.2.3.1 Virtuaalimaailmaosion yhteenveto



**Kuvio 26:** Virtuaalimaailman ulottuvuudet informaatioyhteiskuntakäsitteen kautta hahmotettuna. ICT-teknologiaan perustuva tietokonedia toimii teknisessä ympäristössä, jossa toteutetaan oppimis- ja opetustoimintaa valitun aihepiirin parissa, ja se liittyy näiltä osin koulumaailman toimintaan.

Kuvio 26 havainnollistaa tutkimukseen liittyviä virtuaalimaailman ulottuvuuksia. Virtuaalimaailmalla tarkoitetaan tässä yhteydessä ICT-teknologiaan pohjautuvan tietokonemedian avulla aikaan saatua digitaalista viestintäympäristöä, jossa muodostuu erilaisia virtuaalitodellisuuksia. Virtuaalitodellisuus on informaatioyhteiskunnan maailmankuva, joka syntyy digitaalisiksi muunnetuista informaatiovirroista tietoverkkojen ja muun ICT-teknologian avustuksella. Monin osin sen kokemus muovautuu mielikuvamaailmassa ja simulaatiokulttuurissa. Sen ideat ja lähtökodot ovat yhtä hyvin tiede- kuin erilaisten fiktioiden kulttuurista. Toden ja kuvitellun, reaalisen ja keinotekoisien sekä aidon ja kopion rajat kietoutuvat toisiinsa. Elektroninen kulttuuri on elämää, jossa elämä ja televisio sulautuvat toinen toisiinsa (*Baudrillard 1983 ja 1997b, 19-27*). Tämä vaatii uudet taidot elämän hallintaan. Virtuaalimaailmassa media, väline, on viesti (*McLuhan 1964 ja Negroponte 1996/1995*), mutta myös itse viestillä on väliä (*Biocca 1992 ja Zielinski 1999*) ja mediasfäärit liittävät viestinnän kulttuuritaustansa ja eri aikakausiin (*Debray 1996*).

Virtuaalitodellisuus voi olla ilmi muodoltaan monenlainen kuten virtuaalikoulu-, museo- tai vastaava todellisuus. Se voi olla todempaa kuin itse todellisuus, hypertodellisuutta tai imaginaarista ja kuviteltua. Samalla se kuvastaa tekniikan avulla luotuja utooppisia maailmoita, koska kaikki todellinen voi korvautua virtuaaliympäristössä, jolloin puhutaan edustuksellisuudesta ja simulaatiosta. Virtuaalitodellisuus voi olla ensiaskel kohden ihmisen ja koneen interaktiota ja sulautumista, koska kaikkialla läsnäoleva tietotekniikka (*UbiComp*) on jo todellisuutta. Virtuaalitodellisuudessa viestinnällinen vuorovaikutus välittyy median ja etäläsnäolon kokemuksen kautta.

Virtuaalimaailman moninaisuudesta on löydettävissä myös sija kasvatukselle, opetukselle ja oppimiselle, mutta toisaalta mediakulttuuri toimii myös lasten ja nuorten oppimisen ja maailman jäsentämisen ympäristönä, joka tulee ottaa huomioon vakavana haasteena opetussuunnitelman lähtökohtia päätettäessä tai kouluopetuksen pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja toteutettaessa. Viestintä- ja mediakasvatuksen tavoitteena on tarjota koulussa lapsille ja nuorille tulkinta- ja suunnistustaidot virtuaalimaailman monimediallisessa viestintäympäristössä. Puhutaan luku- ja kirjoitustaidoista, mutta lineaarinen tulkinta- tai ilmaisutapa ei riitä visuaalisten viestien tulkintaan tai tuottamiseen. Luku- ja kirjoitustaito mielletään helposti vain sanallisten tekstien tulkintaan ja tuottamiseen liittyväksi. Sen tähden tämän työn yhteydessä on erityisesti korostettava kuvallisten ja visuaalisten viestien vastaanottamista, tulkintaa ja arviointia niiden erilaisissa esiintymiskonteksteissa niin tietokonemedian tuottamina kuin muutoin. Empiirisen osan kuvataidesanomien vaativat erityisen paneutunutta kuvien vastaanottoa ja tulkintaa.

Media- ja viestintäkasvatus toimii osaltaan etä- ja monimuoto-opetuksen kuten verkko-opetuksen tukena. Sen keskeisin tehtävä on mediataitojen kehittäminen mediaviestien vas-



taanottajana ja niiden tuottajana. Media- ja viestintäkasvatus liittyy läheisesti kuvataiteen opetukseen ja on osa sen opetussisältöä. Tietokonemedian media- ja viestintäkasvatuksen yhteydessä korostuu avoimen oppimisympäristön ajatus ja etäopetus. Etä- tai verkko-opetus ei kuitenkaan oleellisilta osin poikkea muista oppimistilanteista tai vaadi muutoin erityistä pedagogista ajattelua (ks. Garrison 1989) Pedagogiikka ja didaktiikka toimivat lopulta samoin perustein eri oppimisympäristöissä.

Näin ollen kokonaisvaltaisen oppimisen malli humanistisilla, postmoderneilla ja kriittisillä ajatuksilla täydennettynä sopii kuvataiteen etäopetuksen toteuttamisen perustaksi kuten jo koulumaailmaosion yhteydessä arvioitiin. Näin saadaan mukaan taidekasvatukselle ja kuvataiteen opetukselle luonteenomainen uutta etsivä ja mahdollisuuksien rajoja koetteleva ote. Oppijat eivät opi opettajilta tai teknologialta. He oppivat ajattelemalla, mitä he ovat tekemässä, mihin uskovat sekä ajattelemalla, mitä muut tekevät ja mihin uskovat. Oppiminen on siis ajattelua. Opettajien vaikutus on epäsuoraa. He toimivat stimuloimalla oppimistilanteessa oppimisprosessia. (Jonassen, Peck & Wilson 1999, 2-18.) Subjektikeskeinen, yksilöstä lähtevä ajattelu, joka leimaa konstruktivistisia kasvatusnäkömäämiä, korostuu tässäkin tapauksessa. Lisäksi otetaan huomioon myös muiden tekeminen ja ajattelu. Näkökulma vahvistuu siinä vaiheessa, kun nykyisen postmodernin kulttuurin yksilökeskeisyys on saavuttanut mittansa ja yhteisöllisyyden merkitys korostuu esimerkiksi Maffesolin teoksessaan Maailman mieli pohtiman sosiaalisuuden periaatteen mukaisesti.

Mediakasvatuksen käsitysten perustana on Suorannan ja Ylä-Kotolan ajatukset opetus-suunnitelmateoriasta, jossa myötäillään konstruktivistista oppimiskäsitystä uutta etsien. Näin menetellen noudatetaan saman logiikan mukaista kasvatus- ja koulutusideologiaa kuin nuoris-, koulu- ja museokasvatuksen yhteydessä sovitettuna kokonaisvaltaisen oppimisen ajatukseen taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen näkökulmasta. Suorannan ja Ylä-Kotolan näkemykset ovat tärkeitä, koska heidän mediakasvatusnäkömäämiensä liittyy toisiinsa kasvatuksen ja nykyisen simulaatiokulttuurin kysymykset. Lisäksi tausta-ajatteluun ovat muiden tutkijoiden ohella vaikuttaneet Variksen ja Tuominen/Kotilaisen mediakasvatusajattelu. Empiirisen osan verkko-opetus toteutetaan kuvioiden 25b ja 25c mukaisten vuorovaikutuksen ja viestinnän mallien pohjalta.

Monimuoto-, etä- ja verkko-oppiminen sekä media- ja viestintäkasvatus ovat moniselitteisiä ilmiöitä. Ne kietoutuvat niin ajatuksellisesti kuin välineellisesti moniin yhteyksiin. Niistä ei aina ole olemassa yksiselitteisiä käsityksiä tai suoria vastauksia. Esimerkiksi käsitteistö muuttuu jatkuvasti.

#### 5.2.4. Estetiikka ja museo-opetus taidemaailmassa

Taidemaailman osalta tarkastellaan tutkimusongelmaa taiteen filosofian, estetiikan ja museologian sekä museopedagogiikan näkökulmista. Lähtökohtana on taiteen filosofia, koska taidekasvatuksella on juurensa myös siinä. Tämän lisäksi toiminnan objektina on erityisesti kuvataide, tässä tapauksessa niin tietoverkojen välityksellä kuin taidemuseoissa oleva, jota taidefilosofia arvottaa, tulkitsee ja määrittelee. Kuvataiteen opetuksen ja taiteen tuntemuksen identiteettiä on etsittävä myös tästä näkökulmasta kokonaiskuvan hahmottamiseksi ja kohteena olevan taideobjektin määrittelymiseksi. Samalla on otettava huomioon, että kuten koulutus- myös kulttuuri- ja taidelaitosten toimintaa ohjataan lainsäädännön keinoin, joka määrittelee tiettyjä reunaehtoja suhteessa yhteiskuntaan ja sen odotuksiin.

#### Estetiikka ilmiönä

Estetiikka ja taiteen filosofia edustavat arvoperustaa, jonka kautta taidetta ja siihen liittyvää toimintaa määritellään ja arvioidaan. George Dickie jaottelee estetiikan tutkimuksen estetiikan ja taiteen filosofian alueisiin. Kolmantena alueena hän pitää kritiikin filosofiaa, metakritiikkiä, jollei tällä korvata esteettisen käsitteelle perustuvaa teoriaa. Esteettinen filosofia korvaa kauneuden filosofian käsitteen. Filosofian tohtori Päivi Huuhtanen antaa estetiikka-termille kaksi päämerkitystä, joiden lähtökohdat sisältyvät perinteiseen käsitykseen. Estetiikka on sekä taide- että kauneuden filosofiaa. Olennaista on, että estetiikan kumpikin perinne ymmärretään filosofiseksi tutkimukseksi. Taiteen filosofia tähtää taiteen käsitteen ja kritiikin filosofia kritiikin käsitteen selvittämiseen. Yrjö Sepänmaan mukaan estetiikka on filosofian osa, jonka vastuualueena on yksi inhimillisen kulttuurin osa-alue. Sen tehtävänä on taidetoiminnan selittäminen, tulkinta ja käsitteellinen hallinta. Tavoitteena ei ole sanoa, mikä on kaunista tai hyvää tai mitä joku on sanonut, vaan johdattaminen filosofiseen ajatteluun. Taiteen filosofia ja kritiikin filosofia nivoutuvat toisiinsa, jolloin estetiikka-termin päämerkityksinä voidaan pitää sekä taide- että kauneuden filosofiaa mukaan luettuna tutki-

muksen ja kritiikin filosofia. (Dickie 1981/1971, Huuhtanen 1978, 11 ja Sepänmaa 1981, 199-232 ja 1995, 20-39.) Taiteen vastaanottamiseen sekä sen tulkintaan ja arvottamiseen liittyvät oleelliset kysymykset taideteoksen ja vastaanottajan suhteen muotoutumisessa.

Filosofian historia on sarja käännekohtia, joissa uusi kokoelma ongelmia tulee esiin ja vanhat häipyvät. Tämän päivän filosofisen kentän kiinnostus kohdistuu todennäköisesti sanoihin olioiden (*things*) tai ideoiden (*ideas*) sijaan (Mitchell 1994). Yhteiskunta on teksti. Luonto sekä siitä muokatut tieteelliset esitykset ovat diskursseja. Ajatuksista heijastuu moniarvoinen ja eri tavoin uudelleen arvioitava henkinen tila. Taiteen filosofian määrittely on ongelmallista, koska sanan esteettinen ymmärtäminen väärin saattaa johdattaa koko alaa harhateille. Estetiikan professori Arne Kinnunen arvostelee Richard Shustermanin ja Monroe C. Beardsleyn käsitteen esteettinen tulkintaa ja huomauttaa havaitsemistieteen (*aesthetica*) kulkeneen tovin sokeana. Shusterman itse valittaa intellektuaalisen diskurssin liittävän termin esteettinen liiaksi sofistikoitujen tai korkeakulttuuristen asioiden yhteyteen sivuuttaen populaarikulttuurin. Kinnunen arvostelee Shustermanin tapaa käyttää sanaa esteettinen kuin taidearvostelija, joka toteaa, että arvosteltavana ollut näyttely näytti kaukaa katsoen esteettiseltä. Käsitteen 'esteettinen' logiikka edellyttää syvällistä analyysiä eri näkökulmista. Mm. sana 'ruma' kuuluu esteettiseen terminologiaan. (Shusterman 1997, Kinnunen 2000 ja Beardsley 1988/1958 ja 1982.)

Kinnunen arvostelee Beardsleyn pohdintoja sanan 'esteettinen' käytöstä vakavaksi erehdykseksi ja vaatii yksinkertaista ilmaisuja todeten esteettisen arvostelun merkittävän esteettisen arvion esittämistä. Beardsley itse hakee selitystä esteettiselle näkökulmalle ja määrittelee sen kautta jonkin objektiin esteettisen arvion. Arvojen ja tosiasioiden liian jyrkä erottaminen vaikeuttavat tulkintaa. (*emt.*, Lammenranta 1990 ja ks. Beardsley 1987, 14-34.) Taiteen filosofia ja estetiikka perustuvat määrittelijöidensä arvoarvostelmiin ja ovat herkästi tulkittavissa jokaisen omien ajatusten ja kokemusten kautta. Yhtenäisen kuvan synnyttäminen on vaikeaa. Taiteen filosofia pyrkii selittämään osaltaan taidemaailmaa sekä sitä kautta taiteen tehtävää ja merkitystä niin yhteiskunnassa kuin ihmisten elämässä.

### Taidemaailma, estetiikka ja taide

Artur C. Danto vaikutti uudelleen virinneeseen mielenkiintoon taidefilosofiaa kohtaan provosoivilla kirjoituksillaan kuten *The Artworld*, *Artworks and Real Things* ja *The Transfiguration of the Commonplace*. Hän esitti klassisessa artikkelissaan *The Artworld* vuonna 1964 tiettävästi ensimmäisenä taidemaailma-käsitteen. Termin ovat ottaneet käyttöön George Dickie ja muut institutionaalisen teorian kannattajat, mutta heidän taidemaailma-käsitteellään on Danton käsitteestä poikkeava sisältö. (Dickie 1984, 17 ja Haapala 1990, 88). Taideteosta ei ole yksinkertaista erottaa muuntyyppisistä esineistä. Taideteorian tehtävä on auttaa erottamaan taideteos muista ilmiöistä. (Danto 1994 93-116 ja 303 sekä 1964).

Mikä on taidetta? -kysymys on esitetty 1800-luvun lopulta alkaen kiihtyvään tahtiin. Taiteen ja todellisuuden väliin piirretyt rajat ylitetään aina uudelleen ja tuodaan entiset raja-alueet taiteen itsensä piiriin. Taide uudistuu ja valtaa todellisuutta käymällä jatkuvasti vuoropuhelua itsensä ja sen kanssa, mikä erottaa sen itsensä ulkopuolisesta maailmasta. Tulkintahäiriöitä syntyy sisällytettäessä ulkoisen maailman elementtejä taiteeseen, koska taiteeseen liitetyt uudet kategoriat on aiemmin tulkittu taiteen vastakohtaksi. Syntyy tilanteita, joissa teatteri on politiikkaa, elämä teatteria tai päinvastoin. Merkitysten tulkinta tähtää yhtenäisyyteen. Vastaanottajan oma minä ja elämä peilautuvat taideteosten tulkintaan. Danto sanoo, että taiteen tuodessa itsensä sisään siihen aiemmin loogisesti kuulumatonta, se muuttaa itsensä filosofiaksi. Taiteen ja filosofian sulautuessa yhteen niitä ei voi enää erottaa toisistaan. Filosoifeista tulee taiteen alueen avustajia sen sijaan, että aiemmin heidän tehtävänä oli tarkastella taidetta ulkoapäin. (Danto 1987, 117-118.)

Taide on yhteisöllinen instituutio. Instituutionaaliseen taideteoriaan sisältyy taidesosiologiaa piirteitä painottamalla taideteoksen liittymistä aikaan ja paikkaan traditionaalisen estetiikan rajoissa. Instituutionaalisen estetiikan päämääränä on tehdä tästä tosiasiaista taiteen filosofinen määritelmä, jolloin siis: "Taideteos on luokittelumielessä (1) artefakti (*ja*) (...) (2) kokoelma ideoita, jotka taidemaailman ihmiset ovat luoneet". Määritelmästä puuttuu taiteen vastaanottaja. Dickie täydentää edellistä määritelmää sanomalla, että "jos halutaan tehdä taideteos, täytyy luoda (1) artefakti (*ja*) (...) (2) sellainen olio, jollaiset esitellään taidemaailman yleisölle". Nämä kaksi sääntöä ovat välttämättömiä, mutta riittäviä ehtoja taideteoksen tekemiseksi. (Dickie 1984 ja Vuorinen 1993, 251-253 ja Graham 1997, 156.) Taideteokseen ja taiteilijaan liittyy aina taideyleisö, koska teokset on tehty vastaanotettaviksi ja julkisiksi. Taiteilijalle tämä merkitsee roolia, jossa on kaksi aspektia: yleinen, jossa taiteilijat tiedostavat työnsä olevan taidetta ja panevat ne näytteille sekä se, jossa taiteen tekemiseen käytetyt tekniikat sanelevat, millaisesta taiteesta on kyse. (Dickie 1984, 71-72.) Taideyleisö ja

taideteoksen vastaanottotapahtuma ovat oleellinen osa taidemaailman toimintaa ja sisältöä. Taide menettää merkityksensä ilman tulkintaa.

Estetiikan tutkimuskenttä sisältää ongelmia kuten itsestään selviä periaatteita, joiden kriittiset väitteet tulee todentaa. Estetiikka on kritiikin filosofiaa tai metakritiikkiä. Sekä Danto että Dickie pohtivat taidekulttuurin ja muun inhimillisen kulttuurin rajaa. Beardsley ei esimerkiksi teoksessaan *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism* erottele taidetta muista kulttuurin alueista, vaan pohtii, miten taide ja esteettinen arvo liittyvät toisiinsa. Hänen mukaansa taidekritiikki kattaa arvottamisen, kuvailun ja tulkinnan. Näin hän kytkee taiteen ja esteettisen arvon toisiinsa ja samalla puhuu esteettisestä elämyksestä, jonka hän korvasi myöhemmin esteettisen tyydytyksen käsitteellä. (*Beardsley 1988/1958, 1-14 ja Beardsley 1987 sekä Vuorinen 1993, 348-349 ja Lammenranta 1990, 10-13.*) Taiteen vastaanottotapahtumaan sisältyy tulkinta ja arvottaminen, joka on sidoksissa vastaanottajan tietoihin, kokemuksiin ja arvomaailmaan. Vastaanottotilanteessa muodostuva kokemus vaikuttaa siihen, palaako vastaanottaja myöhemmin vastaavanlaisten kokemusten pariin.

Taidekokemuksen yhteydessä puhutaan usein taidenautinnosta, vaikka syvälinen ja vaikuttava kokemus sisältää muitakin ominaisuuksia, esimerkiksi ristiriitaisia tunteita. Vaikka taideteoksilla ei ole yhteisiä havaittavissa olevia piirteitä, niillä on yhteisiä intentioita. Beardsley korostaa perinteiseen tapaan taiteen päämääränä esteettistä arvoa. Taideteoksen tarkoitus on suoda tilaisuuksia esteettiseen elämykseen ja näin ollen tyydyttää esteettinen intressi. (*Beardsley 1982, Dickie 1984 ja Vuorinen 1993, 350-355.*) Tämän perusteella voidaan väittää, että taideteostakin tärkeämpi elementti on saavutettu esteettinen elämys. Vastaanottajan rooli on tärkeä taidemaailman kokonaisuudessa.

Taideteokset ovat objekteja, joiden tehtävä on tuottaa esteettisiä kokemuksia. Esteettinen kokemus on käsitteenä diffuusi. Se ei kerro mitään tavoiteltavan kokemuksen laadusta. Beardsley uudisti esteettisen kokemuksen määritelmänsä ja sisällyttää esteettiseen kokemukseen liittyvinä piirteinä:

- kohdistuneisuuden objektiin sekä intensiteetin ja tarkkaavaisuuden, jonka vastaanottaja kohdistaa taideobjektiin
- vapauden tunteen, joka syntyy vastaanottajalle teoksen äärellä, irtautumisen olevasta
- etäännyneet tunteet, jolloin ei samaistuta kohteeseen, kokemus on tietoista ja kauhistuttavatkin asiat asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin
- aktiivisen keksimisen tunteet, jolloin osataan tulkita, yhdistää ja koota koetut ärsykkeet
- kokonaisuuden, joka merkitsee eheytymistä pirstaloivien vaikutusten jälkeenkin.

(*Beardsley 1982, 285-297.*)

Esteettiseen kokemukseen tulee sisältyä aina kohdistuneisuus objektiin sekä kolme muista neljästä. On kuitenkin olemassa taideteoksia, joilla ei ole yhtäkään näistä piirteistä. Filosofit erottelevat liian helposti arvot ja tosiasiat, koska taiteella ei voi olla jotain yhteistä tehtävää, johon jokin taideteos soveltuu. (*Lammenranta 1990, 65-79 ja ks. Beardsley 1982.*) Lammenrannan ajatus siitä, että taiteella ei ole yhtä ensisijaista funktiota, on tärkeä. Taide täyttää samaan aikaan monia eri tehtäviä kulttuurissa, mutta erityisesti monimediaalisessa taide- tai viestintäkulttuurissa.

Taidefilosofi Nelson Goodman korostaa, että esteettinen kokemus on kognitiivinen, koska siihen sisältyy kohteen ominaisuuksien ja suhteiden ymmärtämistä sekä keksimistä. Tiede etsii tietoa ottamatta huomioon käytännön seurauksia. Se keskittyy näyttämään toteen, ei ohjaamaan, havaintoa. Esteettisen kokemuksen kognitiivinen luonne on erilainen kuin tieteellisen kognition. (*Goodman 1976, 241-243.*) Taide ei aina pyri harmoniaan tai eheyteen vaan luo myös ongelmia. Esteettisen kokemuksen luonnehtiminen sen sisäisten piirteiden avulla on lähes mahdotonta, koska taide muodostaa moniulotteisen ilmiökentän. (*Lammenranta 1990, 65-79.*)

Mikä on esimerkiksi oikea elokuvaelämyksen kokemistapa? Joku antautuu täysin elokuvan herättämien tunteiden vietäväksi. Toinen vetoaa hyvään makuun. Kolmas vain istuu lumoutuneena. Neljäs sen sijaan pitää esitelmän elokuvan muodollisista ominaisuuksista. Kokijakeskeiset teoriat tarjoavat kolmea menetelmää päätellä esteettisen kokemuksen laatu: 1. kokijalla on erityinen kyky, joka toimii vain esteettisen kokemuksen yhteydessä, 2. kokijalla on normaali kyvyt, mutta hän käyttää niitä jollain erityisellä tavalla vai 3. kokija keskittyy joihinkin tapahtuman tai kohteen erityisiin piirteisiin. Nykyfilosofiassa väitellään kokijakeskeisyydestä. Katsojan kokemus selitetään hyvällä maulla tai erityisellä havaintokyvyllä tai herkkyydellä. Puhutaan vastaanottajan erityisenteesta. Toiset tutkijat uskovat

kokijan huomion keskittyvän taiteessa esiintyviin erityisominaisuuksiin, jotka voivat olla muodollisia tai edustaa yhtenäisyyttä. Nämä tulkinnat eivät vielä riitä selvittämään taiteellisen kokemuksen erityislaatua. (Eaton 1988, 35-50.) Tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää taiteen vastaanottajan kokemusta sinänsä vaan suhteessa taiteen esittämiskontekstiin. Vastaanottajan kokemuksen laatu näyttäytyy heränneenä mielenkiintona teosta kohtaan.

Taideobjektit ovat taideteorioiden mukaan itsenäisiä tai ne vaativat erityisen kontekstin. Esteettinen kokemus voi pitäytyä kohteen muodollisiin ominaisuuksiin kuten muoto tai värit. Toisaalta esteettinen kokemus voi olla kohteen ulkopuolisiin ominaisuuksiin pitäytyvää. Historia, yhteiskunnalliset instituutiot, erilaiset ideologiat tai traditiot ovat merkittäviä muuttujia niin taiteessa kuin estetiikassa. Formaalisten seikkojen ohella on esteettiseen kokemukseen liitettävä sisältö ja konteksti. (Eaton 1988, 100-101.) Taideobjektin konteksti on tärkeä kysymys, koska perinteinen taidemuseo tai -galleria on vain eräs taiteen kohtaamisen ympäristö, joka voi olla kaikkea fyysisen tai virtuaalin ympäristön väliltä.

Esteettinen arvo on selitettävissä joko perustelemalla sitä arvostettavien ominaisuuksien tai muiden arvon lähteiden kuten totuuden tai hyvyyden mukaan. Esteettinen arvo liittyy sekä yksilöön että yhteiskuntaan. Yhteiskunnassa arvot esiintyvät joko sosiaalisina tai toiminnallisina arvoina, jolloin ne ovat päätöksen kohteita. Yhteiskunnan päätökset voivat liittyä esimerkiksi esteettisen toiminnan rahoittamiseen tai päätöksiin yhteisen ympäristön vaalimisesta, joita tulee tarkastella esteettisestä näkökulmasta. Esteettiseen kokemukseen liittyy myös kulttuuritraditio. Tällöin pohditaan objektin tai tapahtuman sisäisiä ominaisuuksia. Esteettiseen arvoon kuuluu niin yksilön reagointi asioihin kuin tämän reagoinnin kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. (Eaton 1988, 145.)

Keskustelu yhteiskunnan muuttumisesta modernista sen jälkeiseen eli postmoderniin tilaan on koskettanut myös taidefilosofista keskustelua. Modernistiset vaatimukset siitä, että taide olisi riippumatonta, ovat kumoutuneet. Taide ei voi elää muiden olemassa olevien käytäntöjen, instituutioiden tai medioiden, ulkopuolella. Visuaalisten taiteiden tutkimus ulottuu yli koko laajan massamediayhteiskunnan kirjon. Shustermanin populaarikulttuurin liittäminen termiin 'esteettinen' sivuaa Burginin massamedia-ajatuksia. Tämä kuvaa osin taiteen käsitteen laajentumista perinteisistä taidemuodoista visuaalisten taiteiden koko kirjon alueelle sekä korkean että matalan kulttuurin liittoutuessa. Burginin arvelu taiteen kehitymisestä postromanttiseen suuntaan heijastaa postmodernin diskurssin ajatuksia, jotka sellaisenaan jo etsivät uutta suuntaa yhteisöllisyyden ja uusheimolaisuuden suunnasta, kuten Maffesolia tulkiten voidaan otaksua. Toisaalta suunnan voi tarjota kestävä kehitys ajatukset esimerkiksi ympäristöestetiikan muodossa (Burgin 1986, 204, Shusterman 1997, Sepänmaa 1994, 7-12, Eaton 1988 ja Maffesoli 1995). Tulevaisuus on aina avoin mahdollisuus.

Shustermanin filosofia käsitys on käytännöllinen. Pragmaattisen filosofian teoriaa hän kehittää John Deweyn teoksessa *Art and Experience* esittämien ajatusten pohjalta. Ajatus on etsiä oikeutusta populaarikulttuurille ns. korkeakulttuurin rinnalla. Populaaritaiteen ymmärtäminen vaatii analyttisen ulottuvuuden, jonka välineenä on esteettinen analyysi. Esteettinen kokemus liittyy myös populaariin. Shustermanin pragmaattinen projekti tähtää taideinstituution muuttamiseen. Dewey itse määritteli taiteen kokemukseksi. Mutta itse taiteen näkökulmasta oli tärkeää, että se ei eristäyty tavallisista ihmisistä, kuten oli pelättävissä erilaisten taideinstituutioiden, esimerkiksi museoiden ja gallerioiden yhteydessä. Deweyn mielestä museoista ja gallerioista muodostuu taiteen varastoja, jos taide eristetään alkuperäisestä merkityksestään. Deweyn ajatuksista poiketen Shusterman tähtää estetiikan pragmaattisen projektin kautta – ei sulkemaan museoita ja gallerioita – vaan avaamaan niitä. (Dewey 1934/1980 ja Shusterman 1997, 21-58.)

Myös Beardsley arvostelee Deweyn ajatuksia museoista ja torjuu ne. Rakentaahan Dewey museon ja taideteoksen välille seinän vietäessä taideteokset museoympäristöön pois alkuperäisestä ympäristöstä ja kokemuksesta. Seinä on miltei läpinäkymätön suhteessa taide-teosten yleiseen merkitykseen. Deweyn mielestä jatkuvuuden kokemus taideteoksen ja jokapäiväisen elämän väliltä häviää museossa. Beardsley päätelee, että Dewey koki taiteellisen näyttämön teorioitten hallitsemaksi, koska se käsitteli estetiikkaa muusta kulttuurista poikkeavalla tavalla ja koska sitä ei voitu selittää naturalistisen metafysiikan avulla. Deweyn jatkuvuuden idean taiteelliset aktiviteetit, kokemukset ja arvot, muotoutuivat luonnollisista prosesseista ja muista sosiaalisen aktiviteetin muodoista. Beardsley puolustaa taideteorioitten merkitystä. (Dewey 1934/1980, 3-19 ja Beardsley 1982, 352-370.) Museon, taiteen ja taideyleisön suhde on taidemaailman sisälläkin monimutkainen kysymys eikä vähiten siksi, että taide itse, kaikinpuolisen taidetoiminnan kohde, muuttuu ja uudistaa muotoaan jatkuvasti.

Seuraavassa on yhteenveto edellä esitetystä määrittelyistä:

**Danto** määrittelee taidemaailman.

**Dickie** puhuu myös taidemaailman taideyleisöstä, "taidemaailman systeemeille on yhteistä se, että kukin on kehys tai järjestelmä artefaktin luomiseksi yleisölle esittelyä varten".

**Beardsley** pitää taiteen päämääränä esteettistä arvoa, esteettistä intressiä. Hän ei erottele taidetta muista kulttuurin alueista. Hän uskoo, että jokainen uusi teoria houkuttelee ylikorostamaan joko taiteen autonomista asemaa tai sen liittymistä muihin sosiaalisiin prosesseihin.

**Goodmanin** mielestä esteettinen kokemus on kognitiivinen.

**Eaton** liittää taiteeseen esteettisen arvon sekä yksilön että yhteiskunnan suhteessa. Siinä näyttäytyy esteettinen toiminta, esteettinen kokemus, kulttuuritraditio, yksilö ja sosiaalinen konteksti.

**Burginin** mielestä taide ei voi toimia erillään medioista.

**Shusterman** haluaa nostaa esille Deweyn pragmaattisen näkökulman ja samalla tuoda taiteen filosofian määrittelyn piiriin populaarin kulttuurin.

On taidemaailma, jolla on taideyleisö ja jolla on erityinen esteettinen intressi taidemaailman objektia, taidetta, kohtaan niin yksilönä kuin yhteiskunnan jäsenenä. Taideteosta voidaan tarkastella kokemuksen tai formaalisten piirteiden kautta. Kokemus taiteesta voi olla kognitiivinen, tietoa sisältävä. Kognition lisäksi taide vaikuttaa vastaanottajansa kokemukseen, joka voi synnyttää intensiivistä, vapauttavaa, aktiivista, etäännyttävää ja kohdistunutta tulkintaa ja arvottamista itse taideteoksesta. Taide liittyy myös aikaan ja paikkaan sekä niin medioihin kuin populaarikulttuuriin, eli taidekulttuuri on sekä "high" että "low". Erityisesti Eaton tarkastelee estetiikan kysymyksiä laaja-alaisesti. Kokijakeskeisyyden sijaan hän ottaa huomioon yksilön suhteessa yhteiskuntaan ja sosiaaliseen kontekstiin sekä näin ollen koko hänen kokemusmaailmaansa. Erikseen on painotettava, että taide menettää merkitystään ilman tulkintaa. Taidemuseolla on tärkeä välittäjän rooli taiteen ja vastaanottajan kohtaamisessa.

### Taidemuseo osana taidemaailmaa

Yksilön ja yhteiskunnan toimintojen kohdatessa taidemaailmassa, voi syntyä esteettistä toimintaa ja esteettisiä kokemuksia. Kohtaamiseen voi sisältyä esteettistä arvoa. Taideyleisöllä on siihen esteettinen intressi. Kohtaamistilanne on sosiaalista vuorovaikutusta itse taiteen, taiteen tekijöiden sekä taiteen vastaanottajien kanssa. Vuorovaikutukseen osallistuvien – niin taiteilijoiden, intellektuellien tai näihin liittyvien yhteiskuntaluokkien elämäntyyliä – voidaan tarkastella rationaalisen kenttä-käsitteen avulla, joka määrittelee tässä piirissä toteutuvaa toimintaa, peliä. Yhteinen pelikenttä piirtää toiminnan rajat ja määrittää toteutuvan pelin, toiminnan. Määritellyt rajat ovat jatkuvan kilpailun ja avoimien kohteena. (Ks. Bourdieu 1995a, 122-128.) Peli-käsite toimii näin yksilön ja yhteiskunnan sekä sosiaalisten toimintojen vuorovaikutuksen kuvaajana myös taidemaailmassa.

Museo on taidemaailman pelikenttä. Kokoelma muuttuu museoksi, kun se on säännöllisesti avoinna yleisölle. Museon käsitettä ei ole olemassa ilman yleisöä. Museokäynnit ovat kulttuurinen ilmiö, jossa museokävijät, käyntitapahtuma ja sen vaikuttimet, asenteet museota kohtaan sekä museon imagon kokeminen vaikuttavat muodostuvaan kokonaisuvaan. Bourdieu on tutkimuksissaan analysoinut opiskelijoita ja akateemista hierarkiaa, koulukasvatusta, makua ja tapoja, museoita ja gallerioita. Työn peruskivi on se, että sosiaalista elämää voidaan ymmärtää symbolisten ja ekonomisten termien avulla. Symbolinen saattaa liikkeeseen ekonomisen, joka johtaa kulttuuripääoman omistamiseen ja kertymiseen. (Bourdieu 1984 ja 1991/1969 sekä 122-128 Merriman 1993, 149-163.)

Kulttuuripääoman ensimmäinen muoto on maku, tavat ja tyyli, jotka syntyvät pitkästä suhteesta porvarilliseen kulttuuriin ja esteettiseen eetokseen. Kokonaisuuteen liittyvät edelleen vanhemmat ja opettajat. Toinen kulttuurisen pääoman muoto on koulun ja yliopiston välittämät materiaaliset manifestaatiot, todistukset ja sertifikaatit. Nämä toimivat vaihdon väliaineena kulttuurisen ja ekonomisen pääoman välillä, koska ajan ja resurssien investointi kulttuuripääoman saamiseksi on merkityksellistä hankittaessa kasvatuksellisia kvalifikaatioita ja näiden kautta edelleen taloudellista kannattavuutta työmarkkinoilla. Tämän osoittaa parhaiten kasvatusjärjestelmän roolin hierarkisen yhteiskunnan reproduktion laillisuudessa (*legitimitumisessa*), sillä Bourdieun mukaan kasvatus vaikuttaa voimakkaimmin museokäynteihin. Koulutus tuottaa konsensuksen kulttuuria, jossa hierarkiset sosiaaliset suhteet (*väärin*) ymmärretään luonnollisina ja legitimeinä kaikkien sosiaalisten luokkien taholta. Koulutus luo mielivaltaisen arvojärjestelmän hallitsevan luokan hyväksi. Koska koulu on neutraliteetin illuusio, nämä arvot väärintulkitaan luonnollisiksi. Koulu siis tunnis-

taa hallitsevan luokan kulttuurin laillisuuden ja hallittujen kulttuurin laittomuuden. (*Bourdieu 1984, 1-7.*)

Primäärin olemuksen (*habituksen*) tuottaa perhe ja lapsen sosiaalinen ympäristö. Se muovaa lapsen kielelliset rakenteet ja pääoman valmiiksi lapsen tullessa kouluun. Kirjoja ja oppimista arvostavan ympäristön lapsi on paremmassa asemassa koulussa kuin toisenlaisessa ympäristössä kasvanut lapsi. Hän on enemmän kotonaan koulussa ja osaa sitä kieltä, jota oppiminen vaatii. Vastaavat ideat heijastuvat Bourdieun museoita koskeissa tutkimuksissa, joissa on mm. selvinnyt, että museokävijät ovat hyvin koulutettuja. Museoiden taideteokset heijastavat spesifejä viestejä, joiden avaaminen opitaan koulussa. Esteettinen arvostus on sosiaalisesti determinoitu, määritetty, jolloin taiteen vastaanottamisen rikkaus riippuu vastaanottajan kompetenssista. Ne, joilla on tämä pätevyys, tuntevat olonsa kotoisaksi museossa ja osaavat käyttäytyä siellä. Vähemmän varustetut ovat hämillään teosten materiaalisten kvaliteettien tulkitsemisessa. Museot ja galleriat ovat hyvä esimerkki siitä, miten dominoiva kulttuuri hallitsee. Samaan aikaan useimmat jäävät sitä ilman. (*Bourdieu 1984 ja 1991/1969 sekä ks. Merriman 1993, 149-163.*) Museot pettävät todellisen tarkoituksensa, jos kulttuuriin kuulumisen tunteen kokeminen tulee vain harvojen etuoikeudeksi.

Bourdieuuta voidaan arvostella yksisilmäisyydestä hänen korostaessaan luokkaeroja muiden selittävien tekijöiden kustannuksella. Osasyynä on hänen keskittymisensä gallerioihin, museواسpektin toiseen ääripäähän. Kun muunlaiset museokäynnit otetaan huomioon, ei koulutus ole enää ainoa selittävä tekijä. Muiksi tekijöiksi nousevat mm. rakenteelliset tekijät, elämänvaihe, yksilön elämän historia ja psykologia. Lisäksi Bourdieun<sup>171</sup> väitteet kohdistuvat 1960-luvun Ranskaan, eivätkä ne ole sellaisinaan sovellettavissa myöhempiin aikakausiin. Keskittyminen kävijöihin on myös rajoittava tekijä. (*ks. Lamont 1992.*)

Mahdollisia luokkaeroja ja mm. kotitaustan merkitystä lasten ja nuorten kulttuuriharrastuksiin vaikutustaustana selvitettiin myös kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa lukutaitoa mitattaessa. Kodin virikkeisyys ja kulttuurin arvostus vaikuttavat lasten oppimistuloksiin myönteisesti. Muitakin keskeisiä tekijöitä löytyy. Sosioekonominen tausta mm. selittää lukutaidon vaihtelua. Eräissä maissa tosin sosioekonomisen taustan selitysarvo on suhteellisen pieni. Näiden maiden joukossa on Suomi. (*Linnakylä 2002a, 89-107.*)<sup>172</sup> Arvostelusta huolimatta koulutuksen merkitystä eri muodoissaan voidaan pitää ensiarvoisen tärkeänä vaikuttavana tekijänä tarkasteltaessa nuorten valintoja niin tässä yhteydessä kuin muutoinkin kulttuurin parissa.

Nykyajan museolaitos sai alkunsa 1700-luvun loppupuoliskolla.<sup>173</sup> Nykymuseo muuttuu ja on jo muuttunut passiivisesta keräilijästä aktiiviseksi osallistujaksi. Esimerkkinä on Nykytaiteen museo Kiasman toimintakonsepti, joka painottaa museon ja yleisön kohtaamista.<sup>174</sup> Museolaitos ei ole vain passiivinen keräilylaitos tai kapea-alainen tutkimuslaitos. Museo on media ja resurssi. Se on väline, voimavara ja paikka, joka osallistuu ympäröivän yhteiskunnan keskusteluun. Museologia on tutkimusalueena suhteellisen nuori ala Suomessa.<sup>175</sup> Rönkkö toteaa, että museo palvelee itseymmärrystä ja on sen perusta. Hän näkee, että

*“... museo on kokemustiivistelmä siitä, miten yhteiskunta on mielestämme muotoutunut, kokoelma myyttisiä tarinoita sekä yksilön että yhteiskunnan arvojen ja identiteetin rakentumisesta ja jonkinlainen rautalankamalli niiden edelleen rakentamiseksi...”* (Rönkkö 1999, 12.)

Museon tärkeä ja keskeinen rooli on toimia aktiivisesti yhteiskunnan kehityksen ja tulevaisuuden arvioinnissa. Museo on taiteen julkinen kuva, muisti ja virikkeenantaja sekä visio tulevaisuudesta. Kokoelma taideteoksia ei ole museo, vaan jäsentäessään ja tulkitessaan aineistoaan, heijastaessaan yhteisönsä taidekäsitteitä sekä luodessaan uutta ajattelua

<sup>171</sup> Osiossa 5.2.2 on arvioitu Bourdieun yhteiskuntaluokan arvostuksia ja niiden perusteita. Lamont arvostelee Pierre Bourdieun yhteiskuntateorioiden kulttuurisidonnaisuutta perusteenaan, että vastaavan yhteiskuntaluokan amerikkalaiset tai ranskalaiset eivät muistuta toisiaan.

<sup>172</sup> Suomi kuului maihin, joissa sosioekonominen tausta oli vähemmän selittävä tekijä (*Linnakylä 2002, 89-107.*)

<sup>173</sup> Museo-sana juontaa alkunsa antiikin Kreikasta. Sana tuli uudelleen käyttöön renessanssin ajan Firenzessä 1400-luvulla pyrittäessä herättämään antiikin kulttuuria henkiin. Termi ‘museologia’ esiintyi ensimmäisen kerran 1878. (*Heinonen ja Lahti 2001, 14-15.*)

<sup>174</sup> Jo ennen Kiasman avaamista yleisölle todettiin, että museopedagoginen yleisösuhte on suurimpia haasteita museon toiminnassa (*Arkio, Hirvonen ja Rastas 1998, Helsingin Sanomat 18.3.1998*). Mieliopide oli kannanotto lehdistössä olleisiin museon tarpeellisuutta ja toimintakonseptia kritisoiiviin kirjoituksiin, johon vastattiin korostamalla keskustelun tärkeyttä ja yhteyttä yhteiskuntaan kuten Peter Glass. Järkyttävänä nähtiin julkiset gallupit, jotka viestivät suomalaisisten erittäin huonosta nykytaiteen tuntemuksesta. (*Kivirinta 1998, Helsingin Sanomat 18.3.1998*).

<sup>175</sup> Rönkön mukaan ensimmäinen museologia oppituoli perustettiin Jyväskylän yliopistoon 1989.

(Sepänmaa 1994b, 32-34).<sup>176</sup> Museon tehtävänä on reagoida ympärillä tapahtuvaan niin kokoelmien kartuttamisessa, näyttelyiden ajankohtaisuudessa kuin taiteen tutkimuksessa ja tulkinnassa. Museon tulee osallistua aktiivisesti yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja keskusteluun pysyäkseen elävänä taiteen esittelypaikkana.

### Museologian tehtävä taidemaailmassa

UNESCO:n alaisena toimiva museoneuvosto ICOM (*International Council of Museums*) määrittelee museoiden toiminnan seuraavasti (*ICOM Statutes, Article 2, definitions*):

*“Museo on pysyvä, taloudellista hyötyä tavoittelematon, yhteiskuntaa ja sen kehitystä palveleva laitos, joka on avoinna yleisölle ja joka tutkimusta ja opetusta edistääkseen ja virkistystä tuottaakseen hankkii, säilyttää, tutkii, käyttää tiedonvälitykseen ja pitää näytteillä aineellisia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään.” (MUSEO 2000, 1999.)*

Museoiden toiminta on tallentavaa ja tietoa jakavaa. Ne ovat rinnastettavissa arkistoihin ja kirjastoihin tai teattereihin ja orkestereihin. Museolaki (1996) edellyttää museoilta yhteiskunnallista vastuuta. Tehtävänä on mm. vaalia kansalaisten tietoisuutta kulttuuristaan. Niiden vastuulla on alan tutkimuksen edistäminen sekä opetuksen ja tiedonvälityksen hoitaminen. Se sisältää tallennus-, tutkimus-, säilytystoiminnan yhdistettynä näyttely- ja muuhun valistustoimintaan.

Museoiden toiminnan määritelmästä seuraa, että siihen sisältyy tutkimusta tämän toiminnan osana, mutta myös itse toiminnan määrittely vaatii tutkimusta ja kehittämistä. Museotoiminnan tutkimuksesta vastaa keskeisesti museologia. Yksinkertaisin määritelmä sisällyttää museologiaan tehtäviä, joissa tutkitaan museoita, niiden historiaa, perustana olevaa filosofiaa, tapoja, joilla ne ovat aikojen kuluessa muuttuneet ja kehittyneet sekä niiden toimintoja ja päämääriä, kasvatuksellista, poliittista tai sosiaalista roolia. (Vergo 1993, 1-5). Luettelo kattaa museon toiminnot.

Suomalaisen museologian oppi-isinä ovat olleet mm. hollantilainen, Reinwardt Akademien opettaja Peter van Mensch, Brnon yliopiston museologian professori Zbynek Z. Stránský<sup>177</sup> ja Zagrebin yliopiston museologian professori Tomislav Šola (Rönkkö 1999). Museologiassa on kysymys siitä, tutkitaanko itse museota vai sen edustamien asioiden suhdetta ympärillä olevaan todellisuuteen. Museon yhteys mm. yhteiskunnan arvojen rakentamiseen on tiivis. Stránskýn mielestä keskeistä on kysymys museoarvosta (*museality*) ja miten se määritellään. Museologia itsessään jakaantuu:

- valintateoriaan, joka liittyy museokohteiden valintaprosessiin ja niiden valinnan perusteisiin, valintatendenssiin
- kokoelmienmuodostamisen teoriaan, josta voidaan todeta, että havaittu todellisuus on helpommin dokumentoitavissa kuin suhteellisen eristetty metatodellisuus. Kokoelmien luomisessa vaikuttaa myös säilytettävyyden ja kohteen mahdollisuus välittää keskeisiä kulttuuriarvoja.
- kommunikaatioteoriaan, jossa museo-objektien esittäminen on keskiössä. Tällöin puhutaan erilaisista kommunikoinnin ja viestinnän keinoista, informaatiosta, tiedonsiirrosta, museopedagogiikasta ja kasvatuksesta.

(Stránský 1995, 36-53.)

Museologian aihepiirejä ovat:

- museoalan historia, alan taustat sekä rooli yhteiskunnassa
- museoiden tutkimus-, konservointi-, opetus- ja organisaatiojärjestelmä
- museoiden suhde fyysiseen todellisuuteen, jolloin esillä on mm. museorakentaminen ja suhde ympäristöön tai johtaminen, markkinointi, promotiotoiminta, viestintä ja informaatio

---

<sup>176</sup> Peter Galass on todennut New Yorkin Modernin taiteen museon, MoMA:n, valokuvamuseon osastonjohtajan ominaisuudessa, että museon tehtävänä on vastata ympärillä tapahtuvaan. Hän määrittelee valokuvamuseolle kolmenlaisia tehtäviä: 1. kartuttaa kokoelmia, 2. esitellä nykyvalokuvausta sekä 3. tutkia ja tulkita valokuvauksen historiaa. Museon tulee osallistua keskusteluun ja nostattaa väittäjä. Vaikka museo on keinotekoinen laitos, se on silti käyttökelpoinen tapa koota ja esitellä yleisölle alkuperäisiä taideteoksia. (Salo 1995, *Helsingin Sanomat* 24.7.1995).

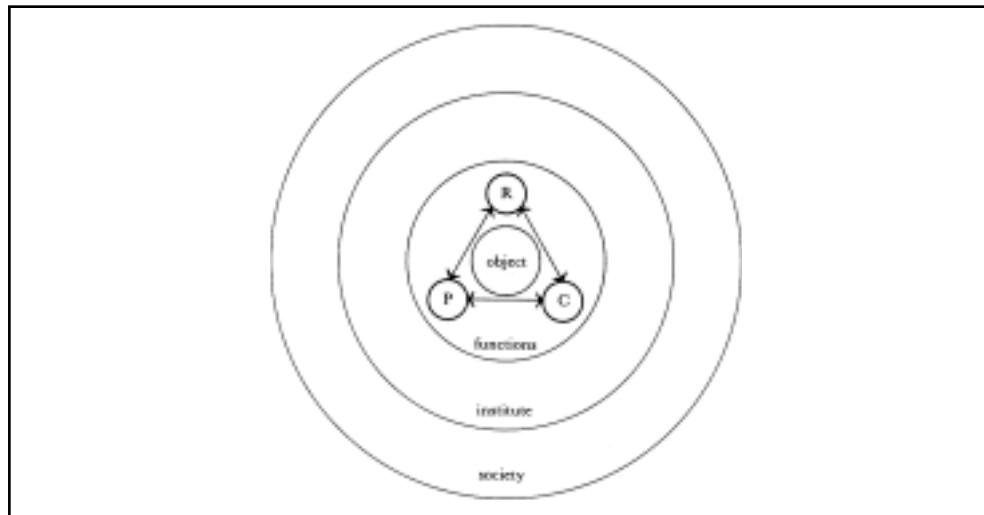
<sup>177</sup> Heinonen ja Lahti 2001, 20.

- erilaisten museoiden luokittelu, joka voi sisältää erilaisten museotyyppien erityis laadun ja tehtävien määrittelyn.

(Stránský 1995, 54-69.)

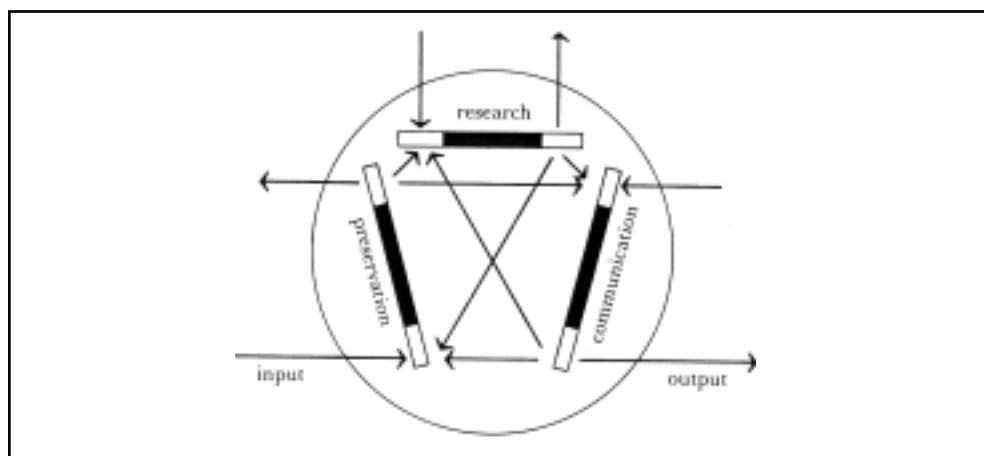
Museotoiminta ei ole vain keräys- ja näyttelytoimintaa, vaan jatkuva kulttuurinen prosessi, jossa musealisuus on tausta-ajatuksena. Museon presentaatiokieli käyttää omaa kieltään, mitä tulee sen näyttely- ja muuhun esitystoimintaan. Museon presentaatiokysymykset liittyvät sen viestintä- ja informaatioulottuvuuden arviointiin.

Teoreettisella museologialla on kaksi päämerkitystä. Toisessa tarkastellaan museologiaa historiallisesta ja sosiokulttuurisesta perspektiivistä sekä toisessa museologian metodologiaa soveltavan näkökulman avulla. Museologia sisältää museotyön teorian ja käytännön. Toisinaan museologia preferoi vain teoreettisia kysymyksiä. Yleisen museologian pääperiaatteena on säilyttäminen, tutkimus ja kommunikaatio ihmiskunnan olemassaolosta, ympäristöstä ja instituutioista sekä sosiaalisista olosuhteista ja niiden vaikutuksesta em. asioihin. Teoreettinen museologia on filosofinen perusta, ja se liittyy museologian epistemologisiin näkemyksiin. Erityismuseologia kytkee yleismuseologian erikoiskohteisiin kuten taidehistoriaan, antropologiaan, luonnonhistoriaan jne. Sovellettu museologia (*museografia*) käsittelee käytännön sovelluksia. Perusfunktiot ryhmitellään säilyttämiseen, tutkimukseen ja kommunikaatioon, joita tukee hallinto. (Peter van Mensch 1989c, 85-95.) Asiaa havainnollistaa kuvio 27.



**Kuvio 27:** Museologian ulottuvuudet Menschin mukaan, jossa R=tutkimus, P=säilytys ja C=kommunikaatio (Mensch 1989c, 88).

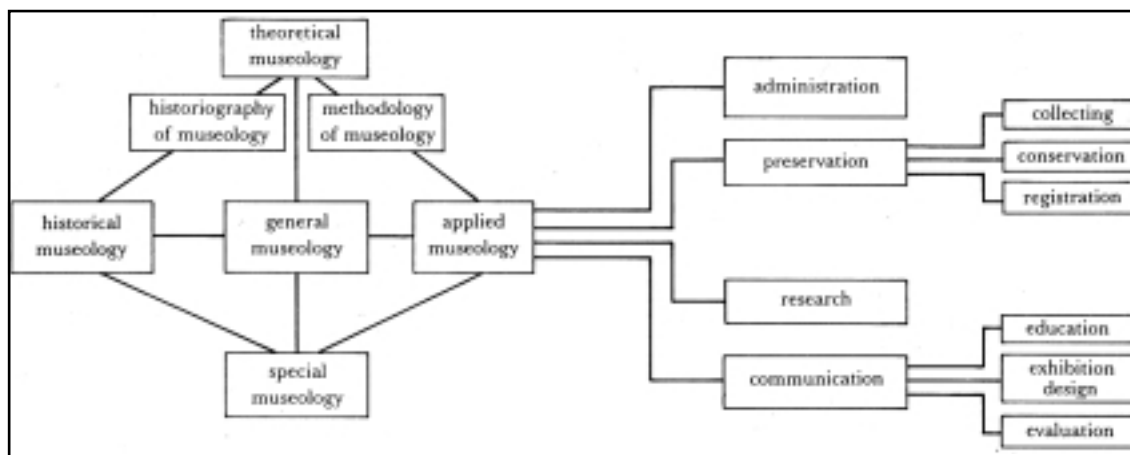
Mensch sisällyttää museologian perusfunktion säilyttämisen, hankinnan, konservoinnin, luetteloinnin sekä dokumentoinnin kokonaisuudessaan. Tutkimus on toinen päämerkitys. Kolmas päämerkitys, kommunikaatio, koostuu mm. julkaisutoiminnasta, näyttelyistä ja opetuksesta eli museopedagogiikasta. Museologian funktiot ja näiden vuorovaikutussuhde on esitetty kuviossa 28.



**Kuvio 28:** Museologian funktiot (Mensch 1989c, 92).



Museotyö on monialainen ammattialue, jossa kaivataan laajaa kirjoa taitoja kuten johtajan, markkinoijan, tiedottajan, kuraattorin, kasvattajan, näyttelysuunnittelijan, konservاتورin, rekisteröijän ja kirjastonhoitajan. Museon perusfilosofia, tehtävä ja koko museoinstituution tarkoitus ja edelleen museologinen ajattelu määrittyy museoammattilaisuuden pohjalta. (Mensch 1989a, 9-20 ja 1989b, 21-29) Kommunikaatio ja tiedottaminen ovat keskeistä, koska niihin sisältyy museoiden valistustehtävä, opetus ja kasvatus. Kuviossa 29 esitellään museologian osa-alueet.



**Kuvio 29:** Museologian osa-alueet (Mensch 1989c, 86).

Näyttely on viestinnän väline, joka toteutetaan viestinnän ajankohdan mukaisesti. Museonäyttelyn viestin perusmotiivit ovat sosiaalisia ja kasvatuksellisia. Se muotoillaan näyttelyn alkuunpanijan, tekijän, intension mukaan. Taidenäyttely on erikoisilmiö näyttelyiden joukossa. Museologi Ivo Maroevićin mukaan näyttely on kompleksinen museologinen viestintäjärjestelmä, jossa se tuottaa todellisuuden, mutta siinä on myös siemen kohti uutta todellisuutta. Näyttelykävijät luovat itse omat merkityksensä omista taustoistaan käsin. Museo tuottaa uutta informaatiota tietoisuuteen ja tuo menneen maailman lähemmäksi nykyisyyttä. Samanaikaisesti museoviesti on syvästi ankkuroitunut informaatioon ja dokumenttiolemukseensa. (Maroević 1999, 24-36.)

Tutkimus paljastaa museo-objektin monikerroksisuuden. Se alkaa käsitteellisestä identiteetistä jatkuen tosiasiallisen identiteetin kautta (*factual identity*) rakenteelliseen ja ajankohdittaiseen identiteettiin (*actual identity*). Ajan patinoimat museo-objektit ovat autenttisempia kuin ne, jotka on käsitelty kliinisen puhtaiksi. (Mensch 1989c, 85-95.) Niin Maroević kuin Mensch puhuvat museon kommunikaatiotehtävästä sen tuottaessa informaatiota niin tutkijoiden, museoammattilaisten kuin museoyleisön käyttöön.

Kapinallisen 1960-luvun ja paljastavan 1970-luvun jälkeen myytti edistyksestä kuoli. Nopeita voittoja hamuavat etsivät tekosyitä ja posthumanistit keinoja heidän lyömisekseen. Konfliktit eri ääriyhmien kuten saastuttajien ja vihreiden välillä ovat arkea sekä osoitus kulttuurin muutoksesta. Sen nopeuden kasvaessa kiinnostavaa on muutoksen sijaan syntyvä ja tuotettava laatu. Kestävä kulttuurikehitys on degeneroitumisen vastakohta. (Šola 1997, 17-18.) Avoimessa tilanteessa museotoimella itsellään on arvioinnin aika ja tarve suhteuttaa toiminta informaatioyhteiskunnan muutosprosessiin.

### Taidemuseo toimijana

Museo on media. Työntekijät eivät aina näe sen mahdollisuuksia tämän institutionaalisen logiikan ulkopuolisessa elämässä. Yleisön palvelu, tietoisuuden herättäminen tai elämänymmärryksen välittäminen ei houkuttele, vaikka tarjottavana on oivalliset eväät elämänymmärrykseen. Menneisyyttä on mahdollista käyttää tulevaisuuden hyväksi sovittamalla museoinstituutio muuttuvan todellisuuden maailmaan. Esimerkkinä ovat teknologiamuutoksen tuomat uudistukset. Vaikka teknologisesti komeita ja varusteltuja fyysisiä toimintaympäristöjä syntyy, ajatukset laahaavat perässä. Museoiden vaikutus yhteiskuntaan vaatii kriittistä ja kehityshakuista otetta. Museoiden tulee käyttää työssään vuorovaikutuksen ja poikkitieteellisyuden keinoja. Museon viestinnällinen rooli on tärkeä, koska museon edustama muisti määrittelee omalla tavallaan viisauden laadun. Tieto menneisyydestä muuntuu sanomaksi menneestä. Museoinstituutio lähestyy interaktiivista suhdetta ympäristöönsä ja tukee kestävästä kulttuurinäkemystä. (Šola 1997, 8-29 ja 110-121.)

Yhteiskunnassa ja taidemaailmassa tapahtuva muutoskehitys vaikuttaa museoiden arvo-maailmaan ja ilmiöiden suhteuttamiseen niiden toimintaan eri aikakausien synnyttämässä muutospölyssä. Crimpin<sup>178</sup> ajatukset museon raunioista teoksessa *On the Museum's Ruins* herättivät aikanaan voimakkaita tunnereaktioita suomalaisessa taidemaailmassa. Hänen ajatuksensa nousivat esille Suomessa vaiheessa, jossa Nykytaiteen museon rakennushanke oli kriisivaiheessa ennen lopullista päätöstä.<sup>179</sup> Museohenkilöstön on ollut tarpeen arvioida uudelleen suhteensa museoon ja sen tehtävään muuttuneessa yhteiskunnassa.

Ajatus museosta taideteoksen hautana ei ole uusi. Aika ajoin taidemuseon ja taideteoksen suhdetta on pohdittu museoinstituution roolin tai taiteen muutoksen näkökulmasta. Le Figarossa 1909 julkaistu futuristien manifesti sisälsi vakavaa taidemuseoiden oikeutuksen arvostelua. Onhan teoksen liittäminen museon kokoelmaan tietynlainen kannanotto ja teoksen arvottamisen mitta. Se osuu taiteilijan kohdalle tai ei. Rajankäynti museoarvosta on esiintynyt usein taiteilijoiden ja museoinstituution välisenä kärkeväenä ajatusten vaihtona. (Pettersson (2001, 40-49.)

Suomalaisen taidemuseon perusta rakentuu eurooppalaisen kokoelma- ja tutkimusperinteen pohjalle. Siinä on myös amerikkalaisperäisiä vaikutteita, jotka korostavat mm. pedagogisia ja toiminnallisia aspekteja. Suomalaisesta taidemuseosta väitelleen Rönkön mielestä museotoiminnassa vallitsee luottamus asioiden hallittavuuteen. Kulttuuriperintönä pidetään museoarvon saavuttanutta todellisuutta. Rönkkö pelkää, että museoammattikunta on liian sisäänpäin kääntynyttä ja pitää erityisosaamistaan yleissivistyksenä osaamatta arvostaa työtään riittävästi. Asiantuntijuus saavutetaan demokraattisessa yhteiskunnassa opiskelemalla, osallistumalla korkeakulttuurin tapahtumiin ja omaksumalla tietty elämäntyyli. (Rönkkö 1999, 243 ja 249-257 sekä ks. Bourdieu 1985.)<sup>180</sup> Taidemuseon välittäjän rooli taiteen ja yleisön välillä heijastuu myönteisenä palautteena takaisin taidemaailmaan. Museopedagoginen toiminta rakentaa sillan museoyleisön sekä taiteilijoiden ja taideteosten välille.

Museopedagogi Kaija Kaitavuori ihmettelee Crimpin herättämiä kielteisiä ajatuksia, koska hän ei havaitse tämän museotekstit arvioituaan niiden sisältävän museoiden lopettamiseen viittaavia ajatuksia (Crimp 1988, 6-13 ja 62 ja Kaitavuori 1991, 43-45.) Crimpin ja suomalaisten museoammattilaisten risteävät ajatukset kuvastavat niitä ristiriitoja ja uudelleenarviointeja, joita kulttuuri-instituutioiden, taidemaailman virallisen puolen, ja sen ulkopuolisen maailman kesken on tapahtunut ja tapahtumassa modernin murroksessa sekä tulee tapahtumaan jossain muussa muutossysteemissä tulevaisuudessa. Esimerkiksi teknologia mahdollistaa uudella tavalla tiedon taltioinnin ja säilyttämisen sekä toisaalta näiden tiedostojen jatkokäytön ja esittämisen taideyleisölle. Esitysympäristön rooli, vaikutus ja dialogi itse taideteoksen kanssa on oleellinen taiteen tulkinnan näkökulmasta.

Taidemuseon viestinnän tärkein muoto on näyttelytoiminta. Teoksen esittäminen museossa on sellaisenaan kannanotto ja toisaalta osa jopa teoksen sisältöä ja näin osa taideteoksen viestiä. Taide keskustelelee museossa taiteen kanssa. (Rönkkö 1999, 257-264.) Taiteilija Satu Kiljunen odottaa taidemuseoilta taiteellista tutkimustyötä ja jokaisen museon omimpien vahvuuksien hyväksymistä mm. oman henkilökunnan erityisosaamisen kautta (Kiljunen 1991, 36). Taiteellisen tutkimustyön käsite on tärkeä, koska se avaa uuden näkökulman mm. museologian tehtävään.

Taidemuseot ovat osaltaan taiteen kuluttajia rakentaessaan museoiden näyttelyitä kuten museojohtaja Pontus Hultén<sup>181</sup> on todennut. Taidemuseon rooli osana taidemaailmaa ei ole ongelmaton, koska museolla on myös museaalinen rooli. Tämä vaatii edelleen välittäjän roolia ja tehtävien hoitoa ilmiö-, ihmis- ja yhteisökeskeisesti. On kysyttävä, mitä kerätään, tutkitaan ja säilytetään tai miten esitellään taidetta ja kenen ajatusten välityksellä ratkotaan ihmiselon mystereitä. (Šola 1993, 1-5 ja Rönkkö 1999, 262-263.) Taidemuseoiden toiminnan

<sup>178</sup> Crimp kirjoitti jo 1988 Taide-lehden arkkitehtuurinumerossa epäillen postmodernin arkkitehtuurin asettavan rajat taiteelle, joka tulee hyväksytyksi vain museorakennuksen kehityksissä, koska uudenlaisten taide on muualla.

<sup>179</sup> Tuula Arkio kommentoi Crimpin ajatuksia vimmaisena hyökkäyksenä museolaitosta kohtaan. Hän huomautti, että arvostelijat unohtavat, että museoita ei ole luotu vain taiteilijoita ja kriitikoita varten vaan myös taiteesta kiinnostunutta yleisöä varten. (Arkio 1990, *Helsingin Sanomat* 18.11.1990.)

<sup>180</sup> Museon profiili syntyy peruskokoelmista, joiden avulla se välittää yleisölleen kuvan taiteen kehityksestä ja liittyy nykytaiteen loogisena jatkumona inhimilliseen muutokseen (Arkio 1990, *Helsingin Sanomat* 18.11.1990.)

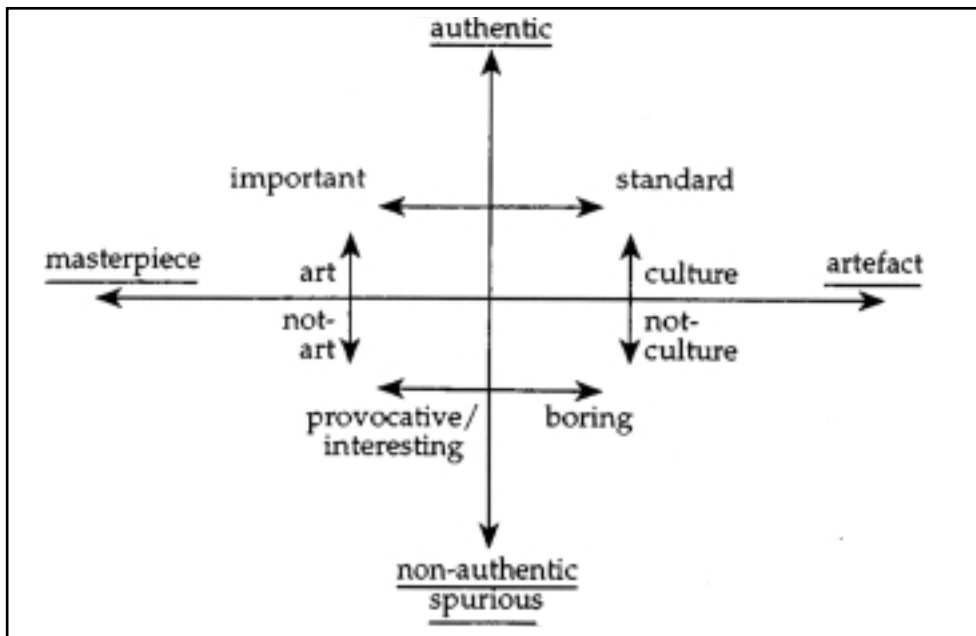
<sup>181</sup> Kaija Kaitavuoren Pontus Hulténin haastattelu 15.6.1996 Turussa (Kaitavuori 1996b, 31-34). Ruotsalainen Pontus Hultén on maailmalla sukkuloinut museojohtaja, joka Tukholman Moderna Museetin menestyksellisen vaiheen jälkeen on ollut käynnistämässä monia mielenkiintoisia museohankkeita kuten Pariisin Centre Pompidour, Los Angelesin MOCA, Venetsian kulttuurikeskus Palazzo Grassi, Pariisin taidekoulu Institutut des Hautes Etudes d'art ja Bonnin Kusthalle (Römlinger 1990,1).

uudistumisen välttämättömyys heijastuu juuri ilmiö-, ihmis- ja yhteisökeskeisyyden toteutuksen asteesta.

Museologialla, teoreettisella tieteellä, ja museotoiminnalla, museon kokoelmilla, on merkitysero. Todellisuus on sama, mutta museoesine museossa on eri kuin sama esine "luonnossa" eli omassa arkimerkityksessään ja käyttöympäristössään. Tutkimuksen kohde, lähdemateriaali, voi olla museoesine tai muu esine. Museo-objekti on aina lähdemateriaalia. Käsite museaalisuus tarkoittaa museossa olevia objekteja kuten museoesineitä. (Stránský 1990, 22.)<sup>182</sup> Museotoiminnalla on monenlaisia rajapintoja, joiden kautta sen toiminta muotoutuu.

Museosta on muovautunut renessanssijaoista lähtien länsimaisen yhteiskunnan symboli. Taidemuseolaitoksen alku kytketään usein Louvren avautumiseen vuonna 1793. Se ei ollut kuitenkaan ensimmäinen yleisölle avattu kokoelma, vaan Ashmolen museo toimi jo vuonna 1683. Uffizin Galleria Firenzessä siirtyi valtion omistukseen 1743, British Museum avautui Lontoossa 1753 ja kuninkaalliset kokoelmat Düsseldorfissa ja Dresdenissä avattiin 1700-luvun puolivälissä. (Pettersson 2001, 40-49.)<sup>183</sup> Museon viestintä on uusi ja kasvava alue. Viestinnällistä metodologiaa pyritään kehittämään niin taidemuseoissa kuin gallerioissakin. Museot alkavat huomata vasta nyt suhteen kävijöihinsä (Hooper-Greenhill 1999a ja 1999b, 1-12.) Museoiden kokoelmat ovat sekä media että viesti.

Kulttuuri sitoutuu viestiin eikä niinkään verkostoihin tai valvontajärjestelmiin. Viestit luodaan museokokoelmien monikerroksisesta ja elävästä organismista. (Hall 1981/1959 ja Rönkkö 1999, 257-258.) Monikerroksisuus on muotoutunut aikojen kuluessa museoiden kuraattorien ja keräilijöiden arvottamisen tuloksena kuten arviot: aito – epäaito, taidetta – ei-taidetta, autenttinen – ei-autenttinen. Tätä kulttuurisysteemiä ovat kuvanneet mm. Bourdieu havainnoissaan kulttuurisesta habituksesta tai Baudrillard puhuessaan objektien systeemistä. Erottelut toimivat kautta kulttuurijärjestelmien. Asioiden merkitys ja asema systeemissä voidaan havainnollistaa kuvion 30 mukaisesti, jossa kuvataan kulttuurisen materiaalin sosiaalista arvoa. Luokkaan tärkeä (*important*) sijoittuvat esimerkiksi asiantuntijuus, taide (*fine art*), korkeatasoinen sovellettu taide, primitiivinen taide ja hienot arvotavat. Standardiluokkaa ovat useimmat arkeologiset, etnograafiset ja historialliset materiaalit sekä tavallinen historiallinen materiaali. Provosoivalla tavalla kiinnostavaan luokkaan kuuluvat väärennökset, puutarhapeikot, epämiellyttävät pehmoeläimet, poptaide ja lentokenttätaide.



Kuvio 30: Kulttuurisen materiaalin sosiaalinen arvo (Pearce 1999, 15-23).

<sup>182</sup> Stránskýn ajatukset liittyvät hänen luentoonsa kansatieteilijöiden yhdistyksen Ethnoksen ja Suomen museoliiton yhdessä järjestämään Museologia ja kansatiede -seminaariin maaliskuun alussa 1990 Oulussa.

<sup>183</sup> Louvren jälkeen 1800-luku oli museoiden syntyäikää, kun museohankkeita virisi ja toteutui eri puolilla Eurooppaa (Pettersson 2001, 40-49).

Uusi teknologia on osa nykymuseon kommunikaatiojärjestelmää, joka palvelee sekä informointia että käyttäjien verkostoitumista toistensa kanssa. Esimerkkinä on kansainvälisen museojärjestön ICOMin internet -informaatio. Uusi teknologia koskettaa myös museoiden näyttelytoimintaa. Interaktiiviset keksinnöt ovat tärkeä osa kommunikaatioprosessia. Vuorovaikutteiset kokemukset valmistavat tulevaisuuden oppimiseen sekä syvempään kokemukseen kuin yksisuuntaista museotuotantoa käytettäessä (*Fahy 1999, 82-96*).

Museoita on pidetty sekä intellektuelli- että populaariympäristöissä aikansa eläeinä mausoleumeina, joilla ei ole mitään tekemistä elävän nykyisyyden kanssa. Uusi museologia arvostelee vanhaa museokäsitystä fetisismistä ja elitismistä sekä porvarillisten arvojen suosimisesta. Ovathan museot monipuolisesti tekemisissä median eri muotojen kanssa. Tietoverkoissa ne eivät enää ole elitistisiä, vaan kuka tahansa mistä päin maailmaa tahansa voi käydä tutustumassa niihin virtuaalisesti sekä kommentoida teoksia ja ottaa niistä itselleen kopioita. Virtuaalisuus tuottaa traditionaalisiin museotoimintoihin uusia muotoja, ja ne ovat erottamattomia muista medioista. 1990-luvun museobuumi alkoi suunnilleen samaan aikaan kuin uusi elektroninen teknologia synnytti keskustelun informaatioyhteiskunnasta (*Witcomb 1997, 143-150 ja ks. Baudrillard 1983*). Taidemuseo on museotoimija muiden joukossa, kuten Museo 2000 -ohjelma toteaa.<sup>184</sup>

André Malraux'n ajatukset imaginaarisesta museosta<sup>185</sup> ovat nykyteknologian avulla realistisempia kuin syntyaikoinaan. Tässä kuvien arkistossa teosten määrä on rajaton ja sallii loputtoman teosten jäljentämisen sekä uudelleen muotoilun tehden mahdolliseksi mm. eri aikakausien, kulttuurien ja taiteenlajien kohtaamisen. Se on mielikuvitusmuseo, jossa on tarpeen kiinnittää huomio myös valokuvan rooliin museoajatuksen uudistajana. (*Malraux 1990/1949, 13-69 ja Rönkkö 1999, 31-34<sup>186</sup> sekä Kaitavuori, 1996a, 22-25<sup>187</sup>*.) Malraux'n perimmäinen ajatus tähtää reprodusoitavissa oleviin taideobjekteihin, joiden kautta museoiden kuvasto leviää yleisölle ja antaa museokäsitteelle uuden ulottuvuuden. Tulkinta kuvaa suoraan niitä mahdollisuuksia, joita uusintamistuotanto tietokonemedian kuten tietoverkkojen avulla voi tarjota. Jo ennen tietoverkkojen välityskanavia taidekuvasto on levinnyt museoiden ulkopuoliseen maailmaan erilaisissa julkaisuissa, luetteloissa, lehdissä, postikorteissa ja julisteissa. Uusi viestintäteknologia tekee levityksen entistä helpommaksi, nopeammaksi ja laajalevikkisemmäksi.

Telemaattinen kulttuuri ja etäyhteys on henkilöiden sijainnin ja ihmisen mielen globaalissa yhteyksissä oleellinen aspekti. Digitaalinen museo on voimakas väline ja sen on pysyttävä oikeissa käsissä. Sen rooli virallisen todellisuuden vartijana on ohjenuora ilmitodellisuudelle ja yhteisöllisen olemassaolon uusille muodoille. Digitaalisen museon viestintä perustuu toimintaan, vuorovaikutukseen ja konstruointiin. (*Ascott 1996, 76-83.*) Perinteisen museon painopisteenä on ollut sen sijaan luokittelu ja tulkinta.

Digitaalinen taidejärjestelmä sisältää ihmis- ja tekoälyn saavutuksia. Jokainen visio tai kuva on avoin. Internetissä toimivat museokokonaisuudet voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- Museoiden perinteiset kotisivut. Kotisivut ovat tallennettua, vanhaa taidetta esitettäviä tietokantoja. Tietoverkko toimii välityskanavana. Ongelma on teosten reproduktioiden laatu. Myönteistä on se, että teokset ovat kaikkien nähtävillä etäisyydestä riippumatta.
- Valmiiksi digitaaliseen muotoon tuotetut taideteokset. Tietoverkko toimii tässäkin tapauksessa välityskanavana ja laajentaa museoiden keinovalikoimaa esittäen taidekokoelmiaan.

<sup>184</sup> Museo 2000 -ohjelmasta annetut lausunnot tosin viestittivät taidemuseoiden edustajien tyytymättömyyttä oman erityislaatunsa sivuuttamisesta. Sen seurauksena tehtiin taidemuseoista erillinen selvitys, jossa ilmeni, että taidemuseotoimijat epäröivät sen välillä, ovatko ne taidelaitoksia vai onko niiden tehtävä rajattava vain museomäärittelmän mukaisesti ydintoimintoihin. Selvitys ei tarjoa yleispäteviä ratkaisuja, vaan suosittaa arvioimaan tilanteen museokohtaisesti. (Ks. *Sederholm 2001, 52-59.*)

<sup>185</sup> Vaikutusvaltainen ranskalainen ajattelija André Malraux käyttää hyväkseen teoksessaan *Le Musée imaginaire* (1947) moderneinta reproduktiotekniikkaa, joka hänellä oli ulottuvillaan maailmanlaajuisista taidekokoelmista tarvitsematta matkustaa kaikkialle tai luottaa vain omiin muistikuvii näistä teoksista. (*Cavalli-Björkman 1994, 15-19.*)

<sup>186</sup> Tässä on otettu huomioon Rönkön tarkennus alkuperäisen ranskankielisen teoksen käännöstulkintaan perustuen.

<sup>187</sup> Kaitavuorella esiintyy käsite 'seinätön museo' (*the Museum without walls*) Malraux'n käsitteen *Le musée imaginaire* yhteydessä. Benjaminin ja Malraux'n erona puhuttaessa käsityksestä taiteesta ja valokuvasta on, että Malraux näki valokuvan tuovan taiteelle lisäarvoa esimerkiksi tyyliin ja ominaisarvoon liittyen, mutta Benjamin tulkitsi valokuvan kadottavan taideteoksen autenttisuuden ja ainutkertaisen läsnäolon. (*Kaitavuori 1996a, Malraux 1949/1990 ja Benjamin 1989/1931 ja 1989/1936.*)

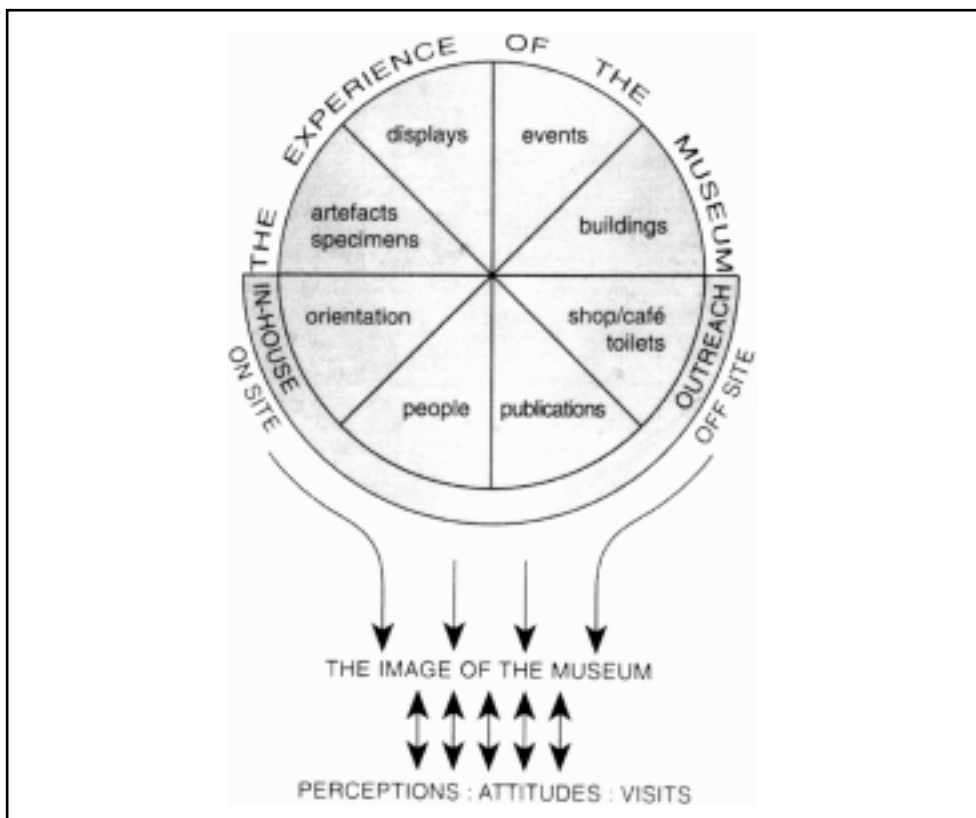
- Puhdas tietoverkkotaide. Tietoverkkotaide syntyy ja esittyy tietoverkkoympäristössä. Tällöin digitaalinen museo ei käytä tietokonetta ainoastaan videopäätteenä vaan operoi näyttämönä ja välittäjänä, joka tekee mahdolliseksi kaikenlaisen manipuloinnin. Taidetoimintaan sisältyy luomiseen aktiivisesti osallistuva katsoja, merkityksien synnyttäjä.

(Ascott 1996, 76-83.)

Nanoteknologiaan perustuva keinotodellisuus ja keinoelämän teknologia merkitsivät sitä, että taide ja tiede voivat yhentyä kulttuurissa. Digitaalinen museo on operaatioalusta, yhteisön resurssi, kulttuurineuvottelujen paikka ja luovan yhteisöllisyyden tila eikä vain vanhan ajattelun mukainen näyttelylaatikko tai näyttämö. Ajatukset palautuvat Malraux'n imaginaarisen museon peruskonseptiin, museoiden tarjonnan rajattomaan saavutettavuuteen.

Taidemuseoiden ja museoiden tehtävät perustuvat itsearviointiin ja oman toiminnan laadun kehittämiseen, jossa yhtenä elementtinä on vastaaminen informaatioyhteiskunnan viestinnällisiin ja sisällöllisiin haasteisiin. Yksinkertainen taulunäyttely ei riitä. Museoala on murrosvaiheesta, jossa arvioidaan museotyön perusteita ja taidemuseoiden suhdetta ympäröivään yhteiskuntaan (Tuomaala 1997, 6). Museot, kulttuuri ja globalisaatio ovat myös kokonaisuus. Monet mieltävät globalisaation vuoroveden kaltaisena katastrofina, joka tuhoaa kansat, taloudet, kulttuurit ja yhteisöt. Kuvaus ei paljasta sitä dynamiikkaa, joka kyseiseen kokonaisuuteen liittyy. Eihän globalisaatio ole uutta tai kulttuurit staattisia, paikkaan sidottuja. Ne ovat sekoittuneet kautta historian. (Young, 2002, 3.9)<sup>188</sup>

Taidemuseota ja sen viestintäjärjestelmää on lähestyttävä kokonaisvaltaisesti ja hahmotettava sen kommunikaatiosysteemi, kommunikaatiotaidot ja -keinot. Holistinen lähestymistapa on kasvatuksen ja kommunikaation risteytys. Kokonaiskuva vaikuttaa ihmisten kokemukseen, havaintoihin ja asenteisiin museosta (ks. kuvio 31). Tästä seuraa, käydäänkö museossa. (Hooper-Greenhill 1999/1994, 28-43.)



**Kuvio 31:** Kokonaiskuva vaikuttaa museokokemukseen (Hooper-Greenhill 1999/1994, 40).

<sup>188</sup> <http://www.icom.org>

Museon myönteinen imago ei takaa, että ihmiset käyvät museossa. Tärkeitä attribuutteja museokontaktien syntymiseen ovat:

- että ihmisten kanssa ollaan
- että tehdään jotain arvokasta
- että syntyy mukava tunnelma ja liikkuminen on miellyttävää
- että on mahdollisuus uusiin kokemuksiin
- että on mahdollisuus oppia
- että osallistuminen on aktiivista.

(Hooper-Greenhill 2001/1988, 213-232.)

Edellä olevan listauksen mielenkiintoisimmat näkökulmat liittyvät aktiivisen osallistumisen ja oppimisen näkökulmiin. Museo-odotusten lista on syntynyt vastaukseksi ihmisten tarpeista.

### Museo pedagogisena instituutiona

Taidekasvatus on museoiden suuri haaste. Museoiden on tultava ulos kuorestaan osallistamalla konkreettisiin, yhteiskuntaa ja ympäristöä koskeviin päätöksiin (Mäkinen 1991,10-12.) Opetus ja kasvatus ovat kuuluneet museoiden tehtäviin vuosisatoja. Nykyaikaisessa mielessä se alkoi 1960-luvulla, jolloin museoista haluttiin tehdä kaikille avoimia laitoksia. Kansainvälisen museoneuvoston The International Council of Museums, ICOM:in kokouksessa 1974 kirjattiin museon muuttunut rooli ja uudet velvoitteet. Opetus- ja kasvatustoiminta sai erityisen merkityksen, koska museolehtoreiden toimia oli perustettu museoihin (Heinonen ja Lahti 2001, 179-194). Suomessakin lapset ovat olleet taidemuseoyleisöä jo 1800-luvulla. Ateneumin taidemuseon kävijäluetteloissa on vuodesta 1893 alkaen merkintöjä lasten ilmaisista museovierailuista. Samaisissa luetteloissa on tietoja myös kuuromykkien oppilaiden ryhmistä ja opettajien lomakursseista. (Levanto 1996, 86-95 ja 1991, 209-243.) Pedagoginen, lapsille ja nuorille suunnattu toimintatavoite oli mukana kuvataidemuseon työssä alkutai-paleelta alkaen. Ateneumin rakennus avattiin 13.10.1888.

Suomessa 1960-luku oli kiihkeän taidekasvatuskeskustelun aikaa. Ajan teema oli, että taide kuuluu kaikille ja tässä museolaitoksen oli oltava mukana. Lapset tulivat uudella tavalla mukaan museon, mm. Ateneumin, toimintaan. Yksinomainen katselu sai jäädä. Jo ICOM:in vuonna 1968 järjestämässä suuressa kokouksessa Moskovassa käsiteltiin museon kasvatus- ja kulttuuritehtävää<sup>189</sup>. Kokouksella oli jo heti vaikutuksia suomalaiseen museokulttuuriin ja sen toimintatavoitteisiin sekä museopedagogien ammattikunnan syntyyn. Ensimmäinen museolehtorin virkahan saatiin Ateneumiin 1973. Vuonna 1971 järjestettiin taidehistorian, kasvatustieteen ja psykologian opiskelijoiden kanssa yhteistyössä näyttely "Lapset taidetta valtaamassa". Näyttely ei sujunut kaikilta osin hyvin, mutta kompastelevan alun vastoinkäymisiä seurasi lukuisa joukko menestyksellisiä lapsille ja koululaisille suunnattuja näyttelyitä. Suomessa Valtion taidemuseo sai ensimmäisen museolehtorin vuonna 1973. (Levanto 1996, 86-95.)

Opettajat ja lasten vanhemmat olivat avainroolissa lasten ja museon kohtaamisessa, vaikka lapsista ja nuorista oli keskusteltu koko Ateneumin olemassaolon ajan. 1960-luvun vilkas keskustelu taidekasvatuksesta ja kulttuuriorganisaatioiden työ museoiden herättämiseksi omista kammioistaan taideyleisön palvelijaksi havahdutti museot pohtimaan omaa rooliaan ja tehtäviään. Ateneumkin opetteli, miten toimia lasten kanssa. Taidemuseosta tuli aktiivinen osapuoli. Lapset taidetta valtaamassa -näyttelyn yhteydessä selvitettiin myös lapsia kiinnostavat ja vähiten kiinnostavat teokset. Yllätyssuosikiksi kohosi Ferdinand Léger'n värikäs hedelmäasetelma herttaisten eläinkuvien sijaan. (Levanto 1991, 209-243)

Ateneumin taidemuseossa järjestettiin monia lapsille ja nuorille tarkoitettuja näyttelyitä vuoden 1971 jälkeen. Yhteistyökumppanina olivat Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen opiskelijat. Näyttelyistä ensimmäinen oli "Lasten jytkyt". Museo- ja kuvataidekasvatuksen yhteistyö rakensi siltaa tulevien kuvataidekasvattajien ja museoinstituution välille. Kuvanveistäjä Ville Valgrenin ympärille syntynyt näyttely "Kaikuja" 1980 on esimerkki siitä, miten esittää lapsille monipuolisesti kuvataiteen eri puolia ja itse taiteilijapersoonaa (Favén, Holma ja Levanto 1980, 18-21). Näyttelyiden ohessa syntyi Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen opiskelijoiden loppuötöitä esimerkkinä Leena Jäntin ja Grisse Candolinin

<sup>189</sup> <http://www.icom.org/ICOM/history.html>, 27.3.1999

”Perusmuotoja” (1981), joka on esimerkki ei-esittävän taiteen välittämisestä peruskouluikäisille lapsille ja nuorille.

Ateneumin rakennus saneerattiin ja avattiin uudelleen yleisölle 1990-luvun alussa uudistettuna ja nykyaikaistettuna. Se merkitsi museopedagogiikan kannalta edistystä entiseen verrattuna. Valtion taidemuseon yhteyteen tuli yksittäisen museolehtorin viran sijaan oma museopedagoginen yksikkö hoitamaan tehtäviä. (Levanto 1996, 86-95.)<sup>190</sup> Tutkimuksen näkökulmasta käy esimerkiksi ”Lemminkäinen”-näyttely 19.10.–19.11.1995, jossa otettiin käyttöön monipuolisesti uutta ICT-teknologiaa. Näyttelyn sisältö syntyi museon sekä eri taidekorkeakoulujen ja yritysmaailman yhteistyönä. Jokaiseen näyttelytyöhön oli kytketty mm. valvontakamera, ja kaupungilla oli omat valvontakamerat monitoreineen. Kaikki oli yhdistetty toisiinsa ja näyttely välittyi yhteisen palvelimen kautta internetiin. (Pettersson, 1995.)

Museon valistustehtävä tapahtuu sekä viestinnän että kasvatuksen keinoin. Monet museoammattilaiset pitävät kasvatusta museon keskeisenä tuotteena, mutta toiset epäilevät sitä, koska aikuiset eivät joidenkin tutkimusten mukaan muista näkemästään useinkaan juuri mitään. Kasvatusteoriat ja psykologisoinnit koetaan hankalina soveltaa käytäntöön. Ne eivät ota huomioon riittävästi oppimiseen liittyviä persoonallisia, sosiaalisia tai fyysisiä yhteyksiä. Sekaannusta aiheuttaa oppimisen, kasvatuksen ja koulun käsitteiden käyttö synonyymeinä, koska oppiminen ei ole uusien ideoiden, tosiasioiden tai informaation hankkimista vaan hidasta kehittymistä olemassaolon peruskysymyksiin, jota koulussa ei aina havaita. (Falk and Dierking 1992, 97-101.) Museo- ja koululaitosten henkilökunnan rooli ja vuorovaikutus on arvioitava huolellisesti käytetyistä peruskäsitteistä alkaen toteutettaessa yhteistä kasvatustyötä. Yhteinen tavoite saavutetaan kunnioittamalla eri toimijoiden taustaroolin mukaista näkökulmaa ja ominaislaatua.

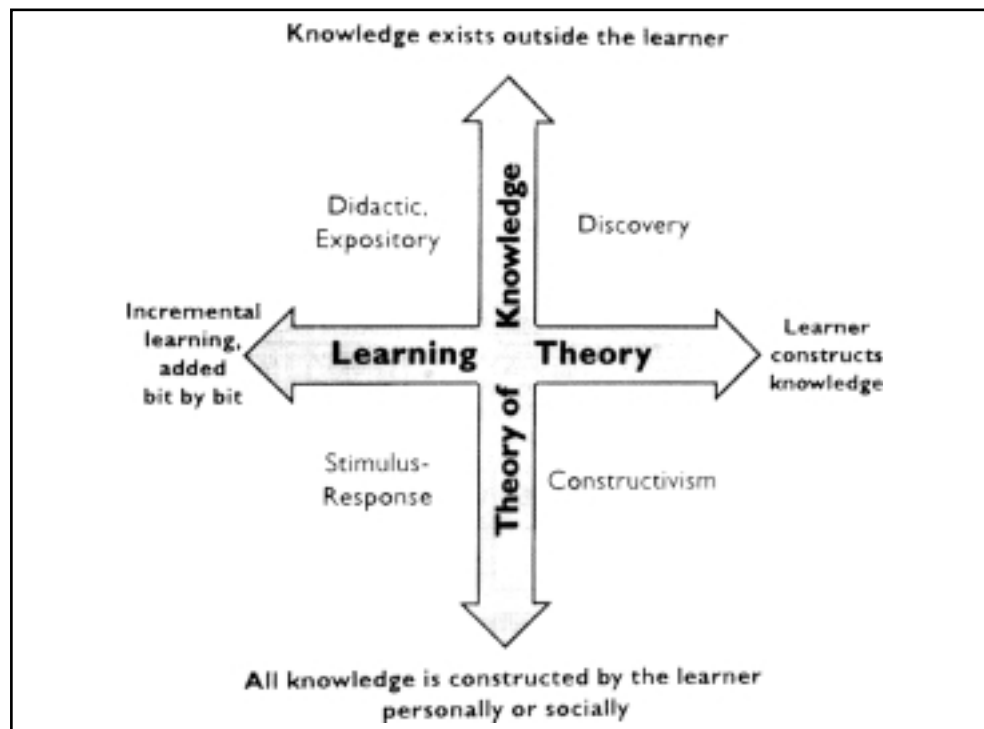
Käyttäjien on kyettävä vastaanottamaan museokäynnillä ja muutoin välittyvä informaatio. Ihmisten tapa oppia on erilainen. Monet tekijät vaikuttavat havainnon ja kokemuksen syntyyn. Jokaisella on omat kokemus- ja tietotaustansa, jotka ovat tulleet perintönä tai ympäristön vaikutuksesta. Tärkeä tekijä on henkilölle ominainen oppimistyyli. Howard Gardner tarjoaa selitykseksi eri älykkyyksilajeja (*multiple intelligence theory*), jotka jakaantuvat: 1. kielelliseen, 2. loogis-matemaattiseen, 3. spatiaaliseen, 4. musikaaliseen, 5. kinesteettiseen, 6. interpersoonalliseen ja 7. intrapersoonalliseen sekä niiden huomioon ottamiseen museopedagogisen työn tukena (Gardner 1995, 73- 299 ja Caulton 1998, 36-38 sekä Falk and Dierking 1992). Erilaiset taiteen välityskäsitteet ja tutustuttamisen toimintamuodot sisältyvät museotyöhön.

Discovery learning ja konstruktivistinen oppimiskäsitys eivät juonna juuriaan vain Deweyn oppimisen ajatuksista, vaan Jean Piaget'n pioneerityö kognitiivisen ajattelun alueella on perusta. Gardnerin moniälykkyysteoria avaa museokasvatuksen mahdollisuuksia ymmärtää oppijan erilaisia kognitiivisia tyyliä. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriassa korostuu oppimisen prosessinomainen luonne, vähittäisen kasvun ja kehittymisen tendenssi sekä näin ajan myötä tapahtuva taiteeseen perehtymisen merkitys, joka tukee elinikäiseksi muodostuvaa taideharrastusta taiteen vastaanottajana, joka on taideyleisön rooli ja kosketuspinta taiteeseen.

Tietoteoriat ja kasvatusteoriat ovat toisistaan riippumattomia. Kasvattaja voi olla epistemologisesti realistinen tai idealistinen, ja kuitenkin hän voi uskoa, että oppiminen on luonteeltaan passiivista. Oppijoita voidaan pitää passiivisina tiedon vastaanottajina tai aktiivisina tiedon luoja, tarkastella luotua tietoa joko annettuna, ulkopuolisesti tai oppijalähtöisesti. (Hein 1998, 14-40.) Kuviossa 32 on esitetty tieto- ja kasvatusteorioiden ulottuvuuksia. Oppijan aktiivisuus omaan tiedon hankintaan ja omaksumiseen havainnollistuu kuvion konstruktivistisessä neljänneksessä.

---

<sup>190</sup> Valtion taidemuseo on uudistanut organisaatiotaan ja museopedagoginen yksikkö on organisoitu uudelleen. Marjatta Levanto johtaa Valtion taidemuseon kehittämissyksikköä Kehystä. (<http://www.fng.fi>. 15.7.2002).



**Kuvio 32:** Kasvatusteoriat (Hein 1998, 25).

Koulu toimii usein perinteisesti. Opettaja organisoii oppitunnin, joka perustuu käsiteltävän aiheen mukaiseen rakenteeseen. Hän esittelee periaatteet, tarjoaa esimerkit, havainnollistaa ilmiön ja on aktiivinen osapuoli. Konstruktivistinen teoria edellyttää oppijan aktiivista osallistumista oppimistapahtumaan ja sen toteuttamiseen. Konstruktivismi on vaativa tapa lähestyä oppimista, mutta voi tuottaa rikkaan ja palkitsevan oppimisympäristön. Pelkkä kokemus ei riitä takaamaan oppimista. Konstruktivistinen museolaitos on parhaimmillaan instituutio, joka voi jatkuvasti kehittää kykyään toimia kulttuurin tulkitsijana tutkimalla kriittisesti näyttelyitään ja ohjelmiaan. Konstruktivistisen ajatusmallin mukainen yleisö antaa museotoiminnalle mielekkyyden. Kävijät oppivat konstruoimaan omaksuttavat asiat oman käsityskykynsä ja ymmärryksensä mukaisesti, jolloin taiteen vastaanottajalle välittyvä käsitys taiteen perimmäisestä sanomasta. (Hein 1998, 155-179.)

Konstruktivismiin kasvatusteoriat eivät ole ainoa perusta, johon museopedagogiassa voi tukeutua. Kriittisen pedagogiikan (*critical pedagogy*) näkökulmat avaavat uusia ajatuksia myös museopedagogiikan kehittämiseksi aloitteellisena kulttuuri- ja oppimisaktina. Lähtökohtana ovat samat alkuoletukset kuin konstruktivistisessä pedagogiikassa, mutta taustalla on lisäksi mm. hermeneutiikan ja kirjallisuusteorian ajatuksia. Nämä liittyvät käsitteeseen 'tulkinnallinen yhteisö' (*interpretive communities*), joka liittyy tiedon niin kielen, mielikuvituksen, sosiaalisten suhteiden kuin etiikan kautta eri yhteyksiin. Henry Giroux<sup>191</sup> ei hahmottele kriittisessä pedagogiikassa kasvatuksen diskurssin rajoja uusiksi. Postmodernissa pedagogiikassa opetuksen tuloksena on poliittisia subjekteja, toimijoita. Etiikka kuuluu keskeisesti sanavarastoon. Kieltä on uudistettava pois vanhoista käsitejärjestelmistä, ja tiedon lajien tulee rikkoa eri oppisuuntien välisiä kuiluja. Valistuksen käsite on muotoiltava uudella tavalla hyväksyen vaihtoehdot. Kriittisen pedagogiikan tehtävä on muovata teoriaa. Opettajista tulee muutokseen tähtäviä intellektuelleja. Aktiivinen tarttuminen asioihin takaa tarpeellisen muutoksen toteutumisen. (Giroux 2001/1997, 153-218 ja ks. Hooper-Greenhill 1999/1994, 28-43.)<sup>192</sup>

Kriittinen pedagogiikka edustaa toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikkaa (Aittola & Suoranta 2001, 7-28). Giroux on kasvatustieteellisen aktiivisen yhteiskunnallisen

<sup>191</sup> Giroux on yhdessä Peter McLarenin kanssa kriittisen pedagogiikan keskeisimpiä edustajia. He työskentelevät ajatuksiin yhteiskuntateoreettisista näkökulmista. Keskeisenä näkökulmana on koulun sidos ulkopuoliseen maailmaan, sen erilaisiin yhteiskuntaryhmiin, sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan sekä media- ja populaarikulttuuriin. (Aittola ja Suoranta 2001, 7-28.)

<sup>192</sup> Giroux on paneutunut myös kulttuuriin ja nuorisoon (ks. Giroux 1996).



vuorovaikutuksen edustaja. Hän näkee eri toimijoiden ja instituutioiden välisen aktiivisen vuorovaikutuksen hedelmällisenä, ja siinä on tärkeä kriittinen painotus. Ajatus sopii koulu- ja museomaailmojen kohtaamiseen vuorovaikutteisessa virtuaalimaailmassa, joka paljolti preferoi nuorten maailmaa. Museo on media, jolta odotetaan kasvatuksellista roolia. Šola määrittelee tämän metodologisella tasolla toiminnaksi, jossa työskennellään opetuksellisten päämäärien mukaisesti. Toiminta museossa on myös tiedonvälitystä ja kommunikaatiota sanan täydessä merkityksessä. Taide ja sen yleisö olivat aluksi erottamattomia, mutta aikojen kuluessa jokin tuli väliin. (Šola 1997, 17-28 ja 107-110) Taidemuseo ei saa olla kadotettu linkki taiteen ja taideyleisön suhteessa, vaan yhteyden on oltava avoinna.

Museokävijän oma sisäinen motivaatio on keskeinen lähtökohta. Kasvatuksen kokonaiskuvan kannalta on hedelmällistä, jos voidaan uskoa kognitiivisen, eettisen ja esteettisen ihmisen kasvun tapahtuvan samaan tahtiin. Esteettinen hyvinvointi ja eettinen oikeudenmukaisuus ovat tärkeitä sekä elämässä että ihmisyhteisöissä. Esteettinen kehittyminen on vakava tehtävä kasvatuksen kaikissa vaiheissa. Kasvatukselliset laitokset ovat avainroolissa. Kyse ei ole vain ammattilaisten kouluttamisesta, vaan amatöörikin saavat paljon, oli kyse kukkien kasvatuksesta tai perinteisistä esteettisistä toiminnoista. (Beardsley 1982, 111-124, 285-297 ja 352-370.)

Museon kasvatus- ja opetustehtävä voidaan jäsentää kahdeksi kokonaisuudeksi. Toisena ovat sen objektit: teokset ja muut objektit, näyttelyt, erilaiset tietolähteet (näyttelyluettelot, muut julkaisut ja kirjat, kuvamateriaalit, internetsivut sekä muut tietokannat), erilaiset viestintämuodot (näyttelyesittelyistä interaktiiviseen museon kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen) ja muut lähteet. Näihin kohdistuu ulkoapäin opetuksellisia ja kasvatuksellisia odotuksia. Museoiden näyttelyt ovat hyvä esimerkki tästä. Kasvatus- ja opetustehtävän toinen kokonaisuus sisältää varsinaisen opetus- ja kasvatustoiminnan, museopedagogiikan, silloin, kun museon toiminta järjestetään tietoisesti tavoitteena kasvatus- sekä ohjaus- ja opetustoiminta. Museopedagogiikassa voidaan toteuttaa niin museon itsensä kuin yhteistyötahojen kanssa suunniteltuja päämääriä ottaen huomioon valitun kohteen perimmäinen sanoma ja luonne. Dokumentointi, tutkimus, säilytys, konservointi ja näyttelyiden järjestäminen luovat perustan museopedagogisen tehtävän täyttämiseksi, jonka tärkein väline on museon järjestämät näyttelyt.

Museolla on sekä ulkoa- että sisältäpäin syntyviä odotuksia toiminnastaan ja painopistealueistaan. Se palvelee ulkoapäin määriteltyjä tavoitteita kuten peruskoulun opetussuunnitelman määrittelemiä kasvatustehtäviä. Toisaalta museolla on merkitys sinänsä, tehtävä inhimillisen tietoisuuden herättäjänä. Ihmisen arvotietoisuuden herättäminen on tärkeä inhimillisen kasvun perusta (Wilenius 1982). Samasta asiasta voidaan puhua tiedostamalla hiljaisen tiedon merkitys. Oppiminen voidaan määritellä tieteelliseksi ja taiteelliseksi tiedoksi, jossa on leikkiin perustuvaa luovuutta. Unescon koulutusta suunnitelleessa raportissa<sup>193</sup> (1996) esitetään tulevaisuuden koulutuksen peruspilareiksi: 1. tietämään oppimista, 2. tekemään oppimista, 3. yhdessä elämään oppimista ja 4. olemaan oppimista. Näistä olemaan oppiminen on hiljaisen tiedon oppimista. Olemaan oppimisessa otetaan huomioon ihmisen persoonallisuuden rikkaus, jossa mieli ja ruumis ovat tasapainoisesti läsnä. (Koivunen 1997, 94-102.) Tämä muistuttaa humanistisesta ihmiskäsityksestä vallalla olevan kylmän teknologisen painotuksen sijaan. Teknologia saattaa uutuudenviehätyksessään ottaa ylivalan museopedagogien ja muiden kasvattajien ajatuksissa. 1990-luku näytti selvästi, miten suuri määrä energiaa ohjautui teknologisten innovaatioiden tuottamiseen myös kaikessa kasvatustoiminnassa sisällöllisen kehittämisen kustannuksella. Hiljainen pedagogiikka on vaihtoehto.

Taidemuseoiden museopedagogit ovat aktiivisia paitsi kirjaimellisessa tehtävässään myös yhteistyössään museoiden muun henkilökunnan kanssa avustamalla heitä toteuttamaan pedagogisesti ohjaavia näyttelykokonaisuuksia (Eisner ja Dobbs 1988, 6-15). Museon esillepano voi olla muutakin kuin taideobjektien näytteille asettamista. Pedagogisesti harkittu näyttelyn ripustus, rakenne ja näyttelyviestintä auttavat museovierasta kohtaamaan ja vastaanottamaan taidetta. Harva kävijä on kokenut vierailija tai käyttää paljon aikaa ja vaivaa näyttelyn selvittämiseen.

MUSEO 2000 -ohjelman mukaan museoiden opetustehtävä perustuu koko museoalan tietämykseen, tutkimukseen, kokoelmiin, käytännön tietotaitoon ja pedagogiseen osaamiseen. Näyttelyt ovat museoiden ominta aluetta tarkasteltaessa museoiden suhdetta yleisöön. Tietokonemedian mahdollisuudet ovat osa näyttelytoimintaa ja virtuaaliset toteutukset tiedonvälitystehtävän haaste, jossa esittämistapojen uudistaminen on välttämätöntä. Ver-

---

<sup>193</sup> Unescon tämän vuosikymmenen koulutusta suunnitellut toimikunta laati raporttinsa Jacques Delorsin johdolla.

kossa toteutetut näyttelyt demokratisoivat museopalveluja ja laajentavat museoiden yleisöä. Museoiden uumenista on siirryttävä yleisön pariin vastaamaan myös opetustyöstä. Suomen Tammi -hankkeen<sup>194</sup> tuottamia sovellusmalleja museoiden ja koulujen yhteistyöstä käytetään hyväksi jalostettaessa koulutusyhteistyötä. Tavoitteena on lasten ja nuorten kulttuurin lukutaidon kehittäminen. Museoiden osalta luvataan kehittää tietoverkkojen käyttöä suunniteltaessa yhteistoiminnan muotoja ja elinvoimaisia oppimisympäristöjä.

Taidemuseoiden keskeinen tavoite on johdattaa katsoja taiteen ainutkertaiseen kokemukseen, taiteen ymmärtämiseen ja tietoiseen toimintaan tämän saavuttamiseksi. Museopedagogilta odotetaan tiedon välittämisen ja opettamisen lisäksi monipuolisia viestinnällis-kommunikatiivista taitoja. Hän on suhdetoimintahenkilö, joka edustaa museota ja toimii läheisessä vuorovaikutussuhteessa museoyleisön ja oppilaitosten kanssa. Tehtävänä on etsiä oikeat keinot ja työkalut eri-ikäisten ihmisten aktivoimiseksi omaehtoiseen kokemukseen ja oppimiseen.

Tyypillistä museovierasta ei ole olemassa. Erilaiset yleisöt vaativat erilaisen lähestymistavan. Museo on edelleen myös taiteen tutkijan instrumentti ja työpaikka, jonka tärkeä tehtävä taidemuseoissa on taiteen kerääminen, dokumentointi, säilytys ja tutkiminen. Näyttelyn voi rakentaa taiteilijayksilön, erilaisten tyylien, koulukuntien, mestari-oppilasuhteen tai tyylikausien kehittymisen näkökulmasta. Näyttely voi korostaa tai kätkeä aiheeseen liittyviä alkuperäisiä olosuhteita. Se voi opettaa erilaisia hierarkioita aiheiden ja tekniikkojen ympäriltä. (Wright 1993, 119-148.) Museovieraan yksilöllisyyden tiedostaminen on tärkeää lasten ja nuorten osalta, koska nuoruusiässä luodaan asenteet ja mahdolliset ennakkoluulot. Ensimmäinen museovierailu on ratkaiseva.

Museovierailut ovat tietoisesti tai tiedostamattomasti suunniteltuja. Museokäynnin suunnittelu sisältää joukon tekijöitä, jotka on tärkeää ottaa huomioon. Näitä ovat:

- kohderyhmä, osallistujat
- käyntikohteen valinta
- vierailun ajankohta ja toteuttaminen
- vierailun oheistoiminnot
- vierailulle asetettava kokemuksellinen tai muu tavoite
- museovierailun arviointikriteerit
- vierailun liittyminen osallistujan elämään.

Onnistunut museokäynti edellyttää suunnittelua ja sen arviointia:

- miten uudistaa näyttelyiden esillepanoa
- miten aktivoida museohenkilökunta ja muuttaa sen asenteet museoyleisöä suosivaksi
- miten havainnollistaa taidemuseoiden antia maallikoille
- miten tunnistaa kävijöiden koulutus- ja muut erot ja että tarjottu informaatio kohdentuu oikein
- miten itse museorakennus voi madaltaa maallikkokävijän kynnystä tutustua museoon.

(Wright 1993, 119-148.)

Edellä olevat konkreettiset kysymykset ovat oleellisia pohdittaessa fyysisesti tai virtuaalisesti toteutettuja lasten ja nuorten taidemuseovierailuja. Museoiden kasvatus- ja opetustyötä on markkinoitava ja tehtävä työtä asiakkaiden eteen. Markkinoinnin filosofia sisältää tarpeen 1. lisätä tietoisuutta ja sitoutuneisuutta toimia vapaa-ajan, viihteen ja kasvatuksen markkinoilla, 2. eriyttää tarjottavat museokokemukset asiakaslähtöisesti ja ottaen huomioon henkilökunnan resurssit ja 3. houkutella yleisö viihtymään museokäynneillä (Rodger 1987, 27-37). Luetellut seikat sopivat koulumaailman ohjenuoraksi. Taidemuseon toiminnan tulee olla tietoista, hyvin suunniteltua, valittua ja kohderyhmät sekä yhteistyökumppanit huomioon ottavaa.

<sup>194</sup> Suomen Tammi oli Suomen Museoviraston ja opetushallituksen kulttuuriperintöopetuksen yhteistyöprojekti vuosina 1998-2000. Hanke sai jatkoa vuoteen 2003 asti. Mukaan tuli uutena yhteistyökumppanina ympäristöministeriö. Suomen Tammi liittyy osaltaan Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelmaan (KOKU), joka käynnistyi osana valtioneuvoston vuosien 1995-2000 kehittämisohjelmaa. Tässä ohjelmassa ilmaistiin poliittinen tahto edistää taidekasvatusta ja kulttuurikasvatusta. Hankkeen toteutumista vauhditti yleissivistävän opetuksen taidekasvatuksesta ja taiteen perusopetuksesta tehty arviointi, jossa olitiin huolissaan taidekasvatuksen tilasta. (Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma (KOKU). Raportti 2001.)

## Museokasvatukseen liittyviä didaktisia huomioita

Taustateorioitten on kytkeydyttävä käytännön museotyöhön kuten kasvatusteorioiden on tuettava opetustyötä. Kirjallinen materiaali, esitteet ja julkaisut sekä kaikki viestintävälineiden avulla tuotetut havaintomateriaalit ovat museopedagogin työkaluja. Ne tukevat näyttelyitä ja näyttelyteknisiä ratkaisuja. Näyttelyistä on tehty lapsille ja nuorille tarkoitettuja esitteitä ja työkirjoja aktivointitehtävineen. Kirjalliset materiaalit ovat olleet 1970- ja 1980-lukujen oheistuotteiden valtavirtaa. Museoissa toteutettuja aktiviteetteja ovat myös erilaiset työpajahankkeet tehtävineen tai maalaus-, piirustus- ja muovailupajoineen. Esimerkkinä ovat Nordiska Museet Tukholmassa ja Valtion taidemuseon yksiköt Helsingissä. Pelit, tehtävät sekä museoiden erilaiset toimintapaketit ovat keinoja aktivoida ja herättää lasten mielenkiinto.

Kiertonäyttelyt, museoilta tilattavat pienoisenäyttelyt, esimerkiksi matkalaukkunäyttelyt tai yleisöä aktivoivat näyttelyt, ovat olleet keino hakeutua näyttely-yleisön luo. Riksställningarin toiminta Ruotsissa on tästä esimerkki. Näyttelytoiminnan ohjauksen avulla uudistetaan itse toimintaa (*Clayhills 1983*). Elokuva, televisio ja tietokonemediat kilpailevat huomiosta. Näyttelyitä voidaan näiden rinnalla erehtyä pitämään aikansa eläneinä medioina. Näyttely on kuitenkin parhaimmillaan elävä havaintoväline ja aktivointiparaatti (*Carlsson ja Ågren 1982*).

Opettajille tarkoitettujen oppaiden ohella tuotetaan myös muille kohderyhmille opasmateriaalia. Esimerkkinä on vanhemmille tarkoitettu lasten museokäyntiä ohjaava opas *Kinder entdecken das Museum, Betrachten und Selbermachen (Wolffhardt 1983)*, jossa korostetaan lasten oman lähiympäristön pienten museoiden merkitystä ja käyntien arvoa. Nuorten kävijöiden kanssa on hedelmällistä tutustua vain muutamaiin taideobjekteihin kerrallaan.

Keskeinen kirjallinen opasmuoto ovat lapsille ja nuorille tarkoitettut taideoppaat ja aktivointijulkaisut. Esimerkiksi *What is Art (Davidson 1993)* on nuorille suunnattu taideopas, joka ohjaa katsomaan, ajattelemaan ja tekemään taidetta. Se on tietopainotteinen kuvataiteen yleisesittely. Kirjaan sisältyy myös tietokoneavusteinen kuvataide. Samaa kategoriaa edustaa *Understanding Paintings, Elements of Composition (Malins 1980)*. Toinen tapa lähestyä aihetta on pukea sanoma viihteelliseen, esimerkiksi sarjakuvataiteesta otettuun muotoon kuten Lontoon National Galleryn museopedagogi Anthea Peppinin julkaisu *The Usborne Story of Painting (1980)*. Lasten taidekirja voi kertoa yksittäisestä taiteilijasta kuten Pariisin lasten museon, Musée en herben, kirja Leonardo da Vincistä (*Laferrère&Merleau-Ponty&Tardy 1979*). Kohteena voi olla aikakausi kuten julkaisussa *Von Bruegel bis Rubens, "Goldene Zeitalter" der flämischen Malerei für junge Besucher des Kunsthistorischen Museums in Wien (Riebe, Ruth und Markus 1993)*. Teos on nuorille tarkoitettu näyttelyopas, jonka sisältö on tarkastettu tieteellisesti ja laadittu museopedagogisessa ohjauksessa. Tyyppillinen lapsille suunnattu julkaisu on saksalaisen taidekasvattaja Astrid von Friesen eläinaiheinen kirja *Tiere mit anderen Augen sehen (1993)*. Lapsille suunnattujen taidekirjojen aihe on usein teemoitettu näille läheisen aiheen mukaan. Työkirjamuotoon tehdyistä oppaista ovat esimerkkinä *The Metropolitan Museum of Art, Activity Book (Brown 1983)* ja *National Gallery of Art Washington D.C. Activity Book (Clarkin 1994)*.

Museoiden taidekasvattajien tuottamien lapsille ja nuorille tarkoitettujen opasmateriaalien konseptia noudatetaan muissakin museoiden opetusmateriaaleissa. Taidemuseomaailman yleiskielen, taidekuvan, ansiosta samat lasten ja nuorten opaskirjat tai muut havaintomateriaalit leviävät ympäri maailmaa. Niiden aihepiirit ulottuvat yksittäisten taiteilijoiden esittelystä kuvataide- ja museokäsitteen selvittelyyn, kuvan rakentamisen keinojen tarkasteluun tai abstraktin taiteen tutkimiseen. Lontoon Tate Galleryssä museopedagogeina toimineiden Frances Kennetin ja Terry Meashamin<sup>195</sup> taiteen tarkastelun yleisopas *A child's guide looking at paintings (1978)* tarjoaa toimivan lasten museo-oppaiden peruskonseptin.

Harvard Graduate School of Educationin<sup>196</sup> museokasvatukseen liittyvät tutkimushankkeet edustavat amerikkalaista näkökulmaa aiheeseen. Howard Gardnerin kasvatustieteellisen ajattelun ja tutkimustyön ovat kyseisen kasvatustieteellisen ideologian perusta. Moniälykkyysteoria on sekä taidekasvattajien että museopedagogien keskuudessa hyväk-

<sup>195</sup> Measham toimi museokasvatuksen kouluttajana Euroopan neuvoston tukemilla opettajien täydennyskoulutuskursseilla mm. Englannissa Gardiffissa 14.-19.4.1980. Se on esimerkki aktiviteeteista, joita Department of Education and Science Department of the Environment järjesti maansa kasvattajille ja museoammattilaisille mm. 1980-luvulla ja joihin Euroopan neuvoston alueelta saattoi osallistua.

<sup>196</sup> <http://pzweb.harvard.edu>, 16.7.2002.

sytty ajattelumalli. Harvardin Project Zero -hankkeen museokasvatusta sivuavia tutkimusprojekteja ovat mm.:

- Arts Survive -tutkimuksessa seurattiin kolmen vuoden ajan taiteilijoiden ja kulttuuri-instituutioiden kumppanuutta koulujen kanssa
- Isabella Stewart Gardnerin tutkimuksessa Museum/Project Zero Educational Collaboration kehitettiin kasvatuksellisia aktiviteetteja ja opetussuunnitelmaa
- MoMA's Visual Thinking Curriculum (VTC) -hanke toteutui Museum of Modern Artin kanssa. Päämääränä oli koulujen kanssa yhteistyössä auttaa opiskelijoita puhumaan taiteesta. Tavoitteena oli valmis opetussuunnitelma 2001.
- Project MUSE (*Museums Uniting whith Schools in Education*) oli koulujen ja museoiden yhteistyöprojekti, joka toteutettiin vuosina 1994–1996.<sup>197</sup>

Valtion taidemuseon kehityspäällikkö Marjatta Levanto on luonut suomalaisen konseptin lasten ja nuorten taidemuseokäynneille ja samalla Valtion taidemuseon museopedagogiselle toiminnalle. Hänen monipuolisesta lapsille ja nuorille tarkoitettujen taidekirjojen sarjastaan mainittakoon ajallista ääripäätä edustavat Taide on totta (1983) ja Nykyaide - suurin piirtein (1998). Levannon lapsille ja nuorille tarkoitettua Akseli Gallen-Kallellan näyttelyä Ateneumissa on tehty museopedagoginen julkaisu (*Levanto 1996b*). Hugo Simbergin näyttelyyn liittyi julkaisu Unennäkijä tulee (*Levanto 2000*). Muita suomalaisia lapsille ja nuorille tarkoitettuja taidekirjoja edustaa Seitsensorminen omakuva: taiteen taikamaailma (*Rantanen 1979*). Helsingin kaupungin taidemuseo on aktiivinen toimija museopedagogiikan saralla. Esimerkkinä on meksikolaisen taiteilijan Frida Kahlon näyttely 1997<sup>198</sup>, jonka yhteyteen järjestettiin yhteistyössä Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatusosaston kuvataidekasvattajien kurssi ja tuotettiin lapsille näyttelyn aktivointimateriaali.<sup>199</sup> Kirjallisten medioiden merkitys on siinä, että niiden didaktinen konsepti vaikuttaa museo-opetuksen uusien medioiden toimintatapojen suunnitteluun.

Pohjoismaisesta museoyhteistyöstä on esimerkkinä Jyväskylän taidemuseon hanke 1990-luvulta. Siinä oli mukana kumppani jokaisesta pohjoismaasta. Näiden kesken kehitettiin koulujen museopedagogisia toimintamuotoja. Hanke tuotti mm. näyttelyn "Ihon alla", joka kiersi mukana olleissa museoissa. Se käsitteli alastomuutta ja oli suunnattu yläasteikäisille nuorille. Hanke käynnistyi 1994 ja sen eri vaiheisiin liittyi myös yhteisiä seminaarita- paamia.<sup>200</sup>

"Nyt on aika siirtyä informaation superhighwaylle", totesi Getty Centeriin kokoontunut taidekasvattajien joukko, kun taidekasvatuskeskus avasi vuonna 1994 internetsivunsa, an Information Superhighway for Art Education. Tuolloin painotettiin erityisesti DBAE (*dicip- line - based art education*) ideoiden välittämistä opettajistolle ja muille kiinnostuneille tämän uuden viestintäympäristön keinoin. (*The Getty Center for Education in the Arts 1994, 2-4.*) Tietokomedian käyttö muovautui nopeasti taidemuseoiden työkaluksi niiden tiedotus- ja museopedagogisessa tehtävässä. Valtion taidemuseo omaksui pian uuden median käytön ja sen sivut avautuivat käyttöön hyvin toimivina. Muista suomalaisista museopedagogi- sista innovaatioista tietokomedian parissa mainittakoon Akseli Gallen-Kallellan taidemu- seon sivut<sup>201</sup>, jotka esittelevät kymmenen Kultakauden aikalaistaiteilijaa. Sivulla kohtaavat vanha taide ja uusi teknologia. Näiden museosivujen pedagogisista hankkeista mainitta- koon Akselin kiertokoulu, joka toteutettiin museon näyttelyn "2000-100=Suomi 1900" yhte- ydessä vuonna 2000. Näyttelyssä vieraili 13 koululuokkaa peruskoulun eri luokka-asteilta, jotka käynnin jälkeen työstivät valitsemaansa aihetta käyttäen hyväksi eri tietolähteitä ja mm. internetiä.<sup>202</sup> Suomen valokuvataiteen museo on esimerkki sivujensa kolmiulotteisen mallinnuksen ansiosta.<sup>203</sup>

<sup>197</sup> <http://pzweb.harvard.edu>, 16.7.2002.

<sup>198</sup> Frida Kahlon näyttely ajoittui tutkimuksen empiirisen osan kanssa samaan aikaan.

<sup>199</sup> Tutkija osallistui tähän koulutukseen.

<sup>200</sup> Hankkeessa olivat mukana Jyväskylän taidemuseo (*silloin Alvar Aalto -museo*), Henie-Onstadin taidekeskus, Kjar- valsstadirin taidemuseo, Norrköpingin taidemuseo ja Länsi-Sjellannin taidemuseo. Seminaari From Education to Cultural Experience, Youth Strategies and Contemporary Art toteutettiin 12.–13.11.1998 (*seminaarimateriaali*).

<sup>201</sup> <http://www.freenet.hut.fi/taide>, 16.7.2002.

<sup>202</sup> Tämän tutkimuksen aikana tutkija oli yhteydessä Kultakauden internetsivujen tekijöiden, museopedagogi Tuija Möttösen ja graafikko Virpi Rönkön kanssa.

<sup>203</sup> <http://www.fmp.fi>, 16.7.2002

Galleria degli Uffiziin<sup>204</sup> sivuille ilmestyivät korkeatasoiset taidekuvat varhaisessa vaiheessa verrattuna moniin muihin museoihin. Louvre tuli mukaan paljon myöhemmin. Englannissa ilmestyi National Galleryn kokoelmista cd-rom 1983 ensimmäisten joukossa (*Microsoft Art Gallery 1983*). Tate Britain ja Tate Modern ovat olleet aktiivisesti mukana tietokonemedian saattamisessa museopedagogiseen käyttöön. Olihan Tate Gallery jo aktiivinen perinteisessä museopedagogiikassa. Kesällä 2002 Tate Modernilla oli kokeilu multimediaoppaan käytöstä museovierailun aikana (*Simovaara 2002*). Tietotekniikka taipuu vähitellen vaatimaan käyttöön ja näin taidemuseoidenkin tarpeisiin.

Taidemuseot ovat ottaneet käyttöönsä hyvin nopeasti erilaiset tietokonemedian keinot viestintäratkaisuisiaan. Toki kaikki havainnollistamisen keinot ja uudet mediaaliset innovaatiot ovat olleet aina taidemuseoiden käytössä. Ennen kämmentietokoneita käytettiin ääninauhureita. Multivisio-ohjelmat edelsivät multimedian nykyisiä muotoja. Uudet viestintäteknologiset innovaatiot eivät poista sitä tosiasiaa, että itse taidesisältö ja sen välittäminen on kokenut huomattavasti vähäisempiä mullistuksia kuin käytössä oleva teknologia. Multimediatuotteet ovat taidekirjojen ja muun painoviestinnän perillisiä. Tavoite on lopulta viestittää vastaanottajalle taideteoksen alkuperäinen viesti.

Museoiden tietokonemedian käyttöönotto on tapahtunut samassa tahdissa kuin koululaitoksessa. Virtuaalimaailman sovellusten käyttö ei ole niiden yhteistyön este. Ponnistelua vaatii yhteisten taide- ja museopedagogisten näkemysten etsintä. On löydettävä oikeat keinot herättää nuorten mielenkiinto kuvataidetta kohtaan. Vaikka museokasvatuksen kohderyhminä ovat eri-ikäiset ihmiset, oppilaitokset ovat museoiden tärkein yhteistyökumppani. Museonjohtajat Jouko Heinonen ja Markku Lahti esittävät vakavan haasteen museokasvatuksen toteuttajille todetessaan, että

*“museot ovat yleensä epäonnistuneet pyrkimyksissään tavoittaa nuoria. Teini-ikäisten asenteet ja tavat ovat voimakkaan itsekeskeisiä ja samalla ryhmäsidonnaisia. Museon opetus- ja kasvatustoiminta on tuomittu epäonnistumaan, elleivät ne lähde nuorten sosiaalisesta yhdessäolosta. Nuorten asenteet painottavat myös ammatillisia ja muita tulevaisuuden tavoitteita, joita museon olisi kyettävä palvelemaan.”* (Heinonen ja Lahti 2001, 195-202.)

Murrosikäisten johdattaminen kuvataiteen pariin on vaativa, muttei mahdoton tehtävä, vaikka siihen saatetaan suhtautua ylikorostetun pessimistisesti. Sen tähden on ensiarvoisen tärkeää, että eri osapuolet, kuten museo ja koulu, ovat tietoisessa yhteistyössä keskenään, ettei tehdä peruuttamattomia virheitä.

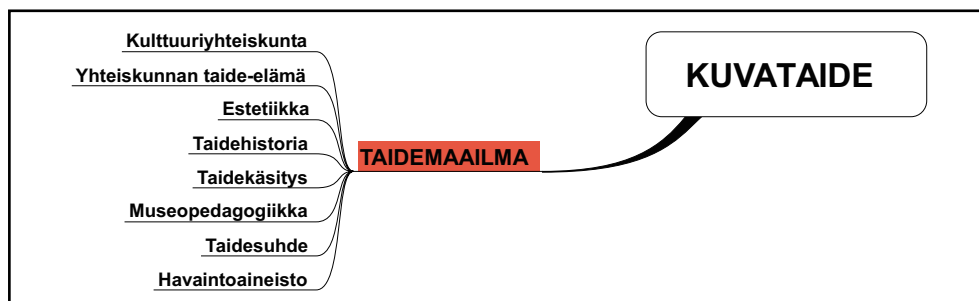
#### 5.2.4.1. Taidemaailmaosion yhteenveto

Estetiikka ja taiteen filosofia määrittelee osaltaan taidemaailmaa sekä kuvailee, tulkitsee ja arvottaa sen ilmentymiä kuten taideobjektia ja vaikuttaa näin esimerkiksi taidemuseoiden, taiteen esityskontekstin, teosvalintoihin. Sillä on juurensa myös taidekasvatuksen perusteissa, koska taideobjektien vastaanotto, tulkinta ja arvottaminen sekä taidemuseoiden toiminta on osa kuvataideopetuksen sisältöä. Estetiikka ja taiteen filosofia sisältyvät taidemaailmaan, jossa on taideyleisö päämääränään perehtyä taiteeseen, jolla on esteettistä arvoa, esteettistä intressiä. Taideteoksen esteettinen arvo määrittyy niin yksilön kuin yhteiskunnan suhteessa. Esteettinen kokemus ei ole vain tunteisiin vetoava vaan myös kognitiivinen. Tänäpäin taidemuseo ei voi toimia erillään muista medioista tai populaarikulttuurista.

Museologia tutkii museon käytänteitä laajasti tulkiten. Toteutuakseen museo-käsite vaatii aina taideyleisön. Taidemuseo on taidemaailman pelikenttä, sen kulttuuripääomaa, edustamansa alueen kokemustiiivistelmä sekä taiteen julkinen kuva, muisti, viriketausta ja samalla visio tulevaisuudesta. Näin ollen taidemuseoiden anti ei voi jäädä harvojen etuoikeudeksi, mutta niiden kulttuuritarjonnan omaksuminen vaatii koulutusta. Museo jäsentää, tulkitsee, heijastaa taidekäsityksiä ja luo uutta ajattelua. Museon tehtävänä on kerätä, tallentaa ja tutkia tehtävänsä mukaisia materiaalisia tai immateriaalisia objekteja. Tässä yhteydessä fokuksessa on museon valistustehtävä, joka edellyttää museon kommunikatiivisen roolin painottamista. Se voi toteutua museon näyttelyinä, opastuksena ja ohjauksena sekä erilaisen informaatiomateriaalin tuotantona ja levityksenä. Museo sellaisenaan on media, mutta tänäpäin museo voi toimia myös eräällä tavalla imaginaarisessa muodossa, tietokonemedian tarjoamassa virtuaaliympäristössä, jolloin sen rooli globaalina toimijana entisestään korostuu.

<sup>204</sup> <http://www.televisual.it/uffizi>, 16.7.2002

Taidemuseon esittämiskontekstissa, kohtaamisympäristössä, niin reaalisessa kuin virtuaalisessa on taideteos, objekti, jonka merkityssisältö käsittää niin esteettisiä arvoja kuin kognitiivisia pyrkimyksiä. Taideobjekti on syntynyt tekijänsä intention tuloksena. Taiteen vastaanottaja, taideyleisön edustaja, omaa tietyt itselleen ominaiset tiedot, kokemukset ja arvomaailman, jonka kautta hän kuvailee, tulkitsee ja arvottaa teoksen tuottamaa kokemustaan. Tämä kokemus voi sisältää niin esteettisen elämyksen kuin kognitiivisen havainnon. Taidemaailmassa on taideyleisö, jolla on esteettinen intressi hakeutua kuvataiteen pariin. Taidemuseon roolina on käynnistää dialogi taiteen ja taideyleisön välille sekä toimia itse välittäjän roolissa. Museo on interaktiivisessa suhteessa ympäristöönsä.



**Kuvio 33:** Museon valistus- ja opetustyössä kohtaa koulumaailman kasvatusta ja opetustyötä, joka on perusta elinikäiselle taidesuhteelle.

Kuviossa 33 hahmotellaan taidemaailman ulottuvuuksia. Taidekasvatus on museoidenkin suuri haaste. Suomalaiset lapset olivat Ateneumin taidemuseon yleisöä jo 1800-luvulla. 1960-luvulla käytiin keskustelua taidekasvatuksen asemasta Suomessa, ja tuolloin museot havahtuivat pohtimaan ja uudistamaan omaa rooliaan ja tehtäviään. Museon ja koulun välillä saattaa aiheuttaa sekaannusta tiettyjen käsitteiden kuten oppiminen, kasvatus ja koulu käyttö synonyymeinä, joka kuvastaa eri maailmoista tulevien merkityssisältöjen erilaista tulkintaa ja siitä syntyviä ongelmia. Myös museopedagogiikan yhteydessä tarkastellaan ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteitä. Deweyn ja Piaget'n pioneerityötä arvostetaan ja niiden tausta-ajatuksista syntynyt konstruktivistinen oppimiskäsitys johdannaisineen on tässäkin yhteydessä vallalla oleva ratkaisu. Lisäksi korostetaan henkilökohtaista oppimistyyliä, jota tuetaan Howard Gardnerin älykkyysslajien määrittelyn avulla.

Uutta ajattelua pedagogiseen toimintaan haetaan kriittisestä pedagogiikasta. Henry Giroux ei hahmottele kasvatuksen diskurssia uusiksi, mutta puhtaan konstruktivististen ajatusten lisäksi tukeudutaan hermeneutiikan ja kirjallisuusteorian ajatuksiin ja muovataan näin teoriaa. Kriittinen pedagogiikka edustaa toivon, kritiikin ja muutoksen ajatuksia. Kyse on kasvatustieteen ajattelusta, jossa toimitaan aktiivisessa yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa eri toimijoiden ja instituutioiden kesken yhteisen päämäärän hyväksi. Ajatus on tutkimuksen pedagoginen perusta ja tukee valittua kokonaisvaltaisen oppimisen pääideaa.

Museolla on arvo sinänsä inhimillisen tiedon kerääjänä ja ihmisen arvotietoisuuden herättäjänä. Museokävijän oma motivaatio on tärkeä perusta, josta voidaan tähdätä kognitiiviseen, eettiseen ja esteettiseen inhimilliseen kasvuun. Oppiminen voidaan kuvata tieteelliseksi ja taiteelliseksi tiedoksi, johon sisältyy myös leikkiin perustuvaa luovuutta. Unescon (1996) esittämien tulevaisuuden koulutuksen peruspilareiden: tietämään, tekemään, yhdessä elämään ja olemaan oppimisen mukaisesti korostuu humanistinen ihmiskäsitys tutkimuksen teknologisen painotuksen rinnalla. Museoiden pedagoginen tehtävä perustuu museoalan tietämykseen, tutkimukseen, kokoelmiin, käytännön tietotaitoon ja pedagogiseen osaamiseen. Näyttelyt niin reaaliset kuin virtuaaliset ovat museoiden ominta aluetta suhteessa yleisöön. Tukena käytetään museoiden monipuolista havaintomateriaalitarkastusta, joka on toteutettu erilaisissa esitysmuodoissa ja medioissa.

### 5.3. Kuvataiteen opetuksen taiteen tuntemuksen kohteet ja niiden viestinnälliset ulottuvuudet eli kuvataide objektina

Tarkastelun objektina on taidemuseoiden kuvataidetarjonta ja kuvataiteen tuntemuksen opiskelu peruskoulun opetussuunnitelman mukaisesti. Taideteokset ovat vastaanottolanteessa osa viestintätapahtumaa, jossa taideviestiobjekti kohtaa taiteen vastaanottajan. Kuvalla on kaksoisrooli. Toisaalta kuvat ovat katseen objekti ja edustavat itseään. Toisaalta kuvan roolina on toimia viestin välittäjänä. Kuva ja sen eri muodot (valokuva, elokuva, video, televisiokuva, 3D-animaatiot yms.) ovat niitä viestinnän muotoja, joiden välityksellä mm. tai-

deteokset siirtyvät viestintävälineen kautta katsojalle. Puhutaan sekä alkuperäisestä kuva-objektista että sen reproduktiosta uudelleen medioiden (*remediation*) kautta.

### Näköisyyden ongelmat

Taiteellinen ilmaisu todellisuuden simulaationa sekä näköisyyden ja esittävyuden saavuttamisena on vain yksi mahdollinen ominaisuus taideteoksessa. Suorassa kontaktissa taiteen vastaanottajalle puhuu ja häntä puhuttelee fyysinen taideteos sellaisenaan, omana itsenään. Toisen median kautta välitettynä taideteos on reproduktio, uudelleen tuotettu ja se on remedioitu, uuteen mediamuotoon saatettu, jolloin se ei näyttävyydellä vastaanottajalle omana fyysisenä itsenään. Reproduktiossa on keskeistä, että välitettävä objekti, esimerkiksi taideteos, siirtyy vastaanottajalleen mahdollisimman alkuperäisessä muodossa ja sellaisenaan eräällä tavalla saman tavoitteen mukaisesti kuin vanhat kreikkalaiset ja monet muut taiteilijat heidän jälkeensä ovat pyrkineet kuvaamaan todellisuutta näköisesti.<sup>205</sup>

Kuvataiteen tavoitteena on ollut vangita todellisuus katsojan ja kokijan tarkasteltavaksi näköisesti aina 1800-luvun lopulle asti, jolloin taiteeseen ja sen ilmaisuun tuli uusia päämääriä. Tästä näköisyyden tavoittelusta on länsimaisessa kuvataiteessa tarinoita muinaisesta Kreikasta alkaen, vaikka varsinaisia maalauksia ei ole säilynyt tuolta ajalta. Päätelmät on tehty kirjallisista lähteistä tai muista taidetuotteista kuten maljakkomaalauksista. Histori-an kirjoituksista on luettu kertomuksia taidemaalareista, jotka ovat kilvoitelleet todellisuuden kuvaamisessa niin, että linnutkin ovat erehtyneet luulemaan maalattuja viinirypäleitä oikeiksi. Tämä on eräänlaista elämän simulointia. Esimerkiksi käy tarina viidenneltä vuosisadalta ennen ajanlaskun alkua eläneistä taiteilijoista Zeuxis ja Parrhasius, jotka kilvoittelivat illusionismin herruudesta omalla ajallaan (*Manovich 2001, 177 ja 2000, 26-32*). Kertomus on samalla valaiseva esimerkki mimeettisen eli esittävän kuvan ylivertaisuudesta tekijän taidonnäytteenä.

Länsimaisen taidehistorian jatkumossa perspektiivisellä esittämisellä on ollut keskeinen sija maailman ja sen ilmiöiden mimeettisessä kuvaamisessa. Pompeijista Italiasta löydettyä Aleksanterintaistelu -mosaiikkia tarkastelemalla voidaan uskoa, että tilan vaikutelman luominen viiva- ja ilmaperspektiivin avulla oli osa taiteilijoiden ammattitaitoa muinaisessa Kreikassa. Hellenistiset maalarit ihailivat 4. vuosisadan tekijöiden illusorisia keinoja pyrkien jäljittelemään niitä. Perspektiiviset kokeilut olivat tieteellisen tutkimuksen kohteena ja omalla tavallaan systemaattisen viivaperspektiivin teoria löytyy myöhäishellenistiseltä kaudelta. Ei ole syytä epäillä, etteikö kreikkalainen maalaustaide olisi tuottanut silmälle samanlaisia visuaalisia ilmiöitä kuin silmä rekisteröi ympäriltään. Tämä siinä uskossa, että toissijaiset lähteet kuten maljakkomaalaukset, reliefit tai Pompeijissa säilyneet seinämaalaukset antavat uskottavia viitteitä. Todistusaineistoa ovat myös kreikkalaisten kirjoitukset, esimerkkinä Xenophonin kirjoitukset (390 - 355 eaa). Niissä hän kuvaa Sokrateen ja maalari Parrhasiosin taidekeskustelua, jossa he sulauttavat kauniin, hyvän ja hyödyllisen yhdeksi. Tällöin kaunis ulkoinen muoto ansaitsee aseman sielun peilinä. Tarina kuvastaa sitä, miten pyrkimyksenä oli sen aikaisessa estetiikassa kuvata näkyvää, ulkoista maailmaa. Kreikkalainen maalaustaide kukoisti 300-luvulla eaa., jolloin kiinnostus maalaustaidetta kohtaan oli niin suurta, että sommittelusta, väreistä ja perspektiivistä kirjoitettiin jopa tutkielmia (*Strong 1967, 71-102 ja Poulsen 1965, 264-269 ja Pochat 1981, 10-18 sekä Altet 1996, 193-195*).

Bysantin taiteessa eli kuvaperinne, jonka mukaan kohteena olevat arkkitehtoniset tilat kuvattiin perspektiivisesti ja hahmot korostetuina ääriä ja ryhmiteltyinä illusorisesti syvyyssuhteessa. Giotto<sup>206</sup> uudisti tämän perinteen käyttäen realistisesti kuvattua yksittäistä hahmoa ja sommitellen erikseen realistisen syvyytilan, jossa oli sekä perspektiiviä että atmosfääriä. Parhaimmillaan Giotto saavutti ylevän lopullisuuden ja psykologisen realismin tunnun. (*Andersson 1965, 322-327*.) Giotton taidetta on pidetty askeleena kohden viivaperspektiivin kehittämistä ja länsimaisen kuvataiteen todellisuuden kuvaamisen tavoitetta. Länsimaisen maalaustaiteen päätyminen keskeisperspektiiviin<sup>207</sup> ja sen yhtenäiseen kuvatailaan ei ollut itsestäänselvyys edes pohdittaessa Giotton uudenlaista tapaa kokea kuvan arkkitehtuuri ja väri.

<sup>205</sup> Aiemmassa osiossa 5.1.1. on esimerkki taolaisperäisestä tarinasta, jossa teos oli niin "luonnomukainen", että taiteilija astui taideteoksensa sisään ja katosi siihen (*Heim 1995, 249-259*).

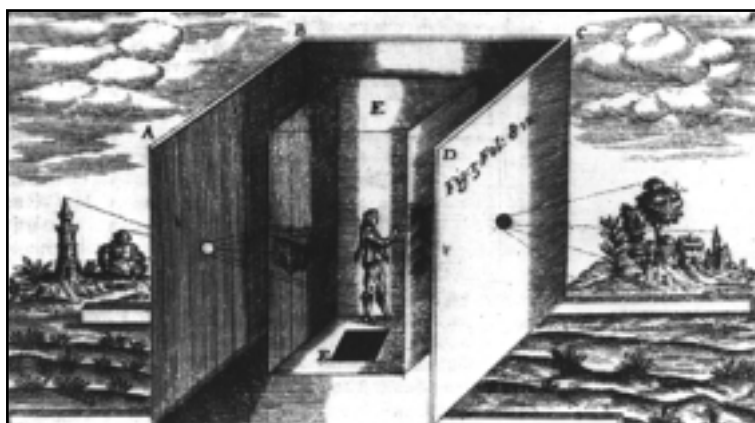
<sup>206</sup> Giotto (1266/67-1337) maalasi freskoja mm. Assisin Basilica di San Francescon ja Padovan Cappella degli Scrovegnin.

<sup>207</sup> Kirjallisuus- ja kulttuuritutkija Mikko Lehtonen (1994) toteaa, että keskeisperspektiivi on vain eräs tapa tuottaa realistinen kuva, vaikka tämän perspektiivitekniikan sanotaan tehneen mahdolliseksi realistisen kuvaamisen. Renessanssin näkökulma oli yksisilmäinen ja staattinen. Siinä katsotaan kohdetta yhden tirkistysaukon kautta ja katsova silmä on liikkumaton.

Giotton kuvien lopullinen merkitys perustui kristillisiin tarinoihin. Ne sääntelivät merkityksen, joista tuli yhtä kertomusten kanssa. Nämä ohjasivat kuvallista ilmaisua johtaen ne päättymättömään representaatioon. Giotton freskojen geometrinen järjestys, sommittelu, on herättänyt tutkijoiden huomion, mutta kirjallisuustieteen professori Julia Kristevan mukaan Giotton kuvakielen muut elementit kuten väri ovat mielenkiintoisempia seikkoja kuin sommittelukysymykset, koska niitä ei voi sijoittaa maalaustaiteen muodolliseen systeemiin tai itse käytännön toteutukseen, maalaukseen ja sen kautta itse teoksen tekijäsubjektiin, samaan tapaan kuin perspektiivin tekniikka toimii. Kristeva tähdentää nykyhetken kuvallisessa kokemuksessa maalaustaiteen subjektin historiaa. Walter Benjaminin<sup>208</sup> kirjallisuusajatuksia siteeraten hän toteaa, että taideteosta ei ole tarpeen suhteuttaa omaan aikaansa, vaan viedä oma aikamme sinne missä ne ovat syntyneet. (Kristeva 1989, 209-238.)

Länsimainen taide valitsi perspektiivin. Alberti ja Brunelleschi ponnistelivat viivaperspektiivin kehittämisen avulla kohden todellisuuden vangitsemista kaksikulotteiseen kuvatiilaan (Hulten 1993, 10 ja Sandström 1965, 14). Alberti ei halunnut tehdä tätä matemaattikkona, vaan mittaamisen sijaan esittää asiat havainnollisesti käyttäen karkeapiirteisempää esitystapaa. Hän antaa kuvantekijöille teoksessaan *De pictura* yksityiskohtaiset ohjeet, miten maallattavalle kuvapinnalle piirretään sopivan kokoinen neliö, joka on "kuin avoin ikkuna, josta näkyy kaikki mitä aion kuvassa esittää". Tästä ohjeet jatkuivat havainnollistaen perspektiivikuvan rakentamista. Kaiken sen opiskelu oli vaivan arvoista, koska "...onhan maalaustaiteella jumalallinen mahti tehdä poissaolevat läsnäoleviksi ...". (Alberti, 1998/1435, 81 ja 90.) Perspektiivi oli Albertin keino kuvata "quello si vede", se mitä nähdään tai rakennetaan, kun toimitaan tietyssä paikassa tai valossa. "Costruzione legittima" vaatii olennaisena osana katsovan subjektin tässä ajassa ja tilassa. (Stewen 1998, 99-111.)

Albertin kuvallinen perspektiivi oli kekseliäs tapa kuvata kolmiulotteista maailmaa. Albertin perspektiivin osa hyväksyi ja osa ei. Hyväksyjien joukossa oli Leonardo da Vinci, joka jalosti sitä edelleen. (Ivins Jr. 1973/1938, 7-44.) Tässä yhteydessä on kiinnitettävä huomio myös camera obscuraan, teknologiseen apuvälineeseen, kaikkien kameroiden edeltäjään, joka osaltaan auttoi todellisuuden taltioinnissa ja kuvaamisessa (ks. kuva 1).



**Kuva 1:** Camera obscura. Athanasius Kircherin (1601-1680) piirros vuodelta 1646.<sup>209</sup>

Latinankielinen sana *perspectiva* tarkoittaa läpinäkyvyyttä, jonka käsitteen avulla saksalainen taiteilija Albrecht Dürer (kuva 2) pyrki havainnollistamaan, mitä perspektiivi käytännössä merkitsee kuvallisessa ilmaisussa (Panofsky 1994/1927, 27-36.) Dürer tarkasteli perspektiiviä visuaalisena alkemiana (Hulten 1993, 10). Ajatus perspektiivistä eräänlaisena läpinäkyvyyden synonyymina on tärkeä. Tämän päivän diskursseissa puhutaan paljon juuri läpinäkyvyydestä, kun tavoitteena on viestittää jokin asia mahdollisimman helposti tulkittavalla tai yksiselitteisellä tavalla. Omalla tavallaan samaan pyrittiin kuvattaessa maailmaa perspektiivin avulla - yksiselitteiseen kuvalliseen tulkintaan maailmasta.<sup>210</sup>

<sup>208</sup> Kristevan lainaus on Benjaminin teoksesta "Histoire littéraire et la science de la littérature", Poésie et Révolution, Denoël, 1971.

<sup>209</sup> <http://www.rieggat.com/photohistory/history/cameraob.htm>, 29.10.2002

<sup>210</sup> Myös Lev Manovich muistuttaa Albertin ikkunasta ja Dürerin perspektiivikoneista (Manovich 2001, 105).





**Kuva 2:** Albrecht Dürer: Mies, joka piirtää luuttua (1525). Kuvassa näkyy Dürerin perspektiivisen kuvaamisen tekninen apuväline (Gombrich 1972, 237).

Vasta moderni kuvataide rikkoi esittävyden, mimeettisyyden ja kohdettaan jäljittelevän tavoitteen yksinällän länsimaisessa kuvataiteessa. Toisaalta jokainen uusi väline, media tai ilmaisumuoto työllistetään aina uudelleen mimeettisyyden palvelijaksi. Kuvaamisen ja esittämisen kohteena on olemassa oleva maailma ja tämän todellisuuden jäljittely, sen simulointi. Erilaisia teknisiä laitteita camera obscurasta alkaen on käytetty todellisuuden vangitsemisen ja taltioinnin apuna. Vasta seuraavassa vaiheessa on vuorossa ilmaisu. Valokuva, elokuva ja uusimmat digitaalitekniikat on valjastettu todellisuuden taltiointiin kukin vuorollaan. Tällä hetkellä tietokoneavusteinen kuvataide esimerkkinä 3D-animaatiokuvat ja tätä tekniikkaa ilmaisussaan käyttävät elokuvat, videot ja tietokonepelit kamppailevat todellisuuden vangitsemisesta.<sup>211</sup> Ajatuksena on kuvata mahdollisimman realistista, toden tuntuista maailmaa, vaikka kyse olisi kuvitteellisesta maailmasta. Esimerkkinä ovat erilaiset sci-fi-elokuvat, jotka ovat hahmoiltaan puhtaasti kuviteltuja, mutta saaneet reaali maailmasta näkyvän hahmonsä. Uuden välineen on ensin lunastettava uskottavuutensa välineenä todistamalla kykynsä välittää pala näköistä maailmaa. Mimeettisen kuvan teho perustuu mediatutkija Veijo Hietalan mukaan siihen, että kyseessä on ihmisen normaalin näkökyvyn jäljittely. Ihmiselle jo entuudestaan tutut visuaaliset objektit toimivat uuden ilmiön tulkeina (Hietala 1993, 10).

Renessanssimaalarit pyrkivät synnyttämään kolmiulotteisen näkyvän maailman kaksikulotteiseen tilaan paperille tai kankaalle. Nyt luodaan mahdollisia maailmoita kaksikulotteisella pinnalla, tietokoneen ruudulla, tavoitteena kolmiulotteinen virtuaalinen maailma. Perspektiivimaalaus on valmis näköhavainto. Perspektiiviopin perinteen omaksuivat ajallaan valokuvaajat, elokuvaajat ja televisioesitysten tekijät. Perinne jatkuu virtuaalitodellisuuden visuaalisessa kerronnassa. Uudet välineet noudattavat perspektiivisen ajattelun lainalaisuuksia ja rajaavat todellisuuden palasia katsottavaksi. Rajattu kuva vastaa normaalia näköhavaintoa, vaikka tarkemmin tutkittuna ajatus on suhteellinen, koska emme näe edes rajatussa kuvatilassa sitä sellaisenaan, ja koska huomio kiinnittyy kuvan eri osiin eri intensiteetillä havaintoprosessin eri vaiheissa (Hietala 1993, 9-15). Myös kuvien koko suhteessa todellisuuteen on mielivaltaisen.<sup>212</sup> Kuvat ovat fyysisesti kaksikulotteisia, vaikka niiden avulla esitetään ja kuvataan kolmiulotteista maailmaa. Monet psyykkiset tekijät ja hahmopsykologian lainalaisuudet vaikuttavat ja liittyvät niin kuvien havainnointiin ja tulkintaan kuin niiden toteuttamiseen tai välittämiseen eri medioiden avulla. Ihminen ei

<sup>211</sup> 3D-animaation avulla on luotu keinotekoisia tilallisia ja liikeulottuvuuksia mm. Renny Harlinin elokuvassa Cliffhanger (1993), sukupuuttoon kuolleiden dinosaurusten elämää Steven Spielbergin Jurassic Parkissa tai avaruusmaailmoita George Lucasin Star Wars: Episode 1:ssä ja sen jatko-osissa sekä Matrixin ja goottilaisen Taru sormusten herrasta eri elokuvaversioissa. Se on ollut myös näytelmä-, mainos- ja musiikkivideoiden tai television käyttämää kuvastoa koko 1990-luvun. (Manovich 2001, 138.) Manovich muistuttaa myös Albertin ikkunasta ja Dürerin perspektiivikoneista.

<sup>212</sup> Voidaan verrata esimerkiksi samaa henkilökuva passikuvan kokoisena valokuvana tai elokuvateatterin valkokankaalle mammuttikokoisena heijastettuna.

ole muuttunut kovinkaan paljon maailmanhahmottamis-, kokemis- tai käsityskykynsä suhteen.

Modernin taiteen sanottiin hylänneen perspektiivin. Se säilyi visuaalisten taiteiden tutkijan Lev Manovichin mukaan kuitenkin visuaalisen nominalismin tekniikkana, joka määrittelee täsmällisesti kolmiulotteisen maailman representaation kaksiulotteisella pinnalla. Sen näyttämöksi laajentui koko tietokonemedian tukema virtuaalimaailma erilaisten etäaistimähdollisuuksien kera. Mm. Panofskyn perspektiivianalyysit käsittelivät ilmiötä puhtaasti taiteellisena muotona pitäytyen taidehistorian piirissä. Sen sijaan Ivins tarkasteli omana aikanaan olemassa olleiden visuaalisten representaatioiden tekniikoita ja teknologioita sekä niiden roolia aikansa yhteiskunnan muovaajina. Objektin ja sen representaatioiden välille muodostunut suhde on perspektiivin oleellisin ajatus. Perspektiivi tukee näkemisen rationaalisuutta. Ivinsin perspektiivisen näkemisen rationalisointi on viitoittanut kehitystä kahteen suuntaan. Sen pohjalta kehittyivät deskriptiivisen ja perspektiivi-geometrian tekniikat sekä toisaalta valokuvateknologian kautta perspektiivikuvien automatisointi, jotka molemmat kehityssuunnat ovat 1800-luvun tuotteita. (*Ivins 1973/1938, 7-44 ja Manovich 1995, 143-159.*) Virtuaalimaailma ammentaa menneen maailman perintöä monissa ratkaisuisaan niin tekniikan kuin hengen piirissä.

Panofskyn perspektiiviatjukset ovat jääneet positivististen perspektiivitulintojen varjoon. Toisaalta perspektiivikäsitteen selventämiseen voi löytyä lisävalaistusta abstraktien tilasuhteiden tutkimuksesta. (*Panofsky 1994/1927 ja Stewen 1998, 99-111.*)<sup>213</sup> Perspektiivi-ilmiö liittyy myös peliympäristön käsitteen määrittelyyn ja yleensä peliympäristön kokemiseen havainnon vastaanottotilanteessa.<sup>214</sup>

Tulkittaessa perspektiivin roolia virtuaalimaailman representaatioiden synnyttämisessä, katseen voi kääntää uudelleen menneen maailman visualisointitoteutuksiin. Italian Vicenzan kaupungissa on arkkitehti Andrea Palladion (1508-1580) suunnittelema teatterirakennus Teatro Olimpico (1580-84). Sen näyttämö on havainnollinen esimerkki aikansa 3D-mallinnoksesta. Teatterikulissien näkymä on taitavasti toteutettu kolmiulotteinen kaupunkitila, jossa kolmiulotteisuuden kokemus synnytetään sekä fyysisten näyttämökulissien että perspektiivisen illuusion, valeperspektiivin, avulla. Näyttämö avaa huiman kaupunkitilan, joka jatkuu syvälle horisonttiin. Tämän tilaillusion vastineen löytää tietokonepelin ruudulta, jota voidaan verrata eräänlaiseksi näyttämöksi. Tilaa ei luoda tyhjästä tai uudesta. Internetissä tai tietoverkkoissa on jo olemassa oleva tilanne, annetut olosuhteet. Www-sivuilla ovat valmiiksi luodut imaginaariset, symboliset ja todelliset suhteet, jotka sijaitsevat subjektien ja objektien tilassa tai avaruudessa (*Lash 2002, 124-126*).

### Valokuvat ja muut näköaistimuksen jatkeet

Poptaiteilija Robert Rauschenberg käytti valokuvaa töidensä osana. Se merkitsi siirtymää luonnosta kulttuuriin. Monistaminen ja painokone etäännyttivät kuvan tuottamisen luonnosta ja ainutkertaisuudesta. Se synnytti uudenlaisen diskurssin museosta ja sen tehtävästä. Maalausten rinnalla esittäytyvä valokuva muutti taidemuseokokonaisuuden heterogeeniseksi tämän mekaanisen jäljentämisen seurauksena. Rauschenberg hylkäsi perinteisen tuotantotekniikan ja vaihtoi jäljennystekniikoihin kuten painokuvuihin. Luova taiteilijasubjekti antoi tilaa valmiille kuville lainaamisen, koostamisen ja toistamisen käytöllä. Valokuva toimi muunakin kuin taltiointivälineenä. Valokuvan avulla esineet voitiin siirtää museoon (*Crimp 1987, 43-56*). Valokuvan tulo omana itsenään museoon synnytti uuden tilanteen siitä huolimatta, että aina on ollut mahdollista uusintaa taideteoksia kuten perinteisessä taidekoulutuksessa jäljennettäessä taideteoksia (*Benjamin 1987/1936, 139-173*).

Näköhavainto on luotettavuudessaan suhteellinen (ks. *Hochberg 1970, von Fieandt 1972*). Rajattu kuva kuten valokuva, elokuva tai television kuva on viipale todellisuudesta. Visuaaliset analogiat auttavat tulkitsemaan valokuvan kohtaustenomaisesti välittämiä näkymiä. Valokuva on viipale tilaa, joka on poimittu ajasta. Elokuvan otos on kokonainen kerrostuma, joka on ajan kautta suodatettu viipale tilasta. (*Valkola 1999, 29-34.*) Valokuvan avulla voidaan havainnollistaa tilakokemusta. Elokuvan viesti tuo todellisuuden kuvausyritykseen ajallisen aspektin eli neljännen ulottuvuuden. Kuvan valmistus- ja esitysvälineet ovat aina läsnä viestin esitys- ja tulkintatilanteessa.

<sup>213</sup> Luonnontieteellinen perspektiivikäsitteily henkilöityy Stewenin (1998, 99-111) mukaan Ernst Gombrichiin (1982), joka pitää perspektiivistä näkemistä ainoana oikeana katsomisen ja näkemisen tapana. Näyttää siltä, että luonnontieteellisen näkökulman perinne jatkuu uuden median presentaatioissa (*ort. Ivins 1973/1938, 7-44*).

<sup>214</sup> Ivins ja Manovich ks. osio 5.1.1.

Todellisuuden simulaatioiden luominen on keino välittää kuvataidetta media-avusteisesti. Taideteosten tulee saavuttaa katsojansa mahdollisimman alkuperäisenä. Alkuperäinen korvataan sen kaksoiskappaleella, esimerkiksi taideteos sen valokuvalla/digikuvalla<sup>215</sup> tai elokuvalla/videokuvalla<sup>216</sup>. Onnistuminen edellyttää, että taideteoksen välittävä media häivytetään vastaanottajan tietoisuudesta tavoitteena alkuperäistä taideteosta vastaava kokemus. Tulokseen vaikuttaa välittäjänä toimiva media ja tämän tuottama toisintamisesitys, kohteen simulaatio. Havaintotoiminnan vajavaisuus auttaa todellisuuden illuusioiden luomisessa. Todellisuuden simulaatioiden onnistumista on pohdittu jokaisen uuden median tullessa käyttöön. Nykymedian kyky välittää vastaanottajalle todellisuutta tai vanhojen medioiden tuottamia representaatioita uudessa mediamuodossa on arvioitava kriittisesti. Valokuvaa on arvioitava erikseen, koska se on perusmedia taidekuvien dokumentoinnissa ja välittämisessä. Täydellisen taideteoksen toisinnoksen tulee synnyttää katsojassa alkuperäistä taideteosta vastaava kokemus.

Kuvatallenne voi olla perinteinen filmimateriaalille tai digitaaliseen muotoon taltioitu. Filmimateriaalista on tuotettu taideteosten reproduktioita erilaisina painotuotteina, kuvina ja erilaisina julkaisuina, dioina ja diasarjoina tai television kautta esitettynä. Kuvien kuten valokuvien digitalisointi on laajentanut esitysvälineiden ja käytettävien medioiden kirjoa. Kuvien vastaanotto toimii etäyhteyden avulla käyttäen tietokonemediä. Teknologia tekee mahdolliseksi reaaliaikaisen katsomiskokemuksen lisäksi vuorovaikutteisuuden. Vaikka perinteinen valokuva/diakuva on digikuvan kaltainen lukuun ottamatta fyysistä olomuotoaan, koetaan perinteisellä ja digitaalisella kuvalla olevan ratkaisevan eron. Digitaalisen kuvan manipulointi on perinteistä valokuvaa helpompaa. Ominaisuus heikentää joidenkin tutkijoiden mielestä digikuvan objektiivisuutta ja aitoutta.

Perinteiseen valokuvaan on liitetty tiettyä läsnäoloa ja objektiivista edustuksellisuutta, koska valokuva todistaa kuvan kohteen olleen läsnä hetkellä, jolloin kuva on otettu (*Bart-thes 1985, 112-113*). Valokuva on tulkittu ominaisuuksiltaan objektiiviseksi, koska se syntyy mekaanisesti, automaattisesti ja on samalla luonnonmukainen. Elokuvateoreetikko André Bazin kutsuu valokuvan kehittäjiä Niepcen veljeksiä ja elokuvan kehittäjiä Lumièren veljeksiä vapahtajiksi. He vapauttivat kuvataiteen todellisuuden jäljittelyn ikeestä, koska maalarin taituruuskaan ei irrotanut häntä omasta subjektiivisuudestaan. (*Bazin 1990/1974, 13-18*). Valokuva otti vastuulleen todellisuuden representaation kuvataiteilijoita luotettavammin. Ihminen suljettiin pois mekaanisesta jäljentämisestä. Valokuva luokiteltiin objektiiviseksi ja kohteensa kestokuvaksi.

Väite, että alkuperäisen esineen ja sen kopion, valokuvan, välillä ei ole muuta kuin toinen esine, kamera, sulkee kuvaajan pois valokuvan synty tapahtumasta. Valokuva ei ole vain kohteensa representaatio vaan itse tämä objekti (*Bazin 1990/1974, 13-18 ja Hietala 1993, 43-46*). Bazinin valokuvaa koskevat ajatukset voidaan tulkita myös niin, että valokuva on inhimillistä ja kulttuurista toimintaa (*Seppänen 2001, 150-156*). Pelkä napin painallus ei tuota edes valokuvadokumenttia. Valokuva on aina inhimillisen toiminnan sekä kohteen ja hetken valinnan tulos.

Estetiikan professori Berthold Beiler<sup>217</sup> jakaa valokuvat kolmeen pääryhmään, jossa valokuva on: 1. yksinkertainen tallenne, 2. esteettistä informaatiota luonnostaan sisältävä otos tai 3. taideteos. Klassisessa kuvataiteessa kuvaaja havainnoi, valikoi, synnyttää kuvaajatuksen, suodattaa aiheiston itsensä kautta tiivistääkseen ja henkistääkseen sen uudelleen taiteelliseen muotoon. Valokuvaajalta edellytetään subjektiivista tiedostamista ja valintaa. Sen jälkeen kamera ottaa tapahtumien johdon, joka toteutuu samansuuntaisesti näkemisen kanssa. Ulkomaailma muuttuu kuvaksi suoraan kohde-objektiivifilmikalvo-linjaa pitkin. Valokuvaajan tietoisuus toimii suodattimena. Hän on fyysikaalis-kemiallisen prosessin perämielinen. (ks. *Saraste 1996, 143-144 sekä Keskinen ja Lundgren 1977, 7-9*.) Beilerille on keskeistä, että valokuva ei ole vain kuvan objektin ja valokuvan välinen suhde, vaan kuvaajan vaikutus asettaa kuvan objektiivisuuden uuteen valoon. Hän liittää Bazinia lujemmin valokuvan kulttuuristen tuotteiden joukkoon.

---

<sup>215</sup> Digikuva=digitaalisesti tuotettu (valo)kuva.

<sup>216</sup> Elokuva/videokuva=elävä kuva.

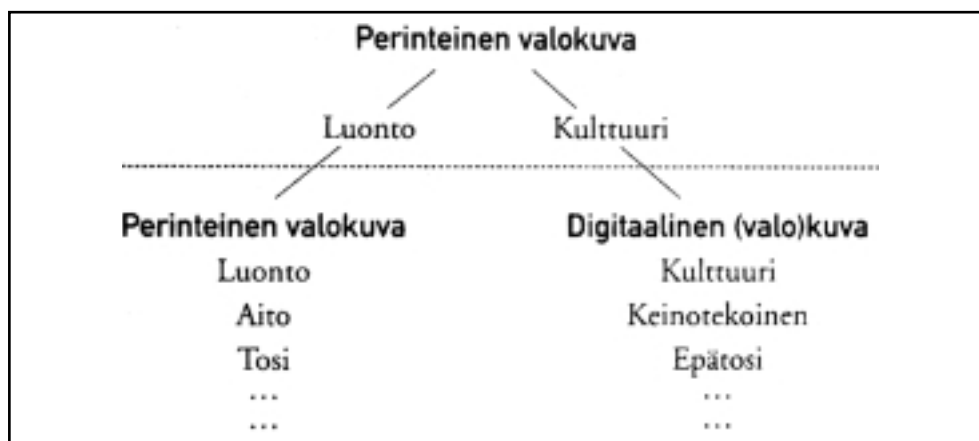
<sup>217</sup> Berthold Beilerin yhteydessä on turvaututtu toissijaisiin lähteisiin, koska alkuperäistä julkaisua *Die Gewalt des Augenblicks (1969. Leipzig: Foto-Kino Verlag)* ei ole etsinnöistä huolimatta tavoitettu. Valokuvatutkija Leena Saraste (*1980 ja 1996*) on käyttänyt hänen ajatuksiaan. Beilerin pohjalta on tehty myös Paavo Keskinen ja Tapani Lundgrenin (*1977*) lopputyö Kuvan olemuksesta ja valokuvauksen välttämättömyydestä Taideteollisen kirkakoulun taidekasvatuksen osastolle.

Valokuvat ovat ote todellisuudesta tekotapansa perusteella. Niiden aiheet kuten kasvat, tapahtumat tai maisemat esittävät tiettyä kokonaisuutta, joka ei ole rajoitettu. Jokainen kuvatilalla jatkuu katsojan mielessä viivojen ja pintojen kautta kuvan ulkopuolelle, vaikka itse katse kohdistuisi katsomishetkellä kuvan päätapahtumaan. Se sysää mielikuvituksen liikkeelle ja täydentämään tulkintaa kuvan itsensä ulkopuolisesta maailmasta. Kuvan vastaanottoon tulevat mukaan kuvan ulkopuolelle kohdentuvat visuaaliset, ajatukselliset ja emotionaaliset tendenssit. Katsomistilanteessa jokin näistä on kerrallaan toista voimakkaampi. Valokuvan vastaanottoon on toisaalta tekninen, katsojasta riippumaton ja toisaalta kulttuurinen, katsojan itsensä kautta tulkittu tapahtuma. Sekä valokuvan kuvausprosessi että sen tulkintaprosessi sisältävät sekä teknisiä että kulttuurisia ominaisuuksia ja ovat toisiinsa nähden analogisia tapahtumia. (Beiler 1975, 20-23.)

Valokuva taltioi sitä, mitä on nähty, mutta viittaa samalla ominaisella tavalla siihen, mitä ei ole nähty jatkaen kuvatilaa tulkintaa itsensä ulkopuolelle. Valokuva kantaa mukanaan valokuvaajan valintaa, koska se on arvioitu kuvaushetkellä kuvaamisen arvoiseksi. Se leikkaa palasen ajanvirrasta, joka on ollut ja muuttuu historiaksi. Taidekriitikko John Bergerin mukaan maalaus kääntää maailman omalle kielelleen, mutta valokuvaajan ainoa mahdollinen päätös rajoittuu siihen hetkeen, jonka hän erottaa muista. Tämä hetki ei voi johtaa tulevaisuuteen, koska valokuvan katsomisen hetken ja taltioidun menneen hetken välillä on ajallinen kuilu. (Berger 1987, 17-47) Tässä valokuvakäsityksessä korostuu valokuvan imperfektiluonne. Susan Sontag katsoo valokuvien vangitsevan todellisuuden, mutta pitää niitä samalla tulkintoina maailmasta kuten maalaukset tai piirrookset (Sontag 1984, 13). Sontag hyväksyy valokuvaajan taiteilijoitten joukkoon ja valokuvat ilmaisuksi.

Valokuvan kaksijakoitus mekaanisena taltiona tai luonnosta lähtevänä ilmaisuna ei ole hävinnyt edellisiä myöhäisemmästäkin valokuvatutkimuksesta. William J. Mitchell jakaa valokuvan ääripäihin, joista toisessa on itse kuvaajan työ ja toisessa kaikki kuvaajasta riippumaton automaattinen kuvausprosessissa tapahtuva. Tällä janalla uuden digitaalikuvausprosessin ja itse digitaalisesti tuotettu kuva ovat tekniikan ja samalla automaattisen kuvanmuodostuksen edustajia. Mitchell (2001, 49-51.) Vanha analoginen, filmimateriaalia käyttävä kuva lähestyy näin luontoa.

Uusin kuvantekemisen muoto tai keino nähdään ihmisestä riippumattomaksi, korostetun tekniseksi, automaattiseksi prosessiksi. Bazin ja Mitchell tarkastelevat valokuvaa lähinnä teknologian perspektiivistä. Bazin kokee valokuvan luonnonmukaisena ja objektiivisena. Mitchell pitää digitaalisuuden perustuvaa teknologiaa uhkana valokuvan objektiivisuudelle ja samalla luonnonmukaisuudelle. Digikuva ottaa kulttuurissa roolin keinotekoisuuden edustajana, jolloin valokuvan rooli on olla jotain tätä kestävämpää ja luonnonmukaisempaa (Seppänen 2001a, 155-156). Kuviossa 34 ilmenee Seppäsen hahmottelemana, valokuvan kaksijakoisuus suhteessa valokuva/digikuva ja luonto/kulttuuri.



**Kuvio 34:** Perinteinen valokuva on luonnosta ja kulttuurista. Tästä se edelleen jakaantuu perinteiseen valokuvaan ja digikuvaan, jolloin perinnelinja edustaa enemmän luontoa, aitoa sekä totta ja digitaalinen linja kulttuuria, keinotekoisia ja epätotta (Seppänen 2001a,155).

Tutkijoiden huomio on kiinnittynyt valokuvan ja myöhemmin digikuvan tarkastelun ensi vaiheissa tekniikkapainotteisiin kysymyksiin. Tekninen näkökulma on nähty myös perinteisten taidekuvien yhteydessä. Se on koskenut taiteilijan teknistä taituruutta käyttäen työvälinettä kuten sivellintä, mutta taiteilija siveltimen käyttäjänä on aina sisältynyt kuvan kokonaisprosessin arviointiin. Ajatus kameran laukaisunapin painalluksesta on synnyttänyt mielikuvan automaatiosta, joka on varastanut huomion pois kuvaajan intentioista ja hänen roolistaan itse kuvan syntyprosessissa.

Tänä päivänä taidekuvista ja tietokonekuvista on löydettävissä samankaltaisuuksia. Taidemaalma on 1970-luvulta alkaen palannut esittävien kuvien pariin mm. fotorealismiin, uusekspressionismiin ja postmodernien simulaatio-valokuvien muodossa. Samaan aikaan tietokoneet on valjastettu todellisuuden simulointiin. Vastavuoroisesti 1960–1970-luvuilla tietokonekuvat olivat abstrakteja. Eletty aika ja eri taidevirtaukset vaikuttavat ajankohdan kuvastoon. 1900-luvun valokuvaus ja elokuva toivat esille erityisen kuvatyypin, jonka ominaisuuksia ovat mm. lineaariperspektiivi, syvyyseffektit, tietyt sävyt ja värit sekä epätarkkuus liikkeen kuvaamisessa (*Manovich 2001, 179-180*). Niiden tuottaminen tietokoneella vaati paljon kehitystyötä. Valokuvamaisen jäljen tuottaminen on työlästä. Taidekuvien reproduktioiden tuottaminen ja välitys tietokonemedian avulla on vaativaa työtä.

Visuaalisen kulttuurin paradoksi on tänään tilanne, jossa tietokonekuvat tavoittelevat valokuvan, elokuvan ja jopa maalauksen esitysjälkeä sen sijaan, että ne olisivat alkupe- räisellä tekniikalla tuotettuja suoria otoksia. Esimerkiksi digivideot ajetaan suodattimien kautta, jotka jäljittelevät elokuvan rakeisuutta. On olemassa ohjelmia, jotka simuloivat mm. maalauksen pintastruktuuria.

Digitaalisesti tuotetut kuvaproduktiot eivät eroa perinteisillä menetelmillä taltioituista kuvista, mutta niitä on helppo kopioida, korjata ja suodattaa. Tietokoneen visuaalinen kulttuuri on ulkonäöltään kinematografista, materiaaliltaan digitaalista ja logiikaltaan matemaattista (*Manovich 2001*). Niiden perimmäinen logiikka ei näy katsojalle, vaan ne muistuttavat luonnollisia havaintoja ja ovat vaivattomia prosessoida. Katsojan tulkinta sujuu oikean näköisten kohteiden parissa, vaikka näitä kohteita ei olisi olemassakaan.

### Todellisuuden tulkki

Valokuva entisessä merkityksessä on lakannut olemasta. Se on päätymässä osaksi digitaalista mediaa, jossa sille on syntymässä uusia viestinnällisiä rooleja. Näistä yksi liittyy uuden rekisteröintitekniikan tuloon, jossa digitaalitekniikoiden kehitys ratkaisee kuvien varastoinnin, käsittelyn ja rekisteröinnin ongelmia. (*Robins 1996, 149.*) Valokuvan avulla voidaan kuvata, ilmaista ja dokumentoida itsenäisesti maailmaa sekä tallentaa esimerkiksi taideteoksia (*reproduktiotehtävä*) ja koota niistä tiedostoja, jotka voidaan liittää erilaisiin viestintäyhteyksiin mm. digitaalitekniikkaa käyttäen. Valokuvalla on dokumentointitehtävän lisäksi rooli mediataiteessa.

Valokuvaan liittyvät ajatukset merkitsevät sen arvioimista, miten luotettavina lähteinä ja taideteosten edustajina digikuvat tai muut digitaaliset tallenteet koetaan verrattaessa perinteiselle filmimateriaalille tallennettuja taidekuvia tai taide-esityksiä. Vastinpariksi voidaan ottaa korkeatasoisen taidekirjan taideteoksia esittävät kuvat ja taidemuseon www-sivujen tarjoamat taidekuvat. Jos digikuva tulkitaan tekniikan suoraviivaisesti tuottamaksi reproduktioksi, ei alkuperäisen taideteoksen ja sen uusinnoksen, digikuvan, välillä ole suurempaa eroa kuin alkuperäisen kuvan ja sen reproduktion välillä. Digikuvaan liitetään perinteistä kuvaa herkemmin ajatus kuvan manipuloinnista, jolloin digikuvan uskottavuus alkuperäisen kohteen edustajana heikkenee. Kuvien käsittely on ollut aina mahdollista. Perinteisen valokuvan rehellisyys ja totuudellisuus on myytti. Jo kymmenen vuotta sen jälkeen, kun Fox Talbotin kehittämä positiivi-negatiivimenetelmä oli alkanut 1840-luvulla syrjäyttää vanhan daguerretypian, saksalainen valokuvaaja kehitti menetelmän korjailta negatiivia (*Sontag 1984, 92*).<sup>218</sup> Digikuvan manipulointi on valokuvaa helpompaa ja nopeampaa.

Vaikka teknisten uusintamisvälineiden kuten valokuvan, digikuvan, elokuvan, videon tai 3D-animaation tuottamien kuvien totuudellisuuteen ei luoteta, on valokuva ollut daguerrotypiasta alkaen väline, joka on koettu uhkana kuvata maailmaa todellisimmin kuin kuvataide. Onhan tämän korkein päämäärä oli vuosisatoja todellisuuden vangitseminen. Runoilija Baudelaire totesi valokuvan vaikuttavan raunioittavasti ihmisiin, jotka uskovat, että taide on samaa kuin valokuvaus. Valokuvaus ei täyttänyt taiteen tehtävää, koska se oli arkipäiväinen metallilevyllä oleva kuva. Valokuvaus kelpasi ”oikean” taiteen sekä tieteen apulaiseksi tai nopeutensa ansiosta matkailijan kuva-albumin sivuille. Taide itse oli enemmän kuin omin silmin voi nähdä. Taiteilijoiden ammattitaitoon sisältyi kyky unelmoita. Se ei tule esille valokuvassa, joka taltioi todellisuutta täsmällisesti. Taiteen ja kauneuden tuotteet olivat valokuvaa yliaistillisempia ja henkisempiä. Valokuva oli teollista hulluutta ja rappeutti ihmisten taidemaun. (*Baudelaire 1984, 34-39.*)

---

<sup>218</sup> Pariisin vuoden 1855 maailmannäyttelyssä korjailtu ja korjailmaton valokuva esiteltiin rinnakkain. Uutinen valokuvan kyvystä valehdella innosti yleisön kuvauttamaan itseään. Valokuva oli esillä ensimmäisen kerran tässä järjestyksessään toisessa maailmannäyttelyssä. (*Sontag 1984, 91-93.*)

Baudelaire antoi kärkevästä mielipiteistään huolimatta valokuvauttaa itsensä vuonna 1855 (*Eerikäinen 1986a, 15-18*).<sup>219</sup> Taidekuvien välittämisessä korostuu jo Baudelairen hyväksymä ajatus valokuvan kelvollisuudesta taiteen ja tieteen palveluksessa sekä taltiointitehtävissä. Digitaalinen kuva soveltuu samoihin tarkoituksiin kuin valokuva ja sen johdannaiset, koska ne välittävät todellisuutta sellaisenaan. Reproduktion esittävyys, mimeettisyys, on riittävä ehto. Valokuvaa ja sen johdannaisia käytetään tutkimuksessa välittämään taideteos ja sen sisältö katsottavaksi ja koettavaksi käyttäen apuna taideteosten uusintamisvälineitä kuten valokuvaa, digikuvaa, elokuvaa, videota ja 3D-animaatiota tietokonemedian tarjoaman uudelleen medioinnin (*remediation*) kautta.

Niépcen ja Daguerren valokuvan kehitystyö osui 1800-luvulla myöteiseen maaperään. Suotuisa kehitys vaikutti niin, että pitkään aikaan ei nähty tarpeellisen arvioida kehitystä menneisyyden suhteessa.<sup>220</sup> Valokuvan kehitystä ja sen merkitystä ei pohdittu. Daguerren camera obscuralla toteutetut kuvat olivat vielä ainutkertaisia, taidekuvan kaltaisia. Valokuva sen sijaan tuo kuviin ennen kokemattonta, koska se pystyy taltioimaan jotakin, mitä silmä ei havaitse. Kameran näkemä todellisuus on erilainen kuin silmän välittämä. (*Benjamin 1989/1931, 119-137*.)

Benjamin erottelee valokuvan tutkimuksellisen ja taiteellisen käytön. Teknisellä välineellä on rajoituksensa verrattuna maalarin mahdollisuuksiin työssään. Parhaimmillaan taidevalokuva kuten muotokuva on auraattinen, koska se katsoo katsojaansa. Syntyy vuorovaikutus kuvan ja katsojan välille. Benjamin selittää auran ajan ja tilan kietoutumaksi, joksikin, jossa on samaan aikaan tietty etäisyyden tuntu, vaikka kohde olisi lähellä. Mediatutkija Hannu Eerikäinen tulkitsee Benjaminin aura -käsitettä hänen tavoitteenaan verrata ihmisten välistä katsekontaktia uuteen tilanteeseen, jossa tämä vuorovaikutteinen reagoititapa laajennetaan elottomiin kohteisiin tai luontoon. Aura-ilmio on kykyä vastata katseeseen, joka voidaan tulkita katseen objektin, esimerkiksi kuvan ja katsojan interaktioksi, vuorovaikutukseksi. (*Benjamin 1989/1936 ja Eerikäinen 1986b, 9-11*.)

Benjamin uskoo valokuvan kykyyn välittää kuva alkuperäisestä taideteoksesta. Maalauksella sekä erityisesti kuvanveistoa ja arkkitehtuuria on helpompi tarkastella valokuvan välityksellä kuin luonnossa. Uusintamistekniikat kuten valokuvat ja niiden tekninen kehitys ovat muuttaneet käsitystä suurista taideteoksista. Niistä on tullut kaikille yhteisiä. Piennestekniikat auttavat hallitsemaan isoja taideteoksia ja tekemään niistä käyttökelpoisia havainto-objekteja. Valokuvauksen ja taiteen välillä vallitsi alussa jännite, joka syntyi taideteosten valokuvaamisen seurauksena. Taideteoksen reproduktiossa on riittävänä ehtona alkuperäisen teoksen esittäminen. Alkuperäisen teoksen taltioijalta edellytetään avointa mieltä, jonka kautta taltioija pystyy välittämään teoksen auraattisen kokemuksen. Näin entistä useammat voivat tavoittaa sen välittämän sanoman etäisyydenkin päästä.

Malraux havaitsi, että edes eurooppalaiset mestariteokset nähneiden määrä oli vielä 1800-luvulla harvalukuinen. Mm. Baudelaire tai Verlaine eivät koskaan nähneet esimerkiksi italialaisia tai espanjalaisia mestariteoksia. Heidän kokemuksensa taiteesta rajoittuivat Pariisin Louvren kokoelmiin ja kenties joihinkin taidekuvista tehtyihin painojäljennöksiin tai kirjan kuvituksiin. (*Malraux 1990/1949, 15*.) Taiteeseen tutustuminen ja perehtyminen fyysisesti oli ja on sidoksissa ihmisen itsensä mahdollisuuksiin liikkua maailmalla.

Valokuvatekniikan kehittäminen avasi entistä paremmat mahdollisuudet tutustua taideteoksiin. Mahdollisuudet tutkia mestariteoksia ovat parantuneet valokuvaustekniikan kehittyessä ja salliessa kuvaamisen vaativissa olosuhteissa puhumattakaan uusista tietokonemedian tarjoamista keinoista niin still- kuin elävän kuvan käytössä. Jo värilliset reproduktiot taideteoksista olivat alan opiskelijoille käyttökelpoisia apuvälineitä perehtyä alaan. Valokuvat toivat mestariteokset myös taiteilijoiden ulottuville ja tarjosivat heille mahdollisuuden perehtyä jopa teosten laadullisiin ominaisuuksiin. Malraux'n käsitys valokuvan kyvystä toistaa taideteoksen hienopiirteisempiäkin ominaisuuksia on myönteinen kuten Benjamininkin. Valokuvatut taideteokset levittäytyvät laajalle.

Samaan tähtää Benjaminin ja Malraux'n tapaan Bazin samaistaessaan valokuvatun kohteen täksi objektiksi, kuolinnaamion kaltaiseksi tai muumioiduksi todellisuudeksi, joka on pysäytetty sellaisenaan. Analogia sopii maalauksen, piirroksen yms. kaksiulotteisen esityksen taltiointiin. Kuolinnaamioajatuksen ovat omaksuneet myös sekä Sontag että Bart-

<sup>219</sup> Pariisilaisboheemi Nadar kuvasi Baudelairen neljä vuotta ennen kirjoituksen julkaisemista vuonna 1855 (*Eerikäinen 1986a, 15-18*).

<sup>220</sup> Tätä nopeaa kehitystä olisi mielenkiintoista verrata tarkemminkin esimerkiksi 1990-luvun ICT-tekniologiakehityksen vauhtiin ja pohtia tämän ajan kykyä arvioida asioita erilaisista perspektiiveissä, myös menneissä.

hes<sup>221</sup> tulkittessaan Bazinin tapaan valokuvaa kuolinnaamiona tai pyhäinjäännöksenä (*Bazin 1990/1974 13-18, Sontag 1984/1977, Barthes 1985/1980 ja Hietala 1993, 45*). Reproduktioiden yhteydessä keskustellaan reaalisesta maailman palauttamisesta tarkasteltavaksi toisessa olomuodossa kuten valokuvina, digikuvina, elokuvina, videoina, televisioesityksinä ja 3D-muotoon siirrettyinä.

### Tulkinnan vaikeus

Analysoitaessa kuvaa esittämensä asian tulkintana on tarkasteltava itse kuvan tulkintaa. Tässä yhteydessä näkökulma on semioottinen. Merkki on keskeinen käsite. Se tulkitaan arkikielessä monin tavoin kuten sanana, kuvana, eleenä tai jälkenä. Kuva on merkki, joka edustaa jotakin toista kuten valokuva taideteoksesta alkuperäistä taideteosta. Itse merkin materiaallinen olemus on merkkiväline, esimerkkinä kirjoitettu sana musteena paperilla. Merkki perustuu korvaamisen ideaan. Merkillä on mentaalinen käsitesisältö, merkitys. Merkin ja sen viittauskohteen (*referentti*) välillä on suhde. Todellisuutta ja merkkiä voidaan näin verrata. Esineet, teot, tapahtumat ja asiat ovat myös merkkejä. Ne viittaavat toisiin ajatuksiin, tunteisiin ja arvoihin. (*Veivo ja Huttunen 1999, 23-57.*) Merkkejä ja merkkijärjestelmiä tutkiva tiede, semiotikka, juontaa juurensa antiikin filosofiaan (*Tarasti 1990, 5*). Tieteellä on kaksi traditiota: strukturalistinen ja pragmaattinen. Strukturalistinen käsitys periytyy sveitsiläisen kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren työstä. Se edustaa samalla eurooppalaista perinnettä. Pragmaattinen merkkikäsitys on yhdysvaltalaisista perua ja pohjautuu filosofi Charles Peircen ajatuksiin. Pragmaattinen teoria toimii kysymysten parissa, jotka käsittelevät merkin toimintaa. (*Veivo&Huttunen 1999, 40-57 ja Sonesson 1996, 24-33.*) Pragmaattinen teoria soveltuu luontevasti kuvallisen viestinnän kysymysten tarkasteluun pohdittaessa kuvan tulkintaan, toimintaan, liittyviä kysymyksiä.

Pragmaattinen teoria sitoutuu todellisuuteen (*Salo 2000, 12-16 ja 81-82*). Pragmaattisen merkkikäsityksen pohdinta valaisee taideobjektin vastaanottotapahtumaa kuvallisena tai vastaavana tuotteena reproduktion sekä remediaation keinoin. Merkkien avulla tavoitetaan todellisuus. Charles Peirce jäsentää arkikokemuksen eri puolia luokituksessa, jossa tulevat esiin sekä ideat että oliot samoin kuin ideat, joita kuvitellaan saatavaksi. Luokittelu sisältää yleispythagorilaisiksi luokiksi nimetyt firstnessin (*ensiyden*), secondnessin (*toiseuden*) ja thirdnessin (*kolmannuuden*) käsitteet.<sup>222</sup>

- "Firstnessiä on se, mikä on niin kuin se on, vakaana ja mihinkään muuhun viittaamatta.
- Secondnessiä on se, mikä on niin kuin se on, ottaen huomioon toisen mutta piittaamatta kolmannesta.
- Thirdnessiä on se, mikä on niin kuin se on ja mikä saattaa toisen ja kolmannen keskenään suhteeseen."

(*Peirce 2001/1908a, 415-440.*)

Semiootikko Eero Tarasti sisällyttää thirdnessiin loogisen päättelyn ja älyllisen toiminnan eli yleisiä sääntöjä toiminnasta ja tuntemisesta. Se on näin ollen varsin rationaalisessa suhteessa todellisuuteen. Semiootikko Göran Sonessonin mukaan käytettäessä Firstnessiä (*Etthet*), Secondnessiä (*Tvåhet*) ja Thirdnessiä (*Trehet*) ilmaisu- ja sisältösuhteessa, se antaa perusteen erotella merkkityyppiluokat: ikoni, indeksi ja symboli (*konventionell tecken*). Valtiotieteen tohtori Erkki Kilpinen tähdentää, että Peircen firstnessiä, secondnessiä ja thirdnessiä ei pidä tulkita tiedostustapahtuman asioiden järjestykseksi. Peircen luokat ovat relaatiologiikkaa ja -suhteita. Tarasti arvioi, että kategorioista vain thirdness on tiedostamiskategoria. Kilpisen mukaan thirdnessin piiriin kuuluu tietäminen, tiedostaminen, ajattelu ja mentaalinen elämä. Tarastin käsitykseen verraten Kilpinen liittää thirdnessiin mentaalisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa firstness ja secondness viittaavat ulkoiseen todellisuuteen. Firstness koskee lähinnä kvaliteetteja sellaisenaan. Secondness viittaa ulkoisiin tosiasioihin. (*Tarasti 1990, 25-32, Sonesson 1996, 29-33 ja Kilpinen 1995, 2-21.*)

<sup>221</sup> Barthesin (1985) teos Valoisa huone puhuu hänen kuolleen äitinsä valokuvasta.

<sup>222</sup> Ensiyden, toiseuden ja kolmannuuden suomenkieliset käsitteet ovat peräisin Peircen (2001/1908) suomenkielisestä julkaisusta Johdatus tieteen logiikkaan. Esimerkiksi Salo (2000) ja Kilpinen (1995) käyttävät alkuperäisiä käsitteitä sellaisenaan. Tarasti (1990) pitää niiden kääntämistä suomeksi epätarkkana. Kilpinen (1995) puolestaan toteaa syntyneen vääristyneitä käsityksiä käsitteiden sisällöstä kategorisina luokkina. Järjestyslukuihin viittaavista nimikkeistään huolimatta Peirce ei tarkoita niihin sisältyvän tiettyä järjestystä käsiteltäessä tiedostamistapahtumaa.

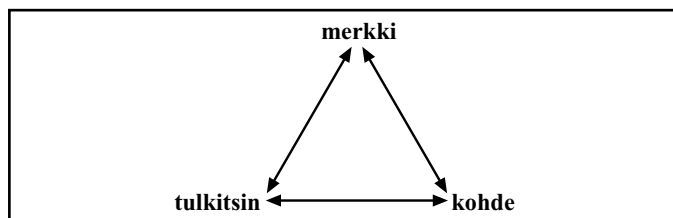
Merja Salo on tulkinnut Peircen firstnessin välittömäksi tunnevaltaiseksi havainnoksi, joka ottaa kaiken huomion kuten kipu tai vaikutelma, joka täyttää ihmisen totaalisesti. Secondnessin kokemus sen sijaan on välittyneempi ja etääntyneempi todellisuuskokemus. Siihen liittyy jo tulkinta. Se ei sulje valtaansa kaikkea huomiota. Thirdness on etäisin kokemus suhteessa todellisuuteen. (Salo 2000, 12-16.) Salo hahmottelee käsitteitä tulkintatilanteeseen liittyvän kokemuksen intensiteetin kautta, kun Tarasti ja Kilpinen lähestyvät asiaa tietämisen ja tiedostamisen näkökulmasta. Kilpinen tähdentää lisäksi, että kaikki kolme kategorialla kietoutuvat toisiinsa kokemustapahtumassa (Kilpinen 1995, 2-12).

Mikä itse merkki, tulkinnan kohde on? Peircen keskeisessä tekstissä *What Is a Sign?* todetaan, että on kolmenlaista kiinnostusta suhtautua johonkin asiaan:

- pääasiallinen kiinnostus kohteeseen itseensä
- sekundaarinen kiinnostus kohteeseen suhteessa sen reagointiin muiden asioiden kanssa
- kolmas kiinnostuksen kohde liittyy välityssuhteeseen<sup>223</sup> sikäli kuin se välittää mieleen idean jostain asiasta. Näin tehdessään se on merkki tai representaatio.

(Peircen 2001/1894, 9-19.)

Merkin ja ulkoisen maailman välillä vallitsevasta riippuvuussuhteesta Peirce toteaa, että merkin alkeisosiot on kolmikkosuhte. Tämä "valitsee merkin, sen kohteen (*object*) ja tulkitsevan ajatuksen, itsekkin merkin, kesken; merkkien olemistapa perustuu tähän. Merkki toimii välittäjänä tulkinnosmerkin (*interpretant sign*) ja kohteen välillä". (Peirce 2001/1908a, 241.) Kuvio 35 havainnollistaa tulkintaa merkin alkeisosioista.



**Kuvio 35:** Peircen tulkinta merkin alkeisosioista (Fiske 1994, 64).

John Fiske toteaa, että merkitys ei ole ehdoton ja lukkoon lyöty käsite. Merkitysmalleista löytyy kolme alkeisosiaa, jotka ovat 1. merkki, 2. se mihin merkki viittaa ja 3. merkin käyttäjä. Merkitys muodostuu merkin, tulkitsevan ja kohteen vuorovaikutuksesta. Merkki on fyysinen aistittavissa oleva olio. Selitysmalli sisältää merkin, sen viittauskohteen ja kolmantena käsitteenä merkin käyttäjän, kun tässä yhteydessä Peirce puhuu tulkitseimesta. Fiske mukaan tulkitsein merkitsee sitä, että merkki puhuttelee käyttäjänsä. (Fiske (1997, 70-72) Tässä tulkinnassa korostuu merkin käyttäjä.

Charles Peirce luokittelee merkit kolmeen ryhmään, jotka ovat:

- kaltaisuuksia (*likenesses*), ikoneita, joiden tehtävä on imitoida esittämäänsä asioita
- indikaatioita, indeksejä, jotka viestivät asioita liittymällä näihin asioihin jollakin fyysisellä tavalla sekä
- symboleita, yleisiä merkkejä, jotka assosioituvat merkityksiinsä niiden käytön perusteella.

(Peirce (2001/1908b, 21-32.)

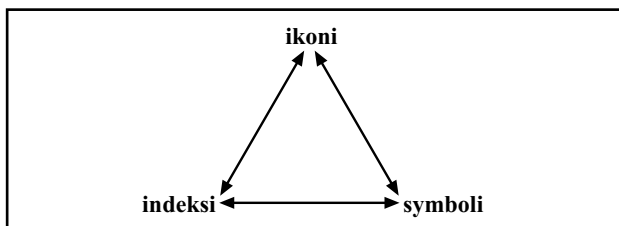
Ikonit imitoivat esittämäänsä asioita. Näistä kaltaisuuksista ovat hyvä esimerkki valokuvat, erityisesti silmänräpäyskuvat. Pelkät kaltaisuudet eivät vielä välitä informaatiota. Indeksi on fyysisesti kytköksissä objektiinsa - indeksi muodostaa objektinsa kanssa orgaanisen parin. Symboli<sup>224</sup> kytkeytyy objektiinsa symbolia käyttävän mielen idean voimin-

<sup>223</sup> Välityssuhde, engl. mediatory - suom. huom!

<sup>224</sup> Semiootikko Göran Sonesson (1996) käyttää Peircen merkitystyyppiluokkien yhteydessä symboli-käsitteen sijaan käsitettä "konventionell tecken", koska hänen mukaansa etenkin humanististen tieteiden yhteydessä symboli lähenee merkitykseltään liiaksi ikonisen merkin käsitettä. Esimerkkinä hän mainitsee tilanteen puhuttaessa symboleista taideteosten yhteydessä tai symbolistisesta taidesuuntauksesta. Yliopistolehtori Anders Marnér (2000) Uumajan yliopistosta käyttää väitöskirjassaan samaa käsitettä.



ilman tätä mieltä mitään sellaista yhteyttä ei olisi olemassa. Ikoni, indeksi ja symboli kietoutuvat toisiinsa, eikä niistä muodostu tarkkarajaisia luokkia. Peirce pitää välttämättömänä sisällyttää kaikkien päättelyyn tietoisuuden siitä, että tällöin on aina käytettävä ikonien, indeksien ja symbolien yhdistelmiä. Päättelykyky on Peircen mielestä taitoa käsitellä näitä erilaisia merkkejä ja selvittää tämän turvin totuus. (Ks. kuvio 36)



**Kuvio 36: Peircen merkkityypiluokat** (Fiske 1994, 71).

Peircen luokitteluissa niin merkkien avulla tavoitettava todellisuuden aste, kiinnostuksen luonne, merkin alkeisosiot kuin itse merkkiluokat muodostavat jokainen kolmiluokkaisen systeemin, koska kolmikkosuhde antaa enemmän liikkumavaraa tulkintoihin, vaikka eri osat kietoutuvatkin toisiinsa. Samaan merkkiin voi sisältyä niin ikonisia, indeksisiä kuin symbolisia piirteitä. Peircen mielestä todellisuuden korkein aste saavutetaan vain merkkien välityksellä. Näitä ideoita ovat sellaiset asiat kuin totuus ja oikeus. Scott Lash on pohtinut Peircen merkkityypiluokkia ja kysyy, missä globaalissa semioottisessa järjestyksessä nämä esiintyvät. Printtimedian hallitessa viestintää oli vallalla symbolinen representaatio sanojen myötävaikutuksella. Se korvautui ikonisella representaatiolla. Tämä merkitsi valokuvan ja muiden vastaavien esitysten astumista esiin. (Lash 2002, 85-86.)

Ikonisen merkin käsitteeseen liittyy ajatus siitä, että ne imitoivat esittämäänsä kohteita. Tätä kaltaisuussuhdetta edustavat mm. valokuvat. Pelkät kaltaisuudet eivät selitä informaation välittymistä. Kuva on siis ikoninen merkki. Kuvasta uskotaan, että ilmaisu on sisällön kanssa yhtä. Yliopistolehtori Anders Marner toteaa väitöskirjassaan Burkkänslan, että värit ja muodot paperilla tai kankaalla voivat olla ilmaisu, mutta kuva itse on esine, joka edustaa toista esinettä. Sisältö, se jota kuva kuvaa, voi sen sijaan olla esimerkiksi talo tai ihminen. Henkilön pieni passikuva ei ole ihmisen kaltainen kaksiulotteisuudessaan ja pienessä mittakaavassaan. Vain mielikuvitus tekee kuvasta todellisen, esittämänsä kohteen. (Marner 2000, 21-38.)

On olemassa kahdenlaista ikonisuutta. Kaltaisuus koetaan välittömästi. Kaltaisuuden kokemuksen avulla voidaan otaksua, että kyse on merkkisuhteesta, primäärisestä ikonisuudesta. Toisaalta kaltaisuus voidaan mieltää vain tilanteessa, jossa tiedetään, että merkkisuhde on olemassa. Vain alemmalla hierarkiatasolla olevat, kuten väri ja paperi, voivat edustaa, representoida, korkeammalle tasolle sijoittuvien sisältöjä kuten esimerkiksi henkilöitä ja esineitä. Tämä tarkoittaa primääriä ikonisuutta. Kuvattu ihminen on merkin sisältö ja väri ilmaisu. Kuvattu ihminen ei representoi paperia. Sonesson toteaa, että "Bara det mindre 'prominenta' kan vara uttryck för det mera 'prominenta'". Sekundaarisella ikonisuudella tarkoitetaan merkkisuhdetta esineiden välillä, joilla on jo yhteisiä ominaisuuksia tai suorastaan identiteettiä. (Sonesson 1989, 220-223 ja 1996, 138-139, ks. Marner 2000.)

Merkki itsessään on varsin aika- ja kulttuurisidonnainen. Merkkien dominanssi alkoi varsinaisesti 1500-luvulla. Merkki vallitsi esimerkiksi erilaisissa suunnitelmissa ja kartoissa. Lash arvioi, että reaali maailman elämisen avaruus alistettiin eukliidisen geometrian käskyvallan alaiseksi. Renessanssimaalauksen suhteiden ja perspektiivin realismi dominoi maalauksen tekstuuria. Nyt hallitsee tyhjä ilmaisu, sisältö (signifier). (Lash2002,119-121.)

Kuvien tulkintaan liittyy myös kuvan kerroksellisuuden selittäminen, jota Peircen hahmottamistapa omalla tavallaan edustaa. Kuvaa luetaan epälineaarisesti. Sanat sen sijaan luetaan lineaarisesti tietyssä järjestyksessä edeten. Kuvan luennan, tulkinnan, voi aloittaa mistä kuvan "pisteestä" tahansa. Kuvan luokittelu ikonien, indeksien ja symbolien ryhmiin ei tuo helpotusta, koska ne kietoutuvat toisiinsa, eikä niistä muodostu tarkkarajaisia luokkia, kuten Peirce totesi. Roland Barthes on selittänyt kuvan tulkintaa valokuvan yhteydessä denotaation ja konnotaation käsittein, mikä synnyttää mielle yhtymän kuvan kerroksellisesta luonteesta. Denotaatio tarkoittaa kuvan yleistä merkitystä. Konnotaatio kertoo mielle yhtymistä, joita kuvaan liittyy ja syntyy katsojan oman tietämys- ja kokemustaan seurauksena. (Barthes 1984/1961, 120-137.)

Fiske tulkitsee Barthesin valokuvaan liittyvän konnotaatio-käsitteen viittaavan siihen, miten merkki yleensä tulkitaan. Tällöin esimerkiksi kuva jostakin katunäkymästä denotoi tätä nimenomaista katua. Fiske tulkitsee konnotaatio-käsitteen merkityksellistämisen yhdeksi toisella tasolla toimivaksi tavaksi hahmottaa kuvaa. (Fiske 1997, 118-120.) Se selit-

tää, millä tavalla kuvan vastaanottaja kohtaa kuvan omien tuntemustensa, mielialojensa tai kulttuuritaustansa kautta. Konnotaatio on tärkeä semioottinen funktio sen kulttuurisidonnaisuuden vuoksi, koska siihen liittyvät kulttuuriset arvot (Seppänen 2001a, 182-185). Kulttuurisidonnaisuus tai kulttuuritausta on tärkeä näkökulma, koska tutkimuksen koulu-, kulttuuri- ja taidemaailmaan liittyvät oppimiskäsitykset selittävät kulttuuritaustan vaikutuksen tärkeäksi myös oppimisessa.

Konnotaatio- ja denotaatio-käsitteiden määrittely ja niiden merkityksen selittäminen ovat tuottaneet erilaisia tulkintoja. Marner toteaa, että konnotaatio-käsitettä on käytetty virheellisesti. Mm. Ruotsissa kuvien tulkinnan yhteydessä on denotaation ja konnotaation ero nähty perusmerkityksen (*grundbetydelse, verklig betydelse*) ja sivumerkityksen (*bibetydelse, joka tulkitaan tunteenomaiseksi, känslomässig betydelse*) erona. Sonessonin mielestä kyseessä on antisemioottinen tulkinta ja käsitys siitä, että kuva esittäytyy katsojalle ilman tulkintaa. (Marner 2000, 28 ja Sonesson 1996, 192-203.) Kuvan tulkinta- tai lukutaito on monimutkainen määriteltävä, jolle on vaikeaa löytää yksiselitteisiä tulkintoja juuri kuvalle ominaisen lukutavan ja sen monikerroksellisen ikonisuuden vuoksi.

Kuvien tulkintatapahtuma on viestin kääntämistä tulkitsijan omalle ymmärryskielelle. Kuvien tulkinnassa tyydytään usein verbaalisen viestinnän tarjoamiin analogioihin. Jos kuva on teksti, merkitsee se tämän käsitteen uudelleen määrittelyä, koska verbaalisen tekstin lukutapa poikkeaa kuvan tulkintatavasta. Puhuttaessa lukutaidon termein on määriteltävä, millaisesta lukutaidosta on kyse, esimerkkinä visuaalinen lukutaito. Taide- ja mediakasvatuksen kehittämisessä on tärkeää perehtyä siihen, miten eri medioiden välittämät viestejä opitaan tulkitsemaan. Visuaalinen lukutaito ohjaa ihmiset havainnoimaan, analysoimaan ja tulkitsemaan mm. taiteen ja median sisältöjä. Prosessiin liittyy näiden esteettisten ominaisuuksien arvostus. Taide- ja medialukutaito sisältävät viestin vastaanoton tulkinnan lisäksi näiden käytön itseilmaisun, luomisen ja yhteiskunnallisen osallistumisen välineenä. Taide tarjoaa eväät suhteelliselle, kvalitatiiviselle, affektiiviselle ja konnotatiiviselle ajattelulle. Näin ollen taiteen tulkinta on samalla kognitiivista mielen harjoitusta. (Valkola 1999, 9-15.)

Tulkinta, merkitysten ja johtopäätösten tekeminen kuvasta, esimerkiksi valokuvasta, koetaan vaikeaksi. Janne Seppänen toteaa väitöskirjassaan Valokuvaa ei ole, että valokuvalla ei ole aika- ja persoonamuotoja, sijamuotoja, sitaatin käyttömahdollisuutta tai erisnimiä. Hän epäilee kuvakielen vajavaisuutta kerronnalliseen kieleen verrattuna ja perustaa arviot valokuvan viestinnällisestä vajavaisuudesta Gombrichin ajatukseen siitä, että kuva ei voi esittää väittämiä. (Seppänen 2001b, 98-99.) Gombrich puhuu tämän väitteen esittäessään kuvallisen ja verbaalisen ilmaisun erosta. Sanallisen tekstin voi kuvittaa monin eri tavoin, mutta ei päinvastoin. (Gombrich 1972/1959, 73-80.) Hietala selittää Gombrichin tarkoittavan, että yksittäisen kuvan pohjalta ei voida rekonstruoida tekstiä, jota kuvan voitaisiin arvella esittävän (Hietala 1993, 67-71). Eikö tämä tarkoita vain sitä, että kuvan ja tekstin kääntäminen tälle toiselle kielelle on vähintään vaikea tehtävä. Ei ole syytä arvottaa näiden kahden esittämistavan tai kielen paremmuutta suhteessa toisiinsa. Hedelmällisempää kuin väitellä näiden keskinäisestä järjestyksestä on pohtia sitä, mihin tulkinnalliseen tehtävään ne parhaiten soveltuvat, koska sanallistaminen ei varmista viestin oikeaa tulkintaa tai totuuden löytämistä.

Kuvallisten viestien tulkinta voidaan nimetä visuaaliseksi lukutaidoksi tietyin varauksin. Suomi (o)saa lukea -työryhmä tulkitsee lukutaitokäsitettä lukutaidon metaforan avulla selittäen viestien tai eri mediamuotojen vastaanotto- ja tulkintataitoja: televisuaalisena lukutaitona, tietokonelukutaitona, interventiolukutaitona, intertekstuaalisena lukutaitona, teknologialukutaitona, monilukutaitona ja medialukutaitona. Seppänen liittäisi luetteloon vielä funktionaalisen, kulttuurisen ja digitaalisen lukutaidon (Seppänen 2001a, 14-20, 148-150 ja 192). Luettelo vaikuttaa monimutkaiselta, koska siinä sekoittuvat itse välittyvät viestit kuten kuvat ja viestintävälineet, mediat, kuten tietokone tai viestien tallennustekniikat kuten käsite digitaalinen. Viestintäprosessissa viesti, esimerkiksi kuvallinen/visuaalinen, välittyy vastaanottajalle tietyssä esitysmuodossa esimerkiksi kuvana, videona, 3D-tiedostona median, kuten kirjan, lehden, television, tietokoneen, avulla vastaanottajalle. Tässä välitysprosessissa on käytetty tiedonsiirtoon liittyvää teknologiaa kuten tietoverkkoja, video-kaapelia, langattomia yhteyksiä yms. tietokonemedian tarjoamia mahdollisuuksia. Itse viestit on alun perin tuotettu jossakin analogisessa tai digitaalisessa muodossa esimerkiksi valokuvina, VHS-videoina, cd-romina tai dvd-levyinä.

Lukutaitokäsitteen jäsentäminen vaatii lisätyötä. Edellä oleva luettelo korostaa käsitteen väline- ja mediasidonnaisuutta sekä alleviivaa käsitteen sekavuutta. Viestien tekninen välitysprosessi toimii käytettävissä olevan tietokonemedian tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Eri mediat kuten kirjat, puhelimet, televisio ja tietokoneet ovat viestintävälineitä omaamiensa viestinnällisten keinojen rajoissa.

## Kuvan esitysvälineet ja mediat sekä taideteokset viestinnän kohteena

Seuraavassa on tavoitteena tarkastella mediavälitteistä esittämistä. Välitysmediat voidaan jäljittää camera obscuraan (*vrt. kuva 1*), jollaisen Alberti rakensi säilyneiden dokumenttien mukaan vuonna 1250. Tämä pimeä kammio, jonka takaseinälle vastakkaisen seinän aukosta ulkoinen maailma heijastuu, on kameran esiaste. Camera obscura oli 1600- ja 1700-luvuilla taiteilijoiden hyvin tuntema apukeino kuvata ulkoista todellisuutta. Esimerkiksi Venetsian kuvaajan Canaletton maalauksista huokuu camera obscuran avulla luotu mimeettinen esteettikka. Vaikka camera obscura mielletään dokumentaariseksi välineeksi, on siihen kytketty jo 1500-luvulla kuvitteellisten ja lavastettujen speaktaakkeliin tuottaminen (*Huhtamo 1997, 21-27*).

Kirjojen kuvitus sekä Gutenbergin innovaatio, irtokirjasimet, merkitsivät siirtymistä toistamisen kulttuurista monistamisen kulttuuriin. Tämä oli suuri muutos entiseen nähden, koska kulttuurin uusintamisen tulos, reproduktio, saavutti entistä laajemmat ihmisjoukot. Kirjapainotaidon kehittymiseen liittyi osaltaan painotuotteiden kuvitus. Kuvakulttuuri muotoutui 1000-luvun puukaiverruksesta 1400-luvun kuparikaiverrukseen ja edelleen 1800-luvulla litografiaan, joista seurasi mahdollisuus painaa ja monistaa kuvia. (*Herkman 2001, 24-31*.) Reprodusoinnin tekninen kehitys merkitsi mm. Winckelmannin tapauksessa kuvallisen materiaalin levittäytymistä ihmisten saataville (*ks. Winckelmann 1973/1763, 89-103*).

Camera obscuran jälkeen seuraava kuvateknologian innovaatio on laterna magica (*taikalyhty*). Laite toimi eräänlaisena diaprojektorin, piirtoheittimen, elokuvaprojektin ja videotykin esivaiheena. Siinä oli valonlähde, lasilevyllä maalattu kuva ja suurentava optiikka, jonka avulla kuvat heijastettiin valkokankaalle pimennetyssä tilassa. (*Giersch 1993b, 106-123*.) Taikalyhty herätti huolestunutta keskustelua siitä, miten se vaikuttaa katsojaan. Sensaatiiviihde paketoitiin opettavaisuuden ja kokeellisen fysiikan kaapuun ja myytiin muotitietoiselle yleisölle. Kyse on edutainmentin esiasteesta. Hollantilainen Christian Huyghens otti laitteen valmistukseen ja myyntiin 1650-luvulla. Sitä käytettiin 1900-luvun alkuun asti ja 1800-luvulla laite levisi jopa yksityisten varakkaiden perheiden käyttöön.<sup>225</sup> (*Huhtamo 1997, 13-31 ja Herkman 2001, 26-27*.) Se oli askel populaarikulttuuriin, josta syntyi vähitellen eräänlainen elokuvateatteriesityksen ja -katsomisen malli.

Julkisen ja yksityisen katsomisen eroa havainnollistaa kurkistuskaapin idea, joka oli käytössä 1600-luvulta alkaen (*Schultz-Berlekamp 1987, 26-31*). Kaapin sisällä oli kolmiulotteinen näyttämö, jota voi tirkistellä kurkistuaaukosta sellaisenaan tai linssin läpi. Se on eräänlainen teatterinäyttämö uudessa mittakaavassa. Teatterinäyttämön ideaa voidaan verrata Palladion teatterirakennuksen Teatro Olimpicon valeperspektiivinäyttämöön. Molemmissa tapauksissa on kyse kolmiulotteisuuden illuusion keinotekoisesta synnyttämisestä, jota mm. 3D-animaatiotekniikka edustaa tänä päivänä rakennettavissa virtuaalinäyttämöissä. Ranskalainen Étienne Gaspard Robert rakensi 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa speaktaakkelinomaisia taikalyhtyesityksiä, aikansa performansseja. Näitä kutsuttiin fantasmagorioiksi. Audiovisuaalisen mediakulttuurin historia sisältää sekä privaatin että anonyymin vastaanottokokemuksen lisäksi esityksperinteen, joka polveutuu antiikin teatterin julkisen ja kollektiivisen esityksen ajatuksesta. (*Huhtamo 1997 ja ks. myös Herkman 2001*.)

Speaktaakkelityyppisen esityksen ja katsomiskulttuurin esimerkiksi käyvät myös pano-raamateatterit, jotka olivat kansan huvia 1800-luvulla. Niiden esityskausi jatkui siihen asti kunnes elokuva valloitti kansan suosion. Lähin panoraamateatteri sijaitsi Suomesta katsoen Pietarissa. Määrällisesti suurin tihentymä oli Hollannin, Belgian ja niiden lähialueella olevilla saksalaispaikkakunnilla. Kuvat olivat pääasiassa kahta tyyppiä. Ne olivat lieriön muotoiseen sisätilaan sen kaarevalle seinälle maalattuja näkymiä, joita katsottiin keskelle pystytetyltä lavalta (*Leroy&Giersch 1993, 74-83 ja 1993a, 94-105 sekä Giersch 1993b, 106-123 ja Giersch 1993c, 124-193*). Toinen tyyppi olivat pitkät kuvat, joita rullattiin kelalta toiselle pitkittäissuunnassa (*Avery 1993, 64-73 ja Hyde 1993 84-93*). Vastaanotettu kokemus siirsi katsojan matkalle toiseen todellisuuteen. Teoksessaan *Paris, die Hauptstadt des 19. Jahrhunderts*, Benjamin näkee panoraamat kumouksellisena suhteessaan tekniikkaan ja ilmauksena uudesta elämisen tunteesta (*Benjamin 1986/1955, 37-57*). Panoraamat olivat usein taidemaalareiden tekemiä.<sup>226</sup> Käsin tehty esittävä kuva raivasi tilaa tekniselle välineelle, joka otti ohjat 1900-luvulla.

<sup>225</sup> Laterna magica esiintyi elokuvaohjaaja Ingmar Bergmanin elokuvan *Fanny ja Aleksander (1982)* eräässä kohtauksessa. Myös Bergmanin muistelmateoksen nimi on *Laterna Magica (1988)*.

<sup>226</sup> Daguerre oli opiskellut panoraamamaalauksista (*Benjamin 1986/1955, 37-57*).

Valokuvat saatettiin nopeasti osaksi liikkeen maailmaa. Tunnetuin välivaihe ennen elokuvaa oli Mareyn valokuvakivääri. Tirkistys- ja spehtaakkeliesitykset loivat siis yleisö- ja katsomiskulttuuria, joka jakaantui tirkistelyyn ja julkiseen spehtaakkelisiin esimerkkinä valkokankaalle heijastetut kuvat elokuvateatterissa. Thomas Alva Edisonin vuonna 1891 patentoima kinetoskooppi oli kurkistelua varten. Siinä yksittäinen katsoja näki miniatyyri-näyttämön sijaan elävää kuvaa.

Vuosi 1895 mainitaan elokuvateknologian merkkipaaluna. Lumière-veljekset järjestivät julkisen esityksen Pariisissa 18.12.1895 patentoimallaan cinematographe-laitteella. Saksassa ennätettiin asialle ennen ranskalaisia. Eläviä kuvia oli projisoitu yleisölle Berliinissä 1887. Veljesten esitys oli kaupallinen ja sitä pidetään tästä syystä julkisen elokuvaesityksen esikuvana nykyaikaisessa mielessä. Varhaiset elokuvat olivat dokumentteja kuten ”Juna tulee asemalle”. Mediakulttuurin kehitys on vaikuttanut monin tavoin 1900-luvun historiaan. Elokuvan historiallinen kehitys on osa tätä. Dokumenteista siirryttiin tarinankerrontaan ja näytelmällisiin teoksiin. Mustavalkoisten äänettömien elokuvien rinnalle tulivat ääni, väri ja erilaiset trikkitemput. Lopulta kokonainen elokuva voi olla tietoteknologian avulla synnytetty keinomaailma.

Äänilevyteollisuus edisti musiikin leviämistä. Sähköinen joukkoviestintä (*broadcasting*) syntyi radion ja television vaikutuksesta. Ne loivat perustan sähköiselle joukkoviestinnälle. Televisio tuli lopulliseen tietoisuuteen toisen maailmansodan jälkeen, mutta saksalaiset aloittivat ensimmäiset säännölliset televisiolähetykset 1930-luvulla osana propagandakoneistoon. Koekenttänä olivat mm. vuoden 1936 Berliinin olympialaiset. Elokuva oli kuitenkin edelleen vankimman median asemassa. 1930- ja 1940-luvut olivat elokuvan ja studioiden aikakautta. Televisio on vallinnut 1945 - 1990.

Painotekniikan kehittyminen jatkui rotaatiotekniikasta offset-tekniikkaan 1924. Telefoto tuli 1900-luvulla ja elektroninen kuva 1935, jolloin moderni televisio syntyi. Väritelevisio oli valmis 1951. Videonauha ja -nauhuri sekä hologrammi olivat 1960-luvun innovaatioita. Kommunikaatiosatelliitti, Telsar (1962), merkitsi kuvanvälitystä Euroopan ja Yhdysvaltojen välillä. Vuonna 1964 aloitettiin Yhdysvalloissa videonauhureiden myynti. Japanissa toimitettiin elektroninen aikakauslehti Tokion ja Osakan välillä. (Hägg, Nordström, Sundgren och Söderlund 1973, 10-15.) Tietoliikennesatelliitit tekivät mahdolliseksi globaalin televisio-toiminnan ja tiedonvälityksen. Yhdysvalloissa siirryttiin kokonaan värilähetysiin 1965. Viestintätoiminnan merkittäviä tapauksia olivat Vietnamin sodan uutisointi 1960-luvulla, presidentti Kennedyn murha 1963 ja kuun valloitus 1969. Suomessa television värilähetykset käynnistyivät 1969. Münchenin (1972) ja Montrealin (1976) olympialaiset siirsivät suomalaiset väriaikaan. Ääni- ja videokasetit vaikuttivat television rinnalla. Mediataide löysi videon tuottaen uudenmallisia katsomisen käytäntöjä ja esteettistä ajattelua. (Herkman 2001, 59-83.)

Elokuvan valtakausi piti yllä 1900-luvulla spehtaakkelin perinnettä ja anonyymien katsojajoukon yhteistä vastaanottokokemusta. Televisio nosti keskiöön subjektiivisen tirkistyslukuideaan perustuvan vastaanoton mallin, jota on jatkanut tietokoneruuduilta tapahtuva viestien vastaanotto. Television valtakausi kirjattiin 1990-luvulle tullessa päättyneeksi ja digitaalikulttuurin alkaneeksi, mutta television asema katsomisen valtakulttuurina ei ole kadonnut globaalissa merkityksessä. Tietokoneen ja tietokonekulttuurin alku oli pienen ihmisryhmän todellisuutta. Suurtietokoneet tulivat ENIACin käynnistyessä 1945. Maailmassa oli 1950-luvulla noin 250 tietokonetta. Suurtietokoneita seurasi henkilökohtaisten tietokoneiden aika 1970- ja 1980-luvuilla. Internetin aikakausi käynnistyi 1990-luvulla. (Mäyrä 1999, 95-109.) Tietokoneiden tulo ja leviäminen on ollut nopea tapahtuma.

Tietokoneiden maailma on synnyttänyt omat kulttuuriset ilmiönsä. Sherry Turkle puhuu jo teoksessaan *The Second Self* (1984) moniulotteisista konesuhteesta syntyvistä tietokoneharrastajien kuten muittenkin ihmisten erilaisista tarpeista oman itsen rakentamisessa, itsetunnon pönkittämisessä sekä oman erityisyyden korostamisessa. Ilmiön parhaita esimerkkejä ovat tietokonehackerit, jotka ovat kiihkeitä koneiden ystäviä. Hackeri voi olla tietokoneen maailmassa guru tai velho (Mäyrä 1999, 95-109). Matemaattinen ajattelu on synnyttänyt mielenlaajennuksen teknologiaa ja ajattelun työkaluja. Monet henkilökohtaisten tietokoneiden innovaatiot syntyivät tutkijoiden omista tarpeista ja heidän henkilökohtaiseen käyttöönsä 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alussa. LOGO-ohjelmointikielen kehittäminen Mac-tietokoneelle oli kasvatuksen kannalta merkittävää, koska se lähti lasten tarpeista ja tähtäsi heidän ajattelullisten valmiuksiensa kehittämiseen. (Rheingold 2000, *esipuhe ja* 232-259, ks. myös Papert 1993.)

Vuosi 1975 on tietokonekulttuurin vedenjakaja ja yhteisöllisten verkkojen rakentamisen alku. Seuraava vaihe on internetin aikaa 1990-luvun taitteesta alkaen. (Mäyrä 1999, 95-109.) 1990-luvun alku oli utopististen odotusten aikaa. Tämä ilmenee mm. tutkimuksen taustaole-

tusten erittelyssä (ks. osio 2.), jossa selvitetään miten voimallisesti julkishallinto, koulutus-, kulttuuri- ja viestintäalat ovat olleet mukana 1990-luvun tietoyhteiskunta-ajattelun markkinoinnissa sekä siinä uskossa, että tietotekniikan avulla ratkaistaan suurin osa ihmisten ongelmista.

Internetin kausi oli digitaalikultuurin kokeilukenttää 1990-luvulla. Taloudellisten intressien vaikutus oli suuri. Kehitykseen vaikuttivat poliittiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja sukupuolisidonnaiset seikat maapallon maantieteellisen jaon lisäksi (Mäyrä 1999, 95-109). Monissa asioissa on pitäydytty globaaleissa kysymyksissä, mutta yhtä tärkeää on vaikuttaa mikrotasolla paikallisen internetympäristön käyttöön. Internetin historia on merkinnyt keskittymistä teknologian hallintaan. Digitaalisen viestintäteknologian välittämät viestit eli sisällöt ovat olleet useasti vanhojen medioiden representaatioita. Myös koulumaailmassa on keskitytty tekniikan haltuun ottoon.

Internet- ja muu verkkoympäristö on varsin tekstipainotteinen viestintäympäristö. Sähköposti toimii kirjeen vastineena. Verkossa olevien verkko-oppimisalustojen toimintakonsepti tukeutuu monilta osin verbaaliseen viestintään sisältäen mm. ilmoitustauluja ja erilaisia keskusteluosioita. Esimerkiksi reaaliaikainen vuorovaikutteisuus ja visuaalisen havainnollistamisen keinojen monipuolinen käyttö kuten elävä kuva, tehostavat tietoverkkojen pedagogisen viestinnän vaikuttavuutta.

Perinteinen media oli representatiivinen, jossa läsnäoleva kuvattiin realistisesti. Joukkotiedotusvälineet ja uusi media ovat presentatiivisia. Löytäkseen representaatioita on hakeuduttava kirjakauppaan tai taidegalleriaan. Sen sijaan uusi presentatiivinen media tulee jokaisen olohuoneeseen esittäen itseään. Sitä ei tavoitella tai kutsuta erikseen. Representaatiomuotoinen viestintä käyttää aikaa toisella tavalla kuin presentatiivinen media. Vanha media vaati vastaanottajan aktiivisuutta tullakseen vastaanotetuksi. Uusi media tulee luokse. (Lash 2002, 68-72.) Vanhan ja uuden median raja on reaaliaikaisuudessa. Vanha media kuluttaa aikaa toisella tavalla kuin uusi. Kirjat, elokuvat ja maalaukset ovat vanhoja ja televisio sekä internet uusia medioita.

Joukkotiedotusvälineitä on ollut aina, mutta niihin perustuvat informaatioperiaatteet ovat vasta nyt ottaneet valta-aseman. Nykyiseen media-aikaan liittyy oleellisenä osana tiedotusvälineiden, tietokoneiden ja telekommunikaation konvergenssi (Poster 1995, 3-42 ks. myös Lash 2002, 65-67). Konvergenssin käsite on tärkeä tarkasteltaessa esitysvälineitä ja medioita sekä niiden suhdetta mm. viestittäviin sisältöihin. Tietokonemedian tarjoamat viestintäkeinot kuten internet ja mobiiliviestintä etsivät yhteispeliä oman aikansa kanssa. Vaihe on merkinnyt utopistien ja kauhunäkymien maalaajien välistä rajanvetoa. Utopistien mielestä uusi viestintäteknologia ja sitä tukeva informaatioyhteiskunta ratkaisevat kaikki ongelmat. Vuosituhannen vaihteen tietoyhteiskunnan pörssiromahdus teki särön utopioihin ja tätä todellisuutta kootaan uusin silmin. Kauhuskenaarioiden maalarit ovat pelänneet yhteiskuntaelämän pirstaloitumista ja viestintätodellisuuden kietovan ihmiset, etenkin lapset, tyhjään elämään. Tietokonemedian on tosiasia, jota on opittava hallitsemaan.

Monimuotoinen kommunikaatiotilanne koskettaa kaikkia varsinkin länsimaisissa kulttuureissa. Nykymedian keskeisiä ominaisuuksia ovat monimediaalisuus, hypertextuaalisuus, vuorovaikutteisuus, arkistoitavuus ja virtuaalisuus. Mediat toimivat samalla kertaa sekä individuaalisella että joukkotiedotustasolla. Yksi media kuten internet tarjoaa samalla kertaa sekä henkilökohtaisia että joukoille tarkoitettuja palveluja. Internet toimii niin televisiokanavana kuin cd-soittimena. Se on hybridi. (Dahlgren (2002, 12-38.)

Tietotekniikan tekniikkarintamalta ei ole odotettavissa suuria mullistuksia. Sähköpostin kehitettiin jo kauan sitten. Muutoinkin internet on liikkeellä vanhoin eväin. Se ei ole televisio tai broadcast-systeemi. Sen perimmäinen tarkoitus on toimia puhelimen tapaan ihmisten välisen kanssakäymisen ja viestinnän välineenä. Median mediavälitteinen esittäminen tuottaa itse kanssakäymiselle sen sisällöt sekä keskustelun ja ajattelun aiheet. (Rushkoff 1999.)<sup>227</sup>

### Digitoitu vai digitaalinen taideteos

Käsitteellisellä tasolla voidaan puhua digitaaliteoksista ja digitoiduista teoksista. Digitoidut teokset ovat uusinnettuja, toiseen mediamuotoon muokattuja, kun ne siirretään digitaalitekniikkaa hyväkseen käytävään mediaympäristöön. Ominaisuus koskettaa tutkimuksen empiirisen osan kuvataidekohteita. Museoiden taideteokset ovat useimmiten muussa kuin

---

<sup>227</sup> <http://www.levity.com/rushkoff>, 14.3.1999.

digitaalisessa muodossa toteutettuja. Digitaaliseen mediamuotoon toteutetut mm. verkkotaideteokset näyttäytyvät tietoverkkoympäristössä omana alkuperäisenä itsenään, mutta kaikki muut teokset, jopa alkuaan cd-rom- tai dvd-muotoon tuotetut teoksetkin, kokevat tietoverkkoympäristöön siirrettynä mediamuodon muutoksen.

Taideosten roolissa tai niiden presentaatioissa tapahtuu oleellinen muutos niiden esitysohjelman vaihtuessa. Erityisen merkittävä muutos tapahtuu siirryttäessä elektronisiin esitystapoihin ja -muotoihin. Elektronisen taiteen merkityksessä tämä koskettaa mm. pop-, video- ja installaatiotaiteita. Verkkotaiteesta edeltänyt elektroninen taide on mediataidetta, johon sisältyy mm. avantgardistiset performanssit ja videot. Verkkotaiteen esillepanon tavat sekä käytetty estetiikka jatkavat avantgardististen performanssien ja videotaiteen sekä erilaisten installaatioiden, viestintä- ja ympäristötaiteen ilmaisumuotojen perinnettä. (*Lovejoy 1992, 197 ja Järvinen 1999, 139-142.*)<sup>228</sup>

Taiteen tekemiseen käytetyt menetelmät vaikuttavat taideosten ilmaisuun ja samalla vastaanottokokemukseen käytetyn ilmaisu- ja esitystavan kautta. Videotaide noudattaa television esitystapaa ja sen perinnettä. Videoesityksen lineaarisesta esitystavasta seuraa sama etenemisjärjestys itse vastaanottotilanteessa. Digitaalinen esitys- ja vastaanottoympäristö kuten tietoverkot noudattaa sille ominaista epälineaarista aika- ja tila-ajattelua, joka sallii mm. reaaliaikaisen vuorovaikutuksen taideoksen kanssa esitystilanteessa. Verkkotaide liittyy tietoverkkojen monikulttuuriseen maailmaan.

Taiteen uudet esitysmuodot eivät kuitenkaan sulje pois edeltävän mediataiteen esitystapoja, vaan käyttävät näitä hyväkseen tuottaessaan uusia esityksellisiä versioita näiden pohjalta (*Lovejoy 1992, 259*). Taide on muuttunut entistä immateriaalisemmaksi 1960-luvulta lähtien. Digitaalinen kulttuuri ja sen synnyttämät esitystavat vaikuttavat uudenlaisen estetiikan hahmottamiseen. Tietoverkkojen esteettisten elämysten moninaisuus vaikuttaa rihmastomaisuudellaan, jossa heterogeenisyys, muokattavuus, yksilöllisyys ja intermediaalisuus muovaavat esityksiä. Tietoverkoissa on kaksi toimintatapaa, joita voidaan kuvata merkitysten etsinnäksi ja merkityksissä ajalehtimiseksi, jolloin merkityksen etsintä on päämäärätietoista tiedonhakua (*Järvisen 1999, 142-145*). Tietoverkon arkinen käyttö ilmenee usein merkityksissä ajalehtimisena dokumentista toiseen. Kuvataideopetuksessa pyritään tietoisuuteen toimintaan perehtymällä opetus- tai työsuunnitelmissa määriteltyihin avainkohtiin.

Tietoverkoissa suunnistetaan tietokoneen tilasta kyberavaruuden kautta erilaisiin kyberpaikkoihin navigoiden linkiltä toiselle. Tällöin joudutaan tuntemattomiin paikkoihin ja voidaan puhua katoamisen estetiikasta (*Virilio 1996/1984, 42-47*).<sup>229</sup> Navigoiminen ja kuljeskelu tietoverkoissa paikasta toiseen edistää virtuaalisen ympäristön ymmärtämistä analysointia tuloksellisemmin (*Turkle 1996, 9-26 ja 61*). Tietoverkon tulkinta- tai lukutapa ei ole rinnastettavissa sanallisten tekstien lukutapaan. Tämä vaikuttaa oleellisesti itse vastaanottotapahtumaan, sen muotoutumiseen ja siitä saatavaan kokemukseen, koska lineaarisen etenemisen sijaan vastaanottotapahtuma etenee erilaisten reittivalintojen kautta kohden tulkinnan päämäärää, jolloin jokainen vastaanotto- ja tulkintatapahtuma on erilainen kokonaisuus niin eri tulkitsijoiden kuin saman tulkitsijan eri katsomiskertojen välillä.

Katsomistilanne voi olla subjektiivinen tai yhteisöllinen.<sup>230</sup> Digitaalinen vastaanotto-tilanne mielletään useimmiten tietokoneen monitorin kautta tapahtuvana subjektiivisena kokemuksena. Erilaisilla katsomiskulttuureilla on roolinsa taidekuvien vastaanottotapahtumassa. Museoyleisö on taidemuseoympäristössä lähempänä yhteisöllistä vastaanottokokemusta kuin katsoessaan teoksia tietokoneen kuvaruudulta. Videotykit ja muut esityslaitteet hävittävät tämän erottelun esimerkiksi luokkaopetuksessa. Digitaalinen ja digitoitu taide-teos ovat molemmat tietoverkkovälitteisessä vastaanottotilanteessa tasavertaisia katsomistilanteen suhteen. Taideteoksina ne ovat erilaisessa lähtötilanteessa. Digitaalinen taideteos näyttäytyy alkuperäisenä itsenään. Digitoitu taideteos on sen sijaan saatettu uuteen mediamuotoon. Esitys- ja katsomistavalla sekä taideteoksen välitysmuodolla ja esitysmuodolla on oma vaikutuksensa vastaanottajan kokemukseen.

<sup>228</sup> Performanssi- ja videotaiteen edustajina 1970- ja 1980-luvuilta mainittakoon Nam June Paik, Vito Acconci, Bill Viola ja Suomesta Marikki Hakola (*Järvinen 1999*).

<sup>229</sup> Kirjoitus Muotojen alkuperä on esipuhe teoksesta *L'horizon négatif*, joka pohtii vauhdin merkitystä eri yhteiskuntajärjestyksissä ja hahmottelee vauhdin genealogiaa.

<sup>230</sup> Elokuvan alalla ranskalaisten Lumier-veljesten vuonna 1895 yleisölle ensiesittämät kinematografi -elokuvat edustavat yhteisöllistä katsomis- ja kokemistapaa. Amerikkalaisen Thomas A. Edisonin kinetoskooppi -filmi vuodelta 1894 pyöri luoppina puolalta toiselle. Sitä katsottiin tirkistystusluukun kautta. Se edusti subjektiivista katsomiskulttuuria. (*Huhtamo 1997 ja Herkman 2001.*) Camera obscura on toiminut kuvan tekemisen ja kuvan esittämisen alkulähteenä.

## Remediation, uudelleen mediointi ja alkuperäinen taideteos

Taideteoksen vastaanotto taidemuseon tai -näyttelyn, perinteisten pelitilojen, ulkopuolella vaatii kohteena olevan teoksen sellaiseen uuteen mediamuotoon siirtämistä, jossa kohdetta voi tarkastella voittamalla fyysinen etäisyys esimerkiksi teknologian avulla. Kirja toimi Winckelmannille tällaisena mediana. Nykyihmiselle etäisyyden hävittäminen voi merkitä taideteosten siirtämistä digitaalitekniikkaa käyttävään mediamuotoon, jonka avulla teoksen reproduktion voi lähettää vastaanottajalle käyttäen hyväksi tietokonemedian tarjoamia mahdollisuuksia. Näin taideteoksen vastaanottoon sisältyy käytettävissä olevan tekniikan (*valmistus/esitys*) käyttö ja sen tarjoaman välitysprosessin arviointi siinä suhteessa, miten hyvin visuaalinen sisältö, esimerkiksi taidekuva, on saavuttanut vastaanottajan.

Vielä 1970-luvulla tehtiin taidetta tietokoneen avulla ohjelmoimalla ja kirjoittamalla koodia. Erilaisten ohjelmointikielien hallinta oli tarpeen. Koska digitaalitekniikka on vallannut alaa viestien välittämisessä, on luonnollista ja välttämätöntä, että taide, sen tuottaminen ja vastaanotto, ovat aktiivisesti mukana kehityksessä. Se merkitsee myös vanhojen taideteosten saattamista uuteen mediamuotoon. Benjaminin aikaan, 1930-luvulla, reproduktio ja remediaatio (*remediation*) merkitsivät valokuvan tai elokuvan uusintamia kuvia, kuten valokuvattuja taideteoksia. Nämä samat valokuvat tai elokuvat ovat tänään uusinnoksen kohteena. Niitä muutetaan analogisesta mediamuodosta digitaaliseen muotoon. Taideteos kokee muodonmuutoksen alkuperäisestä itsestään esimerkiksi valokuvaksi ja edelleen digikuvaksi. Fyysisesti taideteos itse on taidemuseon seinällä tai varastossa. Sieltä sen reproduktio, graafinen jäljennös, myöhemmin valokuva, on remedioitu kirjan kansien väliin ja taideharrastajan kirjahyllyyn. Valokuva on sittemmin siirretty digitaaliseen muotoon disketille tai cd-romille sekä edelleen museon tietokoneella sijaitsevaan taidetietokantaan ja taidemuseon internetpalvelimelle, josta sitä voi tarkastella internetin kautta. Mitä tämän seurauksena on alkuperäisestä taideteoksesta jäljellä?

Mikä on alkuperäisen teoksen suhde reproduktioon tai remediaatioon? Miten aito teoksen kopio on suhteessa alkuperäiseen teokseen? Taideteoksen värikuvaa on pidetty niin hyvänä, että se on kelpuutettu taideopiskelijoiden opiskeluvälineeksi. Taideteoksen (*valo*)kuvaus pyritään tekemään hienovaraisesti. Edes kuvaolosuhteet eivät välity kuvasta, koska kuvaaja ei paljasta läsnäoloaan tai taideteoksen kuvatuksi tulemistä, mutta todellisen maalauksen haltuunotto toteutuu vain osittain, koska se on alkuperäisen kuvan representaatio. Opiskelijalle luennolla näytetty maalauksen diakuva ei ole itse maalaus vaikka sitä sellaisena käsitellään (*Issakainen 2000, 20-22 ja Riikka Stewen 1999, 46-57*). Muutettaessa nämä samaiset diakuvat digitaaliseen muotoon, ne edustavat seuraavassa vaiheessa alkuperäistä taideteosta internetissä taidemuseon kotisivuilla. Kyse on taideteoksen uudelleen tulemisesta jonakin muuna kuin alkuperäisenä itsenään. Samalla se tavoittelee aitoa tuntua kuvaamaansa kohteeseen, mutta tuleeko täydellisinkin uusinnos kokijaansa vain puolittien vastaan? (*Issakainen 2000, 20-22 ja Benjamin 1989/1936, 139-173*).

Uusinnosteknologian innovaatiot ilmenevät monella tapaa. Puhelimesta, interaktiiviseen puheeseen perustuvasta viestintävälineestä, tuli tekstiviestien kehittämisen yhteydessä kirjoituskone. Puhelin on myös kuvaa välittävä media, vaikka kuvien välitys perustuu vielä vähäiseen tietomassaan, koska puhelimen muisti on pieni. Puhelimen kuvanvälityskyky on innovaationsa alkuvaiheessa. Se tarjoaa aiheen pohdita kysymystä, milloin teknologia toimii laadullisin kriteerein arvioituna riittävän hyvin viestin ja sen sisällön parhaaksi. Kuvallisen viestin laatu on taidekuvien välityksessä ratkaiseva. Matkailijan lähettämä heikkolaatuinenkin kuva voi toimia Mona-Lisan symbolina kuvapuhelimen ruudulla hänen lähettäessään ystävilleen viestin Pariisista otsikolla "Minä ja Mona-Lisa". Tätä vakavammassa merkityksessä, esimerkiksi taidealan opiskelussa, kuvan laatu ei ole riittävä. Uusia käyttökonsepteja kuitenkin kehitellään. Kämmentietokonetta (*ks. kuva 3*) on kokeiltu Lontoon Tate Modernissa, jolloin museokävijä sai mukaansa langattomalla yhteydellä varustetun kämmentietokoneen, joka oli henkilökohtainen ja samalla kertaa multimediapääte sekä museovieraan opas, joka tunnisti sijaintinsa museossa ja kertoi kuvan, äänen tai videon avulla kohdalla olevasta teoksesta. Sen avulla voi lähteettää myös sähköpostiviestejä taideteoksista. (*Simo-vaara 6.3.2003 ja 2002.*)<sup>231</sup> Aina on kuitenkin muistettava säilyttää taideteoksen päärooli oli käytetty tekniikka miten kiehtova tahansa.

<sup>231</sup> Museon kuraattori Jane Burton tutki laitteen toimivuutta ja piti tärkeänä, että esittelyistä ei tehdä raskaita. Laitte ei saa varastaa huomiota ja opastuksen sisällön tuli olla punnittua. Kuvia tuli käyttää harkitusti. Langaton tietotekniikka ei aiemmin ole taipunut museoiden tarpeisiin. (*Simo-vaara 6.3.2003 ja 2002, Helsingin Sanomat 9.7.2002, B4*).



**Kuva 3:** Kämmentietokone Tate Modernin kokeilussa (*Simo-vaara 6.3.2003 ja 2002, Helsingin Sanomat 9.7.2002*).

Benjamin arvioi, että valokuvaus vapautti ihmiskäden suorittamaan tärkeimpiä taiteellisia tehtäviä kuvallisessa uusintamisprosessissa. Objektin läpi katseleva silmä vastasi taiteellisesta suorituksesta. Valokuvan valtina oli nopeus, puhumattakaan elokuvasta. Silmän nopeus kerätty näiden välineiden käytössä. Piirtävä käsi on hidas seuraamaan tapahtumien nopeaa tempoa. Ohjaaja tuottaa elokuvastudiolla kuvia samalla nopeudella kuin näyttelijä puhuu. Tekninen uusintaminen oli jo vuoden 1900 tienoilla niin korkeatasoista, että se saavutti aseman taiteellisten luomistapojen joukossa.

Täydellisinkin uusinnos on vajavainen eräässä suhteessa. Benjamin määrittelee taideteoksen olevan "Tässä ja Nyt" - ainutkertaisena ilmentymänä. "Tässä ja Nyt" on aitouden perusedellytys. Teknologian uusintaminen ei Benjaminin mielestä sisälly aitouden määritelmiin. Perusteluna on:

- uusinnos on käsin tuotettua itsenäisempi suhteessa alkuperäiseen, koska se voi tunkeutua silmän ulottumattomiin kohteisiin
- valokuvauksella on käytössään uudenlaisia teknisiä menetelmiä kuten suurentaminen
- kuvan suurentaminen tai elokuvan hidastettu kuvaustapa tuottaa originaalille uudenlaisia tekoja
- jäljennös tuo alkuperäisen kohteen puolittiehen katsojaansa vastaan, esimerkiksi katedraali hylkää sijaintipaikkansa tullen taiteenystävän luo.

(*Benjamin 1989/1936, 139-173.*)

Benjamin tähdentää taideteoksen herkintä ydintä, sen aitoutta. Tämä käsittää kaiken alkuperäiseen taideteokseen liittyvän aina sen syntyhetkestä lähtien. Tämä aura kärsii tekniestä uusintamisesta. Aura rappeutuu, mutta sen asemesta erilaiset inhimilliset sisällöt tulevat lähemmäksi ihmisiä. Renessanssin aikana kehittynyt näkemys puhtaasta taiteesta koki kriisin. Tekniikan uudet keinot aiheuttivat sen, että alkuperäinen taideteos oli teknisesti uusiutuva kuten valokuvat ja elokuvat. Aitouden käsite muotoutui uudella tavalla. Samalla tekniset uusintamiskeinot paransivat taideteosten esittämiskelpoisuutta.

1900-luvun taide luopui paljolti illusionismista. Massakulttuuri ja -media (*valokuva, elokuva, video*) ottivat omakseen näköisyyden ja illusionismin. Näköisyyden luominen delegoitiin koneelle, nyttemmin tietokoneelle. Mediateollisuuden vuotuinen SIGGRAPH-tapahtuma on teollisessa mittakaavassa tapahtuvaa Zeuxiksen ja Parrhasiuksen kamppailua näköisyyden herruudesta (*Manovich 2001, 177-183*). Media-ala on näköisyyden villitsemä. Tehokkaat tietokoneet on valjastettu tekemään reaaliaikaista, interaktiivista ja fotorealista 3D-grafiikkaa, jota käytetään peleihin, elokuvien erikoisefekteihin, tieteen mallintamiseen ja tietokoneohjelmien luomiseen. Tietotekniikan avulla luotu virtuaaliympäristö tähtää samaan päämäärään kuin Zeuxis maalatessaan linnuille kelpaavia rypäleitä.

Virtuaalimaailma on reaali maailman tiivistymä. Tietokoneohjelmien ja -sisältöjen suunnittelussa tähdätään näkymättömään vuorovaikutukseen koneen kanssa. Käyttöliittymien suunnittelussa pyritään sovelluksiin, joiden tavoitteena on koneen olemassaolon eliminointi näkymättömäksi. Paluu reaaliin myös taiteessa on tapahtunut paljolti tekniikan kehittämisen seurauksena. Sosiologian professori Hal Foster puhuu teoksessaan *The Return to Real* tekniikan fantasioista ja toteaa, että teknologian vaikutus länsimaiseen kulttuuriin oli erityisen voimakasta 1930 (*Benjamin ja mekaaninen uusintaminen*), 1960 (*McLuhannin ennustukset*) ja 1990-luvun puolella välissä (*kyberpunk ja tekno-kulttuuri*) (*Foster 1999, 218-222*). Tapahtumat ovat jatkumo. Seuraavaan sisältyy edellisten vaiheiden perintö.

Taideteoksen mekaaninen uusintaminen valtasi alaa, vaikka sen ainutkertaisuus, autenttisuus, auktoriteetti ja etäisyys joutuivat erilleen sen rituaalisesta perustasta lähemmäksi yleisömassoja. Benjaminille tämä merkitsi vapauttavaa potentiaalia, koska kulttuurista tuli entistä kollektiivisempää. Foster selittää Benjaminin määrittelemää kuihtuvaa auraa ja etäisyyden katoamista niin, että molemmat vaikuttavat niin ruumiiseen kuin kuvaan, koska



näitä ei voida erottaa. Tässä vertautuvat keskenään maalari ja taikuri tai kameramies ja kirurgi. Edellisessä parissa säilyy luonnollinen etäisyys. Uusi visuaalinen teknologia on "kirurgista", koska se paljastaa representaatioillaan maailman ja johdattaa katsojat uusiin havaintoihin.

Benjaminilainen dialektiikka oli jakautunut kysymyksiin teknologiasta spektaakkelin ja median. Spektaakkelin ajatukset kehittivät Benjaminin ajatuksia kuvan kautta ja McLuhanin ruumiin. Spektaakkelin ajatus eliminoi ulkoisen etäisyyden kuvasta, koska etäisimmätkin katsojat liittyivät keskeisiin, eräällä tavalla yhteisiin kuviin esimerkiksi television kautta, mutta se ei poista sisäistä etäisyyttä. MacLuhanin Global Villagessa etäisyys on pimennossa. Erottelun sijaan tapahtuu uusia yhdentymiä kuten uusheimolaisuutta ja asioiden uudelleen arviointia. McLuhanin teknologia läpäisee ruumiin elektronisesti. Benjaminin tapauksessa se tapahtuu kirurgisesti. McLuhan näkee teknologian Benjaminin tapaan kahtia jakaantuneena. McLuhan kokee teknisen laajennuksen ekstaattisena ja elektronisena ruumiina, jossa keskushermosto ei enää luota fyysisiin elimiinsä. Laajentaako teknologia ihmisen maailmaa ja maailmankuvaa vai amputoiko se sitä? Kysymys on ratkaisematta. Kyborgin feministinen malli Donna Haraway<sup>232</sup> on kehittänyt ihmisen ja koneen vuorovaikutusta. Koneen ja ihmisen vuorovaikutusta ei ole välttämätöntä ajatella kastroaationa, koska kyborgi on sukupuolen jälkeisen maailman olio, joka elää hedelmällisessä ihmisen ja koneen symbioosissa. (Foster 1999, 218-222.)

Tietoverkkojen etuna on niiden avoimuus. Siellä voivat kohdata niin taiteilijat, taideteokset kuin taideyleisö. Taiteilijat saavat teoksensa esille. Internetin taidesivuille voivat eksyä nekin, joille taide, taidemuseot ja galleriat ovat vieraita kohteita. Perinteisen kuvataiteen institutionalisoitunut muoto ja tapa toimia on digisukupolven edustajille outo ja vaikeasti tavoitettava. Tietoverkoissa voi aloitteleva taiteilija tulla esille ja nähdyksi. Niiden avulla saavutetaan uusia ulottuvuuksia entisiin medioihin verraten, koska tulevaisuuden tietoverkot keskittyvät entistä enemmän ajan ja ajantasaisuuden saavuttamiseen uudelleen median kaksoislogiikan kautta, sekä monistamalla että samalla hävittämällä itse media. Näin mediatapahtumassa esitysväline katoaa, kun katsoja vie mediaa mediatapahtumaan samalla häivyttäen tietoisuus itse esitysvälineen olemassaolosta (ks. Bolter ja Grusin 1999, 21-50). Tämä hypermediaalisuus ja ajantasaisuus vahvistaa aitouden tunnetta ja etäläsnäolon kokemusta. Kokemuksen kietoutuminen vastaanottajan tajuntaan vangitsee hänet aikaan ja paikkaan, tapahtumaan.

Ajantasaisuuden logiikan noudattaminen ei kuitenkaan ole vain nykyaikaa, koska tavoite on ollut olemassa kaikessa todellisuuden kuvaamisen tavoittelussa kuten Pieter Janszin kirkkointeriööriin sijoittuvasta joukkotapahtuman kuvauksesta vuodelta 1631 voi havaita (ks. Bolter ja Grusin 1999, 11). Sehän on tapahtuma tässä ja nyt. Kuvassa 4 on samaisen maalarin vastaanlainen tapahtuma. Esitysväline on toissijainen, kun katsoja kuljetetaan erilaisien kuvien, esineiden, asioiden ja tapahtumien yhteyteen. Jokainen tapahtuma on omana tapahtumishetkenään ajantasainen, mutta jo seuraavassa hetkessä historiaa. Näin on asian laita myös virtuaalimaailman tapahtumien. Edellinen hetki on aina jo historiaa. Samaa ajantasaista läsnäoloa havainnollistaa Jan van Eyckin maalaus Arnolfinin kihlaus (1434), jonka todistuvoima läsnäolosta on varmennettu usealla tavalla (ks. Solso 1997, 206-219). Taiteen historiaesimerkit vahvistavat sitä, miten taide on työskennellyt kautta aikojen mimeettisyyden, olevan maailman kuvaamisen ja ajantasaisuuden kysymysten parissa sekä kehittänyt uutta visuaalista tulkintaa ja ajattelua sen saavuttamiseksi. Jokainen uusi media on siis luvannut entistä aidompaa kokemusta. Näin uusi digitaalinen media elää ajantasaisuuden ja hypermedian sekä läpinäkyvyyden ja läpinäkyvyyden välillä kuten se on tehnyt renessanssin perspektiivimaalauksesta alkaen – valokuva, elokuva ja muut näitä uudemmat mediat mukaan lukien. Näin ollen elämme renessanssi-ihmisen perinteestä.

Itse taideteoksen reproduktion myönteinen ominaisuus on, että tämä saavuttaa uusinnoksina suuremman joukon yleisöä kuin alkuperäinen konsanaan kykenee. Valokuvan lisäksi uusinnostehtävässä toimi alunperin elokuva, jonka avulla saadaan aikaan todellisuus, joka ei ole sidoksissa laitteisiin. Elokuvassa todellisuus sulautuu teknisiin laitteisiin (Benjamin 1989/1936, 159-161). Teknisen laitteen läpinäkyvyyden ajatus, sen häivyttäminen vastaanottajan tietoisuudesta, tähtää mediakokemuksen immersioon ja alkuperäisen kohteen saavuttamiseen sekä ajantasaisuuden vaatimuksen toteutumiseen. Näiden vaatimusten

---

<sup>232</sup> Donna Haraway kirjoitti Kyborgin manifestin 1985 (*A Manifesto for Cyborgs*) (ks. myös Haraway 1991). Tässä yhteydessä voidaan mainita myös aiemmin esillä olleet Gibsonin (1984) romaani *Neurovelho* ja muut kyberpunkin ilmentymät. Gibsonin loi termin kyberavaruudesta (*cyberspace*) kolmiulotteiselle reaaliaikaiselle tietoverkolle. Mielenkiintoinen sivuhuomio Donna Harawayn manifestille on se, että jo modernin taiteen alkuvaiheista lähtien uudet taideismit (esim. *dada*) julistivat ilmoille omat manifestinsa alleviivaamaan jotakin käänteentekevää.

onnistuessa reproduktio ja välitetty taideteos tuottaa kokemuksen, joka on entistä lähempänä reaalisuuden äärellä tapahtuvaa kokemusta.



**Kuva 4:** Pieter Jansz Saenredam  
(Assendelft 1597-1665 Haarlem)  
sisätila St. Bavokirkosta Haarlemissa  
1636, öljy puulle (43x37 cm),  
yksityiskohta ja kokokuva.<sup>233</sup>

Estetiikan professori Irmeli Niemi uskoi jo 1980-luvulla joukkotiedotuksen merkittävään vaikutukseen taiteen jakelussa, vaikka omassa kontekstissaan taide onkin verraten itsenäinen ympäristönsä nähden ja moninaisessa vuorovaikutussuhteessa niin esteettisessä kuin ei-esteettisessä merkityksessä. (Niemi 1982, 7-16.) Taideteoksen ja sen vastaanottajan välille syntyy funktionaalinen yhteys hyvin laajassa skaalassa, jossa liikutaan sekä mielikuvituksen että todellisuuden alueilla.

Taidenäyttelyt oikeuttavat visuaalisen totuuden etsintään, mutta museoiden on hyväksyttävä se tosiasia, että elokuva, video, tv ja valokuva sekä tietokone-media ovat muuttaneet museoiden omistamien ja esittämien kuvien hierarkiaa. Erilaisten ja erilailla tuotettujen kuvien rinnakkainasettelu lisää havainnollisuutta. Valokuva, niin filmille kuin digitaalisesti tuotettu, on pätevä menetelmä kerätä ja dokumentoida tietoa. Käsien tuotetut kuvat ovat menetelmineen jääneet taiteilijoiden käyttöön. (ks. Wright 1993, 119-148 ja Beiler 1975, 20-23 sekä Saraste 1996, 190.) Voidaan kuvitella, että kybertilaan, tässä tapauksessa virtuaalimuseoon, kulku muistuttaa parhaimmillaan Michael Heimien kertomaa taolaisperäistä tarinaa, jossa maalari loi ihanan seinämaalauksen tehtaan työläisten iloksi (ks. Heim 1995, 249-259).

### 5.3.1. Kuvataide objektina -osion yhteenveto

Kuvataiteen rooli taiteen vastaanoton objektina on monitahoinen kysymys. Taideteokset ovat katseen objekti edustaen itseään, mutta ne toimivat myös viestin välittäjinä. Keskeistä on viedä oma aikamme sinne, missä taideteokset ovat syntyneet. Taideteoksen perimmäisenä tehtävänä on välittää taideteoksen tekijän, taiteilijan, intention mukainen sanoma taiteen vastaanottajalle. Kuvataiteen välittämiseksi toisen median kautta vastaanottajalle on useita ehtoja. Näitä ovat mm. itse taideteoksen "näköisyyden" säilyttäminen vastaanottajan koettavaksi ja sen ratkaiseminen, mitä keinoja voidaan välityksessä käyttää, että vaatimus toteutuu. Taiteen itsensä keskeisenä päämääränä on ollut aina 1800-luvun lopulle asti kuvata kohdettaan mahdollisimman näköisesti ja siirtää katsova subjekti tämän aikaan ja tilaan. Tästä tiedosta on hyötyä pohdittaessa, miten itse taideteos voidaan siirtää toisen välille avulla vastaanottajalle mahdollisimman alkuperäisenä itsenään niin, että myös sen sanoma saavuttaa katsojan.

<sup>233</sup> [http://www.buehrle.ch/index.asp?lang=e&id\\_pic=165](http://www.buehrle.ch/index.asp?lang=e&id_pic=165), 29.10.2002

Perspektiivi on yksiselitteinen tulkinta maailmasta. Leon Battista Albertin mukaan maallattavalle kuvapinnalle piirretty neliö on "kuin avoin ikkuna, josta näkyy kaikki mitä aion kuvassa esittää ... onhan maalaustaiteella jumalallinen mahti tehdä poissaolevat läsnäoleviksi". Tavoite saattaa poissaolevat läsnäoleviksi on nykymediankin keskeinen tavoite. Uuden välineen uskottavuus viestin välitystehtävässä on todistettu aina kyvyllä välittää pala näköistä maailmaa vastaanottajalle. Perspektiivimaalaus on valmis näköhavainto. Perspektiivinen esittäminen on laskukaavoineen edelleen käytössä uusmedian sovelluksissa esimerkiksi 3D-animaatioissa. Perspektiivisen kuvaamisen idean omaksuivat vuorollaan valokuva, elokuva ja mediataide tai 3D-animaatiot ja niiden avulla tuotetut tietokonepelit. Objektin ja sen representaatioiden suhde perspektiiviin on oleellista näköisyyden tavoittelussa. Perspektiivi merkitsee myös läpinäkyvyyttä.

Monistaminen ja painokone etäännyttivät kuvan tuottamisen luonnosta ja ainutkertaisuudesta. Valokuvan avulla esineet voitiin siirtää museoon ja samaa tehtävää toteuttavat muut toisintamisvälineet. Valokuva on myös viipale todellisuutta, joka vapautti kuvataiteen todellisuuden jäljentämisestä. Monistaminen ja reprodusointi haastoivat museon uudensuuntaamiseen. Todellisuuden simulaatio on keino välittää kuvataidetta tai tuottaa toisintamisesitys, kohteen simulaatio, toisessa ympäristössä kuten kybertilassa. Uusi media toimii mimeettisyyden palveluksessa.

Uusin tekniikka, ensin valokuva ja sitemmin digikuva, nähdään aina ihmisestä riippumattomaksi ja keinotekoiseksi (ks. Seppänen 2001a). Valokuvan nähtiin soveltuvan dokumentointitehtävään, taiteen ja tieteen apukeinoksi. Benjamin, Malraux ja Bazin sekä myös Sontag ja Barthes samaistavat valokuvan kohteen täksi objektiksi, eräänlaiseksi muumioitukseksi todellisuudeksi. Tämä käsitys vahvistaa vastaavanlaisen toisintamisvälineen käytön toimivuutta reprodusointitehtävässä. Tällöin on mahdollista valokuvan avulla siirtää esimerkiksi taidekuva toiseen paikkaan edustamaan tätä taideteosta vastaanottokokemuksen siittä kärsimättä. Tosin Benjamin katsoo, että vain aito alkuperäinen taideteos on auraattinen ja kohtaa vastaanottajansa. Toisinnos tulee vain puolitiehen vastaan, mutta toisaalta sen avulla päästään katsomaan sellaista, jota ei ihmissilmä muutoin tavoita.

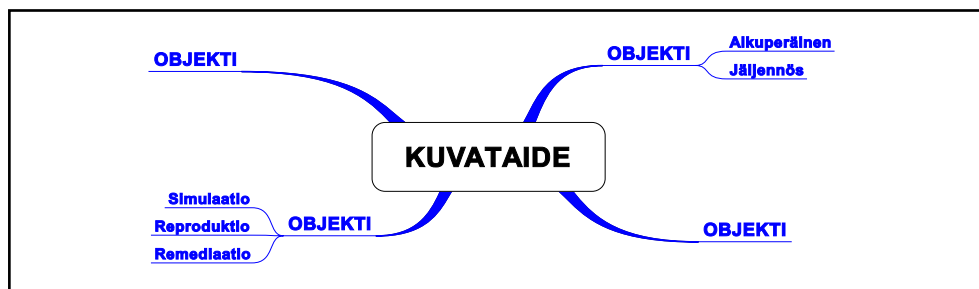
Koska taideteos tulee reproduktion avulla katsojaansa vain puolitiehen vastaan, on syytä kiinnittää huomiota sen tulkintaan. Onhan kuva aina esittämänsä asian tulkki. Se on merkki, joka edustaa alkuperäistä. Pragmaattisen teorian mukaan merkitys muodostuu merkin, tulkitsimen ja kohteen vuorovaikutuksesta. Merkit ovat ikoneita, indeksejä ja symboleita, jotka usein kietoutuvat samaankin merkkiin jonkin niistä ollessa hallitseva piirre. Esimerkiksi valokuvia pidetään ensisijaisesti ikonisina merkkeinä. Ikonisuus sinänsä sisältää primääriä ja sekundääriä ikonisuutta, primääriin ikonisuuden tarkoittaessa välitöntä kaltaisuutta kuvatun kohteen kanssa ja sekundääriin ikonisuuden merkkisuhdetta kohteiden välillä (vrt. Sonesson 1989 ja 1996 sekä Marner 2000). Kuvat ovat vastaanottajalle monikerroksinen tulkintakohde, joihin sisältyy niin yleistä kuin katsojan omien mielleyhtymien tuottamaa konnotatiivista merkitystä. Taideteoksen ja sen välittämän viestisisällön tulkinna toteutuu monikerroksellinen lukutapa. Havaintoa seuraa analyysi ja teoksen tulkinta, minkä avulla löytyy merkitys ja johtopäätökset.

Printtimedia hallitsee symboleja ja ikoninen representaatio kuvaa. Camera obscuran ja laterna magican perilliset ovat nykyaikanakin käytössä kuvan tuottamisessa ja esittämisessä, kameroina ja projektoreina. Mediavälitteinen esittäminen on synnyttänyt kahdenlaista katsomiskulttuuria: subjektiivista ja yhteisöllistä, esitys on yksityinen tai julkinen. Tietokonemedian tuottama katsomiskulttuuri on tirkistysluukkukulttuuria. Tapahtuuhan katsominen useimmiten tietokoneen ruudulla yksin. Perinteinen media on representatiivista kuten kirjat, valokuva ja elokuva. Nykymedia sen sijaan on presentatiivista tunkeutuessaan jokaisen luo, kuten se tekee television tai internetin välityksellä (ks. Lash 2002).

Tämän tutkimuksen yhteydessä puhutaan digitaalisesti tuotetuista ja digitoiduista taideteoksista, jolloin digitaaliteokset ovat alkuaankin tähän muotoon tuotettuja. Tarkastelun kohteena olevat kuvataideteokset ovat kuitenkin useimmissa tapauksissa taidemuseoista peräisin olevia digitoituja teoksia, uuteen mediamuotoon siirrettyjä maalauksia, piirroksia tai vastaavia. Digitaalisessa muodossa toteutettu esitys noudattaa vastaanottotilanteessa epälineaarista tila- ja aika -ajattelua, joka sallii myös reaaliaikaisen läsnäolon esityksen kanssa. Taideteoksen vastaanotto taidemuseon ulkopuolella vaatii kohteen siirtämistä sellaiseen uuteen mediamuotoon, jonka avulla voitetaan etäisyys. Tämä merkitsee teoksen reproduktion synnyttämistä ja uuteen mediamuotoon siirtämistä, remediaatiota, jolloin teoksen auraattinen vaikutus on vaarassa. Tämän ongelman korvaa kuitenkin se, että reproduktion ja remediaation avulla taideteos saavuttaa kaukaisetkin vastaanottajat, jotka eivät muutoin pääse sen äärelle. Aina on muistettava säilyttää taideteoksen päärooli käytetystä tekniikasta riippumatta. Tietoverkkojen ja tietokonemedian tarjoaman vastaanottoympäristön etuna on

niiden avoimuus ja näin pääsy niiden yhteyteen. Jokainen uusi media lupaa entistä aidompaa kokemusta, ajantasaisuutta ja läpinäkyvyyttä kohteen vangitsemiseksi.

Taiteen viestinnälliset ulottuvuudet moninkertaistuvat, kun siirrytään teoksen alkuperäisestä presentaatiosta reproduktioon sekä remediation kautta edelleen uusiin media-muotoihin. Uusinnosprosessien jälkeenkin on vaatimuksena, että vastaanottaja kohtaa mahdollisimman aidon taideteoksen. Benjaminin, Malraux'n, Manovichin, Bolter&Grusin ja muiden ajatukset reaali maailman sekä kuvattun ja välitetyn maailman vastaavuudesta taiteessa sekä siirrettäessä taidetta välitteisesti esitysmuodosta toiseen ja välineestä toiseen tuottaa tuloksen, jossa välitettynäkin taideteos tulee vähintään puolitiehen vastaan. Taidekokemus on välitön suhteessa kulloiseenkin välitysmediaan, mutta välillinen suhteessa alkuperäiseen taideteokseen. (Ks. kuvio 37.)



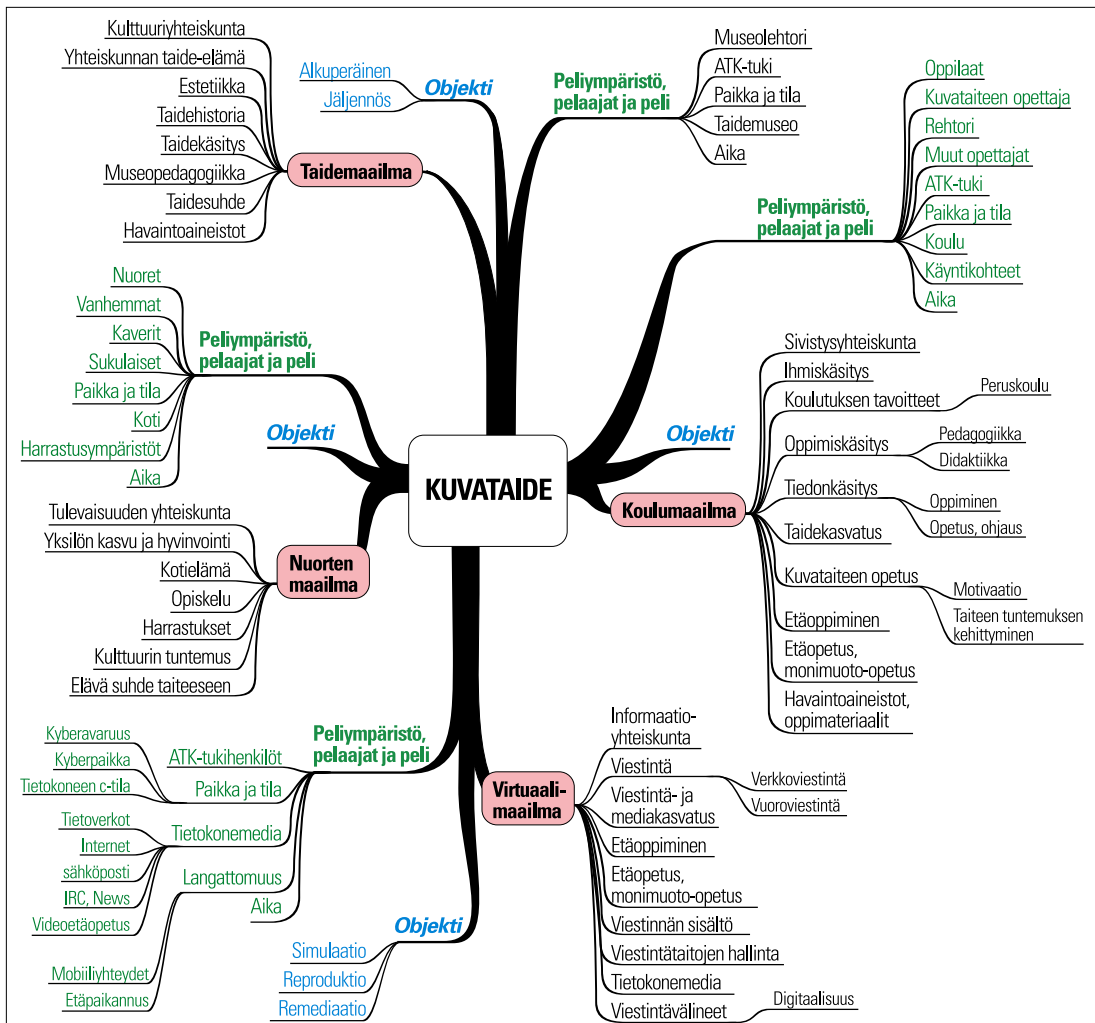
**Kuvio 37:** Tutkimuksen toiminnan objekti on kuvataide, jonka ilmenemismuotoja ovat alkuperäiset tai reproduktioina ja remedioituna esiintyvät taideteokset.

Niin maalaustaide, valokuva, elokuva kuin tietokonemedian virtuaalitodellisuudessa näyttäytyvät erilaiset digitaalisuuteen pohjautuvat esitykset pyrkivät todellisuuden vangitsemiseen. Todellisuuden jäljittely (*kuvaaminen*) on tehty toisessa olomuodossa esimerkiksi maalauksina, valokuvina, elokuvina tai 3D-animaatioina. Edellä olevasta on hyötyä taideteosten esittelyssä. Taideteos siirretään jonkin välineen avulla katsojan ja kokijan tulkittavaksi. Kokemuksen vaikutus on sidoksissa taideviestin immersion asteeseen, vastaanottajan eläytymiskykyyn, vastaanottotilanteen intensiivisyyteen ja vastaanottajan tulkintakykyyn. Mediat ovat näköaistin jatke. Niiden kyky välittää todellisuutta on sidoksissa alkuperäisen objektin näköisyyden vangitsemiseen ja sen simulointiin uudessa mediamuodossa mahdollisimman alkuperäisenä. Olemassa oleva esityspäin täydennettynä uusilla esittämisen innovaatioilla tehostaa immersion vaikutusta tulevaisuuden mediamaailmassa.

#### 5.4. Teoreettisen taustatarkastelun yhteenveto

Teoreettisen tarkastelun yhteenvetoa havainnollistaa kuvio 38. Yhteiskunnan tahtotila toteutuu edustajiansa kautta ja vaikuttaa siihen, millaisia toimintoja ja miten yhteiskunnassa edistetään esimerkiksi koulutuksen, viestinnän ja tiedonvälityksen tai kulttuuritoimintojen alueella. 1990-luvun keskeinen ajatus oli luoda mahdollisimman tehokkaasti toimiva informaatioyhteiskunta kaikille elämän alueille. Tutkimuksessa on korvattu tietoyhteiskuntäsite informaatioyhteiskunnan käsitteellä, koska se kuvaa niitä globaaleja näkökulmia, joita nyky-yhteiskunnassa tavoitellaan.

Tavoitteena on rakentaa synteesi ja kokonaiskuva sekä löytää käsitteelliset sillat niille tekijöille, jotka vaikuttavat oppimistapahtumaan, tässä tapauksessa kuvataiteen opetuksen kuvataiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen opiskelussa, työskenneltäessä niin virtuaalisen kuin reaali maailman ehdoilla sekä erilaisia viestintävälineitä käyttäen. Yhteensovitettava näkemys, taiteen vastaanoton leikkauspiste, muodostuu eräänlaisen yhteisen hyvän periaatteen pohjalta (*vrt. Rawls 2001*), jossa jokainen osallistuja omalta osaltaan saa perimmäisille tavoitteilleen katetta. Yhteispeliin, taiteen ja kuvataidemuseoiden tuntemuksen edistämiseen, osallistuvat edustavat eri maailmoita (*ks. Danto 1964*), nuorten, koulu-, virtuaali- ja taidemaailmoita. Pelin, taiteen vastaanoton, kohteena on kuvataide niin virtuaalikuin reaali taidemuseoissa, jossa pääpaino on virtuaalisella ja reaaliin on vertailukohteena. Teoreettisessa tarkastelussa selvitetään ne ehdot, joiden vallitessa tutkimuksen kohteena oleva opetustoiminta on toteutettavissa ja yhteinen sopimus menettelytavoista löydettävissä niin, että aiottu perehtyminen on mahdollista.



**Kuvio 38:** Pelin malli ja synteesi. Kuviossa havainnollistetaan taiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen edistämiseen liittyviä elementtejä. Se on samalla sitä edistävän toiminta- eli pelikokonaisuuden synteesi ja malli. Kuvataideobjekti on taiteen tuntemuksen opiskelun ja sitä edistävän motivoinnin kohteena tavoitteen ollessa taiteen tuntemuksen kehittyminen. Kuvattu taiteen tuntemuksen edistämisen pelitoiminta toteutetaan nuoriso-, koulu-, virtuaali- ja taidemaailman eri peliympäristöissä ja niiden pelaajien vuorovaikutuksessa. Kuvataideobjekti näyttyy niin virtuaali- kuin reaali-maailmassa joko reproduktiona tai reaalisena taideteoksena.

Tutkimuksen peliympäristöä arvioitaessa on keskeinen käsite virtuaalitetollisuus ja virtuaalinen tila, kyberpaikka. Sen ilmentymänä on tässä yhteydessä virtuaalitaidemuseo, joka toimii virtuaali-maailmassa esiintyvän kuvataiteen sijaintipaikkana ja näin ollen taiteen vastaanoton peliympäristönä. Se on virtuaali-maailmassa sijaitseva vastine reaali-maailman taidemuseolle. Virtuaalitetollisuutta ja siitä johdettavia tutkimusta sivuavia käsitteitä tarkastellaan eri näkökulmista. Pelitoiminnan, taiteen vastaanoton, kohteena on perehtymisen kuvataiteeseen tietonemedian avustuksella, jolloin liikutaan yksittäisen tietokoneen c-tilan kautta kybervaruuteen ja sieltä edelleen tiettyyn kyberpaikkaan, jossa esimerkiksi tietty virtuaalitaidemuseo sijaitsee tietyn museon tietokonepalvelimella. Virtuaalitetollisuudessa liikkuminen vaatii tämän immateriaalisen käsitteen hahmottamista reaalisesta liikkumisen kuten maantieteen käsitteiden avulla, koska taiteen vastaanottajan tulee hahmottaa mielessään tavoiteltava kohde.

Virtuaalitetollisuuden aikaansaamiseksi tarvitaan tietoteknisiä laitteita, tietonemediaa. Sen tekninen olomuoto on siis peräisin tekniikasta ja digitaaliseen muotoon saatuista taideteoksista, mutta tämä tekninen ympäristö on samalla viestintäympäristö, jonka avulla voidaan välittää kuvataidetta sisältäviä viestejä. Em. seikat ovat itse taiteen vastaanoton toiminnallisia edellytyksiä, mutta taiteen vastaanoton onnistumiseksi virtuaalitetollisuuden luonnehdinnassa on tärkeintä korostaa sen avulla tuotettavaa aistihavaintojen kokonaisuutta ja kokemusta, joka vastaa mielikuvituksen leikinä Malraux'n imaginaarisen museon ajatusta. Malraux'n kuvailema imaginaarinen museo on nyt entistä todellisempi

toimien virtuaalisen taidemuseon ajatusmallina. Vaatii kuitenkin mielikuvitusta hahmottaa sen olemassaolo kuten itse virtuaaliodellisuuden käsitekin. Taiteen vastaanoton elämaailma näyttäytyy sekä virtuaalisena että reaalisena ja niiden välillä toimii dialogi.

Taiteen vastaanoton toteuttamista kuvataan pelitoimintana, pelinä, jossa on eri tahoja edustavia pelaajia kohteen ollessa kuvataiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen lisääminen. Taiteen vastaanoton pelitoiminta, kuvataiteen opiskelu, toteutuu peliin osallistuvien yhteistoiminnan avulla. Peli on monen pelaajan yhteistyön tulos, jota selittää co-opetition-käsite. Siinä otetaan huomioon eri tahoja edustavien risteävätkin intressit toimia. Nalebuffin ja Brandenburgerin (1996) arvoverkkomalli on toteutettavan taiteen vastaanotto -pelin mallina tutkimuksen empiirisessä osassa. Peli merkitsee myös nuorten toimintaa tietokonemedian avulla, jolloin heidän tietotekniset taitonsa harjaantuvat.

Nuorten maailma rakentuu nuorison omien kiinnostuksen kohteiden ja tiettyjen muoti-ilmiöiden kautta sekä muodostaen erilaisia heimokulttuureja koko nuorisoa koskevan kulttuurin sisään. Samalla nuorisokulttuuri peilaa tulevaisuuden kulttuureita ja kehitystrendejä siinä. Uusyhteisöllisyys ja roolien vaihtumisen nopeus tai monet samanaikaiset roolit eri tilanteissa kuvastavat elämisen tapaa.

Media on keskeinen vaikuttaja nuorten elämässä niin tiedollisten, tunneperäisten kuin sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä maailmankuvan muokkaajana. Kodin ja koulun vaikutus on vain osa nuorten elämää. Käsiyys nuorista on usein kapea-alainen. Ihmiskuva ja identiteettikäsiyys ratkaisevat asetetaanko kasvatuksessa tarkat rajat vai avataanko erilaisia mahdollisuuksia tukemalla valintakykyä. Nykyistä nuorisoa voidaan kutsua teknosukupolveksi, joka elää uusyhteisöllisesti nopeasti vaihtuvine viiteryhmineen ja, jonka vaarana on erilaisten roolien nopean vaihtumisen myötä identiteetin hämärtyminen. Luovuus, mielikuvituksen harjoitus, pelit ja leikit kehittävät ja ovat voimavara oman identiteetin etsinnässä. Näin taidekin on tärkeässä roolissa etsittäessä luovalle mielikuvitukselle ja maailman hahmottamiselle peliympäristöä. Mediat tarjoavat nuorille addiktioita tai väylän tiedon pariin.

Nuoruus on itsensä etsimisen aikakausi, jossa koululla on oma tärkeä roolinsa ja nuorella koululaisen rooli. Nuorten kulttuuri on moniarvoinen sisältäen sekä korkean että matalan, taiteen ja viihteen. Niiden välillä liikutaan sujuvasti, jos tarjotuu mahdollisuus. Näin ollen taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen tärkeä tehtävä on osaltaan tukea nuorten identiteetin etsintää. Taiteen tuntemus toimii osaltaan tässä tehtävässä paneutuessaan niin uuteen mediakulttuuriin kuin sen viestisisällön tulkintaan ja käyttöön.

Kasvatus on kokonaisvaltainen kasvuun ja kasvamiseen liittyvä prosessi. Tutkimuksen yhteydessä toimitaan yhteiskunnallisen instituution ehdoin. Koulumaailman pedagogista toimintaa ohjaa koulutuksen tavoitteita määrittelevä ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsiyys. Nykyinen peruskoulun oppimiskäsiyys perustuu kognitiivisen psykologian pohjalta rakentuvalla konstruktivistisille oppimisenäkemyksille, jossa otetaan huomioon oppimisen toimintaympäristö, tilannesidonnaisuus sekä tiedonhankintastrategiat ja -tilanteet. Oppimaan oppiminen on keskeinen tavoite. Oppijasubjektin oma kokemusmaailma ja kulttuuritausta otetaan huomioon. Konstruktivistisesta oppimiskäsiyyksestä on löydettävissä myös humanistisia piirteitä ja koska konstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsiyys on luonteeltaan tulkinnallinen ja sidoksissa sitä käyttävän subjektin painotuksiin, on hyväksyttävää, että erityisesti taidekasvatuksessa ja kuvataiteen opetuksessa, ja siten myös tässä tutkimuksessa, painotuu humanistinen näkemys sekä samalla kokonaisvaltaisen oppimisen malli, jota täydennetään Deweyn pragmaattisilla teorioilla Kolbin kokemuksellisen oppimiskäsiyksen kautta ja Korosckikin tiedonhankintastrategioilla sekä progressiivisella ja kriittisellä pedagogisella ajattelulla.

Lisäksi on painotettava erikseen taidekasvatukselle ominaisena piirteenä sitä, että sen yhteydessä on mahdoton määritellä tarkkaa ihmiskuvaa, koska selkeät standardit jonkin saavuttamiseksi puuttuvat ja eivät ole taidekasvatukselle ominaisia (vrt. Varto 2000). Uutta luova ajattelu on sen sijaan oleellista ja merkitsee myös oppimis- ja tiedonkäsiyksen osalta uusien kasvatuksellisten mahdollisuuksien etsimistä ja kriittistä pedagogista otetta. Oppilaiden kulttuuritaustan vaikutus on tärkeää tiedostaa, vaikka esteettisen kehityksen teorit eivät aina näin tee. Tietopohja, tiedonhaun strategiat, asenne ja siirtymät sekä oppimisen kokonaisprosessin liikkeelle saattama kehittyminen ja elinikäisen kiinnostuksen herättäminen ovat oleellisia taidekasvatuksen ja kuvataiteen opetuksen peruslähtökohtia ja tukevat kokonaisvaltaisen oppimisen mallin mukaista pedagogista ajattelua.

Virtuaalimaailmalla tarkoitetaan tutkimuksen yhteydessä ICT-teknologiaan perustuvaa tietokonemedian avulla toteutuvaa viestintäympäristöä. Virtuaaliodellisyys on erällä tavalla informaatioyhteiskunnan maailmankuva, joka syntyy digitaaliseksi muunnetuista informaatiovirroista tietoteknologian avulla. Kokemus siitä muovutuu monilta osin mielikuvamaailmassa ja simulaatiokulttuurissa. Toden ja kuvitellun rajat kietoutuvat toisiinsa.

Virtuaalitodellisuus on ilmimuodoltaan monenlainen kuten virtuaalikoulu, -museo tai jokin vastaava. Virtuaalitodellisuudessa viestinnällinen vuorovaikutus määräytyy median ja etäläsnäolon kokemuksen kautta. Virtuaalimaailman moninaisuudesta on löydettävissä myös sija kasvatukselle, opetukselle ja oppimiselle. Se on myös lasten ja nuorten oppimisen ja maailman jäsentämisen paikka. Virtuaalimaailman ilmiöiden tulkinta vaatii oman lukutaitonsa, joka poikkeaa sanallisen lukutaidon lineaarisesta luennasta. Tämän työn yhteydessä on paneuduttava erityisesti kuvallisen ja visuaalisen aineiston tulkintaan ja arviointiin.

Virtuaalimaailmaan liittyvä viestintä- ja mediapedagogiikka samoin kuin verkkopedagogiikka sekä monimedia- ja etäopetus korostavat omasta näkökulmastaan oppimisen toimintaympäristöä, tilannesidonaisuutta, tiedonhankintastrategioita ja -tilanteita oppijan oman persoonan, subjektin, lisäksi. Keskeisesti vaikuttava ajatus pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sen eri vivahteita peilaten. Nuorten ja eri alojen ammattilaisten kohtaaminen luo moniulotteisen pelitilanteen eri toimijoiden välille. Eri alojen ammatilliset kohtaavat oman alansa vaatimusten lisäksi toisten alojen tarkastelukulman käsiteltävään aiheeseen, kohteena olevaan toimintaan ja sen tavoitteisiin. Monimuoto-, etä- tai verkko-opetus ei poikkea oleellisella tavalla muista oppimistilanteista tai muusta pedagogisesta ajattelusta (ks. *Garrison 1989*). Mediakasvatuksen kysymykset sivuavat tutkimusaihetta, koska toimitaan monimediaalisessa viestintäympäristössä. Näin ollen kasvatuksen ja simulaatiokulttuurin liittyminen entistä tiiviimmin toisiinsa on tärkeä tiedostaa. Kokonaisuutenaan on kyse hyvin moniulotteisesta kasvatuksellisesta tilanteesta.

Estetiikka ja taiteen filosofia määrittelee taidemaailmaa kuvaillen, tulkiten ja arvottaen sen ilmentymiä. Sillä on juurensa myös taidekasvatuksen perusteissa, koska taideobjektien vastaanotto, tulkinta ja arvottaminen sekä taidemuseoiden toiminta ovat osa kuvataideopetuksen sisältöä. Taideteosten esteettinen arvo määrittyy sekä yksilön että yhteiskunnan suhteessa. Itse taideteos on tekijänsä intention tulos. Taiteella on myös taideyleisö, jolla on esteettinen intressi hakeutua esimerkiksi kuvataiteen pariin. Taidemuseon tallennus-, säilytys- ja tutkimustehtävien lisäksi sillä on valistustehtävä, johon sisältyy kommunikatiivinen tavoite, joka merkitsee dialogin synnyttämistä taiteen ja taideyleisön välille. Tällöin taidekasvatus on osaltaan myös museoiden haaste sisältäen elinikäisen oppimisen ajatuksen. Oma motivaatio perehtyä taiteeseen ratkaisee tähdättäessä kognitiiviseen, eettiseen ja esteettiseen inhimilliseen kasvuun. Taidemuseo jäsentää, tulkitsee ja heijastaa taidekäsityksiä ja luo uuta ajattelua. Taidemuseo itsessään on media, joka voi olla samalla reaallinen tai virtuaalinen paikka, mutta se on myös edustamansa alueen kokemustiivistelmä ja taiteen julkinen kuva.

Taiteen vastaanottaja omaa tietyt itselleen ominaiset tiedot, kokemuksen ja arvomaailman. Näin ollen myös museopedagogiikan yhteydessä on tarpeen pohtia ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksiä. Uutta ajattelua haetaan kriittisestä pedagogiikasta ja tukeudutaan konstruktivististen ajatusten lisäksi hermeneutiikan ajatuksiin sekä etsitään mahdollisuuksia yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta eri toimijoiden ja instituutioiden kesken yhteisen päämäärän hyväksi. Oppiminen voidaan määritellä tieteelliseksi ja taiteelliseksi tiedoksi, jossa on mukana leikkiin perustuvaa luovuutta, mutta museokasvatuksessa korostuu myös ohjattavan kokemusmaailma, kulttuuritausta ja oman minän kasvu sekä motivaatio kuten koulumaailmassa. Ohjauksen tilannesidonaisuutta pidetään tärkeänä. Kasvatusnäkökulmaa laajentaa niin kuvataide- kuin museokasvatuksen usko kokemuksellisen oppimisen suotuisaan vaikutukseen taidekasvatuksen yhteydessä. Unescon (1996) määrittelemät tulevaisuuden koulutuksen peruspilarit: tietämään, tekemään, yhdessä elämään ja olemaan oppimisen päämäärät korostavat humanistista ihmiskäsitystä, joka on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen teknologisen painotuksen rinnalla.

Kuvataideobjekti on katseen kohde ja viestin välittäjä, joka kertoo tekijänsä intention mukaisen sanoman vastaanottajalle joko alkuperäisenä tai representaationa ja remedioituna. Uuteen muotoon tuotetun teoksen välittäminen toisen median kautta sisältää useita ehtoja onnistuakseen. Taideteoksen tulee säilyä mahdollisimman alkuperäisenä itsenään. Katsovan subjektin tulee päästä tämän aikaan ja tilaan. Perspektiiviä pidetään yksiselitteisenä tulkintana maailmasta ja keinona tehdä poissaolevat läsnäoleviksi, joka on nykymediankin tavoite. Uusi väline osoittaa uskottavuutensa välittämällä palan näkyvää maailmaa katsojalle. Perspektiivinen esittäminen matemaattisine laskelmineen on edelleen käytössä mm. 3D-animaatiokuvissa ja niiden avulla tuotetuissa tietokonepeleissä. Itse objektin ja sen representaatioiden suhde perspektiiviin on huomion arvoinen seikka näköisyyden tavoittelussa. Perspektiivi tulkitaan myös läpinäkyvyytenä.

Valokuvan ja sitä uudempien toisintamisvälineiden avulla voidaan kuvat ja esineet siirtää museoon. Todellisuuden simulaatio on keino välittää kuvataidetta. Näin myös tietokonemediat toimii mimeettisyyden palveluksessa, joka oli kuvataiteen tärkein tehtävä 1800-luvun lopulle, jolloin valokuva otti kantaakseen vastuun tästä kuten sitä seuranneet

uudet kuvantuottamiskeinot aina nykypäivään asti. Valokuva soveltui uusintamistehtävään. Se samaistui itse kuvaamaansa objektiin, ollen tämä objekti kuin muumio ikään, vaikka vain alkuperäinen taideteos omaa auraattisen vaikutuksen (*vt. Benjamin. Malraux, Bazin, Sontag ja Barthes*). Reproduktion etuna on sen monistettavuus ja näin ollen mahdollisuus saavuttaa alkuperäistä teosta suuremmat katsojamäärät tai sellaisetkin katsojat, jotka eivät muutoin hakeutuisi sen äärelle. Taideteoksen reproduktion tullessa katsojaansa vain puolitiehen vastaan, on sen tulkinnassa syytä kiinnittää huomiota siihen, miten uusinnos toimii alkuperäisen teoksen tulkkina. Se on ikoninen merkki, joka edustaa alkuperäistä ja siihen sisältyy sekä primäärisiä että sekundäärisiä merkityksiä suhteessa kuvaamaansa kohteeseen (*vt. Sonesson 1989 ja 1996 sekä Marner 2000*). Se vaatii monikerroksisen tulkinnan.

Camera obscura ja laterna magica määrittävät tämän päivän kuvien tuottamisen ja esittämisen tapaa. Mediavälitteinen esittäminen sisältää katsomiskulttuureja, jotka perustuvat joko subjektiiviseen tai yhteisölliseen viestien vastaanottoon. Tietokonemedian katsomisulttuuri on subjektiivista, tirkistysluukkuperiaatteen mukaisesti koettavaa. Nykymedia on presentatiivista tunkeutuessaan ihmisten luo, mutta perinteisen median suhteen ihmisen tulee itse olla aktiivinen ja hakeutua sen pariin (*vt. Lash 2002*).

Taideteokset voivat olla tietokonemedian yhteydessä esiintyessään joko alkuaan digitaaliseen muotoon tuotettuja teoksia tai reprodusoituja, digitaaliseen muotoon muutettuja uusinnoksia. Digitaalisessa muodossa oleva taideteos, alkuperäinen tai uusinnettu, on nähtävissä tietokonemedian avulla taidemuseon ulkopuolella maantieteellisen etäisyyden päästä. Taideteoksen reprodutio ja remediaatio tekee mahdolliseksi etäisyyden voittamisen katsojan ja teoksen väliltä, mutta itse taideteos menettää auraattisuuttaan, joka korvautuu sillä, että entistä lukuisamman joukon ihmisiä on mahdollista tutustua siihen. Jopa aivan uudet katsojaryhmät voivat päästä taideteoksen yhteyteen sen reproduktion avulla. Välitetty taidokokemus on välitön suhteessa välitysmediaan, mutta välillinen suhteessa alkuperäiseen taideteokseen. Kokemuksen vaikutus on sidoksissa välitetyn taideviestin immersion asteeseen, vastaanottajan eläytymis- ja tulkintakykyyn sekä vastaanottotilanteen intensiivisyyteen sekä edelleen välitysmedian kykyyn vangita alkuperäisen taideteoksen todellisuus ja simuloida se katsojalle (*vt. Benjamin, Malraux, Manovich ja Bolter&Grusin*).

Niin koulu-, taide- kuin virtuaalimaailmassa oppimis-, opetus- ja ohjaustoiminta rakennetaan pääpiirteissään konstruktivististen ajatusten pohjalle tietyin painotuksin. Vaikuttava tekijä on se, minkä maailman kautta asioita tarkastellaan. Se antaa tarkastelun kohteena olevalle taidekasvatuspelille jokaisen ammattialan spesiaalinaluekoulun, tietopohjan ja toimintatavat sekä peliympäristön omine lainalaisuuksineen. Toisaalta on perusteltua kysyä, onko olemassa jotakin erillistä pedagogiikkaa tai didaktiikkaa, joka ei koskisi sellaisenaan kaikkia, koska lopulta oppimistoiminnan subjekti on aina lapsi tai nuori, vain erilaiset oppimisympäristöt, peliympäristöt ja erilaisista instituutioista tulevat opettajat ja ohjaajat vaihtuvat. Niin kuvataide-, museo- kuin verkko-, viestintä- ja mediapedagogiikan taustalla olevat konstruktivistiset oppimiskäsityksen avaimet ja ajatukset ovat yhtäläillä relevantteja kaikessa pedagogisessa työssä. Se ratkaisee keneen opetukselliset toimenpiteet kohdistuvat ja millainen ihmiskäsitys toimintaa ohjaa. Itse oppimisympäristöt sinänsä kuten virtuaalinen kyberpaikka, koululuokka tai taidemuseosalit vaativat luonnollisesti omat didaktiset valintansa, jotka sopivat käytettävän oppimisympäristön toiminnallisiin kehyksiin. Opettaja ja ohjaaja on entistä enemmän käsikirjoittaja ja draaman ohjaaja tietokonemedian tuottamassa oppimisympäristössä.

Tutkimuksessa tukeudutaan siis kokonaisvaltaisen oppimisen malliin, jota täydennetään Deweyn pragmaattisilla teorioilla ja siitä johdetuilla ajatuksilla kuten Kolbin kokemuksellisella oppimiskäsityksellä, Koroscikin tiedonhankintastrategioilla sekä progressiivisella ja kriittisellä pedagogisella ajattelulla. Kokonaisuudessa painottuu myös humanistinen näkemys. Keskeinen yhteinen nimittäjä on koulutus-, kasvatus-, oppimis- ja opetustoiminta sen eri konteksteissa kuten kuvataiteen opetuksessa, taidemuseoiden valistustoiminnassa ja tietokonemedian käytössä. Tavoitteena on tutkia eri pelaajien mahdollisuuksia, kykyä ja motivaatiota tavoittaa yhteistyön avulla kuvataideoppimispelin objekti, taideteos, käyttäen apuna yhteiskunnassa tarjolla olevan oppimispelin puitteita, jotka tuotetaan neljän pelimaailman aineellisista ja henkisistä rakennuspuista.

Keskeiset käsitteet ovat peliympäristö ja pelaajat, jotka toimivat nuorten, koulu-, virtuaali- ja taidemaailmassa kohteenaan yhteinen intressi kuvataide niin uusinnoksena, reproduktion ja remediaation tuotteena, kuin alkuperäisenä itsenään. Toiminnan päämäärä on kuvataiteen ja taidemuseon tuntemuksen opiskelu ja ohjaus sekä sen kautta mahdollisesti syntyvä elinikäinen kiinnostus kuvataidetta kohtaan.



## 6. TUTKIMUSMENETELMÄT 234

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva ja tavoitteena on tutkimuksen aihepiiriin liittyvän ilmiömaailman selittäminen. Kohteen tarkastelussa käydään diskurssia tutkimuksen eri ulottuvuuksien välillä, integratiivisten ominaisuuksien paljastamiseksi ja liittämiseksi toisiinsa. Tutkimus on toteutettu peliympäristöissä, joissa vaikuttavat nuorten, koulu-, virtuaali- ja taidemaailman pelisäännöt. Pelaajina ovat näiden maailmojen toimijat. Pelin objektina on kuvataide. Tutkimusotetta kuvaavat konstruktivistisen, kokemuksellisen ja prosessuaalisen oppimistoiminnan pelisäännöt. Tutkija-minä on myös havaintoapparaatti (*havaintokokemus tutkittavasta ilmiömaailmasta*). Tutkimuskohteen sijoittumista yhteiskunnalliseen viitekehykseen tutkimusajankohtana peilataan 1990-luvulla käydyn informaatio-/tietoyhteiskuntakeskustelun sekä yhteiskunnassa toteutettujen toimenpiteiden kautta.<sup>235</sup> Diskurssissa tarkastellaan informaatioyhteiskunnan henkistä muutosilmapiiriä aihepiirin näkökulmasta.

Tutkimuskohde on yhteiskunnan lainsäädännön ja muiden ohjeiden säätlemää toimintaa. Sen tähden yhteiskunnan rajaamat toimintaedellytykset on selvitetty koko tutkimuksen lähtötilanteen kuvaamiseksi työn alussa. Taustamäärittelyn apuna on käytetty tutkimuksen sisältöön ja ajankohtaan liittyviä asiakirjoja, mietintöjä, muistioita sekä jossain määrin ajankohtaan liittyvää viestinnän diskurssia. Näistä diskursseista on hahmoteltu toiminnan rajat, annetut olosuhteet. Ajankohdan ilmapiiri ja odotukset tietoteknologiaa ja sen mahdollisuuksia kohtaan ovat oleellisia empiirisen osan toteutumisessa. Sen edellytyksenä on toimiva tietokonemediat ja sen perustana oleva ICT-teknologia, joka muodostaa sen alustan, jonka varaan koko toiminta on pääosin rakennettu. Tietokonemedian mahdollisuudet ja heikkoudet rajaavat tutkimuksen empiirisen osan toteuttamisen annettuja olosuhteita. Tekniikka sinänsä on ollut aina jollain tavalla prosessissa tai muutosvaiheessa. Muutoksen tahti on ollut nyt ennen näkemättömän nopeaa. Empiirisen osan keskiössä on toteutettava taidekasvatustoiminta ja toiminnan objektin, kuvataiteen, välittyminen nuorille ohjaustyön seurauksena. Tekniikan sijaan keskiössä on sen avulla välitettävä viestisisältö.

### 6.1. Tutkimustyyppin valinta

Tutkimukset voidaan jakaa teoreettis-käsitteellisiin ja empiirisiin. Empiirisessä tutkimuksessa selvitetään tutkimusongelmat varta vasten kerätyn tai muutoin hankitun havaintoaineiston pohjalta. Asia voidaan jaotella edelleen niin, että osa empiiristä tutkimusta on ei-kokeellisia ja osa kokeellisia. Paljon käytetty ei-kokeellisen tutkimuksen muoto on survey-tyyppinen tutkimus, jossa aineisto kerätään kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin avulla. (*Hirsjärvi 1995, 10 - 11.*) Empiirinen tutkimus voidaan jakaa kolmeen luokkaan: deskriptiiviseen, kokeelliseen ja muuttujia tarkastelemaan tutkimukseen. Deskriptiivisessä tutkimuksessa kartoitetaan tai kuvaillaan ja useimmiten ilman tilastollis-matemaattisia käsittelyjä. Tavoitteena on huolellinen observaatio ja käsitteellinen analyysi. Verbaalinen kuvaus on tavallinen tapa raportoida tulos. (*Nummenmaa 1996, 16-18.*) Tutkimuksessa käytetään empiirisen tutkimuksen menetelmiä ja painopiste on tutkimuksen kuvailevassa luonteessa.

Tieteelliselle tutkimukselle on ominaista pyrkimys loogiseen todisteluun ja objektiivisuuteen. Tutkijat nojaavat keräämäänsä havaintoaineistoon. Subjektivisia mieltymyksiä tai erilaisia arvolähtökohtia ei yleensä arvioida tutkimusongelmaa pohdittaessa. Tutkimus voidaan jaotella kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa ne eivät ole toisiaan poissulkevia valintoja. Ne on nähtävä toistensa jatkumona ja täydentäjinä. Tutkimuksessa luodaan koeasetelmia ja ratkaistaan arvoituksia. (*Alasuutari 1994, 22-23.*)

<sup>234</sup> Tämän osion tekstiä on julkaistu aikaisemmin (*Issakainen 1998, 147-165*). Sitä on tässä yhteydessä muokattu ja täsmennetty.

<sup>235</sup> Esimerkiksi Suomen ja muiden maiden toimenpiteet informaatioyhteiskunta-ajattelun ja toimintojen edistämiseksi tai usko tietotekniikan rajattomiin mahdollisuuksiin.

Tutkimuksessa on turvauduttu triangulaatioon käyttämällä erilaista aineistoa, menetelmiä ja teorioita, onhan tutkimus luonteeltaan hyvin pluralistinen sisältäessään erilaisia toimintamaailmoita niille luontaisine ominaisuuksineen. Aineiston hankinnassa on käytetty useita aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien valinnassa on käytetty sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia lähtökohtia esimerkkinä lähtötilanteen selvittämiseen liittyvät haastattelukysymykset. Pääpaino on kuitenkin kvalitatiivisella havaintoaineistolla. Tutkijan osallistuminen empiirisen osan toteutusprosessiin on esimerkki kvalitatiivisesta lähestymistavasta. Vain osa tutkimusaineistosta käsitellään ja arvioidaan kvantitatiivisin menetelmin. Teorialähtökohdissa otetaan huomioon eri toimintamaailmojen ominaispiirteet ja pyritään luomaan tutkimuskohdetta kuvaava synteesi näiden näkemysten kautta. Tavoitteena on täydentää eri menetelmien avulla aineistoa ja saada tutkittavasta aihepiiristä esille sen eri piirteet.

Triangulaatio voi käsittää aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatioita. Erityisesti menetelmätriangulaatiota kohtaan on esitetty arvostelua, vaikka sen katsotaankin soveltuvan luontevasti käytäntölähtöiseen empiiriseen lähestymistapaan, mutta kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksellisen lähestymistavan voidaan katsoa olevan myös ristiriidassa kaskenään, koska ne tulkitsevat kohdettaan eri tavalla. (*Eskola&Suoranta 1998 ja Siljander 1992, 14-21.*) Triangulaation käytön perusteena ja etuna on se, että se valaisee tutkimuskysymystä monipuolisesti.

Kvalitatiivisen tutkimuksen kolme keskeistä lähestymistapaa ovat toimintatutkimus, etnografinen tutkimus ja fenomenografia (*Syrjälä-Ahonen-Syrjäläinen-Saari 1994, 7*). Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ihminen, ihmisjoukko, tapahtuma tms. ilmiö. Kiinnostus voi kohdentua tietystä ympäristöstä tapahtuvaan toimintaan tai tapahtumaketjuun. Tapaustutkimus on käyttökelpoinen tutkittaessa opetusta tai oppimista. Kyseessä on käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Tutkimuksessa on oleellista, että se kohdistuu nykyhetken todellisessa tilanteessa. (*Syrjälä 1994, 10-12.*) Tämän tutkimuksen kohdejoukko on rajallinen. Oppilaita on yhteensä 51. Joukko koostuu kolmen koulun kolmesta ryhmästä. Tutkimus on tehty todellisessa tilanteessa koululuokassa, tietokonemedian tarjoamissa ympäristöissä ja taidemuseossa. Se noudattaa siis tapaustutkimuksen periaatteita. Tutkimus on samalla myös toimintatutkimus, koska empiirisen osan yhteydessä kehitetään taiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen ohjausta ja opetusta käyttäen apuna uusia viettinnällisiä menetelmiä niin, että tutkija, kokeiluryhmiä ohjanneet opettajat ja museopedagogi prosessoivat ja arvioivat yhdessä tutkimuksen eri vaiheiden välittämiä kokemuksia ja suunnitelevat toteutettavia ratkaisuja hankkeen edetessä.

Etnografisen tutkimuksen keskeisiä työkaluja ovat observaatio ja haastattelut. Tutkimus on pitkäjänteistä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Etnografia tarkastelee sekä prosessia että produktiota. (*Syrjäläinen 1994, 68.*) Tutkimus sisältää myös etnografisen tutkimuksen piirteitä, koska tutkimuksessa on käytetty haastatteluja, toiminnan havainnointia ja puolistrukturoituja kyselyitä sekä toiminnassa syntyneiden ja kerättyjen tuotosten analysointia. Tuotokset ovat olleet oppilastoita, käyntejä tietoverkoissa sekä vierailuja taidemuseoissa niin virtuaalisesti kuin reaalisesti. Havainnot on tallennettu kirjallisina muistiinpanoina ja kuvallisina dokumentteina.

Tutkimusmenetelmien valinnassa edetään monimenetelmällisesti, koska tutkimuskohde on moniulotteinen. Oppimistilanteen uutuus ja erilaiset kokemukset tästä oppimisympäristöstä on tärkeää ottaa huomioon. Virtuaaliympäristön vuorovaikutteisuuden tähtävään tavoitteen onnistuminen kiinnostaa. Nykyiset pedagogiset suuntaukset korostavat koulun muuttamista niin, että se perustuu oppilaiden kokemuksiin sekä aktivoi heidät vastuullisiksi toimijoiksi opetustapahtuman aikana (*Sava 1990, 18-24*). Jokainen teko, joka liittyy tutkimukseen, on sekä empiirinen että teoreettinen. Tutkimus ei ole vain teoreettista työtä. Käytettyjen menetelmien tulee soveltua tutkittavaan kohteeseen. Ajatus edustaa metodologista polyteismia. Tutkimuksessa kohtaa havaittavien ilmiöiden maailma sekä niiden suhteista ja taustarakenteista tehtävät hypoteesit. Havainnoilla vangitaan perimmäiset asiat. Pieninkin toimenpide, esimerkiksi kyselylomakkeen kysymyksen asettelu tai koodauspäättös, vaikuttaa tutkimuksen tietoiseen tai tiedostamattomaan teoreettiseen valintaan. Tutkimmatkaan teoreetikot eivät voi välttyä koskettelemasta myös empiirisiä pikkuseikkoja. (*Wacquant 1995, 48-58.*)

Tutkimus on rationaalista toimintaa. Siihen ei sisälly mystistä etsintää. Mystifiointi lisää tutkijan pelkoa ja ahdistusta. Tutkimuksen empiirisen osan valintoja ei voi erottaa teoreettisemmista valinnoista rakennettaessa tutkimuksen kohdetta. Se on myös keskustelua, jossa tutkija paljastaa itsensä riskeeraten samalla. (*Bourdieu 1995b, 257-266.*) Bourdieu kääntää teolliset välineensä itseensä ja harjoittaa itseanalyysiä, reflektointia, omaan tutkijan rooliinsa ja toimintaansa tutkijana sekä kulttuurisena tiedon tuottajana. Hänen kriittinen yhteiskuntateoriaansa eroaa muista reflektiivisyyden käsittämistavoista sisällyttämällä siihen:

1. kohteen ensisijaisuuden sosiaalisena ja intellektuaalisena tiedostamattomana, 2. hankkeen kollektiivisuuden ja 3. sen, että tavoitteena ei ole hajottaa tieteenalan epistemologista turvallisuutta. Reflektiivisyys vaatii paluuta, mutta se laajenee kokevaa subjektia etäämmälle, koska siihen sisältyy tieteenalan organisaationaaliset ja kognitiiviset rakenteet. (*Wacquant 1995, 58-64.*)

Käsitteitä voi käyttää avoimesti ja määrittelemättä tarkkarajaisesti (*Bourdieu 1995a, 85-256*). Se on keino ehkäistä positivismia. Ovathan käsitteet vain systeemisiksi määritelmiä. Tämä koskee erityisesti taiteen ja sen kentän alueella tapahtuvaa tutkimusta. Tässä työssä pelataan taidemaailmassa.<sup>236</sup> Peli-käsite havainnollistaa toimintapiiriä ja siinä tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka on pelin seurauksena jatkuvaa rajojen koettelua. Se toimii yksilön ja yhteiskunnan sekä sosiaalisten toimintojen vuorovaikutuksen havainnollistajana. Kvalitatiivinen tutkimus on avointa käsitteiden käytössä, luonteeltaan rationaalista ja erilaisten toimintamallien noudattamista. Se merkitsee hypoteesien hylkäämistä. Tutkimuksen lähtötilanteeseen ei ole asetettu ennako-odotuksia. Niiden puuttuminen ei merkitse sitä, etteikö tutkijalla olisi kokemustensa ja näköhavaintojensa kautta tiettyjä oletuksia tutkimuskohteesta (*Eskola ja Suoranta 1998, 19-20*).

Tutkimusstrategiat jaetaan siis perinteisesti kolmeen kategoriaan.<sup>237</sup> Tapaustutkimus kerää tiivistä tietoa esimerkiksi pienistä toisiinsa suhteessa olevista joukoista. Tutkimus toteutetaan luonnollisissa tilanteissa. Aineistoa kerätään useiden menetelmien avulla. Tutkimuksen tarkoituksena voi olla kartoittaa, kuvailla, selittää tai ennustaa. Kuvaileva tutkimus voi olla kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen. Tutkimuksessa kysytään ilmiön esiin tulevia näkyvimpiä käyttäytymismuotoja, tapahtumia, uskomuksia ja prosesseja sekä dokumentoidaan ja kuvaillaan ilmiötä. (*Hirsijärvi 1997, 126-136.*) Valitun tutkimusstrategian mukaisesti kerättiin tietoa kolmesta valinnaisen kuvataiteen peruskoulun 8. luokan opiskelijaryhmästä. Kiinnostuksen kohteena oli prosessi: taiteen tuntemuksen vahvistaminen tietoteknologiaa hyväksyen käyttävän toimintaympäristön avulla tietyn toimintaprosessin aikana. Aineistoa kerättiin useita metodeja käyttäen tavoitteena ilmiön kuvailu ja kokemusten hankkiminen po. toimintaympäristöstä ja siinä käytettävistä opetusmenetelmistä ja -materiaaleista.

Tutkimuksen toimintatutkimuksellisuutta kuvastaa se, että siinä yhdistetään opettajien ja muiden kasvattajien ammatillinen tietoisuus lukuvuoden kestäväksi prosessiksi, jota seuraa uusintamittaus vuoden kuluttua itse aktin päättymisestä. Mukana on oppilaiden, heidän kuvataideopettajiensa sekä tutkijan lisäksi museo- ja tietokonealan asiantuntijoita. Muita toimijoita ovat oppilaiden vanhemmat, otos suomalaisia kuvataideopettajia sekä suomalaisia ja kansainvälisiä museopedagogeja. Toimintatutkimus on prosessi, jossa pyritään parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita entistä paremmin (*Syrjälä 1994, 30-31*). Tutkimusprosessin keskeisiä vaikuttajia ovat muuttuvat toimintaympäristöt kuten kuvataiteen luokka, internetin virtuaalinen taidemaailma tai fyysinen taidemuseo niissä toteutettuine toimintoineen erilaisten toimintakumppaneiden kanssa.

Tutkimus on monimenetelmäinen. Tutkimusote on laadullinen, jolloin tavoitteena on paljastaa aineiston välittämät merkitykset ymmärrettävällä tavalla (*vrt. Ahonen 1994, 123-128 ja Granö 2000, 24-32*). Työ toteutetaan toimintatutkimuksen otteella tapaustutkimuksen mukaisen tutkimusjoukon kanssa. Lähestymistapa on ensisijaisesti kuvaileva ja saatua tietoa arvioiva sekä mahdollisia uusia ratkaisumalleja etsivä. Tutkimuksessa edetään prosessoiden saatuja tietoja ja kokemuksia tutkimukseen osallistuneiden kanssa. Tutkijan omat havainnot ovat osa kerättävää ja arvioitavaa tietomassaa muistaen se, että tutkija itse on tapahtumien ulkopuolinen puolueeton tarkkailija. Onhan tavoitteena kaikelle tieteelliselle tutkimukselle ominainen objektiivisyys, olemassaoleviin havaintoihin perustuvien tietojen analysointi ja niiden merkityksen looginen todistelu. Tuloksia täydennetään kvantitatiivisella tiedolla ja yhteiskunnassa tutkimusaiheesta käydyn diskurssin arvioilla. Lisäksi otetaan huomioon tietoteknologisen toimintaympäristön luonne.

## 6.2. Tietoverkkojen luonne ja tutkimus

Mediaa ja kulttuuria on mielekästä tutkia konkreettisten ilmiöiden yhteydessä. Mediakulttuuriin liittyvässä tutkimuksessa on aiheellista käyttää hyväksi moniperspektiivisiä malleja

<sup>236</sup> Vrt. Bourdieun pelikentän käsite.

<sup>237</sup> Traditionaaliset tutkimusstrategiat ovat kokeellinen (*eksperimentaalinen*) tutkimus, kvantitatiivinen surveytutkimus ja kvalitatiivinen tutkimus (*esim. kenttätutkimus ja osallistuva havainnointi*). Tutkimusstrategia puolestaan tarkoittaa tutkimukselle valittuja menetelmällisiä ratkaisuja. (*Hirsijärvi 1997, 126-136.*)

(Kellner 1995, 2-8). Tutkimuksen aikana selvitetään monesta näkökulmasta tietoverkkojen käyttökelpoisuutta toimia nuorten taideväylänä kuten tietoverkkojen luotettavuutta tietolähteenä sekä soveltuvuutta kuvataiteen opetukseen ja kuvataiteen välittämiseen.

### Tietoverkkojen luotettavuus

Tietokonemedian tarjoama toimintaympäristö on laaja alue etsiä ja löytää tutkimusaiheeseen liittyvää tausta- ja lähdeaineistoa sekä tietoa aiheeseen liittyvästä innovaatio-toiminnasta. Internet voi olla hyvä tutkimuskumppani, jos sitä käytetään harkiten ja lähdekritiikkiä käyttäen. Internetin vahvin ja samalla haavoittuvin ominaisuus on kaikkien halukkaiden pääsy siihen. Tietolähteet ovat kirjavia ja luotettavuus on vaikea tarkistaa (Auer&Paananen&Ruuska&Sirola&Veistola&Voima 1996, 7). Yleissääntö on, että erilaisten tutkimuslaitosten, yliopistojen, korkeakoulujen, kulttuurilaitosten ja muiden vastaavien yhteiskunnallisten instituutioiden tieto on luotettavaa.

Lähdemerkinnät, viittaukset ja sitaatit ovat kirjallisuusviitteiden tapaan otettava huomioon. Lainaukset tulee tunnistaa niin, että viestin kirjoittaja, ajankohta, otsikko ja sijainti tietoverkossa tulevat selvästi esille. Lainauksen tyylinä käytetään asianomaisen verkko-yhteyden luontaista osoitetta, oli kyseessä sähköposti-, uutisryhmä-, gophertiedosto- tai www-osoite. (McKim 1996, 247-252.) Lainattavasta lähdeaineistosta on hyvä ottaa paperitulosteet, koska tietoverkoissa liikkuva materiaali ei ole muuttumatonta tai se voidaan hävittää (Auer&Paananen&Ruuska&Sirola&Veistola&Voima 1996, 10). Internet avaa nopean tien käyttää uusia tietolähteitä.

Hakuohjelmat auttavat tiedon etsinnässä. Tietoa voidaan etsiä hakusanan, aiheen, tiedoston, palvelimen, sähköpostiosoitteen ja käyttäjätietojen perusteella. Hakukoneita ja listoja on useita. Löydetyn tiedon käyttöä koskevat tekijänoikeussäännöt. Verkosta löytyvien tietojen tekijänoikeuskysymykset ovat vaikeaselkoisia verrattuna niiden helppoon saatavuuteen (Auer&Paananen&Ruuska&Sirola&Veistola&Voima 1996, 69-71).

Tietoverkkoihin kohdistuva tutkimus on haasteellista, koska se on uusi alue verrattuna moneen muuhun tutkimusaiheeseen. Empiirisen osan lähtötilanteessa 1996 käynnistettiin Suomessa Tiedonvaltatie -hankkeeseen liittyviä kokeilu- ja kehittämisprojekteja. Ne keskittyivät oppilaitosten verkko-yhteyksien ja oppilaitosyhteistyön tarkasteluun yleisellä tasolla teknisten kysymysten noustessa etualalle, koska hankkeiden taloudellinen tuki keskittyi tietoliikennetekniikan hankintaan. Tavoitteena oli varmistaa oppilaitosten pääsy verkkoihin (Koivisto, puhelinhaastattelu 26.2.1997).

Opetushallituksen yleissivistävän koulutuksen kokeiluhankkeissa ei ollut mukana taidetta sivuavia hankkeita (Koivisto 1997, sähköpostiviesti 26.2.1997). Gallen-Kallelan museo oli toteuttamassa yhteistyössä Teknillisen korkeakoulun kanssa tietoverkkosivuja Free-Net-verkkoon, joka on osa ko. verkon virtuaalikoulutoimintaa. Hanke tuotti internetiin vuorovaikutteisia tehtäviä sisältävät kotisivut 10-16-vuotiaille nuorille (Korpinen 1997, sähköpostiviesti 26.2.1997 ja Möttönen, puhelinhaastattelu 26.2.1997). Sivut ovat edelleen olemassa ja käytössä. Niiden toimintakonsepti vastaa museon tarpeisiin. Tietoverkkojen yhteydessä ei paneuduttu alkuvaiheessa pedagogisiin kysymyksiin syvällisesti tai laajasti.

### Tietoverkot opetusvälineenä

Tietotekniikkaa hyväkseen käytävä media edistää opiskelua fyysisestä etäisyydestä tai läsnäolosta riippumatta. Tietoteknologia ja verkot, digitaalisuuteen pohjautuva uusmedia ja ICT-teknologia, tarjoavat moniulotteisen opiskelu-ympäristön, jossa opetustapahtuman tavoitteiden, sisällön, toteuttamisen ja arvioinnin ohella on erityistä huomiota kiinnitettävä itse opiskeluvälineeseen, siinä käytettävään oppimateriaaliin sekä sen viestinnällisiin ja pedagogisiin mahdollisuuksiin.

Tutkimuksen materiaalinkeruussa lähestyttiin tutkimusongelmaa taidekasvatuksen, museopedagogiikan ja mediapedagogiikan sekä kuvataiteen opetuksen ja kasvatuksen näkökulmista etsien näille yhteisiä nimittäjiä suhteessa tutkimusaiheeseen. Tavoitteena oli rakentaa virtuaalinen paikka, jossa nuoret ja taide kohtaavat uudessa viestintäympäristössä menneen ja tulevan, läsnäolon ja etäläsnäolon sekä todellisuuden ja keinotodellisuuden kautta. Johdattajina toimivat niin koulu- kuin museopedagogit. Tutkimusasetelma rakennettiin neljän toisiaan sivuavan maailman perustalle. Näiden toimintaa selittää peliympäristön ja siinä tapahtuvan pelaamisen tarkastelu sekä kohteena olevan kuvataideobjektin ja sen viestinnällisten ulottuvuuksien erittely.

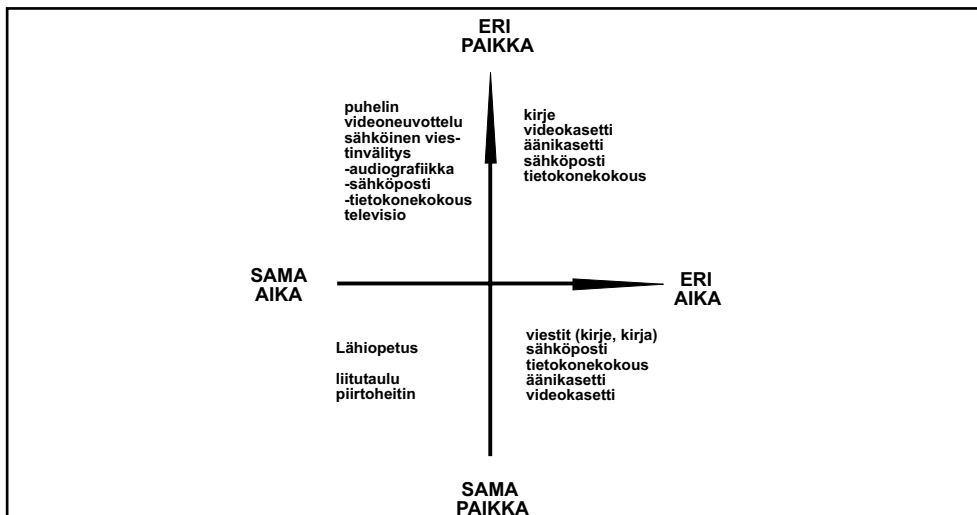
“Mitä, missä, miksi, milloin, miten ja kuka”, kysyy journalisti analysoidessaan hyvän uutisen perusrakennetta. Kuka sanoo mitä kenelle, mitä kanavaa käyttäen ja millaisin vaikutuksin muotoilee saman asian vuonna 1948 yhteiskuntatieteilijä Harry Lasswell. Kysy-

mykset toimivat yksinkertaisena tarkistuslistana nykypäivänäkin, mutta viestintä voidaan ilmaista edellistä havainnollisemmin. Silloin siitä tulee myös mutkikkaampi ilmiö. (Vehmas 1970, 40 ja Hallin&Hallström 1997, 27.) Kuvatut tarkistuslistat auttavat myös suunniteltaessa kohteena olevaa oppimista ja opetusta.

Suhteellisen uusi aihepiiri vaikuttaa monella tapaa tutkimusmenetelmien valintaan. Oppimisen päämäärät ja oppimisympäristö tuottavat intellektuaalisia, pedagogisia ja institutionaalisia ongelmia. Mitä informaatioyhteiskunnassa tulee oppia tai opettaa? Missä ovat ihmisen rajat käsitellä informaation tulvaa? Miten taataan kaikille tasavertainen pääsy tiedon lähteille? (Varis 1995, 24-25). Tietoverkot sovelluksineen ovat parhaimmillaan moniulotteinen opetusväline.

Tietokone-mediaa käytetään hyväksi monimuoto- ja etäopetuksessa. Monimuoto-opetuksen keinojen soveltuvuuden arviointi on tärkeää. Suomessa monimuoto-opetuksen edeltäjänä pidetään etäopetusta. Käsite on nuori. Sitä on käytetty 1980-luvun puolivälistä lähtien. Sille ei ole hyvää vastinetta anglosaksisella kielialueella. Etäopetuksen, yhdistetyn opetuksen tai kirjeopetuksen käsitteet ovat monimuoto-opetuksen käsitettä suppeampia. Monimuoto-opetuksen peruselementeistä etä- ja lähiopetus syntyy monimuoto-opetus, jonka käytettävistä tietoinneksista riippuu painottuuko etä- vai lähiopetus. (Varila 1993, 23-30.)

Tietokone-mediaan perustuva viestintä on oleellinen osa nykyaikaista monimuoto-opetusta. Se sisältää useita tietokoneiden avulla toteutettavien viestintäkanavien toimintoja kuten sähköpostin, ilmoitustaulut, tietokonekokoukset tai videoetäopetuksen keinot. Peruskäyttäjän ei tarvitse edes tietää, mistä kanavasta on kyse. (Manninen, luennot 1.3.-21.4.1995.) Tietokonevälitteinen viestintä tarjoaa opiskeluympäristön, joka ei ole ajasta tai paikasta kiinni. Tutkimuksessa arvioidaan tekniikan roolia opiskeluprosessissa. Ajan ja paikan suhde käytettyyn tekniikkaan nähden havainnollistuu kuviossa 39. Kuvion nelikentän vasen yläkulma kuvaa etäläsnäolon ja samanaikaisuuden kokemusta.



Kuvio 39: Ajan ja paikan suhde eri medioita käyttäen (Manninen, luennot 1.3.-21.4.1995.)

Kuviossa 40 kuvataan opetusviestiä suhteessa luonnollinen/välitteinen sekä yksisuuntainen/kaksisuuntainen. (Vrt. Verkko-opetus koulun ja koulutuksen yhteydessä osiossa 5.2.3.)

VIESTI	LUONNOLLINEN	VÄLITTEINEN	
		<b>samanaikainen</b>	<b>eriaikainen</b>
<b>yksisuuntainen</b>	virallinen puhe huono luento	tv, radio (suora läh.)	kirjat, nauhoitukset kasetit, www-sivut uutisryhmät
<b>kaksisuuntainen</b>			
- yhdeltä yhdelle	keskustelu	puhelinkeskustelu, chat	kirje, sähköposti
- yhdeltä monelle	hyvä luento	audioluennot	www-sivujen opp. päiväk.
- monelta monelle	ryhmäkeskustelu	videoetäopetus online-tietokonekokous	sähköpostin jakelulistat tietokonekokous, interakt. www-siv.

Kuvio 40: Luonnollinen ja välitteinen viestintä yksi- tai kaksisuuntaisena (ks, Garrison 1989, Harasim 1993 ja Manninen&Nevgi 2000).

Tietokonekokous, videoneuvottelu tai videoetäopetus määrittyvät kaksisuuntaiseksi ja välitteiseksi viestiksi. Se tekee mahdolliseksi vuorovaikutteisuuden. Viestin lähettäjä ja vastaanottaja voivat vaihtaa rooleja lähettäjäksi ja vastaanottajaksi ja päin vastoin. Opettajajoh-toisesta työskentelytavasta luopuminen edistää sitä. Tietoverkkoja hyväkseen käyttävässä opetuksessa uudistuvat tekniset menetelmät ja ympäristöt jatkuvasti. Internet kotisivuineen ja tietovarastoineen on passiivinen tietovarasto, jota on arvioitava lähdekriittisesti. Tietokonemedian tarjoamat erilaiset ratkaisut johtavat tällä hetkellä lähinnä kahteen suuntaan. Toisaalta kehitellään erityisiä tietoverkkoon suunniteltuja teknisiä etäopetus- tai vuorovai-kutustarkoitukseen suunniteltuja toiminta-alustoja. Niissä on kyse keskustelu-, sähköposti-, tietokanta-, yms. toimintojen yhdistämisestä samalle tietotekniselle alustalle. Toinen linja suuntautuu mobiilitekniikan käyttöön erilaisissa etätehtävissä ja etäopetuksen työkaluina. Käsipuhelimen kuvatiedostot ovat toistaiseksi liian pieniä korkeatasoisen kuvan välittämiin, mutta kehityssuuntana näyttää olevan, että puhelimet ja muut kannettavat laitteet ovat muuttumassa entistä enemmän multimediatekniikoiden kaltaisiksi.

### **Tietoverkot opiskeluprosessina – miten tutkimusaineisto kertyy**

Tekniikan kehitys painostaa koulua muuttumaan. Tietoverkkojen ja tietokonemedian kehityminen tukee ns. online-opetusta. Teknologiakeskeiset oppimisympäristöt pakottavat koulun arvioimaan opiskeluprosessia ja sen toteuttamista. Kateederiopetus kohtaa vaikeuksia. Perustaitojen hallintaa ei aseteta kyseenalaiseksi, mutta uudet oppimiskäsitykset eivät tue niiden painottamista. Monimutkainen maailma edellyttää ihmisiltä monenlaisia taitoja. Tiedonhallinta näyttää merkittävää osaa oppimisessa ja opiskelussa, mutta oppilaiden informaation prosessointi on rajallista. Se estää oppilaan uuden tiedon hankintaa. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus tulkita tietoa ja muodostaa merkityksiä monien eri representaatioiden kautta (Enkenberg 1993, 29-32). Puhe tai kieli eivät ole ainoita välineitä laukaista oppilaan olemassa olevaa tietoa.

Tietoa tai ajattelua ei voi siirtää suoraan oppilaan omaksi. Jokainen ihminen joutuu koostamaan itse oman tietonsa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kokemusmaailman uudelleen organisoitumista ja kiinteästi sidoksissa tilanteeseen, jossa se tapahtuu (Enkenberg 1993, 29-32). Aito tilanne edistää tiedon omaksumista ja oppimista.

Tulevaisuus on aina kiehtonut tutkijoita. Mediamaailma, mediakulttuuri ja siihen liittyvät tulevaisuuden hahmotelmat eivät tee poikkeusta. Kuvat, äänet ja speaktaakkelit ovat arkipäivää. Kulttuuriteollisuus tuottaa elämisen malleja. Mediateollisuus välittää ja muokkaa käsityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä. Se välittää tiedon hyvästä ja pahasta tai oikeasta ja väärästä. Mediakulttuurin tuotteet leviävät kaikkialle maailmaan. Eri puolilla maailmaa asuville ihmisille muotoutuu yhteinen kulttuuri, maailmanlaajuinen mediakulttuuri.

Radio, elokuva, televisio, musiikki, sanoma- ja aikakauslehdet ovat teollista kulttuuria, jolla on omat vakiintuneet genrensä. Ne noudattavat kaavoja, koodeja ja sääntöjä totuttuun tapaan. Mediakulttuuri on korostetun kuvallista, mutta se käyttää sekä auditiivisia että visuaalisia kuvia ja vetoaa tunteisiin sekä ajatuksiin. Se puhuu omaa kieltään yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Mediakulttuuri on teknokulttuuria, joka yhdistää uudella tavalla teknologian ja kulttuurin. Syntyy uudenlaisia yhteiskuntia, joiden kulmakivinä ovat media ja teknologia. Uusmedia käyttää vanhojen medioiden viestisisältöjä hyväkseen tuottaessaan omaansa. (Kellner 1995, 1-8.)

Mediakulttuurissa käytettävien merkitysten ja viestien ymmärtäminen, tulkinta ja arviointi on tärkeä oppia. Informaatiota ja viihdettä välittävät viestimet ovat kuin pedagogit kertoessaan, miten olla ja elää tai mihin uskoa ja luottaa. On tutkittava, miten ihmiset samaistuvat vallitseviin yhteiskunnallisiin ideologioihin ja sen representaatioihin. On kysyttävä, miten yleisön on torjuttavissa vallitsevat tulkinnat tai merkitykset ja luoda omansa. Tutkimus kohdistuu myös mediakulttuuriin. Liikutaan viestintäympäristössä, jossa käytetään uutta mediateknologiaa ja uusia viestintävälineitä sekä tutkitaan eri ikäisten kulttuurien kohtaamista. Kuvataide, perinteeltään vanha kulttuuri, kohtaa uudet vastaanottajansa, nuoret, uudessa viestintäympäristössä, internetissä ja muissa tietokonemedian mahdollistamissa maailmoissa.

### **6.3. Kvantitatiivisen aineiston analyysi ja sen suhde muuhun aineistoon**

Oppilaiden alku- ja loppukyselyissä sekä vanhempien, kuvataiteen opettajien ja museopedagogien kyselyissä käytettiin asenneasteikkoa, joka perustui Likertin asteikolle rakentuvista kysymysosioista. Niissä tarkasteltiin osallistujien asenteita. Tavoitteena oli saada kokonaiskäsitys eri ryhmistä. Osiot täydensivät muutoin käytössä olleita kvantitatiivisia aineiston-

keruumenetelmiä. Tilastollisen tarkastelun apuna käytettiin PATO-tilasto-ohjelmaa, koska sitä on käytetty yleisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Tähtinen 1993, 1-2). Käytettyä ohjelmaa teknisesti uudempia tilasto-ohjelmia on olemassa, mutta PATO-ohjelma oli tutkijan saatavilla. Sen ominaisuudet ovat riittävät erilaisten tilastollisten analyysien tekemiseen. Tekniikka ei vaikuta tilastollisiin lopputuloksiin.

Tilastollisten analyysien käyttö kohdennettiin tutkimusprosessin empiirisen vaiheen alkuun ja loppuun, koska analyysien avulla haluttiin saada kohdejoukosta yleistietoa ja tukea kvalitatiivisen aineiston välittämää tietoa. Testejä varten laskettiin aineistosta keskiarvot ja testattiin niitä valittujen luokittelumuuttujien suhteen. Suureeksi valittiin t-testi, joka sopii kahden toisistaan riippumattoman ryhmän, kuten tyttöjen ja poikien vertailuun. Se soveltuu myös kahden muuttujan eron testaukseen. Sitä on mahdollista käyttää pienten otosten analysointiin. Mittarissa käytetty Likert-asteikoinen asenneasteikko sopii tähän yhteyteen. (Tähtinen 1993, 57-62.) T-testi on tunnetuin kahden keskiarvon eron merkitsevyyden testi ja vaikka se edellyttää mittaamista välimatka- tai suhdeasteikolla, vaatimuksesta voidaan poiketa vaarantamatta lopputuloksen luotettavuutta. (Kuusinen ja Leskinen 1996, 77-80.)

Tutkimuksen mittareiden asenteita selvittävien osioiden kysymykset rakennettiin siis Likertin asteikkoa käyttäen. Sitä käytetään mielipideväittämässä. Kysymysten väittämät on tavallisesti rakennettu 4- tai 5-portaisen järjestysasteikon mukaisesti. Ajatuksellisena rakennelmana on toisessa ääripäässä täysi yksimielisyys ja toisessa päässä täysi erimielisyys väittämän kanssa. Mitta-asteikko kuuluu järjestys- eli ordinaaliasteikkoihin, joiden avulla ei voi tarkasti mitata eri arvojen etäisyyttä toisistaan. Arvot eivät ole välttämättä tasavälein. (Heikkilä 1998, 52-53.)

Mielipidemittauksissa saaduille arvoille voidaan laskea kuitenkin keskiarvot, koska näin luodaan yleiskuva tutkittavista asioista. Järjestysasteikon tasoiset mittaukset eivät muutoin riitä keskiarvoja käyttävien tilastollisten analyysimenetelmien tarpeisiin ja niille ei lasketa yleensä keskiarvoja, mutta asennemittauksissa välimatkat ajatellaan mahdollisimman tasavälisinä. (Heikkilä 1998, 79-80.) Tasavälisyyden hyväksyminen mahdollistaa keskiarvoihin perustuvien testien käytön. Likert-asteikon käytöstä välimatka-asteikon tapaan ollaan kuitenkin erimielisiä, vaikka sitä käytetään varsin usein yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa välimatka-asteikkona, koska keskiarvoihin perustuvat testit ovat tällöin käytettävissä. (Tähtinen 1993, 15.) Aineistot luokiteltiin ja muuttujille laskettiin keskiarvot, keskihajonnat, vinous ja huipukkuus PATO-tilasto-ohjelman avulla. Tätä ennen oli ohjelman avulla selvitetty aineiston osioiden määrälliset jakaumat ja laskettu prosenttiosuudet.

Keskiarvojen huipukkuus ei välttämättä noudattanut huipukkuuden osalta normaalijakaumaa, koska kyseessä on melko pieni kohdejoukko. Toisaalta joukko on myös tietyllä tavalla valikoitunut, koska opiskelu koskee valinnaista ainetta. Otos ei ollut suora otos kaikista peruskoulun yläasteen 8. luokan oppilaista, vaan otos kuvataiteen opiskelun valinneista oppilaista. Testien tulkinna on oltava pidättyväinen. T-testin käytön edellytyksiä voi tarkastella jakauman keskihajonnan, vinouden ja huipukkuuden avulla, jos halutaan olla varmoja tuloksesta (Tähtinen 1993, 58). Keskihajonta on eniten käytetty hajonnan mitta. Se kertoo miten hajallaan arvot ovat keskiarvon ympärillä. Vinouden tehtävänä on mitata jakautuman symmetrisyyttä. Huipukkuus puolestaan vertaa, miten korkea jakautuman huippu on verrattuna normaalijakaumaan. (Heikkilä 1998, 80-88.)

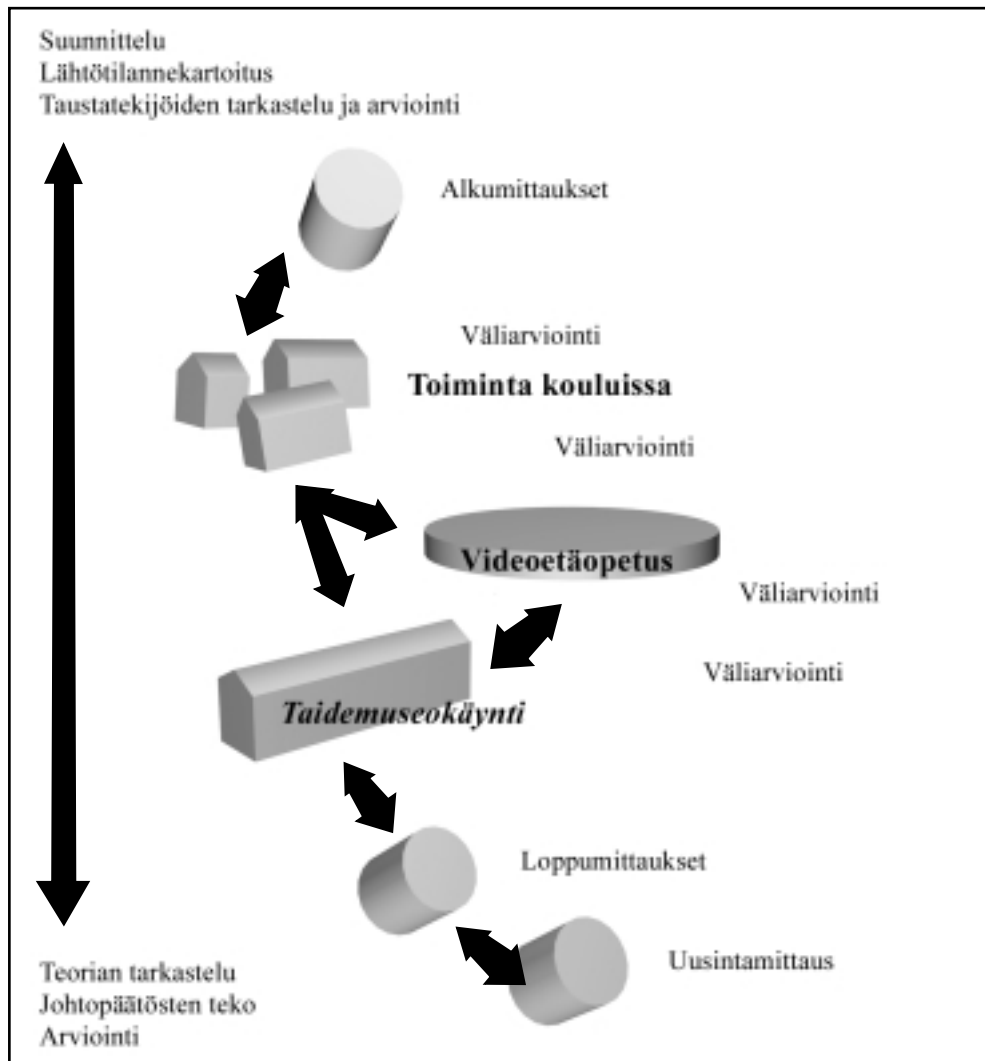
Valtaosa tutkimusaineistosta on muuta kuin kvantitatiivista aineistoa. Tietoa kerättiin havainnoimalla, avoimien ja puolistrukturoitujen haastattelukysymysten avulla sekä oppilaiden tuotoksia ja ajatuksia keräämällä ja dokumentoimalla. Dokumentointia tehtiin kopioiden avulla, kuvaamalla, videoimalla sekä tietoverkkolähteitä taltioimalla ja videoetäopetus nauhoittamalla. Tutkimuksen johdanto-osassa tarkasteltiin kokonaistilanteen hahmottamiseksi yhteiskunnan odotuksia ja yhteiskunnassa käytyä diskurssia tietokonemedian mahdollisuuksista po. tutkimuksen teema-alueella.

## 7. TUTKIMUSPOLKU JA EMPIIRISEN OSAN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaiheen taustatekijänä on 1990-luvun yhteiskunnassa ja informaatioyhteiskunnassa tapahtunut viestinnällinen muutos sekä sen osalle asetetut suuret toiveet niin Suomessa kuin muissa länsimaisen kulttuurin maissa kuten EU:ssa ja USA:ssa. Tutkimuskohdetta arvioidaan suhteutettaen sen ilmiömaailma ja mittasuhteet tämän päivän todellisuuteen. Itse tapahtuma-ajankohtana on usein vaikea hahmottaa ja arvioida saavutuksia, koska vasta jälkikäteen voidaan nähdä kokonaistulokset ja tutkia, miten 1990-luvun viestintä- ja informaatioteknologiset lupaukset vastasivat odotuksia.

Toimintatutkimuksellisella otteella toteutettu empirinen osa havainnollistaa teoreettisessa tarkastelussa esille tulleita seikkoja tutkittavasta aihepiiristä. Yhteiskunnan päättäjät ja yritysmaailman edustajat uskoivat 1990-luvun alun lamavuosien jälkeen, että ICT-tekniologian innovaatiot tarjoavat ratkaisun suotuisaan tulevaisuuskehitykseen erityisesti taloudellisella alueella. Sen vanavedessä tarjottiin ratkaisuja eri alojen ongelmiin lupausten ulottuessa myös koulutuksen ja kulttuurin piiriin. Empirisessä osassa tutkitaan, miten informaatioyhteiskunnan tulevaisuuden visiot konkretisoituvat tutkimuksen aihepiiriin liittyvillä alueilla. Ajankohtana on 1990-luvun loppupuolen tilanne, jota tarkastellaan tämän päivän silmin. Vuosituhannen vaihteen jälkeen ICT-tekniologian ensihuumu on ohi.

Empiirinen osa toteutettiin vuosina 1996 -1998. Seuraavassa esitellään sen pelaajaat ja peliympäristöt sekä koko prosessin eri vaiheet. Prosessi eteni kuviossa 41 esitettävän mallin mukaan. Keskeistä on, että prosessi eteni uudistuen toiminnassa havaittujen väliarviointien ja tarpeiden mukaisesti.



Kuvio 41: Tutkimuspolku



## 7.1. Kuka, ketkä? Tutkimuksen osallistujat

### Peruskoulun yläasteet:

Tutkimukseen osallistui kolme kymenlaakso-laista peruskoulun yläasteen 8. luokan valinnaisen kuvataiteen (*kuvaamataidon*)<sup>238</sup> ryhmää. Kaksi kouluista oli kaupungissa, koulut A ja B, sekä yksi maalaiskunnassa, koulu C. Kaikki koulut sijaitsevat etäällä, noin 150 kilometrin päässä, pääkaupunkiseudun kuvataidemuseo- ja näyttelytarjonnasta. Oppilaille oli vähän mahdollisuuksia tutustua kuvataidemuseoiden toimintaan. He eivät olleet saaneet museopedagogista ohjausta. Ratkaisua ongelmaan etsitään tietokonemedian avulla toteutetusta etäyöskentelystä ja sen avulla tapahtuvasta oppilaiden tietoisuuden herättämisestä kuvataidetta ja taidemuseoiden palveluita kohtaan. Oppilaitosten ulkopuoliseen toimintaan osoitetut määrärahat eivät riittäneet opintoretkiin esimerkiksi taidemuseoihin. Empiirinen osa käynnistyi syksyllä 1996 ja päättyi keväällä 1998.

Koulu A: Kaupungissa on vaihtuville näyttelyille pieni galleria. Kirjastossa järjestetään myös näyttelyitä.

Atk-varustus oli kokeiluvaiheen alkaessa vanha. Toimivat internet-yhteydet olivat vain rehtorin tietokoneelta. Atk-luokan yhteydet eivät toimineet asiallisesti. Koulu sai uusitut välineet käyttöönsä kevättalvella 1997. Koululla oli vain yhteystiedot sisältävät kotisivut. Sivuja uudistettiin kokeilun loppupuolella. Sivuille oli tarkoitus sijoittaa kokeilussa syntyneitä oppilaiden tuottamia kuvia.

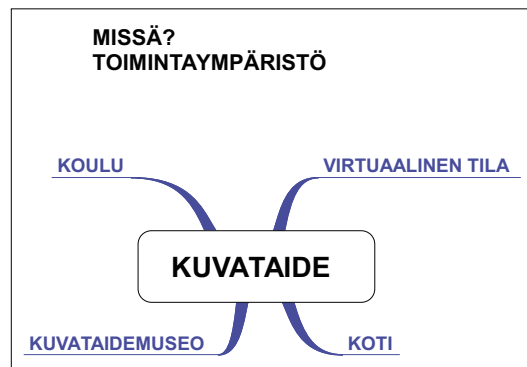
Koulu B: Alueella on varsin uusi, mutta kokoelmiltaan pieni museo, jossa on myös vaihtuvia näyttelyitä. Museoasiantuntijuus rajoittuu yhteen museoamanuenssin virkaan. Taloudellisten säästöjen vuoksi tämäkin virka oli kokeiluajankohtana vaarassa muuttua puolipäiväiseksi. Lisäksi kaupungin kirjastossa on näyttelyitä.

Tietoliikenneyhteydet ovat ATM-tasoa. Tietotekniikkaluokka oli uusittu kokeilua edeltävänä talvena ja se sisälsi kaiken tarpeellisen. Koululla oli siirrettävä tietokone, jonka voi kuljettaa kuvataiteen ryhmän käyttöön tarvittaessa. Konetta käyttivät myös muut oppiaineet. Koululla oli internet-yhteys, mutta sen kotisivut näkyivät vain koulun sisäisesti tutkimusajankohtana kaupungin tietoturvasyiden vuoksi. atk-luokan käyttö oli sovittava atk-opettajan kanssa.

Koulu C: Kunnassa on pieni näyttelytila. Kaikilla oppilaille on periaatteessa ollut mahdollista käydä kuvataidenäyttelyssä. Näyttelytarjonta on kuitenkin kokonaisuutena arvioiden vaatimatonta tasoa eikä vastaa kaupunkikeskusten antia. Naapurikunnan museoon on matkaa noin 10 km.

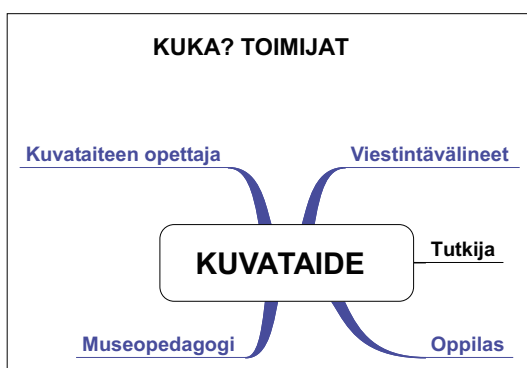
Kunta on ollut mukana erilaisissa tietotekniikkaa sivuavissa koulukokeiluissa jo ennen Suomi tietoyhteiskunnaksi -hankkeita. Koululla oli toimivat internet-yhteydet atk-luokasta, jota käytettiin tutkimusryhmän kanssa. Luokka oli varattava erikseen. Atk-luokka oli asiallisesti varustettu, joten materiaalien tulostaminen ja muu vastaava toimi. Kuvataiteen luokkaan oli ainoana kouluista sijoitettu pysyvästi internet-yhteydellä varustettu yksi tietokone. Koululla oli omat kotisivut internetissä. Oppilaiden oli mahdollista tehdä omia sivuja verkkoon.

Kaikki kolme koulua sisältävät peruskoulun kolme ylintä luokkaa ja ovat tavallisia, melko suuria kouluja. Kaupunkikouluista toisessa (*koulu A*) oli 13 perusluokkaa ja toisessa (*koulu B*) 10 ja ne olivat 3-4-sarjaisia. Maalaiskunnan koulussa C oli 21 perusluokkaa ja se oli 7-sarjainen yläaste.



<sup>238</sup> Tutkimuksessa käytetään kuvaamataidon opetuksen sijaan kuvataiteen opetuksen -käsitettä uuden opetussuunnitelman mukaisesti.

## Peruskoulun 8.luokan valinnaisen kuvataiteen (kuvaamataidon) oppilaat:



**Koulu A:** Koulun 8. luokan valinnaisen kuvataiteen ryhmään oli ilmoittautunut 15 oppilasta, joista tyttöjä oli 12 ja poikia kolme. Koulu on 4-sarjainen yläaste, jossa oli kaikkiaan 313 oppilasta, noin 104 oppilasta/vuosiluokka. Kuvataiteen opiskelijoita oli noin 14,4 % ikäluokasta.

**Koulu B:** Ryhmän koko oli 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 16 ja poikia kaksi. Kaikki eivät olleet mukana heti alusta alkaen. Ryhmä kasvoi, koska pari oppilasta halusi vaihtaa muista valinnaisista opinnoista kuvataiteeseen. Koulu on 3-sarjainen, jossa oli kaikkiaan 316 oppilasta, noin 105 oppilasta/vuosiluokka. Kuvataiteen opiskelijoita oli noin 17,1 % ikäluokasta.

**Koulu C:** Oppilasryhmän koko oli 18, joista tyttöjä oli 9 ja poikia 9. Koulu oli oppilasmäärältään suurin koulu, 7-sarjainen, jossa oli kaikkiaan 420 oppilasta, noin 140 oppilasta/vuosiluokka. Kuvataiteen opiskelijoita oli noin 12,9 % ikäluokasta.

Kaikki kokeilukoulujen kuvataiteen opiskelun valinneet olivat mukana kokeilussa. Yhteensä heitä oli 51 oppilasta.

### Kuvataiteen opettajat:

**Koulu A:** Kuvataiteen opettaja on kokenut ja hän on ollut mukana valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä ja toiminut kouluttajana sekä ollut aktiivinen koulun ulkopuolisissa toiminnoissa. Hän on osallistunut opettajien tietotekniikkaa koskevaan täydennyskoulutukseen.

**Koulu B:** Myös koulu B:n opettaja on kokenut ja ollut aktiivinen koulun ulkopuolella tapahtuvissa toiminnoissa. Hän on osallistunut opettajien tietotekniikkaa koskevaan täydennyskoulutukseen.

**Koulu C:** Opettaja on joukon nuorin ja vähiten ulospäin näkyvä, mutta hän on osallistunut opettajien tietotekniikkaa koskevaan täydennyskoulutukseen.

### Muut osallistujat:

- Kehityspäällikkö Marjatta Levanto Valtion taidemuseosta oli mukana videoneuvottelun ja sen valmistelun osalta.<sup>239</sup>
- Ateneumin taidemuseon museo-oppaat hoitivat taidemuseokäynnin opastuksen.
- Suunnittelija Pertti Sirviö Taideteollisesta korkeakoulusta oli mukana videoneuvottelun valmistelussa ja toteutuksessa.
- Atk-päällikkö Ilpo Lehtola sekä atk-asiantuntijat Sauli Isonikkilä, Tuomo Marku ja Tapio Heiskanen Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta hoitivat videoneuvottelun teknisen toiminnan valmistelun ja toteutuksen varmistuksen.
- Verkkoasiantuntija Olli Mänttari, Kymen Puhelin (*Finnet-yhtiöt*) oli mukana suunnittelussa ja toteutuksessa videoneuvottelun osalta.
- Kokeilukoulujen oppilaiden vanhemmat vastasivat alkukyselyyn ja olivat mukana vanhempainillassa.
- Kokeilukoulujen rehtorit vastasivat alku- ja loppukyselyyn sekä olivat rehtorin roolissa.
- Kokeilukoulujen tietotekniikan opettajat olivat osallisina atk-luokan käytöstä sovittaessa, keskusteluissa sekä vastasivat loppukyselyyn.
- Otanta suomalaisia kuvataideopettajia vastasi haastattelukyselyyn.
- Otanta suomalaisia ja ulkomaisia kuvataidemuseoiden museolehtoreita tai vastaavia vastasi haastattelukyselyyn.

<sup>239</sup> Valtion taidemuseo on uudistanut organisaatiotaan ja museopedagoginen yksikkö on organisoitu uudelleen (<http://www.fng.fi>, 15.7.2002). Marjatta Levanto johtaa Valtion taidemuseon kehittämissyksikköä Kehystä.

Tutkija teki haastattelut, kyselyt ja selvitykset sekä tutkimuksesta johtuvat valmistelut yhteistyössä tutkimukseen osallistuneiden eri tahojen kanssa. Opettajat vastasivat ryhmiensä työskentelystä ja oman koulunsa kyseisen lukuvuoden työsuunnitelmasta. Tutkija konsultoi, seurasi ja havainnoi sekä keräsi dokumenttiaineistoa. Videoetäopetuksen kokonaisvalmistelu tapahtui tutkijan kanssa yhteistyössä.

## 7.2. Mitä tehtiin? Alkutestit, -haastattelut ja -tehtävät

Viranomaiset: 2.9.1996 lähetettiin viralliset lupahakemukset kuntien koululautakunnille tai vastaaville. Hakemus toimitettiin tiedoksi ao. kuntien kouluviranomaisille ja koulujen rehtoreille. Alustavat keskustelut oli käyty edellisen lukuvuoden lopussa kaikkien tahojen kanssa.

Rehtorit: Ennen toiminnan alkua käytiin rehtoreiden kanssa puhelinkeskustelut. Lisäksi he vastasivat haastattelukyselyyn, joka toimitettiin heille oppilaiden alkutestauksen yhteydessä pienen keskustelutuokion kera. Samalla sovittiin alustavasti syksyn vanhempainilloista.

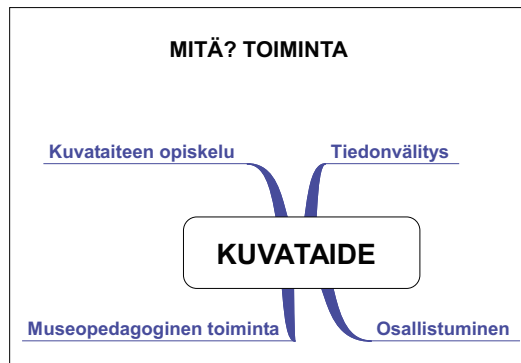
Kuvataiteen opettajat: Edellisen lukuvuoden lopussa toukokuussa 1996 käytiin puhelinkeskustelut kokeiluopettajien kanssa ja sovittiin kesäkuun 1996 alkuun yhteinen tapaaminen. Se ei toteutunut. Koulu B:n silloisen 8. luokan valinnaisen kuvataiteen ryhmälle tehtiin koetastaus 15.5.1996 käyttäen haastattelukyselyn ja internetin avulla toteutetun kuvatestin luonnoksia. Opettajille lähetettiin tutkimussuunnitelma ja tutkijan mietteitä tutkimuksesta ennen koulun alkua 16.7. ja 17.8.1996. Sovittiin tapaamiset ennen varsinaisen aktin alkua. Se toteutettiin 4.9.1996 koulu B:n tiloissa. Tilaisuudessa sovittiin kokeilun osuus lukuvuoden kuvaamataiteen opiskelusta ja toiminnan päälinjat. Sovittiin alkumittaukset, toiminta, vanhempaintapaamiset, suunnittelutapaamiset ja opettajien oma alkukysely. Tämän jälkeen keskusteltiin puhelimesta useaan otteeseen. Tutkija toimitti neuvottelun muistion kaikille opettajille.

Oppilaat: Ensimmäisenä oli ennakkotehtävä, jonka aiheena oli kolmen lempikuvan valinta perusteluineen. Oppilaat saivat myös kertoa odotuksiaan valinnaisen kuvataiteen opiskelusta avoimen haastattelukyselyn muodossa. Ensimmäisellä oppilaiden tapaamiskerralla tehtiin puolistrukturoitu haastattelukysely, kuvatesti internetiä käyttäen sieltä valittujen taidekuvien avulla sekä keskusteltiin odotuksista ja sovittiin yhteisistä toiveista. Alkumittaukset, jotka kestivät osan kaksoistunnista, olivat 22.10., 29.10. ja 30.10.1996.

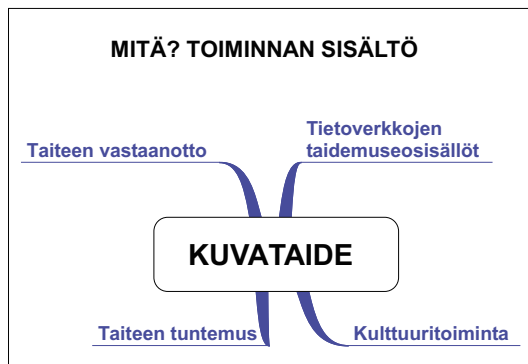
Oppilaiden vanhemmat: Tehtiin puolistrukturoitu haastattelukysely vanhempainillan yhteydessä ja keskusteltiin yhdessä hankkeesta. Asiasta tiedotettiin vanhemmille vanhempainillan kutsukirjeen yhteydessä omalla kirjeellä. Vanhempainillat olivat 1.10.1996, 7.10.1996 ja 11.2.1997. Näistä koulu A:n tilaisuus oli vasta kevätlukukaudella. Vanhempainiltaan osallistuminen sovittiin koulun rehtorin kanssa.

Kuvataidemuseot; Suomi ja muut maat: Isoille kuvataidemuseoille ympäri maailman lähetettiin kyselylomakkeet tammikuun 1997 lopussa. Kyselyn sai 32 ulkomaista kuvataidemuseota. Lisäksi lähetettiin 16 kyselyä suomalaisille museoille. Yhteensä kyselyn sai 48 museota. Ulkomaisina kohteina olivat Valtion taidemuseoon verrattavat eri maiden johtavat museot. Suomesta valittiin eri puolilta maata lähinnä maakuntamuseotasoa olevia museota (*Suomen taidemuseot 1995*).

Suomalaiset kuvataiteen opettajat: Opettajille lähetettiin haastattelulomakkeet tammihelmikuun vaihteessa 1997. Lähetyksen sai 12 Etelä-Karjalan ja Kymenlaakson maakuntien (*entisen Kymen läänin*) alueella toimivaa opettajaa sekä 20 muuta Suomea edustavaa opettajaa. Muun Suomen alueelta oli valittu pari opettajaa entistä lääninjakoja kohden niin, että mukana oli sekä kaupunki- että maalaiskunta.



### 7.3. Miten? Mitä tehtiin? Toiminta pääpiirteittäin



Rehtoreiden kanssa: Rehtorin kanssa keskusteltiin hankkeen vaiheista puhelimitse ja sovittiin menettelyistä sekä keskusteltiin käyntien yhteydessä. Vanhempainillan yhteyteen järjestetyn oppilaiden vanhempien tapaaminen on esimerkki rehtorin kanssa tehdystä yhteistyöstä. Kaikilla kouluilla vanhempainilta alkoi kaikkien 8. - luokkalaisten vanhempien yhteisellä tapaamisella. Jokainen rehtori esitteli kokeiluhankkeen. Tutkija sai myös puheenvuoron sekä kertoi tutkimuksen pääpiirteet ja sen toimintaympäristöstä internetistä.

Kuvataideopettajien kanssa: Valmistelevien puhe- luiden, tapaamisten ja kirjeenvaihdon jälkeen pidettiin ensimmäinen lukuvuoden 1996 - 1997 yhteinen tapaaminen 4.9.1996. Toinen laaja yhteinen tapaaminen oli 14.1.1997 tutkijan luona. Toiminnanaikaisista sopimuksista ja suunnitelmista tutkija lähetti kolme kirjettä 11.10. ja 15.12.1996 sekä 27.1.1997. Muut erilliset opettajien tapaamiset sijoituivat oppilasryhmien tapaamisten yhteyteen. Lisäksi kaikkien opettajien kanssa käytiin vilkkaasti puhelinkeskusteluja. Myös sähköpostiviestejä ja fakseja lähetettiin.

Käyttökelpoisia museoiden kotisivujen osoitteita sekä vihjeitä ja kysymyksiä toimitettiin kaikkien käyttöön (*esimerkkejä lähdeluettelossa*). Samoin esiteltiin kuvataidetta käsitteleviä cd-romeja kuten With Open Eyes, Images from the Art Institute of Chicago ja Private/Public, ARS 95. Myös muita cd-romeja käytettiin vihjeinä kuten: Marita Liulian tuotantoa, The mystery of Magritte, The Age of Bruegel, The Age of van Eyck, The Age of Vermeer, Escher Interactive, The Great Museums of Europe I ja II, Art Gallery sekä Le Louvre. Opettajat lainasivat mm. cd-romit With Open Eyes ja Private. Private havainnollisesti esimerkiksi näyttelykäsitetä. (*Tiedot lähdeluettelossa omana ryhmänään.*)

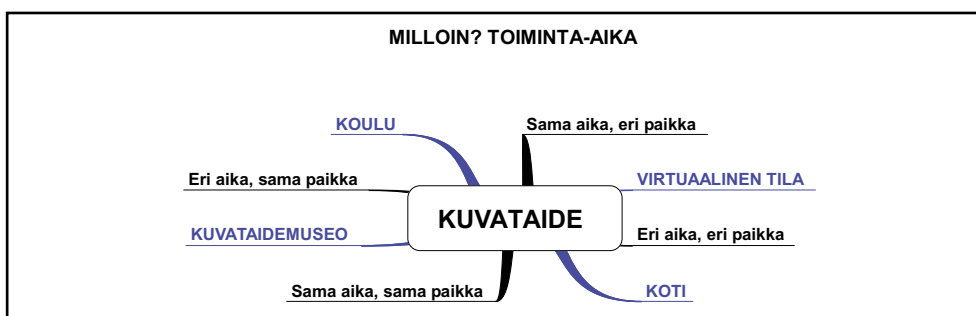
Oppilaiden kanssa: Opeteltiin käyttämään internetiä tavoitteena, että kaikki selviytyvät kuvataidekohteiden etsinnästä. Katsottiin yhdessä esimerkksisivuja ja keskusteltiin niistä. Oppilaat saivat kuvataidemuseoiden kotisivujen ja internetin muiden taidesivujen osoitteita. Opeteltiin käyttämään hakuohjelmia kuten AltaVistaa ja vastaavia.<sup>240</sup> Oppilaat etsivät mielenkiintoisia kohteita. Lempitaideteoksia oli mahdollista tulostaa omaan käyttöön. Valittujen aiheiden pohjalta oli kuvan tekemiseen liittyviä tehtäviä, jotka oppilaat sopivat opettajiensa kanssa koulun omaan kuvataiteen lukuvuoden työsuunnitelmaan liittyen. Omia töitä syntyi ja kertyi kuvallisena, kirjallisena ja mm. portfolioiden tapaan koottuna.

Erityisesti perehdyttiin Valtion taidemuseon kotisivuihin. Tavoitteeksi sovittiin yhteisesti, että tutkimuksen aikana toteutetaan etäkäynti taidemuseoon, virtuaalinen tapaaminen (*videoneuvottelutapaaminen, videoetäopetusosio*) Marjatta Levanannon kanssa. Oppilaat valmistelivat oman koulunsa esittelyn ja kysymyksiä videoneuvottelutapaamista varten.

Lisäksi sovittiin monipistevideoneuvottelun ajankohta 22.4.1997 ja oltiin sähköpostiyhteydessä museolehtoriin ennen neuvottelua. Hänen kanssaan pohdittiin sopivia kysymyksiä ja kyseltiin videoetäopetuksen jälkeen toteutettavasta museokäynnistä. Oppilaat ja opettajat toivoivat yhteisesti, että lukuvuoden lopuksi tehdään opintomatka Ateneumin taidemuseoon. Koulut tilasivat yhteisen bussin museokäyntiä varten 7.5.1997 sekä varasivat kolme museo-opasta. Sekä videoetäopetuksen että museokäynnin jälkeen oppilaat arvioivat tapahtumat myös kirjallisesti vastaten avoimiin kysymyksiin.

<sup>240</sup> Nykyisin on suosituin Google.

## Videoneuvottelun, museokäynnin, alku- ja loppumittausten lisäksi tutkija tapasi oppilaat



Koulu A: 2.4.1997, 15.4.1997

Koulu B: 25.11.1996 (*tunnit illalla*), 18.2.1997, 4.3.1997, 8.4.1997, 29.4.1997

Koulu C: 20.2.1997, 27.3.1997, 10.4.1997, 30.4.1997

Tietotekniikan opettajien kanssa: Tietotekniikan opettajien kanssa sovittiin atk-luokan käytöstä. Näissä yhteyksissä keskusteltiin myös yhteistyön mahdollisuuksista atk- ja kuvataiteen opiskelun yhteydessä yleensä. Keskustelut käytiin koulukäyntien yhteydessä.

Oppilaiden vanhempien kanssa: Rehtori esitteli tutkijan jokaisen vanhempainillan yhteisessä kokoontumisessa ja antoi tutkijalle mahdollisuuden esitellä tutkimusta. Lisäksi valinnaisen kuvataiteen oppilaiden vanhempien oli mahdollista osallistua kuvataiteen opetuksen keskusteluryhmään. Ryhmässä tutkija esitteli kokeiluhankkeen yhdessä kuvataiteen opettajan kanssa. Vanhemmat vastasivat kyselyyn tutkijan kanssa keskustellen. Tilaisuudessa oli mahdollista keskustella myös vapaamuotoisesti. Kaikki vanhemmat eivät osallistuneet vanhempainiltaan. Heille lähetettiin kyselyt oppilaiden mukana vastattavaksi.

Yhteistyötahojen kanssa: Marjatta Levannon kanssa sovittiin videoneuvotteluhankkeesta syyslukukaudella 1996. Yhteinen tapaaminen oli 17.3.1997. Videoneuvottelun käsikirjoitus laadittiin niin, että hänen museopedagoginen asiantuntemuksensa, oppilaiden toiveet ja ajatukset sekä käytetty tekniikka nivoutuivat mahdollisimman hyvin yhteen. Myös oppilaat lähettivät sähköpostitse kuvataiteen opettajansa avustuksella kysymyksiään Levannolle. Asian lopullinen sopiminen tapahtui puhelin- ja sähköpostiyhteyksin. Oppilaiden esitysten pohjalta tehtiin tapahtuman käsikirjoituksen luonnoksia ja välitettiin niitä Marjatta Levannon ja videoneuvottelutekniikasta vastaavien kommentoitavaksi.

Museoyhteistyötä selvitettiin myös muiden tahojen kanssa. Gallen-Kallelan museon amanuenssi Tuija Möttösen ja graafikko Virpi Rönkön (*suunnittelutoimisto Graafiset neliöt*) kanssa oli 17.3.1997 neuvottelu. Tämän tapaamisen tavoitteena oli tutustua Gallen-Kallelan museon internet-hankkeeseen, joka oli suunnattu 10–16 -vuotiaille nuorille. Hanke liittyi Teknillisen korkeakoulun FreeNet -tietoverkon oppilaitoksille suunnattuihin toimintoihin, jossa keskeisenä toimijana oli suunnittelija Heikki Korpinen. Hänen tapaamisensa oli 15.1.1997 ja hänen kanssaan oli sähköpostiyhteys.

Muita museoasiantuntijoiden tapaamisia toteutettiin jo ennen kenttätöiden alkua. Museolehtoreiden Janet Ragner ja Hans Öjmyr kanssa oli 8.8.1996 neuvottelu National Museetissa Tukholmassa. He ovat yhteydessä myös Moderna Museetin museopedagogiseen toimintaan. Meksikon matkalla haettiin museokyselyn vastaukset Museo Nacional de Artesta henkilökohtaisesti 30.12.1996. Kouvolan taidemuseon amanuenssin Heli Kaukiaisien kanssa keskusteltiin puhelimitse ja tapaamisten yhteydessä.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kanssa sovittiin videoneuvottelulaitteiden käytöstä atk-päällikkö Ilpo Lehtolan kanssa joulukuussa 1996 ja 29.1.1997 niin, että jokainen ryhmä pääsi omalla paikkakunnallaan ammattikorkeakoulun videoneuvottelupisteeseen. Kyseisten toimipisteiden osaston johtajien kanssa sovittiin asiasta, samoin atk-vastaavien kanssa. Ainoastaan yksi kokeilukouluista joutui matkustamaan videoneuvotteluun bussilla. Koska Valtion taidemuseolla ei ollut omia videoneuvottelulaitteita, sovittiin, että museolehtori käyttää Taideteollisen korkeakoulun tiloja ja laitteita. Tässä häntä avusti suunnittelija Pertti Sirviö, jonka kanssa sovittiin asiasta ennen joulua 1996 ja 29.1.1997. Pertti Sirviö tavattiin 10.3.1997 Taideteollisessa korkeakoulussa.

Kymen puhelin (*Finnnet-yhtiöt*) hoiti Olli Mänttärin johdolla monipistevideoneuvottelun yhteyssillan toiminnan. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun asianomaisten videoneuvottelupisteiden atk-vastaavat Sauli Isonikkilä, Tapio Heiskanen ja Tuomo Marku hoitivat laitteiden toiminnan omalta osaltaan. Heidät tavattiin: 20.3.1997 Isonikkilä, 27.3.1997 Heiskanen

ja 2.4.1997 Marku. Videoneuvotteluyhteys koekäytettiin etukäteen 8.4.1997 ja tehtiin tarvittavat varmistukset. Neuvottelupisteitä oli käytössä kaikkiaan viisi, koska Finnet-yhtiön oma neuvottelupiste oli myös kytketty mukaan.

Tekniikan toimivuus varmistettiin mm. niin, että kaikilla tekniikkaa hoitavilla oli käsi-puhelin käytössään hätätilanteiden varalta. Käytiin läpi yhteystapahtuman käsikirjoitus, joka oli sovittu museolehtorin, opettajien ja oppilaiden yhteistyön tuloksena. Kaikkien teknisten ja toiminnallisten asiantuntijoiden kanssa oltiin vilkkaassa sähköposti- ja puhelinyhteydessä helmi-huhtikuun ajan ennen varsinaista videoneuvottelutapahtumaa. Erityisesti haluttiin varmistaa, että kaikki tekniikkaan liittyvät ongelmat vältetään.

#### 7.4. Mitä tehtiin? Millaisin seurauksin? Loppumittaukset ja uusintakysely

Rehtorit: Rehtorit vastasivat avoimeen loppukyselyyn oppilaiden lopputestauksen yhteydessä. Yksi rehtoreista oli sairauslomalla kevätlukukauden.

Opettajat: Opettajat vastasivat avoimeen loppukyselyyn. Lopuksi käytiin haastattelukeskustelut lukuisten puhelin-, sähköposti-/faksi-/kirje- ja tapaamiskeskustelujen lisäksi, joita oli ollut lukuvuoden aikana. Opettajien kanssa käytiin henkilökohtainen arviointikeskustelu; koulu A 6.8.1997, koulu B 4.6.1997 ja koulu C 28.5.1997.

Tietotekniikan opettajat: Tietotekniikan opettajat vastasivat avoimeen haastattelukyselyyn.

Oppilaat: Alkukyselyiden ja -testien lisäksi oppilaat vastasivat palautekyselyyn videoetäopetuksen ja museokäynnin jälkeen. Loppumittauksissa oli loppukysely ja kuvallinen lopputesti. Mittaukset toteutettiin aivan lukukauden lopussa, osin viimeisen työviikon tunnelmissa. Lisäksi katsottiin ja kuvattiin töitä ja varattiin muita tuotoksia kuten kuvataiteen vihkoja myöhempää dokumentointia varten. Työskentelyn aikaisemmat kuvalliset dokumentoinnit liitettiin aineistoon.

Yhteistyötahot: Videoetäopetusyhteys nauhoitettiin. Osallistujat välittivät palautetta sekä suullisesti että kirjallisesti. Lisäksi neuvottelupisteissä oli mukana tiedotusvälineiden edustajia. Maakuntalehdet, yksi aikakauslehti ja alueradio sekä Kymenlaakson ammattikorkeakoulu uutisoivat videoneuvottelun. Kyse oli samalla ammattikorkeakoulun videoneuvottelutekniikan uudeltaisesta käytöstä.

Tutkija: Tutkijan tekemät havainnot, muistiinpanot, kuvalliset ja muut dokumentoinnit on säilytetty.

Koko tutkimuksen toiminta: tapaamiset, yhteydenpidot, toimenpiteet, dokumentointi, kyselyt ja testit on esitetty liitteessä 5 taulukoissa 1 ja 2.

Uusintakysely: Vuosi kokeilulukukauden 1996-1997 jälkeen, toukokuussa 1998 tehtiin kokeiluoppilaille uusintakysely avoimen kyselyn muodossa. Myös opettajien kanssa käytiin arviointikeskustelut.

#### 7.5. Toiminnallisten vaiheiden kokonaiskuvaus

Empiirisen osan eri vaiheet muotoutuivat sen mukaan, miten kehittämistyö eteni. Esimerkiksi videoetäopetusosuus ratkesi sen jälkeen, kun oppilasryhmien käyttöön löytyi museoyhteyttä varten videoneuvottelulaitteet. Taidemuseokäynti toteutettiin osallistujien esittämän toiveen perusteella, koska oppilaiden ja heidän opettajiensa piirissä heräsi halu käydä Ateneumin taidemuseossa myös reaalisesti.

Tutkimuskokonaisuus rakentui seuraavista osioista, jotka muodostuivat seuraavasti :

- Lähtötilanne: lähtötilanteen kartoitus ja toimintaympäristön lähtötason mittaaminen haastattelukyselyn, kuvatestin ja kuvallisen kotitehtävän avulla sekä vanhempien, omien opettajien ja rehtoreiden kommenttien pohjalta. Alkukyselyn lomake oli testattu koulu B:n kokeiluryhmää edeltäneen 8. luokan kanssa.
- Toiminta kouluissa sekä tietoverkkojen käyttö ja hyödyntäminen: toimintatutkimus käynnistettiin lähtötason mukaan, mm. tietotekniikka- ja tietoverkkovalmiuksien, museokokemusten ja kuvataidekiinnostuksen pohjalte sovittaen.
- Taustamuuttujien tarkastelu: oppilaiden vanhempien, suomalaisten kuvaamataidon opettajien (*otanta*) sekä suomalaisten ja ulkomaisten museopedagogien (*otanta*) kyselyhaastattelu.

- Videoetäopetus (*Videoneuvottelutekniikka*): uuteen välineeseen tutustuminen ja sen mahdollisuuksien testaaminen sekä pedagogisen toimivuuden kokeilu ja arviointi.
- Taidemuseokäynti: virtuaali- ja reaalmuseokäynnin vertailu.
- Toiminnan arviointi: kokonaisprosessin tarkastelu: loppuhaastattelut ja -testit, kirjalliset ja kuvalliset dokumentaatiot heti toiminnan päättyessä sekä uusinta-arviointi avoimen kyselyn muodossa vuosi toiminnan päättymisen jälkeen oppilaiden päättäessä peruskouluopintojaan keväällä 1998.

Toiminnan muodot jäsenyivät seuraavasti:

- Alkumittaukset ja -testit sekä kuvallinen kotitehtävä
- Yhteinen suunnittelu ja yhteydenpito, toiminta kouluissa sekä tietoverkkojen käyttö ja hyödyntäminen
- Videoetäopetus (*videoneuvottelutekniikkaa käyttäen*)
- Museokäynti
- Taustamuuttujien tarkastelu (*vanhemmat, opettajat, museopedagogit ja muut toimijat*)
- Loppumittaukset ja -testit sekä kirjalliset ja kuvalliset dokumentoinnit
- Uusintamittaus

Tietoa kerättiin seuraavista näkökulmista:

- opiskeluprosessi ja sen aikana tapahtuneet muutokset
- prosessin aikana syntyneet tuotokset
- opiskeltavien sisältöjen luontaistuminen uuteen viestintäympäristöön
- kuvataiteen soveltuminen digitaaliseen, monimediaaliseen ja tietokonemediassa hyväkseen käytävään viestintä- ja opiskelu ympäristöön
- kuvataiteen välittyminen ja kiinnostuksen syntyminen kuvataidetta kohtaan
- uuden tekniikan rajoitukset ja mahdollisuudet
- koulu – oppilas – taidemuseo -vuorovaikutussuhteen muotoutuminen
- lähtötilanteen arviointi
- lopputilanteen arviointi.

Lisäksi selvitettiin, miten oppilaat vastasivat kyselyihin, osallistuivat testeihin ja muuhun toimintaan. Näin saatiin kokonaiskuva tutkimusryhmän aktiivisuudesta ja tieto osallistujien mahdollisesta kadosta eri yhteyksissä. Kysely-, haastattelu- ja testilomakkeet ovat liitteessä 3.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Oppilaat olivat mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa normaalin koulunkäynnin mukaisesti. Poissaoloja kertyi vain vähäisessä määrin. Tämän lisäksi katoa syntyi kirjallisen materiaalin osalta silloin, kun lomakkeisiin ei vastattu riittävän huolellisesti ja joitain tunnistetietoja puuttui tai johonkin kysymykseen ei vastattu. Tutkimusryhmän aktiivisuus ja osallistuminen oli kiitettävää.

Kokeilussa oli mukana 51 oppilasta, joista 37 tyttöä ja 14 poikaa. Iältään he olivat 14-vuotiaita. Kaksi oli 13-vuotiasta ja yksi 15-vuotias kokeilun alkaessa syksyllä 1996. Koulua heistä kävi kaupungissa 37 ja maaseudulla 18. Kuvataidekoulua oppilaista kävi kolme tai oli käynyt 11, yhteensä 14 oppilasta (29,8 %). Oppilaista oli käynyt kerran 10 oppilasta tai useammin 11 oppilasta kuvataidemuseossa, yhteensä 21 oppilasta (41,2 %). Tietotekniikan opiskeluun osallistui 28 ja ei osallistunut 20 oppilasta. Taidemuseo oli oppilaille tutkimuksen alussa hieman tutumpi kuin opetushallituksen 1996 valmistuneessa selvityksessä, jossa 30 % peruskoulun 9. luokkalaisista muisti käyneensä museossa (*Issakainen 1996, 276*). Kokeiluoppilaista kerran tai useammin oli käynyt oman ilmoituksensa mukaan 21 oppilasta eli 41,2 % mitattuna koko tutkimusjoukosta. Oppilaita oli kouluittain lueteltuna: koulu A 15 oppilasta, koulu B 18 oppilasta ja koulu C 18 oppilasta.

Opetushallituksen vuonna 1998 valmistuneen peruskoulun taidekasvatusta koskeneen selvityksen mukaan 45 % vastanneista opettajista ilmoitti käyttäneensä koulun ulkopuolisia kuvataidepalveluita (*Grönholm 1998, 152*). On huomattava, että tämä tulos sisältää kaikki koulun ulkopuoliset taidepalvelut. Taidemuseokäynnit ovat tästä vain osa. Tähän tutkimukseen osallistuneista oppilaista 8 % muisti käyneensä museossa "tänä vuonna tai aivan äsken". Oppilaista 35,3 % kävi koulua maaseudulla. Tietotekniikan opiskeluun osallistui 58,3 % oppilaista.

Edellä olevia tietoja on verrattu analysoitaessa tutkimuksessa ollutta oppilasjoukkoa. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan eri toimintamuotojen mukaan ryhmiteltynä ja työn etenemisjärjestyksessä. Toimintaprosessin eri vaiheista seuraaviin siirryttäessä on edellisillä vaiheilla vaikutuksensa näihin. Toimintatutkimuksen metodi perustuu jatkuvaan arviointiin. Eri vaiheita reflektoidaan toisiinsa ja tehdään tarpeellisia korjauksia toteutuksen seuraaviin osioihin. (*vrt. Sava 1990, 25-37.*) Prosessin mukainen etenemisjärjestys ja tulosten ryhmittely on luonnollinen ratkaisu.

Koska kysessä on laadullinen tutkimus, on tutkimusaineistoa kerätty monipuolisen havainto-, haastattelu-, kysely- ja dokumentointiaineiston avulla hankkimalla tietoa eri osapuolten näkökulmista. Tämä muodostaa tutkimuksen selkärangan. Kvantitatiivisia menetelmiä on käytetty vain suuntaa-antavan yleiskuvan muodostamiseen tutkimuksen alussa ja lopussa toteutettujen tiettyjen kyselyosioiden osalta, joita on verrattu soveltuvin osin muihin vastaaviin selvityksiin (*vrt. Issakainen 1996, 266-310 ja Grönholm 1998, 132-196 sekä Korkeakoski 1998a ja 1998b*). Havaintoaineisto on luokiteltu ja analysoitu eri osioiden yhteydessä ja niiden mukaisesti yleiskuvan muodostamiseksi, mutta suuri paino annetaan erillaisuuden esille nostamiselle, joka auttaa hahmottamaan tutkittavan kohteen eri puolia. Korostuvathan taidekasvatuksen yhteydessä yksilökohtaiset ratkaisut ja tapauskohtaiset tulokset (*vrt. Varto 2000, 146-177*).

Erikseen painotetaan sitä, että keskeinen tutkimusjoukko, 51 peruskoulun oppilasta, on liian pieni ryhmä tilastollisesti pätevien yleistysten tekemiseksi ja on näin luonteeltaan lähempänä tapaustutkimusta. Kvantitatiiviset selvitykset on tarkoitettu osaltaan laajentamaan tutkittavasta ryhmästä muodostettavaa kokonaiskuvaa. Tilastollisten analyysien yhteydessä oppilaita tarkastellaan seuraavien muuttujien suhteen ja peilataan samalla tutkimusasetelmaan sisältyviä peliympäristöjä, pelaajia, pelaajien omia taustamaailmoita (*nuorten, koulu-, museo- ja virtuaalimaailmat*) sekä itse toiminnan objektia, kuvataidetta yleisellä tasolla. Muuttujia ovat:

1. sukupuoli (*nuorten maailma, pelaajat*)
2. asuinalue: maaseutu – kaupunki (*nuorten maailma, pelaajat*)
3. taidesuhde: käyty kuvataidekoulua - ei käyty kuvataidekoulua (*taidemaailma, koulumaailma, peliympäristö, pelaajat, objekti*)



4. atk-osaaminen: osallistuu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun – ei osallistu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun (*virtuaalimaailma, koulumaailma, peliympäristö, pelaajat, objekti*)
5. museokäynnit: taidemuseossa käyneet – ei käyneet (*taidemaailma, koulumaailma, peliympäristö, pelaajat, objekti*)

Lisäksi aineistoa tarkastellaan eri ryhmien välisten erojen näkökulmasta vain joiltain osin, koska edelliset muuttajat menevät osittain ristiin. Esimerkiksi kuvataiteen numerot olivat alhaisimmat maaseutukoulussa ja nämä oppilaat olisivat valiutuneet lähes omaksi ryhmäkseen vastaan kaupunkikoulut kuten kohdassa 2. Eri ryhmien välisiä eroja tarkastellaan kvalitatiivisen aineiston pohjalta tutkimuksen kokonaiskuvaa hahmotettaessa.

6. eri ryhmien erot: koulut A - B - C (*koulumaailma*)
7. kuvataiteen numero: 5-8 – 9-10 (*koulumaailma*)

Tilastollisen tarkastelun apuna käytetään PATO-tilasto -ohjelmaa, jonka avulla on laskettu kvantitatiivisesti analysoidun aineiston eri osioiden keskiarvoja ja testataan t-testin avulla eri ryhmien kuten tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Kvantitatiivista mittausta käytetään vain yhtenä osana tiedonhankintaa. Prosessin etenemistä on arvioitu jatkuvasti ja tehty ratkaisuja prosessin seuraavista vaiheista. Pääosa tutkimuksen aineistosta syntyi ja kerättiin kvalitatiivisena aineistona. Liitteessä 5 ovat taulukot 1 ja 2, jotka havainnollistavat tutkimuksen kulkua ja aineiston kokonaismäärää ja luonnetta.

## 8.1. Alkumittaukset ja testit

Oppilaat osallistuivat tutkimuksen aikana alkumittaukseen (*haastattelukysely ja taidekuvatesti*), jossa selvitettiin mm. heidän suhdettaan kuvataiteeseen, kuvataidemuseoihin ja omaan kuvalliseen ilmaisuun sekä tietotekniikan käyttötaitoihin. Lisäksi selvitettiin kuvallisia mielipiteitä kotitehtävän avulla. Toimenpiteet olivat ensimmäisiä prosessiin liittyviä tehtäviä tutustua kuvataiteeseen tietokonemedian kuten tietoverkkojen avulla.

Oppilaiden alkukyselyiden ja -testausten tavoitteena oli hankkia tietoa oppilaiden orientaatiosta kuvataiteeseen, taidemuseoihin ja tietotekniikkaan. Testausvaihe oli osa toimintatutkimusta sekä ensimmäinen yhteinen etäkäyntikokemus tietoverkoissa ja kuvataiteen parissa. Samalla oli mahdollisuus peilata, millä tavalla tutkimusjoukon oppilaiden suhtautuminen kuvataiteen vastaanottoon heijasti suomalaisten lasten ja nuorten kuvataiteen vastaanottoon liittyvien tutkimusten tuloksia. (Ks. *Linko 1992 ja 1998, Saarnivaara 1993, Räsänen 1997*). Lisäksi verrattiin tuloksia Parsonsien ja Korosickin ajatuksiin (*Parsons 1987 ja 1998 ja Koroscik 1992 ja 1996*).

Tavoitteena ei ollut tutkia oppilaiden kuvataiteen vastaanottoa ja siihen liittyviä kysymyksiä, vaan taide ja sen vastaanotto on osa tietoverkkojen käyttöön liittyvää prosessointia, jossa tutkitaan tietoverkkojen kykyä palvella taidekasvatusta kuvataiteeseen perehtymisen apuvälineenä.

### 8.1.1. Alkukysely

Alkukysely toteutettiin jokaisen ryhmän kanssa samoin (*liite 3 sisältää kyselylomakkeet*). Siihen käytettiin oppitunnin mittainen aika. Tutkija oli mukana kyselytilanteessa, ja oppilailla oli mahdollista tarkentaa kysymyksiä. Oma opettaja oli läsnä. Kyselyyn sisältyi haastattelututkimuksen piirteitä. Alkukyselytilanteessa oppilaat ja tutkija tutustuivat toisiinsa. Käytettävissä oleva aika oli rajallinen, ja jokainen tilanne oli käytettävä tehokkaasti hyväksi. Alkukyselyn haastattelulomakkeessa selvitettiin kohdejoukon tunnistetiedot kuten sukupuoli sekä kuvataidemuseon käyttöön liittyviä seikkoja sekä kuvataide ja muita harrastuksia. Puolistrukturoitujen kysymysten lisäksi mukana oli Likert-asteikkoon perustuva kuvataide-, kuvataidemuseo- ja tietotekniikka-asenteita luotaava kysymysosio, jossa tarkasteltiin tutkimusasetelman sisältyvien kysymysten tilaa ja tilannetta suhteessa tutkimusongelmaan. Alkukyselyssä oli mukana 51 oppilasta, joista tyttöjä 37 ja poikia 14. Vastausosioita analysoitaessa kato oli pahimmillaan 5 oppilasta ja vastausprosentti oli tällöin 90,2 %.

Alkukyselyssä ilmeni, että kuvataidemuseo oli ainakin yhden käyntikerran verran tuttu 44,7 % oppilaista (*21 oppilasta*), joista kerran oli käynyt 21,3 % (*10 oppilasta*) ja tätä useammin 23,4 % (*11 oppilasta*). Taidemuseossa ei ollut käynyt kertaakaan 55,3 % (*26 oppilasta*). Taide-

näyttelykäynti sen sijaan oli tutumpi, koska vain 26 % (13 oppilasta) ei ollut käynyt kertaakaan näyttelyssä. Näyttelyssä ilmoitti käyneensä kerran 24 % (12 oppilasta) ja muutaman kerran 50 % (25 oppilasta). Taidenäyttelyt olivat taidemuseoita tutumpia ja jopa 10 % (viisi oppilasta) ilmoitti käyvänsä usein näyttelyssä.

Kirjasto mainittiin vastauksissa useimmiten näyttelypaikkana, 13 kertaa. Yhdeksän ilmoitti käyneensä näyttelyssä aivan äsken. Kuvataidenäyttelyt ovat museoita helpommin saavutettavissa lähiympäristössä. Kaikilla kolmella kokeilupaiikkakunnalla on taidenäyttelytiloja sekä niihin liittyvää toimintaa. Yhdellä paikkakunnista on kuvataidemuseo. Näyttelyiden tasoa ei ole arvioitu.

Oppilaat olivat nähneet kuvataiteeksi arvioimiaan teoksia useimmiten ystävänsä kodissa. Peräti 28 oppilasta mainitsi tämän. Taulut (46 mainintaa), matkamuseot (38 mainintaa), taidelisteet (26 mainintaa), taidelasi (23 mainintaa) ja kirjat (13 mainintaa) kuvastivat oman kodin taide- tai koriste-esineistöä. Vain kaksi vastaaja totesi ettei ole nähnyt. Oman ympäristön kuvataidevirikkeet havainnoitiin oppilaitoksissa (20 mainintaa), julkisissa tiloissa (19 mainintaa) ja virastossa (kahdeksan mainintaa). Oppilaista viisi ilmoitti tutustuneensa taidealan lehteen ja 14 oli lukenut artikkelin tai arvostelun sanomalehdestä.

Kuvataiteen etsiminen tietoverkoista ei kiinnostanut 15 oppilasta ja 21 ilmoitti, että ei voi käyttää tietoverkkoja. Oppilaista 17 ilmoitti löytäneensä tietoverkoista kuvataidetta koulussa. Sähköpostia ei kiinnostuksen puutteen vuoksi arvellut käyttävänsä taidemuseoyhteyksiin 19 oppilasta (38,8 % kysymykseen vastanneista). Yksi oppilas ilmoitti asian kiinnostavan ja viidellä olisi ollut sähköpostiyhteyks käytössä.

Muuta taidemaailman tuntemusta selvitettiin mm. kysymällä olivatko oppilaat nähneet performansseja, graffiteja tai tilataidetta kaupungilla liikkuessaan. Vastanneista 29 (58 %) ilmoitti, että ei tiedä, mitä se tarkoittaa. Tilataiteen käsitettä ei tunnustettu 22 vastauksessa. Graffitit sen sijaan olivat tuttuja ja niitä oli tavattu kaupungilla 41 maininnan mukaan. Viimeksi mainittu oli se kuvataiteen alue, joka näytti hyvältä lähtökohdalta tarttua taiteeseen myös tietoverkkojen sivuilla.

Kysyttäessä lähiympäristön taidekiinnostuksesta kuvataiteeseen useimmiten, 29 kertaa, mainittiin muu sukulainen taiteen harrastajana. Itsensä mainitsi tässä mielessä 22 oppilasta. Kaveri (14 kertaa), äiti (12 kertaa) ja sisko (11 kertaa) olivat oppilaiden listalla muita mahdollisia taiteen harrastajia. Kumppanina taidemuseokäynnillä mainittiin oma luokka (20 kertaa), äiti (17 kertaa), isä (12 kertaa), sisko (6 kertaa), veli (kerran), muu sukulainen (16 kertaa) ja kaveri (15 kertaa). Listasta voidaan varovaisesti päätellä, että koulun ohella sukulaiset ja oma perhe sekä ystävät välittävät taidemuseokäyntien malleja. Jo 1970-luvulla, kun museopedagogiikka ja kulttuurityö lasten parissa alkoi kiinnostaa uudella tavalla suomalaisia, kulttuurista, sen tarjontaa ja mahdollisuuksia selvitettiin myös lasten ja nuorten näkökulmasta. Lasten kulttuuriharrastuksiin vaikutti selvästi kotitausta ja perheen antamat mallit. (Mitchell 1978, 31, vrt. Bourdieu 1984 ja 1991.)

Oppilaita pyydettiin myös kertomaan keitä suomalaisia tai ulkomaisia kuvataiteilijoita he tunsivat. Eniten erilaisia nimiä muistivat koulu A:n oppilaat. He nimesivät suomalaisen taiteilijan 24 kertaa ja ulkomaisen taiteilijan 27 kertaa. Luettelon kertymisestä vastasi pääasiassa kaksi tyttöoppilasta. Kuvataiteilijoista useimmin mainittiin Akseli Gallen-Kallela. Koulu B:n listalle kertyi neljä suomalaista ja 13 ulkolaista taiteilijanimeä. Suomalaisista ainoana mainittiin Gallen-Kallela. Ulkomaisista tunnetuin oli Picasso. Hänet mainittiin neljästi. Koulu C:n suomalaislistalla oli muitakin kuin kuvataiteilijoita, mm. pari kirjailijaa. Lisäksi 13 maininnasta kuusi osui tuntemattomaan paikallinen taiteilija.

Koulu A:n oppilaat näyttivät olevan tietoisimpia kuvataiteen edustajista. Suosikkejaan oppilaat nimesivät hyvin varovaisesti. Koulu A:n oppilaista kuusi nimesi suomalaisen suosikin, koulu B:n kaksi ja koulu C:n viisi oppilasta. Ulkomaisia suosikkeja löytyi neljän koulu A:n oppilaan listalta, koulu B:n neljän ja koulu C:n viiden. Koko joukon listoilla useimmiten mainittiin Leonardo da Vinci, neljä kertaa. Picasso ja Rafael olivat kumpikin mukana kaksi kertaa. Yksi koulu B:n tyttö mainitsi sarjakuvapiirtäjä Lena Furbergin. Kovin laaja-alainen ei oppilaiden kuvataiteen tuntemus ollut, vaikka nimilistojen muistaminen ei ole vakuuttava taiteentuntemuksen mitta.

Esille tulleita käsityksiä voi projisoida Bourdieun ajatuksiin perheen ja sosiaalisen taustan sekä koulutustaustan vaikutuksista lapsen "selviytymiseväisiin" tiettyssä kulttuurissa. Tiettyjä asioita kuten taidetta arvostavan perheen lapsi on etulyöntiasemassa taidekulttuu-

rin vastaanotossa ja niitä käsiteltäessä (Bourdieu 1984, 1-7). Oppilaiden mainitsemat taidetekokset ovat samoja, joita suomalaiset yleensä tunnistavat.<sup>241</sup>

Vapaa-ajan ja suosikkiharrastusten listat olivat pitkiä. Nuorten maailmassa tv-sarjojen seuraaminen ja musiikin harrastus ovat kaikkein suosituimpia. Sarjakuvista ykkösuosikit ovat Lasse ja Leevi sekä Aku Ankka. Urheilu eri muodoissa on oppilaiden harrastuslistalla. "Nettisarffailua" kertoi harrastavansa kaksi oppilasta ja tietokonelehteä luki yksi pojista. Muutama soitti itse, yksi mainitsi tanssivansa balettia, samoin yksi harrasti valokuvausta ja toinen elokuvia. Yksi oppilaista myös mainitsi maalaavansa ja toinen käyvänsä kuvataidekoulua. Harrastukset olivat ikäkaudelle ominaisia, mutta eivät kovin taidepainotteisia. Urheilu mainittiin useimmiten kysyttäessä vakavinta harrastusta. Lajivalikoimassa oli palloilulajeja, jääkiekkoa, karatea ja mainitsipa yksi tytöistä harrastavansa kuulantyöntöä. Tanssi ja aerobic olivat harrastuslistalla. Neljä mainitsi musiikin opiskelun. Yksi kertoi kotivideoista. Kolme mainitsi kuvataidekoulun tai "kuviskerhon" sekä piirtämisen lyijykynällä.

Empiirisen osan aikaan tehtyjen selvitysten mukaan suomalaiset nuoret eivät ole kovin aktiivisia tv:n käyttäjiä, jos heitä vertaa ikätovereihinsa. Unescon 23 maassa teettämän selvityksen mukaan 12-vuotiaat lapset käyttävät suurimman osan vapaa-ajastaan tv:n katseleluun, peräti kolme tuntia päivässä. Tv on kaikkialla maailmassa yleinen laite, sillä 91 % maailman lapsista on sen ulottuvilla ja sitä voi katsoa kotona. Tutkimukseen osallistuneiden harrastusvastauksissa esiintyi runsaasti tv-ohjelmia, mutta listoilla oli monia muitakin asioita. Lukuharrastus on ollut kiinnostuksen kohteena usein suomalaisessa koulutustutkimuksessa, pidetäänhän suomalaisia hyvinä lukijoina. Tytöt ovat poikia innokkaampia lukijoita. Enemmän kuin puoli tuntia päivässä lukee omaksi ilokseen yli 50 % nuorista. Pohjoismaiset nuoret ovat PISA-tutkimuksen vertailumaiden monipuolisimpia lukijoita. Tanskalaiset ovat etunenässä ja suomalaiset seuraavana monipuolisuudella mitattuna. Mediatekstien lukemisaktiivisuus Suomessa ja OECD-maissa kertoo, että suomalaiset nuoret ovat aktiivisia sanomalehtien ja sarjakuvien lukijoita kuten tämänkin selvityksen yhteydessä on havaittavissa mm. sarjakuvien ja erityisesti poikien osalta. Sähköpostin ja tietoverkkojen käytössä suomalaiset ohittavat muiden OECD-maiden nuoret hienoisella erolla suomalaisten käyttöosuuden ollessa 35 % ja OECD-maiden 27 %. Pojat ovat vielä hieman edellä tyttöjä. Suomalaiset tytöt ovat kirjallisen kulttuurin suosijoita ja pojatkin OECD-maiden keskitasoa. (Linnakylä 2002b, 141-166.)

Vuoden 1996 Intermediatutkimus, joka oli kolmas perättäisesti samalla menetelmällä tehty tutkimus, selvitti päämedioiden tavoitettavuutta ja käyttöä. Perusjoukko olivat 12-69-vuotiaat. Nämä käyttävät medioiden parissa viisi tuntia 24 minuuttia päivässä. Aikaan eivät sisälly äänitallenteet. Aikakauslehdet tavoittavat parhaiten nuoret, jotka ovat kiinnostuneita harraste- ja muista yleisölehdistä. (Anttila 1996, 14-15.) Luvut kuvastavat tutkimuksen käynnistysvaiheen tilannetta. Tämän tutkimuksen nuoret olivat kiinnostuneita mm. Suosikista ja sarjakuvista kuten Lasse ja Leevi sekä Aku Ankka. Kuvio 42 havainnollistaa nuorten medioiden käyttöä. Siinä ei ole vielä otettu huomioon tietoverkkoja.

Intermediatutkimuksen mukaan nuorison suosituin mediahetki oli klo 15-18, jolloin seurataan yhtäaikaan sekä televisiota että aikakauslehtiä. Tutkimuksessa ei ollut äänitallenteiden lisäksi mukana tietoverkkojen käyttöä. Tietoverkkojen käyttö on jatkuvan uudelleen muotoutumisen kohde.

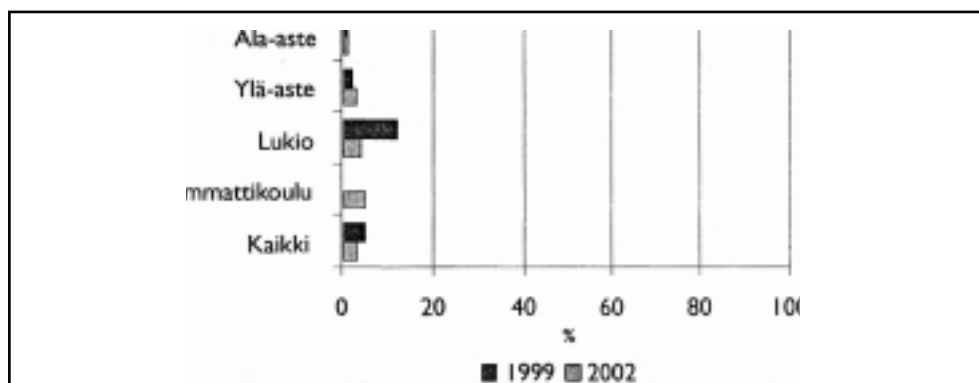
**Kuvio 42:** Kuviossa tarkastellaan eri mediaryhmien tavoitettavuutta päivässä vuonna 1996 (Anttila 1996, 14-15). Luvut kuvastavat tutkimuksen käynnistysvaiheen tilannetta.



<sup>241</sup> Helsingin Sanomien vuonna 1996 lukijoilleen toteuttaman kyselyn mukaan merkittävimäksi maalaukseksi mainittiin Leonardo da Vincin Mona Lisa. Suomalaisista Akseli Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti oli mukana sekä merkittävien taideteosten että mielimaalausten listalla. Kyselyyn vastasi 3000 suomalaista. (Petäjä ja Siren 1996, Helsingin Sanomat 6.1.1996, B 1-2.)

PISA-tutkimuksessa selvitettiin myös OECD-maiden nuorten tietotekniikan käyttöä ja lukutaitoa. Informaatioyhteiskunnassa esiintyvien erilaisten mediatekstien vastaanotto ja tulkinta vaatii entistä laaja-alaisempaa lukutaitoa kuten teoreettisen tarkastelun yhteydessä on todettu. Suomalaisten nuorten kiinnostus tietotekniikkaa kohtaan on yllättävän vähäistä moniin muihin maihin verraten ja käyttöaktiivisuus on OECD-maiden keskitasoa. Suosikkejä ovat internet, pelaaminen ja sähköinen viestintä yleensä. Erittäin merkittävää on, että tietokoneen käytöllä on myönteinen yhteys lukutaitoon, koska tietokoneen käyttäjät ovat myös aktiivisia lukijoita. (Leino 2002, 167-180 ja vrt. Härkönen 1994, 256-295 ja Lehtinen 1997, 28 ja Varis 1998, 375-391, 2002a, 23-33, 200b, 11-29 ja Valkola 1999 sekä Seppänen 2001a.) Näyttää siltä, että kaikkinaisen aktiivisuus on kasaantuvaa. Aktiivisuus jollain lukemisen tai muun aktiivisen harrastuneisuuden osalta on nähtävä myönteisenä piirteenä. Tämän tutkimuksen nuorista vain muutama viittasi tietoverkkoihin tai niissä tapahtuvaan toimintaan, mutta muutoin harrastusaktiivisuus oli monipuolista urheilun noustessa selvästi esille etenkin maaseudun poikavaltaisen koulun osalta. Tietoverkkojen maininnan vähäisyyden selitykseksi sopinee se, että alkukysely tehtiin jo syksyllä 1996. Tietoverkot ja niiden käyttö laajeni nopeasti tuhon aikaan, koska vuosi 1995 oli jonkinlainen käännekohta esimerkiksi internetin läpimurrossa suuren yleisön tietoisuuteen. Tilastokeskuksen selvitysten mukaan vuoden 2002 lopulla tietokonetta tai internetiä jossain käyttäneitä oli 15-19 -vuotiaista 89 % naisten osuuden ollessa jo miehiä suurempi ja samaisella ryhmällä oli kotonaan mahdollisuus käyttää tietokonetta 76 %, internetiä 58 %, tulostinta 68 % ja cd/dvd:tä 73 % (Nurmela & Ylitalo 2003, 35-42).

Tilastokeskuksen tekemien tietoyhteiskunnan kehittymiseen ja suomalaisten tietoyhteiskuntavalmiuksien ja asenteiden muutokseen vuosina 1996-2002 liittyvien selvitysten perusteella voidaan todeta, että tieto- ja viestintätietotekniikan käyttö kasvoi kouluissa vuodesta 1996 vuoteen 1999 nopeasti, mutta vuoden 1999 jälkeen se on lisääntymisen sijaan osoittaa vähentymisen merkkejä. Vuodet 1996-1999 voidaan näin ollen tulkita alkuinnostuksen vuosiksi. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on kiinnostavaa se, että em. selvityksen mukaan mm. asiantuntijoihin otetut kontaktit opiskelutehtävien yhteydessä ovat vähäisiä ja niissäkin on nähtävissä laskeva tendenssi. (Ks. Nurmela & Ylitalo 2003.) (Ks. kuvio 43).



**Kuvio 43:** Verkon kautta asiantuntijoiden kanssa opiskeluun liittyvissä tehtävissä yhteydessä olleet oppilaat prosentteina vuosina 1999-2002. Tilastokeskuksen selvityksessä on tarkasteltu peruskoulun ja toisen asteen opiskelua. (Nurmela ja Ylitalo 2003.)

Aikaisemmin tytöt käyttivät tietotekniikkaa poikia vähemmän. Suomalaiset tytöt ovat kuitenkin saavuttaneet pojat käytön osalta. Tämän tutkimuksen vastaajista pari mainitsi alkukyselyssä harrastukseksi ”irkkailun” verkossa (reaaliaikaiset keskustelut)<sup>242</sup>, joka on erityisesti tyttöjen suosiossa. Monet uudet tyttöjä ja naisia kiinnostavat vuorovaikutusmuodot ovat saaneet heidät kiinnostumaan tietotekniikan ja tietoverkkojen käytöstä. Tämä ilmeni myös tutkimuksen aikana, kun oppilaiden kanssa etsittiin internetistä taidemuseoyhteyksiä. Nopeimmat ja taitavimmat vilkaisivat samalla keskustelusivuja, joka kertoo osaltaan tietotekniikan käyttötaitojen hallinnasta.

Alkukyselyssä selvitettiin myös oppilaiden suhdetta taidemaailmaan koskien museo-suhdetta ja kuvataidesuhdetta sekä tietotekniikkaan koskien tietotekniikkasuhdetta. Tähän tarkoitukseen laadittiin kyselylomakkeeseen 21 kysymystä, jotka rakennettiin Likert-tyyppisen asteikon mukaan (ks. liitte 3). Alkukyselyn D-kohtaan museo- ja taidekokemuksiin sekä tietotekniikkaan liittyviä väittämiä analysoitiin tutkimuksessa käytössä olevien luokittelumuuttujien mukaan. Keskiarvot ja t-testit ovat liitteessä 4.

<sup>242</sup> Tällä hetkellä reaaliaikaisia keskusteluja käytetään chat-palveluiden muodossa, jotka merkitsevät windows-käyttöjärjestelmän pohjalta rakennettuja palveluita.

Sukupuolierot. Tytöistä vastasi 35 ja pojista 14. Kahden oppilaan osalta ei tarvittavaa tunnistetietoa löytynyt. Nuorten museosuhteessa löytyi eroja, joita oli syytä tarkastella lähemmin tilastollisin testein. Kaikista D-kohdan väittämistä 1–21 laskettiin keskiarvot ja tehtiin t-testin avulla kahden toisistaan riippumattoman ryhmän, esimerkiksi tyttöjen ja poikien keskiarvojen vertailu sekä eron merkitsevyytensä määrittely. Samat toimenpiteet tehtiin muidenkin luokittelumuuttujien kanssa. Sukupuolierojen selvityksen yhteydessä tarkastellaan tutkimusjoukkoa kokonaisuutena.

Tyttöjen ja poikien välillä havaittiin tilastollisesti melkein merkitsevää eroa seuraavasti:

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6): Pojat näyttävät suhtautuvan keskimäärin tyttöjä myönteisemmin tietokoneella tehtyyn taiteeseen. Ero heidän välillään on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. Tyttöjen vastausten hajonta on vain hieman suurempi kuin poikien. Molempien osalta vastausten vinous on - 0.50 ja + 0.50 välillä, joten jakauma on jokseenkin symmetrinen. (Heikkilä 1998, 86, Tähtinen 1993, 49.) Koko joukosta 42,9 % ilmoitti olevansa erittäin kiinnostunut tai kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta. (Liite 4: t-testi 1)

Kokemukseni kuvataiteesta ovat hyviä (14): Tyttöjen kokemukset kuvataiteesta ovat poikia myönteisempiä. Keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla (liite 4: t-testi 2).

Eroja ei sen sijaan löytynyt vanhan kuvataiteen kokemisessa. Molemmat ryhmät olivat asian suhteen keskimääräisesti samanlaisia. Molemmat saivat täsmälleen saman keskiarvon, joka kallistui hieman vanhan kuvataiteen pitämisen suuntaan. Vastaaajista 14 eli 28,6 % arvosti vanhaa taidetta oikeana taiteena. Kokeiluryhmän muissa tämän osan väittämässä havaittiin, että tytöt ja pojat ovat keskimääräisesti arvioituna varsin samankaltaiset ryhmät.

Museosuhdetta selvitettiin kysymysten 1, 2, 17, 21, 8, 9 ja 10 avulla. Kysymysten tuottamista keskiarvoista voi päätellä, että kokeilujoukko suhtautui museoon melko myönteisesti ja enemmistö ei pitänyt sitä pölyisenä paikkana (kysymys 1). Vain 3 % eli 3 oppilasta oli sitä mieltä, että museo on todella pölyinen paikka. Sen sijaan 10 oppilasta eli 20,4 % oli täysin erimielistä asiasta (kysymys 2). Uutta ja jännittäväkin museosta löysi enemmistö, vain kaksi oppilasta eli 4,1 % oli täysin eri mieltä (kysymys 17). Keskimääräisesti suurin osa hyväksyi väitteen, että museo löytyy jostain arvokkaasta talosta. Vaikka kuvataidemuseota ei pölyisenä paikkana aina pidettykään, ei sitä kovin houkuttelevanakaan pidetty, koska joukon keskiarvo kertoi suuremman ryhmän valitsevan kiinnostuksensa kohteeksi jotain muuta kuin kuvataidemuseossa olevaa kuvataidetta.

Edellistä käsitystä vahvistaa se, että enemmistö tuntui valitsevan kuvataidemuseokäynnin sijaan mieluiten elokuvissa käynnin (kysymys 8), vastaajista 27 eli 57,5 % tai mieluiten videoiden katselun kotona (kysymys 9), näitä oli 19 oppilasta, 38,9 %. Tasaisimmin mielipiteet jakaantuivat "internet-surffailun" (kysymys 10) suhteen puolesta ja vastaan, koska keskiarvo tämän kysymyksen osalta oli lähellä laskennallista keskiarvoa. Oppilaista 17 eli 35,4 % halusi mieluiten "surffailla" ja kuusi eli 12,5 % ei halunnut ollenkaan eikä 15 eli 31,3 % ei oikein tiennyt kumman mieluummin valitsee.

Kuvataidemuseokäynnit eivät innostaneet kokeilujoukkoa, jos oli valittavana jonkin muu tekemisen mahdollisuus. Nuorten elinympäristössä löytyy monia mahdollisuuksia, mistä kertoo kokeilujoukon kyselyssä esille tulleet harrastuskohteiden luettelot. Käsitystä voi vertailla teoreettisen osan nuorten maailmasta tarjoamiin ajatuksiin. Omakohtaisten museokokemusten puute on vaikuttanut vastauksiin. Peräti 26 eli 55,3 % oppilaista on sellaisia, jotka ilmoittivat, etteivät olleet käyneet kuvataidemuseossa. Näistä tyttöjä oli 15 ja poikia 11. Vastauksissa ei kuitenkaan museota ihan pölyisenä paikkana pidetty ja sieltä oli löydettävissä uutta ja jännittävää. Suomessa ei ole juurikaan museoalaan liittyvää tutkimusta tehty (Rönkkö 1999, 14-16). Näin ollen ei ole löydettävissä vertailukohteita, joissa olisi selvitetty esimerkiksi nuorten suhdetta taidemuseoiden käyttöön.

Nuorten kuvataidesuhdetta peilaavat kysymykset 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19 ja 20 tuottivat vain yhden eron poikien ja tyttöjen välille. Kysymys 14 käsiteltiin edellä ja todettiin, että tyttöjen kokemukset kuvataiteesta olivat keskimääräisesti poikia myönteisempiä 5 %:n riskitasolla. Muutoin kuvataidetta koskevat kysymykset eivät tuottaneet eroja poikien ja tyttöjen välille. Koko joukosta 26 eli 53,1 % ilmoitti pitävänsä taiteesta, josta näkee, mitä se esittää (kysymys 4). Vain yksi oppilas ilmoitti, että ei pidä esittävästä kuvataiteesta ja lähes yhtä jyrkkä oli toinen. Kymmenen eli 20,4 % ei osannut ottaa kantaa pitämiseensä. Kysymyksen vastaukset painoutuivat esittävän kuvan puolelle.

Abstrakti taide (kysymys 5) kiinnosti viittä eli 10,9 % oppilaista. Se ei kiinnostanut ollenkaan 16:sta eli 34,8 %. Sama määrä oppilaista ei oikein tiennyt, miten suhtautua kiinnostuk-

seensa abstraktia, ei esittävää, taidetta kohtaan. Kuvataidekokeilut (*kysymys 11*) kiinnostivat 9:ää oppilasta eli 19,5 %. Vain neljä oppilasta eli 8,2 % tunnusti, ettei tiedä mitään kuvataiteesta (*kysymys 12*), kahdeksan eli 16,3 % tunsivat olevansa vähän perillä ja 16 eli 32,7 % epärovi, jääden ääripäiden keskivälille.

Väittämään, että kuvataidetta on helppo ymmärtää (*kysymys 13*) ei osattu vastata puoleen eikä toiseen. Epätietoisia oli 22 oppilasta eli 44,9 %. Valtaosa vastauksista asetui ääripäiden välille. Seitsemälle eli 14,9 %:lle kokemukset kuvataiteesta (*kysymys 14*) olivat erittäin hyviä ja 11 oppilaalle eli 23,4 %:lle melko hyviä. Oppilaista 19 eli 40,4 % ei osannut selkeästi ottaa kantaa asiaan. Kukaan ei ollut täysin kielteinen kokemuksissaan kuvataiteen suhteen. Peräti 50 % ei tiennyt onko kuvataiteen katsominen nautittavaa vai ei (*kysymys 15*). Neljä eli 8,3 % ei nauttinut ollenkaan kuvataiteen katsomisesta ja viisi eli 10,4 % oli lähes samaa mieltä.

Taidenautintokäsite (*kysymys 16*) oli niin käsittämätön suurimmalle osalle vastaajista, että 25 oppilaasta eli 55,6 % vastasi ääripäiden välille. Kuitenkin yhdeksän oppilasta tunsivat taidenautinnon. Vanha kuvataide (*kysymys 19*) oli oikeaa taidetta 14 oppilaalle eli 28,6 %:lle ja 10 oppilasta eli 20,1 % oli lähes samaa mieltä. Sen sijaan 16 eli 32,7 % ei ottanut kantaa asiaan puolesta tai vastaan. Vain yksi oli täysin eri mieltä väittämästä ja kahdeksan, 16,3 % lähes yhtä mieltä. Abstraktia taidetta ei ymmärtänyt (*kysymys 20*) 16 oppilasta eli 32,7 %. Epäroivia oli 21 eli 42,9 %.

Taidesuhte oli hankkeen käynnistysvaiheessa kirjava. Oppilasjoukosta löytyi erilaisia persoonia. Peruskoulun 8. luokan valinnainen kuvataide ei kerännyt tämän opiskelun pariin yksinomaan kuvataiteen vankkumattomia ihailijoita, mutta vain neljä oppilasta tunnusti, että ei tiedä kerrassaan mitään kuvataiteesta. Kokeiluun ei lähdetty useimpien osalta ihan nollasta. Osallistujien taidemaku oli erilainen. Taide, josta näkee, mitä se esittää oli enemmistön suosiossa, mutta abstraktin, ei esittävän, taiteen kannattajakin löytyi. Vanhaa taidetta arvostettiin.

Vastausten perusteella joukko kaipasi lisää ohjausta taiteen entistä syvemmän ymmärryksen saavuttaakseen. Se ei näyttänyt mahdolliselta tavoitteelta, koska joukossa oli jo niitä, joiden kuvataidekokemukset olivat myönteisiä. Tosin taidenautinto-käsite oli valtaosalle käsittämätön asia. Ainakin yli puolet oppilaista oli taiteen vastaanottamisen siinä vaiheessa, jolloin arvostetaan esittävää kuvataidetta, jos tarkastellaan saatuja vastauksia Parssonsin esteettisen kehittymisen vaiheiden näkökulmasta. Oppilaat asettuvat Parssonsin esteettisen kokemuksen toisen vaiheen tienoille, jolloin hallitsevana ajatuksena on tarkastella kuvan aihetta. Maalauksen tulee esittää jotain, olla realistinen, mutta tulkintaan liittyy muitakin näkökulmia ja kyseessä ei ole kokonaisuudessaan näin yksiselitteinen tilanne, vaikka se auttaakin hahmottamaan kuvantulkinnan kehittymistä yleispiirteisesti (*Parssons 1987, 20-36 ja vrt. Housen 1983, 178-191 sekä Korosick 1992, 1996 ja 1997, Linko 1992, Saarnivaara 1993, Paatela-Nieminen 1996 sekä Räsänen 1997*). Lisävalaistusta itse tutkimukseen tarjoo alkutestin maalauksista tehdyt arvioinnit.

Tietotekniikkasuhteeseen liittyviä kysymyksiä oli kuusi: 6, 7, 18, 10, 8 ja 9. Näistä kysymykset 10, 8 ja 9 on käsitelty museosuhteen arvioinnin yhteydessä edellä, samoin kysymys kuusi, jossa arvioitiin omaa kiinnostusta tietokoneella tehtyyn taiteeseen. Kysymys tarjosi tyttöjen ja poikien välille tilastollisesti melkein merkitsevän eron. Keskimäärin pojat suhtautuivat myönteisemmin tietokoneella tehtyyn taiteeseen. Poikien tyttöjä myönteisempi asenne näkyy vielä syksyn 1996 vastauksissa. Tilastokeskuksen selvitysten mukaan vuoden 2002 lopulla tietokonetta tai internettiä jossain käyttäneiden naisten osuus 15-19-vuotiaista naisista oli jo 89 % miesten vastaavan luvun ollessa 86 % (*Nurmela&Ylitalo 2003, 35-42*).

Vain 24,5 % ilmoitti pitävänsä tietokonetaidetta tylsänä (*kysymys 7*), kun puolestaan 49% piti sitä erittäin innostavana tai vähintään mielenkiinnon arvoisena. Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tämä viittaa jo poikien ja tyttöjen tietokone-suhteen yhtäläistymiseen, tosin sillä varauksella, että tämä joukko ei edusta ikäluokkaansa kovin hyvin, koska he ovat valikoitunut ryhmä. Taidemuseon arveli voivan sijaita internetissä vastaajista 12 eli 25%. Hieman epärovi yhdeksän eli 18,8 %. Kolme eli 6,3 % oli ehdottomasti sitä mieltä, että taidemuseo ei missään nimessä voi olla internetissä. Kaksi eli 4,25 % oli lähes samaa mieltä. Vastaajista 22 eli 45,8 % sijoittui edellä olevien mielipiteiden väliin.

Kysymyksissä 8 ja 9 selvitettiin nuorten kiinnostusta elokuvien ja videon katseluun suhteessa kuvataidemuseokäynteihin. Kysymys 10 kosketti suoraan tietoverkkojen käyttöä. Surffailu jakoi mielipiteitä. Joukossa oli sekä käyttäjiä että niitä, jotka eivät asian pariin tietään löytäneet. Kaikilla ei ollut siihen mahdollisuutta, koska esimerkiksi koulu A sai tietoverkkoyhteydet vasta kevätlukukaudella 1997. Työskentelyyn koulutyön yhteydessä oli parhaat mahdollisuudet koulu C:llä, joka oli ollut mukana tietotekniikkaan liittyvissä

kehittämishankkeissa useita vuosia ja jatkoi muita hankkeita tämän tutkimuksen lisäksi. Enemmistö nuorista näytti valitsevan kohteekseen taidemuseota uudemmat mediat kuten elokuvat, videot ja tietoverkot. Tietokoneella tehtyä taidetta enemmistö ei kokenut kovin tylsänä.

Koska sukupuolierojen tarkastelun yhteydessä on kohderyhmiä tutkittu myös kokonaisuena joukkona, seuraavien luokittelumuuttujien tarkastelussa ei enää näin menetellä. Esille otetaan pääsääntöisesti vain kysymykset, joissa on tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä eroja.

Asuinalueen mukaan vastaajajoukko jakaantui siten, että kaupunkilaisia oli 31 ja maaseudulta 18 oppilasta. Kahden oppilaan vastauksista ei löytynyt luokitteluun tarvittavaa tietoa. Kato oli 3,9 %. Vastauksista löytyi neljä mielenkiintoista kysymystä maaseutu- ja kaupunkikoulujen suhteessa:

Kuvataidetta on helppo ymmärtää (13): Maaseudun ja kaupungin koululaisten kokemassa kuvataiteen ymmärtämisessä on tilastollisesti melkein merkitsevä keskiarvojen ero, 5 % riskitasolla. Kaupunkilaiset uskovat keskimäärin enemmän omiin kykyihinsä tässä asiassa. Heidän joukossaan on suhteellisesti useampi, joka kokee asian helppona. Kaupunkilaiden osalta kysymyksen hajonta kattaa koko arviointiskaalan. Maaseudun oppilaiden keskihajonta on suppeampi. Heidän joukostaan ei löydy yhtään, joka olisi täysin samaa mieltä siinä, että kuvataidetta on helppo ymmärtää. (Liite 4: t-testi 3)

Kuvataidekokeilut kiinnostavat minua eniten (11): Kaupunkilaisia saattaa kiinnostaa maaseudun edustajia enemmän kuvataidekokeilut, koska keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. Yksittäisiä vastaajia tarkasteltaessa huomataan, että maaseudun vastaajilta puuttui vastauskaalan voimakkain kiinnostuksen ilmaus. (Liite 4: t-testi 4)

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6): Maaseudun oppilaiden kiinnostus tietotekniikalla tehtyyn taiteeseen on keskimääräisesti voimakkaampaa kuin kaupunkilaiden ja keskiarvojen vertailun tulos on erittäin merkittävää tasoa, 0,1 %:n riskitasolla. Kaupunkien vastaajista yksikään ei ilmaissut voimakkainta kiinnostusta asiaan. Sen sijaan maaseudun vastaukset painottuvat kiinnostuksen suuntaan. (Liite 4: t-testi 5)

Tietokoneella tehty taide on tylsää (7): Maaseutulaiset ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi erilaisia kaupunkilaiden kanssa mielipiteestään tietokonetaiteesta, 5 %:n riskitasolla. Keskiarvoja tarkasteltaessa maaseudun mielenkiinto kallistuu tietokonetaiteen puoleen. Se ei tunnu tylsältä vaihtoehdolta koko maaseudun joukkoa keskimäärin tarkasteltaessa. Maaseudun osalta puuttuu vastaajat, jotka olisivat tuominneet tietokonetaiteen täysin tylsäksi. (Liite 4: t-testi 6)

Muista kysymyksistä ei kaupungin ja maaseudun väliltä löytynyt tilastollisesti kiinnostavia eroja edes melkein merkitsevällä tasolla. Maaseudun koululaiset ovat kaupunkilaisia keskimäärin kiinnostuneempia tietokoneella tehdystä taiteesta ja pitävät sitä myös keskimäärin mielenkiintoisempina kuin kaupunkilaiset. Tätä seikkaa on syytä pohtia tarkasteltaessa asiaa muiden luokittelumuuttujien suhteen. Pojista suurin osa on maaseutukoulusta. Samaisessa koulussa on oltu aktiivisesti mukana tietotekniikkaan liittyvissä kokeiluhankkeissa. Toinen mielenkiintoinen vertailukohde ovat valinnaiseen tietotekniikkaan osallistuneet oppilaat.

Taidesuhteen osalta vastaajat on jaettu ryhmiin sen mukaan, ovatko osallistuneet kuvataidekoulujen opetukseen vai eivät. Joukko jakaantui seuraavasti: osallistuneita oli 14 ja ei osallistuneita 32. Viisi 51 oppilaasta ei ollut kertonut osallistumisestaan. Kato oli 9,8 %. Vaikutusta arvioitaessa löytyi kolme mielenkiintoista kysymystä, joissa oli eroja ryhmien välillä:

Kuvataide kiinnostaa minua (3): Tämän kysymyksen osalta odotti, että kuvataidekoululaisten ja muiden välillä on erittäin merkittävä ero ja näin onkin, 0,1 %:n riskitasolla. Tosin molempien ryhmien keskimääräinen kiinnostus suuntautuu myönteisesti tarkasteltaessa ryhmien keskiarvoa. Kuvataidekoululaisten vastausten keskihajonta on pienempi. Kukaan ei ole vastannut, että ei olisi ollenkaan tai vähän kiinnostunut kuvataiteesta. (Liite 4: t-testi 7)

Kuvataidekokeilut kiinnostavat minua eniten (11): Keskimäärin kummankin ryhmän kiinnostus jakaantuu eri asteikoille, mutta kuvataidekoululaisten joukosta ei löydy ketään, joka olisi ilmoittanut olevansa erittäin kiinnostunut kokeiluista, hajonta vastauksissa on pienempi. Ryhmien ero kiinnostuksessa on melkein merkitsevä, 5 %:n riskillä. Kuvataidekoululaisten kiinnostus on keskimäärin enemmän kallellaan kokeilujen suuntaan. (Liite 4: t-testi 8)

Taidemuseo on aina jossain arvokkaassa talossa (17): Kuvataidekoululaiset erosivat melkein merkitsevästi muista, 5 %:n riskitasolla. Heillä oli hieman laajempi käsitys kuva-

taidemuseon sijaintipaikasta. Kukaan heistä ei ollut sitä mieltä, että museon ainoa oikea sijaintipaikka on vanha arvokas talo. Kuvataidekoululaisten vastausten hajonta oli suppeampi. (Liite 4: t-testi 9)

Kuvataidekoulun mukaan luokiteltuna näyttää siltä, että kuvataidekoululaiset ovat keskimäärin tietoisempia taiteeseen liittyvistä asioista kuten taidemuseon sijaintipaikasta. He ovat keskimäärin kiinnostuneempia kuvataiteesta yleensä ja siihen liittyvistä kokeiluista. Heillä itsellään on ollut mahdollisuuksia tutustua näihin asioihin muita enemmän. Lähtötilanteen kannalta on mielenkiintoista, että joukossa oli kuvataiteen suhteen muita kokeilempia oppilaita.

Tietotekniikkaosaamisen suhteen vastaajat on luokiteltu kahteen ryhmään sen mukaan, osallistuivatko he 8. luokalla valinnaisen tietotekniikan opiskeluun vai eivät. Tietotekniikkaa opiskeli 28 oppilasta ja 18 ilmoitti ettei opiskele. Luokitteluista puuttuu viiden oppilaan tiedot, koska he eivät olleet kertoneet, osallistuivatko tai eivät tietotekniikan opiskeluun. Kato on 9,8 %. Ryhmien keskiarvojen välillä ilmeni eroa viiden kysymyksen kohdalla:

Ei esittävä abstrakti taide kiinnostaa minua (5): Ryhmien keskiarvojen välillä oli eroa tilastollisesti melkein merkitsevästi, 5 %:n riskitasolla. Tietotekniikkaa opiskelevat osoittivat olevansa vähemmän kiinnostuneita abstraktista taiteesta kuin ei opiskelevat. Molempien ryhmien vastausten hajonta kattoi koko arviointiskaalan. Tietotekniikkaa opiskelevien vastaukset painottuivat kielteiseen suuntaan. Tämän kysymyksen osalta on mielenkiintoista se, että tietotekniikkaosallistujien osuus koko vastaajajoukosta, 46 oppilasta on 60,9 %. (Liite 4: t-testi 10)

En tiedä mitään kuvataiteesta (12): Tässäkin kysymyksessä tietotekniikkaosallistujien keskiarvojen ero muiden keskiarvojen eroon oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. Näyttää siltä, että tietotekniikan valinneet eivät joukkona niin varmasti usko ymmärtävänsä kuvataidetta kuin muut. (Liite 4: t-testi 11)

En ymmärrä abstraktia taidetta (20): Myöskään abstrakti taide ei tunnu kovin helposti avautuvan tietotekniikan valinneille, koska aineisto paljasti tilastollisesti melkein merkitsevän eron ei tietotekniikkaa valinneisiin verraten, 1 %:n riskitasolla. (Liite 4: t-testi 12)

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6): Keskiarvojen välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä, 1 %:n riskitasolla. Tietotekniikkaan osallistuneet oppilaat olivat keskimääräisesti ei osallistuneita kiinnostuneempia tietokoneella tehdystä taiteesta. Kiinnostuneiden vastausten hajonta oli suurempi kuin ei kiinnostuneiden, joista kukaan ei ilmoittanut olevansa erittäin kiinnostunut. (Liite 4: t-testi 13)

Surffailen mieluummin internetissä kuin menen kuvataidemuseoon (10): Tietotekniikkaosallistujien keskiarvojen ero muiden keskiarvojen eroon oli tilastollisesti melkein merkitsevä niin, että voidaan olettaa heidän olevan keskimääräisesti kiinnostuneempia tietoverkkotyöskentelystä kuin kuvataidemuseoista. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Molempien ryhmien keskiarvojen hajonta kattoi koko vaihtoehtoskaalan. (Liite 4: t-testi 14)

Tietotekniikan valinneiden ja ei tietotekniikan valinneiden välillä tuntui olevan sellainen ero, että valinneet olivat ensisijaisesti kiinnostuneita tietotekniikasta. Ei valinneiden joukko oli kiinnostuneempi kuvataiteeseen liittyvästä.

Taidemuseokäynnit luokittelevat vastaajat kahteen ryhmään sen mukaan ovatko he käyneet museossa vai eivät. Taidemuseokävijöihin luokiteltiin kaikki, jotka olivat yhdenkin kerran käyneet museossa. Taidemuseokävijöitä oli 21 ja ei-kävijöitä 25. Näistä luokitteluista puuttuu viiden oppilaan tiedot, koska he eivät olleet kertoneet olivatko käyneet vai eivät. Kato on 9,8 %. Museoluokittelu tuotti analyysin tasaisimmin jakaantuneet ryhmät. Ryhmien keskiarvojen välillä ilmeni eroa viiden kysymyksen kohdalla:

Kuvataidemuseo on pölyinen ja tylsä paikka (1): Taidemuseossa käyneet suhtautuivat museoon keskimääräisesti myönteisemmin kuin ei-käyneet. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. On huomattava, että kävijöiden joukkoon luettiin myös vain kerran museossa käyneet. Vastaajajoukon hajonta käsitti kaikki vastausluokat. Sen sijaan eroa ei löytynyt kysymyksen kohdalla, jossa tiedusteltiin kokevatko osallistujat museosta löytyvän uutta ja jännittävää. (Liite 4: t-testi 15)

Olen kotona ja katselen videoita mieluummin kuin menen kuvataidemuseoon (9): Taidemuseossa käyneet eivät keskimääräisesti olleet niin innostuneita videoiden katselusta kuin muut. Tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. (Liite 4: t-testi 16)

En tiedä mitään kuvataiteesta (12): Museossa käyneet olivat joukkona keskimääräisesti mielestään paremmin selvillä kuvataiteesta kuin ei-käyneet. Tulos oli tilastollisesti merkit-



sevä, 1 %:in riskitasolla. Tämänkin kysymyksen kohdalla on syytä todeta, että kävijöissä olivat mukana myös vain kerran käyneet. (Liite 4: t-testi 17)

Kokemukseni kuvataiteesta ovat hyviä (14): Museokävijät pitivät kokemuksiaan kuvataiteesta erittäin merkittävästi parempina kuin ei-käyneet. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, 0,1 %:n riskitasolla. Edelleen on pidettävä mielessä, että tämän tuloksen tuotti joukko, jossa oli mukana kerrankin taidemuseossa käyneet. (Liite 4: t-testi 18)

Kuvataiteen katsominen on nautittavaa (15): Kuvataidemuseossa käyneet pitivät kuvataiteen tuottamaa kokemusta keskimäärin ei-käyneitä nautittavampana. Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. Edellisten kysymysten kommentit pätevät tähänkin. (Liite 4: t-testi 19)

Tämän osion vastaukset kertovat lupaavalla tavalla, miten taidemuseokäynti voi myönteisimmillään vaikuttaa. Kokonaisuutena tarkastellen museokävijöiden ja ei-kävijöiden keskimääräiset erot olivat luokittelumuuttujien kiinnostavimmat. Luokkien koko, museokävijät – ei-museokävijät oli tässä tapauksessa myös tasaisin.

Empiirisen osan lähtötilanteen kannalta alkukyselyn tulos merkitsi sitä, että taidemaailman (*taidemuseo ja taide*), virtuaalimaailman (*tietotekniikkaan liittyvä*) kysymykset auttoivat lähtötilanteen toimintaratkaisujen teossa. Yli puolella oppilaista oli valmius käyttää tietotekniikkaa ainakin auttavasti, koska he opiskelivat samaan aikaan valinnaista tietotekniikkaa. Taidot karttuivat koko ajan tämän toiminnan rinnalla. Toisaalta tietoverkkojen, ja etenkin internetin käyttö oli helposti omaksuttavissa. Työskentelyn aikana toimittiin pareitain, koska koulujen tietotekniikkaluokkien konevarustus ei riittänyt niin, että jokainen olisi saanut oman työpisteen. Epävarmat sijoitettiin osajien kanssa parityöskentelyyn ja kaikki pääsivät nopeasti työskentelyyn käsiksi.

Kaikki eivät suhtautuneet myönteisesti kuvataiteeseen ja taiteen vastaanottamiseen. Oma tekeminen oli etusijalla. Tämä tuli näkyviin kuvataiteen opiskelun odotuksia selvittelevässä pienessä kyselyssä, jonka koulujen B ja C kuvataiteen opettajat tekivät. Se on esillä tutkimuksen luokkatyöskentelyä käsittelevässä osassa (8.2.). Alkuvaiheessa oma tekeminen ja toisten kuvien tarkastelu tuntui useille yhteen sovittamattomalta asialta. Joukossa oli myös niitä, jotka eivät olleet kiinnostuneita kuvataiteesta tai kuvataiteen opiskelusta laisinkaan. Katalysaattorina oli joukossa niitä, jotka suhtautuivat asiaan ennakkoluulottomasti. Alkukyselyn perusteella tutkimusjoukko vaikutti heterogeeniselta ja vastaukset jakaantuivat taidesuhteen kannalta eri suuntiin.

Taidemuseota koskevat tai sitä kuvataiteen kautta sivuavat kysymykset tuottivat mielenkiintoisen asetelman. Taidemuseossa käymättömien joukko suhtautui kuvataiteeseen eri tavalla kuin museokävijät. Jotain asiaa ei voi haluta, jos siitä ei tiedä mitään. Tietämättömyys synnyttää tunnetusti ennakkoluuloja. Sekä kuvataide- että taidemuseokokemuksen osalta tutkimusjoukko oli kiinnostava. Pienenisikö ryhmien väliset erot kokeilujakson aikana? Löytyisikö joukosta uusia kuvataiteen ja taidemuseoiden käyttäjiä, ymmärtäjiä, harrastajia? Lähdetäänkö liikkeelle kuvataiteesta, josta näkee, mitä se esittää vai abstraktista? Joukosta löytyi sekä esittävän että abstraktin taiteen ihailijoita. Vaaka näytti kallistuvan esittävän taiteen suuntaan. Millainen media tietoverkko on? Toimiiko se siltana taidemuseoon?

### **Yhteenvetona alkukyselystä**

Sukupuolijaon näkökulmasta tyttöjen ja poikien välillä näytti olevan pieni ero. Tyttöjen kiinnostus kallistui kuvataiteen suuntaan ja poikien tietotekniikan suuntaan. Asuinalue tuotti eroa kuvataiteen kiinnostuksessa ja tietokoneen käytössä. Kaupungissa asuvat luottivat kykyynsä ymmärtää taidetta ja olivat siitä kiinnostuneempia kuin maaseudulla asuvat. Maaseudun oppilaat puolestaan suuntautuivat tietotekniikan käyttöön. Heidän mielestään tietokoneella tehty taide tuntui houkuttevalta.

Taidesuhteen osalta tulos oli odotettu. Kuvataide ja kuvataidekokeilut kiinnostivat kuvataidekoulua käyneitä ei-käyneitä enemmän. Kuvataidekoululaisten käsitys taidemuseosta näytti ennakkoluulottomammalta kuin ei-kuvataidekoululaisten. Tietotekniikkaopiskelijat eivät tunteneet liikkuvansa niin varmalla pohjalla kuin ei-opiskelevat, kun oli kyse kuvataidekiinnostuksesta, abstraktista taiteesta tai kiinnostuksesta abstraktiin taiteeseen. Tietokoneopiskelijat olivat paremmin kotonaan tietokoneella tehdyn parissa ja surffaillessaan internetissä.

Yhteenveto auttoi valitsemaan, mitä seikkoja tuli vahvistaa prosessin alkuvaiheessa oppilaiden ja opettajien kanssa.

## 8.1.2. Alkutesti

Alkuteistissä selvitettiin edelleen oppilaiden kuvataidesuhdetta tutkimalla, miten he suhtautuivat kolmeen Valtion taidemuseon kotisivuilta valittuun suomalaiseen taidekuvaan. Kysymysten tavoitteena oli tarkentaa lähemmin oppilaiden kuvataidesuhdetta ja sitä, millaiset kuvat heitä eniten kiinnostavat. Kyselyn tässä osassa käytettiin Likert-asteikon 1–5 mukaan luokiteltuja asennemuuttujia sekä puoliavoimia kysymyksiä. Kaikki kolme taidekuvaa arvioitiin saman kyselylomakkeen avulla. (Liitte 3.)

Alkuteistin tavoitteena oli toimia myös internetin käyttöön liittyvänä oppimistilanteena, koska testikuvat noudettiin itse testitilanteessa Valtion taidemuseon kotisivuilta.<sup>243</sup> Tutkija ja oma kuvataideopettaja sekä oppilastoverit opastivat tietoverkon käytössä. Näin menetellen testi toimi tehokkaasti välineen käyttöön liittyvänä oppimistilanteena. Tutkimukseen käytettävissä oleva kokonaisaika oli jatkuva pulma, koska ryhmien valinnaisen kuvataiteen opiskeluun oli käytettävissä lukuvuonna 1996 - 1997 teoreettisesti kaikkiaan vain 76 tuntia. Opettajat ehdottivat tutkimuksen alussa, että koulujen opetussuunnitelmien rajoissa hankkeeseen käytetään aikaa noin 10 tuntia.

Ajatuksena oli edetä taidekuvavisäلتöjen osalta tutusta ja turvallisesta kuvamaailmasta tuntemattomaan kuten nuorten kuvataiteen vastaanottoa koskeissa tutkimuksissa on havaittu tarkoituksenmukaiseksi. Ensisijaisena tavoitteenahan oli perehtyä uuteen välineeseen kuvataiteen opiskelussa ja tutkia tietokonemedian käyttöä kuvataiteen vastaanottamisessa (ks. Koroscik 1992, 1996 ja 1997 sekä Saarnivaara 1993). Tavoitteena oli, että oppilaat kokeilun edetessä mahdollisesti löytävät tiensä itselleen uusille kuva-alueille tutkiessaan tietoverkkojen tarjoamia mahdollisuuksia.

Kuvatestiä oli esitettävä koulu B:n edellisen vuosiluokan vastaavan ryhmän kanssa toukokuussa 1996. Tällöin tietoverkosta etsittiin myös vaihtoehtoa perinteisen taidemuseon tarjonnalle, mutta se ei toiminut hyvin kolmesta syystä. Kuvat herättivät hämmennystä ja niihin ei tunnettu mielenkiintoa. Internetin kuvataidetarjonta oli vielä toukokuussa 1996 heikkolaatuista, kuvat toistuivat huonosti. Niiden lataaminen selaimen kautta koneelle tapahtui hitaasti tai valmiiksi valittuun osoitteeseen ei saatu yhteyttä. Kohteeksi piti valita varmatoiminen vaihtoehto, josta oppilaat pääsivät hyvin alkuun. Valtion taidemuseon sivut toimivat hyvin, tarjosivat laadukkaasti toteutetut kotisivut sekä runsaan kuvataidevalikoiman verrattuna monen muun museon antiin. Valtion taidemuseon kyseiset taideteoksia esittelevät sivut ovat edelleen käytössä ja toimivat hyvin, mm. Lasten Ateneum-opas.<sup>244</sup> Testikuviksi valittiin kolme maalausta, Ferdinand von Wrightin Ensi yllätys (1880), Akseli Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti (1897) ja Olli Miettisen La Piste (1931). Oli oletettavaa, että ainakin yksi valituista testikuvista on oppilaille tuttu. Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti on hyvin suosittu kuvitusobjekti esimerkiksi oppikirjoissa. Näin ei edes niille, jotka eivät olleet koskaan käyneet taidemuseossa, lähtötilanne ollut täysin vieras.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole arvioida oppilaiden taiteen vastaanottoa ja siihen liittyviä kysymyksiä. Alkuteistissä sivutaan aihepiiriä vain sen verran, että nähdään, millainen taide heitä ensisijaisesti kiinnostaa. Näin menetellen edetään keskeisen kohteen suhteen joustavasti ja tutkitaan tietoverkkojen käyttöä taideväylänä. Valituista taideteoksista von Wrightin ja Gallen-Kallelan maalaukset sijaitsivat Valtion taidemuseon Lasten Ateneum -sivuilla ja Miettinen löytyi kuvatiedostosta. Von Wrightin kuva valittiin, koska se ei ole ollut usein esillä. Samalla se edustaa romantiikkaa. Maalauksesta myös näkee, mitä se esittää. Gallen-Kallelan maalaus puolestaan valittiin, koska sen oletettiin olevan ennestään tuttu. Miettisen kuva valittiin, koska se oli Valtion taidemuseon kotisivujen selkeimmin tietoverkkoympäristössä piirtyvä abstrakti kuva.<sup>245</sup> Kuvien valinnassa piti ottaa huomioon käytetty tekniikka, joka oli vielä siten alkeellinen, että kuvien resoluutio, eräänlainen tarkkuus, pidetään aika pienenä. Kuvatiedostojen ei haluta paisuvan liian suuriksi ja vievän turhaa latausaikaa vastaanottajan internet-yhteydessä. Kaikki kuvat olivat länsimaisen maalaustaiteen suomalaisia edustajia ja peräisin tutusta kulttuurista (ks. Koroscik 1992, 1996 ja 1997 sekä Saarnivaara 1993). Tekijänoikeuskysymykset vaikuttavat saatavilla olevaan kuvastoon.

<sup>243</sup> <http://www.fng.fi/>.

<sup>244</sup> Valtion taidemuseon kokoelmien esittely www-sivuilla on suunniteltu alusta alkaen pedagogisesti toimivaksi kokonaisuudeksi. Ne toimivat myös viestinnällisesti hyvänä aikansa kuvataiteen tietolähteenä. Korkea laatutaso on merkittävä saavutus itse esitystavan ja verkkomedian toimintaidean oivaltamisessa.

<sup>245</sup> Nykytaiteen museo Kiasma ei ollut vielä käytössä alkuteistivaiheessa.

Yksi ainoa kohdemuseo valittiin sen tähden, että testauksen toteuttamisen aikaan syksyllä 1996 tietotekniikkayhteydet olivat vielä melko arvaamattomia. Reittiyhteydet saattoivat olla ylikuormitetut ja niihin ei aina päässyt. Yksi ainoa kohde valittiin myös sen tähden, että testauksen aikana oppilaat samalla opettelivat liikkumaan sivuilla ja löytämään perille. Liikkuminen verkkosivustoilla ja suunnistaminen oikeaan kohteeseen oli tärkeää. Tietoteknisten käyttöongelmien ei haluttu vaikeuttavan työskentelyä. Ateneumin sivuille on rakennettuna erityinen lasten taidereitti, jota käyttäen kaksi kolmesta taidekuvasta oli helppo löytää. Yhteyksien muodostamisesta alkaen jokainen hakeutui sivuille itse tai toverinsa avustamana. Oma opettaja ja tutkija neuvoivat tarvittaessa. Kaikki testaukset sujuivat komelluksitta. Saatiin ensimmäinen kosketus tutkimuskohteeseen.

Tutkimuksen ajankohtana eri museoiden kotisivut olivat kehittelyvaiheessa. Kuvamateriaalia löytyi melko suppeasti jos ollenkaan. Myös muu virtuaalimuseotarjonta oli vähäistä. Kuvatestin avulla selvitettiin oppilaiden taidemakua tavoitteena varmistaa edelleen, millaisesta taiteesta kokeilussa on luontevaa lähtää liikkeelle. Teoreettisena taustana kuvien valinnalle oli kohdejoukon taiteen vastaanottoon liittyvissä tutkimuksissa saadut tulokset (ks. *Parsons 1987, Housen 1983, Korosick 1992, 1996 ja 1997, Linko 1992, Saarnivaara 1993, Paatela-Nieminen 1996 sekä Räsänen 1997*).

Alkutestin ensimmäisen osan avoimet kysymykset luokiteltiin seitsemään luokkaan:

- mitä kuva esittää
- miten kuva on sommiteltu
- kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu
- millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty
- mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy
- mitä kuva tuo mieleesi
- onko kuva taidekuva?

Kuvatestin tavoitteena oli johdattaa oppilaat katsomaan ja näkemään kuva tietoisesti, tiedostaen siinä ilmeneviä asioita eri näkökulmista kuten kuvakokemuksen ja kuvan sisällön suhteessa. Testin alkuosan tavoitteena oli johdattaa arkisten asioiden kautta pohtimaan kuvan olemusta ja käsittelemään kuvaan liittyviä kysymyksiä visuaalisen ajattelun lisäksi sanallisesti, lingvistisen systeemin avulla. Kuvataide on tärkeää sitoa muuhun kulttuuriyhteyden kielen avulla (*Parsons 1998*).<sup>246</sup> Alkukysymysten tavoitteena oli myös tutustua nuorten maailmaan. Tämän jälkeen seurasivat toisen osan testikysymykset, jonka kysymyksiin liittyvä asenneasteikko rakennettiin alkukyselyn Likert-asteikon tapaan. Sen sisällön laadinnassa käytettiin vertailumateriaalina ruotsalaista peruskoulun kuvataiteen opetuksen arviointia, joka sisälsi erilaisia tehtäväosioita niin oppilaille kuin opettajille. Arviointi oli osa suurta Ruotsin peruskoulun kokonaisarviointiprosessia. (Ks. *Eklund, Backman och Henriksson 1992 ja Bild, Huvudrapport 1993*.)

Vertailun kohteena olivat erityisesti kyseistä koko Ruotsin kattavaa peruskoulun kuvataiteen opetuksen kokonaisarviointia varten laaditut kuvan vastaanottamiseen liittyvät kysymykset, joissa tarkasteltiin erilaisia taidekuvia, kuvitusta ja mainontaa tavoitteena selvittää, miten oppilaat arvioivat niitä. Kysymykset oli luokiteltu kolmeksi kysymyskokonaisuudeksi: selvitettiin oppilaiden käsitystä, mihin tarkoitukseen kuvat oli tehty, miten he ymmärsivät kuvan sisällön sekä kuvan toteutuksen. Analysoitavien neljän kuvan joukossa oli kaksi taidekuvaa, joista toinen oli esittävä ja toinen abstrakti. (*Eklund, Backman och Henriksson 1992, bilaga 3:1, 3:2 ja 3:3 ja Bild, Huvudrapport 1993, 66 ja 70*.)

Alkutestin toisen osan vastaukset luokiteltiin samojen muuttujien mukaan kuin alkukyselyssä. Luokat muodostuivat seuraavan kokoisista ryhmistä:

- sukupuoli: tytöt 37 – pojat 14
- asuinalue: maaseutu 18 – kaupunki 33
- taidesuhde: käyty kuvataidekoulua 14 – ei käyty kuvataidekoulua 33
- atk-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun 28 – ei osallistuttu 20
- museokäynnit: taidemuseossa käyneet 21 – ei käyneet 26

---

<sup>246</sup> <http://www.arts.ohio-state.edu/ArtEducation/faculty/parsons.htm>, 17.3.1998

Alkutestin tavoitteena oli lisäksi selvittää, miten hyvin alkuperäinen kuva välittyy toisen median kautta katsojalle eli miten reproduktio ja remediaatio objektin siirtämiseksi katsojalle toteutuu. Miten katsoja kokee esimerkiksi öljyvärimaalauksen öljyvärimaalaukseksi. Toisaalta kohderyhmän käsitevarastoon ei varmuudella odotettu kuuluvaksi taiteen tekemisen ammattikäsitteistöä.

Kaikkien osioiden vastausprosentti ei ole 100, koska luokittelua varten ei löytynyt tarvittavia tietoja tai oppilas ei ollut vastannut jokaiseen kysymysosioon. Matalimmillaan vastausprosentti on 92,2 %.

### **Alkutestin ensimmäinen osa**

Testi aloitettiin esittämällä avoimia kysymyksiä, joissa oppilaat kuvailivat: mitä kuva esittää, miten kuva on sommiteltu, kenelle se on tarkoitettu, millä välineillä alkuperäinen kuva oli tehty ja mikä siinä viehättää tai ärsyttää. Kerätyt näkökulmat luokiteltiin valmiiksi edellä esitettyihin seitsemään luokkaan. Tavoitteena oli motivoida vastaamista ja saada tietoa ensireaktioista verbalisessa muodossa. Vastaukset arvioitiin maalauskohtaisesti ja koulukohtaisesti niin, että eri koulujen ryhmiä voi vertailla keskenään. Vastukset on analysoitu teoskohtaisesti niin, että kaikkien kolmen tutkimusryhmän kommentit ovat nähtävissä asianomaisen teoksen yhteydessä. Ryhmien välisiä eroja voi tarkastella teoskohtaisesti.

### **Ferdinand von Wright: Ensi yllätys (kuva 5)**

#### **Koulu A:**

Mitä kuva esittää? Suurin osa vastaajista kertoi kuvassa olevan vasikan ja hanhia tai ankoja, yhdeksän oppilasta. Kaksi kertoi lisäksi kuvan ympäristöstä. Yksi tytöistä kertoi maalauksen esittävän "vasikkaa, joka tulee katsomaan maailmaa".

Miten kuva on sommiteltu? Yhdeksän oppilasta kuvaili teoksen rakennetta kertomalla esimerkiksi, että se on hyvin sommiteltu, ei tyhjiä kohtia melkein lainkaan tai valkea vasikka seisoo erillään harmaista hanhista ja erottuu pääasiaksi.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Viisi oppilasta uskoi maalarin tarkoitaneen kuvan lapsille. Kolme lisäsi mukaan myös vanhukset. Kolme oli sitä mieltä, että maalaus oli tarkoitettu kaikille. Yksi tytöistä arveli, että maalaus on "lastenkirjan kuvitus" ja toinen piti sitä "lasten huoneen seinälle sopivana".

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Yhdeksän oppilasta tunnisti maalauksen öljyväreillä maalatuksi. Kaksi piti kuvaa käsin maalattuna ja toiset kaksi arvelivat työssä käytetyn sivellintä ja värejä. "Luultavasti se on maalattu", uskoi joku tytöistä. Toinen arveli työssä käytetyn "vähän kaikkea".

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Kuvassa viehätti monella tapaa sen "sulaisuus, ystävyys, vasikan viattomuus sekä oikean näköinen vasikan ilme. Se on niin hempeä ja tietyllä tavalla herkkä". Maalaus tuntui "tasapainoiselta" ja se oli "luonnollinen". Oppilaita viehätti todellisuus ja arkisuus ja se, että nuori vasikka näkee ulkomaailman ja muita eläimiä. Ärtymystä herätti se, että kuva oli "hieman kiiltokuvamainen" ja ehkä "liian tarkka". Muu ärtymys kohdistui tietokonemonitorien heikkoon laatuun, koska testausvaiheessa koululla ei vielä ollut uutta atk-luokkaa.

Mitä kuva tuo mieleesi? Useimmille kuva toi mieleen maalaistalon. Joku tytöistä muisti laulun Majjan karitsasta. Toinen totesi, että "sitä ei tajua kokonaan sitä sanomaa". Toiselle se merkitsi "rauhallista paikkaa eläimille tai siinä oli jotain lempeää (enkeleitä tai sellaista)".

Onko kuva taidekuva? Vastaajista 14:n mielestä kuva oli taidekuva, vain yksi ajatteli toisin.

#### **Koulu B:**

Mitä kuva esittää? Kaikkiaan vastaajia oli 18. Heistä 13 kertoi kuvan esittävän eri tavoin määriteltynä lintujen ja vasikan kohtaamista, jossa muutamalla oli vielä emolehmä mukana. Joku tytöistä ilmoitti, että kyseessä oli "sorsien ja vasikoiden kommunikointi". Toinen ryhmän pojista nimesi vasikan "sonninpoikaseksi". Tytöistä yksi totesi, että kuva esitti "ystävyyttä". Huomion ansaitsivat myös kuvan rakennukset.

Miten kuva on sommiteltu? Vain kaksi ilmoitti kuvan maalatuksi. Muut kommentoivat tavalla tai toisella kuvan rakennetta, seitsemän vastausta, tai ilmaisi laatuarvioinnin, kaksi vastausta. Pari oppilasta ilmoitti ettei tiedä. Se oli sommiteltu "just hienost! tai aika hyvin". Joku tytöistä analysoi, että "hyvin suloinen vasikka, ei sekavasti laitettu". Toinen totesi,

että "kuvattu tila ja sitten eläimet" tai toinen, että "eläimet keskipisteenä ja kaukana nähty taivas".

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Koulu B:n oppilaiden arviot olivat hyvin moninaisia. Neljä ei osannut nimetä mahdollista kohdetta. Monen mielestä kuva oli tarkoitettu kaikille ja tarkennuksina löytyi erilaisia kohteita kuten "maalla asuville" tai "ei maalla asuvat". "Jollekin rikkaalle äijälle", totesi toinen pojista. "Kaikille, jotka tykkää tuollaisesta taiteesta, tuo mieleen koulun isot pahvikuvat". Kuvaa tarjottiin myös eläinten ystäville.

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Vain kaksi uskoi, että kuva oli maalattu öljyvärein. Neljä totesi kuvan maalatuksi. Kolme epäili maalausta akvarelliksi. Kolme ei osannut sanoa. "Jag vet inte", kirjoitti joku peräti ruotsiksi. "Pensseli" oli muutaman valinta.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Suurinta osaa viehättivät kuvassa eläimet. Muutamat innostuivat kuvailemaan ... "pieni vasikka ihan avuttomana kuin ensimmäistä kertaa ulkona" tai "pienen vasikan kokemattomuus, ihanan käyrät jalat" tai että "vasikka on viattoman näköinen". Molemmat pojat pidättäytyivät mielipiteestä. Seitsemää oppilasta ei kuvassa ärsyttänyt mikään. Parille kuva oli liian synkkä, jollekin liian kirkas. Joku ei pitänyt navetassa seisovasta lehmästä. Yksi tytöistä totesi, että häntä ärsytti "liika maalaismaisuus en pidä maaseudusta". Toiselle puolestaan "hanhien äkäisyys" aiheutti ärtymistä.

Mitä kuva tuo mieleesi? Seitsemälle oppilaalle kuva toi mieleen maalaismaiseman tai maalaistalon. Toiselle kuva kertoi syksystä ja toiselle kevästä. Kuvassa oli myös "jotain ihan lapsimaista. Se on aina rauhoittava ja suloinen".

Onko kuva taidekuva? Oppilaista 14 oli sitä mieltä, että kuva oli taidekuva ja neljä ei pitänyt taidekuvana. Taiteena pitävälle se oli "ymmärrettävää ja selkeästi tehtyä taidetta". Sitä pidettiin taitavasti suunniteltuna ja maalattuna, vaikka "jotain mikä ei taiteellista vähän liian normaali. On kai ku en mä ainakaan noin hyvin osais tehdä mitään". Taidetta se ei ollut, koska "minusta liian tarkka".

#### **Koulu C:**

Mitä kuva esittää? Vastaajia oli 18. Oppilaista kahdeksan tyytyi kertomaan kuvan esittävän vasikkaa ja hanhia tai sorsia. Kahdeksan oppilaan kommentoissa ilmaistiin myös toimintaa kuten "vasikka tekee tuttavuutta, katselee ankoja, tulee ulos navetasta". Pari oppilasta kuvasi myös kuvan esittämää ympäristöä.

Miten kuva on sommiteltu? Melkein jokaisen vastauksessa oli kuvauksia, jotka liittyivät kuvan rakentamiseen. Jotkut kertoivat, että maalaus oli tehty "romanttisella tyyllillä, valo kohteen päällä tai tehty maanläheisillä väreillä, painopiste oikealla alakulmassa tai käytetty paljon ruskeaa, ilmeisesti vasikka kuvan kohde tehty vaaleaksi tai ankat ja vasikka keskellä muut esineet ja asiat taustalla tai aika yksityiskohtaisesti rakennettu".

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Seitsemän arveli, että maalaus oli lapsille. Kuusi ehdotti, että kenelle vain. Pari tarjosi eläinten ystäviä. Joku totesi, että "hempukoille ihmisille, rentoutusta etsiville".

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Kuusi tunnisti öljyvärit. Viiden mielipiteissä vaihteli akvarelli, peitevärit, vesivärit ja puuvärit. Viisi arveli työn tehdyksi siveltimellä. Joku uskoi, että työ oli tuotettu "maalaamalla tai öljyväreillä".

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Maalauksessa viehätti erityisesti vasikka, linnut ja eläimet. Näitä oli yhteensä 14. Olipa listalla "navetta ja sonni". Seitsemän oppilasta totesi, että mikään kuvassa ei ärsytä. Joku totesi paikkakunnan murteella, että "tää on niin rauhalliin, ei tää ärsytä". Muutamaa häiritsivät risut, jotakuta pimeästi tallissa näkyvä sonni ja paria muuta musta lehmä.

Mitä kuva tuo mieleesi? Kuva toi mieleen "rakkautta ja lämpimiä tunteita". Monelle kuva merkitsi ystävyyttä, kaikkea kaunista "jopa syntymisen ilon tai eläinten ystävällisen suhteen toisiinsa". Se merkitsi eräälle tytölle "rauhallista maalaistunnelmaa ja eläinten pieniä äännähdyksiä". Toinen tyttö muisteli mielessään vanhaa satua, joka kertoo vasikasta. Myös "maalaistalo veden rannalla" tuli mieleen.

Onko kuva taidekuva? Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että kuva oli taide-teos. "On todella tai se näyttää taidekuvalta tai se on selkeä ja kaunis, taidon huomaa". Se on "hienosti maalattu" tai se on "huolellisesti tehty".

## Akseli Gallen-Kallela: Lemminkäisen äiti (kuva 6.)

### Koulu A:

Mitä kuva esittää? Kymmenen oppilasta arveli, että kuva esitti Lemminkäistä. Yksi heistä muisti asian olevan jotain Kalevalasta. Viisi totesi kuvan esittävän naista ja kuollutta miestä. Näistä yksi arveli tarinan liittyvän Jeesukseen.

Miten kuva on sommiteltu? Kolme oppilasta totesi kuvan maalatuksi. Muutama kuvasi sommittelun pääasian olevan keskellä. Joku kirjoitti että "kulmikkaasti, vahvasti", joku toinen taas että "ei kolmiulotteisesti". Pari oppilasta näki kuvassa paljon yksityiskohtia.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Seitsemän oppilasta tarjosi kuvaa aikuisille mm., koska "se on raaka kai sit aikuisille". Vaihtoehtojakin oli "enemmän naisille tai vanhemmille ihmisille tai uskovaisille, kristinuskovaisille tai Kalevalan avuksi tai his-sankirjan kirjoittajille".

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Välineeksi tarjottiin kahdeksassa tapauksessa öljyvärejä, neljässä maalaamista, kahdessa sivellintä ja piirtäminenkin löytyi joukosta.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Kahta oppilasta kuvassa ei viehättänyt mikään. Viisi mainitsi surun, tuskan, epätoivoisuuden, koska "se on hieno maalaus tai se on viehättävä kuva". Myös "ihmisten muodot tai taustalla oleva vesi, edessä olevat kasvit ja joutsen viehättivät". Ärsyttävää sen sijaan oli "tummuus, pimeys, surullisuus, tekopy-hyys, naivisuus". Se on "liian alakuloinen tai ilmeet rumia, nainen vaisun näköinen tai se on synkkä ja kylmä kuva tai masentava asenne, värit, yksinkertainen".

Mitä kuva tuo mieleesi? Neljälle kuva toi mieleen Kalevalan, jonkin vanhan ajan tai "hissan" kirjan. Jollekin tuli mieleen taidekirja. Kuva merkitsi myös "huonoa ilmaa, myrskyä" parille oppilaalle. Kuolema sekä Jeesus kävi mielessä parilla oppilaalla.

Onko kuva taidekuva? Kolmetoista oppilasta oli sitä mieltä, että kuva oli taidekuva. Eräs oli nähnyt sen ennenkin. Eräs totesi, että se on taideteos, "vaikka se on ruma ja ikävä, hahmot on tehty hyvin ja kaikkihan on taidetta". Toisen perusteluna oli, että "ilmeet erinomaiset värit hienot elävät". Kolmas perusteli, että kuva on maalaus, koska "se on itse tehty".

### Koulu B:

Mitä kuva esittää? Kahdeksan oppilasta tunnisti maalauksen esittävän Lemminkäistä ja hänen äitiään. Kaksi ehdotti Jeesuksen kuolemaa. Kolmelle kuva esitti äitiä kuolleen poikansa vierellä. Neljä kertoi naisesta ja kuolleesta miehestä.

Miten kuva on sommiteltu? Raskaasti, totesi tyttö ja toinen kuvasi sommittelua, että se oli "rakennettu raskaasti mahdollisimman ahdistavasti". Kolme totesi, että maalaus oli sommiteltu ihan hyvin, "just hienost!". Kaksi oppilaista kuvasi, miten kohteet oli sijoitettu toisiinsa nähden, "piirretty ensin nainen sitten mies ja muut". Eräs havainnoi, että oli "käytetty voimakkaita värejä". Kumpikaan ryhmän pojista ei ottanut kantaa sommittelukysymykseen.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Kolme oppilaista arveli maalauksen osoitetun taiteen ystäville, "ihmisille, jotka tajuaa tätä taidetta tai pitävät taiteesta" tai ovat "vanhan taiteen ystäviä". Kaksi oppilasta tarjosi maalausta "surullisille tai jotka pitävät synkistä". Eräs tytöistä arveli, että maalaus sopii "jollekin, joka tuntee Kalevalaa tai on muuten kiinnostunut tällaisista kuvista". Joku arvioi taulun tarkoitettuna "tylsille ihmisille". Molemmat pojat arvelivat taulun kohteeksi surevan äidin, "varmaan jollekin äidille lohduksi".

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Neljä ehdotti, että työ oli tehty tavalla tai toisella akvarelleilla, esimerkiksi "ensin lyijykynällä ja sitten akvarelliväreillä". Kahdeksan liitti työn valmistamisen eri tavoin siveltimen käyttöön. Se on tehty "sutipensselillä ja väreillä". Kolme ehdotti, että kuva oli tehty maalaamalla. Kynä oli ehdolla yhdellä vastaajalla. Kaksi oppilasta ei vastannut.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Seitsemän oppilasta ei löytänyt kuvasta mitään viehättävää. Neljää kosketti äidin katse. "Äiti katsoo surullisena ylöspäin kuin haluaisi vastauksen poikansa kuolemaan". Oppilaita viehätti myös "lähimmäisen rakkaus" ja kuoleman aihe. Toinen pojista nimesi karusti "luut ihmisten ympärillä". Ärsyttävien kokemusten listalle neljä oppilasta nimesi kuvan synkkyyden ja ahdistuksen, esimerkiksi "liian tummat värit". Joku ei pitänyt koko kuvasta. Kolme oppilaista ei pitänyt miehestä, koska "liian luiseva mies tai side ruumiin silmillä tai Lemminkäisen naamaa ei näy ollenkaan". Myöskään "pääkallo ja punaiset kivet ja pääkallo maassa" eivät tuntuneet hyvältä. Maalaus oli "liian ylisurullinen, miksi pojan silmät peitetty".

Mitä kuva tuo mieleesi? Seitsemän oppilaan mielestä kuva toi mieleen surua, tuskaa ja ahdistusta. Se näytti toisaalta "kuoleman ja toisaalta elämän". Kuvassa oli "hautajaiset ja kauheaa surua ja ahdistuneisuutta". Jollekin kuvassa oli "nainen, joka pyytää Jumalalta armoa". Siinä oli "jotain venäläistä". Se toi mieleen "taidenäyttelyn tai kuoleman ja Kalevalan tai Lemminkäisen ja sen äitin".

Onko kuva taidekuva? Yhtä lukuun ottamatta oppilaat pitivät maalausta taideteoksena. "Se on tehty vanhasta aiheesta, luultavasti se on aika vanha tai nimettyjä asioita on liioiteltu, värejä harmautettu, tehty kauhean ahdistavan väriseksi tai kuvan tekijä on luultavasti taiteilija, hahmot piirretty tarkasti tai ihan kuin suoraan jostain näyttelystä tai museosta".

#### **Koulu C:**

Mitä kuva esittää? Kuusi oppilasta tunnisti kuvan esittävän Lemminkäistä ja hänen äitiään. Samoin kuusi toteaa kuvan esittävän äitiä kuolleen miehen tai pojan vierellä. Loput arvelevat maalauksen esittävän surevaa naista, kuolevaa miestä tai kuolemaa yleensä.

Miten kuva on sommiteltu? Yhtä lukuun ottamatta kaikki arvioivat kuvan rakentamisen tapaa tavalla tai toisella. Kukaan ei sekoita sommittelua maalaamisen tekniikkaan. "Se on yksinkertaisesti rakennettu, kohde on keskellä tai kuva on tyhjä, kolmiulotteinen". Seikka-  
peräisemmin kuvataan maalauksen asetelua seuraavasti: "(joutsen) takana, vettä, rannalla makaava mies, edessä äiti, edessä luita kukkia". Samaan tapaan on kirjoittanut pari muuta oppilasta.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Pojista kuusi on sitä mieltä, että kuva on tarkoitettu kaikille, ihmisille, "tavallisille ihmisille". Yksi pojista ehdottaa kuvaa äideille. Tytöt kohdentavat kuvaa "taiteilijoille ja niiden ystäville", vanhemmille ihmisille tai aikuisille. Tyttö toteaa kuvasta, että "ei ainakaan lapsille".

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Seitsemän oppilasta arvelee työn maalatuksi öljyvärein, kaksi akvarellivärein ja kaksi tehdyksi lyijykynällä. Kuusi tunnistaa kuvan maalatuksi joko ilmoittamalla maalatuksi tai käytetyn sivellintä.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Vain neljää oppilasta ei kuvassa viehättänyt mikään. Seitsemän valitsi kohteeksi joutsenen; "joutsen vedessä katsomassa rannalle". Kolmea viehätti synkkyys ja kuolema. Kaksi poikaa valitsi suosikikseen pääkallo. Yhdeksän oppilasta ei pitänyt synkkyudesta, koska esimerkiksi "synkät värit pelottavat, tummat värit kuollut mies naisen katse, kun kuva on niin tumma ni siit tulee ihan pimee vaikutelma". Myös yksittäiset asiat herättävät vastenmielisyyttä: "veri, kivet, luut edessä ja naisen katse".

Mitä kuva tuo mieleesi? Melkein kaikille oppilaille kuva tuo mieleen surua, tuskaa, synkkyyttä, kuolemaa. Erään pojan mieleen se tuo "surullisen äidin, jonka poika on kuollut". Vain kaksi oppilasta ei vastannut mitään.

Onko kuva taidekuva? Yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat sitä mieltä, että kuva on taidekuva. "Noo täytyyhän olla, jos se Kalevalaa on piirtänyt".

#### **Olli Miettinen: La Piste (kuva 7.)**

##### **Koulu A:**

Mitä kuva esittää? Yhdeksän oppilaista luetteli kuvasta tunnistettavia esineitä, pöydän ja sanomalehden. Muutamit esittivät arvioita taulun sisällöstä toteamalla, että se esittää "ehkä taiteilijan työpöytä, epämääräistä roinakasaa, ei mitään järkevää sanomalehti pöydällä tai voisi olla sekainen pöytä".

Miten kuva on sommiteltu? Oppilaista viisi pitää maalauksen sommittelua sekavana. Viisi ei kommentoi mitenkään. Yksi sen sijaan toteaa, että "rakennettu pintamaisesti, selkeää tekniikkaa käytetty". Ja toinen toteaa, että "roinaa on melko tasaisesti". Kaksi puhuu maalauksesta.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Kuusi oppilasta ei osannut nimetä kenelle kuva on tarkoitettu. Kolme ehdotti sitä taiteenharrastajille tai -tuntijoille. Tarjottiinpa sitä "rauhattomille ihmisille ja tyylytellyistä kuvista pitävälle". Kolme ehdotti kuvaa kaikille ja erityisesti aikuisille.

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Kuvan tuottamisen välineeksi oppilaista kymmenen ehdottaa öljyvärejä. Viisi mainitsee maalaamisen tai siveltimen.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Neljää oppilasta ei viehätä mikään. Samoin neljä ei ilmaise mielipidettään. Viehättyneitäkin on joukossa mukana: "aika sekava arvoitukseksi, paljon asioita, kolmiulotteinen kitara, erikoisuus vaikeaselkoisuus sekä sekaisuus huolimattomuus. Se tavallaan kysyy ymmärrätkö?" Kuusi ei osaa sanoa ärsyttäväksi kuva. Kahta ei ärsytä mikään. Kuvassa ärsyttää sekavuus, sekasorto. Myös kuvan muodot ja värit olemus, kolmiulotteisuuden puute ja "tapahtumattomuus" ärsyttävät. Toisaalta "siitä ei tajua kokonaista sanomaa".

Mitä kuva tuo mieleesi? Kolmelle kuva ei tuo mieleen mitään. "Sekavuutta, sekavaa mieltä ja sekasortua" kuvataan. Kaksi oppilasta projisoi mielikuviinsa "taiteilijan sekaisen pöydän". Joku löytää "meidän keittiön pöydän tai oman huoneen samanlainen sekasorto". Yhdelle kuva merkitsee rumia tauluja ja toiselle abstraktia kuvaa.

Onko kuva taidekuva? Oppilaista 12 luokittelee kuvan taidekuvaksi ja yksi ei. Kaksi ei osaa sanoa. Taidekuvaperusteena mainitaan, että "sitä ei muuten esitetäisi tämän kyselyn yhteydessä tai ei sitä muuten olisi näytetty". Mutta "on sekin vaatinut taitoa tai koska siitä ei saa mitään tolkkua". Ja onhan se myös "taiteilijan abstraktinen teos".

#### **Koulu B:**

Mitä kuva esittää? Seitsemän oppilasta tunnistaa kuvan asetelmaksi ja kaksi sommitelmaksi. Kahdeksan tunnistaa kuvan esineitä ja muita kohteita. "Eiköhän tos oo joku kitaran tapanen, pullo, lehtiä".

Miten kuva on sommiteltu? Neljä oppilasta kokee kuvan sommittelun sekavana. Neljä ei osaa sanoa mitään. Kolme kiittää sommittelua hyväksi. "Rakennettu erilaisista ideoista, sommittelu onnistunut aika hyvin". Viisi kokee kuvassa olevan runsaasti tavaraa. "Esineitä laitettu toistensa eteen huolimaton kuin sotkuinen huone. Tungettu kaikkea turhaa esineitä liian pieneen tilaan".

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Neljän oppilaan mielestä kuva on tarkoitettu taiteilijoille tai sommittelusta pitävälle, siis asiantuntijoille. Kahdeksan ei tiedä mitä sanoa. Yksi on sitä mieltä, että "ei kellekään tai tylsille ihmisille". Kaksi piti kuvaa kaikille sopivana.

Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Kymmenen oppilasta ehdotti erilaisia siveltimiä, pensseleitä ja maalaamista. Kolmen listalla oli akvarellit, yhden öljyvärit sekä vahavärit.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Kuutta oppilasta ei viehättänyt kuvassa oikein mikään, kaksi ei tiennyt mitä ajatella. Kolmen mielestä väreissä oli jotain kivaa; "lempäät värit ja kitara, pullo kivan värinen". La piste - lehti oli hyvä. Miellyttävää oli, että "näytti tehdyn käsin ei liian tip top". Kitara, kannut ja pensselit kuuluivat listalle. Viiden oppilaan kokemuksesta ärsyttivät "hirveä sotku, kannun epämääräinen muoto" ja muu vastaava. Synkät värit, sanomalehti, pullo ja muu vastaava, mikä toisia viehätti ärsytti toisia, joukossa jopa alaosan täplät.

Mitä kuva tuo mieleesi? Kymmenelle oppilaalle kuva ei tuonut mitään mieleen. Neljälle kokemus kertoi "jonkun taiteilijan huoneesta, missä tavarat sokin sokin" tai muuta vastaavaa kuten "taiteilijan kodin". Joku toinen tosin arveli kuvan muistuttavan omaa työpöytänsä joku toinen "jonkun ihmisen työpöytä".

Onko kuva taidekuva? Oppilaista 12 on vakuuttunut, että kuva on taidekuva, yksi epäri. Neljä ei pidä taidekuvana ja yksi ei tiedä. Taidekuvaperusteena on mm., "että koska kuva on epäselvä ja omituinen, taidekuvat on yleensä tylsiä ja koska niin erikoinen. Outo ruma kuva, josta kriitikot pitävät ( ehkä ) mutta minä en".

#### **Koulu C:**

Mitä kuva esittää? Seitsemän oppilasta luetteli maalauksen esittämiä esineitä. Kaksi vertasi sotkuiseen huoneeseen tai pöytään, jossa on "kaikkea kamaa". Kaikkiaan neljän kommentissa esiintyi asetelma-sana. Kaksi ei tiennyt ja yksi "ei saanut selvää". Listalta löytyi myös romukaappi ja romukauppa.

Miten kuva on sommiteltu? Kaksi totesi kuvan asetelmaksi. Neljän mielestä kuva oli sommiteltu sekavasti tai huonosti. Pari totesi sommittelun ahtaaksi, kolmas selkeäksi. Neljäs analysoi, että kuva oli "rakennettu sekavasti mutta jotenkin selvästi". Toisaalta työssä oli "tavaroita sokin sokin". Pari oppilasta eritteli, että "lehti taakse soitin vasemmalle".

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu? Kuvan mahdollinen kohderyhmä oli neljän mielestä taiteilijat tai taiteen tuntijat. Kuusi tarjosi työtä kaikenlaisille ihmisille, neljä ei osannut sanoa. Jollain oli kohteena apaatikot ja toisella romukauppiat.



Millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty? Välineeksi ehdotettiin kolmessa tapauksessa öljyvärejä. Viisi ehdotti maalaamista, neljä vesivärejä, kaksi liituja. Myös sudit ja pensselit olivat listalla.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy? Viittä poikaa ei viehättänyt mikään. Sanomalehti viehätti toisia, "lehti piristää (*en pidä itse kuvasta*)". Paria viehätti sommittelu, jotain "asetelman monipuolisuus", jotain muuta "värit asetelma tavallisuus". Paria poikaa kiinnostoi kitara, "tunnetta kitara". Ärtymystä herätti seitsemän oppilaan mielestä sekavuus tai epäselvyys. Siinä oli "epätarkka ilmeetön tyyli". Myös "pelkistetty tyyli" oli vastenmielinen. "Epämääräiset tavarat" eivät kelvanneet kolmelle. Kahden mielestä värit eivät miellyttäneet, ne olivat "yksitoikkoiset".

Mitä kuva tuo mieleesi? Kolmelle oppilaalle kuva ei sanonut mitään. Neljälle se merkitsi sadetta, syksyä: "harmaan sadepäivän tai taiteilijan aamun, jolloin heräsi sateeseen". Viidelle maalaus toi mieleen "romuläjän, romukaupan, sekasotkun tai epäjärjestyksen", vaikka toinen "ajatteli pelkistettyä tyyliä" tai nimesi "vanhanajan Ranskan". Jollekin kuva kertoi yksinkertaisesta elämästä.

Onko kuva taidekuva? Oppilaista 13 arveli työtä taideteokseksi ja viisi totesi, että ei vaan ole. Se oli taideteos, koska kaikki käsin tehty on taidetta jotenkin. Työt, jotka löytyy kyseisestä näyttelystä on taiteilijan tekemiä. Työ on taiteellisesti tehty.

### **Yhteenveto alkutestin ensimmäisestä osasta**

Kysymysten tavoitteena oli selvittää, miten alkuperäinen kuva välittyy katsojalle reproduktiona toisen median ja uudelleen medioinnin (*remediation*) kautta. Esimerkiksi maalauksen koon, tekotavan, käytettyjen materiaalien ja muun vastaavan aistiminen ei ole kovin helppoa tietoverkkoympäristössä. Alkuperäiset teokset välittyivät oppilaille uusintamisen keinojen avulla digitaalisessa muodossa alkuperäisen öljymaalauksen tai muun vastaavan sijaan. Ne eivät oleet alkuperäisiä maalauksia, vaan edustivat niitä internetin kautta välitettynä. Käytetyn median läpinäkyvyys ei vastaa vielä vaatimuksia. Bolterin ja Grusinin mukaan virtuaalisen todellisuuden kokemuksen takeena on läpinäkyvä media, esitysväline. Läsnaolon tunteen synnyttämiseksi virtuaalitodellisuuden tulisi läheta arkipäiväistä visuaalista kokemusta. Uudelleen toiseen mediaan tuotetussa tilanteessa vaaditaan ajantasaisuuden kokemusta ja esitysvälineen muuttumista läpinäkyväksi. Illuusiota edistää mm. perspektiivinen kuvaaminen, mutta se ei ole riittävä ehto. (*Bolter&Grusin 1999, 21-31.*)

Valokuva ja elokuva tyydyttivät aikanaan ihmisen realismin kaipuun (*Bazin 1990/1974, 13-18*). Tietokonekuva etsii ajantasaisuutta lainaten valokuvan ja maalauksen ajantasaisuuspyrkimyksiä. Se luo perspektiivikuvan soveltaen perinteistä matemaattista projektio-oppia. Interaktiivisuuden liittäminen automatiikkaan ja 500 vuotta vanhaan perspektiivoppiin synnyttää monia tyydyttävän remediaation (*Bolter ja Grusin 1999, 21-27*). Jo Albrecht Dürer huomautti, että perspektiivi tarkoittaa läpi näkymistä. Samaan tapaan kuin entisaikojen tekijät myös tämän päivän virtualistit lupaavat ajantasaisuutta läpinäkyvyyden avulla. Tietokoneella käsiteltäviä kuvia ei voi aina erottaa valokuvista. Ajantasaisuuden tavoittelussa näillä kahdella on kuitenkin erilainen logiikka palaamatta kuitenkaan representaation naiiveihin mimeesis-, kopio- tai vastaavuusteorioihin (*ks. Bolter&Grusin 1999, 26-331 sekä Mitchell 1994, 16 ja 151-165*).

Tietoverkoissa olevat maalaukset on siirretty digitaaliseen muotoon kovin pienen informaatiomäärän turvin. Kuvan resoluutio on pieni. Kuva on karkeasti esitetty alkuperäisen kuvan jäljennös verrattaessa sitä korkeatasoisen kirjapainotuotteen, taidekirjan, kuviin.

Mitä kuva esittää -kysymyksen yhteydessä oppilaat kertoivat useimmiten vain konkreettisesti, mitä kuvassa on tai kuvailivat maalauksen esittämiä asioita. Vain muutama kertoi jotakin kuvatusta tunnelmasta tai tapahtuman tavoitteesta Ensi yllätyksen yhteydessä. Eräs tyttö arveli Ensi yllätyksen kuvaavan vasikkaa, joka tulee katsomaan maailmaa, toinen kertoi työn esittävän ystävyyttä ja kolmas puhui sorsien ja vasikoiden kommunikoinnista. La Piste kuvattiin monessa vastauksessa sotkuiseksi huoneeksi, pöydäksi tai romukaapiksi.

Miten kuva on sommiteltu -kysymys tähtäsi siihen, että saadaan tietoa, miten oppilaat tuntevat kuvan tekemiseen liittyviä käsitteitä ja ovatko he tottuneet puhumaan taidekuvista kuvataiteen opiskelun yhteydessä. Monet erottivat jotakin kuvan rakenteesta, mutta puhuivat määreillä hyvä tai huono. Itse sommittelun käsite jäi epäselväksi. Esimerkiksi La Piste tunnistettiin asetelmaksi, joka oli sekava tai selkeä vastaajasta riippuen. Lisäksi kuvattiin tekotapaa. Sommittelun yhteydessä puhuttiin mm. maalaamisesta ja vastaavasta. Sommitteluun liittyvien käsitteiden käyttöä ei hallittu. Vaikuttavana tekijänä lienee mm. se, että

suurin osa ryhmien oppilaista tuli vasta 8. luokalla kokeilussa mukana olleiden kuvataideopettajien opetukseen.

Kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu -kysymyksen yhteydessä ehdotettiin Ensi yllätystä lapsille, vanhoille ja kaikille tai rentoutujille (*yksi ehdotus*). Lemminkäisen äiti sopi oppilaiden mielestä erityisesti taiteen ystäville, mutta myös äidit, surulliset, surevat äidit, naiset ja kalevalafanit tulivat kyseeseen. La Piste oli tarkoitettu taiteilijoille tai taiteen harrastajille ja kaikillekin, mutta rauhattomat ja romukauppiaatkin olivat ehdolla. Lemminkäisen äidin ja La Pisteen kohderyhmäksi soveltui oppilaiden mielestä useimmiten asian tuntijat.

Kysymyksestä, millä välineillä kuva on tehty, paljastui, että kuvan tulkinta on hankalaa, jos ei tiedä alkuperäisen kuvan taustaa tai ei ole esimerkiksi lukenut taidemuseon kotisivun välittämää tietoa kuvan tekotavasta tai koosta, koska internetsivun kuva ei paljasta alkuperäisen teoksen tekotapaa. Vaikein oli tunnistaa Lemminkäisen äiti, koska se on temperamaalaus ja sellaisenaan jo vieras tekniikka oppilaille. Ensi yllätyksen noin puolet tunnisti öljymaalaukseksi. Yllättäen La Piste arveltiin useimmissa tapauksissa öljymaalaukseksi. Usein tässä yhteydessä puhuttiin myös teknisestä toteutuksesta kuten maalaamisesta, siveltemistä ja pensseleistä. Kysymyksen yhteydessä paljastuu konkreettisesti, että digitaaliseen muotoon muutettujen taideteosten materiaalin laatu on vaikeasti hahmotettava ja vaatii teostietojen esillä oloa ja niiden lukemista.

Mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy -kysymyksen yhteydessä viehättivät Ensi yllätyksen eläimet, Lemminkäisen äidin katse tai mikään ei ylipäättään ärsyttänyt, vaikka jollekin se oli synkkä ja toiselle liian kirkas tai maalaismainen. Lemminkäisen äidissä oli silmiinpistäväntä, että siinä koettu alakulo, tuska, synkkyys ja suru ärsytti. Maalaus koettiin useassa tapauksessa kielteisesti oli se sitten tunnelma tai pääkallo ja luut. La Pistein tapahattomuus, sotkuisuus ärsytti, mutta toiset näkivät siinä taiteilijan

Mitä kuva tuo mieleesi -kysymyksen tavoitteena oli selvittää oppilasryhmien kuvataidetta kohtaan tuntemia asenteita, ennakkoluuloja, mieltymyksiä ja käsityksiä. Mieleen tulleet asiat olivat useimmiten arkisia ja omasta elämästä. Ensi yllätys kertoi maalaiselämästä ja rauhallisista harmonisista tunteista. Lemminkäisen äiti toi mieleen Kalevalan, historian kirjan tai kuoleman, hautajaiset tai venäläiset sekä surua ja synkkyyttä. Mielenkiintoinen yksityiskohta on venäläisyyden yhdistäminen tähän yhteyteen. La Piste merkitsi useimmille romuläjää, sotkuista huonetta tai omaa työpöytää.

Taidekuva -käsitteen tunnistamiseen tähtäsi myös kysymys siitä, onko kuva taidekuva. Oppilasjoukosta moni puhui sommittelun yhteydessä maalaamisesta, vain osa tapaili kuvan rakennetta erittelevää analyysiä. Taidekuvaksi tunnistettiin parhaiten Gallen-Kallelan maalaus. Se oli kuvista tutuin, vaikka kaikki eivät sitä tunnistaneet tai nimenneet. Yllättäen von Wrightia ei hyväksytty taidekuvaksi. Teoksen kiiltokuvamainen tarkkuus vaikeutti tulkittaa. Mieltisen maalaus pääteltiin taidekuvaksi, vaikka muutamat kielsivät sen.

Kuten kuvatestin toisessa osassa, myös tässä selvitettiin strategiaa toimia oppilaiden kanssa tietoverkossa ja käytettävien kotisivujen luonnetta. Testiosuus itsessään oli valinta lähestyä oppilaiden kanssa kuvataidetta ja taidemuseon käsitettä. Koulu A:n ryhmästä erotui selkeimmin ehdotus, että von Wrightin maalaus on tarkoitettu lapsille. Joku oppilaista mainitsi, että se tuo mieleen satukirjan kuvituksen. Mieltisen La Piste herätti mielikuvia sekaisuudesta. Sitä verrattiin taiteilijan työhuoneeseen ja joissain tapauksissa omaan huoneeseen. Oppilaille se edusti mielikuvaa boheemista taiteilijasta. Mieltisen maalaus kuten Gallen-Kallelankin sopi monien mielestä taiteen asiantuntijoille. Muutamista vastauksista heijastui, että oppilaat kokivat itsensä amatööreiksi suhteessa taiteeseen.

Osion perusteella oli mahdollista tulkita kolmen tutkimusryhmän eroja ja yhtäläisyyksiä. Oliko eroja maalausten suosiolla, taiteen tuntemuksella tai pojilla ja tytöillä? Eroja ei ollut niin runsaasti kuin ensilukemalla näytti. Koulu A:n ryhmä oli hiljais ja tunnollisin. Heidän vastauksensa sisältävät paljon sievää, somaa ja herkkää sekä tunneperäisyyteen viittaavaa. Koulu B:n ryhmä, vaikka oli tyttöryhmä paria poikaa lukuun ottamatta, oli ilmeeltään reipasotteisin ja ilmaisi räväkästi mielipiteensä. Se oli ryhmistä ulospäin suuntautunein. Koulu C:n vastauksissa tuli eniten esille se, että he olivat käsitelleet kuvataidetta koulussa. Se näkyi orastavasti sommittelukysymyksen yhteydessä. Reippaan ryhmän tytöt ja pojat olivat tasavahvoja. Kaikkien ryhmien kirjalliset tuotokset kertovat eri asioista kuin heidän kohtaamisensa luokkatilanteessa. Varsinkin B:n ja C:n oppilaat esiintyivät ja kommunikoivat estottomasti. Esiintyminen oli hieman rehvakasta ja mielialoista riippuvaista. Kirjallisissa vastauksissa kaikki ovat erittäin asiallisia.

## Alkutestin toinen osa

Alkutestin toinen osa mittasi kuvaan liittyviä asenteita ja arvostuksia. Ne voidaan luokitella kysymyksiin, jotka pyrkivät selvittämään oppilaiden kuvista saamia henkilökohtaisia kokemuksia ja kysymyksiin, joissa pyrittiin kuvien tietoiseen tarkasteluun liittyen kuvien sommitteluun, värien käyttöön ja tyyliin. Vastausten tarkastelussa käytettiin samoja tilastollisia menetelmiä kuin alkukyselyn yhteydessä tutkittaessa D-osion vastauksia (*PATO-ohjelma*). Vastaukset on analysoitu teoskohtaisesti. Tähän osioon saatiin mukaan kaikkien oppilaiden vastaukset. Vastausprosentiksi tuli 100. Jokainen teos on analysoitu valittujen luokittelumuuttujien mukaan: sukupuoli, asuinalue, taidesuhde, atk-osaaminen, museokäynnit.

### Ferdinand von Wright: Ensi yllätys (kuva 5.)

Ensi yllätys - maalauksen suhteen oppilaiden vastaukset kallistuivat erittäin myönteiseen suuntaan kaikissa ryhmissä. Oppilaista 25 (49 %) koki maalauksen erittäin kauniina tai 20 oppilasta kauniina (39,2 %). Sitä piti erittäin rauhoittavana 22 oppilasta (44 %) tai rauhoittavana 18 oppilasta (36 %). Suurin osa vastaajista piti maalausta vanhanaikaisena tai erittäin vanhanaikaisena. Heitä oli 40 oppilasta (80 %). Kauneuden kokemuksesta huolimatta moni ei tiennyt haluaisiko sen itselleen vai ei. Heitä oli 17 oppilasta (33,3 %). Oppilaista 18:sta (35%) toivoi sitä omalle seinälleen erittäin mieluusti ja mieluusti 8 oppilasta (15,7 %).

Kuvan värit olivat useimpien mielestä erittäin kauniit. Oppilaista 18 (36,7 %) oli tätä mieltä. Kauniina niitä piti 21 oppilasta (42,9 %). Värit miellyttivät erittäin paljon 23 oppilasta (47,9 %). Miellyttävänä ne koki 13 oppilasta (27,1 %). Kuva oli sommiteltu erittäin selkeästi 30 oppilaan (58,8 %) mielestä ja selkeästi 17 oppilaan (33,3 %) mielestä. Kukaan ei pitänyt maalausta sekavana. Suurin osa oppilaista ei osannut sanoa olisiko maalaus tehty rönsyilevän runsaasti vai niukkaeleisesti. Heitä oli 35 oppilasta (74,5 %).

Kuva näytti oppilaiden mielestä kolmiulotteiselta, 16 oppilasta (33,3 %) tai erittäin kolmiulotteiselta, 12 oppilasta (25 %). Oppilaista 13 (27,1 %) ei ottanut kantaa asiaan. Pintamaiselta piti kolme oppilasta (6,3 %) tai erittäin varma pintamaisuudesta oli neljä oppilasta (8,3 %). Erittäin varmoja kuvan maalauksellisuudesta oli 20 oppilasta (40 %). Varmoja oli 16 oppilasta (33,3 %). Graafisuuden suhteen epäröitiin, koska 20 oppilasta (44,4 %) ei osannut valita puoleen tai toiseen, mutta vain viisi oppilasta oli samaa tai melko samaa mieltä, että kuva olisi graafinen. Mielipide täsmää maalauksellisuus- kysymyksen kanssa. Oppilaista selvä enemmistö, 35 (68,6 %) oli täysin varmoja maalauksen realistisuudesta. Ainutkaan ei uskonut sen olevan abstraktin. Oppilaista 8 (15,7 %) epäröi kantaansa asiaan.

Oppilaista 33 (66 %) oli täysin varmoja ja 7 oppilasta (14 %) varmoja, että kuvan tekijä on taiteilija. Yksi oppilas (2 %) oli täysin varma, että kuvan tekijä ei ole taiteilija ja 2 oppilasta (4 %) melko varmoja. Kaikki olivat sitä mieltä, että kuva on käsin tehty (100 %). Tosin seitsemän oppilasta (14 %) arveli kuvan tekemiseen käytetyn kuitenkin tietotekniikkaa.

Ensi yllätyksen suhteen koko kokeiluryhmä näytti varsin yksimieliseltä. Yleisvaikutelma on, että teos oli ryhmän mieleen ja se oli helppo tunnistaa taidekuvaksi tekijää ja tyyliä myöten. Seuraavaksi analysoidaan kysymysosioiden keskiarvoja t-testin avulla. Tavoitteena on selvittää onko eri ryhmien keskiarvojen välillä eroa.

Ensi yllätys: **sukupuoli**: Keskiarvojen vertailussa löytyi tyttöjen ja poikien väliltä eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > moderni 1 2 3 4 5 vanhanaikainen: Tyttöjen ryhmä piti poikia selkeämmin kuvaa vanhanaikaisena. Ero on melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. Tyttöjen vastaus-ten hajonta on suppeampi ja painottuu vanhanaikaisen suuntaan. (Liite 4: t-testi 20)

Kuvan värit ovat? > epämiellyttävät 1 2 3 4 5 miellyttävät: Myös tämän kysymyksen kohdalla tyttöjen ryhmä on poikia vakuuttuneempi, että kuvat miellyttävät. Ero on melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Vastausta tukee se, että kuvan värien kohdalla oli syntynyt melkein vastaava tulos. (Liite 4: t-testi 21)

Kuva on? > abstrakti 1 2 3 4 5 kertova realistinen: Kolmas tyttöjä ja poikia erotteleva kysymys kertoi 0,1 %:n riskitasolla tyttöjen ja poikien keskiarvoissa olevan eroa. Tyttöjen joukko tunnisti maalauksen realistisuuden paremmin. (Liite 4: t-testi 22)

Näiden erottelevien kysymysten osalta on odotettavissa, että tytöt ovat poikia tietoisempia kuvataiteesta, koska erottelevat kysymysosiot tulevat esille kahden sellaisen kysymyksen kohdalla, johon vastaamiseksi tarvitaan tietoa kuvataiteesta.

Ensi yllätyksen suhteen kokeiluryhmät näyttivät varsin yksimielisiltä. Yleisvaikutelma on, että teos oli ryhmän mieleen ja se oli helppo tunnistaa taidekuvaksi niin tekijää kuin tyyliä myöten.

Ensi yllätys: **asuinalue** (*kaupunki – maaseutu*): Keskiarvojen vertailussa löytyi kaupunki - maaseutu-erottelussa eroja seuraavasti:

**Miten koet kuvan?** > ikävä 1 2 3 4 5 kiinnostava: Maaseudun oppilaat kokevat maalauksen kaupunkilaisia kiinnostavampana. Keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Kummankaan vastaajaryhmän keskihajonta ei ole suuri, mutta maaseudun oppilailla se painottuu kiinnostavan suuntaan. (Liite 4: t-testi 23)

**Miten kuva on sommiteltu?** > rönsyilevästi 1 2 3 4 5 niukasti: Tilastollisesti melkein merkitsevällä, 5 %:n riskitasolla näyttää, että maaseudun oppilaiden ja kaupunkilaisten väliltä löytyy eroa. Maaseudun vastaukset kallistuvat selkeään suuntaan. (Liite 4: t-testi 24)

**Miltä kuva näyttää?** > pintamaiselta 1 2 3 4 5 kolmiulotteiselta: Maaseudun ryhmä on arvelee teosta kolmiulotteiseksi kaupunkilaisten ryhmää selkeämmin. Tulos on merkitsevä 1 % riskitasolla. Maaseudun vastaukset ovat ryhmittyneet 3-ulotteisen päähän. (Liite 4: t-testi 25)

Mielenkiintoista olisi selvittää, miten kuvan tulkintaan vaikuttaa maalauksen aihe. Esimerkiksi tuntevatko maaseudun oppilaat tässä tapauksessa aiheen paremmin? Kolmiulotteisuuden ja realismisuuden tunnistaminen voivat olla viite tähän. Kuvattu maailma on nähty oikeana, siinä maailmassa on oltu. Kuvaan kohdistuva kiinnostus viittaa siihen, että ihmiset kaipaavat ennakkotietoja asiasta voidakseen kiinnostua siitä. Tätä ajatusta korostaa Koroscik (ks. 1992, 1996 ja 1997) hänen pitäessään tärkeänä opiskelun aloittamista tutuista asioista. Kysymystä on syytä tutkia edelleen, että asiasta voi tehdä tätä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä

Ensi yllätys: **taidesuhde** (*käyty kuvataidekoulua – ei käyty*): Keskiarvojen vertailussa löytyy kuvataidekoulu - ei kuvataidekoulu-erottelussa eroja seuraavasti:

**Kuvan tekijä?** > ei taiteilija 1 2 3 4 5 on taiteilija: Kuvataidekoulua käyneet olivat tietoisempia siitä, että maalaus on taiteilijan tekemä. Ryhmien keskiarvojen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä, 0,1% riskitasolla. Kuvataidekoululaisten vastausten hajonta on melkein olematon. Huipukkuuslukukin poikkeaa normaalijakaumasta. Siis pitkälle meneviä johtopäätöksiä ei tästä osioiden vertailusta voi tehdä. Tuntuu itsestäänselvyydeltä, että kuvataidekoululaiset tunnistavat taidekuvat muita varmemmin. (Liite 4: t-testi 26)

Ensi yllätys: **atk-osaaminen** (*osallistuu valinnainen tietotekniikka – ei osallistu*): Keskiarvojen vertailussa osallistuu valinnaiseen tietotekniikkaan – ei osallistu - erottelussa ei löytynyt eroja.

Ensi yllätys: **museokäynnit** (*taidemuseossa käyneet – ei käyneet*): Keskiarvojen vertailussa löytyi taidemuseossa käyneet - ei käyneet-erottelussa eroja seuraavasti:

**Kuvan värit?** > rumat 1 2 3 4 5 kauniit: Ei museossa käyneiden ryhmän keskiarvojen perusteella näyttää tilastollisesti melkein merkitsevältä, 5 %:n riskitasolla, että he pitävät maalauksen värejä kauniimpana kuin museossa käyneet. Ei käyneiden vastausten hajonta on pienempi kuin museossa käyneiden ja vastaukset painottuvat kauniin suuntaan. Tärkeä näkökulma asiaan. Museossa käyneillä on monipuolisempi kokemus siitä, mitä taide voi olla. (Liite 4: t-testi 27)

**Kuva on?** > abstrakti 1 2 3 4 5 realistinen: Ei museossa käyneiden ryhmän keskiarvojen perusteella näyttää siltä, että he epäilevät kuvan olevan abstraktin keskimääräisesti painotuneemmin kuin museossa käyneet, 5 % riskitasolla. Tämänkin kysymyksen perusteella voi päätellä museokäyntien vaikuttaneen kuvien tulkintaan. Tuloksen tulkinnan yleistettävyyttä vähentää se, että molempien ryhmien vastausten hajonta on pieni ja se ei kata kaikkia vastausluokkia. (Liite 4: t-testi 28)

#### **Akseli Gallen-Kallela: Lemminkäisen äiti (kuva 6.)**

Lemminkäisen äidin suhteen oppilaiden vastaukset poikkesivat Ensi yllätyksestä. Siitä ei osattu sanoa onko se kaunis vai ruma. 31 oppilasta (60,8 %) ei tiennyt mihin suuntaan arviossaan kallistua. Kysymys on hyvä esimerkki siitä, että kaunis – ruma-vertailu ei kaikkien taideteosten kohdalla ole helppo tai osuva vertailu. Erittäin kauniina piti maalausta kaksi oppilasta ja kauniina neljä.

Kuva koettiin erittäin ikävänä. 13 oppilasta (26 %) valitsi näin. Ikävänä sitä piti 10 oppilasta (20 %). Vain kolme oppilasta (6 %) piti maalausta erittäin kiinnostavana. Teos koettiin erittäin ahdistavana, 13 oppilasta (26,5 %) tai ahdistavana, 26 oppilasta (53,1 %). Suurin osa koki maalauksen vanhanaikaiseksi, 18 oppilasta (36 %) tai erittäin vanhanaikaiseksi, 16 oppilasta (32 %). Kukaan ei pitänyt sitä täysin modernina. Suurin osa ei halunnut maalausta itselleen, 31 (62 %) ilmoitti näin.

Kuvan väreistä ei oltu varmoja. Oppilasta 25 (49 %) ei osannut valita mielipidettään. Muut vastaukset kallistuivat ruman suuntaan. Vain yksi oppilas (1,9 %) piti värejä erittäin kauniina ja kolme oppilasta (5,9 %) kauniina. Värien suhteen oppilaiden mielipide kallistui hillitty-määreen suuntaan, kun vaihtoehtona oli riehakas. Erittäin hillittynä piti 12 oppilasta (24 %) tai hillittynä 18 oppilasta (36 %). Värit tuntuivat useasta epämiellyttäviltä, oppilasta 23 (46 %) valitsi vaihtoehdon, kuusi (12 %) valitsi jopa erittäin epämiellyttävän.

Valtaosa piti kuvaa erittäin selkeänä, 10 oppilasta (19,6%) tai selkeänä 20 oppilasta (39,2 %). Oliko kuva rönsyilevä vai niukka, tuotti arviointivaikeuksia, 28 oppilasta ei kallistunut kummankaan vaihtoehdon puoleen. Mielipiteet jakaantuivat eniten kysymysosiassa, jossa pohdittiin onko maalaus pintamainen vai kolmiulotteinen. Vastausten keskiarvo asettui varsin lähelle teoreettista keskiarvoa. Sitä piti sen sijaan maalauksellisena 17 oppilasta (34 %) tai erittäin maalauksellisena 14 oppilasta (28 %). Oppilasta 31 (63,3 %) ei osannut päättää onko kuva graafinen vai ei. Päättämättömyys saattoi johtua siitä, että oppilaat eivät mieltäneet, mitä käsite tarkoittaa.

Oppilasta 30 (61,2 %) kokee maalauksen tekijän taiteilijana. Vastaaajajoukossa on kuitenkin kolme (6,1 %), jotka eivät pidä taiteilijana. Kuva on taidekuva 50 (98 %) mielestä. Yksi ei hyväksy kuvaa taidekuvaksi. Täsmälleen sama tulos on arvioitaessa onko kuvan tekemiseen käytetty tietotekniikkaa. Yksi oppilas arvelee käytetyn tietotekniikkaa.

Lemminkäisen äiti herätti ristiriitaisiakin tunteita ja hämmennystä, koska sitä ei ole selvästikään niin helppo sijoittaa johonkin kategoriaan kuin Ensi yllätys.

Lemminkäisen äiti: **sukupuoli**: Keskiarvojen vertailussa löytyi tyttöjen ja poikien väliltä eroja seuraavasti:

**Miten koet kuvan?** > kaunis 1 2 3 4 5 ruma: Tytöt näyttivät poikia painottuneemmin kallistuvan siihen suuntaan, että maalaus on kaunis. Keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. Keskiarvo jäi kuitenkin molemmissa tapauksissa ruman suuntaan. (Liite 4: t-testi 29)

Lemminkäisen äiti: **asuinalue** (maaseutu – kaupunki): Keskiarvojen vertailussa löytyy maaseudun ja kaupungin oppilaiden väliltä eroja seuraavasti:

**Miten kuva on sommiteltu?** > selkeästi 1 2 3 4 5 sekavasti: Keskiarvojen vertailussa kaupunkilaisten keskiarvot painottuivat selkeän suuntaan. Tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %: riskitasolla. Molempien ryhmien hajonta on sama ja kattaa koko luokituksen. (Liite 4: t-testi 30)

**Miltä kuva näyttää?** > pintamainen 1 2 3 4 5 kolmiulotteinen: Maaseudun koululaisten arviot maalauksesta eroavat kaupunkilaisten arvioista tilastollisesti melkein merkitsevästi, 5 %:n riskitasolla. Kuten Ensi yllätyksessä myös Lemminkäisen äidissä näyttää olevan kaupunkilaisten mielestä keskiarvon mukaan enemmän niitä, jotka uskovat maalauksen näyttävän pintamaiselta. (Liite 4: t-testi 31)

Lemminkäisen äiti: **taidesuhde** (kuvataidekoulua käyneet – ei käyneet)

Lemminkäisen äiti: **tietotekniikkaosaaminen** (osallistuu valinnaiseen tietotekniikkaan – ei osallistu)

Lemminkäisen äiti: **museokäynnit** (taidemuseossa käyneet – ei käyneet)

Edellä olevien kolmen luokittelun keskiarvojen vertailussa ei löytynyt eroja taidesuhteen, tietotekniikkaosaamisen tai museokäyntien osalta. Valituista testiteoksista Lemminkäisen äiti hämmensi oppilaiden mieltä eniten. Se ei avautunut heille yhtä selvästi kuin Ensi yllätys. Aika monet kokivat sen ahdistavana ja ikävänä.

### Olli Miettinen: La Piste (kuva 7.)

La piste koettiin enimmäkseen rumana, 16 oppilasta (32 %) rumana ja 12 oppilasta (24 %) erittäin rumana. Kukaan ei kokenut sitä erittäin kauniina. Se oli oppilaiden enemmistön mielestä ikävä tai erittäin ikävä, yhteensä 32 oppilasta (31,3 % + 31,3 % = 62,6 %). Se oli myös ahdistava tai erittäin ahdistava, yhteensä 22 oppilasta (18,4 % + 26,5 % = 44,9 %). Oppilaista 18 (36,7%) ei osannut määritellä kantaansa asiaan. Enemmistö koki sen modernina tai erittäin modernina, yhteensä 27 oppilasta (25 % + 31,3 % = 26,3 %). Oppilaista 31 (60,8 %) ei halunnut sitä missään nimessä itselleen.

Myös kuvan värit koettiin rumina tai erittäin rumina, yhteensä 26 oppilasta (22 % + 30 % = 52 %). Hillityt tai hyvin hillityt värit myöskin olivat, 32 oppilasta (29,4 % + 33,3 % = 62,7%). Eivät värit miellyttäneetkään. Ne olivat epämiellyttävät tai erittäin epämiellyttävät, yhteensä 25 oppilasta (22 % + 28 % = 50 %). Yllättäen enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että sommittelu oli sekavaa tai erittäin sekavaa, yhteensä 32 oppilasta (27,5 % + 35,3 % = 63,8 %). Oliko maalaus rönsyilevä vai niukka sommittelultaan tuotti oppilaille päänvaivaa: 20 oppilasta (40,8 %) ei osannut päättää. Muutoin vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti kumpaankin suuntaan.

Enemmistön mielestä kuva oli pintamainen, yhteensä 28 oppilasta (56 %), mutta yhteensä 10 oppilasta (20 %) koki kuvan kolmiulotteisena. Peräti 11 oppilasta (21,6 %) oli vahvasti sitä mieltä, että kuva ei ole maalaus. Hieman varovaisemmin samaa mieltä oli 5 oppilasta (9,8 %). Maalaukseen uskoi yhteensä 25 oppilasta (21,6 % + 27,5 % = 49,1 %). Oppilaista 24 (49 %) ei osannut päättää, onko maalaus graafinen vai ei. Myös sen toteaminen oliko maalauksen tehnyt taiteilija vai ei, oli vaikeaa, oppilaista 10 (20 %) oli ehdottomasti kielteisellä kannalla ja 13 oppilasta (26 %) erittäin vakuuttunut, että teos oli taiteilijan käsialaa.

Keskiarvojen vertailussa löytyi käytössä olevan luokittelun mukaan ryhmille eroja:

La Piste: **sukupuoli**: Keskiarvojen vertailussa löytyy tyttöjen ja poikien väliltä eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > kaunis 1 2 3 4 5 ruma: Tyttöjen keskiarvojen vertailu poikiin osoitti melkein tilastollisesti merkitsevää eroa, 5 %:n riskitasolla. Tyttöjen arvio, että maalaus olisi ruma, oli lievempää. Poikien mielipiteiden hajonta oli suppeampi. (Liite 4: t-testi 32)

Miten koet kuvan? > ikävä 1 2 3 4 5 kiinnostava: Tyttöjen ja poikien ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla niin, että tyttöjen mielipide suuntautui positiivisemmin. Poikien vastausten hajonta oli suppeampi ja he eivät vastanneet varsinaisesti kiinnostavan suuntaan. (Liite 4: t-testi 33)

Miten koet kuvan? > haluaisin itselle 1 2 3 4 5 en haluaisi: Ryhmien välinen tilastollisesti merkitsevä ero, 1 % riskitasolla tarkoittaa sitä, että pojat olivat tyttöjä ehdottomammin sitä mieltä, että taulua ei ripusteta omalle seinälle. (Liite 4: t-testi 34)

Kuvan värit ovat? > rumat 1 2 3 4 5 kauniit: Kuten muutoinkin pojat kokivat kuvan tyttöjä selvemmin rumana keskiarvojen perusteella. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. (Liite 4: t-testi 35)

Kuvan värit ovat? > epämiellyttävät 1 2 3 4 5 miellyttävät: Myös tässä poikien ja tyttöjen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. Pojat hylkivät kuvaa tyttöjä selkeämmin. Heidän joukossaan ei ole ketään, joka pitäisi värejä erittäin miellyttävänä. (Liite 4: t-testi 36)

Kuvan tekijä on? > taiteilija 1 2 3 4 5 ei taiteilija: Edellä olevista osioista voi jo päätellä, että poikien mielenkiinto kuvaan oli tyttöjoukkoa kielteisempää. Ero sukupuolten välillä on melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. Pojat kallistuvat arvelemaan, että tekijä ei ole taiteilija. (Liite 4: t-testi 37)

La Piste oli maalauksista selvästi vähiten myönteistä mielenkiintoa herättävä. Arvailujen varaan tässä yhteydessä jää, johtuiko oppilaiden reaktiot siitä, että kuva on abstrahoitu ja vähemmän kertova tai esittävä vai oliko kuva tietoverkossa epäedukseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan arvioida oppilaiden taiteen vastaanottoa ja siihen liittyviä kysymyksiä kuten Parsons (1987), Koroscik (1992, 1996 ja 1997), Linko (1992), Saarnivaara (1993), Paatela-Nieminen (1996) sekä Räsänen (1997) ovat tehneet. Alkutestissä sivuttiin aihepiiriä niin, että nähtiin millainen taide ensisijaisesti kiinnostaa. Näin voitiin edetä taideobjektin vastaanoton suhteen eteenpäin ja kehitettyä tutkimaan tietokonemedian käyttöä taideväylänä. Testin tulokset ovat samansuuntaisia kuin edellä mainittujen tutkijoiden tutkimuksissa on paljastunut taiteen vastaanottamisen luonteesta. Poikien ja tyttöjen vertailussa on tiedostettava, että poikia oli suhteessa vähän mukana, vain 14 ja tyttöjä oli 37.

La Piste: **asuinalue** (*maaseutu – kaupunki*): Keskiarvojen vertailussa löytyy maaseudun ja kaupungin välille eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > moderni 1 2 3 4 5 vanhanaikainen: Tilastollisesti merkittävä ero, 1 %:n riskitasolla löytyy maaseudun ja kaupungin väliltä. Kaupunkilaiset kokevat maalauksen keskimääräisesti maaseudun oppilaita modernimpana. (Liite 4: t-testi 38)

Kuva näyttää? > graafiselta 1 2 3 4 5 ei graafiselta: Ero on merkittävä, 1 %:n riskitasolla. Kaupunkilaiset kallistuivat maaseudun koululaisia enemmän graafiseen suuntaan. (Liite 4: t-testi 39)

Kuva on? > abstrakti 1 2 3 4 5 kertova, realistinen: Merkittävä ero, 1 %:n riskitasolla kaupunkilaiset arvelivat maalausta maaseudun oppilaita selkeämmin abstraktiksi. Maaseudun oppilaiden joukosta löytyi hajonnan perusteella myös realistisen vaihtoehdon kannattajia. (Liite 4: t-testi 40)

Tässä osiossa on syytä miettiä, miten paljon tuloksiin vaikutti se, että pojista suurin osa kävi koulua maaseudulla. Pojat suhtautuivat keskimäärin tyttöjä varovaisemmin kuvaan.

La Piste: **taidesuhde** (*käyty kuvataidekoulua – ei käyty*): Keskiarvojen vertailussa löytyi kuvataidekoulua käyneiden ja ei käyneiden välille eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > kaunis 1 2 3 4 5 ruma: Kuvataidekoulua käyvät pitivät maalausta keskimäärin kauniimpana, 5 %:n riskitasolla kuin ei kuvataidekoulua käyneet. Kuvataidekoululaisten vastausten hajonta oli pienempi kuin eikuvataidekoululaisten. (Liite 4: t-testi 41)

Miten koet kuvan? > ahdistava 1 2 3 4 5 rauhoittava: Kuvataidekoululaisten mielestä keskimäärin La Piste oli enemmän rauhoittava kuin ahdistava. Ei-kuvataidekoululaiset kallistuivat mielipiteessään enemmän ahdistavan suuntaan. Tulos on tilastollisesti merkitsevä, 1 %:n riskitasolla. Eikuvataidekoululaisten vastausten jakauma on painottunut ahdistavan suuntaan. (Liite 4: t-testi 42)

Kuvan värit ovat? > rumat 1 2 3 4 5 kauniit: Eikuvataidekoululaiset pitivät värejä suhteessa useammin rumana verrattuna kuvataidekoululaisiin. Tulos on melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Kummankin ryhmän tulos painottuu ruman suuntaan. Kaikkiin vastausluokkiin on kuitenkin vastattu. (Liite 4: t-testi 43)

La Piste: **tietotekniikkaosaaminen** (*tietotekniikkaa opiskelevat – eiopiskelevat*): Keskiarvojen vertailussa löytyy tietotekniikkaa opiskelevien ja ei opiskelevien välille eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > moderni 1 2 3 4 5 vanhanaikainen: Kumpikin ryhmä kokee kuvan enimmäkseen modernina, mutta ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 % riskitasolla. Tietotekniikkaa opiskelevat kallistuvat useammin vanhanaikaisemman suuntaan. (Liite 4: t-testi 44)

Kuvan tekijä? > ei ole taiteilija 1 2 3 4 5 on taiteilija: Oppilaat, jotka eivät opiskele tietotekniikkaa, pitivät kuvan tekijää selkeämmin taiteilijana. Ryhmien keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. (Liite 4: t-testi 45)

La Piste: **museokäynnit** (*taidemuseossa käyneet – ei käyneet*): Keskiarvojen vertailussa löytyy taidemuseossa käyneiden ja ei käyneiden välille eroja seuraavasti:

Miten koet kuvan? > ahdistava 1 2 3 4 5 rauhoittava: Ei taidemuseossa käyneet kallistuivat arvelemaan maalausta museokävijöitä selkeämmin ahdistavaksi. Keskiarvojen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. (Liite 4: t-testi 46)

Kuvan tekijä? > ei ole taiteilija 1 2 3 4 5 on taiteilija: Taidemuseossa käyneet olivat selkeämmin sitä mieltä, että kuvan tekijä oli taiteilija. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 %:n riskitasolla. Tosin oppilasjoukko kokonaisuutenaan ei ollut kovin vakuuttunut asiasta. Museokävijöiden hajonta oli tasaisemmin jakaantunut eri suuntiin ja eikävijöiden vastaukset painoutuivat arveluun, että työn tekijä ei ole taiteilija. (Liite 4: t-testi 47)

La Piste osalta voidaan todeta, että ryhmät, joissa on kokemusta kuvataiteesta opiskelun, museokäyntien tai muun vastaavan muodossa, suhtautuvat ennakkoluulottomammin maalaukseen, esimerkiksi onko maalaus taiteilijan tekemä vai ei, tai voiko teoksesta pitää.

#### **Yhteenveto alkutestin toisesta osasta**

Kolmesta taideteoksesta Ensi yllätys oli suosituin. Taidekuvan esittävyys on tae osata tulkita teosta tai ymmärtää sen viesti, jos katsojalla ei vielä ole paljon kokemuksia tai tietoa

taiteesta. Saatu tulos vastaa hyvin taiteen vastaanottamisesta tehtyjä tutkimuksia (ks. Parsons 1987 ja Saarnivaara 1993). Parsons on tutkinut tutkimuksen ikäluokkaan kuuluvia nuoria. Kuvan esittävyttä voidaan pitää sinä tuttuutena, jota voidaan käyttää hyväksi (ks. Koroscik 1993, 1996 ja 1997), kun tutkimusprosessia jatketaan seuraavaan vaiheeseen. Teoksen vastaanottoon vaikutti maaseudun oppilaiden osalta aiheen tuttuus. Koska kohteena oli maalaistalon elämä, oli se oman reaali maailman kautta monille oppilaille tuttu ja näin "kolmiulotteinen". Se auttoi kuvan tulkintaa virtuaali maailmassa. Lemminkäisen äiti koettiin lähtötilanteessa jopa pelottavana ja se hämmensi muutoinkin oppilaiden mieliä. Tulkinnat olivat toisiinsa nähden ristiriitaisiakin. Teos ei ollut Ensi yllätyksen tapaan helposti tulkittava. Jatkotehtävien yhteydessä oli mielenkiintoista seurata suhtautumisen muutosta. Taideoksena Lemminkäisen äiti oli etukäteen tutuin historiankirjojen kuvituksista. La Piste herätti oppilaiden parissa vähiten myönteisiä reaktioita. Se oli oppilaille vierain. Myönteisimpänä sen kokivat oppilaat, joilla oli muita enemmän tietoa kuvataiteesta kuten kuvataidekoulu käyneet. On myös huomattava, että teos välittyi tietoverkkosivuilta testiteoksista kaikkein huonoimmin.

Selvittämisen arvoista on se, miten taidekuvan tietoverkkokokemukseen vaikuttaa se, että on nähnyt kyseisen maalauksen luonnossa, esimerkiksi taidemuseossa, ja vasta sitten katsoo sitä internetin kotisivulta. Taidekuvan kokemus on todennäköisesti kolmiulotteisempi niille, jotka ovat kokeneet sen oikeasti ennen kuin katsovat sitä tietoverkon välityksellä verrattuna niihin, jotka näkevät sen ensimmäisen kerran kotisivulta.

Tutkimuksen lähtötilanne tuki alkutestissä saatua käsitystä siitä, että kokeiluryhmien oppilaat olivat miellyttäviä, tunsivat kiinnostusta ja kokivat tutunomaisiksi esittävät taidekuvat. Tämä oli otettava huomioon valittaessa taidekuvia ja museoiden kotisivuja tutkimuskohteeksi. Työssä edettiin Koroscikin hyväksi havaitsemien taiteen vastaanoton periaatteiden mukaan. Oppilaiden hyvä motivaatio taidekuvien vastaanottoon, toiminnan objektiin, oli oleellista. Taidekuvien ymmärtäminen heijastaa katsojan aikaisempaa tietoa sisältäen kaiken kognition kuten tiedot, taidot ja kokemuksen, jotka yksilö on hankkinut aikaisemmin (Koroscik 1996, 4-40). Se on sopusoinnussa tutkimuksessa käytössä olevan perusajatuksen kanssa siitä, että kokonaisvaltaisen oppimisen malli teoreettisine juurineen on se lähestymistapa, jonka mukaan pääsääntöisesti toimitaan. Samalla on tärkeää korostaa taidekasvatuksen postmodernia mutta samalla humanistista ajattelua. Näkemyksessä korostuvat myös kokeellisen oppimisen ja progressiivisen pedagogisen ajattelun ideat.

### 8.1.3. Kuvallinen kotitehtävä

Tämän osion materiaali on käsitelty koulukohtaisesti. Näin voidaan tarkastella koulujen välisiä eroja. Kuvallisen kotitehtävän tavoitteena oli motivoida oppilaita koeiluun sekä tutustua heihin ja heidän kuvamakuunsa. Opettajat olivat saaneet kokeiluryhmät uusina syyslukukauden alussa. Uusien kokoonpanojen tuli ensin ryhmääntyä keskenään ja opettajan kanssa. Lisäksi opettajat halusivat tutustua uuteen valinnaiseen ryhmäänsä, sen ominaisuuksiin ja toiveisiin.

Samalla peilattiin oppilaiden kuvamielityksiä tämän ikäisten nuorten kuvamaailmaan ja nuorten maailmaan yleensä. Tehtävässä pyydettiin oppilaita etsimään kolme kuvaa, jotka miellyttivät heitä. Lempikuvat voivat olla mitä kuvia vain. Kuvien kopiot piti liittää mukaan vastaukseen ja laittaa kuvat tärkeysjärjestykseen. Valinnat piti perustella. Kuvien kopioiden tarkoituksena oli, että oppilaat eivät joudu miettimään, mitä kuvia uhraavat, vaan valitsevat niitä kuvia, joista todella pitävät. Alkuperäiset kuvat kopioitiin koululla tehtävälomakkeen liitteeksi. Joistakin kuvista otettiin värikopioita havainnollistamaan tutkimusta. Tehtävälomake on liitteessä 3.

Analyysissa on selvitetty pääasiassa sitä, miten moni valitsi lempikuvakseen taidekuvia ja millaisia. Tavoitteena oli selvittää näiden nuorten omakohtaista valmiutta kohdata taidekuvia ja valita niitä ilman aikuisten, esimerkiksi opettajien ohjausta. Valintojen toivottiin toteutuvan suoraan nuorten maailmasta käsin ja kuvastavan heidän ominta maailmaansa.

Tekstin kuvituksena on valikoima kuvaesimerkkejä (kuvat 8-13).

#### Koulu A:n omat kuvat

Koulu A:n oppilaista valitsi kuvamielitykset 14 oppilasta. Yhden oppilaan vastaukset puuttuivat. Neljän valinnoissa oli mukana jonkinlainen taidekuva. Näistä yksi oli romanttinen tyrskyävä merimaisema kodin olohuoneen seinältä. Se oli kyseisen tytön ykkösvaihtoa. Taidekuvien kategoriaan on luokiteltu myös toisen tytön vaarin tekemä Punahilkka



ja susi -tutkielma, jonka tyttö oli itse piirtänyt vastauksen liitteeksi havainnollistaakseen valintaansa. Kolmas taidekuva oli Porvoosta Runebergin kodista löytynyt taidepostikortti. Kuvan oli maalannut valinnan tehneen pojan mukaan Marcus Larson. Kuvan nimi oli Kallioinen merenranta. Tämäkin kuva oli ykkösvalinta. Merenrannan lisäksi poika valitsi piirretyn kuvan lihavasta kissasta sekä avaruudessa kiertävän porsaan. Poika perusteli taidekuvan valintaa sillä, että "kuva on niin aidon näköinen. Paikka on juuri sellainen missä haluaisin asua". Neljäs taidekuva oli tytön laatikosta löytämä postikortti. Se oli Francesco Albanin *Cubids leading Adonis to Venus (1578-1660)*. Kuva oli tytön tärkeysjärjestyksessä kolmas. Sen ohella tyttö oli valinnut hevostuvan ja talvimaiseman. Viidentenä on syytä mainita erään tytön vesiväreillä maalaama Merenalainen maisema. Hän kirjoitti, että se on "hieno, todellisen näköinen". Kyselyn mukana oli siitä viitteellinen lyijykynäpiirros, jossa oli kuvattu kahta kalaa. Hän oli kiinnostunut kaloista. Kuvalistalla oli mukana valokuva akvaariosta, jonka hän oli asettanut oman maalauksensa edelle.

Valinnat olivat muutoin erilaisia eläimiä valokuvina tai kuvituksina. Luontokuvat, viidakko ja eksotiikka viehättivät. Moni oli valinnut myös sarjakuvan kuten Lassi ja Leevi, Masi ja erikoisuutena erään pojan listalta löytyi Matti Mainio ja Jussi Juonio. Tämä liittyi kyseisen pojan kolmen sarjakuvan kuvavalintakokonaisuuteen. Myös muutama urheilukuva oli joukossa samoin kuin kuvia läheisistä ihmisistä. Kuvituksena on muutamia valittuja esimerkkejä (*kuvat 8-11*) Oppilaiden kertoman mukaan kuvat oli usein noukittu oman huoneen seinältä ja muista kätköistä. Ne kertoivat heidän harrastuksistaan ja mieltymyksistään. Kokonaisuutena ryhmä valitsi paljon "somia" kuvia.

Ryhmän opettaja oli ihmeissään siitä, että ryhmä oli löytänyt niin kattavan kokoelman herrttaisen kliseisiä kuvia. Hän totesi niiden havainnollistavan konkreettisesti kuvataiteen opetuksen lievemaailmaa ja sitä, että peruskoulun seitsemännen luokan opetus ei ollut ollut aineenopettajan käsissä.

#### Koulu B:n omat kuvat

Ryhmän oppilaista valitsi kuvat 11 oppilasta, joista yksi oli poika. Ryhmässä oli mukana kaikkiaan 18 oppilasta, mutta alkuvaiheessa eivät kaikki vielä olleet mukana, koska ryhmään tuli myöhemmin lisää oppilaita. Tehtävästä puuttuvat viiden oppilaan vastaukset.

Vastanneista kolme valitsi taidekuvia. Heidän joukossaan oli poika, joka oli valinnut kolme vanhaa taidetta edustavaa kertovaa kuvaa: J.M.W. Turnerin *Bridge of sights*, William Ducen *Madonna* ja lapsi sekä Turnerin *Haaksirikko*. Perusteluina oli, että "oli hieno maisema, ihmiskuvaus tai hieno myrskyinen meri". Kuvat olivat löytyneet postikorteista.

Tyttö valitsi vanhaa suomalaista taidetta. Suosikki oli Venny Soldan-Brofeldtin *Ateria savolaisessa maalaistalossa (1892)*. Lisäksi mukana oli kaksi Albert Edelfeltin maalausta: *Kuningatar Blanka (1877)* sekä *Kristus ja Matalena (1890)*. Kuvien valintaa tyttö esitteli laajasti. Savolaisesta maalaistalosta tyttö esimerkiksi kertoo, että siitä tulee mieleen "tunnelmallinen vanhanajan joulukuva, lämpimät värit sopivat sisällä talviaikana vanhanajan mökkiin. Ihana yhteishenki, rauhoittava". Kolmannen oppilaan, tytön, taidevalinta oli Werner Holmbergin *Ihanteellinen maisema*. Hän oli löytänyt sen taidekirjasta. Kuva oli ... "valoisa, mutta utuinen".

Muiden oppilaiden valinnat olivat vanhoja perhealbumikuvia retkiltä, kalentereista luontokuvia, auringonlaskuja, kuvia nalleista tai hevoshullun suosikkeja. Joku tytöistä oli löytänyt Beatles-kuvia internetistä. Samainen oppilas listasi mukaan jääkiekkoilijan ja lasikimen kuvan. Ryhmän kuvat keskittyivät arkisiin ihmiskuviin omasta lähipiiristä. Kuvataiteen opettajan mukaan ryhmä oli reipasotteinen, jossain määrin "ronski". Se toi esiin välittömästi sympatiansa ja antipatiansa, mutta kuvavalintojen mukaan monen pinnan alta paljastui kauneuden kaipuuta ja romantiikkaa. Erityisesti ryhmän "ronski" käytös luokassa ja toiminnan eri vaiheissa kätki taakse kokonaan toisenlaisen maailman, joka näyttäytyi kuvavalinnoissa ja kirjallisissa tuotteissa.

Kuvituksena on esimerkki (*kuva 12*).

#### Koulu C:n omat kuvat

Koulu C:n oppilaista teki kymmenen tämän tehtävän. Näistä kahdella valinta osui taidekuvaan. Molemmat olivat tyttöjä. Toinen valitsi Joan Miron maalauksen taidekirjasta ja toinen Ilja Repinin maalauksen *Sadko vedenalaisessa valtakunnassa*. Viime mainitun valinnan perusteluna oli se, että kuva on "hieno isona = luonnossa". Kolmas kuva, maalaus jääkiekkoilijasta sopii esimerkiksi pojan valinnasta. Se on "tehty tarkasti". Ryhmä valitsi eniten jääkiekkoilijoita, muita urheilijoita ja bändi-idoleita.

Ryhmässä oli reipas poikamainen henki. Tytöt eivät tuntuneet jäävän ryhmän poikien varjoon, vaikka yksi pojista oli mielellään keskipisteenä varsinkin tietotekniikkaan liittyvissä asioissa. Valittujen kuvien perusteella ryhmä tuntui pinnallisemmalta kuin oli.

Kuvituksena on esimerkki (kuva 13).

### **Yhteenveto kuvallisen kotitehtävän perusteella**

Kotitehtävä vahvisti sitä kuvaa, mikä tuli esille alkukyselyn ja alkutestin yhteydessä. Oppilaille oli varsin suppea käsitys kuvataiteesta. Vain muutama löysi sen äärelle tien arkiympäristössään. Kertova, esittävä taide koettiin yleensä mieluisiksi. Oppilaiden valitsemat kuvat kertoivat heidän omasta ympäristöstään. He harrastivat urheilua, palloilulajeja, jääkiekkoa, jotka kaikki kuuluivat kotipaikkakuntien tarjontaan hyvin näkyvästi. He pitivät luonnosta, eläimistä ja läheisistä ihmisistään. Nuorisoidolit kuuluivat heidän elämäänsä. Nuorten maailman trendit ja muodit olivat tuttuja. Ja hieman sinne tunkeutui myös kuvataide-koulussa ja kuvataiteen opiskelussa.

Lukuvuoden alussa koulu B:n ja C:n opettajat kyselivät oppilailtaan, mitä odotuksia heillä oli kuvataiteen opiskelun varalle. Koulu A:n opettaja oli kyselty odotuksia jo aikaisemmin edellisen lukuvuoden keväällä, joten se jäi tästä osuudesta pois. Koulu B:n kahdeksan oppilaan toivelistalla oli piirtämistä kaikilla mahdollisilla välineillä, maalaamista, saviesineitä ja joku mainitsi valokuvauksen. Tekeminen oli tärkeintä ennako-odotuksissa. "Pystyisin tekemään paremmilla välineillä kuin kotona".

Koulu C:n oppilaista melkein jokaisen odotuksissa kuvataiteen opiskelusta oli, että oppisi piirtämään ja maalaamaan, oppisi piirtämään paremmin, "oppisi piirtämisen tyynejä". Yksi pojista kertoi, että "yrityn kehittää piirustustaitoani, kuvaamataidontunnit ovat hyvin rentouttavia raskaana koulupäivänä, pääsen jotenkin toteuttamaan itseäni siellä".

Tietoverkkojen käytöstä koulu B:n oppilaista esitti mielipiteensä vain viisi. Jonkun mielestä se olisi "samanlaista kuin muukin taiteen opiskelu". Toiselle, pojalle, se oli "vaihtelua normaaliin koulunkäyntiin". Pari arveli sen olevan tietokoneen "räpläämistä". Koulu C:n oppilaista kuusi vastasi tähän. Näistä pari ei osannut ilmaista mielipidettään. Toiset odottivat "nykyaikaista opiskelua, että opiskelu tapahtuisi osaksi ATK:lla tai muulla välineellä ei pelkällä kynällä".

Oppilaiden odotukset kuvataiteen opiskelun suhteen painottuivat selkeästi omaan tekemiseen. Se lisäsi motivoinnin merkitystä taiteen vastaanoton osalta.

#### **8.1.4. Toimintatutkimuksen lähtötilanne kaikkien alkukartoitusten valossa sekä alkukyselyn, alkutestin ja kotitehtävän analyysit**

Alkukysely- ja -testitilanne olivat samalla kertaa mahdollisuus oppilaiden ja tutkijan tutustua toisiinsa sekä opiskella internetin käyttöä yhdessä oman opettajan kanssa. Tämä toteutui onnistuneesti. Oppilaat suhtautuivat tutkijaan luontevasti koko tutkimuksen ajan. Tietotekniikan käyttö ei tuottanut ongelmia. Alkukysely paljasti näiden nuorten maailmaa ja kertoi heidän kiinnostuksensa kohteista havainnollisesti. Ryhmässä ei esiintynyt mitään erityisiä äärinuorisotrendejä. Kuvataide ei ilmiönä ole läsnä päällimmäisenä heidän maailmassaan ja kuvataidemuseot eivät ole tulleet tutuksi. Elämään ja sen opetteluun kuuluu runsaasti monenlaisia asioita. Harrastuksista suosituimpia ovat erilaiset liikuntalajit. Mieluiten oppilaat valitsevat esittäviä kuvia ja usein niissä kukoistaa romanttinen henki oli kyse taide- tai muusta kuvasta. Pojat kuitenkin valitsevat mielellään myös urheiluun liittyvää kuvastoa.

Erikseen on vielä korostettava, että tutkimukseen käytettävissä oleva aika oli kokonaisuutena erittäin rajallinen. Jokainen tutkimusaiheeseen käytetty hetki oli käytettävä tehokkaasti hyväksi. Alkutehtävien jälkeen keskusteltiin ja päätettiin yhdessä, miten edetään seuraavaan etappiin. Alkutehtävien pohjalta oli selvää, että tietokonemedian kuvataidekäyttöön perehdytään aluksi internetsivujen avulla tutkimalla niiden kuvataideantia tutun esittävän kuvataiteen kautta. Toimintaprosessin eri vaiheista seuraaviin siirryttäessä on edellisillä vaiheilla oleellinen vaikutus näihin. Perustuuhan toimintatutkimuksen metodi jatkuvaan arviointiin, eri vaiheiden reflektointiin sekä tarpeellisten korjausten tekemiseen vaiheesta toiseen edettäessä. (vrt. Sava 1990, 25-37 ja Syrjälä 1994, 30-31). Toimintatutkimuksellinen ote soveltuu hyvin sekä tutkijoiden että opettajien käyttöön ja toimii siltana teorian ja käytännön välillä.

## 8.2. Yhteinen suunnittelu ja yhteydenpito, toiminta kouluissa sekä tietoverkkojen käyttö ja hyödyntäminen

Kokeiluhankkeen suunnittelu aloitettiin toukokuussa 1996, jolloin esiteltiin alkuselvityksissä käytettäviä mittavälineitä. Työaprosessin eri toimenpiteet on selvitetty liitteessä. Toimintaprosessin aikana kerättiin havaintomerkinnät kaikista opettajien ja muiden osallistujien kanssa käydyistä tapaamisista, neuvotteluista, viestintäyhteyksistä sekä oppilaiden kanssa tapahtuneesta työskentelystä. (Katso liitteen 5 taulukot 1 ja 2). Tutkija teki havaintoja ja tarpeelliset muistiinpanot oppilaiden tapaamisista sekä taltioi tilanteita valokuvaten. Videotäopetus (*videoneuvottelu*) dokumentoitiin videolle. Oppilaiden tuotoksia taltioitiin valokuvaten ja kopioiden. Opettajien kanssa pidettiin erikseen kolme neuvottelukokousta, joista keskeiset olivat syyskuun alussa ja vuodenvaihteessa, koska silloin sovittiin käänteentekevistä toimenpiteistä kuten lukuvuoden työskentelystä sekä tammikuussa videoneuvottelun ja taidemuseokäynnin toteuttamisesta. Lisäksi jokaisen opettajan kanssa keskusteltiin erikseen koulukäyntien ja muiden toimenpiteiden yhteydessä. Erittäin runsaasti käytiin puhelinkeskusteluja. Näin prosessoiden tehtiin eri vaiheiden toteuttamissuunnitelmat ja toimenpidepäätökset ja tarpeelliset täsmennykset ja korjaukset.

Sähköpostiyhteydet ja telefaksi olivat myös käytössä. Opettajien lisäksi oltiin yhteyksissä ao. kuntien kouluviranomaisten kanssa kokeilulupien hankkimiseksi ja muutoinkin, mutta ei systemaattisesti, koska kaikki korostivat koulujen itsenäistä roolia kehittää omaa työtään. Atk-asiantuntijat sekä museoasiantuntijat olivat vuorollaan asiaankuuluvissa suunnitteluvaiheissa mukana päättämässä menettelytavoista ja arvioimassa ryhmien tekemiä ehdotuksia. Tässä osassa kuvataan ensisijaisesti kokeilutoiminnan kouluilla tapahtunut luokkamuotoinen työskentely ja muu toiminta. Kokeilun keskeiset operatiot, videoneuvottelu ja taidemuseokäynti analysoidaan erikseen omina kokonaisuuksinaan.

Koulujen rehtorit olivat keskusteluissa mukana koulukäyntien aikana samoin kuin tietotekniikkaopettajat. Rehtoreiden kanssa sovittiin mm. vanhempainiltoihin osallistumisesta. Tietotekniikkaopettajien kanssa sovittiin atk-luokkien käytöstä. Heidän kanssaan keskusteltiin myös kuvataiteen opetuksen ja tietotekniikan integraatiomahdollisuuksista, mutta käytettävissä ollut aika ei riittänyt konkreettisiin toimenpiteisiin. Koulu A:n osalta oppilaiden kuvaamataidon työt oli tarkoitus sijoittaa Museo kasi-nimellä koulun kotisivuille.

Tutkimusryhmien opiskeluprosessia dokumentoitiin myös opettajien tekemien havaintojen ja muistiinpanojen avulla. Tutkija kävi ryhmissä ja teki havaintoja niistä, keskusteli opettajien kanssa kouluilla ja eri viestintävälineiden avulla. Tutkimuksen aikana tehtiin havaintoja prosessin akteista sekä niitä seuranneesta muutosprosessista ja uuden tekniikan vaikutuksesta siinä. Tutkimuksen eri vaiheet sovittiin prosessin kuluessa ja tarkennettiin tarvittaessa. Esimerkiksi opettajien ja oppilaiden yhteinen reaktio oli, että käydäänhän myös oikeasti museossa, kun taideteokset tulivat tutuiksi kotisivuilta. Yksinomainen museoiden kotisivujen tutkiminen olisi tuntunut kovin ohuelta, "epävirtuaaliselta" ja kaksikulotteiselta kuvien tutkimiselta sen jälkeen, kun tekniikka alkoi olla tuttua ja niiden perusteella oli työtetty ensimmäiset tehtävät.

Yhdessä opettajien kanssa sovittiin ryhmien luotsaamisesta entistä syvemmälle museoyhteyteen. Tämän toiveen seurauksena selvitettiin, löytyykö kaikkien koulujen lähistöltä mahdollisuus käyttää videoneuvottelutekniikkaa. Se mahdollisuus tarjoutui ja kokeiluryhmän kanssa luotiin videoneuvotteluyhteys taidemuseon edustajan kanssa monipisteneuvotteluna. Samalla kokeiltiin, olisiko videotäopetus menetelmänä hedelmällinen tapa syventää tietoja kuvataiteesta ja havainnollistaa taidemuseokäsitettä. Toisiko verkkoyhteys museon kuvataideteoksineen lähelle oppilaita.

Opettajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta videoneuvottelutekniikan käytöstä opetuksessa. Videoneuvottelujärjestelmän käyttö oli uusi asia myös museolehtorille, joka oli mukana videotäopetuksen toteuttamisessa. Videoneuvotteluyhteys piti hankkia erikseen myös museolehtoria varten. Videoneuvotteluyhteys ei lukuvuonna 1996-1997 ollut joka koulun tai museon arkipäiväistä välineistöä. Kyseisiä välineitä oli kokeiltu etäopiskelussa sekä yritysten ja virastojen neuvotteluvälineinä 1990-luvun alkupuolelta lukien. Videoneuvotteluissa käytössä ollut järjestelmä rakentui digitaalisten puhelinverkkojen varaan käyttäen ISDN-liittymää. Tämä oli helppo tapa saada videoneuvotteluyhteys käyttöön, koska puhelinverkot ovat helposti muokattavissa ISDN-järjestelmään. Nämä verkot syntyivät 1990-luvun puolivälissä. ISDN-järjestelmän kaltaiset verkkoratkaisut ovat se tekninen ympäristö, mitä korkeakoulut tai oppilaitokset ovat käyttäneet etäopiskelua toteuttaessaan. (Karvonen 1999, 18.)

ISDN-järjestelmän mukainen videoneuvottelujärjestelmä otettiin kokeilulukuvuonna käyttöön esimerkiksi entisen Mikkelin läänin alueella (*Etelä-Savon maakunta*) useilla alasteen kouluilla tavoitteena tehostaa mm. koulujen kielten opiskelua osana opetushallituksen rahoittamia tietoyhteiskuntahankkeita. Kokeilussa käytetty tekniikka oli näin ollen vasta tulossa peruskouluihin ja siitä oli kokemuksia lähinnä aikuisikäisten työskentelymuotona. Lisäksi on huomattava, että koulujen etäopiskelua toteutettiin kahdenkeskisenä ja koulumaailman sisäisenä toimintana. Tietoverkot taideväylänä hankkeessa oli kysymys monipistevideoneuvottelusta sekä samalla kertaa nuorten maailman, koulumaailman ja taidemaailman kohtaamisesta virtuaalimaailman keinoin. Tavoitteena oli kokeilla, miten saadaan nämä maailmat joustavasti toistensa yhteyteen ja kommunikoidaan keskenään. Erikseen nousee esille tässä moniulotteisessa vuorovaikutuksessa pelikentän (*kybertilan ja kyberavaruuden*), pelaajien (*oppilaiden, opettajien, museolehtoreiden ja atk-tukihenkilöiden*) sekä peliohjelmien, kuvataiteen, välille syntynyt toiminta- ja viestintäjännite. Keskeistä on se, miten pelaajat rakentavat yhteisen käsityksen siitä, mitä kuvataideobjekti heille yhdessä ja erikseen merkitsee sekä mikä on paras pelikenttä tämän taideobjektin vangitsemiseen. Erimaailmisten kohtaamisessa ja kohtaamisen yhteensovittamisessa saavutettiin lisäksi ajansäästöä sekä tarjottiin usealle ryhmälle mahdollisuus etäkohdata museopedagoginen huippuasiantuntija. Asiantuntijoiden aika on aina rajallista.

Tutkimukseen liittyi oleellisesti toiminnallinen vuorovaikutus opettajien ja tutkijan kesken sekä muiden toimijoiden kanssa. Keskusteluissa olivat tarpeen tullen mukana erilaiset toimijat: koulujen rehtorit, atk-opettajat, muut atk-asiantuntijat sekä museohenkilökunta. Yhdessä käyty keskustelut tutkimusaiheesta ja kokeiluprosessin kulusta tähtäsivät oman työn uudistamiseen ja uuden teknologian omaksumiseen. Toimintatutkimus (*action research*) yhdistää niin tietoisuudessa kuin toiminnan tasolla opettajien ja muiden kasvatustutkijien ja opettajan roolit keskenään. Yhteistyö on tärkeä osa toimintatutkimusta. Yhdessä ratkaistaan monia käytännön toimintoja ja tehdään valintoja. Prosessin aikana tapahtuu ammatillista kasvua ja uudistumista kaikkien osapuolten kohdalla. On tärkeää reflektoida ja arvioida tehtävää työtä ja toimintaa koko ajan. Evaluation merkitys on tärkeä ja se on jatkuvaa. Tavoitteena on, että se heijastuu toiminnan uusintamiseen ja korjaamiseen koko prosessin ajan. Tutkimus ja sen rinnalla tapahtuva toiminta etenee vaiheittain spiraalinomaisessa syklissä, jossa suunnittelut ja neuvottelut seuraavat vaiheittain toimintaa ja sen tarkkailua sekä aineiston analyysia ja tulkintaa. (*vt. Syrjälä 1994, 25-52.*)

Oppilaat vierailivat tietoverkossa opettajiensa kanssa ja etsivät mielenkiintoisia kuvataidekohteita. He työstivät oman kuvailmaisun tai taiteen tuntemukseen liittyvien tehtävien avulla taiteen vastaanottokokemustaan. Jokainen ryhmä valitsi lähestymistapansa itse opettajansa ohjaamana. Toiminta perustui kunkin ryhmän kuvataiteen työsuunnitelmaan. Tutkija ei puuttunut tämän toiminnan toteuttamiseen tai sisältöön. Näistä asioista keskusteltiin opettajien ja tutkijan yhteisissä suunnittelukokouksissa, mutta opettajat neuvottelivat asiasta myös keskenään. Tutkija piti huolen siitä, että hän ei vaikuttanut opettajien tekemiin ratkaisuihin opetukseen liittyvissä sisällöllisissä ja toiminnallisissa valinnoissa. Opettajat työskentelivät omaan tyyliinsä ja koulunsa opetussuunnitelman ja lukuvuoden työsuunnitelman mukaisesti. Esimerkiksi lukuvuoden aikana kokeiluun käytettävän kokonaistyöajan opettajat sopivat keskenään. Lukuvuoden alussa sovittiin, että hankkeeseen käytetään noin kymmenen kuvataiteen tuntia. Määrältään se on suhteellisen suuri verrattuna opetussuunnitelman perusteissa olevaan kuvataiteen aineskokonaisuuteen.

Ryhmiä itsenäisestä työskentelystä esimerkkinä mainittakoon, että koulu B:n ryhmä päätti opiskella iltaisin internetin käyttöä, koska silloin koulun atk-luokka oli varmimmin vapaana. Tämä toteutui vain kerran, koska muutama oppilas ei voinut tulla iltaisin koululle, vaikka kuvataiteen tunteja ei olisi pidetty päivällä. Muutoin käytettiin opiskeluun ryhmien normaaleja työjärjestyksen mukaisia tunteja lukuun ottamatta videoneuvottelua ja museoretkeä, joiden osalta tehtiin aikajärjestelyjä. Oppilaiden kyseisten viikkojen normaalit tunnit korvattiin näin. Kuvataiteen tunnit oli sijoitettu luokan työjärjestykseen kaksoistunneiksi. Koulu B:n tuntien sijoittelussa oli ongelmia, mutta rehtori ratkaisi asian ryhmän eduksi ja kaksoistunti järjestyi.

Tutkija oli mukana perehdyttämässä jokaista ryhmää internetin käyttöön. Alkutestin lisäksi jokainen ryhmä opetelti etsimään taidemuseosivuja internetistä. Oppilaille annettiin osoitevihjeitä, hakuohjelmien käyttöohjausta ja perehdyttiin muutoinkin tietoverkon käytön ongelmiin. "Surffailu" sujui vaivattomasti, koska oppilaista osa oli kokeneita verkon käyttäjiä. Varsinkin koulu C:n oppilaat osasivat tekniikan. Muillakaan ryhmillä ei ollut vaikeuksia. Oppilaiden palautteissa ei tullut esille ongelmia. Koska syksyllä 1996 taidemuseoiden kotisivujen kuvallinen tarjonta oli vielä vaatimatonta, saivat oppilaat ja opettajat tutkijalta muutamia vihjeitä. Tavoitteena oli päästä sujuvasti alkuun. Alkutestin yhteydessä Valtion

taidemuseon sivut olivat tulleet tutuksi ja niille oli hyvä palata.<sup>247</sup> Web Museum oli toinen toimiva kohde.<sup>248</sup> Viimeksi mainittu saavutti usean oppilaan suosion, koska tästä verkotaidemuseosta löysi monia ja monentyylisiä taiteilijoita. Erilaiset kuvalliset vaihtoehdot saman kotisivukokonaisuuden sisällä viehättivät useimpia oppilaita. Tosin muutamat oppilaat ihastuivat johonkin määrättyyn taiteilijaan niin, että keskittyivät tämän tuotantoon, esimerkiksi Frida Kahlo. AltaVista-hakuohjelma oli suureksi avuksi etsittäessä eri kohteita ja sen käyttö oli tärkeää opetella heti työskentelyn aluksi.

Erilaisia taiteilijoita etsittiin hakuohjelmien avulla. Listalla olivat myös suuret taidemuseot, esimerkiksi Louvre<sup>249</sup> ja Galleria degli Uffizi<sup>250</sup>. Museoita etsittiin hakuohjelmien avulla. Uffizin kotisivut olivat sillä tavalla mielenkiintoiset, että museoon piti kirjautua sisään ja hankkia käyttöoikeus. Sen jälkeen toivotettiin museon postituslistalle tervetulleeksi ja annettiin käyttäjätunnukset. Tämä antoi oikeuden avata taidekuvat katsottavaksi isossa koossa. Lupaviestä tuli koulun sähköpostin kautta nopeasti.

Alusta asti oli ensiarvoisen tärkeää tiedostaa toimintatutkimuksen heikkoudet tutkimusmenetelmänä. Tutkijan ja tutkittavien suhde ja rooli oli tiedostettava koko ajan. Tutkijan roolina oli toimia tarkkailijana ja katalysaattorina, mutta ei ohjata itse toimintaa, vaan valinnat olivat opettajien ja heidän oppilaidensa, vaikka jatkuvaa dialogia käytiinkin. (vrt. *Syrjälä* 52-56.) Yhteinen päämäärä oli löydettävissä ja opettajat tekivätkin oppilaidensa tuntijoina ja tulkkeina monia asiaa edistäviä ehdotuksia. Opettajat ja tutkija puhuivat samaa kieltä.

### 8.2.1. Taidemuseoiden ja muiden internetin kuvataidelähteiden kotisivujen tutkiminen

Tutkija tarjosi teknistä apua ja kotisivuvihjeitä käydessään tapaamassa ryhmiä tai lähettäessään sähköpostiviestejä, fakseja ja kirjeitä. Tämän lisäksi tutkija lähetti kaikille ryhmille viestejä vieraillessaan lukuvuoden aikana eri museoissa. Ajankohtaisia aiheita olivat mm. Helsingin kaupungin taidemuseon Frida Kahlo -näyttely sekä Tukholman Moderna Museetin Picasso-näyttely. Tämä oli tärkeä "viestinnällinen" näkökulma tutkimusaiheeseen. Seuraavassa kuvaukset eri ryhmien "kotisivumatkoista", jotka samalla havainnollistavat luokkatyöskentelyn kulkua.

#### Koulu A

Koulu A:n ryhmä työskenteli vähiten tietoverkoissa, koska heidän verkkoyhteytensä tulivat käyttöön vasta kevätlukukaudella. Ryhmä kuitenkin tutustui aihepiiriin käyttämällä hyväkseen eniten cd-rom -aineistoja. He perehtyivät museokäsitteeseen Ateneumissa 11.2-28.5.1995 olleen Nykytäiteen museon järjestämän kansainvälisen nykytaiteen näyttelyn ARS 95 pohjalta. Näyttelystä tehty cd-rom Private/Public oli ilmestynyt sopivasti kokeilun tarpeisiin (*Private/Public* 1995). Ryhmän keino perehtyä taiteen vastaanottoon ja taidemuseokäsitteeseen olivat havaintoaineistot, joista oleellisin materiaali oli sähköisessä, cd-rom-muodossa. Cd-romia voidaan käyttää myös tietokantana ja dokumenttilähteenä, jonka varastosta löytyy esimerkiksi tietoa taiteesta tai taidemuseoista. Cd-romin käyttötarkoitukseen on tullut uusia piirteitä tietoverkkojen yleistymisen myötä. Sitä ei mielletä enää yksinomaan multimediatuotteena. Tätä uudempi dvd-tekniikka tekee mahdolliseksi myös elävän kuvan kuten videoiden ja elokuvien tallentamisen digitaaliseen muotoon entistä helpommaksi, koska sille mahtuu cd-romia suurempi määrä tietoa. Tämä tekniikka on tullut yleiseen käyttöön elävän kuvan esitysvälineenä vuosituhannen vaihteen jälkeen. Tutkimuksen kannalta sillä ei ole merkitystä, koska tutkimuksessa keskityttiin pääsääntöisesti still-kuviin.

Cd-rom toimi kuvataiteen opettajan mukaan erinomaisesti kahdella tavalla. Oppilaat tutustuivat sen avulla nykytaiteeseen ja sen ilmentymiin. Ryhmä tutki opettajansa ohjaamana nykytaiteen käsitteitä ja sisältöä. Samalla ryhmä kulki virtuaalisesti Ateneum-rakennuksessa, jossa näyttely oli järjestetty. Käyttöliittymä oli rakennettu museokäynnin idean pohjalle. Näyttelyn eri teemoja esiteltiin kuvitteellisesti museon saleissa kierrellen (*3D-animatiotekniikka*). Välillä voi pysähtyä tarkastelemaan jotakin teosta hieman tarkemmin.

<sup>247</sup> <http://www.fng.fi/>, 1996-1997

<sup>248</sup> <http://sunsite.sut.ac.jp/wml/>, 83. 1997 ja 25. 5. 2003

<sup>249</sup> <http://mistral.culture.fr/louvre/louvre.htm>, 8. 3. 1997 ja 20. 6. 1999

<sup>250</sup> <http://www.televisual.it/>, 8.3.1997 ja 16. 7. 2002

Ryhmä ja opettaja totesivat, että samalla kertaa sai käsityksen sekä taidemuseosta että ARS 95:n sisällöstä. Teosta tutkittiin museonäkökulmasta ja valmistauduttiin samalla museokäyntiin myös tällä tavalla. On muistettava, että taidemuseokäsite ja kokemukset taidemuseosta olivat kaikkien ryhmien osalta hyvin niukat. Alkukyselyssä vain 11 oppilasta (23,4 %) ilmoitti käyneensä museossa useammin kuin kerran ja 26 oppilasta (55,3 %) ei koskaan. Lisäksi on huomattava, että alkukyselyn mukaan kerran tai useammin museossa käyneet suhtautuivat ei käyneitä ennakkoluulottomammin taidemuseoon. Heidän kokemuksensa ja tietonsa kuvataiteesta olivat myönteisempiä kuin ei-käyneiden. He kokivat nauttivansa taiteesta.

Edelliset seikat huomioon ottaen oli tärkeää, että taide- ja museokäsitteisiin oli mahdollista tutustua tietoverkkoyhteyksien ohella muun havaintoaineiston avulla. Tämä niin kuin muutkin ryhmät perehtyivät lisäksi muuhun taidetta esittelevään aineistoon, joka kiersi ryhmien käytössä opettajien toiveiden mukaan. Käytössä olleet cd-rom-aineistot ovat lähdeluettelossa. Näistä erikseen on mainittava *With open Eyes, Images from the Art Institute of Chicago (1995)*, joka oli suunniteltu lapsille pelinomaisine taiteeseen liittyvine tehtävineen. Vaikka tuote oli tarkoitettu yläasteikäisiä hieman nuoremmille oppilaille, se houkutteli taiteen tarkasteluun myös kokeiluryhmän. Toisaalta sen pedagoginen ote perustui moderniin taidekäsitykseen, koska siinä keskityttiin kuvan rakentamisen keinojen tarkasteluun ja kuvallisen ilmaisun tarkasteluun ja näin ollen taideteosten esteettiseen elämykseen. Päätelmä sivuaa Eflandin ajatuksia modernin taidekäsityksen mukaisesta taiteen tunnusmerkistöstä, jossa taiteen funktio nähdään hyvin ristiriitaisesti. Taidetta saatetaan pitää erillisenä objektina, joka tarjoaa esteettisen elämyksen katsojalle. Se voi olla terapeutista tai se vapauttaa yhteiskunnan sovinnaisista ajatuksista. (*Efland 1998, 7-14.*) Huomio liittyy siihen ajatukseen, että integroitaessa eri maailmoista käsin opetusta saatetaan joutua ristiriitaiseen tilanteeseen. Esimerkiksi silloin, kun koulun taideopetus puhuu toista kieltä kuin taidemuseo. Sama koskee apuna käytettävää havaintomateriaalia. Asiantilan tiedostaminen auttaa ylittämään karikat ja näin välttämään ristiriidoilta.

Ryhmän käytössä oli tietokone ilman verkkoyhteyksiä, joten cd-rom-aineiston ja vastaavan tutkiminen sujui hyvin. Useimmat käytössä olleet cd-rom-aineistot olivat siten modernin taidekäsityksen tuotteita, että niissä keskityttiin taiteen tarkasteluun taiteilija-, aikakausi- tai museokokoelmalähtöisesti. Useimmiten näiden tuotteiden kohdalla tuli mieleen kysymys siitä, ovatko ne sähköiseen muotoon siirrettyjä taidekirjoja käytetystä hypertekstistä huolimatta.

Ryhmä A oli eniten orientoitunut taiteen tekemiseen. On valitettavaa, että heidän työnsä eivät päässeet koulun kotisivuille asti kuten oli tarkoitus. Kotisivujen toteuttaminen oli koulun www-sivuista vastaavan ryhmän tehtävänä, mutta se ei selviytynyt työstä. Siitä oli tarkoitus synnyttää esimerkki kuvataiteen ja tietotekniikan välisestä yhteistyöstä. Valinnaisen kuvataiteen opetussuunnitelmaan on tässä koulussa kuulunut mm. öljymaalaukset, joten Museo kasiksi nimetty www-sivusto olisi ollut oppilaille uusi kokemus tarkastella myös omia töitä verkkoympäristössä ja muuttaa heidät vastaanottajan roolista tekijän rooliin. Tämä olisi mahdollisesti lisännyt virtuaali-illuusion kokemusta. Oppilaat odottivat sivujen ilmestymistä jännityksellä. Se oli heille tärkeää.

Ryhmä perehtyi poiketen muista ryhmistä systemaattisimmin nykytaiteeseen cd-rom-aineiston avulla, mutta ryhmän lempikuva-kotitehtävän perusteella voidaan päätellä, että useimmat oppilaat pitivät hyvin kiiltokuvamaisen "söpöistä" ja romanttisista kuvista esittävästä kuvasta. (Ks. kuvat 8-11). Heidän opettajansa oli todella yllätynyt ryhmänsä kuvamaasta. Edellä olevat seikat vahvistivat sitä päätöstä, että museoiden kotisivujen perehtymislähtökohdaksi valittiin esittävät taidekuvat. Ne olivat oppilaille läheisiä ja tuttuja kuten alkutestin ja kotitehtävän yhteydessä ilmeni kaikkien ryhmien kohdalla. Oppilaat voivat näin keskittyä hankkimaan kokemuksia tietoverkon käytöstä taiteen vastaanoton välineenä ja varmistiin se, että oppilaille on tietoa taiteesta aiemmin koetun perusteella. Heillä oli taustaa, johon suhteuttaa uudet taidekokemuksensa. Taiteen tarkasteluhan kannattaa perustaa aiemmin koetun pohjalle ja olemassa olevaan tietoon (*Koroscik 1992, 154-164*). Uusien asioiden omaksuminen vaatii oman aikansa. Ensin oli tultava tutuksi kuvataidekäsitteen kanssa, kun oman tekemisen sijaan tutkittiin muiden tekemiä töitä. Sen jälkeen oli mahdollista perehtyä tämän käsitteen erilaisiin ilmiöihin ja lajeihin. Tämän tutkimuksen osalta on huomattavaa, että oppilaat olivat vasta 8. luokalla. Heidän kuvataiteen opiskelunsa jatkuu vielä seuraavana lukuvuonna.

Koulu A:n ryhmä oli yleisilmeeltään hiljaisin ja tunnollisin. Tämä tuli esille mm. tutkijan koulukäynneillä, kun perehdyttiin tietoverkon käyttöön ja opeteltiin etsimään taidemuseoiden kotisivuja internetistä. Ryhmä keskittyi intensiivisesti työhön. Tämä ryhmä oli tietotekniikkataidoiltaan kokemattomin, mutta se ei ollut synnä keskittymisen intensiteettiä. Ryhmä oli kolmesta ryhmästä introvertin. Oppilasarvostelussa ryhmän kuvataiteen

numerot olivat parhaat. Muiden ryhmien tapaan valinnaisen kuvaamataidon opiskelulta odotettiin nimenomaan kuvien tekemistä. Tämä ilmeni kuvaamataidon opettajan mukaan ryhmän keväällä 1996 tekemän kuvaamataidon opiskeluvalinnan perusteena. Samanlainen ennako-odotus oli muilla ryhmillä kuten lähtötilanteen arvioista ilmenee, mutta tämän ryhmän osalta se oli kaikkein painottunein. Ennakkoon oppilaat eivät osanneet hahmottaa muiden tekemään taiteeseen tutustumista merkitykselliseksi oman työskentelyn virikkeenä tai ajatusmaailman avartajana.

## Koulu B

Koulu B:n ryhmä pääsi työskentelemään koulun atk-luokkaan tietotekniikkaopettajan kanssa erikseen sopimalla. Ryhmä saattoi myös varata yhden tietoverkkoyhteydellä varustetun tietokoneen käyttöönsä. Oppilailla oli kuvataidetta kaksi tuntia viikossa ja työskentely tapahtui kaksoistunteina. Seuraavassa on kuvattu ryhmän varsinaisen tietoverkkotyöskentelyn käynnistämiseen käytetyn kaksoistunnin kulkua. Opettaja hahmotteli oppilaille suunnistus- ja tehtävävihjeitä, miten päästä liikkeelle. Yleisten kotisivuetsintöjen jälkeen yhteiseksi tavoitteeksi noussut erityiskohde Valtion taidemuseon kotisivut ja Ateneum olivat opettajan antamassa tehtäväksi annossa esillä seuraavaan tapaan:

**Tehtävä 1.** Tänään tutustumme ensin Ateneumiin = Valtion taidemuseoon, internetosoite <http://www.fng.fi/>. Tehtävänä on jokaisella etsiä 3–4 lempitaideteosta, joista kukin alkaa kerätä omaa taidekokoelmaa. Työt liittyvät myöhempiin tehtäviin.

Luonnostelee valitsemasi työt ja kerro mitä kuvat sinulle tuovat mieleen, minkälaisia ajatuksia, tunteita ja mielikuvia. Luonnostelee yksityiskohtia ja uusia mielikuviasi. Perustelee miksi valitsit lempitaideteostesi joukkoon juuri kyseiset työt. Etsi myös tietoja tekijästä ja kuvasta.

**Tehtävä 2.** Ajankohtaista-otsikolla voit kerätä tietoja kansioosi parhaillaan menossa olevista tapahtumista ja näyttelyitä, joista sanomalehdistä ja internetin avulla olet saanut tietoja. Vinkki: Frida Kahlon töiden näyttely on Helsingin kaupungin taidemuseossa.

Työskentelyn taustaksi opettaja jakoi tehtäväpaperin, selvitti portfolio-käsitettä ja oppilaiden omien muistiinpanojen tärkeyttä sekä asioiden pohtimista ja tutkimista. Valtion taidemuseon sivujen merkitys tuli selväksi. Tavoitteena oli myös merkitä muistiin osoitteet, mistä kuvat löytyvät. Työskentelyn aluksi kerrattiin hakuohjelmat ja oppilaat saivat www-osoitteet suoraan Ateneumiin ja Frida Kahlon sivuille.

Oppilaat aloittivat tutkimalla Suomen taiteen museon Ateneumin sivuja, joilta he etsivät mieleisimpiä taideteoksia. Sellaisia löytyi runsaasti. Suosikiksi kohosi Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli, jonka löysi ensin muutama oppilas, ja sitten yhä useampi halusi tulostaa sen värillisenä itselleen. Muutamaa oppilasta kiinnosti Hugo Simbergin Hartaus. Myös muita Simbergin kuvia katsottiin ja pohdittiin niiden merkitystä. Molemmat ryhmän pojat mm. tutkivat Hallaa. Toinen pojista tarkasteli vielä erityisesti Kuoleman puutarhaa. Kyseessä oli poika, jolla oli kouluopiskelussa keskittymisvaikeuksia. Simberg oli lähes kaikkien suosikki. Töiden puhuttelevuus ja sisältö selittävät suosion, mutta lisäksi Simbergin työt tulevat verkkosivulta tavattoman hyvin esille. Ne ovat alkuperäiseltä kooltaan pieniä, selkeitä ja graafisia. Verkkosivujen pieni resoluutio (*kuvatarkkuus*) ei hävitä näiden kuvien esteettistä laatua kuten sävykkäiden, vaaleiden, tummien ja laajojen pintojen osalta helposti käy. Yksi tytöistä valitsi Albert Edelfeltin Kuningatar Blankan. Tämänkin ryhmä lähti liikkeelle oppilaille tutusta taiteesta.

Ateneumin ohella tutkittiin ajankohtaisia taidemaailman tapahtumia. Frida Kahlon sivut herättivät muutaman tytön kiinnostuksen. He perehtyivät Fridan töihin ja häntä analysoitiin oman portfolioin sivuilla. Tutkija oli vienyt edellisellä kerralla heille tuliaisina Fridan näyttelyjulisteiden silloin meneillään olevasta näyttelystä. Noin puolet ryhmästä tutki Fridaa lyhyttä vilkaisua enemmän ja kaksi heistä halusi kuvan tulostettavaksi. Toinen oli Vain pieni hipaisu ja toinen kukkaseppeleellä varustettu omakuva. Vain pienen hipaisun värit miellyttivät erästä tyttöä (*kuva 14*). Kuvituksena on esimerkkejä oppilaiden portfolioista (*kuvat 14–21*). Esimerkki kertoo, miten erilaisia vaihtoehtoja tarjoamalla vähitellen taidekäsite laajentuu ja avartuu. Entistä monimutkaisemmat aiheet ja kohteet eivät tunnu vierailta, vaan niihin halutaan ja uskalletaan tutustua entistä syvemmin.

Sekä kuvataiteen opettaja että tutkija auttoivat tutustumisaktin aikana sivujen etsinnässä, tulostuksessa sekä koneiden toiminnassa. Pari tyttöä olisi ollut innokkaita "irkkailemaan" eli harjoittamaan reaaliaikaista keskustelua tietoverkossa (*nykyään "chattailaan"*). Heitä kiinnosti tieto, että museolehtorille voidaan lähettää sähköpostia. Joku tytöistä ja

molemmat pojat ennättivät myös puikkelehtia muilla sivuilla. Ei kuitenkaan häiritsevästi. Lähinnä se kertoi näiden oppilaiden tietotekniikkataidoista.

Kaksoistunnin päättyessä usea oppilas tuli kysymään, koska tullaan uudelleen atk-luokkaan. Itselle mielenkiintoisimman kuvan tulostaminen värillisenä innoitti selvästi työskentelyä. Työskentely konkretisoitui. Näytti myös siltä, että vähitellen koko asia alkoi valjeta oppilaille. Selkeät tehtävät jäsensivät työskentelyä, jolloin väline itseisarvona häipyi takalalle ja mahdolliset ennakkoluulot välinettä kohtaan unohtuivat. Se muuttui entistä läpinäkyvämmäksi eikä kaapannut pääosaa. Tässä auttoi paljon se, että oppilaat osasivat käyttää tietoverkkoyhteyksiä. Aika ja huomio ei kulunut tekniikan "terrorisoimana". Web-käyttäjät kokevat helposti tietoverkkoympäristön kaaosmaisena ympäristönä, jossa perusongelmana on tiedon vaikea löydettävyys. Perinteisen tiedonhaun rinnalla kaivataan opastusta uusien välineiden käyttöön tässä tehtävässä (*Pantzar 1998, 146-148*).

Edellä kuvattu kertoo havainnollisesti ryhmän luokkatyöskentelystä internetin parissa. Lisäksi verkkoa käytettiin yksilöllisesti omassa luokassa kuvallisten tehtävien yhteydessä. Ryhmä valitsi esimerkiksi Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin sekä Helene Schjerfbeckin Toipilaan tutkittavakseen ja yhteisesti suurennettavaksi niin, että jokainen teki yhden kappaleen kuvasta, joka koottiin isoksi kuvaksi. Haavoittunut enkeli synnytti ryhmän keskuudessa idean muovailla savesta enkeleitä. Tämä on mielenkiintoinen esimerkki kahdella tapaa. Kuva innoitti työskentelemään kolmiulotteisesti sekä muuttamaan sen materiaalisesti uuteen olomuotoon. Oppilaat olivat tyytyväisiä tuloksiin ja halusivat esitellä videoetäopetustilanteessa itsensä näiden enkeleiden kera. Tietoverkkojen avulla oli löytynyt mielenkiintoinen kuvamaailma, joka toimi esteettisenä kokemuksena sekä uuden tiedon lähteenä taiteesta, ja samalla myös oman kuvan tekemisen virikkeenä. Näin omat tiedot, taidot ja kokemukset taiteesta lisääntyivät. "Oppilaan elävä suhde taiteeseen kehittyi sekä vastaanottajana että tekijänä" (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99-101*). Tutkimuksen aikana noudatettiin kuvaamataidon voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, joka oli tutkimuksen viitekehys. Kuvituksena on oppilaiden tekemiä enkeleitä suunnitteluvaiheineen (*kuvat 16.1-16.4, 22.1-22.4 ja 23.1-23.2*). Esimerkeissä on mukana erään tytön enkelin luonnos, valmis enkeli ja portfolioselostus asiasta (*kuvat 16.1-16.4*).

## Koulu C

Museosivujen yhteinen tarkastelu pyrittiin mahdollisuuksien mukaan järjestämään koulun atk-luokassa. Oppilaat tutkivat Valtion taidemuseon sivuja ja etsivät mieleisiään taideteoksia. Sellaisia löytyi. Ehdotonta yhteistä suosikkia ei näyttänyt olevan. Yksi pojista löysi lasten sivuilta "makeen" kotkakuvan. Myös tätä ryhmää kiinnosti taidemaailman ajankoh-taistapahtumista Frida Kahlon näyttely ja hänestä kertovia sivuja etsittiin hakuohjelman avulla. Eräs pojista katsoi kuvia ja mm. "Syntymäni"-kuvasta hän kysyi, onko se Frida, joka synnyttää. Tutkija kertoi, että se on hänen oma syntymänsä. Kuvat kiinnostivat ja niistä avautui uudenvuoden kuvallinen kulttuuri. Internet-sivulla, joka löytyi hakuohjelmalla, oli mm. Fridan omiakuva peuraeläimenä. Valitettavasti Valtion taidemuseon sivut "hyytyivät" kuten oppilaat ilmaisivat. Tutustuminen jäi aiottua lyhyemmäksi ensimmäisellä yhteisellä "tietoverkkoretkellä". Sovittiin, että tutkimusretket jatkuvat oman luokan koneella seuraavilla tunneilla tutkijan antamien internet-osoitteiden sekä omien toiveitten mukaan. Poikien kesken syntyi ajatus, että he etsivät urheiluun liittyviä taidekuvia ja tutkivat, miten urheilu ja taide mahdollisesti kohtaavat toisensa. Heitä kiinnosti mm. onko jääkiekkotähdistä maalattu muotokuvia, jollaisen eräs pojista oli löytänyt jääkiekkolehdestä (*kuva 13*). Tässä on hyvä esimerkki oman aikaisemman tiedon motivoivasta vaikutuksesta työskentelyyn.

Ryhmä toteutti atk-luokassa yhteiset museosivuihin perehtymiset. Tapaamisten aikana sovittiin yhteisten ohjelmien toteuttamisesta, videoetäopetuksesta ja valmisteltiin kysymykset sitä varten. Kuvataiteen opettaja oli valmistellut asiaa. Ryhmä ideoi kysymyksiä niin, että muiden ryhmien kanssa sopien niistä saatiin luonnos, jonka avulla muokattiin yhteinen dispositio videoneuvottelua varten. Tämän kuten muidenkin ryhmien kanssa keskusteltiin mahdollisuudesta tehdä kysymyksiä Gallen-Kallelan museon sivuille Teknillisen korkeakoulun ylläpitämään FreeNet-verkkoon. Oppilaille jäi mietittäväksi tehtävien ideointi. Museokäynti Ateneumiin ohjelmineen sovittiin yhteisen tapaamisen aikana samoin kuin muidenkin ryhmien kanssa.

Tutkija tapasi tämän ryhmän koulussa eniten myös muita opettajia kuten tietotekniikkaopettajan ja äidinkielen opettajan. Heidän ja kuvataideopettajan kanssa keskusteltiin mahdollisesta aineiden välisestä yhteistyöstä. Kaikki olivat kiinnostuneita ja jos kokeilu olisi jatkunut seuraavana lukuvuonna, puheista olisi tullut totta. Koulu on kokeilukoulu ja se on tottunut toimimaan erilaisten hankkeiden parissa. Se oli mukana opetushallinnon Tiedonvaltatie-projekteissa, kuten edellä on todettu.



## Yhteenveto työskentelystä kouluilla

Kuvissa 24.1.–24.4. oppilaat ovat tutkimassa Valtion taidemuseon kotisivuja. Oppilailla tulee olla tietoverkkorekillä tukena selkeät ohjeet, ”tiekartat” sille, mitä on tarkoitus tehdä, etsiä ja saavuttaa sekä ohjeet mitä ja mistä löytää. Näin tietoinen työskentely käynnistyy ja summittainen harhailu tietoverkkojen määrättömän monissa kohteissa vältetään. Internetin tarjontaan on suhtauduttava kurinalaisesti etukäteen valintoja tehden. Selkeät kohteet auttavat liikkeelle ja ohjaavat valintojen tekeeseen. Tekninen tuki ja rohkaisu ovat tarpeen työskentelyn alussa. Oppilaiden parityöskentely tukee työskentelyä. He auttavat toisiaan ja voivat samalla arvioida kohteita ja keskustella löydöistään. Tytötkään eivät näin toimien tunne mahdollista epävarmuutta käyttäen tietotekniikkaa. Käyttötaidon kömpelyyttä osattiin ryhmissä käsitellä huumorilla.

Sekä opettaja että tutkija kiersivät tutustumisvaiheen aikana kaikissa ryhmissä oppilaalta toiselle tukemassa sivujen etsintää, kuvien tulostusta sekä korjaamassa koneiden toimintahäiriöitä. Jotkut nopeat ennättivät käydä muillakin sivuilla, kun taidesivujen avautuminen kangerteli. Kuvatulosteet otettiin yleensä mustavalkoisina, koska koulujen väritulostus oli vielä vaatimatonta luokkaa. Väritulostusformaattina oli mustesuihkutulostus. Sitä käytettiin oppilaiden suosikkikuvien tulostuksessa. Väritulostinta oli mahdollista käyttää atk-luokassa tietotekniikkaopettajan avustuksella. Tilanne oli kaikkien ryhmien osalta sama. Koulu C:n oppilaat olivat muita ryhmiä kokeneempia tietotekniikan käyttäjiä.

Työskentelyn aikana syntyi oppilastoita, joiden tavoitteena oli tarkastella tietoverkkolöytöjen antia. Näitä olivat kuvalliset tuotokset, kuvataiteen vihkot (*portfoliot*) sekä videoneuvottelun kysymykset ja runsas joukko kysely- ja testitehtäviä, joissa oli oppilaiden arviointia erilaisista kuvakokemuksista, erilaisia kuvavalintoja sekä muuta vastaavaa oppilaiden tuottamaa kuvallista tai kirjallista aineistoa. Kokeilukoulujen kotisivuille oli mahdollista tuottaa ryhmien omia sivuja. Yhteistyö tietotekniikan opettajien kanssa oli mahdollista.

Internetin käyttö ja videoetäopetus yhteyksineen olivat vain osa tietoverkkotoimintaa. Tutkimuksessa käytettiin hyväksi myös muita verkkoyhteyksimuotoja. Esimerkiksi sähköposti oli nopea tapa sopia suuritöiden hankkeiden kuten videoneuvottelun ja taidemuseovierailun käytännölliset järjestelyt. Tietoverkkojen sisällön tuottamisessa mukana olevien pelaajien, ihmisten ja ihmisryhmien väliset vuorovaikutteiset yhteydet ovat oleellinen ja tehokas tapa hoitaa keskinäisiä asioita. Tietoverkkojen tärkeintä sisältöä on ihmisten vuorovaikutus (Huokuna 1999, 36-37).<sup>251</sup> Kaikki eri osapuolten lähettämät viestit ja esimerkit internetistä valituista museoiden kotisivuista kerättiin talteen.

Taidemuseoiden kotisivut toimivat idealähteenä kuten taidekirjat. Ne olivat myös tärkeä osa valmistaututtaessa taidemuseokäyntiin. Verkkosivut sellaisenaan toimivat kuva-analyysin lähteenä töissä, joissa oppilaat oman kuvailmaisunsa avulla syventyivät jonkin valitun taideteoksen lähempään tarkasteluun. Verkkokäynnit antoivat tietoa museoiden toiminnasta, kokoelmista ja tarjonnasta. Valtion taidemuseo toimi case-esimerkkinä perehdyttäessä taidemuseon käsitteeseen taidelaitoksena tai sen taiteilijoihin ja heidän töihinsä sekä testasi co-opetition ajatusta yhteistyöhön osallistuneiden välillä (*ort. Nalebuff&Brandenburger 1996*). Tarjolla olleen tietoverkkosisällön avulla oppilaat suunnittelivat yhdessä kysymyksiä museolehtorille saadakseen entistä paremman kuvan taidemuseosta ja ollakseen vielä paremmin valmistautuneita tulevaa museokäyntiä varten.

Edellä kuvatun kaltaisen toiminnan suunnittelussa tulee toteutua se tavoite, että ennen opintokäyntiä perehdytään käyntikohteeseen ja sen olemukseen. Eri pelaajien ja peliympäristöjen toimintatavat tulevat tutuiksi jo etukäteen. Näin itse käynnin aikana kyetään omaksumaan mahdollisimman paljon. Kaikkea ei voi omaksua kerralla ja kaikki eivät ryhmässä voi toteuttaa jokaista toivettaan. On sovittava ja päätettävä etukäteen yhdessä, mihin halutaan keskittyä. Näin ei synny vääriä odotuksia. Jälkikäteen on opintokäynnin antia arvioitava yhdessä. Se toteutui videoneuvottelun jälkeen keskustelun ja erilaisten kyselyiden avulla. Prosessia olisi ollut mielenkiintoista jatkaa seuraavana lukuvuonna myönteisen palautteen parusteella. Prosessi oli sysätty liikkeeseen, joka toivottavasti jatkuu elinikäisenä oppimisena.

<sup>251</sup> Esimerkiksi tutkija Risto Linturi harmittelee sitä, että verkkotyöskentelyn yhteydessä ei lasketa sisällöksi kahdenkeskistä tai tiimien vuorovaikutusta (Huokuna 1999, 36-37).

### 8.3. Videoneuvottelu Valtion taidemuseon kanssa

Tiedon soveltaminen ja oppiminen tehostuu, kun se omaksutaan aidossa tilanteessa, jossa sitä on tarkoitus soveltaa (*Enkenberg 1993, 30-32*). Tutkimusprosessin toimintojen valinnan kannalta edellinen merkitsi sitä, että tutkimus oli tehtävä aidossa oppimistilanteessa tietoverkkoja käyttäen ja yhteistyössä asianmukaisten tahojen kanssa. Oppilaille järjestettiin sellaisia tilanteita, joissa heidän oli mahdollista:

- tutustua tietoverkkojen kuvataidesivuihin käyttäen valmiita museoiden web-osoitteita
- opetella internetin hakuohjelmien käyttöä omien etsintöjen apuna
- kysellä kuvataiteesta sähköpostin avulla museoista.

Toimenpiteiden tavoitteena oli avata oppilaille taideväylää ja tutustuttaa heidät kuvataiteeseen käyttäen apuna taidemuseoiden kotisivuja. Tutkimusprosessin seuraavassa vaiheessa oli tarkoitus edetä hieman lähemmäksi ja syvemmälle taidemuseon käsitettä. Museon tehtävänä on mm. tiedottaa kokoelmistaan ja opastaa kävijöitä heidän perehtyessään museoon. Museopedagogit totesivat tutkimuksen yhteydessä tehdyssä kyselyssä, että taidemuseoiden keskeisimpiä tehtäviä on tällä hetkellä lasten ja nuorten taidekasvatus. ICOM:n määrittelemän museoetiikan mukaan museoilla on kasvatuksellinen ja viestinnällinen rooli.<sup>252</sup>

Kotisivukokemusten jälkeen loogisesti seuraava askel oli ottaa yhteys suoraan taidemuseoon videoneuvotteluyhteyttä käyttäen. Oleellinen kysymys oli, voidaanko teknologista ympäristöä kehittää niin, että se stimuloi tilanteita, joissa oppimisen kohteeseen voidaan soveltaa omia tietoja ja taitoja. Tietotekniikka auttaa rakentamaan uusia kompleksisia oppimisympäristöjä. Opiskelun kohteeksi näissä tilanteissa tulee valita olosuhteet, joissa opiskeltava käsite on läsnä. On huomattava, että teoreettinen ja käytännöllinen tieto kietoutuvat toisiinsa kiinteästi (*Enkenberg 1993, 32-33*).

Koska ilmiö on tutkittava sen omassa ympäristössä, kokeiltiin Tietoverkot taideväylänä -tutkimuksen aikana videoetäopetusta opiskelijaryhmien ja museopedagogin välillä. Käytetty tekniikka, videoneuvottelu, on teleneuvottelujärjestelmä, joka on levinnyt maailmanlaajuisesti. Itse neuvottelu voi tapahtua kahdenkeskisenä tai monen välisenä monipisteneuvotteluna. Kaikissa tapauksissa kyseessä on kaksisuuntainen kuva- ja ääniyhteys. (*Haataja 1995, 92.*)

#### 8.3.1. Videoneuvottelun toteuttaminen

Videoneuvottelulla ja etävideo-opetuksella oli keskeinen rooli tutkimusprosessissa. Vähi-tellen lähestyttiin jokaisen oppilaan omakohtaisen perehtymisen kautta ensin tietoverkoissa liikkuen tai vaikutelmia omakohtaisina kuvina ja teksteinä työstäen yhä konkreettisemmin todellista museota. Tutkimustoiminta eteni pelaajien eli kaikkien osapuolten oppilaiden, opettajien, museopedagogin ja muiden yhteisenä prosessina, co-opetition -arvoverkkomalliin tukeutuen, tavoitteena lopputulos, josta kaikki hyötyvät. Tutkijalla oli havainnoijan ja korkeintaan katalysaattorin rooli silloin, kun kaivattiin teknistä apua tai vihjeitä käyttökelpoisista internet-kohteista. Oppilaat suunnittelivat itse mm., mitä videoneuvottelussa museopedagogilta kysyttiin ja millä tavalla he itse esittäytyvät museopedagogille. Lähestymistapa, jossa eri osapuolet voivat vaikuttaa aktiivisesti tapahtumien kulkuun, on luontaista toimintatutkimukselle. Videoneuvottelussa ja etävideo-opetuksessa vuorovaikutus on reaaliaikaista.

Videoetäopetusprosessi on työläs järjestää monipisteneuvotteluna. Neuvottelutilannetta voi verrata näytelmään tai elokuvaan, jossa on käsikirjoitus. Sisällön valmistelun avulla jäsenetään varsinaisen yhteyden aikainen toiminta ja sen sisältö. On kysyttävä kuka, mitä, miksi ja milloin? Tämä on tärkeää neuvotteluyhteydessä, jossa on mukana monta eri neuvottelupistettä. Parhaimman tuloksen saa, kun on etukäteen suunniteltu, mitä on tarkoitus tehdä ja millaisia asioita käsitellä. Toinen tärkeä etukäteistoimenpide on varmistaa ja testata teknisten yhteyksien toiminta. Neuvotteluyhteyden valmistelu- ja suunnittelutyössä olivat käytössä erilaiset viestintäkeinot ja -välineet, kuten puhelut, sähköpostit, kirjeet, faksit, tapaamiset sekä internet-tehtävät. Seuraavassa on kuvattu videoneuvotteluprosessin eri vaiheet.

<sup>252</sup> (<http://www.icom.org/ethics.html>, 3.4.1999).

## Yhteydet opettajiin, museolehtoriin ja tekniseen tukihenkilöstöön

Kaikkien osallistujien kanssa toteutettiin ennen videoneuvottelua tiivis suunnittelukierros. Tutkija tapasi kaikki osallistujat henkilökohtaisesti ja kävi testaamassa videoneuvottelutilat. Teknisten yhteistyökumppaneiden kanssa tutkittiin tilat, välineet ja tekniikka, joka testattiin etukäteen 8.4.1997. Lisäksi selvitettiin hankkeen käsikirjoitus sekä yhteydenpito videoneuvottelun aikana siltä varalta, että jokin tekninen ongelma ilmenee. Käytössä oli ISDN-pohjainen videoneuvotteluyhteys, PictureTell.

Päämuseolehtorin kanssa käytiin sisältöön keskittyvä neuvottelu. Erityisesti hän korosti, että oppilaiden oma kiinnostus on tärkein lähtökohta. Hän ei halunnut esimerkiksi nimetä omia mielitaideteoksiaan, koska katsoi niiden olevan liian ohjaavia ja aikuisen maun mukaisia malleja. (*Levanto 17.3.1997*) Ikä ei näyttele suurta osaa lasten taiteen vastaanottamisessa ja reaktioissa. Ei voida väittää, että kehittyminen tapahtuu automaattisesti kasvun seurauksena. Jos näin olisi, kävisi esimerkiksi taiteen vastaanottamisessa aikuisten tai kasvattajien rooli tarpeettomaksi (*Weltzl-Fairchild (1999, 213-222)*). Museolehtorilla on tärkeä välittäjän rooli kohteen ja katsojan välillä. Hän ei ole vain tosiasiatietojen esittäjä, vaan taitava kyselijä, joka voi virittää uusia näkökulmia ja pohdinnan aiheita katsojan avuksi. Museoiden monimuotoiset kokoelmat tarjoavat monenlaisia esteettisiä vastaanottokokemuksia kävijöilleen.

Museolehtorin kanssa sovittiin videoneuvottelun kulku ja käsikirjoitus sekä yhteisen keskustelun että puhelin- ja sähköpostikontaktien avulla. Hänelle toimitettiin oppilaiden toiveet ja kysymyslunnot sekä tapahtuman käsikirjoitusluonnos. Luonnosta sovitettiin lopulliseen muotoon sekä museopedagogin, opiskeluryhmien että tekniikan ehtojen mukaan. Tavoitteena oli, että kaikilla oli yhteisesti sovittu käsikirjoitus kädessään videoetäopetustilanteessa. Näin menetellen varmistettiin eri pelaajien yhteispeli ilman konflikteja varsinaisessa yhteysaktissa, joka oli varsin vaativa peliympäristö. Olihan kyseessä monipiste-yhteys videoneuvottelutekniikkaa käyttäen. Opettajien ja museolehtorin kanssa perehdyttiin käytetyn välineen toimintaperiaatteisiin. Opettajat ohjasivat oppilaiden valmistautumisen tapahtumaan. Liitteenä olevasta taulukosta ilmenee, miten runsaasti ja missä muodossa yhteyksiä pidettiin yllä tutkimuksen aikana. (*Liite 5: taulukot 1 ja 2*)

### Videoneuvottelun valmistelu ja kysymysten valinta

Liitteessä 6 olevaan luetteloon on kerätty koulun C oppilaiden kysymyksistä kooste. Se kuvastaa kaikkien kolmen ryhmän etukäteisajatuksia videoneuvottelusta ja museokäynnistä. Kysymykset ovat syntyneet niin, että opettaja antoi oppilaiden tehtäväksi tehdä ehdotuksia, miten videoneuvottelussa toimitaan. Erittäin oleellista oli, että oppilaat olivat tutustuneet etukäteen Valtion taidemuseon kotisivuihin. Tavoitteina oli löytää mielenkiintoisia taiteilijoita ja taideteoksia sekä pohtia, millainen käyntikohde taidemuseo on. Muiden koulujen ryhmät toimivat samoin. Koulu A:n oppilaat olivat lisäksi tutkineet opettajan kanssa nykytaiteen ARS 95-näyttelyn cd-romin Private/Public antia. Samalla heille selkiintyi museon käsite, koska cd-rom kuvasi myös Ateneumin rakennuksen museotiloja. Nykytaiteelle on usein ominaista, että se käyttää hyväkseen museotilaa ja sen mahdollisuuksia.

Seuraavassa on koulujen kysymyslistan yhdistelmä ja ehdotus videoneuvottelun sisälöksi, joka osoittaa varsin paneutunutta ajattelua taidemuseotoiminnan eri näkökulmista:

- Arvoituksellisin taiteilija Ateneumissa?
- Viimeinen merkittävä hankinta?
- Miten museo täydentää kokoelmia?
- Hankitaanko uusia taideteoksia yksityisistä kokoelmista vai huutokaupoista?
- Minkälaiset turvajärjestelmät Ateneumissa ovat?
- Onko Ateneumin taideteoksia varastettu?
- Onko käynyt, että jokin taideteos on osoittautunut väärennökseksi?
- Onko rikottu tai töhritty?
- Kuinka paljon maksaa yksi aukiolopäivä museolle?
- Minkälaisia toimenpiteitä vaatii taideteoksen päivittäinen kunnossapito?
- Minkälaisia suunnitelmia on yleisömäärien kasvattamiseksi? Onko se ylipäättänsä tarpeen?
- Järjestääkö Valtion taidemuseo näyttelyitä myös muualla?
- Olisiko mahdollisuus saada museon taideteoksia myös C:n kuntaan?
- Miten pian ovat kaikki Valtion taidemuseon teokset internet-sivuilla?
- Liittyykö siihen tekijänoikeudellisia seikkoja?

Jokainen ryhmä valitsi koulu C:n kaltaisesta kysymysjoukosta omat kysymyksensä. Opettajien kesken arvioitiin kokonaistilanne ja katsottiin, miten paljon esiintyi samankaltaisia ehdotuksia. Näin saatiin kunkin ryhmän luontaiset kysymykset mukaan ja sovittiin, että niistä tehdään ryhmäkohtaiset listat. Tilaa haluttiin antaa myös varsinaisen videoneuvottelun aikaisiin muutoksiin, joten sovittiin, että vuoroon tullut kysyjä hyppää automaattisesti sellaisen kysymyksen yli, joka on jo tullut esille. Sen arveltiin tehostavan myös osanottajien valppautta ja kuuntelevan muiden kysymyksiä tarkasti. Eri koulujen kysymyksissä oli sopivasti painotuseroja, joten kysymysten valinta sujui helposti koulujen kesken ja oman ryhmän sisällä. Lopulliset kysymykset ilmenevät videoneuvottelun sisällön kuvauksessa.

#### **Videoneuvottelu 22.4.1997**

Tapahtuma käynnistettiin 22.4.1997 klo 8–9 välillä, jolloin testattiin tekniikka sekä selvitetiin puheenvuorojen ja havaintomateriaalien käyttö. Sovittiin, että noudatetaan etukäteen suunniteltua käsikirjoitusta. Esittelykierroksen jälkeen oppilaat esittivät kouluittain vuorojärjestyksessä kahden kysymyksen sarjat vuorotellen museolehtorille. (*Käsikirjoitus on liitteenä 7.*)

#### Tilat ja laitteet, videoneuvottelun peliympäristö

Koulu A:n käyttämä tila oli neuvotteluhuone, jonne oppilaat ryhmittäytyivät pöydän ympärille katsomaan isoa televisioruutua. Esiintyminen oli luontevaa järjestää niin, että puheenvuoronpitäjä astui etualalle kameran eteen. Katsojien etäisyys monitoriin ei ollut liian suuri ja toisten neuvottelupisteiden seuraaminen oli vaivatonta. (*Kuva 26.*) Tässä pisteessä taltioidtiin akti videolle.

Koulu B:n käyttämä tila oli auditorio, jossa katsottiin isoa monitoria. Kuva olisi voitu heijastaa isolle valkokankaalle, mutta tila olisi jouduttu pimentämään katselua varten. Tv-monitorin käyttö poisti tämän ongelman, joka olisi vaikeuttanut oman kuvan lähettämistä. Osallistujat puhuivat langattomaan mikrofoniin. Kamera ei tavoittanut puhujaa lähikuvaan osin kameravarustuksen osin käytetyn tilan luonteen takia, joka oli auditoriotila. (*Kuva 25.*)

Koulu C:n käyttämä tila oli auditorio, jossa kuva heijastettiin videotykillä valkokankaalle. Tila piti pimentää vastaanottamisen ajaksi ja valaista, kun koulu C:llä oli puheenvuoro. Siirtymä katselusta puheenvuoroon oli näin vaativa ja aiheutti lisäviiveen itse puheenvuoroon. Käytössä ollut linja oli myös ajoittain epävakaa ja jälkeinpäin ilmeni, että videoneuvottelussa käytetty tietokoneohjelma olisi vaatinut lisäpäivityksen toimiakseen hyvin muiden pisteiden kanssa. (*Kuva 27.1–27.2*)

Taideteollinen korkeakoulu, jota Valtion taidemuseo käytti, oli helpoin kohde järjestää, koska esillä oli vain yksi henkilö. Hänet saatiin mukavasti lähikuvaan ja näin kontakti oppilaisiin oli läheisen tuntuinen. Tilat ja laitteet olivat asianmukaiset. Tässä pisteessä taltioidtiin myös koko akti videolle

#### Ääni

Äänet toimivat melko hyvin. Videoneuvottelujärjestelmällä on omat rajoituksensa. Yhteydessä keskustellaan vuorotellen, sillä eri pisteiden samanaikainen puhe sekoittaa järjestelmän käyttämän tekniikan sen teknisestä luonteesta johtuen. Yhteydet ohjautuvat ääneen avulla. Oppilaiden pienet äänet kuuluivat yleensä melko hyvin tekniikan rajoituksista huolimatta. Koulu C joutui toistamaan kysymyksensä muutaman kerran linjaongelmien vuoksi. Liian nopeasti esitetty kysymys heti edellisen puhujan jälkeen saattoi häiritä kuuluvuutta. Käytössä ollut tekniikka on hidastempoista. Siinä ei voida puhua samalla tavalla vuorovaiikutteisesti kuin puhelimesta. Puheenvuorot pidettiin vuorotellen, koska yhteyslinjoja oli käytössä vain yksi kerrallaan. Tavallinen tai mobiilipuhelinyhteys on puheen osalta täysin interaktiivinen.

Videoneuvottelu on vuorovaiikutteinen, jolloin linjaliikenne synnyttää toisenlaisen kuormituksen. Kuva- ja äänisiirtymät pisteestä toiseen aiheuttavat viiveen, joka on otettava huomioon puheenvuorojen rytmityksessä. Yhtäaikainen kommunikointi ei ole mahdollista vaan oma vuoro on noukittava ajallaan.

## Pelitila

Videoneuvottelutilan, varustamisessa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin:

- tilan koko sekä sen suhteet toimijoihin, yleisöön ja esiintyjiin on arvioitava
- tilan valaistus on vaativa tehtävä, koska se on rakennettava niin, että se palvelee sekä vastaanotto- että lähetystilannetta
- videokameroiden määrä ja sijoitus on suunniteltava niin, että puheenvuoron käyttäjät voidaan poimia luontevasti lähikuvaan tai tarvittaessa näyttää yleiskuvaa
- havainnollistamiseen tarvittavat kuva- ja äänilähteet sekä materiaalit on kytkettävä käyttövalmiiksi niin, että ne ovat helposti hallittavissa
- tilan akustiikka on testattava
- mikrofonit on testattava ja asennettava
- kuvanvastaanottomonitorin tai valkokankaan koko on suhteutettava yleisön määrään.

Videoneuvottelutapahtuman tilat eivät vielä täyttäneet ihannevaatimuksia, koska niitä ei oltu suunniteltu videoetäopetuskäyttöön. Tässä tapauksessa pienin eli koulu A:n käytössä ollut tila toimi joustavimmin. Se oli ryhmän koon mukainen sekä varustukseltaan että laitteistoltaan.

## Käsikirjoitus

Itse tapahtumassa noudatettiin yhteisesti sovittua käsikirjoitusta (*liite 7*), jossa keskeisessä osassa oli aikataulutus sekä puheenvuorojen rytmitys- ja vuorottelu. Tilaisuus aloitettiin esittelykierroksella. Tämä totutti eri pisteiden osallistujat välineen käyttöön. Muuta harjoitusmahdollisuutta ei ollut käytettävissä, koska oppilasryhmät käyttivät lainatiloja. Museolehtori esitteli itsensä sekä oppilaat oman koulunsa ja ryhmänsä. Tässä vaiheessa näytettiin kuvia kouluista ja museolehtori Ateneumista. Oppilaat näyttivät lisäksi jonkin valitsemansa taideteoksen. Koulu A näytti kuvan Akseli Gallen-Kallelan Aino-taulusta (*kuva 28*), koulu B Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin (*kuva 22.1–23.2*) innoittamana muovavalmiaan enkeleitä ja koulu C harrastuksistaan kertovan jääkiekkoilijakuvan (*kuva 13*). Kukin ryhmä kertoi tutkimistaan aihepiireistä ja ideoista.

## Tehtävät, havainnollistaminen, vuorovaikutus ja haastattelu

Oppilaat seurasivat tehtävälomakkeen avulla neuvottelua ja vastasivat muutamiin kysymyksiin. Se jäsenyi etukäteen sovitun käsikirjoituksen mukaan. Kukin ryhmä oli etukäteen suunnitellut esittelynsä ja siinä käytettävät aiheet, asiat ja tavat havainnollistaa puheenvuoroaan. Tässä jaksossa saatiin kokemusta oman esityksen havainnollistamisesta. Havainnollistamisen osuus olisi voinut olla suurempi, mutta se vaatii kokeneet käyttäjät, jotka ovat kokeilleet videoneuvottelua useasti. Tässä tapauksessa kaikki aktiiviset toimijat olivat ensikertalaisia teknistä tukihenkilöstöä lukuun ottamatta. Video-opetuksen tekniikka vaatii myös kehittämistä, että se taipuu eri havaintolähteiden joustavaan käyttöön.

Pääjaksona oli oppilaiden vuorotahdissa tapahtunut museolehtorin haastattelu. Jakso rytmittyi niin, että jokainen ryhmä sai tehdä kahden kysymyksen sarjan kerrallaan. Sen jälkeen vaihdettiin seuraavaan ryhmään. Koko ajan noudatettiin samaa kyselyjärjestystä. Museolehtori vastasi heti jokaiseen kysymykseen. Dialogit sujuivat joustavasti, ja vastaajalla oli sopiva ote kommentissaan niin, että vastaukset olivat oppilaita puhuttelevia ja havainnollisia ilman kuviakin. Oppilaat saivat nauttia ammattitaitoisen museopedagogin työstä. Havainnollistavat kuvat olisivat olleet mielenkiintoinen lisä, mutta eivät välttämättömiä tässä tilanteessa. Tarpeellista jännitettä piti yllä välineen uutuus. Oppilaat seurasivat herpaantumattomasti tapahtumaa.

Oppilaiden kysymykset koskettelivat museopedagogin työtä, taidehankintoja, taideväarennöksiä, museovierailijoita, taidevarkauksia ja muuta vastaavaa. Kysymyslunnokset on kuvattu videoneuvottelun valmistelua kuvaavassa osassa. Varsinainen akti päättyi museolehtorin puheenvuoroon, jossa hän kertoi tulevan museokäynnin käytännön asioista ja toivotti tervetulleeksi Ateneumiin. Ensimmäiset oppilaiden kommentit olivat myönteisiä, ja tuntui siltä, että he olivat päässeet käsiksi kuvataidemuseo-käsitteeseen. Osallistujat näyttivät ensimmäisen kerran yhtenäiseltä ryhmältä. Yhteinen kokemus oli käsin kosketeltava. Tapahtuman päätyttyä ryhmät vastasivat vielä haastattelukyselyn arviointikysymyksiin keskittyneesti. Tutkija oli mukana koulu C:n ryhmässä.

Uusi tekniikka ja uusi ympäristö sekä toisten oppilaiden etätapaaminen olivat myönteisesti vaikuttavia tekijöitä. Museolehtori oli oman ammattiryhmänsä edustajana uusi koke-

mus oppilaille. Heidän kysymyksiinsä tuli osuvia vastauksia. Oppilaat kohtasivat henkilön, joka osasi asiansa ja oli innostava kertoja. Museokäynnin motivointi toteutui hyvin. Erinomaista oli, että tässä tilanteessa muut aikuiset, esimerkiksi omat opettajat eivät olleet "välissä" vaan kontakti tapahtui suoraan heidän ja museolehtorin välillä. Oppilaat kokivat, että heidän kysymyksiinsä vastattiin asiallisesti ja tosissaan. Heitä arvostettiin sekä kysyjinä että vastaanottajina. Interaktio toimi. Tämän asian vahvistaa oppilaiden kirjoittamat kommentit videoneuvottelusta. Videoneuvottelun aikana toteutui Parsonsin toive, että taideteosten tarkastelun yhteydessä on tärkeää käyttää sekä visuaalista että kielellistä ajattelua, koska näin ei erotella taidetta ja kulttuuria.

Oppilaiden etukäteen valmistelemat ja suunnittelemat kysymykset olivat paperilla ja oppilaiden kesken oli sovittu kysymysten esittäjät ja jokaisen ryhmän esittelijät. Tapahtuman yhdessä valmisteltu käsikirjoitus ja oppilaiden tehtävälomake jäsensivät itse aktia, jonka oli tarkoitus olla asiallisesti ja ajoituksellisesti hallittu sekä valitun yhteystekniikan luonteen mukainen. Tekniikka ei suosi spontaanisuutta, koska puheenvuorot ja havainnollistaminen tehdään vuorotellen. Jokainen on aktiivinen osapuoli, yksi kerrallaan. Vuorovaikutteisuus on tällä tekniikalla vuorottaista, sillä aktiivinen osapuoli käyttää koko verkkokapasiteetin omalla vuorollaan. Koska yhteys tapahtui ISDN-yhteyksien avulla, tietoverkon yhteyskapasiteetti määräytyi tämän tekniikan mukaan. Se riittää välittämään liikkuvan kuvan tyydyttävästi. Osallistujien tulee toimia hillitysti, koska nopea liike ei pysy täysin mukana ajoituksessa.

Etukäteisvalmistelu oli tärkeä osa videoneuvottelun onnistumista. Yhdessä valmisteltu käsikirjoitus ja oppilaskysely antoivat mahdollisuuden myös spontaanille toiminnalle. Oppilaat uskalsivat käyttää omaa päättelykykyään. Esimerkiksi kyselyvuoron tullessa omalle kohdalle pyrittiin välttämään samojen kysymysten toistumista. Kysyjät jättivät rohkeasti väliin toisen ryhmän jo esittämät kysymykset ja näin hypättiin seuraaviin kysymyksiin. Opettajat iloitsivat tilaisuuden jälkeen oppilaidensa onnistuneesta kokonaisuuden huomiointamisesta. Oppilaat mielsivät museolehtorin haastattelun kokonaistilanteena. Oppilaille jaettu kysymyslomake aktivoi kaikki osallistujat konkreettisesti mukaan ja seuraamaan neuvottelun sisältöä. Tavoitteena oli välttää passivoiva kuuntelutilanne. Kyselyn tavoitteena oli motivoida oppilaat tekemään havaintoja.

Videoneuvottelun ensikokemus onnistui hyvin. Oppilaat vaikuttivat innostuneilta. He olivat olleet mukana ennen kokemattomassa ja jännittävässä tapahtumassa. Jopa kyselylomakkeeseen vastattiin keskittyneesti neuvotteluyhteyden päätyttyä. Paikalla olleen toimittajan kysymyksiin vastattiin innostuneesti. Paikalla ollut Kymenlaakson ammattikorkeakoulun terveysalan osastonjohtaja tervehti oppilaita muutamalla sanalla ja kertoi, missä oppilaitoksessa oltiin. Vieraiden aikuisten läsnäolo ei häirinyt tapahtumaa, koska työskentely tapahtui isossa auditoriossa, ja ulkopuoliset henkilöt olivat taka-alalla. Oppilaat eivät kiinnittäneet heihin mitään huomiota. Myös edellä mainitut ulkopuoliset olivat innostuneita tapahtumasta ja totesivat sen mielenkiintoiseksi kokeiluksi. Oppilaiden kokemukset heijastuvat hyvin palautelomakkeista.

Videoneuvottelun sisällön kuvaus on kirjoitettu videotaltioinnin pohjalta. Selostus on liitteenä 8.

### Videoneuvottelun sisällön yhteenveto ja arviointi

Videoneuvottelun sisällön kuvaus on liitteenä 8, josta selviää videoetäopetuksen kulku ja toimintaolosuhteet. Oppilaat tekivät tunnin mittaisen videoneuvotteluyhteyden aikana 18 kysymystä yhteisen esittelyjakson jälkeen. Kysymykset on ryhmitelty seitsemään aihepiiriin. Kysymyksen numero ilmaisee, missä järjestyksessä kysymykset tehtiin. Kysymyksen perässä on kysymyksen tehneen koulun tunnus ja merkintä, onko kysyjä tyttö vai poika. Kysymykset tehtiin yhteistyössä sekä ryhmien sisäisesti että koulujen kesken sovitellen. Lisäksi otettiin huomioon museolehtorin kommentit rakennettaessa lopullista käsikirjoitusta. Kysymykset ovat seuraavat:

#### A. Ateneumin koko:

1. Montako teosta on Ateneumin taidemuseossa ja mikä niistä on kuuluisin? (tyttö/A)

14. Kuinka suuri Ateneumin taidemuseo on muihin taidemuseoihin verrattuna? (tyttö/A)

#### B. Taidehankinnat ja näyttelypolitiikka:

7. Miten paljon Valtion taidemuseoon ostetaan vuosittain taideteoksia? (tyttö/A)

16. Mikä on viimeisin museoon tehty taidehankinta? (tyttö/B).

11. Mikä on Valtion taidemuseon viimeisin merkittävä hankinta? (poika/C)
10. Kuinka tärkeitä ja suuria näyttelyitä Ateneumiin on valmisteilla? (tyttö/B)
5. Järjestääkö Valtion taidemuseo näyttelyitä myös muualla? (poika/C)
17. Olisiko mahdollista saada museon taideteoksia näyttille esimerkiksi koulu C:n kuntaan? (poika/C)

C. Ateneumin taideteokset:

8. Onko museokävijöillä joitain erityisiä suosikkiteoksia tai sellaisia joista ei erityisemmin pidetä? (tyttö/A)
9. Joo, että Ateneumin taidemuseossa on parhaillaan Naisten huoneet -niminen näyttely. Voisitko kertoa jostakin näyttelyn työstä tai taiteilijasta? (tyttö/B)
15. Ferdinand von Wrightin maalaukset ovat kiinnostaneet monia meistä. Voisitko kertoa meille Ensi yllätys -nimisestä maalauksesta? (tyttö/B)

D. Ateneumin arkipäivä:

12. Minkälaisia toimenpiteitä vaatii teoksen päivittäinen kunnossapito? (tyttö/C)

E. Ateneum ja rikollisuus:

6. Onks koskaan käynyt niin, että joku taideteos on osoittautunut väärennökseksi? (tyttö/C)
18. Onko Valtion taidemuseosta teoksia varastettu? (tyttö/C)

F. Ateneum ja internet:

13. Onko Valtion taidemuseolla internetin kautta yhteys maailman muihin taidemuseoihin? (poika/A)
2. Minkä verran Valtion taidemuseossa käydään internetsivujen kautta ja onko tietoa, minkä verran se on vaikuttanut ns. tavallisten museokäyntien määriin? (poika/A)

G. Museolehtorin työ:

3. Mitähän museolehtorin työhön kuuluu ja mikä sai Teidät kiinnostumaan tästä työstä? (tyttö/B)
4. Harrastatteko taiteita ja maalaatteko? Onko taide kiinnostanut jo lapsesta asti? (poika/B)

Kysymykset koskettelivat taidemuseon toimintaa seuraavasti:

- museon koon arviointi 2
- hankinta- ja näyttelypolitiikka 6
- taideteokset 3
- museon arkipäivä 1
- rikollisuus 2
- tietoverkkoyhteydet 2
- museolehtorin työ 2.

Museon koon arvioinnissa kiinnosti museon teosmäärä ja vertailu maailman muihin taidemuseoihin. Näyttelypolitiikan osalta kiinnosti taidenäyttelyiden saaminen omalle kotipaikkakunnalle. Näin taideteokset tulisivat entistä lähemmäksi. Kaikilla kolmella kokeilupaiikkakunnalla on vaihtuvia näyttelyitä, jotka ovat jääneet mieleen mahdollisuutena toivoa näyttelyitä kotipaikkakunnalle.

Mielenkiintoinen keskustelu syntyi itse Ateneumin taideteoksista sekä niiden suosiosta, nuorten omista Ateneumin [www-sivulöydöistä](#) ja museon arkipäivästä. Taidevarkaudet ja -väärennökset sysäsivät mielikuvituksen liikkeelle.

Tutkimukseen liittyvää aihepiiriä sivuttiin kaikissa kysymyksissä. Yhteyden tavoitteena oli välittää oppilaille kuva taidemuseokäsitteestä yleensä sekä erityisesti Ateneumista ja sen mahdollisuuksista itse museokäyntiä varten. Oppilaat huomasivat myös kysyä internet-yhteyksien toimivuudesta niin yleisön kuin muiden museoiden kanssa. Museolehtorin työ synnytti kysymyksiä heti neuvottelun alkuvaiheessa. Nuoria kiinnosti museolehtorin oma taidesuhde ja oliko kiinnostus jatkunut jo lapsesta asti.

Kysymykset valaisevat hyvin museon toimintaa. Millainen Ateneum on, kuinka suuri, miten se suhteutuu muihin vastaaviin taidelaitoksiin, mitä siellä voi nähdä ja millaista

siellä on työskennellä. Kysymysten sisällössä on kuvataiteen saavutettavuus keskeisellä sijalla. Kysymykset peilasivat aidosti nuorten ajatusmaailmaa. Kysymyssarja päättyi taidevarkauskertomukseen, joka sai museon kannalta onnellisen lopun sankarina nuori poliisi. Oppilaat saivat hyvän opastuksen tulevaa museokäyntiä varten päämuseolehtorin esitelyä myös varsinaiseen museokäyntiin liittyviä käytännön asioita. Tilanne olisi ollut täydellinen, jos museolehtori olisi käyskennellyt yhteyden aikana Ateneumin näyttelysaleissa esitellen taloa. Videoneuvotteluteknikka ei toiminut vielä riittävän hyvin tässä tarkoituksessa.

Kokeilun kaltaista ISDN-pohjaista yhteyttä kokeiltiin myöhemmin saman vuoden 1997 syksyllä Kymenlaakson Ammattikorkeakoulun viestinnän osaston, kotkalaisen Galleria-Uusikuvan, Taideteollisen korkeakoulun ja HPY:n kanssa 5.11.1997. Galleriassa oli Juha Metson näyttely *Life of Albert*. Yhteyden aikana näyttelyssä käytettiin liikuteltavaa videokameraa, jolla välitettiin kuvia valokuvateoksista ja niiden objektista, Albertista sekä häntä haastatelleesta galleristista. Käytetyn systeemin ongelma oli siinä, että se vaati kaapeliyhteyden, joka rajoitti liikkumista. Langattomien viestiyhteyksien kehittyminen sekä mobiililaitteet tarjoavat uusia mahdollisuuksia tulevaisuudessa reaaliaikaisen kuvayhteyden muodostamiseen. Käsi puhelimien uudet kuvaominaisuudet ovat innovaatiokohde. Kuvan laatu on vielä vaatimaton, joten tätäkin tekniikkaa voidaan pitää vielä tulevaisuuden mahdollisuutena. Langaton yhteys sallii viestin lähettäjän liikkua kuvauskohteen luo, mikä on tärkeä ominaisuus kehitettäessä esimerkiksi taidenäyttelyn esittelyä etäyhteyden avulla.

Viestinnän opiskelijat pitivät Albert-näyttelyn yhteysideaa mielenkiintoisena mahdollisuutena perehtyä taidenäyttelyyn. Opiskelijoille syntyi halu nähdä näyttelyä ja sen kohde. Videoyhteys sekä synnyttää kiinnostuksen että antaa tarpeellista informaatiota itse taiteesta, sen syntytaustasta sekä auttaa itse fyysisessä katsomistilanteessa ymmärtämään, tulkitsemaan ja lukemaan taideteoksia.

Tutkimuksen kohteena olleiden kuvataiteen ryhmien kokemus oli videoneuvotteluyhteyden osalta menetelmän alkuvaiheesta, mutta kokeilu antoi hyviä viitteitä, miten menetelmää tai vastaavia interaktiivisia viestintäyhteyksiä voidaan käyttää hyväksi ja mitä tämän oppimistilanteen ja oppimisympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee ottaa huomioon. Videoetäopetus on digitaalisuuteen perustuva monimediaalinen tapahtuma. Sen käytössä ovat kaikki havainnollistamisen keinot sekä pyrkimys telepresencen ja immersion toteutumiseen.

Oppimisympäristö käsittää sekä henkisen että fyysisen toimintakehyksen. Siihen sisältyvät oppimateriaalit, jotka käsittävät teknologiapohjaisia ratkaisuja. Ne koostuvat hypermediapohjaisista opiskelumateriaaleista (*tekstit, kuvat ym.*), kognitiivisista työkaluista (*ongelmaratkaisutyökalut*) ja kommunikointityökaluista (*sähköposti, videoneuvottelu*). Digitaaliset oppimisympäristöt tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutteiseen kommunikointiin niin oppilaiden, opettajien kuin asiantuntijoiden välillä. Moderni oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden täsmäoppimiseen. (*Multisilta 1997, 101-111.*) Tietokoneavusteisen opetuksen osalta on tapahtunut filosofinen muutos: tietokoneet ovat muuttuneet opetuskoneista oppilaiden ja opettajien apuvälineiksi. Interaktiivisuus on tietokonemedian kommunikaation vahvuus, joka edistää ihmisten välistä viestintää etäisyyksien takaa. On muistettava kuitenkin, että mikään järjestelmä ei ole kiistattoman hyvä, vaan tietokonevälitteinen viestintä sisältää omat huonot puolensa (*Bates 1995, 181 ja 213-227*).

Videoetäopetuksessa on tärkeää, että pelaajien väliset yhteydet toimivat hyvin jo ennen varsinaisia yhteyksiä. Pelaajien niin opettajien, museolehtoreiden kuin teknisen tukihenkilöstön tulee tiedostaa omat roolinsa ja olla yksimielisiä toteuttamistavoista. Oppilaiden kytkeminen hankkeeseen etukäteen ja heidän mielipiteidensä kuuntelu, edistää motivaatiota itse tarkasteltavaan aihepiiriin. Videoneuvottelun valmistelu ja kysymysten valinta toimi tutkimuksessa tällaisena sytykkeenä. Videoetäopetuksen kulmakivi on hyvä käsikirjoitus. Peliympäristö, tilat ja laitteet, tulee varmistaa ja testata etukäteen. Tehtävät, havainnollistaminen, vuorovaikutus ja haastattelu ovat keinoja rakentaa yhteystapahtumaan mielekäs sisältö. "Puhuva pää" ei pidä mielenkiintoa yllä videoetäopetuksessa.

### 8.3.2. Videoneuvottelu oppilaiden kokemuksena

#### Oppilaiden ajatuksia videoneuvottelusta

Videoneuvottelu oli oppilaiden mielestä "erikoinen tapaus, joka oli kiva kokea". Siinä oli "mielenkiintoista, uutta ja hauskaa". Se oli "jännää". Samalla se oli "mukava ja opettava kokemus sekä avartava ja hauska myös kiva vaihtoehto". Useimmat vastaajat olivat sitä



mieltä, että "kaikki meni ihan hyvin, vaikka ääni ja kuva olivat välillä huonoja". Tosin parille oppilaalle kokemus oli yhdentekevää ja pääasia oli, että "pääs pois koulust tai jotain".

Uusi tekniikka koettiin "jännittävänä ja innostavana vaihtoehtona". "Oli mielenkiintoista osallistua, että pystyi puhumaan videokameran avulla". Toisten oppilaiden näkeminen kiinnosti monia. "Oli aika mielenkiintoista istua ja katsoa muita kouluja ja keskustella niiden kaa". Myös Marjatta Levannon tapaaminen käytetyn tekniikan avulla innosti. Kiinnosti "se, että puhui Marjatan kanssa 'nenät' vastakkain". Toinen taas toteaa, että oli kivaa nähdä ihmiset, joiden kanssa on tekemisissä ihan 'kasvotusten'. Etäläsnäolon kokemuksen kiteyttää tyttö, joka toteaa, että "oli hauska puhua ihmisten kanssa, jotka näki, mutta jotka eivät kumminkaan olleet oikeasti paikalla". Videoneuvottelu oli siis monen mielestä "jännittävä ja kiva kommunikointitapa" ja mahdollisuus kokea etäläsnäolo.

Kokemuksen moniulotteisuudesta kertoo koulu A:n tyttö, joka toteaa, että "mielenkiintoisinta oli nähdä miten näin paljon ihmisiä pystyi olemaan yhteydessä toisiinsa ja nähdä toisemme". Toiselle "puheenvuorojen siirto" oli mielenkiintoista. Tosin oman 'naaman' näkeminen hirvitti erästä. Suomalaisille ominaista vähättelyä kuvastanee usean vastaajan epäily oman koulun esittelyn onnistumisesta. Koulun esittely ei ollut mistään kotoisin. Koulu A:n tyttö valitteli, että "mitä mä nyt itse unohdin muutaman asian". Koulu B:n tyttö puolestaan toivoi, että "ehkä kamera olisi ollut mukava, jos se olisi kuvannut tarkemmin puhujaa".

Kritiikkiä esitettiin lähinnä tekniikan puutteista. Ääni ja kuva päätivät välillä. Koulu C:n "porukka ei näkynyt (ilmeisesti huonot laitteet)". Jotkut joutuivat toistamaan kysymyksensä puhuttuaan liian hiljaa. "Kuvien näyttö ei toiminut, kuvat eivät ehtineet mukaan, kuvien siirrot - puheenvuoro & kuva ongelmana" ja "Issakaisen naama sai uuden ilmeen". Käytetty uusi tekniikka kiinnosti puutteistaan huolimatta ja alkuaan epäilevästi koko hankkeeseen suhtautunut koulu C:n poika arvioi, että oli "mielenkiintoisesti käytetty uusinta teknologiaa".

Oppilaiden palautekommenteissa kiinnitettiin huomiota myös videoneuvottelun sisällölliseen antiin. Esitettyihin kysymyksiin saatiin vastaukset. Koulu C:n tyttö totesi kiinnostavaksi, että "näki minkänäkösiä oli nämä muut oppilaat, saatiin vastaukset kysymyksiin". Itse laaditut kysymykset toimivat motivoivina ja kiinnostavaa oli "kysellä Ateneumin naiselta kysymyksiä. Kysymykset olivat hyvät". Osallistuminen ei ollut pitkästyttävää, koska oli tärkeää "kuunnella Marjatta Levannon mielenkiintoiset vastaukset". Tosin vastakkais-takin mieltä oltiin, koska "kysymykset eivät olleet kiinnostavia". Kielteinen mielipide oli kuitenkin poikkeus.

"Yhteistyönä hyvä homma" ja toisen luokan "näkeminen valkokankaalla" oli siinä tärkeä ulottuvuus. Marjatta Levanto tuli tutuksi ihmisenä ja oman ammattialansa erinomaisena edustajana, joka sovitte sanansa kuulijakunnan mukaiseksi. Yhteys kuvataidemuseoon toimi tavoitteen mukaisesti ja motivoi oppilaat. Tuleva museokäynti herätti uutta uteliaisuutta. Kukaan ei valittelut, että aika olisi käynyt pitkäksi. Sisältö, toiminta, ajoitus ja käytetty välineistö olivat puutteistaan huolimatta kokonaisuutena vaivan arvoiset.

Muutama oppilas joutui videoneuvottelun jälkeen myös tiedotusvälineiden haastattelun, joka ujustutti, koska oli "tosin vähän noloo. Lehtihaastattelu". Paikallisradion-radion haastattelu oli kuitenkin mielenkiintoista.

### **Videoneuvottelun yhteydessä toteutetun kyselyn taiteilijasuosikit**

Videoneuvotteluyhteyden päätyttyä oppilaat vastasivat kyselyyn. Siinä heiltä tiedusteltiin mielenkiintoisinta taiteilijaa tai taideteosta, jonka he olivat löytäneet internetistä. Koulu A:n ehdoton suosikki oli Hugo Simberg, joka on mainittu 14:sta vastauksessa. Haavoittunut enkeli mainitaan muita useimmin. Simbergin monet muutkin työt ovat tuttuja kuten Emäntä ja piruparka kaksosineen, Hartaus ja Sallittu. Haavoittunut enkeli valittiin, koska "se oli koskettava ja kaunis työ... kuva on kaunis ja moniselitteinen, mukana on surua ... se on kaunis, kun ne kantaa sitä enkeliä". Simbergistä pidettiin, koska hänen aiheensa olivat "mielenkiintoisia ja herättävät ajatuksia ... kauneutta, ironisuutta, ns. symbolinen ajatus on tehty hyvin konkreettiseksi ... Simbergin taulut ovat erilaisia ja mukavia katsella ja humoristisia ... työt ovat niin suloisia ... sanomaa ja neroutta".

Ulkomaalaisia koulu A:n oppilaat eivät juuri valinneet. Leonardo da Vinci (2), Salvador Dali (2) ja Picasso (1) mainittiin. Töistä vain Leonardo da Vincin Mona Lisa mainittiin nimeltä.

Myös koulu B:n oppilaiden mielestä mielenkiintoisin taiteilija oli Hugo Simberg (8). Listalla olivat mukana Ferdinand von Wright (3), Helene Schjerfbeck (1) sekä Akseli Gal-

len-Kallela (1). Hugo Simbergin työtä arvostettiin "omaperäisten kuvien" perusteella. Haavoittunutta enkeliä pidettiin "liikuttavana tai sattuu vaan olemaa" mielenkiintoinen. Ferdinand von Wrightin valintaa perusteltiin "omaperäisyydellä" ja hänen töistään mainittiin Ensi yllätys. Helene Schjerfbeckin Toipilas oli mielenkiintoinen, koska "teemme siitä suurta kuvaa ryhmän kanssa. Olen nähnyt sen myös monta kertaa aikaisemmin taidekirjoissa ja koulussa. Olisi mukava nähdä se aitonakin" (vrt. Koroscik 1992, 469-477 ja 1996 4-20 sekä 1997, 143-163). Tutuus vaikutti näin mielenkiintoon. Myös Akseli Gallen-Kallela koettiin mielenkiintoisena.

Koulu B:n oppilaiden mieleen olivat jääneet ulkomaisista taiteilijoista vain Picasso (1), koska "pidän erityisesti Picasson tyylistä" ja Frida Kahlon (1) "työt ovat todella kauniita ja värikkäitä".

Koulu C:n suosikki oli Akseli Gallen-Kallela (10). Vain yhdessä vastauksessa oli perustelu. Poika valitsi Gallen-Kallelan ja Michelangelon, koska "tykkään niiden töistä".

Tytöt valitsivat Albert Edelfeltin (2) ja Ferdinand von Wrightin (2), koska "sillä on uskottoman hieno tyyli maalata". Mielenkiintoisten maalareiden listalla ovat myös Helene Schjerfbeck (1) ja Albert Edelfelt (1). "Ferdinandin tappelevat linnut" ovat erään pojan suosikkeja. Ilmaisun ilmeinen vaikutin lienee museolehtori Marjatta Levannon kommentti videoneuvottelun aikana, kun hän aprikoi suomalaisten mieltymystä tappeleviin lintuihin (Levanto 22.4.1997, videoneuvottelu). Leonardo da Vincin Mona Lisa (1), "upea taulu, kuuluisa ja arvokas". Taiteilijan nimi ei tosin ollut jäänyt mieleen. Poika, joka arvosti sekä Gallen-Kallelaa että Leonardo da Vinciä (1), perusteli mieltymystään da Vinciin sillä, että "pidän hänen tyylistään".

Kokeilyryhmien mielestä mielenkiintoisin suomalainen taiteilija oli Hugo Simberg. Koulujen A ja B listoilla hän keräsi 22 mainintaa. Koulu C sen sijaan ei viittaa Simbergiin vaan Gallen-Kallelaan. Useimmat oppilaat eivät perustele valintojaan vaan taiteilijan tai teoksen maininta riittää heille. Vastauksia tuli 45 ja niissä oli perusteluja 19 oppilaalla. Eniten oli perusteluja koulu A:n oppilailla, 9/14 vastausta. Koulu B:n suhde oli 6/15 ja koulu C:n 4/16. Taiteen vastaanottoon liittyvän prosessin edetessä oli mielenkiintoista nähdä, miten kuvavalinnat ja suosikit muotoutuivat. Alkutestin yhteydessä oppilaiden enemmistö valitsi Ferdinand von Wrightin romanttisen biedermeiertyyliä edustavan Ensi yllätyksen. Symbolistinen Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti koettiin vaikeana ja osin pelottavana kuvana, vaikka osa oppilaista tunnisti sen historiankirjojen perusteella merkittäväksi suomalaiseksi taideteokseksi. Tässä mielessä Hugo Simbergin maalausten suosio kertoo Valtion taidemuseon www-sivujen tutkimisen vaikuttaneen, koska hänen maalauksensa ovat hyvin esillä ja toimivat graafisesti verkkoympäristössä kuten luokkatyöskentelyn arvioinnissa todettiin.

Ulkomaisten taiteilijoiden tuntemus ja suosio sen sijaan ei tässä vaiheessa prosessia vaikuttanut kovin laajalta, mutta näidenkin osalta listoille oli tullut uusia taiteilijattavuuksia yksittäistapauksina, jotka näkyivät myös oppilaiden luokkatyöskentelyvalinnoissa. Näistä mainittakoon koulu B:n portfoliot, joita käsitellään oppilaiden tuotosten arvioinnin yhteydessä. Sama koskee suomalaisten taiteilijoiden osuutta luokkatyöskentelyn objekteina.

### Toiveet taidemuseokäyntiä varten

Oppilaita pyydettiin videoneuvottelun loppuhaastattelussa nimeämään taiteilijat, joiden töihin he toivoivat tutustuvansa museokäynnin aikana. Tehtävä oli osa museokäynnin valmistelua internet-vierailujen, videoneuvotteluyhteyden, opiskelutehtävien, sähköposti- ja puhelinyhteyksien ohella.

Toivelista muodostui seuraavaksi:

Koulu A: Hugo Simberg 14 toivetta, johon sisältyi Haavoittunut enkeli 5 toivetta

Akseli Gallen-Kallela 6 toivetta

Albert Edelfelt 3 toivetta, johon sisältyi Kuningatar Blanka 1 toive ja Lapsen ruumissaatto 1 toive

Ferdinand von Wright 2 toivetta

Helene Schjerfbeck 2 toivetta

Walter Runeberg 1 toive

Koulu B: Hugo Simberg 8 toivetta

Ferdinand von Wright 4 toivetta, joihin sisältyi Ensi yllätys 1 toive

Helene Schjerfbeck 1 toive

Albert Edelfelt 1 toive

Akseli Gallen-Kallela 1 toive

Eräs tyttöoppilas toivoi myös Picassoa ja Frida Kahloa

Koulu C: Akseli Gallen-Kallela 7 toivetta

Ferdinand von Wright 6 toivetta, jossa mukana Taistelevat metsot 3 toivetta sekä von Wright veljekset 2 toivetta

Albert Edelfelt 3 toivetta

Hugo Simberg 3 toivetta

Alvar Aalto 1 toive

Listoille pääsivät myös Pablo Picasso (2), Leonardo da Vinci (3) ja Michelangelo (2), joiden toiveiden esittäjinä oli neljä poikaa. Poikien listalla oli myös Alvar Aalto

Toivelistat kertovat oppilaiden taiteilijatuttavuuksien lisääntyneestä määrästä kuten edellä käsitelty suosikkilista. On tärkeää tiedostaa, että taiteilijoiden nimilistat eivät sellaisenaan kerro mitään taiteen vastaanottokokemuksesta, mutta ei voida epäillä sitä, etteivätkö nämä maininnat kerro siitä, että kohtaaminen on herättänyt uteliaisuuden tietää ja kokea vielä lisää. Halun nähdä näiden taiteilijoiden töitä virtuaalokokemuksen ja oman tutkimisen jälkeen vielä reaali maailmassa, taidemuseossa. Mahdollisesti Bourdieu toteaisi, että koulu maailma on ohjannut kokemusta ja kyse on tietyn elämäntyylin omaksumisesta (*vrt. Bourdieu 249-257 ja Rönkkö 1999, 243*). Toisaalta nykyesteetikot käsittelevät osallistujien roolia esteettisessä tilanteessa. Väitetään, että esteettisessä kokemus on ainutlaatuista. Leimallista on, että monet ihmiset kuvaavat kokemuksen muusta inhimillisestä kokemuksesta täysin poikkeavaksi. Onko tämä esteettinen, poikkeavaksi väitetty kokemus mahdollista löytää? Formaalisten seikkojen ohella on muistettava oleellisesti esteettiseen kokemukseen liittyvät sisältö ja konteksti (*Eaton 1988, 35 ja 100-101*). Tässä on erityisesti korostettava esteettisen kokemuksen uutta kontekstia, virtuaali maailman yhteyttä ja sen merkitystä uudenlaisen henkisen sillan rakentamisessa taidemuseoihin ja taiteen yhteyteen.

### 8.3.3. Videoneuvottelun arviointi

Alkuvalmistelut ennen videoneuvottelutapahtumaa olivat elintärkeitä kaikille osapuolille. Näin osallistujien yhteispeli onnistui parhaiten. Museolehtori totesi etukäteen mm. (*Sähköpostiviesti 14.4.1997 klo 9.31*), että "en mitenkään voi kuvitella itseäni plokkaamassa museon kokoelmista jotain lempityötä tai lempitaiteilijaa. - - En myöskään haluaisi noukkia jotain kuvia esittelyyn erikseen, sillä se olisi sellaista asioiden yksinkertaistamista. - - tulis mennä niin, että oppilaiden osuus kuvien valinnassa on se oleellinen. Eli puhuttaisiin niistä kuvista joista he pitävät tai jotka heitä askarruttavat tai epäilyttävät. Minun rooli olisi olla vastaamassa ja ylläpitämässä keskustelua oppilaiden näkökulmasta valittuihin asioihin". Lisäksi Museolehtori toivoi, että mahdolliset havaintokuvat noukitaan Valtion taidemuseon kotisivuilta.

Korjattu käsikirjoitus lähetettiin kaikille osallistujille 18.4.1997 (*liite 7*). Teknisten tarkistusten jälkeen todettiin, että kotisivumateriaalin noukkiminen videoneuvotteluun oli teknisesti ongelmallista ja siitä luovuttiin. Neuvottelun toteutumisen arvioinnissa Taideteollisen korkeakoulun neuvotteluyhteyksiä hoitanut suunnittelija totesi puhelinkeskustelussa 23.4.1997, että tekniikka pelasi niin, kuin se toteuttamisajankohtana oli mahdollista. Erilaiset tekniset epäpuhtaudet ovat enemmän sääntö kuin poikkeus. Käytetty havaintoaineisto oli hänen mielestään monipuolista. Käytössä olivat diakuvat, tasokuvat, 3-ulotteiset objektit sekä erilaiset ihmisryhmät. Vain videokuva puuttui, mutta se ei suunnittelijan mukaan ollut aiheeseen liittyen edes tarpeen. Hän totesi myös, että hänen tietojensa mukaan Suomessa ei ollut järjestetty tätä ennen vastaavanlaista videoneuvottelua, jossa olisi ollut näin iso joukko tämän ikäisiä nuoria näin monen pisteen yhteydessä. Tutkijan mielestä uutta oli lisäksi eri toimintamaailmoiden, koulun ja taidemuseon integraatio tämän kaltaisessa vuorovaikutuksessa. Videoetäopetuskokeilut olivat toteutuneet koulumaailman sisällä.

Museolehtori, suunnittelija ja professori Tapio Varis arvioivat tapahtumaa heti videoneuvottelun päätyttyä Taideteollisen korkeakoulun neuvottelupisteessä. Keskustelu on 22.4.1997 toteutetun videoneuvottelun nauhoitteessa. Ensimmäiset kommentit koskivat ääniyhteyden ongelmia, jonka todettiin koskeneen yhtä neuvottelupistettä ja sen teknisiä säätöjä. He totesivat vuorovaikutuksen sujuneen kuitenkin kokonaisuudessaan hyvin. Eri-

tyisesti suunnittelija oli sitä mieltä, että hänen kokemuksensa mukaan paremmin ei olisi voinut onnistua. Tämä käsitys tuli esille myös puhelinkeskustelussa (23.4.1997). Osallistujat olivat luontevia ja vuorovaikutus toimi.

Eri pisteiden näkyvyys toinen toisilleen todettiin toimivaksi. Mikään piste ei valittanut huonoa näkyvyyttä tai kuuluvuutta. Esimerkiksi näkyvyydestä mainittiin videokuvan projisointi isona valkokankaalle dataprojektorin avulla niin, että osallistujat ovat täysipainoisesti mukana. Monipisteneuvottelussa äänen hallinta on vaativaa. Kahdenkeskisenä yhteys olisi ollut helpompi toteuttaa, mutta nyt oli mahdollisuus saavuttaa neljä eri pistettä samanaikaisesti. Melkoinen määrä osallistujia on näin menetellen mukana. Ajansäästö on merkittävä etu, jos ajatellaan asiantuntijan saavutettavuutta niin ajallisesti kuin fyysisesti. Tämän totesivat Levanto, Sirviö ja Varis yhdessä. Sirviö arvioi hankkeen olleen etukäteen huolella suunnitellun. Varis totesi, että hanketta oli suunniteltu jo hyvissä ajoin etukäteen.

Museolehtori oli kiinnostunut, miten hänen puherytmensä oli sopinut esitykseen. Professori vastasi, että puhe oli ollut hieman nopeaa videoneuvotteluympäristöön. Käytetty ISDN-yhteys vaatii tavanomaista verkkaisemman puherytmin, koska ääni saattaa aaltoilla yhteydestä johtuen. Varsinkin kansainvälisissä yhteyksissä tämä tulee ottaa huomioon.

Suunnittelija totesi toisaalta, että osallistujat olisivat reagoineet, jos puhe ei olisi toiminut. Esiintyminen videoneuvotteluyhteydessä vaatii huomiota jokaisen esiintyjän osalta. Liikkeet esimerkiksi moninkertaistuvat. Kuvan päivittymisnopeus on hidaskeskustelijat totesivat myös, että videoneuvottelun tulee olla persoonallinen tapahtuma. Se ei saa olla "koulumaisen" kankea. Luonnollisuus erottaa sen esimerkiksi tv-lähetyksestä. Laite ei saa estää luontevaa kommunikointia. Erityisesti liikuttaessa taiteen alueilla vaikkapa esiintyjän ruumiinkieli on oleellinen osa viestintää.

Audioyhteys on viestinnällisesti kapea-alaisempi kuin videoyhteys. Videoyhteydessä ei ole syytä matkia tv-esiintymistä, koska tässäkin tapauksessa kyseessä on eri väline. Videoneuvotteluyhteydessä on kyse pienestä välineestä, totesi Varis. Suunnittelija Sirviö vertasi välinettä puhelimen jatkeeseen. Visuaalisuus tuo uuden ulottuvuuden. Tässä hankkeessa oli havainnollistavina esimerkkeinä mm. kuvia mukana olleista kouluista, kartta, 3-ulotteisia enkeleitä ja muuta vastaavaa. Visuaalisen materiaalin osalta on kiinnitettävä huomiota tiettyyn yksinkertaisuuteen. Esimerkiksi kaaviokuvat eivät voi sisältää liian paljon ja monimutkaista informaatiota. Pelkistys on hyvä keino. Vuoropuhelussa voi lisätä luontevuutta kehittämällä esimerkiksi tapoja miten lopettaa oma puheenvuoronsa. Internetosoitteita voidaan vaihtaa neuvottelun aikana ja antaa näin hyviä vihjeitä toisille osapuolille. Vuorovaikutusta voi kehittää kokemusten lisääntyessä. (Ks. myös Sirviö, Hakola ja Koskinen 1999, 22-25 ja 38-51).

Toteutettu videoneuvottelu on käyttökelpoinen analysoitavaksi jälkikäteen, koska se nauhoitettiin. Analyysin pohjalta voi välinettä kehittää edelleen. Lapset olivat ensimmäistä kertaa mukana ja selviytyivät hyvin. Vain tekniikkaa oli kokeiltu etukäteen mukana olleiden Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kolmen toimipisteen ja Taideteollisen korkeakoulun kesken. Loppuarvion aikana ammattikorkeakoulun tiedottaja tiedusteli museolehtorilta museon kantaa tekijänoikeuksiin koskien Valtion taidemuseon sivujen linkitystä koulun verkkolehden Koskiseen. Museolehtori totesi sen olevan mahdollista, kun viitataan lähteeseen asianmukaisesti.<sup>253</sup> Videoneuvottelun jälkeen jokainen Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tekninen tukihenkilö sekä siltapalvelun tarjoaja välitti kirjallista palautetta. Onnistuneena koettiin kokonaisuus, jossa saatiin välitettyä tilaisuuden pääsanoma. Tekninen yhteys ei pettänyt. Varsinaista epäonnistumista ei tapahtunut. Ainoastaan yhden pisteen vanha ohjelmapäivitys tuotti ääni- ja kuvayhteyteen horjuvuutta (Mänttari 22.4.1997).

Seuraavaa kertaa varten toivottiin totuttautumista välineeseen ja kylmäharjoittelua, jossa osallistujat sijoitetaan kameroiden, mikrofonien, valaistuksen ja muun tekniikan suhteen parempaan asemaan. Esiintyminen videoneuvotteluympäristössä vaatii harjoittelua. Eräs vastaaja arveli videoneuvotteluyhteyden aseman jäävän viestinnän marginaaliin. Teknisen ympäristön kehittäminen koettiin tarpeelliseksi. Oppilasreaktiot koettiin asiallisiksi muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Ensikokemus televisioon verraten saattoi olla pieni pettymys joillekin osallistujille. Koulu A:n neuvottelupisteessä oli paikalla tiedottaja Metso. Hänen mielestään oppilaiden kysymykset olivat monipuolisia ja mielenkiintoisia. Keskustelu onnistui. Oppilaat seurasivat hänen mielestään erittäin tarkasti ja osallistuivat kysymyksillään aktiivisesti.

<sup>253</sup> Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tiedottaja Marja Metso teki asiasta jutun lehteen. Videoneuvottelu oli esillä alueen sanomalehdissä 23.4.1997 ja alueradioissa 22.4.1997 sekä Seura-lehdessä (Seura nro 22, 30.5.1997).

Opettajat olivat keskusteluprosessissa mukana saaden samalla lisätietoa videoetäopetuksen toteuttamisen ongelmaksi. Kaikki opettajat olivat tyytyväisiä videoneuvottelun jälkeen. He kiittivät oppilaiden "venymistä" uudessa ja oudossa tilanteessa. Ennalta yhdessä sovittujen kysymysten esittäminen tapahtui itsenäisesti. Päälekkäiset kysymykset osattiin välttää. Tähän oli etukäteen varauduttu vain siten, että oman koulun kysymyslistaa käydään vuorotellen läpi ja hypätään yli sellaisten kysymysten, jotka ovat tulleet esille aikaisemmin. Opettajat totesivat, että kysymyksistä muodostui mielenkiintoinen kokonaisuus. Tämä on havaittavissa edellä selostetussa osioissa, joissa videoneuvottelu on kuvattu ja kysymykset on analysoitu.

Opettajat arvioivat videoneuvottelua myös kirjallisessa palautteessaan. Vuoropuhelu museolehtorin kanssa oli yllättävän looginen ja antoisa ketju koulu A:n opettajan mielestä. Koulu B:n opettaja arvioi kaiken sujuneen yleisesti ottaen hyvin. Kolmas opettaja ei osannut arvioida tilannetta vedoten kokemuksen puutteeseen. Ongelmia listattaessa koulu A:n opettaja totesi kuvan siirtojen viiveen vaikeuttaneen tilannetta. Kamera ei aina saavuttanut puhujaa riittävän nopeasti. Seuraavaa kertaa varten opettajat tehostaisivat entisestään ennakkosuunnittelua kokemuksesta viisastuneena. Oppilaita rohkaistaisiin kysymysten esittämiseen.

Havaintokuvien visuaalinen laatu oli opettajien mielestä riittävä, mutta asiaan on kiinnitettävä huomiota seuraavilla kerroilla. Kuvamateriaalin käyttöä kaiken kaikkiaan voi kehittää. Tekniikka vaatii ottamaan huomioon monenlaista "koreografiaa". Nyt toteutetussa yhteydessä teknisesti parhaiten toimi Taideteollisen korkeakoulun piste, jolla oli mukana olleista eniten kokemusta videoneuvottelujen järjestämisestä.

Opettajien arvio oppilaiden reaktioista oli myönteinen. Koulu A:n opettaja totesi, että "olivat innoissaan mukana ja kiinnostuneita". Koulu B:n opettaja kertoi, että oppilaat "olivat tilanteessa hyvin mukana ja ehkä varsinkin oman esiintymisvuoron lähestyessä vähän jännittyneitä. Kiinnostus oli hyvä ja selvästi se oli hyvin positiivinen kokemus". Koulu C:n opettaja kirjoitti arviointiin, että "alkujännitys poistui tilanteen kehittyessä. Uskon, että kaikille oli miellyttävä kokemus, vaihtelua arkeen".

Kysymykset valottivat taidemuseotoimintaa monipuolisesti ja antoivat oppilaille monipuolisen kuvan taidemuseotyöstä ja kuvataiteesta tämän työn kohteena. Alan ammattilaisen kohtaaminen ja vuoropuhelu hänen kanssaan toimi luontevasti ilman raja-aitoja. Etäläsnäolon tunne oli voimakas. Ilmeisesti fyysinen, oikea läsnäolo olisi ollut kankeampi tapahtuma tässä vaiheessa. Kokeiluprosessin yksi välietapeista ohjasi askeleita kohden oikeaa museoympäristöä. Uusi väline toimi yhdistävänä suodattimena. Jokainen jännitti ja ryhdistäytyi uuden välineen vaikutuksesta. Toisten osallistujien, esimerkiksi oman ryhmän tovereiden, jännittäminen unohtui.

Opettajat eivät kokeneet tekniikan puutteita häiritsevinä. Jokainen opettaja oli ensimmäistä kertaa mukana videoneuvottelussa. Videoneuvottelun seuraava tekninen innovaatio olisi ollut käyttää yhteyden aikana liikuteltavaa videokameraa.

#### 8.3.4. Videoneuvottelu työkaluna: miten järjestää toimiva etäyhteys

Videoetäopetuksen yhteisen analyysin jälkeen koottiin seuraavia kertoja varten ohjeisto, josta on tukea toimivan etäyhteyden järjestämisessä ja joka on samalla toteutuneen prosessin konkreettinen tulos. Tietokonekokous tai videoneuvottelu tarjoaa oppimisympäristönä monia etuja. Keskeistä on se, että yhteinen opiskelu on fyysisestä läsnäolosta riippumattomaa. Tietokonekokous toimii esimerkiksi internetiin perustettua keskusteluryhmää käyttäen omalta tietokoneelta käsin ajasta ja paikasta riippumattomasti. Kuvitteellinen luokkahuone on auki kellon ympäri. Osallistujat eivät kuitenkaan ole paikalla samanaikaisesti, koska opetuskeskustelua voidaan käydä opiskelijan ja opettajan oman aikataulun mukaan (Manninen 1995, ). Keskusteluryhmien viestintä pohjautuu kirjoitetulle kielelle toisin kuin videoetäopetuksessa. Se vaatii keskusteluryhmiin verrattuna yhteisen toteutusajan ja on sidottu aikaan. Kaikkien on oltava paikalla täsmällisesti ja valmistautuneena itse viestimään ja havainnollistamaan sekä vastaanottamaan toisten viestejä.

Vuorovaikutustilanteelle on luotava selkeä rakenne, määriteltävä keskustelun muoto ja tavoitteet. Käynnissä olevaa keskustelua on ohjattava. Etäopiskelu tietoverkkoja käyttäen onnistuu, jos käytetty tekniikka toimii, osanottajien ja viestinnän määrä on sopivassa suhteessa kokonaisuuteen ja osanottajien tasoon, vuorovaikutuksen sisällön taso riittävän korkea sekä osallistujien sitoutuminen vuorovaikutustilanteeseen on hyvä. Keskeistä on panostaa oppimisen laatuun. Oppilaan, opiskelijan, opettajan ja ohjaajan roolin jäsentämi-

nen takaa sitoutumisen. Reflektiivisyys ja asioiden liittäminen valittuihin kokonaisuuksiin vahvistavat toivottua muutosta (Manninen 1995, luennot 1.3.-21.4.1995).

Videoetäopetuksen suunnittelu sisältää monia ulottuvuuksia. Sen toteuttaminen koostuu seuraavista vaiheista:

- yhteystapahtuman suunnittelu, valmistelu ja liittäminen muuhun opiskeluun,
- tekniikan testaus,
- varsinaisen yhteysakti,
- koko prosessin dokumentointi sekä
- jälkiprosessointi.

Videoneuvottelukokemuksen loppuarvioinnin perusteella syntyi malli, jonka avulla videoetäopetus voidaan toteuttaa tehokkaasti. Seuraavassa näkökohtia, jotka on tärkeä ottaa huomioon toimintaa valmisteltaessa, toteutettaessa ja arvioitaessa.

#### **Neuvotteluyhteyden suunnittelu, valmistelu ja liittäminen muuhun opiskeluun:**

- Videoetäopetuksen ja videoneuvottelujärjestelmien käyttö ei ole itsetarkoitus, vaan opetustapahtuman tavoitteiden ja sisällön tulee liittyä muuhun opetukseen.
- Suunnittelun lähtökohtana ovat pedagogiset ja didaktiset ratkaisut, jotka soveltuvat monimuoto- ja etäopetukseen. Se koskee opetettavan sisällön valintaa kohderyhmän opetustavoitteiden sekä välitettävän opetussisällön, käytettävän oppimisympäristön ja oppimateriaalin suhteessa. Virtuaalisen oppimisympäristön lainalaisuudet on tunnettava.
- Videoneuvottelun informaatio on tiivistä. Luentomuotoinen esitys väsyttää ja vie ajatukset toisaalle. Reaaliaikainen vuorovaikutteisuus on keskeinen ominaisuus tarjoten kaikille aktiiviseen osallistumismahdollisuuden. Viestin lähettäjä- tai vastaanottajaroolit vaihtuvat aktin aikana. Videoneuvottelujärjestelmä on monimediaalinen työskentely-ympäristö, jonka avulla voidaan havainnollistaa monista lähteistä noudettua mm. visuaalista aineistoa.
- Osallistujille on varattava etukäteen aikaa suunnitteluun ja välineeseen tutustumiseen. Kypsyttelyn merkitys on suuri.
- Käsikirjoitus tai tapahtuman dispositio on valmistettava etukäteen hyvin.
- Havainnollistaminen on tärkeä osa videoneuvottelua ja sille ominainen mahdollisuus.
- Havainnollistaminen on suunniteltava osana käsikirjoitusta: mitä kuvia, ääniä ja mitä lähdetekniikkaa käyttäen.
- Havaintomateriaalin visuaalinen ja sisällöllinen laatu on tärkeä. Videoneuvottelun visuaalinen tarkkuus on vielä vaatimaton, selkeys auttaa.
- Osallistujien roolit on valmistettava etukäteen. Yhdessä suunniteltu käsikirjoitus antaa ryhtiä itse tapahtumalle.
- Opettajien on tunnettava videoneuvottelutekniikan käyttö ja sen tekniset ominaisuudet.
- Opettajien on osattava arvioida, missä yhteydessä videoneuvottelutekniikka on oikea media.
- Videoetäopetuksen valmistelu on suuritöinen prosessi, kun tavoitteena on monipuolinen, havainnollinen ja pedagogisesti mielekäs akti, jonka didaktiset ratkaisut ovat harkittuja suhteessa käytettävään mediaan.
- Videoetäopetus käyttäen videoneuvottelu- tai vastaavaa järjestelmää vaatii hyvää vuorovaikutus- ja yhteispeliä kaikilta osapuolilta virtuaalimaailman ehdoin.

Monimuoto-, etä- tai lähiopetuksen mediavalinnat eivät koskaan ole yksinkertaisia. Pedagogisten kriteerien lisäksi on otettava huomioon didaktiset ratkaisut kuten opetuksen ulottuvuudet, vuorovaikutus, organisaatio ja uutuusarvo sekä myös muita tekijöitä kuten välineen saatavuus, kustannukset. Tietokonemedian vahvuus on viestintä etäisyksien takaa. Mikään järjestelmä ei ole kiistattoman hyvä (Bates 1995, 213-227). Tietokonevälitteinen viestintä sisältää omat huonot puolensa. Käyttäjän näkökulmasta on ongelmana mm. järjestelmien keskeneräisyys ja siitä johtuva epävakaus, eri järjestelmien yhteensopivuus-ongelmat sekä vaikeakäyttöisyys. Yksinomaan edellä luetellut seikat karsivat mahdollisia käyttäjiä.

Koulutuksen tavoite ja tehtävä sekä itse oppimistapahtuma määräävät monimedia- ja etäopetuksessa mediavalintoja, joihin vaikuttavat niin taloudelliset kuin tekniset ratkaisut. Kohderyhmä, opiskelijat, on otettava huomioon suunnitteluvaiheessa. (Pohjonen 1995, 47-62.) On tärkeää arvioida oppilaiden ikäkaus, oppimistyyli, kokemukset, ryhmän koko sekä ylipäätään ottaa huomioon kognitiivis-konstruktivistinen paradigma, konstruktivistinen oppimiskäsitys, oppimisen situationaalisuus ja oppimaan oppiminen sekä humanistis-kokemuksellinen paradigma, oppijan kokemusmaailma ja oppimisen kokonaisvaltaisuus. Progressiivinen pedagogisen ajattelu edistää ennakkoluulottomia pedagogisia valintoja.

### Tekniikan testaus

Videoneuvottelun ulkoiset olosuhteet on suunniteltava ja tarkistettava huolella. Näitä ovat videoetäopetustila ja sen valaistuksen suunnittelu, äänitekniikka, vastaanotettavan videokuvan laatu (*monitori, videotykki, valkokangas*). Videokameroiden sijoittelu ja tekninen laatu on testattava sekä lähetyksen että vastaanoton osalta. Havainnollistamiseen tarkoitettujen oheisvälineiden ja lähetettävän materiaalin on oltava valmiiksi asennettuna (*dokumenttikamerat, tietokoneohjelmat, videokamerat, äänilähteet, kuvalähteet niin elävä kuin stillkuva jne.*). Ääni on tärkeä elementti ja mikrofoni on oltava helposti siirrettävissä puhujille. Seuraavassa on lueteltu huomioon otettavia seikkoja:

- tila ja sen koko suhteessa toimintaan ja siinä olevaan ryhmään, esimerkiksi liikkuminen, esiintyminen verkossa, puheenvuorot, havainnollistaminen
- kalustus ja sen ryhmittely vuorovaikutteisuutta silmälläpitäen
- valaistuksen sopivuus niin lähtevälle kuin vastaanotettavalle kuvalle
- ääni, äänen laatu, puheenvuorot eri pisteiden välillä (*mikrofonit kuntoon*)
- kuva (*kamerat ja niiden sijoittelu, kuvaajat, kameroiden ohjaus, liikkuva kamera*)
- havaintomateriaalin joustava lähetys eri välineitä käyttäen.

### Varsinainen yhteysakti, videoetäopetustapahtuma:

Kaikki osapuolet on motivoitava mukaan mahdollisimman hyvin. Seuraavassa on lueteltu aktivoitumiseen liittyviä näkökulmia:

- Osallistujien toimijuus videoneuvottelutilanteessa on tärkeää, koska se aktivoi itse asiaan ja pitää valppaana.
- Kuuntelijan rooli väsyttää ja osallistuja jää helposti passiiviseksi.
- "Puhuvat päät" rasittavat. Puheenvuorot eivät saa olla liian pitkiä. Videoneuvottelun seuraaminen on työläämpää kuin television. Luento ei ole paras mahdollinen esitysmuoto.
- Osallistujan puherytmi on sovittava käytettyyn välineeseen.
- Välineen rajoitettu "sananvapaus" on tiedostettava, puheenvuorot välitetään yksi kerrallaan.
- Tehtävät aktin aikana jäsentävät ja motivoivat.
- Käydyn videoneuvottelun dokumentointi on oleellinen osa prosessia (*videot, diat, valokuvat, digitaaliset kuvat jne.*) ja ne on koottava eri tavoin jälkiarviointia ja jatkokyöstämistä varten.
- Tapahtumasta ei saa tulla yksitoikkoinen ja tasapaksu. Eri yhteyspisteisiin tulee jakaa puheenvuoroja tasa-arvoisesti niin, että jokaisessa pisteessä voidaan olla toiminnallisia ja aktiivisia. Vastaanottajan rooli on videoneuvottelussa rankempaa kuin videon, tv:n tai luennon äärellä. Väline on näitä kehittymättömämpi ja vastaanotto-olosuhteet ovat usein primitiiviset.
- Lähetyspisteiden pelisäännöt on oltava osallistujien tiedossa. Ensikertalaisten on harjoiteltava etukäteen. Puhujan on suunnattava katse kameraan. Muiden osallistujien on oltava hiljaa, että mahdollisesti automaattisesti kohdentuva kamera ei ota vääriä neuvottelupisteitä puhujavuoroon. Teknisen yhteyden ja havaintovälineiden hoito yhteyden ajaksi on sovittava.
- Jonkun on toimittava koko aktin puheenjohtajana ja ohjaajana.
- Virtuaalisuudesta ja saman paikan vaatimuksen murtamisesta huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi videoneuvottelu on aktina hyvin kurinalainen tapahtuma.

Tutkimuksen yhteydessä museokäynti toimi aiheen jatkokyöstämisen foorumina ja sen onnistuminen kertoi, miten hyvin videoneuvottelu oli valmistanut oppilaat etukäteen kohtaamaan opiskelukohteet: taidemuseon ja kuvataiteen.

## Jälkiprosessointi ja videoetäopetuksen suhde muuhun toimintaan

Videoetäopetus on suunniteltava muun toiminnan osaksi, koska:

- Parhaimmillaan videoetäopetustekniikka toimii jonkin prosessin osana. Siitä voi seurata muita aktiviteetteja ja opiskelumuotoja (*vrt. videoetäopetus museokäynnin valmistelussa*).
- Etukäteisvalmistelu on elintärkeää, sitä ei voi kyllin korostaa erityisesti monipistevideoneuvottelun yhteydessä.
- Aktin dokumentointi on tärkeää ja tehostaa oppimisprosessin etenemistä arviointivaiheessa ja kokemusten reflektointia.

Videoneuvottelulaitteiden kehitys on vielä alkuasteella. Ne ovat raakileita teknisesti ja toiminnallisesti. Pedagogisesti ja didaktisesti mielekäs käyttö hukkuu helposti tekniikan ylikorostumiseen sisällön sijaan. Toimintaan liittyvän alkukankeuden tiedostaminen auttaa suunnittelussa. Teleopetus on kuitenkin kaksisuuntaisena viestintäympäristönä edelleen kehityskelpoinen, vaikka verkko-opetus onkin keskittynyt tietoverkkoihin. Mobility & gaming ovat mobiilimaailman tulevaisuuden visioita. Elävä kuva ja reaaliaikaisuus ovat tärkeitä vuorovaikutusominaisuuksia. Videoetäopetusta kehitetään ja voidaan edelleen kehittää IP-pohjaisten tietokoneverkkojen avulla esimerkiksi internetyhteyksien kautta ja rakentaa vuorovaikutusta tietokoneyhteyksien varassa, jotka ovat jo olemassa. Näin ei tarvita erillisiä videoetäopetusta varten hankittuja videoneuvotteluyhteyksiä, jotka vaativat lisäksi useita samanaikaisia puhelinlinjoja käyttöön toimiakseen sujuvasti. Uudetkin tekniset ratkaisut vaativat kuitenkin edellä kuvatun muotoisen huolellisen suunnittelun ja toteutuksen.

### 8.4. Taidemuseokäynti

Museokäynti Ateneumin taidemuseoon toteutettiin videoneuvottelun jälkeen kaikkien yhteisestä toivomuksesta 7.5.1997. Myös tämä prosessi on esimerkki siitä, miten tutkimushankkeesta edettiin toimintatutkimuksen perusidean mukaisesti vaiheesta toiseen analysoiden, arvioiden ja reflektoiden sekä näitä seuraavia vaiheita prosessoiden. Museokäynti toimi videoneuvottelun jälkiprosessointifoorumina. Tutkimusaktiviteettien johtaminen vaatii suurta pieteettiä ja varovaisuutta, että mukanaolijat itse voivat muotoilla kulloistenkin tilanteiden määrittelyt itsenäisesti. Tutkijan tehtävänä on houkutellessa asioita esiin ja liittää toiminnot toisiinsa järkeväksi kokonaisuudeksi niin, että rakennelmat luodaan integroituen ja mielekkäästi sekä nivoutuen mukana olevaan luontaiseen toimintaan ja olemiseen (*Stringer 1996, 40-41*).

Tietoverkkosivujen tutkimisen ja videoetäopetuksen kokemisen jälkeen oli luonnollista päästä näkemään teokset reaalisesti ja oikeassa ympäristössä. Tutkimushankkeen se tavoite, että osallistujat mahdollisesti kiinnostuvat taidemuseoiden kuvataidetarjonnasta, toteutui mm. yhteisesti syntyneen käyntitoiveen muodossa. Tutkija itse ei ehdottanut kyseistä asiaa, vaan sen toivat julki opettajat pohdittuaan asiaa yhdessä oppilaidensa kanssa. Museokäyntiin varattiin yksi päivä ja se toteutettiin yhteisenä bussimatkana.

Matkan toteutuminen oli kuitenkin uhattuna, koska koulujen taloudellinen tilanne oli huono. Koulujen toimintaa varjostivat koko maassa esimerkiksi opettajien lomautukset. Rahaa ns. ylimääräiseen toimintaan kuten kerhoihin, opintokäynteihin ja muuhun vastavaan ei ollut käytettävissä kuten tutkimusryhmien vanhemmatkin totesivat heille tehdyn haastattelukyselyn yhteydessä. Tämä merkitsi sitä, että tukija järjesti bussikuljetuksen muulla tavalla. Näin voitiin edetä toiminnan vaatimusten mukaisesti.

Museon opastetun koululaiskierroksen lisäksi oppilailla oli mahdollisuus tutustua itsenäisesti museon näyttelyihin. Itse opastettu kierros valmisteltiin niin, että oppilaat opettajineen vastasivat yhteyksistä taidemuseoon ja esittivät omat toiveensa opastuskierrokselle. Oppilaiden toivelistalla oli nähdä tietoverkosta tutuksi tulleita maalauksia oikeasti. Nämä toiveet olivat tulleet esille jo videoneuvottelun aikana. Tämä ratkaisi sen, että kohteeksi valittiin Ateneumin pysyvät kokoelmat. Samalla opastetut kierrokset pysyviin peruskokoelmiin olivat taidemuseon normaalia koululaispalvelutoimintaa. Tutkimuksen kannalta oli mielenkiintoista osallistua nimenomaan tämän kaltaiseen toimintaan.

Museo tarjoaa kierroksen koululaisryhmille maksutta ja se kestää noin tunnin. Kierroksen sisällön voi räätälöidä oppaiden kanssa sopien ja valita kierrokselle oman teeman. Museo vaihtelee pysyvää ripustusta ajoittain. Pulmana on, että kaikki teokset eivät ole esillä, vaan osa on lainassa muualla tai varastossa. Kävijälle voi tästä aiheutua pettymyksiä. Tämä on samalla esimerkki siitä, miten eri peliympäristöjen käytänteet vaikuttavat toivei-



den toteutumiseen. Yhteistyössä on varauduttava myös kompromissien tekemiseen. Oppilaat vastasivat kotimatalla käyntiä koskevaan kyselyyn. Opettajat kommentoivat tutkijalle käyntiä. Tutkija itse keräsi havaintojensa avulla tietoa käynnin toteutumisesta. Liitteenä on kuvat 29.1–29.4, jotka kertovat museokäynnistä ja sen kohteista.

#### 8.4.1. Ateneumin taidemuseo tutustumiskohteena

Seuraavassa kuvataan reaalisen museokäynnin näkökulmasta taideväylän avautumista. Se oli kuvitteellisten, virtuaalisten museokäyntien johdonmukaisena seuraus. Museomatkan loppuksi oppilaat vastasivat kysymyksiin:

- Näitkö Ateneumissa etukäteen valitsemasi taideteoksen tai mikä kuva miellytti eniten museossa?
- Millainen oli kokemus taidemuseokäynnistä?
- Auttoivatko Valtion taidemuseon kotisivut taidemuseokäynnillä?
- Auttoiko videoetäopetus taidemuseokäynnillä?
- Millaisena koit Ateneumin taidemuseon rakennuksen?
- Millainen oli kokemus muiden koulujen oppilaista?

Seuraavassa tarkastellaan oppilaiden vastauksia:

##### Näikö Ateneumissa etukäteen valitsemansa taideteoksen tai mikä kuva miellytti eniten museossa

Koulu A:n 14:sta oppilaasta 11 ilmoitti nähneensä etukäteen kotisivulta valitsemansa taideteoksen Ateneumissa. Näistä kaksi ei muistanut kyselyvastauksessaan, mikä se oli. Näistä viisi oli valinnut Haavoittuneen enkelin. ”Se oli ehkä hieman pienempi kuin oletin. Se oli paljon todentuntuisempi. Oli vain suurempi.” Hugo Simbergin Kuoleman puutarha oli kahden oppilaan valinta. ”Paljon suurempi.” Yksi oppilas oli valinnut Aion ja Väinämöisen, samoin Toipilaan, joka oli ”paljon suurempi”.

Museossa kohosivat suosikiksi Taistelevat metsot (2), Lemminkäisen äiti (1), Ferdinand von Wrightin ”Haminanlahden maisema” (1), ”Blankan kuningatar” (1), sekä Toipilas (1). Näistä kuudesta vastaajasta kolme ilmoitti panneensa sen merkille jo kotisivuilta. ”Blankan kuningatar” osoittautui museossa iloisemmaksi, ”internetissä se oli synkempi ja surumielisempi monia kivoja yksityiskohtia ei huomannut”. Lemminkäisen äidin ”yksityiskohdat näkyivät paremmin”. Haminanlahden ”yksityiskohdat” yllättivät.

Koulu B:n 16:sta oppilaasta yhdeksän oli etukäteen valinnut taideteoksen. Valinnat osuivat seuraavasti: Haavoittunut enkeli (4), Toipilas (2), Lapsen ruumissaatto (1), Bacchus ja Amor lapsina (1) ja Kuningatar Blanka (1). Haavoittunut enkeli ”näytti, että taulussa kaikki oli pistetty ahtaampaan tilaan kuin internetin kuvassa, ehkä se johtui siitä, että hahmot oli tosi isoja. Internetis ei näkynyt sit enkelin siives ollutta veritahraa. Poika näytti vanhemmalta, isommalta, vihaisemmalta, kukat olivat enkelin kädessä eikä taustalla, parien istuinsijat näkyivät loistavasti verrattuna nettikuvaan”. Toipilaan ”kuva oli vaaleampi. Värit näkyivät paremmin. Lapsen ruumissaatto oli todella suuri ja ihmisillä oli selvät ilmeet, arkku oli isomman lapsen mitä luulin. Bacchus ja Amor, sen koko, luulin että se oli maalaus”.

Museokäynnin suosikiksi valittiin Taistelevat metsot (2), maisemataulut (1), joku ei tiennyt uuden suosikin nimeä (1), Simberg (1) ja Lapsen ruumissaatto (1). Kuusi oppilasta ei ollut löytänyt kotisivun perusteella valittua suosikkiaan.

Koulu C:n 17 oppilaasta 11 oli valinnut etukäteen kotisivusuosikin, jonka näki museossa. Valinta osui useimmiten Taisteleviin metsoihin (10). Internetiin verrattuna yllätti ”koko ja värit. Kuva oli hienempi paikanpäällä katsottuna. Se oli mielettömän iso maalaus. Se oli todellisemman näköinen. Se oli paljon komeampi. Se oli kauniimpi. Se oli isompi & kauniimpi. Se oli isompi mitä olin kuvitellut. Näkyi hienosti siveltimenjäljet ja teoksen koko yllätti minua”.

Koulu C:n oppilaiden mieltymykset eivät muuttuneet museossa. Viisi ilmoitti edelleen Taistelevien metsojen miellyttävän. Aino (1), Poikia leikkimässä rannalla (1) ja Poika ja varis (1) mainittiin. Näistä Aino oli havaittu kotisivuilla. Eräs vastaajista ilmoitti nähneensä museossa useita mielenkiintoisia teoksia.

Oppilaiden odotukset Valtion taidemuseon kotisivujen perusteella toteutuivat varsin hyvin, koska valittu teos oli esillä museossa ja se nähtiin. Oppilaat olivat saaneet etukäteen

viestittää toiveitaan museo-oppaille. Tällöin oli myös sovittu, että käynnillä tutustutaan Ateneumin pysyvään näyttelyyn, koska se oli ollut lukuvuoden aikana tutkittavissa kotisivuilla ja siihen oli perehdytty myös videoneuvottelun yhteydessä. Käynnillä oli mukana 47 oppilasta, joista 31:llä oli etukäteistoive. Kotisivukokemus ja näin muodostunut ennakkomielikuva aiheutti yllätyksiä. Useimmat kommentit liittyivät maalausten kokoon, yksityiskohtien paljastumiseen ja värien sävyihin. Myös maalaustekniikka paljastui oikean teoksen äärellä kotisivua selkeämmin. Esimerkiksi maalaukseksi oletettu teos osoittautui veistokseksi. Erittäin merkittävää on, että teosten laatuun kiinnitettiin vertailussa huomiota. Monelle teokset tuottivat myönteisiä yllätyksiä alkuperäisten teosten osoittautuessa kerronnaltaan rikkaammiksi ja näin puhuttelevammiksi kuin internetissä. Kaikki eivät suinkaan paljastaneet ennako-odotuksiaan. Uusia mieltymyksiä löytyi myös. Ennakkoon toivelistalla ollut Ferdinand von Wrightin Ensi yllätys ei ollut esillä. Sitä ei myöskään saatu erikseen nähtäville toiveista huolimatta. Tämä oli ennen matkaa joillekin pettymys, koska maalaus oli tullut erityisen tutuksi alkutesteistä alkaen.

Tutkija oli mukana koulu A:n museokierroksella, koska oli tavannut sen harvemmin kuin muut ryhmät. Opas oli kokenut. Hän osasi valaista teoksia 14–15-vuotiaiden mieltymysten mukaisesti. Valittujen taideteosten esittelyä ryydittivät sopivasti pienet anekdootit teoksista tai taiteilijoista. Kaikkea ei yritettykään katsoa. Kohteet valittiin niin, että esille otettiin eri tyyliuuntien ja aikakausien edustajia sekä oppilaiden toiveiden mukaisia kohteita. Kierroksella nähtiin maalausten lisäksi myös muutama veistos kuten Walter Runebergin Amor ja Bacchus, jota eräs oppilas oli luullut kotisivulla maalaukseksi. Mm. von Wrightit, Edelfelt, Gallen-Kallela, Simberg ja Schjerfbeck tutkittiin. Oppilaat seurasivat kiinnostuneena. He eivät kuitenkaan tehneet kysymyksiä. Tämä on ymmärrettävää uudessa tilanteessa. Reilun tunnin mittainen kierros oli ajoitukseltaan sopiva. Runsaampi annos olisi ehkäissynt vastaanottoalttiutta. Suuri osa ryhmän oppilaista jaksoi vielä käydä katsomassa Naisten huoneet -näyttelyn oman opettajansa kannustamana.

### **Kokemus taidemuseokäynnistä**

Kaikki koulu A:n oppilaat olivat hyvin innostuneita museokäynnistä yhtä lukuun ottamatta, joka totesi, että "olen käynyt tätäkin kertaa aiemmin enkä ole kiinnostunut tauluista, vain maalaamisesta". Miellyttävänä hänkin koki "nähdä ne taulut jotka halusin". Innostusta herätti moni asia. "Siellä oli hauskaa. Oli mielenkiintoista käydä museossa, nähdä kaikki pienet yksityiskohdat. Se oli mukavaa ja taide on osa kulttuuriamme, nähdä taideteokset alkuperäisinä. Näyttelyt vaihtelee ja oli se kiva nähdä kaikki taulut, Simbergin, Ferdinand von Wrightin. Nähdä lisää teoksia. On hyvä tietää taiteilijoista ja heidän töistä. Olin yllätynyt museon suuruudesta." Kiitosta sai myös ryhmän opas. "Kierros oli mielenkiintoinen, opas hyvä. Nähdä taulut oikeasti ja kuulla tarinoita oppaan kertomana. Hauska ja normaalisti poikkeava, opastus." Olipa museossa myös "hauska kauppias". Kielteistä kritiikkiä tuli pitkästä bussimatkasta, sillä koulu A:n oppilaat matkustivat ensin hakemaan muut koulut. Joku koki myös häiritsevänsä toisten "ryhmien päälle tulon", kun opastuskierroksen ryhmät kulkivat eri tahdissa.

Koulu B:n oppilaat olisivat viihtyneet museossa pitempään kuin nyt oltiin. "Oltiin liian vähän aikaa, tuli hieman kiire ja voisin osallistua ilman toisia kouluja. Ei saanut rauhassa katsella. Harmi, että nähtiin niin vähän kunnolla. No varmaan kun ei ehditty nähdä enempää tauluja, paitsi vilahdukselta kun käveli ohi." Oppilaista kuusi valitti ajan puutetta. Mielenkiintoisena koettiin "maalausten ikä. Sai tiedon tauluista esim. minkälaisissa tilanteissa tehty. Oli se ihan mukavaa, Gallen-Kallelan työt oli mielenkiintoisia, nähdä ne kalliit kuuluisat taulut. Ne taulut, jotka nähtiin kunnolla oli tosi mielenkiintoisia. Kuulla paljon tauluista, joihin keskityttiin kunnolla. Pidän näkemistäni teoksista, nähdä kuuluisat teokset omin silmin. Käynti oli yllättävän mielenkiintoinen. Opas ammattitaitoinen ja mukava." Joku tosin valitti, että opas oli "viinalta haiseva ja epämiellyttävä". Kaikki eivät aina jaksaneet. Erästä "ei kiinnosta mitenkään hirveesti". Toinen puolestaan "meinasitukehtuu".

Koulu C:n oppilaat olivat myös yleensä tyytyväisiä. "Oli kivempaa kuin koulussa. Koska oli aika kiinnostavaa, patsaat ja pari taulua. Pääsi kaupunkiin, grafiikkahommelit. Jokaisen pitäisi sivistää itteään, ja sitäkin tää on nähdä taulut luonnossa, taulut ja niiden tiedot. Oli mielenkiintoinen kokemus, taulut ja tilat missä ne oli. Kiinnostavia taiteita ja en käynyt katsomassa kaikkia, yksi keskenjäänyt työ josta tuli ilmi sen tekotyö. Oli hauskaa." Toisille museo oli kuitenkin "pitkästyttävää. Ei kiinnosta, patsaat. Liian tylsää. Väsytti." Ainoastaan yksi oppilaista oli täysin kielteisellä mielellä. Vaikka oli "liian tylsää", tulisi "toistekin mut ihan kivaa oli".

## Ateneumin taidemuseon kotisivujen tuki taidemuseokäynnillä

Koulu A:n kokemus Valtion taidemuseon kotisivuista oli myönteinen. ”Auttoi tietämään taiteilijoiden nimiä. Tunnisti monia teoksia ja vahtasi jo tuttuja taideteoksia, mielenkiinto säilyi. Tiesi vähän mitä siellä oli. Näki tuttuja teoksia. Ties jo vähän etukäteen maalareiden, taulujen nimiä.” Muutamat oppilaat eivät olleet varmoja auttoiko kotisivujen tarkastelu käynnin aikana, ”sekä että”. Kaksi vastaajaa arveli, että ei auttanut, koska ”ei vaikuttanut mielestäni ja internetistä ei saanut hyvää kuvaelmaa Ateneumista.”

Koulu B:n kotisivukäynnit olivat jääneet useille mieleen ja kahdeksan vastaajaa tiedosti internet-käyntien ja museokäynnin yhteyden. ”Tiesi mitä tauluja halusi nähdä. Tiesi vähän mitä menee katsomaan. Tiesi joistain tauluista, jotka näki heti nimen ja tekijän. Näki muita tauluja joita ei nähnyt museossa.” Eräälle oppilaista kokemus ”ei ollu niin hienoo ku oli nähny ne jo sata kertaa”. Pari oppilaista totesi, että ”ei niit internetti hommii kato muista enää hirveesti”.

Koulu C:n oppilaat kaipasivat kotisivuilta myös kuvia itse museosta. Kolme heistä totesi, että ”siinä ei näytetty paikkoja, ei näkynyt rakennusta, ei siitä saatu kuvaa, millasta Ateneumissa on todellisuudessa”. Seitsemän oppilasta ”tiesi millaisia tauluja siellä oli. Se sai tavallaan innostumaan esim. ”Hei mä olen nähnyt ton taulun internetis”. Tiesi esim. Taistelevat metsot jo etukäteen jne. Taulut oli nähty ennenkin.” Joku valitteli, että ”en oo katellu internettiä paljon”. Pari oppilasta ei oikein tiennyt miten suhtautua asiaan.

Koulu A:n oppilailla oli muita nuukemmin aikaa tutustua Valtion taidemuseon kotisivuihin, koska heidän koulunsa uusi tietokoneympäristö valmistui vasta keväällä 1997. Se näkyy oppilaiden suurempana epäilynä internet-tuen merkityksestä. Myönteinen kokemus heijastui tunnistamisena museokäynnin aikana, ”hei mä olen nähnyt”. Myös nimet ja tekijät puhuttelivat.

## Videoetäopetuksen tuki taidemuseokäynnillä

Koulu A:n oppilaat olivat toivoneet näkevänsä videoneuvottelun aikana enemmän Ateneumin taidetta. Näin toivoi kaksi vastaajaa. Kolmas valitti, että ”siinä ei kerrottu pahemmin Ateneumin taiteesta”. Eräs vastaaja oli ”niin jännittynyt keskustelussa, etten muista mitään”. Toinen puolestaan totesi, että ”en saanut mitään uutta tietoa, en ainakaan muista saaneeni”. Vastakkaisia kokemuksia oli myös. ”Marjatta Levanto selitti ja kertoi Ateneumista paljon ja selkeästi”. Museokäynnillä näki ”samoja taideteoksia”, joista oli ollut puhe.

Koulu B:n oppilaat tunsivat, että ”tiesi vähän enemmän museosta, sai tietoa Ateneumin toiminnasta, tiesi enemmän tauluista etukäteen ja se oli hauskaa”. Joku toinen arveli, että ”en oikeen tii, ei se videoneuvottelu vaikuttanu mitenkään. Sekä että, en ossoo perustella”. Myös tämä ryhmä valitti, että ”ei nähnyt töitä ja ei oikein näytetty mitään tauluja”.

Koulu C:n oppilaat pitivät siitä, että ”nainen kertoi museosta ja mahdollisuudesta nähdä niitä tauluja mitä yleensä ei ole näkyvillä. Sai tietoa. Tiesin, että oli Naisten huone näyttely. Kerrottiin museosta ja nähtiin kuva. Sai etukäteen tietoa Ateneumista.” Joku ei osannut perustella. Joku toinen arveli, että ”videoneuvottelussa ei ollut paljoakaan tietoa taiteesta”.

Oppilaiden kommentteista sai hieman ristiriitaisen vaikutelman. Osa koki selkeästi saaneensa tietoa ja viitteitä museokäyntiään varten videoneuvottelun aikana. Toinen osa koki puutteena sen, että ei näytetty taideteosten kuvia. Kysymys keskittyi selvittämään auttoiko videoneuvottelu tutustumaan Ateneumin taiteeseen. Videoetäopetuksen aikana oli monia muita kysymyksiä, jotka sivusivat taidemuseon toimintaa, taidehankintoja, teosten hoitoa, turvallisuutta ja museolehtorin työtä. On huomattava, että videoetäopetus vietintäkanavana tarjoaa erittäin tiivistettyä tietoa. Puhemuotoista informaatiota on vaikea kuunnella keskittyneesti pitkään. Videoetäopetus on tavallista luentoa raskaampi oppimistilanne vastaanottajalle. Ihanteellinen luento-aika on korkeintaan 20 minuuttia (*Mänttari, puhelinhaastattelu 22.4.1997*). Puhe jaksotettiin interaktiivisen keskustelun avulla oppilaiden tehdessä kysymyksiään museolehtori Levannolle. Videoneuvotteluteknikka oli kokeilun ajankohdana kehitysvaiheessa kuten edelleen. Mm. havaintomateriaalin lähetyksessä oli työläästä ja visuaalinen laatu vaihtelevaa käytössä olleilla välineillä mm. teknisten puutteiden vuoksi. Kokeilussa käytetty tekninen ympäristö oli kuitenkin varsin toimiva kyseisen median rajoissa.

## Kokemus Ateneumin taidemuseon rakennuksesta

Koulu A:n oppilaista kokemus Ateneumin rakennuksesta tuntui ”mahtavalta ja vanhalta, hyvin suurelta, vanhanaikaiselta ja hienolta”. Se oli ”avara ja viehättävän vanhanaikainen”.

Se tuntui myös "suurelta, vanhalta, hienolta, antiikkiselta, ylväältä". Oli "helppo kiertää yksinkin ja rappuset olivat kivat".

Koulu B kommentoi Ateneumin olevan "aika mielenkiintoinen, vanha ja hieno ja hyväkuntoinen". Se oli myös "museon hintainen". Tuntui "ensin vähän ahdistavalta, myöhemmin ihan mukava. Hämärää, mutta sehän on taulujen takia. Siisti, hieno, semmonen missä piti varoa koko ajan." Museon "turvalaitteet oli noloja", koska joku oli vahingossa osunut niitä liian lähelle ja sai aikaan hälytyksen. Kielteisin kokemus lienee se, että se oli "vähän kolkko ja kylmä".

Koulu C:n pojan mielestä paikka oli "kiva paikka vois vaikka pelata rulla-lätkää". Saattoi vaikuttaa se, että "Ateneum oli tilava ja aika jylhä, tyylikäs, sopii museotilaks. Se kaikui paljon, aika arvokas." Tuntui "suuremmalta mitä odotin, isot ja ihanat tilat, sisään meno "aula" oli ihana. Ihan kiva sopii museoksi." Siellä tuntui "hienolta, paljon pieniä yksityiskohtia".

Oppilaiden kommentteista voi päätellä, että he kokivat taidemuseon myönteisesti ja se teki heihin ilmeisen vaikutuksen suuruudellaan, iällään, hienoudellaan ja "museonomaisuudellaan". Vaikka joku kokikin rakennuksen kolkoksi paikaksi, avautui se myöhemmin, kun siihen tutustui.

### **Kokemus muiden koulujen oppilaista**

Koulu A:n oppilaat suhtautuivat melko myönteisesti toisten koulujen mukana oloon. Toiset "tuntuivat mukavilta ja oli ihan mukavaa, vaikken heihin tutustunutkaan". Tosin olisi ollut "yksin mukavampaa" ja matkalla toisilla oli "huonoa musaa". Suurta harmia toisista ei ollut, koska "ei oltu paljontaan toisten koulujen kanssa tekemisissä. Siedettävää, omalla porukalla olisi ollut mukavampaa ja yksin olisi ollut mukavampaa, omassa ryhmässä. Nooh ... ihan sama sinänsä." Joku jopa ilmoitti toisten mukanaolon tuntuneen "tyhmältä".

Koulu B:n tuntemukset olivat samantapaisia. Toisiin ei juuri ennättänyt tutustua tai olla heidän kanssaan tekemisissä. "Ei niiden kanssa tarvinnut missään vaiheessa tehdä mitään yhdessä eli ei miltään erityiseltä" tuntunut. Kokemus oli useille yhdentekevä. Jotkut totesivat kuitenkin, että "oli ihan kivaa". Kielteisenä koettiin se, että koulu "A:n muijat arvos-televii". Matkalla soitettu musiikki oli asia, joka aiheutti kielteiset kommentit tässäkin ryhmässä.

Koulu C:n oppilaat kokivat kaikkein myönteisimmin yhdessäolon. Kaverien läsnäolo oli kuitenkin erityisen tärkeää. "Ihan kiva oli, museossa kuitenkin ei oltu kaikki yhdessä." Tosin "linja-auto oli liian täysi".

Yhteinen bussikuljetus järjestettiin, koska se oli taloudellisesti edullisin tapa järjestää matka. Järjestely oli ohjaajille luonteva mahdollisuus sopia vielä matkalla yhteisistä linjoista käynnin aikana sekä prosessoida koko hankkeen tilannetta. Esimerkiksi voitiin keskustella videoetäopetuksen palautteesta ja sen vaikutuksista reaaliin museokäyntiin. Museossa jokainen ryhmä kulki oman oppaan ohjaamana, koska ryhmän koko 14–17 oppilasta oli tutustumisen kannalta sopiva. Järjestely ei vaikuttanut itse käynnin tavoitteen toteutumiseen.

Opettajat kommentoivat käyntiä erittäin myönteisesti. Koulu A:n opettajan mielestä opas osasi asiansa. Oppilaat seurasivat kierroksen antia hyvin. Yksi oppilas tuli huonovointiseksi kesken kierroksen. Hän oli hieman sairaana. Luonnollisesti tämä harmitti oppilasta. Koulu B:n opettaja totesi, että opastus sujui asiantuntevasti ja ryhmä oli hyvin mukana. Ryhmä oli kokeilun levottomin, opettajan sanojen mukaan aikuistumiskriisissä. Vain parin maalaus- koksen liian perusteellinen selostus pitkästyi. Joku oppilaista paheksui oppaan "vanhan viinan tuoksua". Se tuli esille myös oppilaiden palautteissa, vaikka hänen ammattitaitonsa saikin kiitosta. Jokaisen pelaajan roolisuoritus vaikuttaa ratkaisevasti oppimistapahtuman lopputulokseen.

Koulu C:n oppilaita kiinnostivat pienet kuvat. Isot kuvat ovat käsittämättömämpiä kuin pienet, koska ne eivät kuulu oppilaiden tavalliseen kokemisympäristöön. Oppilaat kiinnitivät palautteessaan huomiotaan kuvien valtaisaan kokoon, joka noteerattiin monessa vastauksessa. Koulu C:n oppilaat olivat kiinnostuneita myös veistoksista ja muotokuvista sekä pojat Kiasman pienoismallista ja cd-rom:ista. Koulu B:n ja C:n oppilaat kävivät myös kat-somassa Naisten huoneita. Tottumattomuus opintokäynteihin ja erityisesti kuvataidemu-seokäynteihin heijastui selvästi oppilaiden käytöksestä.

## Yhteenveto

Kaikki ryhmät suhtautuivat erittäin myönteisesti museokäyntiin. Se näkyi mm. koulu C:n poikavaltaisen luokan kommentteissa, jotka olivat tyttövaltaisten luokkien tapaan myönteisiä. Taidemuseokäynti oli lukuvuoden 1996–1997 kuvataiteen kokeilun kohokohta ja onnistumisen mittari. Oppilaiden kommentteista paljastui yllättäviä perusteluja, joita ei etukäteen osannut odottaa. Esimerkiksi se, että taide on mukavaa ja ”taide on osa kulttuuriamme”. Oppilaista oli tärkeää ”sivistää itseään” tavalla, joka kuuluu kaikille. Tietoverkkotyöskentelyn näkökulmasta oli mielenkiintoisinta, että taidekokemukset verkkoyhteyden aikana ja luonnollisessa ympäristössä museossa aiheuttivat useimmille oppilaille yllätyksiä kuten maalausten koko, mittasuhteet, värit tai yksityiskohtien tarkkuus. Joku erehtyi tietoverkkokuvan perusteella pitämään Walter Runebergin veistosta Amor ja Bacchus maalauksena (kuva 33). Taulujen suuri koko oli useille oppilaille häkellyttävä ja vaikuttava kokemus. Se vaikutti oppilaiden taiteilijasuosikeiden muuttumiseen. Hugo Simbergin pienet puhuttelevat kuvat nousivat entistä enemmän esille. Reaktiot tukevat ajatusta, että tietoverkkotyöskentelyn rinnalla on suositeltavaa järjestää reaalisia taidemuseokokemuksia. Näin virtuaalinen kokemus saa entistä aidomman tunnun ja molemmat kokemukset vahvistavat toisiaan sekä edistävät kuvataiteen ja taidemuseon tuntemusta. Virtuaalinen, kyberpaikka ja reaali maailman museotila poikkeavat kokemuksena vielä toisistaan. Todellisten mittasuhteiden ja muiden ominaisuuksien hahmottaminen tuottaa vaikeuksia.

Oppilaat kokivat museon kotisivuvierailut ja videoneuvottelun käyttökelpoisiksi tavoiksi hankkia etukäteen tietoa taidemuseosta, sen sisällöstä ja toiminnasta. Osasi ”vahdata tauluja” ja tiesi etukäteen taiteilijoista ja maalauksista. Tosin videoneuvottelussa olisi voinut olla esillä enemmän kuvia, jotka olisivat vielä enemmän havainnollistaneet tulevaa käyntiä. Koulu C:n oppilaat kaipaivat mm. museon kotisivuille tai videoneuvotteluun näkyviä museorakennuksesta. Se olisi helpottanut museokäyntiä. Poikavaltaisin ryhmä kiinnitti huomiota itse taloon ja näyttelytilaan, sen havainnollistamiseen sekä kolmiulotteisiin asioihin kuten uuden Nykytaiteen museo Kiasman pienoismalliin.

Videoetäopetuksen yhteydessä oli alunperin tarkoitus käyttää runsaasti havainnollistavia kuvia niin museosta kuin taideteoksista, mutta käytössä ollut tekniikka ei toiminut riittävän sujuvasti. Museolehtorikaan ei ollut oikeasti museossa, vaan videoneuvotteluyhteyden aikana käytettiin Taideteollisen korkeakoulun vastaanlaista yhteyttä kuin oppilaiden kanssa. Museolla ei ollut omia videoneuvottelulaitteita. Videoneuvottelu toimi oppilaiden mielestä hyvänä informaatiolähteenä saatiinhan siinä vastaukset heidän itsensä laatimiin kysymyksiin. Museolehtori tarjosi hyviä vastauksia museon toimintaan liittyviin kysymyksiin. Liikuteltava kamera Albert-näyttelyn tapaan olisi palvellut lisäksi oppilaiden toivetta nähdä, miltä museossa näyttää. Niin museon kybertila kuin museon reaalien tila aistittiin kokemushetkenä ja siihen reagoitiin. Museotila oli suuri ja vaikuttava kaikkine eri detaljeineen. Marjatta Levanto tuli videoetäopetuskokemuksessa lähelle, kun hänen kanssaan voi keskustella suoraan, tavallaan ilman välikäsiä kuten aikuisia.

Eri pelaajien rooli toiminnan eri vaiheissa tuli esille sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Museolehtorin asiantunteva ja oikeaan osunut lähestymistapa nuoria kohtaan videoneuvottelussa sai erinomaista palautetta kaikilta osallistuneilta. Kielteinen kokemus museo-oppaan sen hetkisestä ”kunnosta” opastustilanteessa ei ollut vähämerkityksinen, vaikka oppaan asiantuntemus pelasti tilanteen. Esimerkki osoittaa, miten tärkeää nuorten parissa toimivien on muistaa vastuullinen tehtävänsä. Jokaisen pelaajan roolisuoritus vaikuttaa koko oppimisprosessin lopputulokseen.

Prosessin seuraava vaihe olisi ollut palata taidemuseokäynnin jälkeen kouluun jatkaamaan taiteen tutkimista kotisivujen avulla. Vertailun kohteena olisi voinut olla taideteoksen virtuaalinen ja reaalin kokemus. Olisivatko teokset tuntuneet tietoverkossa aidommilta ja olleet voimakkaammin läsnä kuin ennen teoksen fyysistä kohtaamista taidemuseossa. Lukuvuosi oli lopussa ja tutkimusprosessin viimeisiä vaiheita olivat loppu- ja uudelleenmittaukset oppilaiden ja muiden osallistujien arvioiden avulla.

## 8.5. Loppumittaukset ja testit sekä kirjalliset ja kuvalliset dokumentoinnit

Oppilaille tehtiin kokeilun empiirisen osan päättyessä toukokuussa 1997 loppukyselyt ja -testaukset. Niiden tavoitteena oli hahmottaa kokeiluryhmien tilaa heti toiminnan päätyttyä. Tämän lisäksi ryhmille tehtiin uusintamittaukset vuoden kuluttua toimintatutkimuksen empiirisen osan päättymisestä toukokuussa 1998, koska haluttiin nähdä, oliko toiminnalla ollut vaikutusta oppilaiden myöhempiin ajatuksiin kokeilluista ja koetuista asioista. Loppuarviointiin sisältyi mukana olleiden toimijoiden haastattelut ja oppilaiden tuotosten tarkas-

telu. Kuten lähtötason alkuselvityksissä myös varsinaisen kokeiluvuoden lopussa tehtiin oppilaille kyselyosio, jonka tiedot käsiteltiin kvantitatiivisin mittausmenetelmin. Painopiste oli kuitenkin edelleen kvalitatiivisella aineistolla ja sen tarkastelulla. Kvantitatiivista aineistoakin käytettiin vain kokeilujoukon analysointiin ja tavoitteena ei ollut tehdä aineistosta yleistyksiä, koska kyseessä oli tapaustutkimuksen mukainen kohdejoukko. Kvalitatiivisesta aineistosta on huomattava se, että sen avulla tarkasteltiin kohdejoukkoa monista näkökulmista koko tutkimuksen ajan prosessoimalla samalla osallistujien kanssa eteenpäin itse kokonaisaktin toteutusta ilmenneiden mahdollisuuksien ja ongelmien mukaan soveltaen.

### 8.5.1. Loppukysely

Loppukyselylomake on liitteessä 3. Loppukyselyn tilastolliseen testaukseen käytettiin PATO-ohjelmaa. Kaikki kysymykset oli laadittu Likert-asteikon mukaan. Luokittelumuuttujien keskiarvojen eroja testattiin t-testin avulla kuten alkutestissä. Vastauksiin liittyvä kato oli noin 5,9 %. Loppukyselyn vastaukset ryhmiteltiin analyysia varten seuraavasti:

- tietoverkot kuvataiteen opetuksessa (*tietotekniikka ja tietoverkkojen käyttö*)
- kokemukset kuvataidemuseoiden kotisivuista (*tietoverkko ja taidemuseo*)
- kokemukset videoneuvottelusta (*taidemuseo ja videoneuvottelu*)
- kokemukset kuvataidemuseosta, erityisesti Ateneumista (*museohenkilökunta ja taidemuseo*)
- taiteen tuntemus ja kuvailmaisuus (*taiteen vastaanotto ja kiinnostus taiteeseen*)
- kokeilukokemus.

Kyselyn tavoitteena oli selvittää, millainen oli ryhmien suhde tutkimuksen kohteeseen tässä vaiheessa. Vastaukset luokiteltiin samojen luokkien mukaan kuin alkukyselyssä ja tehtiin vastaavat testit. Tulokset on käsitelty yllä olevan ryhmittelyn mukaisesti. Analyysissa on tarkasteltu tilastollisesti vähintään melkein merkitsevät tulokset. Tutkimusjoukko oli suhteellisen pieni ja tuloksia on arvioitava suuntaa antavina. Tulokset on esitelty tutkimukseen liittyvien teemakokonaisuuksien mukaan ryhmiteltynä ja esitetty luokittelujärjestyksessä ryhmä kerrallaan.

**Tietoverkot kuvataiteen opetuksessa:** kysymykset 1, 13, 15, 16, 20, 2, 3, 9, 10, 12, ja 14

Teemakokonaisuus koskee tutkimusasetelman virtuaalimaailman näkökulmaa tutkimusongelmaan. Mikä osuus ja tuki tietokoneavusteisella työskentelyllä on kuvataiteen opetuksessa, ja miten oppilaat mieltävät sen kuvataiteen opetuksen mahdollisuutena.

#### Sukupuoli

En ole kiinnostunut tietotekniikan käytöstä kuvaamataidon opiskelussa (13): Valtaosa sekä tytöistä että pojista ei hyväksynyt väittämää, koska molempien vastausten keskiarvo asettui väitettä vastaan. Oppilaista 28 (57,6 %) oli kiinnostunut tai erittäin kiinnostunut. T-testin mukaan poikien keskiarvojen ero osoitti voimakkaammin kiinnostuksen suuntaan. Keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä 1 % riskitasolla. Tyttöjen vastausten hajonta oli suurempi. Poikien vastaukset asettuivat pääasiassa käytön puolelle. (Liite 4: t-testi 48)

Tietotekniikan opiskelu kiinnosti minua jo 7. luokalla (16): Tämä kysymys varmistaa sen, että pojat olivat alusta alkaen tyttöjä useammin kiinnostuneita tietotekniikasta. Tietotekniikan opiskelu kiinnosti poikia tyttöjä merkittävästi useammin. Tulos oli erittäin merkitsevä 0,1 %:N riskitasolla. Verratessa edellisen vastauksen tulosta tähän, voidaan tuloksia tulkita siten, että tietotekniikan käyttö vahvisti poikien jo alun alkaen tyttöjä suurempaa kiinnostusta tietotekniikkaa kohtaan. Samalla se paljasti väylän, jonka avulla pojat saadaan kiinnostumaan kuvataiteen opiskelusta. (Liite 4: t-testi 49)

Tietoverkkojen käyttöön jäi kokeilussa liian vähän aikaa (9): Pojat olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi tyttöjä tyytymättömämpiä käytettyyn aikaan 5 %:n riskitasolla. Myös tämä kysymys vahvistaa sitä, että tietoverkkojen käyttö houkuttelee poikia kuvaamataidon opiskeluun. Sekä tyttöjen että poikien vastausten keskiarvot olivat tyytymättömän suuntaan, poikien siis enemmän. Kuvataiteen opiskelussa on kysymys ajasta. Mitä esimerkiksi yhden lukuvuoden aikana ennätetään tehdä? Ristiriita syntyy tarjolla olevien hyvinkin houkuttelevien asioiden välille. (Liite 4: t-testi 50)

Toivon, että myös ensi lukuvuonna käytetään tietoverkkoja kuvaamataidon opetuksessa (14): Pojat olivat erittäin kiinnostuneita jatkamaan opiskelua tietoverkkojen avulla. He olivat tyttöjä tilastollisesti merkitsevästi kiinnostuneempia 1 %:n riskitasolla. Sekä tytöt, että pojat olivat keskimäärin enemmän jatkamisen puolella, mutta poikien vastaus vain vahvistaa sitä, että tietoverkot on väline, joka kiinnostaa heitä. (Liite 4: t-testi 51)

Tämän kysymysryhmän muissa kysymyksissä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tietotekniikan käyttö kuvataiteen opiskelussa yllätti enemmistön vastaajista. Atk kiinnosti osaa kokeilun perusteella, osaa ei, mutta sen opiskeluun on koulussa monia muitakin mahdollisuuksia. Vastaajista 27 (58,7 %) opiskelikin 8. luokalla atk:ta. Internet oli useimmille entuudestaan tuttu, koska vastaajista 31 (66 %) ilmoitti sen olevan tutun tai erittäin tutun. Näin ollen vain 16 oppilasta (34 %) oli tekemisissä enemmän tai vähemmän uuden asian kanssa. Näistä vastaajista kolme kuului ryhmään, joka ei osannut määritellä tuntemustaan, ja vain erittäin uutena kokemusta piti 3 oppilasta. Tässä vastauksessa on otettava huomioon, että toiset saattoivat olla enemmän kriittisiä omaa internet-tuntemustaan kohtaan kuin toiset.

Internetin tuttuus oli tutkimuksen kannalta myönteinen asia. Näin päästiin heti alkutes-tien aikana tutkimaan tietoverkkojen avulla työskentelyn kohdetta, kuvataidetta. Tämä tuli selkeästi esille alun testitilanteessa ja myöhemmin toimittaessa tietoverkossa. Kenenkään kohdalla ei näyttänyt siltä, että työskentely olisi estynyt sen takia, että ei selviydy tekniika-kasta. Muutamat niin tytöt kuin pojat olivat niin näppäriä, että ennättivät tehtävien sivussa piipahtaa: tytöt "irkkailmassa" ja pojat vaikkapa jääkiekon parissa, jos olivat muita nopeammin selviytyneet varsinaisesta tehtävästä.

Omalla ajallaan eivät oppilaat olleet kuvataidetta tutkineet muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Vain yksi oppilas ilmoitti tutkineensa erittäin paljon ja viisi oppilasta jonkin verran. Heitä oli yhteensä 13 % vastaajista. Tämä on ymmärrettävää, koska harvalla oppi-laalla oli tietoverkkojen käyttöön välineitä esimerkiksi kotona. Kodeissa oli tietokoneita, mutta ei verkkoyhteyksiä. Ne ovat yleistyneet vasta kokeiluvuoden jälkeen. Kiinteiden tie-toverkkoyhteyksien<sup>254</sup> yleistymisen 2000-luvulla myös kodeissa on tehnyt mahdolliseksi aikariippumattoman oleskelun verkossa verkkoyhteyksien laskutuskäytäntöjen uudistu-essa. Koulujen ainoat atk-luokat puolestaan eivät olleet kouluaikana oppilaiden käytettä-vissä, koska ne kuormittuivat tietotekniikan opiskelusta. Kokeilukoulujen tietotekniikan opettajien kanssa keskusteltiin tutkimusaiheesta, mutta yhteistyö kuvataiteen opettajan kanssa ei vielä edennyt konkreettiselle tasolle.

Kokeilukokemuksen perusteella osa oppilaista oli jatkossa kiinnostuneita tietoverkko-jen käytöstä kuvataiteen opiskelussa ja osa ei. Osa ei osannut tässä vaiheessa sanoa, mitä haluaa. Kiinnostuneita oli kaikkiaan 15 oppilasta, 34,1 % vastaajista. Epätietoisia oli 38,6 % vastaajista. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa.

Sekä tytöt että pojat suhtautuivat yhtäläisesti väitteeseen, että internet on vaikea väline ilman opettajan apua. Vain yhdeksän oppilasta (19,6 %) arveli saavansa opettajalta apua jonkin verran. Tämä kertoo paljon oppilaiden käsityksistä aikuisten kyvyistä auttaa tieto-verkkojen käytössä.

Tietoverkkojen käytössä oppilaita kiinnosti eri toimintamuodot seuraavasti:

- videoneuvottelu (*videotäöpetus*) 10 mainintaa,
- internetin taidemuseosivut 13 mainintaa,
- internetin taiteilijat 8 mainintaa,
- työskentely tietokoneella 24 mainintaa,
- kuvien tekeminen tietokoneella 12 mainintaa,
- "irkkailu" 21 mainintaa,
- animaatiot 1 maininta,
- muu 2 mainintaa.

Vastauksista ei voi tehdä suuria johtopäätöksiä, koska oppilaat olivat rengastaneet yhden vaihtoehdon sijaan useita ja edellä olevat luvut eivät näin ollen kerro kaikkea. Toi-saalta kiinnostus oli herännyt monien kohdalla.

---

<sup>254</sup> Nopeat yhteydet kuten ensin ISDN ja sitten ADSL sekä aikalaskutuksen väistyminen ja käytön ajallisesta määrästä riippumaton kiinteä hinta.

Seuraavien luokittelujen yhteydessä keskitytään analysoimaan pääasiassa sellaisia kysymyksiä, joissa on tilastollisesti mielenkiintoisia löytöjä, koska koko ryhmä on esitelty yleispiirteisesti jo edellä.

#### Asuinalue: maaseutu - kaupunki

Asuinalue ei erotellut tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttöä. Toisaalta voidaan todeta, että maaseudun ryhmässä oli eniten poikia, jotka alunperin olivat kiinnostuneita tyttöjä enemmän tietotekniikkaan liittyvistä kysymyksistä, mutta toteutettu toiminta poisti eroja ryhmien väliltä, vaikka se vielä näkyi sukupuolierojen kohdalla.

#### Taidesuhde: käyty kuvataidekoulua - ei käyty

Taidesuhde ei erotellut tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttöä. Tämän luokittelun osalta voidaan todeta samoin kuin maaseutu - kaupunki erotelussa: toiminta oli vaikuttanut ryhmiin lisäämällä niiden homogeenisuutta. Alkutestausten perusteella näytti, että kuvataidekoulua käyneet olivat tulleet opiskelemaan erityisesti kuvailmaisua, mutta toisaalta muutkin odottivat kuvaamataidolta nimenomaan oman tekemisen vahvistumista. Kokeilun jälkeen tietoverkot eivät enää tuntuneet vieraalta ajatukselta kuvataiteen yhteydessä.

#### Atk-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun - ei osallistuttu

Internet on minulle uusi kokemus (2): Internet on tietotekniikkaa opiskeleville muita tutumpi kokemus. Tulos on tilastollisesti merkitsevä 1 %:n riskitasolla. Ryhmäluokat ovat kooltaan tasaväkiset. Tulos on näin melko luotettava, mutta toisaalta ryhmän painopiste on osaamispuolella. Ei-tietotekniikkaan osallistuvien hajonta on kyllä suuri ja kaksihuippuinen. Joukko on epätasainen. (Liite 4: t-testi 52)

#### Museokäynnit: taidemuseossa käyneet - ei käyneet

Museokäynnit ei erotellut tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttöä, mikä kertoo osaltaan ryhmien tasaantumisen toisiinsa nähden. Alkukyselyssä ilmeni mm., että yhdenkin kerran taidemuseossa käyneet suhtautuivat muita myönteisemmin niihin. Tämä kertonee siitä, että nuorten suhtautumiseen vaikuttavat hyvin pieneltä tuntuvat virikkeet. Tärkeää on, että asia on kohdattu. Näin saatu tieto reflektoituu seuraaviin kokemuksiin. Motivaatio on avaintekijä.

#### **Kokemukset kuvataidemuseoiden kotisivuista:** kysymykset 23–25, 32–34, 27–31 ja 35

Tämä kysymyssarja peilaa tutkimuksen taidemaailman suhdetta sen virtuaalimaailmaan sekä työskentelyn objektia, kuvataidetta.

#### Sukupuoli

Internetin avulla pääsee tutustumaan taidemuseoihin, joita ei muutoin näkisi ollenkaan (32): Tyttöjen ja poikien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla. Pojat ovat selkeästi sitä mieltä, että väittämä pitää paikkansa. Myös tyttöjen vastausten jakauma painottuu väittämän suuntaan, mutta ei niin voimakkaasti kuin poikien. Yksikään pojista ei edes epäröi vastauksen suhteen. Tytöistäkään kukaan ei ole ehdottomasti väittämää vastaan. Koko joukosta 27 (56,3 %) on ehdottomasti sitä mieltä, että internet on oivallinen tapa perehtyä kaukaisiin taidemuseoihin. Lisäksi 11 oppilasta (23 %) uskoo melkein yhtä paljon verkon mahdollisuuksiin. Yhteensä 79,2 % pitää internetiä hyvänä keinona tutustua vaikeasti saavutettaviin taidemuseoihin. Tämä on tutkimuksen näkökulmasta erittäin tärkeä tulos. (Liite 4: t-testi 53)

Edellisen lisäksi koko oppilasjoukko uskoo, että internet auttaa tutustumaan taidemuseoon. Vain 5 oppilasta (10,6 %) epäröi hieman. Internetin hakuohjelmat koetaan tutustumista helpottavina apukeinoina. Suurin osa ymmärsi käyttäjä hakuohjelmia apunaan. Internetyhteyksien toimivuutta oppilaat eivät osanneet arvioida, mutta huonot internetyhteydet eivät heitä tutkimuksen aikana häirinneet. Museoiden kotisivujen osoitteita osa oppilaista piti monimutkaisina, osa ei, ja suurin osa ei ottanut kantaa asiaan.

Museoiden kotisivuja enemmistö piti hyvin suunniteltuina. Oppilaiden enemmistö ei kokenut hankalana ulkomaisten museoiden vieraskielisyyttä. Oppilaista 28 (58,3 %) koki selviytyvänsä hyvin tai erinomaisesti. Oppilaista 36 (75 %) oli sitä mieltä, että kuvat ovat museosivuilla pääasia. Ateneumin kotisivut olivat 35 oppilaan (72,9 %) mielestä helppoja käyttää. Vain yksi oppilas eksyi niillä perusteellisesti ja viidellä oli hieman vaikeuksia. Heitä



oli kaikkiaan 12,5 %. Hyvin tai erinomaisesti selvisi 34 oppilasta (70,8 %). Näistä selvisi erinomaisesti 22 (45,8 %).

Gallen-Kallelan museon nuorten sivujen suunnitteluun oppilaat eivät osanneet ottaa kantaa, koska hanke ei ennättänyt puheita pitemmälle museon henkilöstöpulan vuoksi. Kotisivujen suunnittelija ja graafikko loukkasi käteensä kriittisessä vaiheessa. Oppilaiden suosikkimuseo oli Ateneum. Sen mainitsi 19 oppilasta. Louvren mainitsi 7 ja Meksikon valtion taidemuseon yksi. Meksikosta löytyi Frida Kahlon töitä. Frida oli kevättalvella 1997 hyvin ajankohtainen Suomessa, koska hänen näyttelynsä oli Helsingin kaupungin taidemuseossa. Taiteilija kiinnosti mm. koulu B:n muutamaa tyttöä.

Oppilaiden kokemukset museoiden kotisivuista olivat myönteisiä ja heillä ei ollut vaikeuksia käyttää niitä. Tekniikka tai käytetty kieli ei muodostunut esteeksi. Museoiden sivut olivat hyvin suunniteltuja ja niiltä saattoi löytää mielenkiintoisia taiteilijoita. Koulu B:n tyttö teki mm. omaan portfolioonsa laajan jutun Frida Kahlostä (*kuvat 17.1 ja 17.2*). Fridasta syntyi useita juttuja (*ks. myös kuvat 14 ja 15*). Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan. Vain yhden kysymyksen osalta syntyi eroa, kun pojat uskoivat museoiden saavutettavuuteen tyttöjä useammin.

Myös seuraavien luokittelujen kohdalla keskitytään analysoimaan pääasiassa sellaisia kysymyksiä, joissa on tilastollisesti mielenkiintoisia löytöjä.

#### Asuinalue: maaseutu – kaupunki

Internet auttaa tutustumaan taidemuseoon (23): Kaupungissa koulua käyvät olivat tilastollisesti melkein merkitsevällä 5 %:n riskitasolla maaseudun koululaisia useammin vakuutuneita internetin avulla tutustuttaessa taidemuseoihin. Molemmat ryhmät suhtautuivat asiaan myönteisesti, mutta kaupunkilaiset olivat keskimäärin positiivisempia. Mielenkiintoista on, että poikavaltainen maaseutu ei osoittautunut myönteisemmäksi ryhmäksi, vaikka muutoin pojat ovat olleet tämän tutkimuksen aikana tyttöjä innokkaampia tietotekniikkaa sivuavissa kysymyksissä. Nähtävästi tässä on merkitystä asianomaisten taidesuhteella. (*Liite 4: t-testi 54*)

Valtion taidemuseon kotisivut olivat helppoja käyttää (30): Edellisen kysymyksen trendi jatkuu. Kaupungin oppilaiden ryhmä kokee kotisivut tilastollisesti merkitsevästi 1 %:n riskitasolla maaseudun oppilaita helpommaksi käyttää. Näyttää siltä, että opettajien erilaisella ohjauspanoksella on merkitystä, koska pelaajien erilainen ote vaikuttaa kokonaistulokseen. Maaseudun opettajalla olisi ollut parhaat valmiudet ohjata tietoteknisissä kysymyksissä, koska ryhmällä oli oma internetyhteyksin varustettu tietokone kuvataiteen luokassa. Opettaja ohjasi valinnaista ryhmäänsä toisella periaatteella kuin molemmat kaupunkiryhmien opettajat. Hän antoi lukuvuoden alussa oppilaille luettelon tehtävistä töistä ja tarjosi oppilaille vapaat kädet valita lukuvuoden tavoitteena olleiden töiden suoritusjärjestyksen. Yksittäiset oppilaat käsittelivät aiheita omissa järjestyksessään. Uusi aihepiiri olisi vaatinut koko ryhmän yhteisesti toteutettua käsittelyä ja sen tukea tullaan tiedostetuksi. Voidaan myös pohtia olivatko kaupungin oppilaat kiinnostuneempia Ateneumin taiteesta ja sitä kautta myös taidemuseosta. Mitä tässä merkitsee kulttuuritausta? Maaseudun oppilaita kiinnosti erityisesti urheilu. He etsivät verkkosivuilta mm. urheilijoiden muotokuvia, mutta esimerkiksi ei tahtonut löytyä, vaikka niitä oli urheilulehdissä (*kuva 13*). (*Liite 4: t-testi 55*)

Eksyin Ateneumin taidemuseon sivuilla (31): Kumpikaan ryhmä ei kokenut eksyvänään, mutta kaupungin ryhmät tunsivat selviytyvänsä vielä paremmin. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä 1 %:n riskitasolla. Tämä kysymys liittyy edellisiin. (*Liite 4: t-testi 56*)

Minusta oli mielenkiintoista, että meille tarjottiin mahdollisuus laatia Gallen-Kallelan museolle ehdotuksia sen kotisivuille tehtäviksi kilpailutehtäviksi (35): Maaseudun oppilaat olivat tilastollisesti merkitsevästi kiinnostuneempia asiasta 1 % riskitasolla. Ryhmän poikavaltaisuus ja poikien kiinnostus tietotekniikkaa hyödyntävään tekemiseen oli ilmeinen vaikutin syntyneeseen eroon. Toinen mahdollisuus on, että tämän ryhmä saattoi olla muita ryhmiä paremmin informoitu asiasta. Koulu C:n eli maaseudun oppilaat olivat tottuneet muita ryhmiä enemmän erilaisiin tietotekniikkaa sivuaviin kokeiluhankkeisiin. (*Liite 4: t-testi 57*)

Valtion taidemuseon kotisivut kiinnostivat useampaa kaupunkilaista kuin maaseudun koululaista, koska tilastolliseen merkitsevyyteen ovat ylittäneet juuri Ateneumia koskevat kysymykset. Kaupunki-maaseutu-vertailun tulokset on arvioitava varovaisesti, koska ryhmien kokoero on suurehko. Kulttuuritaustalla on oma merkityksensä kuten Pierre Bourdieun ajatukset kulttuuripääoman saavuttamisesta todistavat. Maaseudun koululaisten kiinnostus suuntautui liikuntakulttuuriin.

Taidesuhte: käyty kuvataidekoulu – ei käyty

Taidesuhde ei erotellut kokemuksia kuvataidemuseoiden kotisivuista. Oli oletettavaa, että kuvataidekoulu käyneet olisivat suhtautuneet kysymyksiin muita innokkaammin, mutta tässä vaikuttaa ilmeisesti se, että oppilasjoukko jakaantuu kaiken kaikkiaan "ATK-osaajiin" (*tietotekniikkaa opiskelevat*) ja "taideosaajiin" (*kuvataidetta opiskelevat*). Internetin taidetarjontaa käytettäessä nämä kaksi intressiä kohtaavat harvoin samassa persoonassa. Oppilaat ovat alunperin olleet eri tavoin suuntautuneita ja valmiita tietoverkkojen taideväylille. Toisilla on tekninen osaaminen käyttää tietoverkkoja, toisilla sisällöllinen osaaminen, taiteen tuntemus. Kummallakin tavalla painottunut ryhmä on kokeilun aikana perehtynyt itselleen vie-raaseen maailmaan ja laajentanut maailmankuvaansa.

Atk-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun – ei osallistuttu

Atk-osaaminen ei erotellut kokemuksia kuvataidemuseoiden kotisivuista. Sisällöllinen osaaminen, taiteen tuntemus, on atk-osaamista erottelevampi tekijä. Kuvataide näyttää tässä valossa tietotekniikkaa tuntemattomammalta kohteelta, kuten tutkimuksen alussa arveltiin.

Museokäynnit: taidemuseossa käyneet – ei käyneet

Internet auttaa tutustumaan taidemuseoon (23): Kaikki vastaajat ovat enemmistönä sitä mieltä, että internet auttaa tutustumaan taidemuseoon, mutta museossa käyneet ovat muita useammin vakuuttuneita asiasta. Ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla. Tämä selittyy sillä, että museon verkkosivun katsomiskokemus on todellisempi, koska reaali-ilmiö, taidemuseo, on myös omakohtaisena fyysisenä kokemuksena ennestään tuttu taidemuseossa käyneille ja virtuaalikokemus on sen avulla helppo aistia. Internetin kotisivujen kokemusmaailma ei vielä täytä virtuaalikokemuksen vaatimuksia, vaikka tämän tutkimuksen yhteydessä tietoverkkotyöskentelyä on virtuaalimaailman käsitteen alle sovitettu. Mahdollisuus siihen on tulevaisuudessa. (*Liite 4: t-testi 58*)

Kokemukset videoneuvottelusta: kysymykset 4, 5, 7 ja 8

Myös näiden kysymysten avulla luotaillaan virtuaalimaailman kytkeytymistä taidemaailmaan ja taideobjektiin. Painopisteenä on taidemaailman ja taidemuseon näkökulma.

Sukupuoli

Videoneuvotteluyhteys päämuseolehtori Marjatta Levannon kanssa sujui yhtä hyvin niin tyttöjen kuin poikien mielestä. Ryhmän välillä ei ollut merkittäviä eroja. Oppilaista 31 (67,4 %) piti kokemusta mieleenpainuvana, 18 oppilasta erittäin mieliinpainuvana. Vain yksi oppilas ei piitannut koko jutusta ja kolme suhtautui hieman kylmäkiskoisesti asiaan. Näitä oli yhteensä 8,7 %.

Muissakaan kysymyksissä ei ollut tyttöjen ja poikien välillä eroja tilastollisesti tarkastellen. Kaikki olivat lähteneet tilanteeseen samalta viivalta. Kenelläkään ei ollut etukäteen kokemuksia asiasta. Kaikki olivat kilvan kommentoineet asiasta jälkeensä myös oman kuvataiteen ryhmänsä ulkopuolisille. Oppilaista 37 (78,7 %) oli puhunut asiasta ja näistä 26 erittäin paljon. Asiasta oli kerrottu vanhemmille (29 *maininta*), kavereille (34), sukulaisille (*yhdeksän*), sisaruksille (*viisi*) ja muille tutuille (*kolme*). Vain yksi oppilaista ei ollut kertonut kenellekään.

Videoneuvottelun yleisyyttä muissa kouluissa oppilaat eivät osanneet arvailla. Suurin osa ei kallistunut kumpaankaan suuntaan. Vastausten keskiarvojen mukaan vaaka kallistui sen puoleen, että videoneuvottelu ei ole yleistä. Oppilaista 24 (51,1%) koki olevansa etuoikeutettuja päästyään kokeilemaan videoneuvottelua. Videoneuvottelu teki lähtemättömän vaikutuksen lähes kaikkiin oppilaisiin. Tämän kyselyn aikaan tapahtumasta oli kulunut kuukauden verran. Oppilailla oli hieman etäisyyttä asiaan. Videoneuvottelua on käsitelty erikseen itse kokeiluprosessin ao. vaiheessa ja tehty sen pohjalta videoneuvottelua koskevia pedagogisia päätelmiä ja ehdotuksia. Niissä painottuvat pedagogiset ja didaktiset kysymykset valitun oppimis- ja tiedonkäsitteiden pohjalta. On muistettava, että etävideo-opetuksessa toimitaan uudessa peliympäristössä, joka liittyy virtuaalimaailman paikan, tilan ja ajan kokemuksiin. Koulumaailman näkökulma on keskiössä, mutta taide- ja virtuaalimaailman osalta on huomattava, että samat pedagogiset ja didaktiset lainalaisuudet toimivat niidenkin oppimis-, ohjaus- ja opetustilanteissa.

Seuraavien luokittelujen osalta keskitytään analysoimaan kysymyksiä, joissa on tilastollisesti mielenkiintoisia löytöjä.

Asuinalue: maaseutu – kaupunki

Asuinalue ei erotellut kokemuksia videoneuvottelusta.

Taidesuhde: käyty kuvataidekoulu - ei käyty

Taidesuhde ei erotellut kokemuksia videoneuvottelusta.

Atk-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun - ei osallistuttu

Atk-osaaminen ei erotellut kokemuksia videoneuvottelusta.

Museokäynnit: taidemuseossa käyneet - ei käyneet

Museokäynnit ei erotellut kokemuksia videoneuvottelusta.

Videoneuvottelu oli kaikille uusi kokemus. Näin ollen kaikki olivat uuden asian edessä tutustuessaan sen käyttöön. Eroja eri ryhmien välille ei syntynyt. Tämä on erittäin merkittävä lopputulos tutkimuksen näkökulmasta.

**Kokemukset kuvataidemuseosta, erityisesti Ateneumista**: kysymykset 38-41 ja 46-48

Kuvataidemuseokokemuksia koskettelevat kysymykset peilaavat taidemaailmasta käsin muita tutkimuksen maailmoita. Tässä tarkastellaan myös peliympäristöä, taidemuseota, kuten videoneuvottelutapahtumankin yhteydessä. Myös pelaajat ovat tarkastelun kohteena.

### Sukupuoli

Museolehtori osasi ammattinsa videoneuvottelussa (41): Pojat arvostivat museolehtorin työskentelyä tyttöjä selkeämmin. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Tyttöjen vastausten hajonta oli suurempi. Poikien vastaukset keskittyivät arvostuksen suuntaan. Poikien runsaamman arvostuksen voi arvella liittyvän käytettyyn tekniikkaan, josta museolehtori selviytyi hienosti. Hänen vastauksensa tehtiin kysymyksiin ovat merkittävä vaikutin. Kysymykset olivat oppilaiden laatimia ja niiden joukossa oli poikien itsensä esille ottamia juttuja. Kysymyksistä syntyi jännittäviä tarinoita, jotka Levanto tarjosi oppilaille mehevässä muodossa. Pojat eivät arvostaneet vain tekniikkaa. Se ei edes aina toiminut moitteettomasti suurimman poikaryhmän neuvottelupisteessä. (Liite 4: t-testi 59)

Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut muissa kysymyksissä tilastollisesti merkitseviä eroja. Suurin osa koki tärkeäksi, että museossa on ammattimainen opastus. Oppaan koki tärkeäksi 31 oppilasta (64,6 %). Oppilaista 11 ei osannut sanoa mielipidettään. Museopedagogin ammatti sen sijaan tuntui useimmista kaukaiselta ajatukselta ja suurin osa ei kyennyt ottamaan kantaa asiaan, 23 oppilasta (47,9 %). Tosin kaksi oppilasta harkitsi asiaa vakavasti ja 12 harkitsi.

Uudestaan haluaa käydä taidemuseossa 30 oppilasta (63,8 %). Kymmenen (21,3 %) ei osaa päättää. Vain kolme ei halua ollenkaan ja neljä on kallistunut kielteisen vastauksen suuntaan. Oppilaista 19 (41,3 %) ei osaa sanoa, olisiko taidemuseo sopiva retkikohde. Retkikohteeksi suosittelee 25 oppilasta (54,4 %). Vain kaksi oppilasta ei suosittelen. Taidemuseon kokee hyvin juhlalliseksi 10 oppilasta (21,3 %) ja juhlalliseksi 19 oppilasta (40,4 %). Tämän kysymyksen yhteydessä on huomattava, että ryhmä oli juuri tehnyt museovierailun Ateneumiin.

Museokokemukset on analysoitu museokäynnin yhteydessä tehdyn arvioinnin pohjalta. Tässä tutkittavat vastaukset on kirjoitettu viikko tai pari museokäynnin jälkeen. Vastauksen suunta on erittäin myönteinen niin museohenkilökuntaa kuin itse museota kohtaan. Joukossa on vain muutama oppilas, jotka eivät asiasta piittaa. Oppilaat suhtautuvat tähän taidemaailman kohtaamiseen erittäin positiivisesti. Näitä kohtaamisia soisi nuorille entistä useammin. Winckelmannin tapaan oppilaat olivat päässeet internetin www-sivujen, videoneuvottelun ja taidemuseokäynnin avulla "ihmisten ilmoille" (ks. Oittinen 1992, 7-24). Erilaiset peliympäristöt sekä niiden oppilaille uudet paikka-, tila- ja aikaulottuvuudet herättivät uteliaisuuden objektia, kuvataidetta, kohtaan asiantuntevien pelaajien, museohenkilökunnan, ammattitaidon voimin.

Seuraavien luokittelujen kohdalla keskitytään analysoimaan kysymyksiä, joissa on tilastollisesti mielenkiintoisia löytöjä.

Asuinalue: maaseutu - kaupunki

Taidemuseo on hyvä retkikohde kaikille peruskoululaisille (48) : Kaupungin koululaiset pitivät taidemuseota maaseudun koululaisia tilastollisesti melkein merkitseväällä 5 %:n riskitasolla hyvänä retkikohteena peruskoululaisille. Muita eroja ryhmien välille ei syntynyt. Kaupungin koululaiset ovat ehkä tottuneempia liikkumaan erilaisissa kohteissa ja varsinkin tytöt, joita kaupungin koululaiset enimmäkseen olivat. (Liite 4: t-testi 60)

#### Taidesuhte: käyty kuvataidekoulua – ei käyty

Museossa on tärkeää, että on joku, joka opastaa tutustumaan taideteoksiin (38): Ei kuvataidekouluja käyneet pitivät opasta tärkeämpänä kuin muut. Keskiarvojen ero kuvataidekoululaisiin nähden oli tilastollisesti melkein merkitsevä, 5 % riskitasolla. Vastauksessa heijastuu se, että kuvataidekoululaiset ovat muita varmempia kuvataiteen osaamisen suhteen. On huomattava, että nuoret osasivat antaa museoiden asiantuntijoille arvoa. Se tukee museoammattilaisten roolia taidemaailman ja museopedagogiikan edustajina tilanteessa, jossa nuoret kohtaavat taidemaailman. Tutkimuksessa se toteutui videoneuvottelun ja taidemuseokäynnin yhteydessä. Asiantuntijoita voidaan hankkia koululaisten käyttöön etäyhteyden ja videoneuvottelun avulla entistä helpommin. (Liite 4: t-testi 61)

#### Atk-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun – ei osallistuttu

Atk-osaaminen ei erotellut kokemuksia taidemuseosta. Taidemaailman ja taidemuseon kohtaaminen on taidemuseon reaali maailmassa toisesta maailmasta. Tutkimuksen aikana on vahvistunut se käsitys, että reaaliset kokemukset tarjoavat yksilölle kiinnittymispinnan kohdata asioita. Kokemukset laajentuvat entisten kokemusten avulla kuten kokonaisvaltainen oppimiskäsitys asian näkee.

#### Museokäynnit: taidemuseossa käyneet – ei käyneet

Museossa on tärkeää, että on joku, joka opastaa tutustumaan taideteoksiin (38): Ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla. Ei-museossa käyneet toivovat kävijöitä useammin museokäynnille opastusta, vaikka molemmat ryhmät asiaa keskimäärin myönteisesti suhtautuvat. Voidaan pohtia sitä, miten tärkeää on opastaa nuoria heille uusien ja tuntemattomien asioiden pariin. Tietoverkoilla on kaksitahoinen ja vuoro-vaikutteinen, interaktiivinen, merkitys tutustuttaa esimerkiksi taidemuseoihin. Museoon voidaan tutustua etukäteen ja tehdä se kävijälle, varsinkin ensikertalaiselle helpommaksi omaksua. Toisin päin tämä merkitsee sitä, että fyysisen, reaalisin museokokemuksen jälkeen kotisivujen vielä haparoiva etäläsnäölon, telepresence-kokemus, tehostuu. (Liite 4: t-testi 62)

#### Taiteen tuntemus ja kuvailmaisu: kysymykset 42–45 ja 50–58

Näiden kysymysten avulla peilataan oppilaiden omaa suhdetta kuvataiteeseen. Kysymykset painottuvat näin nuorten maailman tutkimiseen.

#### Sukupuoli

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42): Tytöt ovat poikia useammin kiinnostuneita esittävästä kuvataiteesta tilastollisesti melkein merkitsevästi 5%:n riskitasolla. Molempien vastausten keskiarvon suunta on kiinnostuksen puolella, mutta tytöt asettuvat selkeämmin esittävän taiteen suuntaan. Tyttöjen vastaukset keskittyvät pitämisen alueelle ja poikien keskiarvon molemmille puolin. Tytöt lienevät poikia kiinnostuneempia kuvataiteesta. (Liite 4: t-testi 63)

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44): Tytöt ovat poikia varmempia, että valokuvat voivat olla taidetta. Tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Poikien vastaukset jakaantuvat kaikkiin vastausluokkiin, puolesta ja vastaan. Tyttöjen vastaukset painottuvat selkeämmin kuvataiteen suuntaan. Tutkimuksen aikana osoittautui, että tytöillä oli poikia enemmän kokemuksia ja näin ollen varmuutta kuvataiteen olemuksesta. (Liite 4: t-testi 64)

Jotkut taidekuvat ovat pelottavia (56): Pojat eivät pelkää. Poikia useampi tyttö tunnustaa joidenkin kuvien herättävän pelon tunteita. Tyttöjen ja poikien ero on tilastollisesti merkitsevä 1 %:n riskitasolla. Tyttöjen vastausten painopiste on pelottavan puolella, mutta hajonta kattaa kaikki vastausluokat. Myös poikien vastaukset kattavat kaikki vastausluokat pelottavasta ei pelottavaan. Tämä kysymys tuli loppukyselyyn mukaan, koska museolehtori Levanto kertoi videoneuvottelun yhteydessä omasta pelkokokemuksestaan. Samankaltaisia kertomuksia on muillakin taiteen parissa työskentelevillä henkilöillä. Oppilaat itse kertoivat peloistaan alkutestin yhteydessä Lemminkäisen äidin ollessa tarkastelun kohteena. Kysymys peilaa suhdetta tutkimuksen objektiin, kuvataiteeseen sekä sen herättämiin tuntekokemuksiin. (Liite 4: t-testi 65)

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvantekemistäni (54): Tytöt ovat tilastollisesti merkitsevästi 1 %:n riskitasolla, poikia useammin varmoja, että taidekuvat inspiroivat omaa teke-

mistä. Tyttöjen vastausten hajonta on suurempi ja ne painottuvat myönteisen suuntaan. Poikien vastaukset keskittyvät keskiarvon molemmin puolin. (Liite 4: t-testi 66)

Tyttöjen ja poikien erot kertovat, että tytöt ovat poikia hieman kiinnostuneempia taiteesta, tutkimuksen objektista ja tietoisempia siitä. Valokuvaan liittyvä kysymys heijastaa tätä. Pitävätkö tytöt esittävästä taiteesta useammin kuin pojat vai ovatko tytöt ylipäättään poikia kiinnostuneempia taiteesta, ei selviä tästä. Tietoverkkoja ja tietotekniikkaa sivuavien kysymysten kohdalla poikien kiinnostus myös taidetta sivuaviin asioihin näytti tyttöjä voimakkaammalta. Taidekuvien pelottavuutta kysyttiin, koska Lemminkäisen äidin ja museolehtorin oman kokemuksen yhteydessä asia tuli esille ja siitä syntyi keskustelua ryhmissä. Tämä ilmensi kuvataiteen vastaanottoon liittyvää tunneaspektia.

Tämän kuten seuraavien kysymysten osalta ei löytynyt merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien väliltä. Toinen oppilaiden kommentteista syntynyt väittämä oli, että "taide ei kiinnosta minua pätkäkään". Palaute kertoi toista, oppilaista 35 (74,5 %) oli kiinnostunut tai erittäin kiinnostunut. Vain neljä oppilasta asettui väittämän puolelle. Kahdeksan epäroï kantaansa. Taide kuului osana heidän kuvantekemiseensä, 27 (56,3 %) oli asian kannalla. Omien kuvien tekeminen kiinnosti suurinta osaa oppilaista. Näitä oli 39 (81,3%). Myös taiteen kokeminen ja katsominen koettiin myönteisesti omassa kuvan tekemisessä. Tämän ajatuksen hyväksyi 30 oppilasta (62,5 %).

Oppilaat halusivat tietää uudesta kuvataiteesta jonkin verran. Suurin osa ei osannut päättää haluaako vai ei. Heitä oli 19 (39,6%). Oppilaista 15 (18,8 %) halusi tietää. Oppilaista 23 (47,9 %) oli sitä mieltä, että tietokonetta käytetään myös taiteen tekemiseen. Sama määrä oppilaita ei osannut sanoa, mitä mieltä on. Taidekuvien katsominen tuntui hyvältä, jos aihe on mielenkiintoinen, peräti 38 oppilaan (80,9 %) mielestä. Ei esittävä kuvataide ei saanut edelleenkään kovin suurta kannatusta. Vain 14 oppilasta (29,2 %) oli kiinnostunut tai erittäin kiinnostunut. Oppilaista 21 (44,7 %) ilmoitti, että toisten tekemä taide oli inspiroinut heitä.

Oppilaiden kuvataidekiinnostus oli hyvin myönteistä. Tytöillä tämä tuli esille poikia voimakkaammin. Kielteistä suhtautumista esiintyi vain muutaman oppilaan osalta. Tunnekokemus tuli myös esille. Esittävä taide puhutteli parhaiten edelleen.

Seuraavien luokittelujen kohdalla keskitytään analysoimaan kysymyksiä, joissa on tilastollisesti mielenkiintoisia löytöjä.

#### Asuinalue: maaseutu – kaupunki

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvantekemistäni (54): Kaupungin oppilaat kokevat taidekuvien inspiroivan omaa kuvantekemistään tilastollisesti melkein merkitsevästi enemmän 5 %:n riskitasolla. Tämä on odotettavissa, koska kaupungissa koulua käyvät ovat olleet muidenkin kysymysten kohdalla kiinnostuneempia taidetta kohtaan. (Liite 4: t-testi 67)

#### Taidesuhde: käyty kuvataidekoulua – ei käyty

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42): Kuvataidekoululaiset ovat tilastollisesti melkein merkitsevästi 5 %:n riskitasolla kiinnostuneempia esittävästä kuvataiteesta kuin muut. Kuvataidekoululaiset ovat ylipäättään muita kiinnostuneempia kuvataiteesta. Heidän ryhmänsä on suhteessa pienempi kuin eikuvataidekoululaisten. Se saattaa vaikuttaa tulokseen, mutta ehkä tulos olisi vielä erottelevampi, jos ryhmä olisi ollut suurempi. (Liite 4: t-testi 68)

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44): Kuvataidekoululaiset ymmärtävät muita useammin, että valokuvaten toteutetut kuvat kelpaavat taideteoksiksi. Keskiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Tämän väittämän tulos on verrannollinen edelliseen tulokseen. (Liite 4: t-testi 69)

#### ATK-osaaminen: osallistuttu valinnaisen tietotekniikan opiskeluun -ei osallistuttu

ATK-osaaminen ei erotellut kokemuksia taiteen tuntemuksessa ja kuvailmaisissa.

#### Museokäynnit: taidemuseossa käyneet – ei käyneet

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42): Museossa käyneet ovat muita useammin kiinnostuneita esittävästä kuvataiteesta tilastollisesti melkein merkitsevästi 5 %:n riskitasolla. Kuten taidekoululaiset myös museossa käyneet ovat muuta ryhmää kiinnostuneempia esittävästä kuvataiteesta. Tässä kuten toisessakin tapauksessa saattaa olla kysymys siitä,

että nämä ryhmät ovat ylipäättään kiinnostuneempia kaikenlaisesta kuvataiteesta ja ovat sen tähden hakeutuneet taidemuseoon tai kuvataidekouluun. Joukossa voi kuitenkin olla niitä, jotka saatuaan kokemuksia kiinnostuvat kokeneiden tapaan lisää kuvataiteesta tai taidemuseoista. Siihen mahdollisuuteen viittaa esimerkiksi kysymysosiot, joissa esimerkiksi pojat ilmoittavat monin tavoin olevansa kiinnostuneita tietotekniikkaa sivuavista taidekysymyksistä. (Liite 4: t-testi 70)

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44): Museokävijät uskovat muita useammin, että valokuva kuuluu taiteen piiriin. Ryhmien välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Vastauksen arvot olivat lähellä merkitsevää. Eikävijöiden jakauma on lähes normaalijakauma ja kattaa kaikki vastausluokat. Kävijöiden vastaukset painottuvat valokuvataiteen puolelle. Väittämän tulos vahvistaa edellistä väittämää. (Liite 4: t-testi 71)

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvantekemistäni (54): Koko joukon vastausten keskiarvo on myönteisen väitteen puolella, mutta ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 %:n riskitasolla. Museokävijät kokevat saavansa muita useammin virikkeitä taidekuvasta. (Liite 4: t-testi 72)

Museokävijöiden ja eikävijöiden välinen vertailu on valittujen luokkien keskinäisessä arvioissa varteenotettavin tuloksiltaan atk-osaamisen ohella, koska niiden ryhmäkoot ovat lähes saman kokoisia. Toisaalta on koko tutkimusryhmän osalta muistettava, että joukko käsitti vain 51 oppilasta. Sellaisenaan ryhmässä saatuja tuloksia on syytä arvioida hyvin harkitusti varsinkin osioissa, joiden vertailuluokat ovat erikokoisia. Lisäksi on huomattava, että kaikki kolme tutkimuskoulua sijaitsevat asutuskeskuksissa tai niiden välittömässä läheisyydessä. Näistä koulu C edustaa haja-asutusalueen koulua oppilaskuljetuksineen, mutta on kuitenkin melko lähellä koulu B:n kaupunkia. Tulosten perusteella ei voi tehdä yleistyksiä, mutta ne kuvaavat hyvin tutkimuksessa mukana ollutta oppilasjoukkoa ja antavat tämän perusteella tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

### **Yhteenveto loppukyselystä**

Eimuseossa käyneet toivovat kävijöitä useammin museokäynnille opastusta, vaikka molemmat ryhmät suhtautuvat asiaan keskimäärin myönteisesti. Tämä osoittaa, että on tärkeää opastaa nuoria heille uusien ja tuntemattomien asioiden pariin. Tietoverkoilla on oma kaksitahoinen ja interaktiivinen merkityksensä taidemuseoihin tutustumisessa. Museoon voi tutustua etukäteen ja tehdä se kävijälle, varsinkin ensikertalaiselle, helpommaksi tutustua. Fyysisen museokokemuksen tuella kotisivujen tarjoama haparoiva etäläsnäolon kokemus paranee.

Kuten kuvataidekoululaiset myös museossa käyneet ovat muuta ryhmää kiinnostuneempia esittävästä kuvataiteesta. Tässä tapauksessa lienee kysymys myös siitä, että nämä ryhmät ovat ylipäättään kiinnostuneempia kaikenlaisesta kuvataiteesta ja ovat sen tähden hakeutuneet taidemuseoon tai kuvataidekouluun. Tutkimusjoukossa on monia, jotka saatuaan kokemuksia kiinnostuvat kokeneiden tapaan lisää kuvataiteesta tai taidemuseoista. Mahdollisuuteen viittaavat mm. kysymysosiot, joissa pojat ilmoittavat olevansa kiinnostuneita tietotekniikkaa sivuavista taidekysymyksistä.

Loppukyselyn t-testien perusteella ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä eri ryhmien välisistä eroista. Kohdejoukko on sellaiseen pieni. Luokittelumuuttujien välillä on osittain epätasapaino, koska esimerkiksi tyttöjen ja poikien ryhmäkoot poikkeavat toisistaan. Vastaukset suuntautuvat joissain asioissa niin, että ne painottuivat tietyn väittämän puoleen. Suurempi testijoukko olisi tasoittanut tämän kaltaisia tilanteita. Lisäksi t-testien tulokset tuottivat useimmiten melkein merkitseviä tuloksia 5%:n riskitasolla. Viiden luokitteluparin kohdalla löytyi 25 vastauskohtaa, joissa oli vähintään 5%:n riskitason tuloksia. Näistä yhdeksässä vastauskohdassa oli merkittäviä tai erittäin merkittäviä löydöksiä. Eniten tällaisia eroja löytyi tietoverkkoja kuvataiteen opetuksessa luotaavista kysymyksistä, jotka koskivat tietoverkkojen käyttöä opetuksessa tai kokemuksia kuvataidemuseoiden kotisivuista. Sen sijaan kokemukset videoneuvottelusta eivät tuoneet mainittavia eroja eri ryhmien välille. Videoneuvottelu oli kaikille yhtä uusi ja tasa-arvoisen lähtötilanne. Reaktiot eivät olleet riippuvaisia sukupuolesta, asuinpaikkakunnasta, atk-osaamisesta, kuvataidekoulukokemuksista tai aikaisemmista museokäynneistä. T-testit tehtiin, koska haluttiin tarkastella mukana ollutta oppilasjoukkoa ryhmänä. Samalla sai vastauksista vahvistusta muun havaintoaineiston ja muiden selvitysosioiden tueksi. Avoimet tehtävät ja testit sekä havainnot poimivat esiin yksilöeroja.

Oppilaiden kuvataidemaku monipuolistui tutkimuksen aikana. Oppilaat saivat uusia ja mielenkiintoisia "taidetuttavuuksia", jotka säilyvät heidän mielessään. Niitä käydään katsomassa myöhemmin elämässä. Esimerkiksi Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti tuli entistä

tutumaksi. Se osoittautui monen mielestä kiinnostavaksi ja taitavaksi työksi. Alkutestin yhteydessä moni vierasti sitä. Kokeilussa työskenneltiin erilaisissa peliympäristöissä (*koulu, virtuaalitalita, taidemuseo*) erilaisten pelaajien (*kuvataideopettajat, museolehtorit, museo-oppaat, tutkija*) kanssa. Niin koulu-, taide- kuin virtuaalimaailman odotukset ja olemus heijastuivat oppilaiden ja nuorten maailmaan tarjoten nuorille uusia näkökulmia kokea maailmaa. Taideobjekti koettiin myönteisesti taiteen vastaanottajan roolissa. Se tarjosi mahdollisuuden löytää virikkeitä jopa omaan ilmaisuun, esimerkiksi kuvantekemiseen. Nuorelle uusi maailma, museo tai internet, on vaikuttava kokemus. Jo yksi käyntikerta ratkaisee. On tärkeää, että ensikosketus on positiivinen, jos halutaan, että tämän taidekokemuksen pariin hakeudutaan myöhemmin.

**Kokeilukokemus:** kysymykset 59 ja 17–19

Kokeilulukuvuosi antoi uusia ideoita, 54,3 % oppilaista (21) sai uusia ideoita. Antia ei kokenut merkittävänä 17 % (7) oppilaista. Oppilaista 18 ei oikein osannut päättää, mitä mieltä on asiasta. On myös huomattava, että oppilaista 74,5 % (35) oli kiinnostunut taiteesta, kuten edellä kysymyksen 50 kohdalla havaittiin. Tutkijan mukanaolo ei oppilaita jännittänyt, sillä 80 % (36) oppilaista ilmoitti näin. Tutkijan mukanaolo kyllä huomattiin, osa enemmän ja osa vähemmän. Kysymyksen vastaukset jakaantuivat eri suuntiin ja osa ei osannut ottaa kantaa. Oppilaista 42,2 % piti tutkimukseen osallistumista jännittävänä kokemuksena. Sen sijaan 18 oppilasta (40 %) ei osannut sanoa, mitä mieltä on. Vain kahdeksan (17,8 %) oppilaista ei oikein perustanut asiasta.

Tutkija sulautui hyvin ryhmien toimintaan ja lopputuloksen voi olettaa olevan luotettava. Tutkija ei häirinyt ryhmien työskentelyä. Oppilaiden yleinen suhtautuminen kokeiluun ja sen antiin näyttää hyvältä ja myönteiseltä, koska vain muutama oppilas suhtautui asiaan kielteisesti. Joukossa on aina niitä, jotka eivät piittaa kaikista asioista tai asioista ollenkaan.

## 8.5.2. Lopputesti

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet korostaa taiteen tuntemuksen osalta tiedollisen ja taidollisen aineksen lisäksi elämyksellistä suhdetta taiteeseen. Pyrkimyksenä on oppilaan elävä suhde taiteeseen. (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99-100.*) Tutkimusprosessin aikana kävi ilmi, että sekä suomalaiset että ulkomaiset museopedagogit pitivät tärkeänä elämyksellistä suhdetta taiteeseen vastatessaan tutkimuskyselyyn (*ks. liite 2*). Edellä olevat näkökulmat olivat taustana suunniteltaessa lopputestitehtävää.

### Lopputestin ensimmäinen osa

Tavoitteena oli selvittää, miten oppilaat suhtautuvat kuvataideteoksiin tutkimuksen loppuvaiheessa taidekuvien tultua tutuiksi tutkimuksen eri yhteyksissä. Tehtävänä oli valita kuva ja kertoa siitä tarina. Kuvien valinnan lisäksi kuvasta kerrottu tarina pyrki luomaan kuvan herättämiä ajatuksia ja sitä kautta kuvan synnyttämää kokemusta, elämystä. Kuuden testikuvan käytetyn taidekuvan lisäksi oli testissä mukana muita kuin taidekuvia, joista piti valita mieluisin ja samalla perustella valinta. Kuvat edustivat eri intentioita. Valitusta kuvasta piti myös määritellä, mihin käyttötarkoitukseen se oli aiottu. Muiden kuvien vertailukohtana oli tutkimusprosessin alussa tehty kotitehtävä, jossa oppilaat valitsivat kolme "lempikuvaa". Taidekuvien ja muiden kuvien valintatehtävien perusteena oli kokeilun lähtötilanteessa hankittu tieto 8. luokkalaisten kuvamielityksistä. Testilomake on liitteessä 3a. Testi toteutettiin loppukyselyn yhteydessä. Tutkija oli mukana testitilanteessa. Oppilaille selvitettiin lomakkeen ohjeen lisäksi suusanallisesti tehtävä ja mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä.

Lopputestin taidekuvat valittiin Ateneumin taidemuseon kokoelmista, koska se oli ollut prosessin keskeinen yhteisen tutkimuksen kohde, joten alku- ja lopputestin välillä oli looginen yhteys. Testikuvat olivat peräisin Ateneumin verkkosivuilta, mutta todellisuudessa testilomake tehtiin museon kirjeensulkijamerkeistä, koska lomakemuoto oli nopeampi tapa suoriutua testistä lukuvuoden lopussa. Valitut kuvat olivat tuttuja internet-käynneiltä. Verkkosivuilta tutut kuvat oli nähty museokäynnin aikana. Maalauksia oli tarkasteltu ja työstyetty eri tavoin. Testin tavoitteena oli vielä kerran löytää uusia ulottuvuuksia, tässä tapauksessa viitteitä taideteoksen mahdollisesti synnyttämistä elämyksellisistä tunteista. Samalla toteutettiin kokeiluprosessin aikana kehittyneitä toimintalinjaa keskittyä valittuihin kohteisiin, koska opettajaryhmä koki keskittymisen vähäisen aikaresurssin aikana oikeaksi tieksi välittää oppilaille jotakin todellista kuvataidesta. Pysähtyminen ja syventyminen auttaa ymmär-

tämään ja prosessoimaan asioita sekä liittämään ne aiemmin koettuun (vrt. Koroscik 1992,1996 ja 1997).

Yli puolet 49 vastanneesta oppilaasta, 34 (69 %) valitsi esittävän kuvan. Esittävän kuvan, joko Leenan tai Kukkia ja lintuja puutarhan nurkassa, valinneista puolestaan 22 (65 %) valitsi romantiikan kauden kuvan ( *Ferdinand von Wright, 1853-54*). Tämä kuva edusti koko oppilasjoukkoa tarkastellen 45 %:n valintaa. Toiseksi eniten koko joukosta valittiin Leena ( *Eero Järnefelt, 1903*). Näin teki 12 oppilasta (24 %). Koko joukosta kolmanneksi eniten valittiin Akseli Gallen-Kallelan Kullervon sotaanlähtöä (1901). Tämän valinnan teki 6 oppilasta (12 %). Hugo Simbergin Hartautta (1895) valittiin 10 %, oppilaita kertyi 5. Jan-Erik Andersson Pure Art, Pure emotion (1988) valitsi 3 oppilasta (6%) ja Sulho Sipilän Johanneksen kirkon (1916-18) valitsi 2 oppilasta (4 %), jotka jäivät valintojen peränpitäjiksi. Suosituimpana kuvana oli edelleen esittävä, mimeettinen kuva, joka edusti romantiikkaa. Voidaan todeta, että mm. Parsonsin, Koroscikin, Saarnivaaran, Lingon ja Räsänen löydökset lasten ja nuorten taideteosten vastaanotkokemuksista ovat samansuuntaisia. Erityisesti Parsonsin huomioidut kokemattoman taiteen vastaanottajan mieltymyksestä esittävyteen nousevat esille. Tässä ei kuitenkaan allekirjoiteta sitä, miten Parsons kytkee asian ikäkausiin ja iän myötä tapahtuvaan kehittymiseen. Lisäksi on todettava, että oppilaiden oli helpompi kuvata esittävää teosta, koska esimerkiksi taiteen tulkintataidot ovat vasta kehittymässä ja mahdollinen oma kirjallinen ilmaisu ja sen taidot vaikuttivat myös. Myös kuvataiteen vastaanoton kehittäminen ja kehittyminen oli vasta sysätty liikkeelle.

Koulujen välillä oli hieman eroja, vaikka jokaisen koulun listalla suosituin oli von Wright. Koulu A:n ehdoton suosikki oli juuri hän. Koulu B:n osalta suosioista kilpaili Järnefeltin Leena. Koulu C:n vastaukset hajaantuivat eniten. Puutarhakuvan ja Leenan kanssa kilpaili suosioista Kullervon sotaanlähtö. Tämän ryhmän listalle pääsi myös Sipilän Johanneksen kirkko. Kyseisen kuvan valinneita ei muissa ryhmissä ollut. Koulu C:n listalla oli myös Anderssonin Pure Art, Pure Emotions. Heidän listalleen sen sijaan ei päässyt Simbergin Hartaus. Taulukossa 3 on esitetty maalausten valintojen jakaantuminen.

	Koulu A	Koulu B	Koulu C	Yhteensä
Kuva 1, Leena	2	6	4	12
Kuva 2, Kukkia ja lintuja ...	10	8	4	22
Kuva 3, Kullervon sotaanlähtö	2	1	3	6
Kuva 4, Johanneksen kirkko			2	2
Kuva 5, Hartaus	3	2		5
Kuva 6, Pure Art, Pure Emotions		1	2	3
	17	18	15	50

**Taulukko 3:** Lopputestin taidekuvavalinnat.

Kuvavalintojen jakaantuminen kuvastaa kolmea erilaista oppilasryhmää. Koulu A:n ryhmä oli "hiljaisin, kiltein ja sopuisin". Se näkyy mm. heidän kirjoittamissaan tarinoissa, jotka olivat joukon romanttisimpia. Myös joukon kolme poikaa luontuivat hyvin ryhmään. Ryhmän kuvaamataidon arvosanat olivat korkeimmat koko joukosta. Koulu B:n tytöt olivat "räväköitä" ilmaisemaan inhonsa ja ihailunsa. Ryhmän oppilaat olivat jopa fyysisessä kehityksessään varttuneempia kuin A-ryhmän oppilaat. Ryhmä sai kuitenkin toimeksi ja teki hankkeeseen liittyviä konkreettisia tuotoksia kaikkein eniten. Tämän joukon kaksi poikaa jäi tyttöjen varjoon. Koulu C:n ryhmä poikkesi muista niin, että siinä oli saman verran sekä tyttöjä että poikia. Tämä oli myös reipas ryhmä. Tytöt eivät jääneet poikien varjoon, vaikka ryhmässä oli yksi muuta näkyvämmiin esille mielivä poika. C:n kuvavalinnat kertovat mainiolla tavalla ryhmän heterogeenisyydestä.

Taidekuvien valinnan yhteydessä oppilaita pyydettiin kirjoittamaan valitusta taideteoksesta tarina, juttu tai vastaava, jossa kirjoittaja on itse mukana tavalla tai toisella. Tavoitteena oli saada esille kuvan herättämiä mielikuvia, kokemuksia ja ajatuksia sekä vastauksia siihen, miksi valinta oli kohdistunut kyseiseen kohteeseen. Kertomisen tavoitteena oli kytkeä asiaan myös Parsonsin lingvistinen kulttuurinäkökulma (ks. Parsons 1998 ja vrt. Eisner 1972).<sup>255</sup>



Minän liittäminen kerrontaan korosti valinnan henkilökohtaista luonnetta. Kuvista kirjoitetut jutut luokiteltiin seuraavasti:

- kertojan suhde kuvaan, samaistumisen aste,
- teeman valinta,
- kirjoituksen ajoitus,
- kirjoituksen "luonne",
- taiteilijan rooli kirjoituksessa,
- kirjoittajan kokemus kuvasta.

Kertojan suhde, samaistumisen aste kuvaan painottui toimijan rooliin kuvassa, 52 %. Ulkopuolisen kertojan näkökulmasta kirjoitti tarinan 26 % vastaajista. Vain kolme vastaajaa, 6 % kirjoitti kuvaan liittyvää analyysinomaista tekstiä. Koulu A:n tyttö kirjoitti, että "tuon kuvan näin ensimmäistä kertaa internetissä, joka silloin teki minuun vaikutuksen värikylläisyydellään ja toisen kerran näin sen silloin Ateneumissa, missä se näytti vieläkin upeammalta ja värikkäämmältä. Vaikka kuvassa ei mitään tapahdukaan on se silti hyvin vaikuttava. Siinä mun tarina." Kyseessä oli von Wrightin Kukkia ja lintuja puutarhan nurkassa.

Myös toinen koulu A:n tyttö kertoo itse kuvasta, "että kuva on tosi hieno ja hyvin tehty. Siinä on hyvin käytetty värejä, ei ole liian värikästä. Linnut tuovat hyvin eloa tuohon kuvaan. Kuva on tehty keskellä kesää, koska kukat ovat rehevimmillään. En kirjoittanut tarinaa, koska halusin vaan kertoa mitä kuvassa tapahtuu." Kuvauksen kohteena oli von Wrightin kuva. Kolmas itse maalaukseen kohdistuva arvio on samalla myös kuvitteellinen tarina esiäidistä, jota Järnefeltin Leena esittää. "Tässä on taulu, josta pidän eniten. Sen takia valitsen sille erikoispaikan. Se sopii todella hyvin tuohon takan yläpuolelle...". Lopuksi koulu C:n tyttö kirjoittaa, että "monet väittävät, että olemme kuin kaksosia".

Teeman valinta ei vaihdellut paljoakaan. Puolet jutuista oli kuvan inspiroimia fantasiajuttuja tai arkisia tarinoita. Koulu A:n tyttöä jopa Ferdinand pyysi tulemaan mukaan kuvaan. Suostuttelukaan ei auttanut vaan "tyydyin houkuttelemaan lintuja kuvaan... Kuva valmistui olin onnellinen etten suostunut maalattavaksi, sillä linnut sopivat tauluun paljon paremmin kuin minä." Samalla juttu oli esimerkki siitä, miten taulun maalari saattoi olla kuvauksessa mukana.

Kirjoituksen ajoitus pysytteli joko historiassa tai nykyajassa. Useissa Wrightin maalauksesta syntyneissä tarinoissa kukoisti kartanoromantiikka, onnekas perintö tai arkinen puutarhanhoito. Iltarusko, kauniit auringonlaskut olivat monen koulu A:n tytön mieleen. Tutkija arveli kartanoromantiikan saaneen virikkeitä naistenlehtien jatkokertomuksista.

Kirjoitusten "luonne" vaihteli hieman. Koulu B:n tytöt olivat arkisia. "Muistan minkälainen tämä puutarha oli aikaisemmin ... kukaan ei viihtynyt ... Huomaan kuinka se on muuttunut, kun sitä on hoitanut. Voin iloisena katsella muutosta, joka tuli minun käsistäni. Nyt jo linnutkin viihtyvät siellä. Minun puutarhassani ..." Järnefeltin Leena koettiin useissa kuvauksissa hieman pelokkaaksi tytöksi jopa orvoksi. Taustana oli kotiopettajatartarinoita tai satunnaisia kohtaamisia.

Joku pojista kuvitteli olevansa Henri-niminen pulu, joka pulutovereineen oli tullut syömään jyviä. He kohtaavat taiteilijan, jota päättävät kiusoitella, mutta ... "hän ei suuttunut meille, ja ajanut tiehensä, vaan maalasi meidät tauluunsa, kauniiden kukkien eteen". Etukäteen oli odotettavissa, että pojat olisivat valinneet Kullervon sotaanlähden, mutta kuuden oppilaan joukosta myös kaksi tyttöä valisti tämän kuvan. Tarinoissa oltiin menossa sotaan, jonka kertojat kokivat epämiellyttävänä, oli kertoja sitten Kullervon koira tai mukana seuraava sotamies. Yleensä kaikki poikien jutut olivat hyvin lyhyitä, oli kyse mistä kuvasta tahansa. Poikkeuksena koulu B:n poika kertoo Kullervon sotaanlähdestä pitkän jutun, jossa on mukana sodan häviöt, vangiksi jäämiset ja lopussa oman puolueen voitto. ... "Näin me kuitenkin voitimme sodan vaikka puolet joukoistamme kuolikin".

Taiteilijan rooli tulee esille jossakin hahmossa yhdeksässä tapauksessa kertomuksia. Muissa tarinoissa ei asia tule esiin. Viidessä tapauksessa taiteilija on keskeinen toimija ja neljässä tapauksessa tavalla tai toisella osallisena tarinassa. Esimerkiksi koulu C:n tyttöjen äiti tai isä esiintyy taiteilijana. "Olen Leena 8-vuotias, asun yksin synkässä metsässä ja olen orpo. Äitini ja isäni kuoli sodassa. ...teen kaikki itse, opin kaiken mitä teen äidiltäni ja isältäni, ja olen hyvin ylpeä siitä. Tämä taulu Leena 1903 on äitini maalaama minusta luonnon keskellä lempivaatteissani. Se valmistui vuosi sitten, kuukausi ennen kuin äiti kuoli. Taulu on taloni seinällä ja tulee aina olemaan siinä mihin äiti ja isä sen 1 vuosi ja kuukausi sitten ripusti elämäni loppuun asti."

Kirjoittajan kokemus kuvasta heijasti kirjoittajien omaa persoonaa. Lyhyin, pojan kirjoitus oli Pure Art, Pure Emotions -kuvasta. "Olen astia, johon laitetaan tavaroita". Johannekseen kirkko oli kahden koulu C:n oppilaan kirjoituksessa. Näistä toinen oli tytön synkeäkö kesätyön kuvaus ahertamassa kirkon ympäristön siivoustöissä hautakivineen päivineen valvovien, tiukkojen silmien alla, ... "kuulen miten vainajat vaatii puhtaampia hautakiviä ... PS. Mun täytyy tehdä tätä duunia musta puku päällä, ettei mummot järkyty."

### **Yhteenveto**

Kirjoituksista samoin kuin kaikista muista tehtävistä: kyselyistä, testeistä, erilaisista töistä, kuvastuu syvempi suhde asiaan kuin esimerkiksi luokkatilanteessa annettiin ymmärtää. Varsinkin alkuvaiheessa, tutkijan ollessa uusi tuttavuus, oppilaiden piti esiintyä tavanomaista luokkatilannetta enemmän. Vaihe meni nopeasti ohi alkukyselyn ja -testin jälkeen. Kaikki kirjoitukset oli laadittu ajatuksella, syventyen ja eläytyen. Eläytymisestä ja tunne-lottuvuudesta kertovat tarinat, joissa kirjoittaja on itse mukana samaistuen kuvaan. Taidekuvat sysäävät mielikuvituksen liikkeelle sekä synnyttävät erilaisia tarinoita ja mielikuvia ihmisen mielessä, jotka peilaavat samalla kokijansa kokemus- ja ajatusmaailmaa, niillä on emotionaalista merkitystä mahdollisesti hankittaessa uusia taidekokemuksia. Onko kuva pelottanut, tuntunut epämiellyttävältä vai saanut mielikuvituksen tai ajatukset liikkeelle, onko se koskettanut kokijaansa vaikuttavalla tavalla.

### **Lopputestin toinen osa**

Tämän osan (ks. liite 3a) tavoitteena oli selvittää olisivatko taidekuvat ohittaneet suosiossa muiden kuvien ylivallan "lempikuvien" joukossa. Alussa toteutetun kotitehtävän yhteydessä vain muutama oppilas sijoitti kuviensa joukkoon taidekuvan. Muiden kuvien testiosioon valittiin eläinkuva postimerkistä, kiiltokuva leikkivistä lapsista, sarjakuva sekä jääkiekkoilijakuva. Nämä kaikki aihepiirit olivat olleet oppilaiden suosikkilistoilla syksyllä 1996 tutkimuksen alkaessa. Lisäksi pyydettiin oppilaita kertomaan valitsisivatko he näistä jonkun mieluummin kuin taidekuvan.

Muista kuvista suosituin oli kiiltokuva. Sen valitsi 20 oppilasta (41,7 %). Jänis-postimerkin valitsi 16 oppilasta (33,3 %), sarjakuvan 8 (16,7 %) ja kiekkoilijat 4 (8,3 %). Osa oppilaista arveli valitsemansa kuvan olevan taidekuvan, joka pitikin paikkansa, koska postimerkin jänikset olivat postimerkin suunnitteleman taiteilijan työtä eikä esimerkiksi valokuva. Taidekuvana valintaansa piti 18 oppilasta (39,1 %). Muiden kuvien sijaan 51 % oppilaista olisi valinnut taidekuvan. Jos vielä tulkitaan postimerkin piirretyt jänikset taiteen piiriin, olisi taidekuvien suosio kasvanut vieläkin merkittävästi enemmän verrattuna alkutilanteeseen.

Lähtötilanteen kotitehtävän yhteydessä seitsemän oppilasta valitsi taidekuvan. Tehtävän teki 35 oppilasta, joten taidekuvan osuus lempikuvista oli tällöin 20 %. Oppilaista 80 % valitsi muunlaisen kuvan. Lopputestin yhteydessä taidekuvan valitsi 24 oppilasta, 51,1 % vastaajista, joita oli kaikkiaan 47, joten 22 oppilasta (46,8 %) ei olisi valinnut taidekuvaa. Yksi oppilaista ei osannut sanoa, mitä tekisi. Lisäksi on huomattavaa, että taidekuvan valinneista kolme olisi valinnut samalla kertaa myös muun kuvan ja aprikoï eikö muiden kuvien joukossa ollut myös taidekuviksi luokiteltavia kuvia. Vertailtaessa saatuja vastauksia on todettava, että taidekuvat herättivät lisääntyvässä määrin mielenkiintoa oppilaiden keskuudessa yhteisen taidekuva- ja taidemuseotalven jälkeen.

Ryhmiin vastauksia vertailtaessa koulu A:n oppilaista kaikki kysymykseen vastanneet yhtä lukuun ottamatta olisivat valinneet taidekuvan. Tämän ryhmän joukossa olivat kaikki kolme, jotka olisivat samaan aikaan valinneet myös testin muita kuvia. Koulu A:n ryhmä oli kuvataiteellisesti orientoitunein ryhmistä, jos oppilasarvostelu otetaan huomioon. Ryhmän kuvataiteen numerot liikkuvat välillä 9–10. Kuvataiteen numeroiden keskiarvo oli 9,5.

Toiseksi eniten taidekuvia olisi valinnut koulu B:n ryhmä. Kuudestatoista vastanneesta seitsemän olisi valinnut taidekuvan. Tämä ryhmä oli arvostelun mukaan edellistä heterogeenisempi ryhmä. Tämän ryhmän arvosanat vaihtelivat 7–9 keskiarvon ollessa 8,5.

Koulu C:n ryhmän arvosanat vaihtelivat 7–9 välillä. Kuvataiteen numeroiden keskiarvo oli 8,1. Heidän joukostaan taidekuvan olisi valinnut kolme oppilasta. Tarjolla olleet esimerkit eivät välttämättä houkutelleet tätä poikavaltaisinta ryhmää, koska tämä ryhmä oli eniten kiinnostunut tietokoneavusteisesta toiminnasta. Pojat olivat tyttöjä kiinnostuneempia useissa tietotekniikkaan liittyvissä kysymyksissä. Se ilmeni edellä tehdyistä keskiarvojen t-testeistä tilastollisesti vähintään melkein merkitsevinä tuloksina.

Ryhmiin välisiä eroja on syytä tarkastella kuvataiteen opetuksen arvosanojen perusteella. C-ryhmä oli kuvataiteen arvostelun perusteella heikoin ryhmä, vaikka senkään

keskiarvo 8,1 ei ollut huono. Tutkimuksen kannalta ryhmä oli tärkeä, koska se vaikutti "tavalliselta", keskinkertaiselta kuvataiteen ryhmältä. Se näkyi sekä tutkijan havaintotilanteiden, oppilaiden töiden että oppilasarvostelun yhteydessä. Tässä oli ryhmä, jonka taidemotivointiin oli mahdollista eniten vaikuttaa juuri uuden median avulla. Erikseen olisi tutkittava, miten arvosanojen muodostumiseen vaikutti se, että ryhmä oli poikavaltainen, mutta se ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

### **Yhteenveto**

Oppilaiden kiinnostus taidekuvia kohtaan näytti voimistuneen. Muut kuvat olivat edelleen tärkeitä. Heidän kuvavalikoimansa kuitenkin monipuolistui ja maailmankuva avartui.

### **8.5.3. Oppilaiden tuotokset ja työt**

Seuraavassa on yhteenveto oppilaiden tutkimukseen liittyvistä tuotoksista.

#### **Koulu A**

Tietoverkkökäyntien jälkeen ja niiden innoittamana ryhmä keskusteli kokemastaan opettajansa johdolla. Ryhmän osalta on huomattava, että se paneutui eniten cd-rom-materiaalin tutkimiseen kuten tutkimusprosessin selostuksen yhteydessä on kerrottu. Analyysin tavoitteena oli perehtyä taidemuseokäsitteeseen ja kuvataiteeseen taiteen vastaanottamisen osalta. Työskentelymuoto korvasi puutteelliset internetyhteydet. Kuvataide ja taidemuseot analysoitiin sanallisessa muodossa. Parsons ajatus visuaalisen ajattelun liittämistä lingvistisen käsittelyn kautta laajempaan kulttuuritaustaan toteutui näin.<sup>256</sup> Sanallistaminenhan tappaa taiteen vain, jos se on asiatonta kuten Eisner on todennut (*Eisner 1992*). Ryhmä vastasi muiden tapaan kyselyihin ja teki testitehtävät. Ryhmällä oli niukimmat mahdollisuudet perehtyä internetiin, koska se pääsi tietoverkkoihin vasta kevättalvella. Lisäksi oma kuvataiteen opettaja oli usean viikon ajan sairaslomalla lukuvuoden aikana.

Kokeilutyöskentelyn lisäksi ryhmä paneutui omaan kuvailmaisuun. Kuvallisina tuotoksina syntyi maalauksia omaa virtuaalimuseota, Museo kasia, varten, jossa oppilaiden töiden oli tarkoitus olla esillä omana tietoverkkonäyttelynä. Oppilaiden ja muiden osallistujien harmiksi museo jäi suunnitelmaksi, mutta ryhmän osalta se prosessoitiin valmiiksi. Omat museosivut kuvastivat ryhmälle tärkeää kuvailmaisun osuutta kuvataiteen opiskelussa ja siihen liittyvää pitkäjänteistä työskentelyä. Samalla orientaatio kertoi valinnaisen kuvataiteen opiskelun koulukohtaisista painotuksista. Koulun perinteeseen sisältyy öljyvärimaalauksen ja ympäristökasvatuksen näkyvä rooli opetussuunnitelmassa. Se ei sulje myöskään pois taiteen vastaanottoa oman työn tukijana, jonka ajatuksen oppilaat vähitellen oivalsivat kokeilun edetessä.

#### **Koulu B**

Koulu B:n ryhmä teki eniten omia tuotoksia, jotka liittyivät tutkimusprosessin aihepiiriin ja sen käsittelyyn. Internetin kuvan vastaanottokokemuksia tarkasteltiin oman tekemisen kautta. Tietoverkkökäyntien jälkeen prosessoitiin kokemuksia oman kuvallisen ilmaisun avulla tai kooten omia ajatuksia ja tunteita kuvataiteen portfolioiksi. Seuraavat tehtävät sivusivat tutkimusprosessia:

- omaa kuvallista ilmaisua; tietoverkkosivujen innoittamana esimerkiksi kuvallisia näkemyksiä Mona-Lisasta (*kuva 30*) ja muista taideteoksista,
- Ateneumin kotisivujen analysoinnista suurennoksia ryhmätyönä oman valinnan mukaan; Haavoittuneita enkeleitä ja Toipilas-kuvia (*kuvat 19.1–19.2 ja 31*),
- oppilaiden aloitteesta muovailtiin Haavoittuneen enkelin innoittamana enkeleitä (*kuvat 22.1–23.2*),
- kuvataiteen portfolioita kokeilua koskevine kommentteineen verkkoelämyksistä, videoneuvottelusta, museokäynnistä ja luokkatyöskentelystä. Vihkojen useat analyysit oli toteutettu runsain esimerkkikuvain joko itse piirtäen tai valmiita kuvia käyttäen (*kuvat 14–21*).

---

<sup>256</sup> <http://www.arts.ohio-state.edu/ArtEducation/faculty/parsons.htm>, 17.3.1998

Ryhmän kevätlukukauden työlista näytti seuraavalta:

- muotokuva ( *internet-taidekuva; sijoita itsesi tiettyyn aikaan, paikkaan ja tyyliin* )
- vihkotyöskentelyä ( *portfolio* )
- lyijykynätyö
- Simberg : Haavoittunut enkeli > oma tulkinta savityönä
- ryhmätyö, yksityiskohta taideteoksesta
- koristele muoto, maalaus + kansio.

Listassa ei ole mainittu erikseen tietoverkon avulla toteutettuja taiteen tarkastelutehtäviä. Taiteen tuntemuksen osalta opetus liittyi kuvataiteen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteella laaditussa ryhmän lukuvuoden 1996 - 1997 työsuunnitelmassa otettiin huomioon tutkimusprosessi kiinteänä osana muuta opiskelua. Ryhmän työskentely niveltäytyi luontevaksi kokonaisuudeksi. Kokeiluun liittyvä työskentely painottui kevätlukukauteen.

### Koulu C

Tämä ryhmän tyylinä oli oppilaiden itsenäinen työskentely. Lukukauden töiden aiheet annettiin työskentelyn käynnistyessä ja tehtiin omaan tahtiin. Opettaja ohjasi yksilöllisen tarpeen mukaan. Tarvittaessa käsiteltiin yhdessä oppilaille uusia asioita kuten materiaaleja, tekniikkoja ja tietosisältöjä. Lukuvuoden valmiin työohjelman lisäksi paneuduttiin tutkimusaiheeseen mittaustilanteiden, internetin kotisivukäyntien, cd-rom -materiaalin sekä videoneuvottelun ja taidemuseokäynnin avulla. Kuvataideluokan tietokone oli tuntien aikana yksittäisen oppilaan tai muutaman oppilaan ryhmän käytettävissä oppilaiden oman tarpeen mukaan.

Tutkimukseen liittyvistä tuotoksista oli näkyvimpänä tuloksena videoneuvottelun kysymysten valmistelu. Ryhmä keskusteli opettajan johdolla aiheesta: taiteesta ja taidemuseokäsitteestä. Jokainen oppilas teki omat kysymyssehdotuksensa, jonka jälkeen koko ryhmä sopi yhdessä kysymyksistä, jotka tarjottiin esitettäväksi museolehtorille. Ryhmän kevätlukukauden muut tehtävät olivat kipsimalli, reliefi, oppiaineet, luola, tekstaus, kevätmaisema, tikutyö, vastavalo (A2), värisommitelma, kilpailu ja kummitussatu. Tutkimusprosessi sijoittui teemakokonaisuutena näiden aiheiden lomaan. Muut aiheet eivät muodostaneet yhtenäistä kokonaisuutta, vaan tarjosivat varsin perinteisen mallin mukaisesti kuvailmaisun erilaisten muotojen harjaannuttamista 2- tai 3-uloitteisina tehtävinä.

Liitekuvat 32.1–32.4 ovat esimerkkejä lukuvuoden 1996–1997 muista kuin kokeiluun liittyvistä töistä.

### Yhteenveto

Kovin monia tutkimusaiheeseen liittyviä muita tehtäviä kuin internetsivujen tutkiminen, videoetäopetus ja taidemuseovierailu ei lukuvuoden aikana ennätetty tehdä. Hankkeeseen oli käytettävissä noin 13 % opiskeluun käytetystä kokonaisajasta, noin kymmenen tuntia. Se sisälsi kaiken tutkimukseen liittyvän toiminnan. Aikavaraus ylittyi etukäteisvarauksesta vain museokäynnin osalta. Se oli osallistujien kokeiluprosessin seurauksena syntynyt yhteinen toive. Erilaiset testit ja kyselyt toteutettiin integroituna opetukseen kuten lähtötilanteessa, jolloin opiskeltiin samalla internetin käyttöä. Koulu B tuotti eniten konkreettisia töitä, koska ryhmän metodina oli työstää oman tekemisen kautta aihepiiriä. Muut ryhmät tutkivat aihetta ensisijaisesti tutustumalla museokäsitteeseen valmiin materiaalin avulla keskustellen (*cd-rom -materiaali*) tai museon tehtävää selvitelten.

## 8.5.4. Oppilaiden omien kuvataiteen opettajien arviot

### Koulu A:n kuvataiteen opettajan ajatuksia kokeiluprosessista

Tämä hiljainen ryhmä introvertteja oli aidosti kuvataiteen asioista innostuneita ja voimakkaita persoonallisuuksia. Työssään he olivat yksin. Parhaat tekivät töitä omissa oloissaan. Mukana oli vain jokunen työpari. Ryhmää voi luonnehtia sanalla "perhetyttöjä". Ryhmän jäsenet eivät olleet ikäkauteensa liittyvässä kasvukriisissä. Oppilaiden vanhemmat olivat kiinnostuneita tutkimusasiasta ja tyytyväisiä, että sellaista tehdään koulussa.

Kuvaavaa oppilaiden paneutumista ja kuvallisen ilmaisun kypsyydestä oli maiseman muuntamistehtävä (*lukiotasoinen tehtävä*), joka toteutui "itseajatellusti". Työskentelyssä käytettiin vaikeaa välinettä kuten akvarelleja. Ryhmä kykeni kuvanilmaisussaan esittämään

ja välittämään katsojalle, mitä kuvassa oli tehtävänä tai tavoitteena. Joukko oli tulevaa taideyleisöä. Kokeiluvuoden aikana kuvataide avautui ja pahimmista kliseistä päästiin. Kuvataiteelle löytyi uusi merkitys. Se ei ole kodin koriste, vaan sillä on syvempi merkitys yhteiskunnassa. Vuoden aikana oppilaat oivalsivat, että maalauksia voi myös analysoida ja paneutua sisältöön. Oppilaat eivät pelänneet lähestyä kuvataidetta. Ateneumin opas oli ryhmälle osuva ja pätevä tehtäväänsä. Kokeilun aikana oppilaat kokivat kaksi vahvaa elämystä, joilla tulee olemaan syvälinen merkitys heidän myöhemmässä taidesuhteessaan: videoneuvottelun ja museokäynnin.

Oppilaat eläytyivät videoneuvotteluun vahvasti. Se oli uutta, ennen kokemattomaa. Oppilaiden on tärkeää saada tietoa uusista mahdollisuuksista. Heille oli uutta se, ettei taide ole ylimaailmallista vaan viestii ihmiseltä ihmiselle. Kokeilun huippuhetkiä oli yhteinen onnistumisen kokemus (*videoneuvottelu ja museokäynti*). Tämä edisti joukon hitsaantumista ryhmänä. Uudet sosiaaliset tilanteet ovat tärkeitä ja avaavat uusia perspektiivejä. Kuvan tekeminen on myös ryhmäprosessi, jossa toimivat synergia, arviointi ja läpi käyty kokemus. Yhteiset päämäärät on sosiaalinen ja vuorovaikutteinen tapahtuma. Taiteen ja katsojan vuorovaikutuksen syntyminen on merkityksellinen prosessi.

Koulu A:n opettaja kuvasi kokonaisprosessin kulkua tapahtumasarjana, joka käynnistyi hitaasti lämmeten. Hankkeen kliimaksi huipentui videoneuvotteluun ja taidemuseokäyntiin. Sitä seurasi lopputesti ja kypsyminen. Aika on tarpeellinen resurssi prosessin kypsymisessä. Uusien asioiden omaksumiseen on saatava aikaa tutustua uuteen ja outoon. Nopea ”rysäysstrategia” ei olisi toiminut. Abstraktit asiat muuttuvat todellisuudeksi (*virtuaalitudellisuus*). Samalla pitää uskaltaa hypätä tuntemattomaan ja poiketa uusille poluille.

Jatkohankkeeksi olisi opettajan mielestä sopinut seuraavana vuonna tehdä yhteistyötä jonkun museon kanssa. Esimerkiksi Gallen-Kallelan museon nuorille tarkoitettujen kotisivujen ideointi olisi ollut looginen jatko tälle hankkeelle. Koulun seuraavan vuoden toivelistalla oli saada koulun omille sivuille oppilaiden omien töiden näyttely Museo kasi. Koulu A:n opettajan mielestä kokeiluhanke oli monipuolinen viestintäkokonaisuus ja -mahdollisuus. Oppilaat tekivät huolella kyselyt ja testit. Syntyi hienoja juttuja. Hän oli aivan hämmentynyt niiden syvällisyydestä. Ryhmä maltoi paneutua asioihin ja kuvataide kiinnosti sitä. Valitettavasti ryhmä pääsi mukaan muita ryhmiä hitaammin atk-luokan rakentamisen ollessa kesken syyslukukaudella. Ryhmän opettajalla on kokeneen kuvataideopettajan ennakkoluuloton asenne ohjaustehtäväänsä, mutta samalla hän on tietoinen opetus suunnitelman vaatimuksista ja sovelsi sitä luovasti käytäntöön oppilaita kuunnellen ja ohjaten.

#### Koulu B:n kuvataiteen opettajan ajatuksia kokeiluprosessista

Opettajan mukaan oppilaista huomasi, että he olivat kasvaneet taiteeseen mukaan. Joukossa oli lopulta vain muutama, jotka vaikuttivat ryhmään eksyneiltä ajankuluttajilta. Kun tietoverkoista ja museoista alkoi olla kokemuksia ja tietoa, kasvoi ja jalostui kiinnostus. Kun tiedettiin, mistä on kysymys, osattiin etsiä kysymyksiä ja vastauksia. Lukuvuoden aikana lapset kasvoivat ja aikuistuivat.

Opettajan tietoisella ohjauksella on suuri merkitys etsiydyttäessä ja saavutettaessa tavoiteltu kohde. Oppilaille on tarjottava suunta ja työkalut asian käsittelyyn. Näin löytyvät omat eväät käsitellä, tutkia ja prosessoida asiaa omatoimisesti ja omia tietoja hyödyntäen. Ensin on opiskeltava, mitä on olemassa. Sen jälkeen voidaan tehdä omia valintoja. Hyvä ohjaus ei pakota tai kahlitse vaan saattaa asioiden pariin. Ryhmän opettaja on kokenut kuvataidepedagogi, joka toteuttaa huolella tehtäväänsä ja rakentaa lukuvuoden työsuunnitelman opetussuunnitelmaa noudattaen sekä hallitsee sen soveltamisen.

#### Koulu C:n kuvataiteen opettajan ajatuksia kokeiluprosessista

Opettaja rakentaa lukuvuoden niin, että hän antaa tehtäväotsikot lukukausittain ja oppilaat tekevät työt omaan tahtiinsa ja omassa järjestyksessään. Oppilaat kävivät kuvataiteen luokan tietokoneella halutessaan. Opettaja avusti tarvittaessa osoitteiden hankinnassa. Varsinainen ohjauksellinen osuus rajoittui mahdollisuuden tarjoamiseen tai muistuttamiseen, että tämäkin tehtävä oli muiden tehtävien joukossa. Kovin produktiiviselta ryhmä ei näyttänyt töitensä valossa. Varsinaisia tietoverkkojen kirvoittamia töitä ei syntynyt. Ryhmän produktiot ovat testeissä, kyselyissä ja haastatteluissa sekä erityisesti videoneuvottelun valmistelussa. Ryhmällä oli parhaat potentiaaliset mahdollisuudet ”taideverkottua”, koska sillä oli valmius käyttää tietoverkkoja ja moni näytti opiskelun valinnaista tietotekniikkaa. Koulun atk-opettaja ilmaisi valmiutensa yhteistyöhön kuvataiteen kanssa esimerkiksi tässä asiassa. Jos kokeilu olisi jatkunut, siitä olisi voinut syntyä tuloksia seuraavana vuonna.

Ryhmä olisi kaivannut määrätietoisempaa opettajan ohjausotetta ja asian jäsentelyä luokkatilanteissa. Tällöin ei olisi ollut kyse opettajan yli- tai pakkovallasta vaan ohjausroolista kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Ryhmässä oli eniten poikia, joiden kiinnostus suuntautui voimakkaasti urheiluun. Myös graffitit kiinnostivat. Pojat etsivät näitä kohteita tietoverkosta. Tavoitteenahan oli tutkia, miten taidemuseokäsitettä voidaan laajentaa tietoverkkojen tarjonnan avulla. Kokeilulukuvuonna tarjonta oli vielä vähäistä. Taiteilijoiden omat sivut olivat syntyvaiheessa. Internetin tarjonta oli kapea-alaista. Esimerkiksi museoiden sivut sisälsivät usein vähän tai ei ollenkaan kuvallista materiaalia.

Ryhmä oli visuaalisesti vähiten produktiivinen, mutta sillä oli luokassaan käytettävissä runsas taidekirjakokoelma. Joku oppilaista totesi kokeilun alkuvaiheessa, että "eivätkö kirjat ole aivan yhtä hyvä lähde tutustua taiteilijoiden töihin kuin internet-sivut". Ryhmä oli tottunut käyttämään taidekirjoja. Oppilas, joka arvosti taidekirjoja hyvinä taidetietouden lähteinä oli erittäin valveutunut ja oikeassa. Koska ryhmä oli tottunut etsimään taidetietoutta gutenbergilaisista medialähteistä, sillä oli valmius laatia monipuoliset kysymykset video-opetusosioon. Kokonaisuutena tarkastellen kuvataideopettaja tulkitsi vaihtoehdoisen kuvataiteen opetuksen toteuttamista muita opettajia vapaamuotoisemmin suhteessa opetussuunnitelmaan. Hänen opetustyyliinsä oli olla saatavilla ja tarvittaessa ohjausapuna. Oppilaat etenivät omaan tahtiinsa etukäteen annettujen tehtäväotsikkojen mukaan.

### Yhteenveto

Nuorten taiteen tuntemusta taiteen historian ja nykypäivän sekä yhteiskunnan taide-elämän suhteen voidaan motivoida ja havainnollistaa monin tavoin, koska siitä on monipuolista kokemusta eri tavoin toteutettuna jo ennen tietokonemedian käyttöä. Asiaan voidaan perehtyä kuvataiteen opetuksessa erilaisten havaintomateriaalien kuten painotuotteiden tai av-materiaalin avulla sekä erilaisia tehtäviä suorittaen yksin, ryhmissä tai opettajan johdolla. Kuvataiteen ryhmä voi myös tehdä opintokäynnin museoon tai taidenäyttelyyn, jolloin saadaan elävä kosketus taiteeseen ja sen ilmiöihin. Oppitunneilla voidaan lisätä tietoja taiteesta perehtymällä taidehistoriaan ja taiteen nykypäivään tietokirjallisuuden, lapsille ja nuorille tarkoitettujen oppaiden tai videoiden, painettujen kuvien ja diakuvien, cd-romien ja muun vastaavan aineiston avulla. Taitoja voidaan harjaannuttaa erilaisten kirjallisten ja kuvallisten tehtävien avulla joko yksin tai ryhmissä työskennellen. Elämyksiä voi syntyä kuvia katsoessa, historian tarinoista ja opettajan kuvauksista. Konkretiaa lisää omakohtainen tekeminen.

Taiteen vastaanottajan voimakkaimmat elämykset saavutetaan taiteen omakohtaisen kohtaamisen avulla. Taidehistorioitsija Johann Joachim Winckelmann saattoi nähdä ensi kertaa merkittäviä taideteoksia Saksin vaaliruhtinaan kokoelmissa. Näiden joukossa oli 1753 hankittu Rafaelin Siktuksen madonna.

*"Tämä ei merkinnyt vain uusia virikkeitä aisteille ja hengelle. Kyse oli kokonaan toisenlaisesta tietämisen tavasta, tiedosta, joka ammennettiin itse olioista, ei kirjoista; se perustui kokemiselle ja havaitsemiselle, ei sanoille ja käsitteille".<sup>257</sup> (Oittinen 1992, 10-11.)*

Tietokonemedian tarjoamat viestiyhteydet oli kokeilemisen arvoinen uusi mahdollisuus päästä kuvataiteen yhteyteen entistä läheisemmin. Videoetäopetusympäristön hankkiminen tutkimusta varten oli iso prosessi. Prosessiin sidottiin monia pelaajia, hankittiin tarvittavat laitteet ja toimintapisteet, peliympäristöt. Tavallisten koulujen valikoimiin kyseiset laitteet eivät vielä kuuluneet. Toimintaa haluttiin kokeilla, koska tavoitteena oli selvittää tulevaisuuden mahdollisuuksia. Tietoverkot visualisointimahdollisuuksineen on suuri haaste kuvataiteen opetukselle. Teknisesti muuttuvan median perustoimintakonsepti tuli kokeilussa hyvin esille.

Kaikkien ryhmien yhteinen ongelma oli se, että koulujen taloudelliset resurssit eivät riittäneet museokäyntiin Helsingissä. Tutkimukseen liittyvä matka hoidettiin muun rahoituksen turvin. Kuvataiteen opetuksen sosiaalinen asema ei useinkaan ole kouluyhteisön keskiössä. Kuvataiteen materiaaliset edellytykset kuten omat tietokoneet tietoverkkoyhteyksin ovat monelle toteutumaton unelma. Vaati ponnisteluja järjestää ryhmille tietoverkko-koajia koulujen kuormitetuissa atk-luokissa. Seurauksena oli, että oppilaiden työskentely ei edennyt töiden ehdoilla niin monipuolisiin verkkolöytöihin kuin etukäteen oli kuviteltavissa siitäkkin huolimatta, että oppilaat odottivat kuvataiteen opetukselta vain piirustus- ja maalaustaitojensa kohentumista.

<sup>257</sup> Carl Justin kuvaus Winckelmanin kohtaamisesta taiteen kanssa. (Oittinen 1992, 10-11.)

Tietoinen ohjausote tarjoaa oppilaille valmiudet hakea itse tietoa, omaksua sitä ja innostua asioista. Ensimmäisen omakohtaisen kokemuksen merkitys on suuri kiinnostuksen virittäjänä ja motivoijana. Jos asiasta ei ole mitään mielikuvaa, käsitystä tai kokemusta, ei sitä voi halutakaan. Sen tähden on tärkeää, että oppilaille tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia tutkia asioita jo kouluopetuksessa.

### 8.5.5. Taustamuuttujien tarkastelu: vanhemmat, kuvataiteen opettajat, museopedagogit ja muut toimijat

Nuorten maailman ankkuroitumista muihin käsiteltäviin maailmoin, peliympäristöihin ja pelaajiin, selvitettiin myös oppilaiden oman maailman kautta. Oppilaiden vanhempien suhtautuminen tutkimuksen aihepiiriin oli tärkeä näkökulma selvitettäväksi. Lisäksi tarkasteltiin muiden kuin tutkimuksessa mukana olleiden kuvataiteopettajien suhtautumista tietokoneavusteiseen opetukseen kuvataiteessa sekä heidän suhdettaan taiteen vastaanottamiseen osana opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista. Erittäin tärkeää oli tarkastella aihepiiriä taide- ja taidemuseomaailmasta käsin, koska taidemuseoiden museopedagogit, taidemaailman edustajat, ovat keskeinen tutkimuksen yhteistyötaho ja tarkasteltavan toiminnan pelikumppani.

Oppilaiden vanhemmille, kuvataiteopettajille ja museopedagogeille laadittiin kyselylomake saman kaavan mukaan tavoitteena vastausten vertailtavuus. Asiantuntijoiden kyselylomakkeet olivat näin menetellen pinnallisia, mutta avointen kysymysosoiden avulla heidän oli mahdollista syventää ammattinäkökulmaa vastauksissaan. Tavoitteena oli hahmottaa eri osapuolten yhteisiä tai toisistaan poikkeavia ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksen kautta peilautuvia odotuksia sekä selvittää tutkimukseen liittyvän toiminnan integratiivisia mahdollisuuksia. Erilaiset näkemykset ja tarkastelukulmat rikastuttavat parhaimmillaan vuorovaikutusta avartuen maailmankuvaa. Sen tulee tapahtua yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta yhteiseksi koetut odotukset vahvistavat yhteistyötä. Analyysit vanhempien, kuvataiteen opettajien ja museopedagogien kyselyistä ovat liitteessä 2. Seuraavassa analysoidaan niistä tehtyjä yhteenvetoja:

Vanhempien vastauksista kävi ilmi, että he arvostavat kuvataiteen opetusta ja katsovat sen kuuluvan monipuoliseen yleissivistykseen. Sama koskee taiteen vastaanottamista, ja siihen läheisesti liittyvää taidemuseota. Nuorten maailman taustajoukot, kodit, pitivät tutkimukseen liittyvää sisältöä tärkeänä. Ristiriitaa ei syntynyt tutkimuksen eri maailmojen odotusten tai tavoitteiden suhteen. Vain joku vastaajista epäili omaa kompetenssiaan taiteen ymmärtämisessä, eikä tiennyt, miten osaisi vastata kysymyksiin. Informaatioyhteiskuntaan ja sen edistämiseen liittyvä opetushallinnon käynnistämä Tiedon valtatie -hanke ja siihen liittyvät kehittämissuunnitelmat koettiin vanhempien taholta erittäin tärkeinä ja tulevaisuusnäköisinä. Se kuvastaa uskoa valtiovallan johdonmukaisesti 1990-luvulla tukemaan tulevaisuusnäkyyn kaikkialle ulottuvasta tietotekniikasta ratkaisemassa erilaisia kysymyksiä. Kotien tietoverkkoyhteydet olivat vielä harvinaisia, mutta mm. kirjaston tarjoamat yhteydet oli tiedostettu käyttökelpoiseksi yhteiskunnan palveluksi tässä asiassa.

Vanhemmat katsoivat, että kuvataiteen opetus ja erityisesti käsillä oleva hanke vaikuttavat myönteisesti yleissivistykseen ja kulttuurin tuntemuksen edistämiseen. Vanhemmat uskoivat kuvataiteen opetuksella olevan tärkeän roolin tunne-elämän kehittäjänä, luovuuden ja ideoiden lähteenä. Taide herättää, saa ajattelemaan, eikä jätä ketään kylmäksi piti siitä tai ei. Taiteeseen sisältyy myös tietoa ja perspektiiviä ihmisyydestä historiallisen näkökulman kautta. Taidemuseot ovat hyviä opintoretkikohteita, mutta lasten oma motivaatio ratkaisee koetaanko se kiinnostavana erityisesti murrosikässä. Suurin osa vanhemmista ilmoitti arvostavansa taidekasvatusta, koska se on mahdollisuus oppia käyttämään sisäisiä voimavarojaan, avartaa maailmankatsomusta, tarjota elämyksiä ja arvokasvatuksen rakennusaineksia. Peruskoulun tärkeimpiä aineita ovat kuitenkin äidinkieli, vieraat kielet ja matematiikka. Tietotekniikan ja tietokonemedian käyttö oli vanhempien mielestä tärkeä osa kouluopetusta.

Tutkimuksen ”ulkopuolisten” kuvataiteen opettajien suhtautuminen aiheeseen oli kaksitahoinen. Opettajat korostivat luovuuden, elämysten ja ilmaisun tärkeyttä kuvataiteen erityispiirteinä. He pelkäsivät tiedon ja erityisesti kyselyajankohtana ajankohtaisen opetushallituksen Tiedon valtatie -hankkeen olevan uhkana näille. Vain puolet opettajista odotti uudelta työskentely-ympäristöltä paljon. Tiedon valtatie merkitsi heille ”uiskentelua ja sukeltelua kuvien meressä, helppoutta tavoittaa ja hyödyntää haluamiaan kuvia, kuvien muokattavuutta, helppoutta levittää itse tuotettuja kuvia”. Motivoituneet ja aikaansa seuraavat opettajat suhtautuivat tutkimuksen aihepiiriin myönteisesti. Toisaalta koulujen erilaiset, usein huonotkin taloudelliset resurssit, saattavat aiheuttaa katkeruutta ja epäilyä

uudistuksia kohtaan. Vastauksissa näkyy myös uuden ja vanhan ajattelutavan ristiriita. Myös epäpätevät opettajat pitäytyivät vanhoissa ajattelutavoissa.

Opettajien suhtautuminen aihepiiriin vaikutti kovin passiiviselta ja mustavalkoiselta. Vastajien ikäjakauma, koulun koko ja sijainti jakautuivat kuitenkin tasaisesti eri ryhmiin. Kyselyn otannan pohjana käytettiin opetushallituksen peruskoulun arviointiselvitystä (*Issakainen 1996, 266-310*), joten mielipiteet eivät olleet sitoutuneet mihinkään ikäjoukkoon. Puolet opettajista epäili tietoa kuvataiteen lähtökohtana ja korosti eettistä ja moraalista kasvatusta, tunne-elämälähtöisyyttä, koska "tieto-yhteisössä" kaivataan pehmeitä arvoja. Kuvataiteen perustaidot tuli hallita ensin. Niihin ei kuulunut tietoverkkojen käyttö kuvataiteen yhteydessä. Se oli vain kallis ja ohimenevä trendi. Mutta toisille tietoverkot avasivat hienoja mahdollisuuksia taidehistorian opetuksesta näkemään oppimiseen ja monipuoliseen alan tiedon hankintaan asti. Pari vuotta kyselyn jälkeen alan ammattilehti Stylus tarjosi jo didaktisia ohjeita tietokonemedian mahdollisuuksien käyttöön (*Vitikainen 1999, 18-22*). Uutuuden tulo vaatii tullakseen hyväksytyksi aikaa ja kypsytelyä. Nuorten vanhemmat olivat kuvataideopettajia ennakkoluulottomampia odotuksissaan tietokonemediata kohtaan kouluopetuksen mahdollisuutena.

Museoinstituution (ICOM) tavoitteiden pohjalta odotettiin museoilta valmiutta hoitaa taidekasvatustehtävää ja museopedagogista toimintaa, jonka niin ulkolaiset kuin suomalaiset museopedagogit kokivat taidemuseoiden tärkeimmäksi perustehtäväksi. Tulevan taideyleisön kasvattaminen on merkityksellistä myös museoiden tulevaisuutta suunniteltaessa. Museoiden velvollisuus on kehittää kävijöiden vastaanottokykyä. Museopedagogisesti mielekäs opintokäynti sisältää ennakkovalmistelun, itse käynnin sekä käynnin jälkeisen käsitteilyn, kokemusten reflektoinnin ja arvioinnin sekä mahdolliset jatkotehtävät. Koulujen kanssa tehtävä yhteistyö oli museopedagogien mielestä tärkeää. Suomalaiset luottivat ulkolaisia enemmän tarjottuun taidekasvatukseen resurssien niukkuudesta huolimatta. Ulkolaistenkin luottamuspuola ja kriittisyys taidekasvatusta kohtaan ilmeni lähinnä huolena koulujen vähentyneestä taideopetuksesta kohtaan. Esimerkiksi ranskalaiset ja amerikkalaiset olivat erityisen huolissaan koulujen vähentyneestä kuvataideopetuksesta. Tunteen jakavat yhteisesti sekä opettajat että museopedagogit kaikkialla. Suomalaisen museopedagogien taholta tuli kiitosta kuvataideopettajille ja heidän usein väsymättömälle harrastuneisuudelleen niukkojen aikaresurssien puitteissa. Niin taidemuseoiden kuin kuvataideopetuksenkin ajalliset ja taloudelliset resurssit ovat niukkoja. Tämä tosiseikka puoltaa yhteistyön mielekkyyttä yhdistämällä voimavaroja.

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan valmistaudu kyllin huolella museokäynteihin, mikä on valitettavaa, koska vasta tavoitteellisesti suunniteltu taidemuseokäynti on mielekäs. Se tarjoaa oppilaille mahdollisesti ensimmäisen ja ainutkertaisen reaalisen kohtaamisen itse taideosten kanssa, minkä museopedagogit näkivät ensiarvoisen tärkeänä taidesuhdetta luotaessa ja elinikäistä taidesuhdetta rakennettaessa. Museokäynti stimuloi aistihavaintoa sekä tarjoaa historiaan uutta sisältöä ja perspektiiviä elämään. Koska tunne ja elämykset ovat museopedagogienkin mielestä taiteen tärkein kokemuksellinen anti ihmisille, antavat aidot teokset tietoa myös omasta itsestä ja avartavat näin itsetuntemusta. Seuraavassa erään kyselyyn vastanneen museopedagogin esimerkilliset tavoitteet hoitaa museopedagogista tehtävää:

- herättää kävijöissä halu etsiä uusia tapoja katsoa taidetta ja maailmaa
- kehittää kävijöissä luovaa ja kriittistä ajattelua taiteen katsomisen avulla
- opettaa museolukutaitoa
- saada kävijät etsimään kysymyksiä sekä erilaisia taideteosten tulkintoja
- saada kävijät käyttämään omia kokemuksiaan henkilökohtaisen näkökulman löytämiseen taideteosta tarkasteltaessa, vapauttaa yleisö kokemaan ja tulkitsemaan taidetta
- ottaa huomioon erilaisia tapoja oppia (*accommodating learning styles*)
- viljellä museon yleisössä kiinnostusta jatkuvaan oppimiseen
- löytää taiteelle uusia yleisöjä sekä
- seurata ja arvioida oman toimintansa tehokkuutta ja käyttää tuloksia mm. museopedagogisen toiminnan kehittämiseen.

Suomalaiset museopedagogit näkivät erilaiset tietoverkkoyhteydet ja uudet mediat keinoina välittää monipuolisesti tietoa ja päästä lähemmäksi yleisöä. Verkkoon voi tuottaa oppimateriaaleja ja muuta motivoivaa aineistoa. Kaikkien museoiden vastauksista näkyi, että laajasti käsitettynä taidemuseoiden valistustoiminta ja sen kulttuurikasvatustehtävä koetaan erittäin tärkeänä osana museon toiminnassa. Museopedagogin vastuulla ovat uudet



kävijäsukupolvet, mutta myös vanhemmat kävijät otetaan huomioon. Suomalaiset museopedagogit arvostivat koulujen taidekasvatusta. He näkivät koulujen roolin keskeisenä johdateltaessa nuoret taidemuseoiden käyttöön. Ulkomaiset museopedagogit olivat suomalaisia kriittisempiä koulujen vaikutusmahdollisuuksista.

Museopedagogien joukko kokonaisuutena näki uuden teknologian mahdollisuutena laajentaa museotietämystä nykynuorten pariin. Valtion taidemuseo<sup>258</sup> oli tutkimuksen aikana keskeinen tietoverkkokokohde niin sisältönsä kuin pedagogisen näkemyksensä osalta. Se oli lajissaan ensimmäisiä tutkijan löytämiä pedagogisesti ajateltuja kotisivuratkaisuja. Marjatta Levanto on suunnitellut Valtion taidemuseon kotisivut (*Levanto 1997, videoneuvottelu 22.4.2007*). Tutkimuksen empiirisen osan jälkeen tulleista sivustoista mainittakoon esimerkiksi Louvren taidemuseon opetusta palveleva verkkosivusto, joka avattiin vuoden 1998 aikana.<sup>259</sup> Museon aloitteesta järjestettiin suomalaisille ja eurooppalaisille kouluille 13. - 21.11.1999 Netd@ys-viikko, jossa sivusto oli työskentelyn perustana.<sup>260</sup>

## 8.6. Uusintamittaus

Oppilaille tehtiin uusintakysely vuosi kokeilun päättymisen jälkeen toukokuussa 1998. Oppilaat olivat tällöin päättämässä peruskouluopiskeluaan. Lomakkeessa heitä pyydettiin avoimena kysymyksenä vastaamaan, mitä heille jäi mieleen kokeiluvuodesta ja siihen liittyvästä työskentelystä. Olivatko he tehneet jotain vastaavaa myöhemmin? Mikä oli mielenkiintoista? Mitä voi käyttää apuna opiskelussa myöhemmin? Mikä teki vaikutuksen ja mikä oli innostavaa? Mikä tuntui turhalta tai ärsytti? (*liite 3*)

Kyselyn tavoitteena oli selvittää oliko kokeilulla ollut vaikutusta kokeiluvuotta pitämällä aikavälillä. Oliko kokeilun aikana tehty työ jättänyt oppilaiden mieleen jotain merkityksellistä?

### 8.6.1. Uusintakysely

Uusintakyselyyn vastasivat kaikki mukana olleet 51 oppilasta. Vastausprosentti oli 100 %. Avoimet vastaukset luokiteltiin seuraavasti:

- arviot työskentelystä:
- kuvataiteen tunneilla
- videoneuvottelussa
- taidemuseossa
- seurannaisvaikutukset
- myönteiset muistot
- kielteiset muistot

Vastaukset on eritelty ryhmittäin.

#### Koulu A, Arviot työskentelystä:

##### Kuvataiteen tunneilla koettua

Kuuden oppilaan vastaus sivusi tuntityöskentelyä. Kommentit olivat myönteisiä. Mieleen olivat jääneet "Internet surfailu, eri taiteilijoiden katselu Internetistä". Erityisesti "Pariisin taidemuseo" oli jäänyt mieleen. Joku kertoi käyneensä verkossa katsomassa museoiden kokoelmia myöhemminkin, koska niitä oli "kiva katsella". Verkkokäynnit koettiin hauskaksi. Yksi tytöistä ei ollut tyytyväinen "tietoverkkokuvuihin" ts. niiden laatuun.

##### Videoneuvottelussa koettua

Yhdeksän oppilaan vastauksessa kommentoitiin videoetäopetusta. Kahdeksan oppilaan kommentit olivat erittäin myönteisiä. Kokemusta pidettiin mieliin painuvana ja siinä oli ollut hieno olla mukana. Oli ollut hienoa "jutella" ihmisen kanssa "kuin oikeasti samassa

<sup>258</sup> <http://www.fng.fi/>

<sup>259</sup> <http://www.louvre.edu>

<sup>260</sup> Netd@ys Europe on eurooppalainen tietoverkkojen opetuskäyttöä edistävä hanke. (*Lind 1999, 28.*)

tilassa". Kaksi oppilasta piti mielenkiintoisena kun voi "jutella tv:n välityksellä suoraan kuin samassa tilassa". Oli kiinnostavaa, "olihan uutta". Tilaisuus "jäi mieleen ja oli "kiva kokemus". Ainoassa kielteisessä kommentissa pidettiin videoneuvottelua turhauttavana ja hyödyttömänä. Sama vastaaja oli tyytymätön tietoverkkokuvaan.

#### Taidemuseossa koettua

Vastaajista 14 oppilasta kommentoi taidemuseokäyntiä. Kaikki kommentit olivat myönteisiä. Verkkotyöskentelyyn kielteisesti suhtautunut oppilaskin totesi, että "yllätys, yllätys Ateneum jäi mieleen". Erästä harmitti, kun ei ollut ollenkaan päässyt mukaan odottamalleen käynnille, koska jalka oli ollut poikki. Taidemuseo oli "kaikkein mielenkiintoisin... en ennen käynyt noin isossa museossa, mahtava paikka". Museokäynti oli usealle mieleenpainuva muisto. Kahdelle oppilaalle "mieleenpainuvuuden muisto". Museossa oli "upeita teoksia... tauluja oli mielenkiintoista katsoa... rakennus oli upea... todella kiehtova käynti". Helsingin "reissu myös kiva tehdä". Pari oppilasta mainitsi erikseen, ettei ollut käynyt museossa aiemmin.

#### Seurannaisvaikutukset

Myöhemmin jotakin vastaava kuin kokeilussa ilmoitti tehneensä viisi oppilasta. Heistä yksi ilmoitti käyneensä heti kesällä Ateneumissa "tutkimuksen innoittamana". Joku toinen oli käynyt "netissä katsomassa taideteoksia". Joku toinen taas kertoi, että oli vierailut "internetissä eräessä amerikkal. Huonon taiteen museossa, jonka teokset on tongittu kaatopaikoilta". Myös mahdollinen tuleva museovierailu houkutteli. Mitä mahdollista hyötyä kokeilusta voisi olla tulevaisuudessa esimerkiksi opiskelussa tuotti vai yhden kommentin. "Opiskelun myöhemmässä vaiheessa...enpä tiedä, vissiin nettiä".

#### Myönteiset muistot

Oppilaista 13 koki kokeiluvuoden selkeästi myönteisenä. Se oli "uusi kokemus ... kiinnostava, jännittävä ... TOSI hauska ... mukava ... mielenkiintoinen, innostava, avartava ... Voisin väittää, että kokonaisuudessaan juttu oli varsin onnistunut." Eräs oppilas kertoi, että oli ihan mukava olla mukana työskentelyssä. Ateneumissa oli kiva käydä. "Oli aika paljon kaikkia monisteita, se oli välillä ärsyttävää! Olen käynyt INTERNETISSÄ katsomassa eri taidemuseoiden kokoelmia. Niitä on mielestäni kiva katsella. Oikeastaan tämä työskentely opetti siihen! Oli ihan kivaa." Kommentti kiteyttää koulu A:n ryhmän mielipiteet kokeilusta.

#### Kielteiset muistot

Viiden oppilaan mielestä "tyhmät kaavakkeet" olivat tarpeettomia, "olis halunnut piirtää kuvistunneilla, ni piti täytellä niit lappui". Internet-kuvien pienuus oli jonkun mielestä harmittava asia. Lisäksi "on tyhmää, kun emme nähneet maalaamiamme töitä Netissä (*Ovatko ne edes siellä*)". Viimeksi mainittu mielipide harmittaa myös tutkijaa, koska ryhmän kokeiluun liittyvän kuvallisen osuuden piti tulla koulun verkkosivuille. Se oli suunniteltu ja nimikin oli valmiina: "Museo kasi". Mutta "mukavaa oli...aluksi hieman ärsytti kuvistuntien TYÖNTEON poisjääminen, kunnes havaitsin tutkimuksenkin olevan ihan kiva".

#### **Koulu B, Arviot työskentelystä:**

##### Kuvataiteen tunneilla koettua

Oppilaista 14 kommentit koskivat luokkatyöskentelyä. Vastauksista 13 oli myönteisiä ja niissä pohdittiin tietoverkkotyöskentelyä. Yksi vastaajista ei muistanut verkkotyöskentelystä mitään erityistä. Toiseen muutoin myönteiseen kokemukseen liittyi huomautus, että "taideteokset eivät mielestäni sovi netissä käytettäväksi, ne menettävät tarkoituksensa". Samainen oppilas kertoi mieluummin pyrkivänsä "näkemään asiat luonnossa". Kymmenen vastausta kommentoi verkkotyöskentelyä, joka koettiin antoisana ja kiinnostavana. "Netin kautta oppi tuntemaan eri taiteen lajeja ja taiteilijoita". Kuvia oli "hauska etsiä netistä" monen mielestä. "Olin yllätynyt internetin kattavuudesta, en olisi uskonut, että sieltä löytyisi melkein koko museo". Myös "paljon tietokoneen käyttö jäi mieleen, sai varmuutta muutenkin sen käyttöön". Tytöstä "oli hyvä, kun tajusi ihan konkreettisesti, että kaikkia taidekokoelmia voi nähdä maailman toiselta puolen matkustamatta sinne".

### Videoneuvottelussa koettua

Tarkastelukulmaan löytyi kommentti 14 oppilaalta. Yhdeksän oli varauksettoman myönteisiä, koska "mielenkiintoinen uusi kokemus". Myös "videoneuvottelu oli kiva vaikka vähän jännittikin". Oppilaalla oli videoneuvottelun aikana kyselijän rooli. "Turhauttavaa ei ollut, luontevan tuntuista, mutta vielä kiinnostavampaa olisi ollut keskustella spontaanisti muiden kokeiluun osallistuneiden kanssa". Kokemus oli todella mielenkiintoinen, mutta "siihen ei luultavasti tuu toista mahdollisuutta".

### Taidemuseossa koettua

"Matka Ateneumiin oli mukava, mieliinpainuva ja opettavainen". Museossa voi käydä uudelleenkin, koska Ateneumin retki oli videoneuvotteluakin parempi, koska "pidän taideteosten katselusta elävänä". "Matka oli todella mahtava" ja "oli kiinnostavaa nähdä suomalaiset taulut oikeasti esim. Haavoittunut enkeli ja Ruumissaatto. Matka oli todella ikimuistoinen". Opastettu kierros oli tärkeä, koska "ei siellä varmaan olisi yksin läheskään kaikkea löytänyt".

### Seurannaisvaikutukset

Vain yksi oppilaista kertoi tutkineensa omalla ajallaan taidemuseoiden kotisivuja. Selitys vähäisestä käytöstä lienee se, että "siihen ei ole ollut mahdollisuuttakaan".

### Myönteiset muistot

"Tulevaisuudessa voin kertoa olleeni mukana aivan uudenaikaisessa kokeilussa", totesi tyttö. "Muuten kokemus oli mukava ja mielenkiintoinen. Kiitos siitä! Tyttö 10". Myös kaksi muuta tyttöä esitti kiitoksensa, että oli saanut olla mukana. "Kokemusta ei hevillä unohda kiitos että saimme olla mukana". Eräs tytöistä kirjoitti, että "kokeilun aikana olen oppinut paljon taiteesta ja olen oppinut myös paljon kuvien nimiä ja niiden tekijöiden nimiä". Toinen ryhmän pojista koki, "että työskentely tietoverkkojen avulla oli hyvin antoisaa sekä kiinnostavaa koska pystyi tutustumaan kuvataiteeseen pelkästään istumalla omalla paikalla. En ole tehnyt vastaavaa ennen. Tietokoneyhteydet teki minuun vaikutuksen. Kokeilu ei ollut turha eikä tylsä vaan hyvin kiinnostava ja intoisa." Tukijaa ilahduttivat myös sydämenkuvien kera lähetetyt terveiset. Tämä ryhmä tuli tutkijalle tutkimustalven aikana tutuimmaksi, koska koulu sijaitsi lähellä ja ryhmää ehti tavata eniten. Siinä, missä muille lähetti materiaaleja postin tai telefaksin välityksellä, tutkija vei ne suoraan koululle. "Tätä kokemusta en hevillä unohda". Myöskään tutkija ei unohda, että vastausten joukosta löytyi tytön kirjoituksesta teksti, jossa hän toteaa, että "sain paljon tietoa eri taitelijoista ja töistä tunnilla, netistä, Ateneumista ja tietysti Sinulta. Hauskaa oli."

### Kielteiset muistot

Erään tytön osalta kokeilu ei onnistunut halutulla tavalla, "koska olin sairas Helsingin reissulla". Ja joku olisi mieluummin viipynyt Helsingin matkalla pitempään kuin siellä oltiin. Viisi oppilasta kyllästyi tutkimuksesta johtuviin kyselyihin, eikä "niitä aina jaksanut kunnolla täyttää". Yhden oppilaan mielestä videoneuvottelun keskustelu ei ollut mieleen. Toinen ryhmän pojista kommentoi lakonisesti, että "en tykännyt!" Toisaalta kokeilussa "ei oikeastaan mikään tuntunut erityisen turhalta, koska emmehän me loppujen lopuksi tehneet edes niin kauhean paljon".

### **Koulu C, Arviot työskentelystä:**

#### Kuvataiteen tunneilla koettua

Koulu C:n oppilaista viisi kommentoi tunneilla koettua. "Tietoverkot ja kuvataidemuseo olivat hauska juttu tutustua kuvataiteeseen. Tietokonetta käyttämällä sai paljon erilaisia kuvia nähtäväksi." Edellinen oli tytön kommentti. Niukkasnainen poika totesi, että taulujen katsominen tietokoneelta oli mielenkiintoista.

### Videoneuvottelussa koettua

Seitsemän oppilasta kommentoi videoneuvottelua, joka oli näiden kaikkien mielestä mielenkiintoista. "Ja hauskaa oli myös videohaastattelu! (Kun sai itse haastatella)", totesi tyttö. Toinen tyttö kertoi, että "mieleen jäi se kun käytiin siellä kamerapuhelujutussa".

### Taidemuseossa koettua

Tämän ryhmän vastaajista peräti 14 asetti taidemuseokäynnin Ateneumiin mieleenpainuvimmaksi kokemukseksi. Pojan mielestä oli "innostavaa nähdä taulut 'oikeasti' kun niitä oli jo tietokoneella katsanut". Toisen pojan mieleen jäi "suuri ja uljas Ateneum. En ole nähnyt mitään vastaavaa". Kolmas sen sijaan piti tauluja tylsinä, mutta itse Ateneum teki häneenkin vaikutuksen.

### Seurannaisvaikutukset

Kolme tyttöä kertoo käyneensä internetissä katsomassa taideteoksia. Yksi heistä kertoi käyneensä katsomassa "niitä, mitä kävimme katsomassa koulussamme". Käyttöyhteyksien puute lienee yksi syy, että useimmat eivät ole käyttäneet verkkoyhteyksiä tämän enempää. Kaikki kolme olivat käyneet verkkosivuilla koulussa, mm. atk-tunnilla. Muutama oppilas uskoi tulevaisuudessa saavansa hyötyä saamastaan kokemuksesta. "Opiskelussa tulen ehkä käyttämään yhteistyötä kuten tässä tapauksessa. Videokeskustelu teki vaikutuksen", kertoi poika. Tyttö laskeskelijä, että "opiskelun hyödyksi oli ateneumin retki. Se oli yleisivistystä." Myös toinen tyttö arveli, että "Ateneumissa käynti auttaa elämässä ja opiskelussa, ainakin omaan enemmän yleisivistystä." Tyttö arvioi saamaansa hyötyä todeten, että "apuna voisin käyttää tietoverkkoja, koska voisi saada sieltä vaikka jonkin idean kuvikeskustelun tekemisiin töihin." Tyttöön teki vaikutuksen "se, miten tarkkaan taulujen valot oli suunniteltu".

### Myönteiset muistot

"Toisten näkeminen tietokoneen kautta. Vaikutuksen teki tekniikan kehitys." Edellä olevan kommentin kirjoitti poika. Tytöstä oli innostavaa, että "innostuin kuvataidemuseosta, koska siellä oli tosi hauska käydä". Muita muistoja on edellisissä kohdissa.

### Kielteiset muistot

Useimmat eivät kokeneet mitään turhaksi tai ärsyttäväksi. Kolme mainitsi kyselylaput. Yhtä poikaa taide ei oikein innostanut vaikkei kokeilu ärsyttänytään.

### **Yhteenveto**

Kokeiluhanke onnistui oppilaiden mielestä hyvin ja siitä jäi mieleen monia muistoja. Kokeimuksen vaikutus ulottune monella tapaa tulevaan elämään, koska jo nyt usea oppilas nimesi saaneensa yleisivistystä, tietotekniikkataitoja ja voivansa hyödyntää antia esimerkiksi opiskelussaan. Näitä oppilaita oli kaikkiaan kuusi. Taiteen kohtausta paikkana, peliympäristönä, kilpailivat vaikutuksesta Ateneum, videoneuvottelu ja internet. Esimerkiksi koulu C:n listalla Ateneum oli selvästi suosikki. Heidän kommentistaan voi selvästi tulkita itse museotilan ja -rakennuksen tekemän vaikutuksen, jopa poikaan, joka oman ilmoituksensa mukaan ei niin perustanut taiteesta. Aikaisemmin ryhmä osoittautui atk-osaajaryhmäksi. Se oli erittäin vaikuttanut videoneuvottelukokemuksesta heti tapahtuman jälkeen. Oppilaat arvioivat olleensa mukana jossakin erityisessä ja uudessa asiassa.

Koulujen A ja C vastaukset olivat hieman niukempia kuin koulu B:n, jonka oppilaat kuvasivat vuolaammin jälkituntojaan. Koulu B:n oppilaat löysivät monipuolisia näkökulmia kokeilulukuvuoteen. Kirjoitusten muotoilusta sai vaikutelman, että ryhmä oli aikuistunut kokeiluvuoden jälkeen. Koulu A:n oppilailla oli kokeiluvuonna muita ryhmiä niukemmat mahdollisuudet tutustua tietoverkkojen taideantiin, koska koulu sai ajanmukaiset yhteydet vasta kevätlukukaudella.

Jälkikommentit kertovat, että oppilaiden mieleenpainuvimman kokemus oli uusi kokemus tai asia, joka oli läheinen. He kokivat elämyksen ja heille tarjoutui tilaisuus johonkin uuteen. Ensimmäinen vaikutelma uusintakyselyn tekstien lukemisen jälkeen oli, että ajallisen etäisyyden päästä asiaa arvioitiin entistä aikuisemmin. Ajallinen etäisyys vahvisti kokemuksen arvostusta ja auttoi tunnistamaan oleelliset asiat.

Kuten jo loppukyselyssä ja -testissä havaittiin suurin osa oppilaista suhtautui myönteisesti yhteiseen hankkeeseen ja mitä siinä tehtiin. Yllättävää on se, miten pienen panoksen avulla innostus herää. Joku oppilaista totesi, että "eihän me loppujen lopuksi niin hirveän paljon tehty". Valinnaisen kuvataiteen tunneista käytettiin periaatteessa kokeiluun vain 10 tuntia (13 %). Lukuvuoden kokonaistyöaika oli 76 tuntia. Harmillisinta oli, että koulu A:n "Museo kasi" ei toteutunut verkossa.

Taideobjekti tuli uudella tavalla tutuksi. Kokemustilojen kuten oman luokan, kyberpaikan tai museotilan vaikutus oli merkitsevä havainto-objektiin, kuvataiteeseen ja siitä

syntyneeseen kokemukseen. Elämyksiä syntyi mittasuhteiden, materiaalien, 2- tai 3-ulotteisuuden, omien ennako-odotusten ja muiden havaintojen odottamattomuudesta, yllätyksistä ja uudelleen arvioinneista. Maailma ei näyttäydy yksiselitteisesti. Löytyi uusia näkökulmia ja kiinnostuksen kohteita. Asiaan palattiin ja haluttiin palata kokeilun jälkeen. Siitä kertovat omat tietoverkkoretket museokohteisiin tai museokäynnit. Kokeilu oli opettanut uusia tapoja, kuten eräs oppilas totesi. Vaikuttavuutta ei selitä kokemuksen toistuvuus, useus tai pitkäkestoisuus vaan sen koettu intensiivisyys. Yksikin kokemuskerta riittää motivaation synnyttämiseen, kun se puhuttelee vastaanottajaa oikealla tavalla.

## 9. TULOSTEN TARKASTELU

Tavoitteena oli tutkia, miten ja millaisin seurauksin haja-asutusalueella ja pääkaupunkiseudun ulkopuolella olevat nuoret voivat käyttää uutta informaatio- ja viestintäteknologiaa kuvataiteen tuntemuksen opiskeluun. Mielenkiinnon kohteena oli virtuaalimaailman vaikutus taidesuhteeseen ja mahdollisen kiinnostuksen ja motivaation syntymiseen kuvataiteen tuntemuksen opiskelua kohtaan, jolloin lopputuloksena olisi parhaimmillaan elävä suhde taiteeseen. Perehtymisessä käytettävät työ- ja toimintamuodot sekä peliympäristöt arvioitiin, ja niitä kehitettiin monimediaalisessa, ICT-teknologiaan perustuvassa ja tietokonemediassa hyväkseen käytävässä ympäristössä. Erityisesti kiinnosti taidesuhteen synnyttäminen etäsuhteen avulla käyttäen määreenä etäläsnäolon ajatusta. Eri pelaajien kuten nuorten, heidän opettajiensa, museopedagogien ja muiden mukana olleiden roolit ja vuorovaikutussuhteet arvioitiin. Keskeinen kysymys oli taiteen vastaanottajan ja etätaiteen välille syntyvä virtuaalinen vuorovaikutus, jota verrattiin reaaliseen taidekokemukseen tilan, ajan, paikan ja itse taiteen suhteessa.

Tutkimusongelmaksi määriteltiin: *Onko tietokonemedian muodostama ja tarjoama virtuaalinen tila käyttökelpoinen ympäristö nuorten perehtyä kuvataiteeseen? Missä on nykynuoren taidemuseo ja miten sinne löytää? Tuleeko taideteos katsojaansa vain puoliteihen vastaan?*

Kuvailevalle ja kartoittavalle tutkimukselle ei asetettu tutkimushypoteesia (ks. *Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997*). Teoreettisen tarkastelun tavoitteena oli koota, määritellä ja muodostaa synteesi tutkimusongelmaan vaikuttavista keskeisistä tekijöistä. Näin kootut teoreettiset reunaehdot määrittivät empiirisen osan toteuttamisen perusteet. Empiirisen osan tavoitteena oli tämän pohjalta testata ja kehittää tutkimusongelman mukaista oppimistoimintaa peruskoulun ylimpien luokkien kuvataiteen opiskelun yhteydessä, jatkuvaan kehittämiseen tähtäävässä prosessissa, joka toteutettiin toimintatutkimuksen periaatteen mukaisesti. Teoriataarkastelun ja empiirisen toiminnan yhteisenä tavoitteena oli kokonaisprosessi, jossa teorian ja käytännön oli määrä kohdata. Tutkimusasetelma jäseneltiin seuraavista näkökulmista:

- peliympäristöt ja pelaajat
- kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä esimerkkinä taiteen tuntemuksen sisältöalue
- kuvataiteen opetuksen taiteen tuntemuksen kohteet ja niiden viestinnälliset ulottuvuudet eli kuvataide objektina.

Toimintaa kuvattiin pelin käsittein, jossa toiminnan konteksti, peliympäristö, on virtuaalimaailmassa sen kyberpaikassa tai reaali maailmassa koulussa ja taidemuseossa. Toteutetun pelin toimijoita, pelaajia, olivat oppilaat, opettajat, museopedagogit ja muut tarpeelliset tahot. Pelin säännöt koottiin koulu-, taide- ja virtuaalimaailmasta, joita peilattiin nuorten maailmaan mm. kotitaustan kautta esimerkkinä vanhempien haastattelut. Pelin säännöt koostuivat koulumaailman ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitteistä kuvataiteen opiskelussa, taidemaailman esteettisistä perusteista ja taiteen vastaanottoon liittyvistä kysymyksistä. Virtuaalimaailman telepresence, immersiiivisyys sekä välitön tai välitetty kohteen läsnäolo olivat oleellinen osa pedagogista toimintaa. Objektia, kuvataidetta, tarkasteltiin niin välitettynä ja uuteen mediamuotoon muokattuna, remedioituna kuin reaalisesti läsnäolevana, välittömänä. Kaiken taustalla vaikutti yhteiskunnan tahtotila ja usko uuden digitaalisen mediaympäristön myönteisiin vaikutuksiin kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa ja ihmisten toiminnassa sen jäsenenä ja näin ollen myös taiteen vastaanottoon liittyvässä toiminnassa.

Opetus- ja kulttuuritoiminta on monelta osin sidoksissa yhteiskunnan yhteisiin pelisääntöihin kuten lakeihin, asetuksiin ja yhteisiin ohjeisiin. Säännöt ohjaavat koulutus-, kulttuuri- ja viestintätoimintaa sekä liittyvät kotien kasvatustyöhön ja siten lasten ja nuorten elämään. Voidaan puhua sivistys-, kulttuuri- ja informaatioyhteiskunnan tarjoamista peliolosuhteista. Lapset ja nuoret edustavat jo tulevaisuuden yhteiskuntaa. Institutionaaliset yhteiskuntanäkökulmat vaikuttivat toiminnan painottumiseen, koska tutkimukseen liittyviä kysymyksiä analysoitiin ja arvioitiin yleissivistävän koulutuksen toimintakehyksissä ja käytettiin yhteiskunnan tarjoamia kulttuuripalveluita taidemuseoiden muodossa. Yhteiskunnan tila nähtiin informaatioyhteiskunta-käsitteen ja yhteiskunnan postmodernin tilan kautta. Lisäksi koulu- ja maailman yhteyksissä tuotiin esille sivistisyhteiskunnan, taidemaailman yhteyksissä kult-

tuuriyhteiskunnan ja virtuaalimaailman yhteyksissä informaatioyhteiskunnan näkökulma. (Ks. myös kuvio 2, tutkimusasetelma.)

Tutkimuksen kokonaistavoitteena oli piirtää yleiskuva oppimisprosessista, jossa objekti on ihmisen kulttuuriperinne, tässä tapauksessa kuvataide taiteena ja taidehistoriallisena ilmiönä. Tavoitteena oli samalla selvittää, onko mahdollista välittää nykynuorille tutun tietokonemedian välityksellä nuorisokulttuurista poikkeavaa viestisisältöä kuten kulttuuriperinteen kautta siivilöityvää, taidemuseoissa olevaa kuvataidetta. Tutkimusote oli hermeneuttinen, asioita ja ilmiöitä tulkitseva sekä heuristinen, kokeillen tietoa etsivä. Teoreettinen tarkastelu palveli erityisesti asioiden ja ilmiöiden tulkinnassa sekä nivomisessa empiirisen osan löydösten kanssa kokonaisuudeksi. Empiirisen osan tutkimusotteessa painottui heuristinen lähestymistapa, kokeillen tietoa etsivä ajatus, koska tavoitteena oli rakentaa kokonaisnäkemys tutkimuksen kohteena olevasta opiskelu- ja oppimistoiminnasta sekä kuvataiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen opiskelusta. Toimintatutkimus valittiin tutkimusmenetelmäksi tukemaan tutkimuksen lähestymistapaa.

Koska empiirisen toiminnan subjekti ja tutkimuksen kohde oli peruskoulun 8. luokan valinnaisen kuvataiteen opiskelijat, oli luonnollista työskennellä kouluympäristössä. Siellä tavoitetaan koko ikäluokka jakamattomana. Ikäluokan kulttuuri- ja taidesuhdetta taiteen vastaanoton ja taidemuseonäkökulmasta oli tutkittu aikaisemmin vain yleispiirteisesti esimerkiksi peruskoulun arviointien yhteydessä (ks. *Issakainen 1996, Jaku-Sihvonen&Lindström&Lipsanen 1996, Korkeakoski 1998a ja 1998b sekä Grönholm 1998*). Arvioinneissa oli havaittu, että peruskoulun kuvataidekasvatuksessa oli ongelmia mm. epäpätevien opettajien ja alueellisten erojen vuoksi.

Koulumaailman ja virtuaalimaailman lisäksi on otettu huomioon itse objektin, kuvataiteen, oma ympäristö, kuvataidemuseot. Näin kolmas maailma oli taidemaailma. Koska toiminta kohdistui nuoriin, oli tarpeen selvittää heidän maailmaansa ja kotitaustaansa. Toimijoina ja pelaajina olivat nuoret omista lähtökohdistaan käsin sekä opettajat, kuvataiteen opettajat ja museoammattilaiset, museopedagogit, omista pedagogisista ja kasvatuksellisista lähtökohdistaan käsin. Virtuaalimaailman teknologia vaati lisäksi alan ammattilaisten tuen. Yhteiskunnan toimintakehykset käsittävät mm. koulu- ja museolainsäädännön, ope-  
tussuunnitelman ja taloudelliset edellytykset.

Yhteiskunta elää ja toimii tiettyjen ihanteiden ja odotusten mukaan. Empiirisen osan toteutuksen aikaan elettiin nopeatempoista teknologisoitumisen aikaa erityisesti informaatioteknologian alueella. Kaikilla yhteiskunnan aloilla puhuttiin ennen näkemättömistä mahdollisuuksista muuttaa maailmaa entistä paremmaksi. Uudistusvisiot markkinoitiin maailmanlaajuisesti kaikkien käyttöön mahdollisuutena edistyä niin yhteiskuntana kuin yksilönä. Suomessa puhuttiin tietoyhteiskunnan<sup>261</sup> tulosta kaikkialle ja Suomi nähtiin tämän yhteiskunnan esimerkkimaana ja laboratoriona. Ajatukset liikkui-  
vat tekoja nopeammin ja monet ideat sammui-  
vat jo ennen toteutumistaan.

Teoreettisen tarkastelun tavoitteena oli paljastaa ne tekijät, jotka vaikuttavat ja jotka on otettava huomioon rakennettaessa monitasoista vuorovaikutuspeliä eri pelaajien kesken niin moniulotteisessa kuin monimedialisessa toiminnassa. Pelissä, jossa pelataan oppimispeliä nuorten, heidän opettajiensa sekä museohenkilökunnan kesken pelipanoksena tutustuminen kuvataiteeseen niin simuloituna kuin aitona itsenään. Aihepiiri olisi voitu fokusoida yhteen näkökulmaan kuten taidemaailmaan. Yhteiskunta ja sen toiminta on punoutunut kuitenkin monella tavalla yhteen ja eri toiminnot ovat toisistaan riippuvaisia. Sen tähden tutkimuksen tarkastelukulmaksi valittiin yleiskuvan rakentaminen. Näkökulmaa puoltaa se, että 1990-luvun yhteiskunnallinen kehitys kietoutui monin tavoin informaatioteknologiaan ja kaikilla tahoilla ponnisteltiin kohden samaa informaatioyhteiskunnan ihannetta. Ery-  
tyisesti maailmanlaajuinen kommunikaatiojärjestelmä, internet, yhdisti maailmaa ja lähensi sen toimijoita. Puhuttiin globalisaatiosta, verkottumisesta ja integraatiosta sekä viestinnän konvergenssista.

## 9.1. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen kokonaistavoitteena oli siis piirtää yleiskuva kuvataideobjektin ja nuoren kohtaamisesta. Teoriaosassa kuvataan ne maailmat, joissa kohtaamiseen vaikutetaan, edistäen tai ehkäisten. Tutkimusasetelma ja tutkimusalueen eri ulottuvuudet yhteiskunnan toiminta-

<sup>261</sup> Tässä tutkimuksessa käytetään informaatioyhteiskunnan käsitteä kuvaamaan yhteiskunnassa vallitsevaa tilaa tietoyhteiskuntakäsitteen sijaan.

kehyksissä (*kuvio 2*) määrittelevät ne rajat, joissa on tutkimusaiheeseen vaikuttavaa toimintaa. Teoreettisen tarkastelun avulla piirretty yleiskuva ja siitä muodostettu synteesi kertovat ilmiön laaja-alaisuudesta (*ks. kuvio 38*). Empiirinen osa selvitti nuorten kuvataiteen tuntemuksen ohjauksen ja kehittymisen reunaehdot, arvioi perehtymisessä käytettäviä pedagogisia ja didaktisia mahdollisuuksia sekä toteutetun oppimistoiminnan peliympäristöä.

Tutkimusasetelma rakennettiin elementeistä, joissa otettiin huomioon ne maailmat, joissa tutkimuksen aikana liikuttiin (*ks. kuvat 2 ja 38*). Kokonaisuutta oli tarkasteltava samalla kertaa kaikkien eri maailmojen näkökulmista myös teoreettisesti. Tutkimuksesta muodostui integratiivinen ja verkkoomainen. Jokaisesta maailmasta nostettiin esille ne luontaiset ominaisuudet ja piirteet, jotka ovat vaikuttamassa tutkittavaan aihepiiriin. Yhteisten tavoitteiden pohjalta rakennettiin teoreettinen viitekehys ja toimintamalli. Keskeistä oli parantaa nuorille suunnatun viestinnän sisällöllistä laatua kuvataiteen avulla voimassa olevan opetussuunnitelman rajoissa (*Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*). Tutkimuksen pedagogisen toiminnan mallin taustalla on peruskoulun opetusta ohjaavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatukset, mutta niistä johdetaan teoreettisen tarkastelun tukemana taidekasvatukseen käyttöön kokonaisvaltaisen oppimisen malli, jossa korostetaan postmodernin idean sitomista toimintaan sekä humanistisen näkemyksen kunnioittamista niin, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä korostetaan kokemuksellista oppimista sekä progressiivisen ja kriittisen pedagogisen ajattelun ideoita. Tässä yhteydessä otetaan huomioon myös toimintaympäristö, tilannesidonnaisuus, tiedonhankintastrategiat ja -tilanteet sekä oppilaiden kokemusmaailma ja kulttuuritausta. Oppilaiden kulttuuritaustaa selvitettiin myös haastattelemalla heidän vanhempiaan. Toiminnassa pyrittiin progressiiviseen ajatteluun prosessoimalla toimintaa sen edetessä.

Koska empiirinen osa toteutettiin toimintatutkimuksena, koko tutkimus toteutettiin jatkuvasti itseään uudistavana prosessina ja eri toimijoiden kanssa eri vaiheita reflektoiden sekä teoriaa peilaten. Hankkeen edellisen vaiheen johtopäätökset vaikuttivat seuraavan vaiheen ratkaisuihin ja niiden toteuttamiseen. Tutkimuksessa konstruoiittiin uusia visioita ja rakennettiin kokonaiskuva toimintatutkimuksen mukaisesti (*Stringer 1996, 59-79*). Verkkoopedagogiikan sekä monimuoto- ja etäopetuksen osalta korostuivat toimintaympäristö, tilannesidonnaisuus, tiedonhankintastrategiat ja -tilanteet. Prosessin seurauksena laadittiin videoetäopetusta varten toimintaohjeet. Museokasvatukseen osalta korostui kokemusmaailma, kulttuuritausta ja oman minän kasvu sekä motivaatio. Viimeksi mainittu on tärkeä kiinnostusta ylläpitävä inhimillinen voimavara, joka liittyy kiinteästi kaikkeen tulokselliseen toimintaan myös taidekasvatukseen yhteydessä. Museokasvatuksen pedagoginen silta koulukasvatukseen löytyi konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta niin, että museopedagogisessa ajattelussa korostuu erityisesti tunne ja kokemus, kokemuksellinen oppiminen. Oppiminen museoissa ei ole vain uusien ideoiden, tosiasioiden ja informaation hankkimista, vaan hidasta kehittymistä olemassaolon peruskysymyksiin (*Falk and Dierking 1992, 97-101*). Taidekasvatuksessa ja kuvataiteen opetuksessa korostuvat samat piirteet. Oppilaiden tausta otettiin huomioon alkutestien, -tehtävien ja -kyselyiden avulla. Viestintä- ja mediapedagogiikka sekä verkkopedagogiikka ovat tässä yhteydessä tietokone-mediaa ja näin uusia mediaa hyväkseen käyttävän, opetusteknologiavetoisella alustalla toimivan opetuksen, pedagogisia tarkastelukulmia. Niin koulu- ja museo- kuin viestintä- ja mediapedagogiikka sekä verkkopedagogiikka palautuvat viime kädessä yleiseen pedagogiseen ja didaktiseen ajatteluun vallitsevien oppimis- ja tiedonkäsitysten kautta. Taustateoria on koostettu tutkimuksen sivuamien koulu-, taide-, virtuaali- ja nuorten maailmojen taustatieteenalojen sekä pelaajien ja taideobjektin tuntemuksen kautta. Näistä syntyvät ajatukset on koostettu tutkimusalueen kattavaksi synteeksiksi. Pelimaailmojen omat näkökulmat sävyttävät jokaista tarkastelukulmaa (*ks. kuvataideopettajien ja museopedagogien haastattelut*).

Tutkimuksen empiirisessä osassa käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia mitta-reita, koska ihmistieteellisessä tutkimuksessa menetelmällistä käsittelyä ei voi luokitella tarkkarajaisesti tai vetäytyä positivismiin ulottumattomiin (*vrt. Alasuutari 1994 ja Eskola & Suoranta 1998*). Kvalitatiivinen tutkimusote on pääasiallinen lähestymistapa. Kvantitatiivista menetelmää on käytetty rajoitetusti joidenkin kyselyosioiden tietojen prosessoinnissa. Tavoitteena ei ole ollut yleistysten tekeminen vaan pitäytyminen kohdejoukon mahdollisimman monipuolisessa kuvaamisessa. Tosin metodologinen triangulaatio voidaan kyseenalaistaa, koska niin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisen lähestymistavan voidaan tulkita edustavan erilaista ihmiskäsitystä ja näin ollen tutkimuksellista lähestymistapaa (*ks. Eskola & Suoranta 1998 ja Siljander 1992, 14-21*), mutta se voi onnistuessaan tarjota monipuolisen kuvan tutkittavasta aiheesta. Tässä yhteydessähän on kyse moniulotteisesta ilmiökokonaisuudesta, joten sitä on syytä tarkastella monesta eri näkökulmasta ja monia eri mittareita käyttäen. Yleistysten tekeminen on kuitenkin unohdettava, koska kyse on ensisijaisesti tapaustutkimuksen mukaisesta kohdejoukosta, jolloin tulosten avulla voidaan tehdä suuntaa antavia johtopäätöksiä.



Toimintatutkimuksen osalta on esitetty epäilyjä ja arvioitu sen nivoutuvan liian kiinteästi arkipäivän käytäntöihin, jolloin ehkä objektiivinen ja analyttinen tutkimuksellinen ote ei pitäisi. Vaarana nähdään myös tutkijan liiallinen puuttuminen tutkittavan ilmiön kulkuun. Tässä tapauksessa tutkija on toiminut kenttätilanteissa ja varsinaisten työskentelyn pelaajien kanssa asioidessaan osallistuvan havainnoijan roolissa, jota menetelmää ei ole asetettu kyseenalaiseksi. Tutkijalla on lisäksi pitkäaikainen ja monipuolinen kokemus erilaisen opetusryhmien objektiivisesta ja arvioivasta seurannasta. Tutkimusmenetelmän valinta sinänsä ei tee tutkimuksesta hyvää tai huonoa, vaikka itse toimintatutkimusprosessissa olevan toiminnan tavoitteena onkin vaikuttaa ja siten häiritä sosiaaliseen todellisuuteen liittyvää pelikenttää (vrt. Kuula 1999), josta ominaisuudesta juuri toimintatutkimusta arvostellaan siitkin huoliatta, että sen avulla voidaan saavuttaa kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta kohteesta. Lisäksi on korostettava, että kaikki koulutukseen liittyvä tutkimustoiminta vaikuttaa aina jollain tapaa kohteeseensa, koska kyse on lopulta aina inhimillisestä toiminnasta niin itse kohteen kuin tämän kohteen tutkijan osalta. Tutkimusta ei ole myöskään mielekäästä tehdä, jos sillä ei ole vaikutusta inhimilliseen toimintaan erityisesti. Tässäkin tapauksessa on kyse kasvatus- ja opetustoiminta, jonka perimmäinen tavoite on vaikuttaa ihmisten kehittymiseen. Toimintatutkimuksen, mutta myös muun tutkimuksen, onnistumisen uhkana on lopulta kuitenkin se, että tavoitteet ja metodit on määritelty epä-tarkasti, tutkijan ja tutkittavien suhde on epäselvä tai käytäntö ja teoria eivät kohta.

Tutkimusselvityksissä käytettiin erilaisia kysely- ja testilomakkeita, kerättiin opettajien ja tutkijan tekemiä havaintoja ja ajatustenvaihtoprosessissa syntyneitä tuotoksia kuten sähköpostitekstejä ja muistioita tapaamisista ja puhelinkeskusteluista. Lisäksi tehtiin erilaisia kuvallisia dokumentointeja itse työskentelystä sekä oppilaiden tuotoksista, joita myös arviointiin yhdessä opettajien ja ohjaajien kanssa. Itse työskentelyprosessi erilaisine tilanteineen kokonaisuudessaan oli keskeinen tarkkailun ja arvioinnin kohde. (Ks. liitteet 3–3a, 4, 5, 6, 7 ja 8 sekä kuvat liitteessä 9). Toimintatutkimuksen prosessinomaisuus otettiin huomioon eri vaiheita jatkuvasti arvioiden ja tehtyjen arvioiden pohjalta seuraavaan vaiheeseen edeten. Tavoitteena oli kuvata prosessia ja siinä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia. Kerätty aineisto käsiteltiin, luokiteltiin ja profiloitiin niin, että saatiin tiivistettyjä ja yleistäviä kuvauksia kohteena olevasta toiminnasta. Myös kuvaavat erityistapaukset nostettiin esille käyttäen hyväksi oppilaiden ja opettajien kommentteja tai syntyneitä tuotoksia. Onhan taidekasvatuksen käytäntö viime kädessä se, jota ei tutkimukseenkaan yhteydessä ole syytä häivyttää ja näin unohtaa sitä elämismaailmaa (vrt. Varto 2000), joka on vain taidekasvatukselle ominaista.

Tutkimustulosten ja niistä tehtyjen päätelmien reliabiliteettia on arvioitava luotettavuuden näkökulmasta. Tulokset eivät ole sattumanvaraisia, koska kohdetta tarkasteltiin hyvin monesta näkökulmasta. Mukana olivat kokeneiden kokeiluopettajien tilannearviot kokeneen museopedagogin, muiden aikuisosallistujien ja tutkijan lisäksi. Tulos varmistettiin tekemällä uudelleenmittaus vuosi kokeilun päättymisen jälkeen. Korostettakoon myös kerätyn aineiston monipuolisuutta, koska empiirisessä osassa koottiin tietoa sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen aineiston avulla. Varsinaista kohderyhmää, oppilaita, seurattiin tiiviisti. He vastasivat lukuisiin kyselyihin ja heitä havainnoitiin sekä omien opettajien että tutkijan toimesta. Tiiviin seurannan varjopuolena oli, että oppilaat kokivat jatkuvan kyselylomakkeiden täytön joskus työlääksi. Kyselylomakkeiden laadinnassa käytettiin apuna ennakkotestausta, joka tehtiin vastaavalle ryhmälle keväällä sekä muissa tutkimuksissa käytettyjä kyselypohjia, koska haluttiin etukäteen varmistaa, että kysymykset olivat ikäkaudelle soveltuvia. Lisäksi lomakkeiden laadinnassa käytettiin apuna aiemmin tehtyjen tutkimusten lomakeaineistoa (vrt. Eklund, Backman och Henriksson 1992 ja Bild, Huvudrapport 1993).

Kvantitatiivisen aineiston perusteella ei tehdä siis kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä, koska kohderyhmä on pienehkö, ja käytettyjen mittausten asteikkotyyppejä on Likert-asteikko, vaikka sen yhteydessä käytetäänkin usein keskiarvoihin perustuvia testejä käsiteltäessä asenteita ja arvoja. Käytetyn t-testin tapaisen keskiarvotestin kohdalla on tavoitteena 100 henkilön tutkimusjoukko, koska silloin saadaan varmimmin kokoon tavoitteena oleva normaalijakauma (vrt. Tähtinen 1993, 57). Varsinainen tutkimusjoukko, oppilaat, oli kooltaan 51 henkeä, joten kvantitatiivista aineistoa tulkitaan viitteellisesti sekä käytetään tulkinnessa muulla tavoin kerättyä monipuolista aineistoa ja sen tuottamaa kuvaa tutkimusaiheesta. Keskeistä oli dokumentoida, seurata ja arvioida tutkimuskohteeseen liittyvää toimintaa, tapahtuvaa kehittämis- ja kehittymisprosessia sekä sen etenemistä vaiheesta toiseen. Kokonaistavoitteena oli koko prosessin oleellisten piirteiden ymmärtäminen, kuvaaminen ja analysointi.

Kvalitatiivinen aineisto koostuu mukana olleiden toimijoiden välittämistä ajatuksista, sanoista ja töistä sekä toiminnan aikana kerätyistä havainnoista. Jokaisen vastaajan jokainen vastaus on löydettävissä kirjallisesta ja muusta perusaineistosta. Aineiston avulla olisi

jatkossa mahdollista rakentaa esimerkiksi osallistujien subjektiivisia profiileja. Tutkimus-  
lostuksen yhteydessä on nostettu esille ajatuksia, joita matkan varrella syntyi. Erityisesti  
poikkeavat mielipiteet ovat tärkeitä, koska ne kuvaavat havainnollisesti tutkimuksen vai-  
kutuksia. Aineisto on syntynyt tutkimuskohteeseen liittyvissä aidoissa tilanteissa. Tutkijan  
roolina oli tutkimuksen ajan tiukasti asioihin puuttumattoman tarkkailijan rooli. Aktissa  
mukana olevat huolehtivat itse uusiutumisestaan ja toiminnastaan (vrt. *Stringer 1996, 15-25*).  
Oppilaat kertoivat palautteessaan, että tutkija ei häirinyt heidän työskentelyään. Tämä tuli  
hyvin esille niin itse toimintatilanteissa kuin kyselyvastauksissa. Yleisenä huomiona on sen  
sijaan todettava, että kohdejoukon mielipiteitä arvioitaessa on aina otettava huomioon se,  
että kaikki eivät aina kerro, mitä todella ajattelevat. Käytösreaktiot voivat myös johtaa har-  
haan. Tämä ilmeni mm. siten, että tutkimuksen alussa oppilaat esittivät luokkatilanteissa  
asiasta piittaamatonta tai ylimielistä roolia. Tilanne rauhoittui, kun tutkimuksessa päästiin  
itse asiaan ja tutkija tuli tutuksi. Tutkijan läsnäolo unohtui kuten oli tarkoituskin.

Tutkimuksen validiteettia arvioitaessa on todettava, että ryhmien toiminta tapahtui  
kolmen kokeneen ja pätevän kuvataideopettajan ohjauksessa. Työskentelyprosessissa tehtiin  
niitä asioita mitä pitikin. Opettajat viestittivät palautteessa niistä asioista, joista oli  
tarkoitus tehdä johtopäätöksiä. Erilaiset muuttajat, joita tarkasteltiin oli kohdennettu tutkit-  
tavaan aiheeseen, nuorten kuvataiteen vastaanottoon tietokone- ja mediaympäristössä, oppilai-  
den omissa kouluympäristöissä sekä kuvataidemuseossa. Tutkimus kohdistui siihen mihin  
pitikin. Pätevä mittaväline mittaa piirteitä, jotka ovat mittauksen kohteena. Validiusongelma  
kohdistuu kysymykseen, mitä tutkimuksessa on tavoitteena mitata (vrt. *Hirsjärvi 1997, 153*).  
Tutkimus voidaan toistaa samanlaisissa olosuhteissa ja saada vastaavan laatuista tuloksia,  
mutta tutkimusalueen ulkoiset, tekniset, olosuhteet muuttuvat ja kehittyvät koko ajan niin  
nopeasti, että tutkimuksen toistaminen teknisten olosuhteiden osalta täysin vastaavalla  
tavalla olisi epäasianmukaista. Uusi teknologia takaa entistä helpomman toimintaympäris-  
tön ja edistää osaltaan tutkimuksen mukaisen toiminnan toteuttamista.

Tutkimuksen suurin ongelma oli käytettävissä olevan ajan rajallisuus. Se johtui perus-  
koulun kuvataiteen opiskelun vähäisestä opiskeluajasta, koska tutkimuksessa käytettiin  
peruskoulun tuntijaon mukaista aikaresurssia samoin kuin kuvataiteen opetussuunnitel-  
maa toimien näin peruskouluinstituution ehdoin, mikä oli tarkoituskin, koska tavoitteena  
oli selvittää, mitä peruskoulun tarjoaman toimintaympäristön rajoissa on mahdollista tehdä  
tutkittavan aihealueen osalta. Kuvataiteen opiskeluun käytettävän ajan niukkuus jatkuu  
peruskoulun opetussuunnitelmien uudistuessa, koska uusi tuntijako saattaa jopa vähentää  
mahdollisuuksia osallistua kuvataiteen opiskeluun ja näin taiteen ja taidemuseoiden tun-  
temuksen edistämiseen.<sup>262</sup> Toinen ongelma oli tietotekniikan ja tietoverkkojen saatavuus.  
Koulujen ulkoiset valmiudet olivat vain tyydyttävät tietoteknisiltä olosuhteiltaan. Uusien  
välineiden hankinta vaatii kouluilta edelleen taloudellisia uhrauksia tullakseen kaikkien  
käyttöön mm. tietotekniikan nopean vanhenemisen vuoksi. Tietoteknologisen ympäristön  
uusiutumistahti teki tutkimuksen työlääksi ja vaativaksi toteuttaa. Suurilta ongelmilta väl-  
tyttiin, ja hanke toteutui suunnitellusti kuten mm. videoetäopetuksen selostuksesta käy  
ilmi.

Muina ongelmina mainittakoon taidemuseokäynnin rahoitusongelmat, jotka liittyvät  
kuntien taloudelliseen tilanteeseen. Kuntien ja koulujen eriarvoisuus niin taloudellisessa  
kuin alueellisessa merkityksessä on tunnettu tilanne, joka jatkuu edelleen 1990-luvun lama-  
vuosien jälkeen. Ilmiöön liittyy tutkimuksen kannalta oleellisesti se, että haja-asutusaluei-  
den ja kasvukeskusten kuilu on syventynyt entisestään. Huono taloudellinen tilanne on  
eräs syy museokäyntien vähäisyyteen. Tietokone- ja median avulla voidaan kaventaa etäisyys-  
kysien aiheuttamaa kuilua asioiden tavoitettavuuden osalta. Informaatioyhteiskuntaan liitty-  
vät tietoyhteiskuntahankkeet koetaan tärkeiksi ja ne palvelevat kouluissa kaikkea muutakin  
opetusta, joten laitteet kuuluvat investointilistojen kärkeen, ja niiden hankinnasta luovu-  
taan viimeiseksi.

## 9.2. Tutkimustulokset

Tutkimusote on siis hermeneuttinen, asioita ja ilmiöitä tulkitseva. Se on myös heuristinen,  
kokeillen tietoa etsivä, johon päämäärään on pyritty erityisesti empiirisen tutkimusosion  
yhteydessä. Tavoitteena on, että tutkimus kohtaa käytännön ja näin ollen tutkimusmene-

<sup>262</sup> Kts. peruskoulun uusi tuntijako (*Peruskoulun tuntijako A 1435/20.12.2000*) sekä peruskoulun opetussuunnitelman  
perusteiden luonnos 17.9.2002 (<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;443;5238;7954;13044, 7.11.2002>).

telmänä on käytetty toimintatutkimusta. Tulosten kokonaistarkastelussa käydään dialogia ilmiökokonaisuuteen liittyvän teorian tiedon ja empiirisen tiedon välillä. Teoreettisen tiedon avulla määritellään niitä ehtoja, joiden vallitessa tarkastelun kohteena oleva oppimistoiminta onnistuu parhaiten sekä rakennetaan niitä käsitteellisiä siltoja, joiden avulla löydetään toiminnan koherenssi. Tavoitteena on ollut muodostaa kokonaiskuva ja synteesi tarkastelun kohteena olevasta moniulotteisesta oppimisprosessista ja siinä toteutuvasta oppimistoiminnasta, jonka tavoitteena on kuvataiteen ja taidemuseoiden tuntemuksen edistäminen peruskoulun kuvataiteen opetuksen yhteydessä käyttäen hyväksi uusia tietokone median keinoja ja mahdollisuuksia. Näiden toimivuutta testataan ja arvioidaan vertaamalla niitä perinteisiin kuvataiteen opetuksen yhteydessä käytettyihin keinoihin. Tavoitteena on saada vastaus kysymykseen, missä on nykynuoren kuvataidemuseo ja tuleeko taideteos katsojaansa vain puolitiehen vastaan.

Empiirisen osan tehtävänä on selvittää miten ja millaisin seurauksin haja-asutusalueella ja pääkaupunkiseudun ulkopuolella olevat nuoret voivat käyttää uutta informaatio- ja viestintäteknologiaa kuvataiteen tuntemuksen opiskelussa. Siinä testataan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oleellisella tavalla opiskeluprosessin kulkuun ja onnistumiseen. Teoreettisen ja empiirisen tarkastelun lähtökohtana on suomalaisen peruskoulun koulutuskonteksti, jota ohjaa koululainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Tutkimuksen annettuna olosuhteena on näin ollen institutionaalinen koulutus- ja kasvatustoiminta. Koska tutkimustoiminnan kohteena on uusi tietokone median tarjoama toimintaympäristö, valittiin tarkastelun ajankohdaksi aika, jolloin uutta opiskelu- ja peliympäristöä otettiin käyttöön opetustoiminnassa uudella tavalla kehittämällä mm. monimuoto-, etä- ja verkko-opiskelua. Samalla yhteiskunnassa kiirehdyttiin käyttämään uutta viestintäteknologiaa kaikilla elämänalueilla, koska uuden vuosituhannen kynnyksellä olivat ICT-teknologian synnyttämät odotukset korkealla kaikilla elämän alueilla. Monet tekniset innovaatiot tuotiin markkinoille ennen kuin niille oli tarjottavissa järkevää käyttöä, josta esimerkkinä ovat tietoliikennetekniikan innovaatiot mm. langattomassa tiedonsiirrossa.<sup>263</sup>

Johtopäätökset tehdään niin, että kokonaistarkastelussa noudatetaan teoreettisen analyysin yhteydessä käytettyä kokonaisjäsentelyä. Teoreettisessa tarkastelussa nostetaan esille mahdollisuuksien mukaan kaikki ne eri tekijät, jotka voivat vaikuttaa kuvataiteen ja taidemuseon tuntemuksen menestykselliseen toteuttamiseen peruskouluopiskelun yhteydessä. Tutkimus jäseneltiin seuraavien tutkimusnäkökulmien mukaisesti kategorioihin:

- peliympäristöihin, joissa taiteen tuntemuksen opiskelua voidaan toteuttaa. Ne rajattiin koskemaan koulu-, taide- ja virtuaalimaailman toimintaympäristöjä kuten tietokone median tarjoamia kybertiloja ja reaalisia kuvataidemuseotiloja sekä tutkimuksessa mukana olleiden peruskoululaisten koulutiloja.
- pelaajiin, jotka ovat osallisia taiteen tuntemuksen opiskelussa, opetuksessa tai ohjauksessa. Näitä ovat kolmen peruskoulun yläasteen 8. luokan vaihtoehdoisen kuvataiteen opiskeluryhmän 51 oppilasta, heidän kuvataiteen opettajansa, koulujen rehtorit ja atk-opettajat, Valtion taidemuseon museolehtori ja museo-oppaat sekä tietotekniikan asiantuntijoita Taideteollisesta korkeakoulusta ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta sekä lisäksi oppilaiden vanhemmat, joukko suomalaisia kuvataiteen opettajia sekä suomalaisia ja ulkolaisia museopedagogeja.
- maailmoihin, joissa kuvataiteen tuntemuksen opiskelun kohde on, ja joka merkitsee koulu-, virtuaali-, taide- ja nuorten maailmojen kohtaamista yhteisen taiteen tuntemuksen tavoitteen toteuttamiseksi yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen avulla.
- opiskelun kohteeseen, kuvataiteeseen, objektiin, joka ilmenee niin omana alkuperäisenä itsenään kuin reproduktioina ja remedioituna, eri tavoin uusintettuina teoksina.

Empiirisen osan alussa määriteltiin toimijoiden kesken yhteiset työskentelyperiaatteet kuten hankkeeseen käytettävä aika sekä kokonaisprosessin eteneminen, sen jatkuva arviointi sekä yhteydenpito. Muutoin kokeiluryhmät perehtyivät tutkimuskohteeseen itse valitsemallaan tavalla toimintatutkimuksen periaatteen mukaisesti. Näin saatiin esille jokaisen ryhmän ominaislaatu ja otettiin huomioon erilaiset toimijat, oppijat ja opettajat. Empiirisen osan tulosten tarkastelussa painotetaan kvalitatiivisin menetelmin hankittua tietoa. Kvantitatiivisia menetelmiä on käytetty täydentämään näin hankittua tietoa. Tarkoituksena on

---

<sup>263</sup> WAP-puhelin on esimerkki tekniikasta, joka tuotiin markkinoille tekniikkana, jolle ei ollut sisältöä tai palvelutarjontaa asiakkaille. Tekniikan kehittäminen on eräällä tavalla edennyt omia polkujaan. Vasta valmiin teknisen tuotteen markkinointivaiheessa on herätty miettimään, mihin uutta tekniikka voisi käyttää.

edetä tutkimuksen tarkastelukulmien jäsentelyn mukaisesti, muodostaa kokonaiskuva ja tehdä synteesi moniulotteisesta tutkimuskohteesta. Näin menetellen arvioidaan tarkastelun kohdetta ja hankitaan tietoa kuvataiteen tuntemuksen opiskelun edellytyksistä peruskoulussa.

### Peliympäristöt ja pelaajat

Tutkimuksen empiirisen osan lähtötilanteen selvityksen yhteydessä aloitettiin tutkimusprosessi ja perehdytettiin oppilaat samalla taidemuseoiden internetsivujen käyttöön. Lisäksi selvitettiin heidän taidekäsitteisiään ja -kokemuksiaan sekä saatiin näin tietoa tärkeimmistä osallistujaryhmästä, oppilaista. Osoittautui, että tietoverkkotyöskentelyn edellytykset olivat alusta alkaen hyvät, koska tietoverkkojen maailma oli lähes kaikille tuttu. Sen sijaan taiteen vastaanottamisen osalta havaittiin, että taidemuseo-käsite oli tuttu vain alle puolelle oppilaista.<sup>264</sup> Kriteerinä oli, että museossa oli käyty vähintään kerran ja vaatimustaso oli näin ollen minimi. Tieto oli oleellinen kuvaamaan heidän suhdettaan taidemaailmaan kuten myös tieto, että oppilaat valitsivat kuvataiteen opiskelun ensisijaisesti parantaakseen omia kuvailmaisuuden taitojaan. Kukaan ei valinnut kuvataidetta perehtyäkseen kuvataiteeseen tai taidehistoriaan.

Peliympäristökäsite määriteltiin tila, paikka ja aika suhteessa peliympäristöön, oli se virtuaalinen tai reaalinen. Tutkimuksen peliympäristöjä arvioitaessa oli keskeistä hahmottaa paikka ja tila suhteessa toisiin paikkoihin ja tiloihin sekä niiden rajapinnat, risteykset tai solmut, koska työskentelyn aikana liikuttiin monenlaisissa ympäristöissä niin virtuaalisissa kuin reaalisissa. Kevin Lynchin kaupunkitilaa jäsentävä ajatusrakennelma toimii hyvänä oppaana hahmotettaessa virtuaalitilaa käsitteenä, mielikuvana ja liikkumisena siinä sekä arvioitaessa sen saavutettavuutta käyttöliittymän avulla. Virtuaalitilassa liikkumisen jäsentämiseksi käytetään lisäksi virtuaalimaantieteen käsitettä (*vrt. Batty 1997, 337-352 sekä Heimonen ja Niskanen 2000, 34-47*), jonka avulla uusi peliympäristö hahmottuu konkreettisina mielikuvina paikasta, tilasta myös kyberavaruudessa ja kyberpaikassa Lynchin tarjotessa reaali maailman käsitteet vertailu- ja hahmottamiskohteeksi. Tutkimuksen aikana havaittiin, että tila-, paikka- ja aikakäsitteet olivat oppilaille tärkeitä hahmottamisen välineitä. Tämä tuli esille heti alussa, kun oppilaat havaitsivat internetin oivalliseksi keinoksi saavuttaa kaukaisia kohteita matkustamatta itse kohteeseen. Tila- ja paikkakäsitteiden hahmottamisen vaikeudesta havainnollistaa myös koulu A:n oppilaiden perehtyminen 3D-animaatiotekniikalla tuotettuun cd-rom tuotteeseen, jonka avulla he "kävivät" Ateneumin ARS94 -näyttelyssä. Ryhmän oppilaat kertoivat reaalisen Ateneumin käynnin jälkeen, että cd-rom oli auttanut itse museokäynnin aikana hahmottamaan ja kulkemaan museossa. Näin virtuaalitilan kokemus puolestaan toimi suunnistuksen apuna. Ilmiön selittäjänä Heim puhuu sisäisestä, mentaalista kartasta, jonka apuna on tuttu väline (*ks. Heim 1995, 249-259*). Huomionarvoista on, että oppilaiden virtuaalimuseokokemus toimi mentaalisella tasolla myös virtuaalisesta reaaliseen. Yleensä reaalisen ja virtuaalisen kokemuksen suhdetta kuvataan toimivaksi konkreettisesta ja reaalisesta virtuaaliseen päin. Syntyi vertaileva virtuaalitilan ja reaalitilan dialogi siitä, mitä sama objekti viestii ja merkitsee erilaisissa yhteyksissä, paikassa, tilassa ja ajassa sekä tarkasteltuna erilaisten kontekstien kautta, koska taideteoksen esityspaikka määrittää myös taideteosta ja siitä muodostuvaa kokemusta.

Tutkimusprosessin edettyä videoetäopetusvaiheeseen tilan, paikan ja ajan avulla hahmottanut etäläsnäolon vaikutelma vahvistui oppilaiden kokiessa museolehtorin tulleen reaaliajassa valkokankaalta tai monitoriruudulta heidän pariinsa kertomaan Ateneumin taiteesta ja ennen kaikkea vastaamaan heidän omiin kysymyksiinsä. Tila-, paikka- ja aikakokemukset kertautuivat ja vertautuivat toisiinsa edelleen oppilaiden käytyä Ateneumissa. Osoittautui, että monelle itse museotila oli voimakkaampi ja mieleenpainuvampi kokemus kuin nähty kuvataide. Etenkin poikia kiinnosti Ateneum tilana ja paikkana, mutta kaikkiin tämä "museomainen" rakennus teki vaikutuksen. Ei vain rakennuksena vaan myös taiteen vastaanottoympäristönä ja historiallisena kohteena. Näin taide ja sen esittely-ympäristö käyvät dialogia keskenään ja välittävät sen katsojan kokemukseksi. Taide puhuttelee niin itsenään kuin esiintymiskontekstinsa värittämänä. Vaikka tietoverkkokäynnit ja erityisesti videoetäopetus olivat oppilaille etäläsnäolon ja kokemuksen immersion osalta vaikuttavia, aito, reaalinen taidemuseo oli kokemuksena paikasta, tilasta ja ajasta vaikuttavin ja motivoivin hakeutua kuvataiteen pariin. Esimerkkinä tietoverkkojen puutteellisuudesta välittää moniulotteisia kokemuksia on erään oppilaan yllätys Ateneumissa, kun hän kohtasi Walter Runebergin veistoksen luultuaan sitä maalaukseksi internetkokemuksen perusteella. Virtu-

<sup>264</sup> Taidemuseotuntemus oli hieman parempi kuin Opetushallituksen tekstissä mainituissa selvityksissä.

aalimaailman peliympäristöt kykenevät toistaiseksi kietomaan kokijat tilalliseen kokemukseen puutteellisesti, koska tietokoneruudun 2-ulotteisesta tilasta syntyvä vaikutelma ylittää vaivoin tilallisten illuusioiden kokemukseen sekä näin paikan ja ajan kokemukseen tässä ja nyt.

Pelitoiminnan vuorovaikutus ja siinä syntyvät pelitilanteet eri pelaajien välillä sekä eri pelaajien roolit ja mukana olevat pelaajat määriteltiin. Kaikki osapuolet pelaavat omassa roolissaan valintapeliä siitä, mitä lähetetään tai vastaanotetaan tässä taiteen vastaanoton vuorovaikutuspelissä tai miten toimitaan interaktiivisessa mediaympäristössä tai reaalisessa museoympäristössä. Kuviossa 8 esitetyt tahot ja toimijat muodostavat keskeisen pelaajajoukon, joka yhteistyössä tai toistensa kilpailijoina toteuttaa etäopiskelua koulujen ja taidemuseoiden kesken. Co-opetition -käsite havainnollistaa monopolivista vuorovaikutussuhdetta, jossa samat toimijat voivat olla samaan aikaan sekä toistensa kumppaneita että kilpailijoita toiminnan eri vaiheissa. Tämä Nalebuffin ja Brandenburgerin (1996) co-opetition -käsitteen pohjalta rakennettu arvoverkko-malli oli toteutetun toiminnan lähtökohtana ja vuorovaikutuksen arvioinnin perustana (ks. *kuviot 6 ja 7*). Se oli toimiva selitysmalli ymmärtää eri osapuolten odotuksia ja toiveita niin, että osasi väistää mahdolliset ristiriidat, koska yhteistoiminnassa syntyy muutoin risteävien odotusten seurauksena turhia konfliktitilanteita etenkin, jos eri osapuolet eivät tunne toisiaan ja toistensa odotuksia riittävästi tai tilanne on uusi. Pelaajien näkökulmien avaamiseksi käytettiin vertailevana aineistona oppilaiden vanhempien, suomalaisten kuvataideopettajien sekä suomalaisten ja ulkolaisten museopedagogien kyselyselvityksiä.

Eri pelaajilla voi olla poikkeavat käsitykset kuvataidekasvatuksen tavoitteista, toteutustavoista tai -menetelmistä. Jännitteitä ja tulkintoja syntyy eri maailmoista heijastuvien odotusten tai käsitysten kautta. Esimerkiksi opettajan tai museopedagogin taidekäsitteet voivat poiketa toisistaan kuten aina eri koulutustaustan ja ammatti-identiteetin omaavien ihmisten kohdatessa. Pelaajien kesken saattaa muodostua kilpailua omien intressien toteuttamisesta tai toiminnan kohderyhmien huomion valloittamisesta. Museopedagogit ja opettajat toimivat taidemaailmasta valittujen taideobjektien oppaina, joka jo sellaisenaan aiheuttaa helposti kilpailutilanteen erilaisten näkemysten kohdatessa. Kilpailua voi syntyä myös esimerkiksi jaettavasta rahoituksesta. Opettaja- ja ohjaaja-oppilassuhde voi kääntyä pääläelle, kun nuoret puolestaan saattavat olla ohjaajan roolissa hallitessaan virtuaalimaailman käyttötaidot. Eri ikäisten odotukset tai opettaja-oppilassuhde vaikuttaa erilaisiin odotuksiin. Nuorten maailma sekä koulu-, taide- ja virtuaalimaailma kohtaavat vuorovaikutuspelin aikana erilaisissa vuoroviestintäympäristöissä, joka sekin vaikuttaa pelaajien keskinäiseen toimintaan.

Empiirisen prosessin yhteydessä havaitsi erilaisten odotusten tuomat jännitteet niin osallistujien iän, ammatin kuin sukupuolen osalta. Ammatin osalta mukana oli taidealan osallistujien lisäksi myös atk-alan asiantuntijoita. Näiltä osin ongelmat vältettiin, koska videoetäopetuksen järjestämisen onnistuminen kiinnosti kaikkia. Oppilaita motivoi toimintaan kokonaisprosessin erilaiset toisistaan poikkeavat osiot. Jokainen löysi kokonaisprosessista jotakin itseään kiinnostavaa, vaikka alkulähtökohtana oli se, että useimmat oppilaat pettyivät aluksi, koska olivat valinneet vaihtoehdoisen kuvataiteen vahvistaakseen kuvallisen ilmaisun taitojaan. Lopputulos oli kuitenkin se, että he kokivat taiteeseen perehtymisen auttavan myös omassa ilmaisussaan, joka oli hyvin merkittävä lopputulos.

Oppilaiden osalta synnytti hämmennystä Ateneumissa epäasialliseksi koettu ryhmän opas, vaikka hänen ammattitaitonsa kuten muidenkin oppaiden arvostettiin erittäin korkealle. Olihan oppaiden asiantunteva opastus yksi peruste, joka motivoi oppilaiden museokäyntiä, mutta ensimmäinen ja ainutkertainen kokemus ei salli ohjaaville aikuisille pieniäkään virheitä, koska motivaation tukeminen on kallisarvoista ja takaa kiinnostuksen jatkumisen. Kokeilun ainut varsinainen konflikti ja samalla esimerkki pelaajien yhteistyön vahvasta merkityksestä syntyi vasta empiirisen osan toiminnan loppuvaiheessa, kun yhden koulun atk-tukihenkilö ei täyttänyt lupaustaan sijoittaa koulun omille kotisivuille oppilaiden töistä rakennettua "Museo kasia". Kuvataideorientoitunein ryhmä koki pettymyksen. Motivoinnin näkökulmasta lukuvuoden huipennukseksi suunniteltu tapahtuma koki peruuttamattoman takaiskun ryhmässä, joka olisi rakentanut itse myös virtuaalinäyttelyn. Motivaation pysyvyyden kannalta on tärkeää, että erityisesti aikuisten tarjoama tuki ja samalla arvostus nuorten tekemisiä kohtaan on rikkumatonta. Niin kohteena olevan aiheen kiinnostavuus, sen parissa toteutettu toiminta kuin sen aikana tarjottu ohjaus ja tuki ovat keskeisiä tekijöitä.

Koulu- ja taidemuseoyhteistyössä on kiinnitettävä huomiota myös siihen, että esimerkiksi peruskoulu toimii institutionaalisenä laitoksena opetussuunnitelmansa näkökulmasta ja sille taidemuseo on vain pieni osa opetussuunnitelman toteuttamista, ja kuten tutkimuksessa on ilmennyt, museokäsitteeseen ei aina edes koulussa paneuduta, ja opettajat karsivat

sen muiden tärkeämmäksi koettujen asioiden tieltä kuvataiteen opetuksesta etenkin, jos opettajana toimii epäpätevä opettaja. Kaikissa museoissa puolestaan ei ole museopedagogiaan perehtynyttä henkilöä, mikä vaikeuttaa yhteydenpitoa. Samoin museoiden monet muut tehtävät vaativat osansa museohenkilökunnan työpanoksesta. Näin on asianlaita monissa pienissä suomalaisissa museoissa. Monet opettajat tulevat museoihin valmistautumatta ja liian suurten ryhmien kanssa. Suomalaiset museopedagogit luottavat kuvataideopettajien ammattitaitoon ja arvostavat heidän työtään vähäisten tuntimäärien puitteissa. Parhaimmillaan yhteistyö on museoiden ja koulujen välillä tiivistä ja tietoisesti toteutettua. Hyvät henkilösuhteet edistävät yhteistyötä. Myös ulkolaiset museopedagogit ovat tiedostaneet koulujen taidekasvatuksen vähenevät resurssit ilmaisten huolensa taidekasvatuksen asemasta, laadusta ja tulevasta taideyleisöstä. Suomalaisten museoiden suhteet kouluihin olivat intiimit niiden pienehköstä koosta johtuen, mutta suurilla ulkolaisilla museoilla oli käytettävissään museopedagogiaan erikoistunutta henkilökuntaa, jollaiseen Suomessa kykenee Valtion taidemuseo.

Tutkimuksen empiirisen osan yhteydessä koulujen ja taidemuseon yhteistyö sujui kokonaisuutena hyvin. Esimerkiksi videoetäopetuksen käsikirjoitus laadittiin oppilaiden, opettajien ja museopedagogin yhteistyössä. Oppilaat tekivät luonnoksen, jonka pohjalta aikuiset viimeistelivät lopullisen käsikirjoituksen, joka toimi erinomaisesti itse tapahtumassa. Yhteistyön onnistumisen ja motivoinnin kannalta on tärkeää, että jokainen osallistuja saa äänensä kuuluville, koska näin toteutuu yhteisen hyvän tavoite, vaikka jokainen joutuukin joutumaan tavoitteen saavuttamiseksi (*vrt. Rawls 2001*). Se tukee motivaatiota ja kiinnostusta tehtävää kohtaan etenkin nuorten osalta. Tekninen tuki oli välttämätön videoetäopetuksen toteuttamiseksi usean toimipisteen yhteistyönä. Se toimi hyvin, koska kaikki osapuolet olivat erittäin motivoituneita kokeilemaan haasteellista ja vielä uutta välinettä. Niin videoetäopetus kuin museokäynti vaativat monien ihmisten aktiivista osallistumista. Näiltä osin kyseiset toimintamuodot ovat raskaita toteuttaa, vaikka kaikki sujuisikin ja pienetkin ongelmat voivat paisua suuriksi, jos jonkun osapuolen panos pettää.

Peli- ja pelaaminen tarkoittavat tutkimuksessa toisaalta pelaajien toiminnassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja toisaalta pelin käsitettä pelinä ja pelaamisena. Pelit ja pelaaminen on motivoiva keino perehtyä virtuaalimaailmaan niin tietokonepelien kuin tietoverkkopelien muodossa (*ks. Ludologia ja uusi pelitutkimus*). Pelimaailmassa toteutuu monisyinen virtuaalinen vuorovaikutus, joka harjaannuttaa virtuaalimaailman toimijaksi niin vastaanottajana kuin aktiivisena viestien tuottajana ja lähettäjänä, joita uusia pelitaitoja vaaditaan virtuaalimaailman kyberpaikoissa ja myös taideobjektien kohtaamisessa ja perehtymisessä siellä. Tietokone- ja muut pelit koetaan ensisijaisesti viihteellisiksi, mutta pelit ja pelaaminen on tullut myös opetuksen ja oppimisen keinoiksi viestinnän konvergenssin myötä esimerkkinä edutainment-ajattelu (*ks. kuvio 17*), joka on viihteen ja opetuksen uudenlaista yhdistämistä.

Pelien mahdollisuudet opetuksen yhteydessä voivat perustua niiden simulaatiokykyyn ja kykyyn elävöittää havaintomateriaalia esimerkiksi 3D-ominaisuuksien ansiosta. Onhan 3D-animaatio se perspektiivisen kuvaamisen perillinen, joka tänään on lähimpänä todellisuuden tai mahdollisten maailmojen kuvaamisessa (*vrt. Manovich 2001*), jota kohden myös virtuaalimuseon rakentamisessa pyritään tavoitteena eräänlainen taiteen virtuaalinäyttämö. Kokeilun aikana käytetyt cd-romit ovat esimerkki pelimaailman ajattelun käytöstä asioiden havainnollistamisessa. Erityisesti koulu A tutustui menestyksellisellä tavalla asiaan mm. ARS 94 cd-romin välityksellä, joka oli 3D-animaatiotekniikkaa käyttäen mallinnettu virtuaalinen taidenäyttely. Se auttoi museotilan hahmottamisessa myöhemmin vierailun aikana.

### **Kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä esimerkkinä taiteen tuntemuksen sisältöalue**

Toinen keskeinen tarkastelukokonaisuus oli kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä esimerkkinä taiteen tuntemuksen sisältöalue, joka perustui kuvataiteen peruskoulun opetussuunnitelmaan. Kuvataiteen oppimiskokemus vuoroviestintäympäristössä, ICT-teknologiaan perustuvassa tietokonemediassa, toteutuu eri kohtaamismaailmojen ehdoin. Keskeistä on löytää yhteinen käsitys siitä, mitä taiteen vastaanotto on parhaimmillaan oppimistapahtumana, miten se saavutetaan ja miten rakennetaan toimiva taiteen vastaanottotilanne. Valittu ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys kuvaa keskeisellä tavalla yhteisen päämäärän tavoitteita ja niiden saavuttamista. Tässä tutkimuksessa ei määritellä tarkkaa ihmiskuvaa, koska taidekasvatukseen käytäntöön ei kuulu rajattu ihmisstandardi, vaan sitä leimaavat yksilökohtaiset ratkaisut ja erilaisten persoonallisuuspiirteiden esiin nostaminen (*vrt. Varto 2000*). Oppimis- ja tiedonkäsitys on määritelty kokonaisvaltaisen oppimisen mallin kautta tulkiten siihen sisältyväksi myös Deweyn pragmaattiset teoriat Kolbin kokemuksellisen oppimiskäsityksen kautta. Koroscikin tiedonhankintastrategiat vaikuttavat kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan ja sen painotuksiin samoin kuin yhteiskunnallinen

näkökulma ja kriittisen pedagogiikan ajatukset. Kokonaisuutenaan tavoitteena on progressiivinen taidekasvatus- ja opetustoiminta.

Tutkimuksessa toimitaan kuitenkin yhteiskunnallisen instituution, peruskoulun, ehdoin. Sen konstruktivistista lähtökohtaa, kognitiivis-konstruktivistista paradigmat, tarkennetaan humanistis-kokemuksellisen näkemyksen avulla. Sekä konstruktivistiset että kokemuksellisen oppimisen mallit kietoutuvat useissa kohdin toisiinsa ja sen seurauksena tässä yhteydessä käytetty kokonaisvaltaisen oppimisen mallin käsite kuvaa parhaiten kokonaisnäkemyksiä, jonka mukaan edetään. Kasvatustieteessä vallinnutta konstruktivistista oppimiskäsitystä sinänsä voidaan arvostella sen perusteella, että se on kovin monimerkityksinen ja siten vaikea hahmottaa ilman, että siitä olisi käyty perusteellinen käsiteanalyttinen keskustelu kasvatustieteen piirissä (*Holma 2002, 105-106*). Tämän seurauksena tutkimuksen yhteydessä on ollut tarpeen pohtia sen soveltuvuutta juuri taidekasvatuksen käytäntöön sellaisenaan.

Näyttääkin siltä, että konstruktivistinen oppimiskäsitys on hyvin venyvä käsitteenä ja sallii erilaiset käyttäjäriippuvaiset variaatiot. Näin ollen tutkimuksen kokonaisvaltaisen oppimisen malli on nähtävä taidekasvatuslähtöisenä variaationa peruskouluopetuksen yhteydessä ja sen kasvatusnäkemykseen sovitettuna, koska tavoitteena on ollut toimia peruskouluinstituution annettujen olosuhteiden mukaisesti, mutta toisaalta käydä myös keskustelua taidekasvatuksen kontekstissa. Marjo Räsänen (*ks. 2000*) taiteen vastaanottoon keskittyvässä tutkimuksessa puhutaan kokonaisvaltaisesta taideoppimisesta ja kokemuksellisesta taiteen ymmärtämisestä, jotka tukevat tähän tutkimukseen valitun kokonaisvaltaisen oppimisen mallin omia painotuksia. Mielenkiintoista on se, että tämän tutkimuksen tavoitteena on johdatella ja motivoida peruskouluikäiset nuoret kuvataiteen yhteyteen, kun taas Räsänen vastaa kysymykseen, miten siitä jatketaan eteenpäin, pohtiessaan kuvan kohtaamista ja sen vaikutusta sekä itse taiteen vastaanottotapahtuman olemusta taiteen ja kokijan vuoropuheluna. Näin voitaneen puhua taidekasvattajien välisestä dialogista ja kuvataidekasvatuksen alueella vallitsevasta tavasta ymmärtää tutkimuskohde, sen elämismailma ja vastata siitä nouseviin kysymyksiin.

Ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitysten lisäksi oli tarpeen selvittää aluksi uuden tietokomedian käyttömahdollisuuksia ja käyttöä. Vuodelta 1996 peräisin olevasta yhdysvaltalaisesta tutkimuksesta selviää, että käyttäjistä arviolta lähes 50 % oli tuolloin iältään 25 - 44-vuotiaita. Käyttäjien ammattijakauma paljasti, että kasvatusalan osuus käyttäjistä oli vain 4 %. Kuitenkin kyseisen tutkimuksen aikaan internet-käyttäjät olivat koulutettuja ja keskitasoa paremmassa asemassa. (*Shiva 1996, 41-43*.) Tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat perillä tietoverkkojen käytöstä, mutta harjaantumistakin kaivattiin, koska kotitietokoneet eivät vielä tavoittaneet kaikkia ja koulussa oli rajoitetut mahdollisuudet niiden käyttöön. Kokeiluopettajat olivat osallistuneet atk-koulutukseen.

Aikuiset ovat kotiutuneet nuoria myöhemmin internetin sivuille. Miehet ehkä naisia nopeammin, mutta tällä hetkellä verkkosivujen sisällöntarjonta on muuttunut. Uudet käyttäjäryhmät kuten naiset löytävät tietoverkkoympäristöstä hyödylliseksi kokemaansa käyttötietoa. Myös ikäihmiset perehtyvät lisääntyvässä määrin tietoverkkojen käyttöön. Tietoverkoista on vasta nyt muodostumassa aikaisempaa useammin tiedon ja harrastuksen lähde, jota edistää mm. tiedonhakua helpottavien hakukoneiden kehittyminen. Toisaalta on huomion arvoista, että tietotekniikan käyttö peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen yhteydessä on tilastojen mukaan Suomessa hiipumaan päin 2000 -luvulla (*Nurmela ja Ylitalo 2003*). Tutkimuksen empiirisen osan aikaan elettiin tietoverkkojen ja informaatioyhteiskunnan nousukautta, joka päättyi vuosituhatosen vaihteessa taloudelliseen laskukauteen. Nyt näyttää siltä, että tietotekniikka ja tietokomediat ovat entistä hiljaisemmassa kehitysvaiheessa.

### Nuorten maailma

Erilaiset mediat ovat näkyvä vaikuttaja nuorten elämässä. Koti ja koulu ovat vain osa sitä. Nuorten olemista leimaa monenlaiset vaihtuvat roolit ja sukkulointi niissä. Käsitteet nuorista on usein kapea-alaista ja leimaavaa. Nuorten kasvatuksesta käydään jatkuvaa rajankäyntiä hyvän ja pahan, korkean ja matalan sekä nuorten ja vanhojen välillä. On kuitenkin ilmeistä, että nykyinen nuoriso, teknosukupolveksi kutsuttu, joutuu kohtaamaan elämän nopearytmisenä ja jatkuvasti muuttavana. Se vaatii joustavan ihmistyyppin, koska identiteetin liikkuvuus on selviytymiskeino ja samalla oma taitolajinsa (*vrt. Suurpää & Aaltojärvi 1996 ja Hall 1999 sekä Beck, Giddens ja Lash 1995/1994*). Mielikuvitus, luovuus, pelit ja leikit ovat niitä keinoja, joiden avulla ihminen harjaantuu muutokseen ja vahvistaa identiteettiään. Nuoruus on itsensä etsinnän aikakausi, jolloin valitaan elämän rakennusainekset. Taide on hyvä vaihtoehto etsittäessä luovalle mielikuvitukselle toimintafoorumia.

Nuoruutta voidaan siis kuvata sosiaalisena luokkana, johon kuuluvat oleellisesti tietyt sosiaaliset laitokset kuten koulu. Mediakulttuurin vaikutus on suuri nuorten elämässä ja sen piirissä syntyy uusia kulttuurisia yhteisöjä. Voidaan puhua mediaheimoista, joiden tunteminen auttaa nuorten maailmankuvan tunnistamisessa. Toisaalta voidaan todeta, että monet nuoria koskevat luokittelut ja määrittelyt vaikuttavat turhan dramaattisilta ja liioitelluilta. Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat hyvin tavallisia nuoria, joiden piirissä ei ilmennyt äärinuorisotrendejä esimerkiksi pukeutumisen tai mielipiteiden osalta. Muoti-ilmiöt olivat tuttuja, mutta hallitsevana piirteenä oli tavallisuus ja pienten paikkakuntien rauhallinen elämä. Elämään ja siihen tutustumiseen liittyi monia asioita ja harrastuksia. Harrastuksista suosituimpia olivat erilaiset liikuntalajit etenkin poikien joukossa. Lukeminen, kuvataidekoulu, baletti, musiikki ja soittaminen olivat nuorten listoilla ja yleensä kotipaikkakuntien kulttuuritarjonta. He pitivät luonnosta, eläimistä ja läheisistä ihmisistään. Tulevaisuuskaan ei vielä huolettanut heidän ajatuksiaan. Kuvataide ei ollut päälimmäisenä heidän mielessään. Lempikuvat olivat muita kuin taidekuvia, usein romanttisia ja pojilla myös urheiluun liittyviä.

Alkuteistissä lempikuvat valittiin mieluiten muiden kuin varsinaisten taidekuvien joukosta. Valinta kuvastaa parhaiten oppilaiden omaa, nuorten maailmaa. Tyttöjen ja poikien välillä oli hieman eroa. Tyttöjen kiinnostus suuntautui taiteeseen ja poikien tietotekniikkaan. Kaupungissa asuvat luottivat kykyynsä ymmärtää taidetta maaseudun nuoria paremmin. Lasten kotitaustan perusteella kaupunkilaiset vanhemmat olivat maaseudun vanhempia varmempia kuvataiteen myönteisistä vaikutuksista lastensa kehityksessä, koska maaseudun vanhempien joukossa oli niitä, jotka tunnustivat epävarmuutensa tässä asiassa samalla epäillen omien lastensa kykyä tai halua tuntea kiinnostusta esimerkiksi museotarjontaan, perusteluna mm. meneillään oleva ikävaihe.

Kokeilun vaikutusta havainnollistaa se, että lähtötilanteessa oppilaat eivät juurikaan olleet kiinnostuneita taidekuvista valitessaan lempikuviaan. Kuvataiteen opiskelunkin he olivat valinneet vahvistaakseen kuvallisen ilmaisun taitojaan. Yli puolet oppilaista valitsi sen sijaan lopputestissä taidekuvan, vaikka valittavana oli alkuteistissä suosikeiksi kohonneita muita kuvatyyppejä. Näin ollen yhteisesti koettu lukuvuosi taidekuva- ja museomaailmassa oli vaikuttanut valintojen suuntautumiseen huomion arvoisella tavalla. Voidaan todeta, että nuoret olivat tulleet tutuiksi taidemaailman kanssa. Nuoruutta voidaan kuvata siis sosiaalisena luokkana (ks. Forsnäs 1995), mutta sitä määrittää myös kulttuuri, jossa näytettyvät niin musiikin, verbaalisen kuin visuaalisen ilmaisun symbolit kullekin aikakaudelle ominaiseen tapaan.

Nuorison alakulttuureja suomalaisesta näkökulmasta selittää näkemys, jonka mukaan yksilön ja hänen viiteryhmänsä asemaa selittää toisaalta yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden aste sekä toisaalta yhteiskuntaan vaikuttamisen ja siitä vetäytymisen aste (Lähteenmaa 2000). Esimerkiksi nuorten harrastuskohteet vaikuttavat yhteisöllisyyden asteeseen, koska erilaiset pelit kuten jääkiekko on joukkuepeli tietokoneella työskentelyn ollessa useimmiten yksin tapahtuvaa. Näkökulman kautta hahmottuu tutkimusryhmän kiinnittyminen yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja siinä tapahtuvaan toimintaan. Niitä peilaavat koulu ja opiskelu sekä erilaiset harrastukset ja niihin liittyvä eri asteinen kytkeytyminen erilaisiin ystäväpiireihin, nuorten omiin viiteryhmiin ja kotipaikkakunnan kulttuuriin. Kulttuurin osalta liikutaan luonnollisesti nuorison omissa ryhmissä, mutta kulttuuripiiri on moniarvoinen ja -muotoinen sisältäen sekä korkean että matalan, tässä yhteydessä viihde- ja taidekuvaston. Nuoret vaihtavat roolista toiseen liikkueensa harrastus- tai kaveriryhmissään, koulumaailmassa tai kotona. Näiden välillä sukkuloidaan sujuvasti, jos siihen löytyy mahdollisuus ja motivaatio. Samalla toimii moniulotteinen dialogi erilaisten maailmojen välillä. Kuvio 12 havainnollistaa tutkimukseen liittyviä nuorten maailman keskeisiä ulottuvuuksia.

### Koulumaailma

Tutkimuksen aihepiirin taustaksi on keskeistä alleviivata sitä, että suomalaisille kuvataiteen opettajille tehdyssä kyselyssä opettajat painottivat peruskoulun yläasteen opetuksessa perinteisiä kuvantekemisen keinoja. Samalla kyselyajankohtaan liittynyt koulujen tietotekniikan käyttöön motivoiva hanke, Tiedon valtatie, herätti opettajissa vastustusta siihen liittyvän tieto-käsitteen kautta. Tästä voidaan päätellä, että ajatukseen kielteisesti suhtautuneet opettajat eivät liittäneet tiedollista tavoitetta kuvataiteen opiskeluun peruskoulussa (ks. kysely liite 2), mikä osoittaa puutteita opetuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelman tuntemuksessa. Oppilaat puolestaan toivovat vaihtoehtoiselta opetukselta piirustus- ja maalaustaitojensa harjaannuttamista. Miksi oli näin? Koska oppilaat arvostavat niitä asioita, joista heillä on ollut omakohtainen kokemus (vt. Issakainen 1996, 266-310) ja koska kuvataiteen opettajat priorisoivat kuvataiteen formaalit sisällöt kuten sommittelun, värin, liikkeen ja tilan opetuk-



sen (vrt. Grönholm 1998,150) sekä kuvallisen ilmaisun etusijalle painottaen näin modernistista taidekäsitystä.<sup>265</sup>

Empiirisen osan opiskelukohteet, kuvataide ja taidemuseo, eivät siis motivoineet oppilaita tai olleet tuttuja työskentelyn alkaessa. Tutkimusryhmästä kukaan ei valinnut kuvataidetta perehtyäkseen kuvataiteeseen tai taidehistoriaan, koska koulussa oli "paremmat välineet kuin kotona tehdä kuvia", "oppisi piirtämään tyylejä" tai saisi "rentoutua raskaan koulupäivän lomassa", joten kuvataiteen opiskeluodotukset painoutuivat tekemiseen rasakaaksi koetun tiedon vastaanoton sijaan. Kuvataideopetuksen merkitys kognitiivisena prosessina ja symbolijärjestelmänä oikeuttaa kuitenkin sen roolin myös yleissivistävänä ja kaikille kuuluvana kasvun perustana niin koulutuksessa, kasvatuksessa kuin taidekasvatuksessa (vrt. esimerkiksi Dewey 1980, 1995, 1999 ja Kolb 1984, Boud 1995, Koroscik 1992, 1996, 1997 ja Parsons 1987, 1998 ja Efland 1998 ja Freedman 1998 sekä suomalaiset taidekasvatuksen tutkijat). Kuvataideopetus on yleissivistävän koulutuksen osana omalta osaltaan vastuussa myös yksilön ja yhteiskunnan jäsenten kaikinpuolisesta kehittymisestä (vrt. Bourdieu 1984, 1985, 1991, 1995ab ja Castells&Himanen 2001 ja Himanen 2001), ja nuoret ovat puolestaan etuoikeutettuja yhteiskunnan kulttuuri- ja taidepalvelujen käyttäjinä.

Koulumaailman roolia ja mahdollisuuksia kuvastaa sivistisyhteiskunta-käsitteen kautta hahmottuva kokonaisuus, jossa yksilön ja yhteisön kasvu perustuu ihmiskäsitykseen tiedon ja oppimisen kautta. Taidekasvatuksella on luonteestaan johtuen oma sille ominainen lähestymistapansa ja tulkintansa toteuttaa tehtäväänsä. Näkökulmaksi valittu kokonaisvaltaisen oppimisen malli on teoreettisine juurineen sovelias lähestymistapa, koska sitä on helppo muokata postmodernin idean kautta painottamalla siinä myös humanistista näkemystä sekä konstruktivistisen piirteen vahvistamista kokemuksellisen oppimisen ja progressiivisen pedagogisen ajattelun ideoilla, jolloin voidaan ottaa entistä paremmin huomioon esimerkiksi taidemaailman ja museopedagogian sekä virtuaalimaailman odotukset peruskoulun kuvataideopiskelun osana. Ennen kaikkea voidaan ottaa huomioon yksilölliset tarpeet ja erilaisten ihmisten kehittyminen. Vakava haaste on tällöin motivointi ja kiinnostuksen herättäminen sellaisiakin asioita kohtaan, jotka ovat lähtötilanteessa uusia ja outoja kuten kuvataide tässä yhteydessä. Toisaalta taidekasvatuksen yksilöllisyyden ylikorostuminen voi johtaa siihen, että myös kasvatusta ja opetusvastuussa olevat opettajat noudattavat yksilöllisiä vapauksia, jolloin opetussuunnitelman toteutuminen jää osittaiseksi ja esimerkiksi taidemuseokäsite selvittämättä kuten kuvataideopettajien kyselyn perusteella voi päätellä. On alleviivattava myös sitä, että oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen kuuluu yhtälailla kuvataiteen opetuksen tehtäviin yksilöllisyyden huomioon ottamisen ohella.

Kuviossa 15 jäsenetään koulumaailman ulottuvuuksia. Yhteiskunnan tahtotila heijastuu koulumaailmaan sekä toteutuu hyväksytyissä opetussuunnitelmissa ja niiden toteuttamisessa. Opetussuunnitelman lähtökohtana tulee olla terve ihmiskäsitys, joka tulee esille valitun oppimis- ja tiedonkäsityksen kautta kuten tässä painottaen taidekasvatukselle ominaisia piirteitä ja sen tavoitteena olevaa ihmiskuvaa, joka on pluralistinen. Oppimista pahtuma sellaisenaan on aina oppijan, opettajan ja taustaympäristön kolmiyhteys, jossa oppimaan oppiminen on keskeinen tulos, oli kyse minkä tahansa asian opiskelusta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen (vrt. von Wright 1980, 1986 sekä Rauste-von Wright&von Wright 1997) mukaan oppimisprosessissa vaikuttavat jokaisen tähän prosessiin osallistuvan aiemmat kokemukset ja tiedot, niiden tulkinta ja jäsentyminen, opittavan aineksen tulkinta ja valikointi sekä itse oppimisympäristö ja oppimistilanne. Tässä yhteydessä korostetaan myös oppimisympäristö- ja tilannesidonnaisuutta, koska työskentelyn aikana erilaiset oppimisympäristöt kuten tietoverkot, videoetäopetus ja taidemuseo ovat keskeinen osa toimintaa kouluympäristön rinnalla. Voidaan puhua taidekasvatuksen monista elämismaailmoista, jotka ovat tässä tapauksessa niin virtuaalisia kuin reaalisia.

Opiskelu kouluilla toteutettiin noudattaen valittua oppimis- ja tiedonkäsitystä toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti niin, että interaktioon osallistuvat voivat suunnitella ja vaikuttaa toimintaan sen edetessä tutkijan pysytellessä havainnoijana. Koska tutkimusryhmän opettajat olivat kaikki kokeneita ja päteviä kuvataidepedagogeja valittu lähestymistapa toimi hyvin. Esimerkkinä tästä oli opettajien ja oppilaiden yhteisesti syntynyt ajatus käydä myös Ateneumin taidemuseossa ja verrata näin tietokonemedian välityksellä toteutettua taiteen kohtaamista välittömään kohtaamiseen taidemuseossa. Samalla opettajat oivalsivat tietokonemedian käyttökelpoisuuden museokäynnin etukäteisvalmistelussa. Jo vierailut Valtion taidemuseon kotisivuilla ja cd-rom-materiaalin tutkiminen virittivät ajatuksen, ja sitä vahvasti videoetäopetuskohtaaminen, joka sekä osaltaan aktivoi etukäteen kaikki valmis-

<sup>265</sup> Kokeiluopettajista kaksi sai ryhmänsä uutena kokeilun alkaessa.

tautumaan yhteiseen tapaamiseen. Virtuaalitapaamisen käsikirjoituksen laadintaprosessi oli erinomainen motivointikeino kiinnostuksen herättämiseksi ja samalla demonstraatio arvoverkkomallin toimivuudesta tutkimuksen aikana.

Koulu A paneutui eniten cd-romien käyttöön perehtyessään kuvataiteeseen ja erityisesti taidemuseokäsitteeseen, koska niiden avulla simuloitiin internetikäyntejä aikana, jolloin koulun omat internetyhteydet olivat rakenteilla. Materiaali korvasi hyvin puutteen, koska esimerkiksi ARS94 -näyttelyn cd-rom 3D-animaatioineen välitti oppilaille mielikuvaa itse museorakennuksesta tilana, mikä kokemus puuttui muilta internetsivujen perusteella. Koulu B tutki systemaattisesti oman kuvailmaisunsa avulla tietoverkosta valitsemaansa kuvataidetta ja keskittyi näin taidekuvan vastaanottamiseen ja tulkintaan. Ryhmässä syntyi eniten konkreettisia tuotoksia. Tästä ovat esimerkkinä mm. Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin innoittamana oppilaiden aloitteesta syntyneet enkeliveistokset ja kuvataiteen vihkojen kuvalliset ja sanalliset muistiinpanot. Koulu C tuotti systemaattisesti kysymyssarjan videoneuvottelua varten, jonka pohjalta rakennettiin aktin käsikirjoitus. Se keskittyi taidemuseotoiminnan tarkasteluun. Ryhmä oli parhaiten perehtynyt taidehistoriaan kuvataiteen opiskelussa. Sillä oli ollut käytössään runsas taidekirjakokoelma luokassaan.

Kuvatut esimerkit havainnollistavat hyvin toimintatutkimuksen etenemistä kouluissa ja siinä syntyneitä erilaisia ratkaisuja saman aihepiirin käsittelemiseksi. Samalla syntyi kolme erilaista toimintamallia, joiden suhteen opettajat voivat arvioida omia ratkaisujaan ja kehittää jatkossa omaa työtään tai varioida sitä tulevaisuudessa. Valittu kokonaisvaltaisen oppimisen malli ja yksilöllisten ratkaisujen hyväksyminen tuki opettajien omanarvontuntoa ja samalla motivaatiota olla aktiivisesti mukana tutkimusprosessissa, joka oli työpanokseltaan vaativa. Opettajien oppilaantuntemus edisti tehtyjen ratkaisujen onnistumista. Jokainen käytettävissä oleva hetki käytettiin hyväksi sekä eri vaiheita seurattiin, arvioitiin, reflektotiin ja muutettiin tarpeen tullen toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen (*ort. Sava 1990 ja Syrjälä 1994*). Tutkimusaiheeseen käytetty kokonaistyöaika oli hyvin niukka, koska edettiin käytössä olevan opetussuunnitelman pohjalta ja kohdetta tarkasteltiin koulujen arkipäivän käytännössä. Eräs oppilas totesi, että "eihän me loppujen lopuksi niin hirveän paljon tehty". Niukka aikaresurssi kertoo kuvataiteen opetukseen käytettävissä olevan ajan rajallisuudesta. Tästä huolimatta syntyi oppilaille kokeilun aikana yllättävän myönteisiä ja vaikuttavia kokemuksia saadun palautteen perusteella.

Oppilailla tulee olla selkeät ohjeet tietoverkkojen käytöstä ja siitä, mitä on tarkoitus tehdä ja mitä kohteita tarkastella. Peruskouluikäisten kanssa on viisasta keskittyä harvoin hyviin kohteisiin, koska heidän tietonsa kuvataiteesta on vähäistä. Työskentelyn fokuoiminen Valtion taidemuseoon osottautui hyväksi ratkaisuksi niin tietoverkkojen käytön kuin itse asiassällön osalta juuri keskittymisen ansiosta. Oppilailla oli ollut kuitenkin mahdollisuus sitä ennen tutustua vapaasti kohteisiin. Oppilaille syntyi mielikuva, että taidemuseoiden kotisivut toimivat tietolähteinä taidekirjojen tapaan. Värilliset taidekuvatulosteet ja sekä opiskelutehtävät motivoivat osaltaan paneutumaan aiheeseen. Loppukommenteissa oppilaat totesivat, että työskentely ei suinkaan ehkäissyt omaa kuvantekemistä kuten ennakkoon oli pelätty, vaan tietoverkkotyöskentely oli ennako-odotuksia antoisampaa ja tarjosi ideoita omaan työskentelyyn.

### Virtuaalimaailma

Virtuaalimaailma on tutkimuksessa keskeisessä roolissa, koska tutkimuksen innovatiivisin osio on videoetäopetuksen tarkastelu ja toiminnan kokeilu ja testaus kuvataiteen vastaanoton välineenä. Virtuaalimaailman hahmottamiseksi oli tarpeen määritellä sen keskeisin käsite virtuaalitodellisuus, koska sen ymmärtäminen käsitteenä auttaa myös virtuaalimaailman ymmärtämistä. Virtuaalitodellisuus on ilmenemismuodoiltaan monenlainen kuten virtuaalikoulu-, museo- tai vastaava. Se voi olla laadultaan todempaa kuin itse todellisuus, hypertodellisuutta tai imaginaarista ja kuviteltua. Samalla se kuvastaa tekniikan avulla luotuja utooppisia maailmoita, koska kaikki todellinen voi korvautua virtuaaliympäristössä, jolloin puhutaan edustuksellisuudesta ja simulaatiosta. Virtuaalitodellisuus voi olla ensiaskel kohden ihmisen ja koneen interaktiota ja sulautumista, koska kaikkialla läsnäoleva tietotekniikka (*UbiComp*) on jo todellisuutta. Virtuaalitodellisuudessa viestinnällinen vuorovaikutus välittyy median ja etäläsnäolon kokemuksen kautta. Tässä yhteydessä keskiöön on nostettu virtuaalitodellisuuden imaginaarisuus ja kuviteltu, koska tietokonemedian avulla synnytyt etäkontaktit vaativat aina mielikuvituksen käyttöä kontaktin hahmottamiseksi omassa mielessä ja mielikuvissa kuten mielikuvana museokäynnistä vertaillaessa taidemuseon internetsivuilla.

Tutkimuksen alussa osoittautui, että tietoverkkotyöskentelyn edellytykset olivat hyvät, koska tietoverkkojen maailma oli lähes kaikille oppilaille ja opettajille tuttu. Lisäksi on huomattava tyttöjen kuvataidekiinnostus ja poikien tietotekniikkakiinnostus. Näin ollen

jokaiselle oli tarjolla jokin kiinnostuksen lähde. Maaseudun oppilaat olivat ennakkoluulottomampia kuin kaupungin koululaiset tietotekniikan käyttön suhteen kuvataiteen yhteydessä, mikä on kiinnostavaa, koska maaseudun poikavaltainen ryhmä oli kiinnostunut tietotekniikasta. Tietotekninen kiinnostus tuki ja motivoi kuvataidekiinnostusta. Itselle läheinen asia heijastui muihinkin asioihin, joissa käytettiin tietotekniikkaa. Kuvataidekoulua käyneet olivat luonnollisesti muita kiinnostuneempia taiteesta.

Koulu C:n ulkoiset edellytykset työskennellä tietoverkossa olivat parhaat, koska sillä oli verkkoyhteyksin varustettu tietokone kuvataiteen luokassa. Jokaisen koulun kuvataiteen opetuksen ongelmana oli päästä tietotekniikkaluokkaan työskentelemään yhdessä. Tilanne vaikutti tutkimuksen etenemiseen ja itse tarkastelukohteeseen syventymiseen. Pahiten tilanteesta kärsi koulu A:n ryhmä. Tekniikan saatavuuden lisäksi ongelmia syntyi sen nopeasta uusiutumisesta tekniikkana. Toisaalta viestinnälliset lainalaisuudet sinänsä toimivat samojen periaatteiden mukaan, vaikka kyse olisi eri ikäisistä laitteista, koska itse tekniikka on kehittynyt vain tekniikkana. Koulu C:n oppilailla oli mahdollisuus milloin tahansa kuvataiteen tunnilla käyttää internetyhteyttä tutustuakseen aiheeseen, mutta siinä onnistuttiin vain osittain, koska opettaja antoi oppilaiden edetä tehtävien toteuttamisessa yleensäkin heidän oman etenemisjärjestyksensä mukaan ja yhteistä paneutumista asioihin oli vähän. Internetkohteiden etsiminen olisi vaatinut enemmän opettajan tukea, koska kokeiluajankohtana hakuohjelmat eivät vielä olleet kovin kehittyneitä. Muilla kouluilla oli pulmia yhteyksien saatavuudessa tuntien aikana, koska kuvataiteen luokassa ei ollut vakituisesti asianmukaisia yhteyksiä. Internetyhteyksien hankkiminen vaati erityisjärjestelyjä, joiden saaminen onnistui tyydyttävällä tavalla.

Työskentely kouluissa sujui jokaisen koulun, opettajien ja oppilasryhmien omien edellytysten mukaan. Jokainen koulu löysi oman lähestymistapansa asiaan. Virtuaaliympäristö on saavuttanut koulun ja koulutuksen maailman monella tapaa erilaisina tietoverkkoalustoina sekä digitaalisen tietokonemedian erilaisina sovelluksina. Media- ja viestintäkasvatus pyrkii tukemaan verkko-opetusta (ks. Härkönen 1994, Tuominen & Varis 1998, Varis 1999, Kotilainen 1999, 2001 ja Tuominen 1999/1998 sekä Suoranta & Ylä-Kotola 2000).<sup>266</sup> Kuvataiteen opetuksen opetussuunnitelma itsessään on osa koulun media- ja viestintäkasvatusta, koska se sisältää kuvaviestinnän, jossa tavoitteena on sekä kuvaviestien tuottaminen että kuvaviestien vastaanottokyvyn kehittäminen.

Alkutestissä olleista kolmesta taidekuvasta Ferdinand von Wrightin Ensi yllätys oli suosituin. Se vastasi mm. Parsonsin ja Saarnivaaran tutkimuksissaan saamia tuloksia nuorten taidemausta, joka suuntautuu useimmiten mimeettiseen kuvaan tiettyssä kehitysvaiheessa olevilla nuorilla. Samalla kuvan esittävyys peilasi sitä tuttuutta, joka on tarpeen kiinnostuksen herättämiseksi taidetta kohtaan (ks. Koroscik 1993 ja 1996). Tätä tietoa käytettiin systemaattisesti hyväksi valitsemalla aluksi tietoverkkotyöskentelyn kohteeksi esittäviä kuvia. Tähän tehtävään soveltuivat erinomaisesti mm. Valtion taidemuseon kotisivut, koska ne olivat laadullisesti korkeatasoiset ja sisälsivät juuri ryhmän toiveiden mukaisia esittäviä ja tuttuja taidekuvia sekä niiden kuvaamia tuttuja kohteita tai ympäristöjä. Lisäksi on todettava, että internetympäristössä esittävät kuvat toistuvat parhaiten, koska internetyhteydessä kuvissa käytetään pientä resoluutiota kuvien välittämisen nopeuttamiseksi. Toisaalta tietoverkkotekniikan kömpelyys välittää hienopiirteisiä asioita paljastui vähitellen. Internetkokemuksen perusteella syntyi monia yllätyksiä, mikä kertoo välineen puutteellisuudesta moniulotteisen kokemusmaailman välittämiseen. Tämän seurauksena koettiin edelleen yllätyksiä myös myöhemmin reaalisena museokäynnin aikana, kun maalausten koko, mitasuhteet, värit tai yksityiskohtien tarkkuus paljastuivat. Joku erehtyi tietoverkkokuvan perusteella pitämään Walter Runebergin veistosta Amor ja Bacchus maalauksena (kuva 33).

Virtuaalimaailman teoreettisen tarkastelun avulla selvitettiin virtuaalitodellisuuden, tietoverkkojen ja mediakasvatuksen kysymyksiä tavoitteena määrittää sen soveltuvuus kuvataiteen opiskeluun. Voidaan sanoa, että kyberpunk omalla tavallaan kuvastaa tulevaisuuden simulaatiokulttuuria, jota virtuaalimaailma edustaa, koska kaikki on lopulta simulaation simulaatiota (ks. Baudrillard 1983). On helppo väittää, että alkuperäinen ja todellinen on katoamassa kopioituun ja uudelleen tuotettuun viestimassaan. Tietokonemedian tuottama digitaalinen kulttuuri on informaatio- ja viestintäkulttuuria, jossa uudet mediat ja media-kulttuuri voidaan tulkita niin, että väline on viesti kuten McLuhan on asian määritellyt. Itse viestisisältö on merkityksellinen ja myös viestillä on väliä liikuttaessa eri viestintäympäristöissä (ks. Biocca 1992 ja Zielinski 1999) ja erilaisissa mediasfääreissä (ks. Debray 1996). Virtuaalimaailman moniulotteisuudessa on työlästä löytää todellisen tiedon lähteille, vaikka kehittyneet hakukoneet poistavat nykyisin ongelmaa.

---

<sup>266</sup> Katso myös Kangasalo & Suoranta 2001 ja Suoranta & Lehtimäki & Hakulinen 2001.

Kuviossa 26 havainnollistetaan tutkimusaiheeseen liittyviä virtuaalimaailman ulottuvuuksia, joista rakentuu informaatioyhteiskunnan yleiskuva. Informaatiovirrat muuntuvat digitaaliseen muotoon ja liikkuvat vastaanottajille tietoverkkojen ja muun tietokone median avustuksella. Se on mielikuvamaailma ja simulaatiokulttuuria, totta ja kuviteltua tai keino-tekoista ja aitoa, kaikki rajat ylittävää (ks. *Baudrillard 1983 ja 1997b, 19-27*). Elämän hallinnalta edellytetään uusia taitoja. Näin ollen media- ja viestintäkasvatus pyrkii tarjoamaan koulussa lapsille ja nuorille tulkinta- ja suunnistustaidot selviytyä virtuaalimaailman monimediaalisessa viestintäympäristössä. Sen yhteydessä on suomalaisessa kasvatustieteessä puhuttu luku- ja kirjoitustaidoista (ks. *Suomi (o)saa lukea*). Lineaariseen tulkinta- tai ilmaisutapaan liittyvän analogian käyttö on tässä yhteydessä harkittava tarkkaan. Tyytyminen yhteen tarkastelukulmaan kaventaa näkemystä ja tulkintaa. Visuaalisten viestien tulkinta tai tuottaminen poikkeavat oleellisilta osin luku- ja kirjoitustaidon vastaavista toiminnoista. Lukeminen ja kirjoittaminen etenee lineaarisesti niin tulkinnassa kuin tuottamisessa. Tutkimukseen liittyvät kuvaviestit, taidekuvat, avautuvat niille ominaisten vastaanotto- ja tulkintakeinojen avulla.

Media- ja viestintäkasvatus toimii osaltaan monimuoto-, etä- ja verkko-opetuksen tukena. Sen keskeiseksi tehtäväksi määrittyy mediataitojen kehittäminen niin mediaviestien vastaanottajana kuin niiden tuottajana. Kytkemällä media- ja viestintäkasvatus kuvataiteen opetukseen otetaan huomioon visuaalinen ja kuvallinen luku- ja kirjoitustaito erilaisten viestien tulkinnassa ja tuottamisessa. Media- ja viestintäkasvatus liittyy virtuaaliympäristön osaksi koulun ja koulutuksen maailmaa niin opetuksessa yleensä kuin monimuoto- ja etäopetuksessa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuvaa myös media- ja viestintäkasvatusta. Prosessi- ja kokemuksellisen oppimisen ajatukset suuntaavat ajatuksia uusiin mahdollisuuksiin kuten kasvatuksessa muutoinkin (*vrt. Suoranta&Ylä-Kotola 2000*). Media- ja viestintäkasvatuksen yhteydessä korostuu avoimen oppimisympäristön ajatus sekä monimuoto-, etä- ja verkko-opetus.

Videoneuvottelu, videoetäopetus, oli kaikille uusi kokemus. Eri tavoin kiinnostukseensa suuntautuneet oppilaat saivat jokainen uutta pohdittavaa, koska "voin kertoa olleeni mukana aivan uudeltaisessa kokeilussa tai olin yllätynyt internetin kattavuudesta". Videoneuvottelu ja museokäynti synnyttivät vertailevaa pohdintaa reaali- ja virtuaalimaailman kokemuksista. Esimerkiksi tietoverkkokuvien laadullinen taso synnytti keskustelua. Videoneuvotteluakti sujui hyvin, vaikka ISDN-tekniikka ei ole laadullisesti kovin hyvä kuvien esittämiseen tai äänen toistoon.

Videoetäopetuksen käyttö mielekkäällä tavalla oli keskeinen kehittämisen ja pohdinnan kohde. Videoneuvottelun onnistumisessa on tärkeää huolellinen etukäteissuunnittelu, käsikirjoituksen laadinta, osallistujien rooleista sopiminen, tekniikan etukäteistestaus ja varmistus sekä asiallisesti varustettujen välineiden ja tilojen käyttö. Tutkimuksessa käytettiin lainatiloja, koska kouluilla ei ollut omia laitteita. Se kuormitti etukäteissuunnittelua. Vastavaanlaisia hankkeita yläasteikäisille ei tutkimuksen empiirisen osan aikaan oltu vielä toteutettu (*Sirviö 1997*). Kyseessä oli monipisteneuvotteluyhteys, jossa virtuaalimaailman ohella oli mukana koulumaailma ja taidemuseomaailma osallistujien ollessa viidessä eri lähetys- ja vastaanottopisteessä. Videoneuvottelutekniikkaa sinänsä käytetään apuna nykyään yleisivistävän koulutuksen etäopetushankkeissa<sup>276</sup>, mutta työskentelyfoorumi on yleensä koulumaailman sisällä ja kahdenvälinen. Monipisteneuvottelun käytön tarkoituksena oli saada yhteys Valtion taidemuseon pedagogiseen huippuasiantuntijaan. Tämä olisi ollut mahdollon toteuttaa kolmena erillisenä kertana, mutta yhdistämällä ryhmät säästettiin aikaa sekä niin ihmis- kuin muita toimintaresursseja ja tarkasteltavan asian suhteen ei menetetty mitään, koska myös toisten oppilaiden läsnäolo motivoi etäyhteyden aikana ja vahvisti etäläsnäolon kokemusta.

Videoetäopetuksen konkreettisena seurauksena laadittiin sen käyttöohjeet, miten järjestää toimiva etäyhteys. Ohjeet olivat toimintatutkimusprosessin yksi konkreettisista tuloksista ja käyttökelpoiset edelleen järjestettäessä videoetäopetusta. Videoetäopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee ottaa huomioon seuraavat aihepiirit erityispiirteineen: yhteystapahtuman suunnittelu, valmistelu ja liittäminen muuhun opiskeluun, tekniikan testaus, varsinaisen yhteysaktin toteuttaminen, koko prosessin dokumentointi ja jälkiprosessointi. Opetustapahtumalle on suositeltavaa rakentaa käsikirjoitus, koska kysessä on monipolvinen vuorovaikutustapahtuma, johon voi soveltaa hyvän draaman lakeja.

---

267 <http://www.edu.fi/koulu/verkkope.html>, 20.6.1999

Menetelmän käyttö on edelleenkin välineen ominaisuudet ja mahdollisuudet huomioon ottaen usein varsin luontotyylistä viestintää, parhaimmillaan PowerPoint-esityksellä täydennettynä, vaikka tekniikan kehittyminen sallii entistä monipuolisemmat keinot tuottaa opetusviestinnällisesti ajateltuja oppimiskokonaisuuksia, jossa vuorovaikutusta ja havainnollistamista on käytetty aktiiviseen ja vuorovaikutteiseen työskentelyyn. Esimerkiksi kokeilussa yksi ryhmistä keksi esitellä omia muovailutöitään kertoakseen muille siitä, miten he olivat tutkineet yhteistä aihepiiriä. Muutoinkin eri koulujen omat esittelyt olivat havainnollisia ja pyrkivät käyttämään hyväksi tekniikan kaikkia mahdollisuuksia.

Videoetäopetuksen akti oli kokeiluhankkeeseen osallistuneiden eri tahojen yhteistyön voimannäyte ja näyte co-opetition -ajatuksen toteutumisesta ja toimivuudesta. Arvoverkko-malli toimi hyvin ja kaikki saivat itselleen onnistumisen kokemuksen lisäksi monia arvokkaita ajatuksia niin kuvataiteesta kuin ihmisten välisen vuorovaikutuksen arvosta, joka on omiaan lisäämään motivaatiota käsiteltävää aihetta kohtaan. Oppilaat arvioivat videoetäopetuksen korkealle. Se oli motivoiva, ”erikoinen tapaus, joka oli kiva kokea”. Se oli ”mukava ja opettava kokemus”. Oppilaille uusi tekniikka oli ”jännittävä vaihtoehto” ja kiinnostava, koska ”puhui Marjatan kanssa nenät vastakkain” ja näki toiset ”kasvotusten”. Kommentit kuvastavat eläytymistä etäläsnäoloon ja tapahtuman immerssiivistä otetta osallistujiin tekniikan puutteista huolimatta, koska iso joukko ihmisiä ”pystyi olemaan yhteydessä toisiinsa”.

Oppilaat kiinnittivät huomiota myös tekniikan toimivuuteen, puheenvuorojen siirtoon ryhmältä toiselle sekä mikrofonien käyttöön. He omaksuivat käytetyn tekniikan lainalaisuudet nopeasti, vaikka sitä ei oltu harjoiteltu etukäteen. Myös sen puutteet havaittiin ja osattiin erottaa itse käsiteltävästä sisällöstä. Videoneuvottelun yhteyteen toivottiin entistä enemmän havainnollistavia kuvia, jotka olisivat vielä enemmän pohjustaneet tulevaa käyntiä. Koulu C:n oppilaat kaipasivat museon kotisivuille tai videoneuvotteluun näkymiä museorakennuksesta, joka oli osoitus tila- ja paikkakäsittelen hahmottamisen tarpeesta. Oleellisinta oli kuitenkin, että voi ”kysellä Ateneumin naiselta kysymyksiä” ja ”kuunnella vastaukset” itse laadittuihin kysymyksiin. Keskeisenä onnistumisen edellytyksenä oli, että oppilaat olivat itse aktiivisina toimijoina koko hankkeen ajan. Myös opettajat ja museolehtori ja muut aikuisosallistajat olivat tyytyväisiä kokonaisuuteen.

Tärkeää on kuitenkin havaita, että oppijat eivät opi opettajilta tai teknologialta vaan ajattelemalla tekemisiään ja uskomuksiaan sekä toisaalta ajattelemalla muiden tekemisiä ja uskomuksia (Jonassen&Peck&Wilson 1999). Oppiminen on ajattelua, jossa opettajien roolina on stimuloida oppimisprosessia. Monessa yhteydessä korostuu tänä päivänä oppimisen ja oppimisprosessin subjektiivisuus, joka leimaa myös konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sitä kautta nykyistä opetussuunnitelmaa sekä muutakin inhimillistä toimintaa. Viestintätapahtuman vuorovaikutteisuus ja elämä yleensä edellyttää kuitenkin muidenkin subjektien tekemisen ja ajattelun huomioon ottamista. Näkökulman oikeutusta korostaa käsitys, että nykyisen postmodernin kulttuurin yksilökeskeisyys on saavuttanut kylläisyysasteensa. Yhteisöllisyyden merkitys korostuu sosiaalisuuden periaatteen kautta (vrt. Maffesoli 1995 ja 2002).

Videoetäopetustapahtuma on erinomainen esimerkki yhteistoiminnallisesta oppimisesta monessa merkityksessä, koska tässä tapauksessa kaikki oppivat jotakin, mutta myös arvostamaan yhteispelin merkitystä kilpailun sijaan. Ihmisten vuorovaikutuksen ohella syntyi konkreettinen esimerkki taiteen ja estetiikan, tieteen sekä teknologian vuorovaikutuksesta taiteen ja estetiikan hyväksi. Teknologian avulla rakennettiin henkinen silta taidemuseoon. Teknologia palveli sille kuuluvassa rengin roolissa itse viestisisältöjen päästessä esille. Virtuaalimaailman moninaisuudesta on löydettävissä myös sija kasvatukselle, opetukselle ja oppimiselle, mutta toisaalta mediakulttuuri toimii myös lasten ja nuorten oppimisen ja maailman jäsentämisen ympäristönä, joka tulee ottaa huomioon vakavana haasteena opetussuunnitelman lähtökohia päätettäessä tai kouluopetuksen pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja toteutettaessa.

Virtuaalimaailman näkökulmasta Suorannan ja Ylä-Kotolan ajatukset media- ja viestintäkasvatuksen opetussuunnitelmateoriasta ovat tässä yhteydessä toimiva perusta ja samoin tukeutuminen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen saman logiikan mukaisesti niin nuoris-, kasvat- kuin museokasvatuksen yhteydessä. Tämän media- ja viestintäkasvatuksen tausta-ajattelun vaikuttajina toimivat myös Varis ja Tuominen (Kotilainen). Suorannan ja Ylä-Kotolan media- ja viestintäkasvatuksen näkemykset liittyvät toisiinsa kasvatuksen ja nykyisen simulaatiokulttuurin kysymykset. Tutkimuksen opetus- ja kasvatustoiminnan kohteena ovat virtuaalimaailmassa esiintyvät kuvataiteen representaatiot ja uudelleen median avulla tuotettu, remedioitu, kuvataide. Representaatio ja remediaatio ovat keskeisiä käsitteitä (ks. myös Benjamin 1989/1931 ja 1989/1936 sekä Bolter&Grusin 1999 ja Manovich 2001). Empiirisen osan opetuksessa simuloidaan kuvataidemuseomatka uutta tietokonemediää käyttäen.

Eri toimintamaailmoiden tarkastelussa alleviivataan lopulta Garrisonin ajatusta siitä, että etäopetus ei oleellisilta osin poikkea muista oppimistilanteista tai vaadi muutoin erityistä pedagogista ajattelua. Näin korostetaan yhteisen pedagogisen ja didaktisen ajattelun tärkeyttä ja yhteisen näkemyksen etsimistä eri oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Oppija, oppimisen subjekti, on sama, oltiin missä toimintaympäristössä tai minkä maailman ohjaajan otteessa tahansa.

Virtuaalimaailman osalta on keskeinen kysymys tämän nopea muutoskehitys. Se leimaa tutkimuksen toimintaympäristöjen häilyvää luonnetta, joka ilmeni teknologisen peliympäristön jatkuvana muuttumisena työn edetessä. Sen tähden työssä on pitäydytty 1990-luvun loppupuoliskon tilanteeseen ja sen arviointiin. Työssä näkyvät uuden teknologian nousukausi ja sen odotukset. Kehitystä on ollut mahdollista arvioida kriittisesti ajallisen etäisyyden päästä. Pohdinnan kohteena olevat kysymykset on asemoitu uudelleen ja arvioitu käytetyn teknologian toimintakyvyn rajoja. Näyttää siltä, että uusi virtuaalimaailma on tarjonnut monia illuusioita etäisyyden voittamiseksi ja etäläsnäolon saavuttamiseksi. Uusi viestintäteknologia on edennyt utopiasta toiseen. Teknologian käyttäjä etsii reittiä ja käytötarkoitusta virtuaalimaailman uusille viestintäväylille. Käyttöliittymät koetaan vaikeiksi käyttää. Viestisisällöt eivät aina kohtaa käyttäjänsä. Teknologia ei ole löytänyt sovellusta.

Virtuaalimaailman nykyisyyttä ja tulevaisuutta hahmotettaessa on nähtävissä virtuaalimaailman ja sen tietokonemedian kehityskulussa neljä keskeistä ongelmaa. Näitä ovat:

- Verkottumisen moninaistumisen ja integroitumisen vaihe, esimerkiksi digi-tv ja UbiComp,<sup>268</sup> on synnyttänyt ongelmakentän, jonka yhteydessä on ratkaistava, miten saman käyttöliittymän kautta vastaanotetaan eri lähteistä tulevia viestisisältöjä ja miten tämä muuttaa median käsitettä.
- Interaktiivisuuden liittyvä niin henkinen kuin fyysinen ulottuvuus ja hypertextuaalisuuteen perustuva assosiativisuus ja analogisuus sekä niiden utopiat pakottavat niiden uudelleen arviointiin.
- Siirtymä audiovisuaalisuudesta sensomotoriseen kulttuuriin merkinnee passiivisen vastaanottajan roolin uudistumista ja uudenlaista sensomotorisen dramaturgian käyttöön ottoa, joka rakennetaan virtuaalitodellisuuden kolmiulotteiseen tilaan.
- Median ja ihmiskehon yhdentymisen ja bioteknologian tulo pakottavat pohtimaan arvokysymyksiä. Tällöin etiikan ja filosofian merkitys nousee uudella tavalla keskeiseksi kysymysten asettajaksi.

(Ylä-Kotola 2002, luento 30.10.2002.)

### Taidemaailma

Estetiikka ja taidefilosofia määrittelee osaltaan taidemaailmaa, mutta sillä on juurensa myös taidekasvatuksen perusteissa, koska taideobjektien vastaanotto, tulkinta ja arvottaminen on osa kuvataideopetuksen sisältöä. Taidemaailman ja kulttuuritaustan vaikutus on tärkeä lähtökohta, koska taidekasvatuksen tai esteettisen kehityksen teorit sellaisenaan eivät aina ota niitä riittävästi huomioon, vaikka esteettinen maailmankuva ja sen eettiset perusteet rakennetaan jo nuorena. Tällöin kyseessä on esimerkiksi esteettinen valintakyky. Tietopohja, tiedon haun strategiat, asenne ja siirtymät (*transfer*), kyky kierrättää tietoa tai rakentaa olemassa olevasta uusia kokonaisuuksia sekä oppimisen kokonaisprosessin liikkeelle saatama kehittyminen liittyvät oleellisesti taidekasvatukseen ja kuvataideopetuksen lähtökohtiin muiden kasvatuksellisten ja pedagogisten tavoitteiden ohella. Tätä tukee oppimaan oppimisen tavoite, integratiivinen ote tarkasteltavaan kohteeseen sekä visuaalinen ja sanallinen ajattelu ja tulkinta sekä kognitiivinen prosessi yleensä.

Taidemaailmaa käsiteltäessä on tarpeen pohtia estetiikkaa ilmiönä sekä taidemaailman ja estetiikan suhdetta. Taidemuseo kuuluu taidemaailmaan ja on parhaimmillaan sen aktiivinen toimija. Museologia tutkii ja arvioi museoiden toimintakenttää, jossa taidemuseo on eräs toimijoista. Se on samalla moniulotteinen pedagoginen instituutio, edustamansa alueen kulttuuripääomaa, kokemustiivistelmä ja julkinen kuva. Pedagogisena instituutiona se vastaa osaltaan eri ikäisten taidekasvatustyöstä museopedagogisin keinoin jäsentämällä, tulkitsemalla, taidekäsityksiä heijastaen ja uutta ajattelua tarjoten. Museo itsessään on media, joka käyttää hoitaessaan valistus- ja informaatiotehtäväänsä hyväkseen myös muita viestintäkeinoja kuten tietokonemediää. Näin ollen museon ja sen kuvataideobjektien peliympäristö on nykyään niin taide- kuin virtuaalimaailmassa.

---

<sup>268</sup> UbiComp = Ubiquitous Computing.

Toteutuakseen museo-käsite vaatii aina taideyleisön. Taidekasvatus on museoidenkin suuri haaste. Haaste siinäkin mielessä, että niin kuvataiteen opetuksen kuin museoiden museopedagogisen työn toimintaresurssit ovat hyvin rajalliset. Tilanne on samankaltainen niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Taustaselvitysten yhteydessä myös suuret kansainväliset taidemuseot viestivät museokasvatuksen niukkenevista mahdollisuuksista mm. yleissivistävän taideopetuksen opetussuunnitelmaleikkausten seurauksena ja näin yhteistyömahdollisuuksien supistumisena. Myös itse museoiden pedagogiset resurssit ovat rajalliset sekä museopedagogisesti pätevän henkilökunnan että käytettävissä olevan ajan suhteen. Suomessa aluetaidemuseoiden ja muiden pienehköjen taidemuseoiden resurssit ovat niukat esimerkiksi koulu B:n kotipaikkakunnan museon ainoan työntekijän tehtäviä supistettiin kokeilun aikaan. Tilannetta auttaa se, että museot ovat verkottuneet alueellisesti entistä tiiviimmin ja jakavat yhteisiä vastuualueita. Valtion taidemuseo puolestaan huolehtii kehityksikkönsä avulla alueellisten museoiden tuesta. Tämä kertoo yhteispelin merkityksen kasvusta ja arvoverkkomallin mukaisen co-opetition -ajatuksen toimivuudesta niukkenevilla toimintamarkkinoilla.

Kuviossa 33 tarkastellaan kulttuurimaailman kokonaisuutta. Se määritellään ja arvioidaan Danton taidemaailma-käsitteen avulla kuten muutkin tiettyyn elämistapaan liittyvät ilmiö- ja toimintakokonaisuudet, koska se arvioitiin Bourdieun kenttä-käsitettä havainnollisemmaksi tavaksi kuvaamaan eri ilmiömaailmojen elämistapaa kuten virtuaalimaailman moniulotteista tilaulottuvuutta, siihen sisällytettävää aikakäsitettä sekä globaalia liikkuvuutta.

Taiteen kautta välittyvä esteettinen näkemys vahvistaa viestinnällistä laatu- ja tiedotus- ja puhuttelevien viestisisältöjen kuten taidemaailman viestien arvostusta inhimillisen kulttuurin osana. Esteettiseen valintaan sisältyy eettinen vahvuus. Taiteen esteettinen tarkastelu on osa sen arvottamista. Toisaalta herää kysymys, mitä estetiikka kulloinkin ruotii, analysoi ja arvottaa kestäväksi ja merkitykselliseksi tai milloin sanallistaminen tappaa taiteen. Shustermanin (1997) ajatusten tukemana nähdään taidemaailma tässä yhteydessä korkean ja matalan kulttuurin dialogina. Taide on arvioitava ja määriteltävä aina uudelleen ja uudelleen suhteutettuna yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Taidetta tai sen kontekstia, taidemuseota, ei myöskään voi erottaa medioista (vt. Burgin 1986), vaikka museolla on arvo sinänsä inhimillisen pääoman kerääjänä ja arvotietoisuuden herättäjänä. Nuorten taidemieltymykset painottuivat työskentelyn alussa esittävien, mimeettisten, taidekuvien suuntaan, joten nuorten kuvataidekäsitys oli heidän kehitysvaiheelleen tyypillistä, mutta myös nähtävissä kuvataiteen siihen astisen opetuksen puutteina, koska kokeiluopettajien arvion mukaan edeltänyt opetus ei ollut ollut pätevien opettajien käsissä. Myös kotitehtävän lempikuvat edustivat useimpien oppilaiden osalta kaikkea sitä kliseistä herttaisuutta, jota ammattiyylpeä kuvataideopettaja kauhistuu. Näin ollen oppilaiden kuvamaailma oli alussa varsin etäällä taidemaailman perinteisistä esteettisistä ihanteista, mutta erinomaisen puhutteleva esimerkki matalan ja korkean kohtaamisesta taidemaailmassa, vuoropuhelua nuorten maailman ja taidemaailman kesken.

Oppilaat yllättyivät siitä, miten paljon kuvataidetta oli löydettävissä internetistä. Eri-tyisesti heitä kiinnostivat sellaiset kohteet, joista löytyi monenlaista kuvataidetta kuten WebMuseo tai uusia taiteilijatuotavuuksia kuten Frida Kahlo. Internetyhteydet keskittyivät vähitellen jokaisessa ryhmässä Valtion taidemuseon www-sivujen tutkimiseen. Kehityksen looginen jatke oli etäyhteys museoon videoetäopetuksen sekä sähköpostin ja muiden yhteyksien avulla. Internet, sähköposti ja videoetäopetus toimivat erinomaisesti reaalisesta museokäynnin valmistelupaikkana.

Taidemuseokäynti toteutui osallistujien toiveen mukaisesti luonnollisena seurauksena tietoverkkosivujen tutkimisen ja videoneuvottelun jälkeen, jossa viimeksi mainitussa yhteydessä oppilaat esittivät myös toiveensa siitä, mitä teoksia museokäynnillä katsotaan. Oppilaat olivat etukäteen hyvin perehtyneitä kohteeseen ja kykenivät omaksumaan enemmän kuin muutoin museon taidekokemuksista, koska oli ”innostavaa nähdä taulut ’oikeasti’ kun niitä oli jo tietokoneella katsonut”. Kommentti tukee Koroscikin tutkimuksissa ilmenneitä ajatuksia siitä, että tuttuus auttaa omaksumaan asioita. On luonnollista, että oppilaat kokivat oikeat taideteokset verkkokuvia mielenkiintoisempina. Toisaalta tutkimuksen tavoitteena ei ollut kilpailla tietoverkkojen kuvatarjonnan avulla taidemuseoiden reaalisien taideteosten kanssa, vaan löytää tietokone- ja katalysaattori, jonka avulla nuoret kiinnostuvat kuvataidemuseoista ja niiden kuvatarjonnasta. Tutkimuksen tulosten perusteella tässä onnistuttiin. Itse museoympäristössä, sen taidemaailman tilassa, oli mahdollista tavata ”vanhoja tuttuja” taideteoksia sekä yllättyä, hämmästyä ja innostua uudella tavalla niistä reaalisina kohteina virtuaalilikokemuksen jälkeen. Syntyi vertaileva virtuaalitalan ja reaalityökalun dialogi siitä, mitä sama objekti merkitsee erilaisissa yhteyksissä, paikassa, tilassa ja ajassa sekä suhteutettuna erilaisiin tarkastelumaailmoihin. Taideteokset osoittautuivat suuremmiksi, värik-

käämmiksi tai vähemmän pelottaviksi. Viimeksi mainitusta esimerkkinä Gallen-Kallelan Lemminkäisen äiti. Museossa kuvasta löytyi kiinnostavia yksityiskohtia, joita internetsivujen pienellä resoluutiolla tuotetut kuvat eivät välittäneet.

Maailma näyttäytyy tämän päivän informaatioyhteiskunnassa tekniikkana. Teknologia sanelee monella tapaa ihmisten toimintaa. Inhimillinen kasvu ja humanistinen elämä ovat keino tasapainottaa maailmankuvaa, jossa tiede, taide ja teknologia kohtaavat vuoropuhelussa. On oleellisen tärkeää, että taiteellinen ajattelu ja ilmaisu hyväksytään osaksi inhimillistä pääomaa. Filosofin Martin Heideggerin sanoin:

*“Oli ratkaisu mikä hyvänsä, kysymys taideeteoksen alkuperästä muodostuu kysymykseksi taiteen olemuksesta. Koska pakostakin jää avoimeksi, onko taide ylipäänsä ja millä tavalla, koetamme löytää sen olemuksen sieltä, missä taide epäilyksettä todella vallitsee. Taide on (west) taide-teoksessa.”* (Heidegger 1995/1935/36, 13-14.)

Taidemuseoinstituutio on osa taidemaailmaa, sen tärkeä viestintäkanava taiteen ja sen yleisön kohdata niin reaali- kuin virtuaalimaailmassa. Taidemaailman ja museokasvatuksen loppupäätelmän mukaan sen kasvatukselliset näkemykset ovat yhdensuuntaisia koulumaailman ja virtuaalimaailman kasvattajien kanssa (ks. Hooper-Greenhil 1999/1994, Hein 1998, Wright 1993 sekä Levanto 19.3.1997). Konstruktivistinen oppimiskäsitys vallitsee tietyn painotuksen. Näistä mainittakoon oppija subjektina kulttuuritaustoineen, tietoineen ja käsityksineen sekä oppimisen tilannesidonnaisuus ja oppimisympäristö. Kokemuksellisen oppimisen näkökulma on mukana ja liittyy erityisesti museopedagogien ja kuvataideopettajien yhteisiin taidekasvatuskäsityksiin, joka tuli esille tutkimuksen yhteydessä niin museopedagogien kuin kuvataideopettajien kommentissa. Taidemaailman näkökulmasta korostuvat havainto ja kokemus, kokemusten prosessointi sisäisen motivaation vahvistamana sekä oman minän kasvu. Kriittinen pedagogiikka uudistaa yhteistä kasvatustilannetta ja edistää oppimisprosessin ymmärtämistä myös tulevaisuudessa.

Kaikki ryhmät suhtautuivat erittäin myönteisesti museokäyntiin. Jopa poikavaltainen tietotekniikasta alkuaan kiinnostunut ryhmä oli motivoitunut. Taidemuseokäynti oli luvun vuoden 1996–1997 kuvataiteen kokeilun onnistumisen mittari ja kertoi kiinnostuksen heräämisestä. Oppilaiden perustelut olivat kypsiä kuten se, että taide on mukavaa, “taide on osa kulttuuriamme”, on tärkeää “sivistää itseään” tavalla, joka kuuluu kaikille. Taidekokemukset verkkoyhteyden aikana ja luonnollisessa ympäristössä museossa aiheuttivat yllätyksiä. Taulujen suuri koko oli useille oppilaille häkellyttävä ja vaikuttava kokemus. Se vaikutti myös oppilaiden taiteilijasuosikeiden muuttumiseen. Hugo Simbergin pienet puhuttelevat kuvat nousivat entistä enemmän esille. Opiskelu ei voi jäädä pelkän tietoverkkotyöskentelyn varaan, vaan sen rinnalla tulee järjestää reaalista taidemuseo- tai näyttelykokemuksia. Virtuaalinen, kyberpaikka ja reaaliaikaisen museotilan poikkeavat kokemuksena vielä toisistaan esimerkiksi mittasuhteiden hahmottamisen osalta. Taideteoksen konteksti on osa taideteoksen viestiä. Vanha museotila tai uusi virtuaalitalo peilaavat eri maailmoita.

Oppilaat kokivat museon kotisivuvierailun ja videoneuvottelun käyttökelpoisiksi tavoiksi valmistautua taidemuseokäyntiin, koska osasi “vahdata tauluja” ja tiesi etukäteen taiteilijoista ja maalauksista. Tosin videoneuvottelussa olisi voinut olla esillä enemmän kuvia ja näkymiä museorakennuksesta havainnollistamassa tulevaa kohdetta. Erityisesti poikavaltaisin ryhmä kiinnitti huomiota itse taloon ja näyttelytilaan, sen havainnollistamiseen sekä tilaan, paikkaan ja kolmiulotteisiin asioihin kuten uuden Nykytaiteen museo Kiasman pienoismalliin.

Videoetäopetuksen yhteydessä oli alunperin tarkoitus käyttää runsaasti havainnollistavia kuvia niin museosta kuin taideteoksista, mutta käytössä ollut tekniikka ei toiminut riittävästi. Museolehtorikin lainasi Taideteollisen korkeakoulun laitteita, koska museolla ei ollut omia. Videoneuvottelu toimi oppilaiden mielestä hyvänä informaatiolähteenä saatiinhan siinä vastaukset heidän itsensä laatimiin kysymyksiin. Museolehtori tarjosi hyviä vastauksia museon toimintaan liittyviin kysymyksiin. Liikuteltava kamera Albert-näyttelyn tapaan olisi palvellut lisäksi oppilaiden toivetta nähdä, miltä museossa näyttää. Niin museon kybertila kuin museon reaalien tila aistittiin kokemushetkenä ja siihen reagoitiin. Museotila oli suuri ja vaikuttava kaikkine eri detaljeineen. Marjatta Levanto tuli videoetäopetuskokemuksessa lähelle, kun hänen kanssaan voi keskustella suoraan, tavallaan ilman välikäsiä kuten muita aikuisia.

Eri pelaajien rooli toiminnan eri vaiheissa tuli esille sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Museolehtorin asiantunteva ja oikeaan osunut lähestymistapa nuoria kohtaan videoneuvottelussa sai erinomaista palautetta kaikkilta osallistuneilta. Kielteinen kokemus museo-oppaan sen hetkisestä “kunnosta” opastustilanteessa ei ollut vähämerkityksinen, vaikka oppaan asiantuntemus pelasti tilanteen. Esimerkki osoittaa, miten tärkeää nuorten



parissa toimivien on muistaa vastuullinen tehtävänsä. Jokaisen pelaajan roolisuoritus vaikuttaa koko oppimisprosessin lopputulokseen.

Prosessin seuraava vaihe olisi ollut palata taidemuseokäynnin jälkeen kouluun jatamaan taiteen tutkimista kotisivujen avulla. Vertailun kohteena olisi voinut olla taideteoksen virtuaalinen ja reaalin kokemus. Olisivatko teokset tuntuneet tietoverkossa aidommilta ja olleet voimakkaammin läsnä kuin ennen teoksen fyysistä kohtaamista taidemuseossa. Lukuvuosi oli lopussa ja tutkimusprosessin viimeisiä vaiheita olivat loppu- ja uudelleen mittaukset oppilaiden ja muiden osallistujien arvioiden avulla.

### Toiminnan objekti, kuvataide

Toiminnan objekti, kuvataide, oli kolmantena tutkimusnäkökulmana. Kuvio 37 havainnollistaa toiminnan objektia. Keskeisiä ongelmia oli, miten uusi viestintäteknologia soveltuu taiteen välittämiseen tai taiteen vastaanottamisen opiskeluun. Taideteokset ovat katseen objekti ja taiteilijan intention välittäjiä. Tietokonemedian kyky välittää alkuperäinen taideteos sellaisenaan, omana itsenään ja näköisenä, herättää monia kysymyksiä. Jo aikanaan valokuvaa käytettiin taideteosten reprodusointiin. Benjamin uskoi valokuvan kykyyn saattaa taideteos katsojaansa puolitiehen vastaan ja sen mahdollisuuksiin saavuttaa entistä laajempia katsojajoukkoja. Tämä tosin sillä hinnalla, että taideteos menetti osan alkuperäisestä aurastaan. Myös Malraux luotti valokuvan välityskykyyn taidehistorian opetuksessa tarkasteltaessa taideteoksia ja niiden ominaisuuksia. Reproduktion mahdollisuudet toimia alkuperäisen taideteoksen edustajana tiettyjen välineiden välityksellä on tietyn ehdoin hyväksyttävissä. Valokuvan on katsottu soveltuvan dokumentointitehtävään ja näin ollen todellisuuden vangitsemiseen ja siirtämiseen siitä huolimatta, että se menettää jotain itseltään, aurastaan (*vrt. Benjamin, Malraux, Bazin, Sontag ja Barthes*).

Oppilaiden jälkiarvioinnit kertoivat siitä, että heidän mieliinpainuvin kokemuksensa hankkeesta oli uusi, ennen kokematon tai itselle läheinen asia. Uudet peliympäristöt internet ja videoetäopetus sekä vanha taidemuseo kiinnostivat, motivoivat ja tarjosivat elämyksen, ja kokemus vielä vahvistui ajallisen etäisyyden päästä, kuten vuoden päästä toteutettu uusintakysely osoitti. Välitetty taidekuva palveli parhaimmillaan aidon taideteoksen edustajana ja kertoessaan esitietoja teoksesta myöhempiä taidemuseokäyntiä pohjustaen. Mielienkiintoista tuloksissa on myös se, että nuorille uusi kokemus saattaa olla yhtä hyvin uuden kuin vanhan median tarjoama. Uusi ja vanha media, tietokonedia ja museo, olivat samassa asemassa ja kilpailutilanteessa nuorten kiinnostuksesta taiteen välitystehtävässä. Tietokonemedian tai minkä tahansa välineen uskottavuutta viestin välitystehtävässä on aina mitattu sen kyvyllä vangita pala näköistä maailmaa esitettäväksi niin maalauksina, valokuvina kuin 3D-tuotteina, jolloin esimerkiksi perspektiivisen kuvaamisen perusidea on kierrätetty uuden välineen käyttöön palvelemaan tätä tehtävää. Taideteosten välittämisessä alkuperäisen teoksen näköisellä kopioinnilla on tärkeä merkitys. Tämä koskee nimenomaan alkuperäisestä digitaaliseen muotoon siirrettyjä, digitoituja, taideteoksia. Myös siirto mediamuodosta toiseen tuottaa alkuperäisestä poikkeavan kokemuksen, vaikka teos olisi alun perin tuotettu digitaaliseen muotoon. Sekä alkuperäisen teoksen reproduktio että mediamuodon muutos vaikuttavat taideteoksen kokemukseen alkuperäiseen verraten. Kokeilussa oppilaat itse perehtyivät tehtävissään alkuperäisen kohteen siirtämiseen mediamuodosta toiseen tekemällä taidekuvasuurennoksia, muovailutöitä taidekuvan pohjalta omana toiveenaan ja analysoimalla internet-kohteita kuvataidevihkoonsa, eräänlaiseen oppimispäiväkirjaansa.

Myös taideteoksen välitys mediasta toiseen vaatii taideteoksen vangitsemista esitysmedian avulla niin, että se saavuttaa katsojansa mahdollisimman alkuperäisenä. Oppilaiden kokemustilojen kuten oman luokkahuoneen, kyberpaikan ja museotilan vaikutus oli merkitsevä havainto-objektiin ja kokemukseen siitä. Oppilaat kokivat yllätyksiä, elämyksiä ja pettymyksiäkin taideobjektien mittasuhteiden, materiaalien, kaksi- tai kolmiulotteisuuden ja omien ennako-odotustensa suhteen verrattaessa kokemusta alkuperäisestä ja tietokonemedian avulla välitetystä taideteoksesta. Tietoverkkojen visuaalisen ja kuvallisen viestinnän korkea laatu ja välitystapa vaikuttavat vastaanoton kokemukseen. Perinteinen media ja taide kuten maalaukset, valokuvat ja elokuvat ovat representatiivisia, mutta nykymedia on presentatiivista tunkeutuessaan tietokonemedian kuten internetin välityksellä ihmisten luo (*vrt. Lash 2002*). Perinteisen median luo on hakeuduttava erikseen kuten mentävä taidemuseoon. Näin ollen vastaanottomahdollisuuksiin vaikuttaa ratkaisevalla tavalla esimerkiksi taidemuseoiden tavoitettavuus niin fyysisen etäisyyden, ajankäytön tai rahavarojen niukuuden ehdoilla. Tutkimusryhmällä oli käytettävissään vain 10 tuntia taiteen tuntemuksen opiskeluun lukuvuoden aikana. Taidemuseomatkoihin ei ollut rahaa. Tilanne pakottaa etsimään niin ajallisia kuin aineellisia säästöjä ulkoisten ongelmien voittamiseksi.

Perspektiivi merkitsee myös läpinäkyvyyttä. Empiirisen työskentelyn perusoletukseksi määrittänyt se, että media käyttää valokuvaa monella tapaa visuaalisen viestisisällön peruselementtinä, koska sen johdannaisiksi voi nimetä sellaisia näköaistin jatkeita kuin elävä kuva, 3D-animaatio ja muut vastaavat visuaaliset keinot. Valokuvan avulla muualla olevat kohteet voidaan siirtää museoon ja edelleen museon kotisivulta vastaanottajan oman tietokoneen kuvaruudulle, mutta monistaminen ja painokone etäännyttävät kuvan luonnosta ja ainutkertaisuudesta. Uudelta medialta vaaditaan siis kohteen kopiointia ja esittävyttä, kun alkuperäinen viipale todellisuudesta, tässä tapauksessa taideobjekti itse, siirretään uusinnoksena toiseen todellisuuteen, tilaan ja paikkaan. Taiteen vastaanottokokemus tilan, paikan sekä ajan suhteen aiheuttaa arviointitarvetta verrattaessa reaalikokemusta taidemuseossa tai etäläsnäolon kokemusta tietoverkkojen kautta. Videoetäopetus onnistui jossain määrin saavuttamaan nuoret katsojansa myös immersiiivisenä kokemuksena, koska museolehtorin kohtaaminen valkokankaalla koettiin kasvottaisena keskusteluna.

Oppimisen kohdetta, kuvataidetta, on tarkasteltava laadullisten vaatimusten perusteella. Taidekokemuksessa pyritään mahdollisimman välittömään alkuperäisen taideteoksen kohtaamiseen ja kokemukseen niin, että taiteen alkuperäinen ominaislaatu ja vaikutus kokijaansa säilyy sellaisenaan, aitona ja alkuperäisenä. Se vaatii alkuperäisen teoksen välittömän ja läsnä olevan kokemuksen teoksen ympäristössä myös etäläsnäolon aikana. Kokemuksen tulee olla kokijaansa kietoutunut, immersiiivinen. Monimediaalisen virtuaaliympäristön välittämien taideviestisisältöjen simuloidut taideobjektit kamppailevat välittömyyden kokemuksesta vaihtoehtona saman teoksen reaali maailmassa, taidemuseossa tai -näyttelyssä tapahtuva fyysinen kokeminen. Tällöin puhutaan mm. teoksen remediaatiosta, reproduktiosta, simulaatiosta, etäläsnäolosta ja kietoutuvuudesta sekä näihin liittyvistä reunaehdoista ja laadullisista kriteereistä (ks. Bolter & Grusin 1999, Manovich 2001 ja Lovejoy 1992).

Valokuvat ja muut näköaistimuksen jatkeet toimivat todellisuuden tulkkeina. Tulkin vaikeus liittyy perimmäiseen viestinnän peruskysymyksiin lähettäjän, vastaanottajan ja itse viestisisällön suhteesta tai itse viestin oikeasta tulkinnasta. Kuvan tulkinta on sidoksissa siinä esiintyviin merkityksiin. Viestien, myös taideviestien, välitys on riippuvainen esitysvälineistä ja välittämiseen käytetyistä keinoista. Taideteokset ovat viestinnän kohteina erityisen haavoittuvia niitä reprodusoitaessa tai siirrettäessä toiseen mediamuotoon remediaation kautta. Uusi tietokonemedian muuttaa öljyvärimaalauksen uuteen digitaaliseen olomuotoon. Uudelleen mediointi siirtää alkuperäinen taideteoksen mediamuodosta toiseen. Gutenbergilainen painotekniikka muutti öljyvärimaalauksen painokuvaksi. Jo tässä teknologisessä vaiheessa oli käytössä erilaisia graafisia tekniikoita reproduktion toteuttamiseen. Digitaali tekniikka on lisännyt mahdollisuuksia moninkertaisesti ja samalla eri medioiden konvergenssi on tosiasia (ks. kuvio 17). Sama viestisisältö saa aina vain uuden olomuodon oli kyseessä puhelinviestintä tai dvd-tallenne omassa kotiteatterissa. Taideteos itsessään voi olla digitaalisesti tuotettu ja siten sellaisenaan alkuperäinen. Tällä hetkellä on useimmiten kyse digitoidusta toiseen olomuotoon saatetusta taideteoksesta, jolloin herää kysymys taideteoksesta itse esineenä ja toisaalta kysymys taideteoksen kuvaamasta, esittämästä, kohteesta (vrt. Sonesson 1996 ja Marner 2000).

Taideteoksen kohtaaminen tietokonemedian välityksellä taideteoksena, sen esineellisessä muodossa, vaatii sen välittämistä kolmiulotteisena kokemuksena. Tämä asettaa teknikalle erityisvaatimuksia ja 3D-animaatiotekniikka on keinona lähin mahdollisuus toteuttaa toive. On myös muistettava se, että taideteos, joka on esine itsessään, kuvaa jotakin, joka on taideteoksen esittämä kohde. Se on tämän kohteen kuva, ei itse kohde. Taideteoksen välittämisessä on kyse välitettävän kohteen niin primääri- kuin sekundäärimerkityksen siirtämisestä toisen median kautta vastaanottajalle, jossa prosessissa välityksen viestinnällinen laatu toisaalta ja vastaanottajan eläytyminen ja kietoutuminen vastaanottokokemukseen ratkaisevat taideteoksen alkuperäisyyden kokemuksen vastaanottajan aistimuksessa.

Niin maalaustaide, valokuva, elokuva kuin virtuaalitodellisuudessakin näyttäytyvät erilaiset digitaalisuuteen pohjautuvat esitykset ovat pyrkineet todellisuuden vangitsemiseen ja sen kuvaamiseen (jäljittelyyn) toisessa olomuodossa esimerkiksi maalauksina, valokuvina, elokuvina tai 3D-animaatioina. Taideteosten esittelyssä edellä olevasta on apua, koska taidekohteen mahdollisimman tarkka kopiointi jonkin välineen ominaisuuksia hyväksi käyttäen auttaa kohteen koko olemuksen siirtämisessä vastaanottajan tietoisuuteen. Kokemuksen immersion aste on lopulta sidoksissa vastaanottajan eläytymiskykyyn tai vastaanottotilanteen häiriöttömyyteen. Toisaalta jo olemassa oleva esityksellinen täydennetty uusilla esittämisen innovaatioilla syventää immersion viehätystä, kuten Murray uskoo mediamailman tulevaisuuden kehityksestä.

Kuvataiteen opetuksessa on aina pyritty havainnollistamaan taideobjektia erilaisin keinoin. Se on välitetty luokassa oppilaille painokuvina, diakuvina ja muuna vastaavana havaintomateriaalina. Eräällä tavalla tietokonemedian avulla luokahuoneeseen välitetty

taidekuvaesitys toistaa samaa perinnettä. Onhan taidehistorian mestareita tutkittu yliopistoissakin valkokankaalle heijastettujen kuvien avulla siitä lähtien kuin se on ollut teknisesti mahdollista camera obscuran ja laterna magican perinteen pohjalta. Kynttilää valolähteenä käyttävä laterna magica on nykyaikaisen dataheittimen esikuva. Näin ollen kuvataideobjektin representaatio on jo kauan toiminut alkuperäisen taideteoksen edustajana luokkahuoneissa ja luentosaleissa. Myös taidekirjat ovat hyvä esimerkki vastaavasta ilmiöstä printtimedian näkökulmasta. Eräs kokeiluoppilaista totesikin, että hyvä taidekirja voi parhaimmillaan toimia oivallisena taidetoksen esittämisen välineenä kuvataiteen luokassa verrattuna internetin välittämään kuvaan, joka saattaa olla laadullisesti vaatimattomampi kuin taidekirjassa. Erehtyihän eräs oppilaista luulemaan veistosta maalaukseksi ja tietoverkkokuvista ei aina nähnyt oleellisia yksityiskohtia. Tämä tuli esille niin alku- kuin loppupeteissä kuvien analysoinnin yhteydessä.

Malraux visioi aikanaan imaginaarisen taidemuseon ajatuksen valokuvien innoittamana. Tässä visiossa kuvattiin maailmanlaajuista ja jatkuvasti lisääntyvää kuvakokoelmaa, joka olisi entistä paremmin levitettävissä ja ihmisten tavoitettavissa. Tämä mahdollisuus on nyt entistä lähempänä nykyisen digitaalisen mediateknologian keinoin. Vanha analogiseen teknologiaan perustuva valokuva ja ajatus imaginaarisesta museosta rajattomana kuvien arkistona kohtaa tänään uusimman digitaalitekniikan avulla tuotetun taidemuseon kuvatietokannan sen käyttömahdollisuuksineen taiteen tuntemuksen edistämiseksi. Historia ja nykyisyys käyvät dialogia ja uutuuden käsite on suhteellinen. Vanha ja uusi media eivät olekaan tavoitteiltaan kovin kaukana toisistaan. Itse teknologia on muuttunut, mutta viestisällöt, -tarpeet ja haaveet ovat ikiaikaisia inhimillisessä kulttuurissa. Sen tähden on tärkeää tuntea historian kehitystä ja perehtyä kulttuuritaustaan. Tietokonemediat on moninkertaistanut vietinnällisiä ulottuvuuksia entisestään, mutta uusinnostuotannon jälkeenkin on vaatimuksena, että vastaanottaja kohtaa aidon taideteoksen, vaikka jokainen uusi media lupaakin entistä aidompaa kokemusta, ajantasaisuutta ja läpinäkyvyyttä välittämäänsä kohteeseen.

### Kokonaisuuden tarkastelua

Kuvataiteen opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon erilaisten oppijoiden motivointi kuten muussakin opetuksessa. Loppumittaukset kertoivat, että pojat toivoivat tyttöjä enemmän, että jatkossa käytetään kuvataiteen opiskelussa tietotekniikkaa, mutta sen sijaan videoetäopetuksen käyttö ei erotellut tyttöjä ja poikia, koska kaikki olivat ensikertalaisia videoetäopetuksen käytössä ja näin ollen lähtötilanteessa samalla viivalla tämän uuden välineen osalta. Lopputuloksen kannalta oli merkittävää se, että motivaatio onnistui. Se kertoo sekä uuden välineen uutuusarvon herättämästä kiinnostuksesta, mutta myös sen kyvystä synnyttää motivaatio itse objektia kohtaan. Asian synnyttämää kiinnostusta kuvastaa se, että lähes kaikki oppilaat ilmoittivat kertoneensa eri yhteyksissä videoneuvottelusta lähipiirilleen.

Kokemukset kuvataidemuseoiden kotisivuista olivat myönteisiä etenkin poikien mielestä, mutta kaikki kokivat verkkosivujen käytön auttaneen taiteeseen perehtymisessä. Kaupungissa asuvat oppilaat uskoivat maalla asuvia enemmän internetin apuun tutustuttaessa taidemuseoihin, vaikka alkumittauksissa maaseudun koululaiset osoittivat enemmän kiinnostusta juuri tietotekniikkaan liittyviin asioihin. Taidemuseoissa ennen kokeilua käyneet kokivat asian muita antoisammaksi. Verkkosivujen käyttöä ei koettu vaikeaksi. Myös kokemukset taidemuseokäynnistä olivat myönteisiä. Museolehtorin asiantunteva osuus motivaation synnyttämisessä museokäyntiä kohtaan videoneuvottelussa miellytti erityisesti poikia. Oppilaat arvostivat taidemuseota kohteena. Maaseudun koululaiset pitivät tärkeänä, että käynnin aikana saa asiantuntevaa opastusta. Samaa mieltä olivat ne, jotka eivät olleet käyneet aikaisemmin taidemuseossa. Tämä on merkityksellistä kuvataiteen opetuksen kannalta, koska se painottaa asiantuntevan ohjauksen ja valmistautumisen merkitystä uutena opittavien asioiden yhteydessä.

Seuraavaksi olisi ollut mielenkiintoista tutkia, miten kokeiluryhmä olisi kehittynyt eteenpäin, jos heidän kanssaan olisi jatkettu tietoverkkojen käyttöä museokäynnin jälkeen. Jatko-osoittaminen olisi saattanut tuoda esiin lisääntyvää immersiiivisyyttä ja etäläsnäolon tuntua verkkovierailuille. Oikea museokokemus voi vaikuttaa etäkokemukseen uudella tavalla ja tehdä sen entistä todellisemmaksi. Tästä on viitteitä rymä A:n ARS94 -cd-romin 3D-animaation välittämä tuki itse museotilan hahmottamisen apuna. Reaali- ja etäkokemuksen vuorovaikutus ja dialogi voi tukea kummankin kokemuksen vaikutusta tilan, paikan ja ajan suhteen.

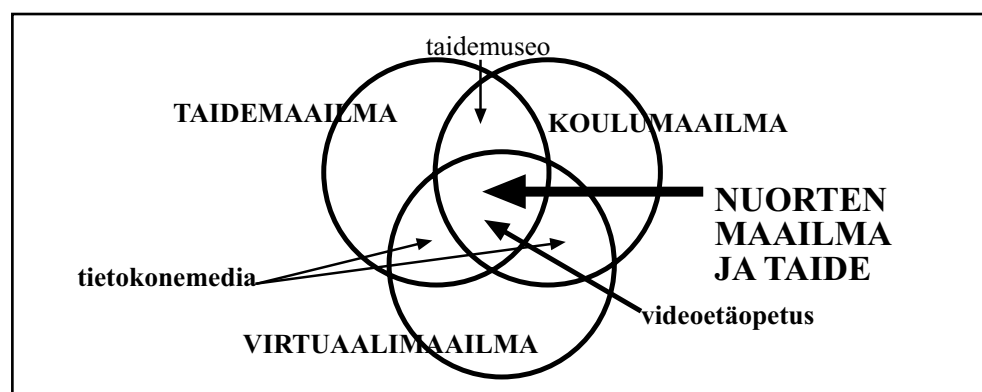
Kokeilun aikana nuorilla oli mahdollisuus valita, millaista kuvataidetta he halusivat tutkia internetin avulla ja lopulta päädyttiin Valtion taidemuseon verkkosivujen tarjontaan. Työskentelyn päättyessä selvitettiin oliko oppilaiden kuvamieltyyksissä tapahtunut muu-

toksia alkuvaiheeseen verrattuna. Esittävät kuvat olivat edelleen enemmistön suosiossa ja niistä loppustestissä kerrotut tarinat romanttisia tai realistisia, mutta taidekuvien suosio oli noussut ja kiinnostus niitä kohtaan herännyt. Itse taidemieltymyksiin kokeilun aikana ei puututtu, koska tavoitteena oli tutkia motivaation heräämistä kuvataidetta kohtaan. Taidemieltymykset ovat toisaalta myös jokaiselle hyvin henkilökohtainen asia, jota tulee kunniottaa. Taidemieltymyksissä ei lopulta ole kyse taiteen esittävyuden tai ei-esittävyuden paremmuudesta tai eri ilmaisutyylilien tai -suuntien vertailusta tässä merkityksessä. Käsitellään taiteen piirissä niin korkean kuin matalan ilmiöitä ja populaari on astunut taiteen piiriin. Ainoa, mitä voi toivoa, että kulloinkin kohde täyttää taiteelle asetettavat laadulliset kriteerit. Tutkimuksen ensisijainen tavoite ei ollut pohtia taidemakua tai taiteen vastaanoton kohteita taiteena, vaan selvittää, miten voidaan perehtyä kuvataiteen käsitteeseen käyttäen apuna tietokonemediää. Kokeilu oli oppilaiden mielestä myönteinen kokemus.

Loppustestin tavoitteena oli myös toimia taidemuseokäynnin jälkeisenä vapaamuotoisena ja assosiativisena keskusteluna koetusta työskentelystä lukuvuoden päättyessä, koska muutoin aihetta ei voitu yhdessä käsitellä. Oppilaiden "herttaiset" ja kiiltokuvamaiset kuvamieltymykset pitivät siis edelleen pintansa, vaikka taidekuvien suosio nousi huomattavasti alkutestaukseen verrattuna. Opettajat uskoivat oppilaidensa kehittyneen kokeiluvuoden aikana ja saaneen ainakin kaksi myöhemmin elämässä vaikuttavaa kokemusta: videoetäopetuskokemuksen ja taidemuseokäynnin sekä niiden avulla kosketuksen kuvataiteen käsitteeseen.

Uudelleen mittaus osoitti selkeästi, että opettajat olivat oikeassa arvioidessaan oppilaidensa kehittyneen kokeiluvuoden aikana. Vuosi kokeilun loppumisen jälkeen tehty avoin kysely paljasti lisäksi sen, että myönteisyys tutkimuksen aihepiiriä kohtaan oli syventynyt. Seurannaisvaikutuksia oli syntynyt. Kuusi oppilasta kertoi mm. jatkaneensa asian tutkimista heti seuraavana kesänä käymällä taidemuseossa tai internetissä. Tulos on hyvä, koska oppilailla ei ollut vielä mahdollisuuksia käyttää kotonaan verkkoyhteyttä. Työskentely oli mukavaa, vaikka "... aluksi hieman ärsytti TYÖNTEON poisjääminen, kunnes havaitsin tutkimuksenkin olevan ihan kiva". Työskentelyn kuvataiteen parissa arveltiin tukevan myös omaa kuvallista ilmaisua, jota alussa ei ymmärretty. Oppilaiden uusintakyselyssä paljastui monia mielenkiintoisia kommentteja videoetäopetuksen läsnäolon tunteesta, tietoverkkojen kattavuudesta ja mahdollisuudesta päästä kaukaisiin taidemuseoihin matkustamatta. Yllättävintä oli, että moni vastaaja piti tehtyä työtä tärkeänä yleissivistyksen ja oppimisen kannalta. Erittäin keskeistä oli se, että myönteiset vaikutukset ja kiinnostus taidemuseoita ja niiden taidetta kohtaan syntyi varsin pienen panostuksen turvin, koska "eihän me loppujen lopuksi niin hirveän paljon tehty". Näin ollen on tärkeää varata aikaa ja resursseja kuvataiteen opetukseen, koska kyse ei ole suurista uhrauksista, vaan pienen panoksen saadaan paljon aikaan.

Koulu-, taide- ja virtuaalimaailman yhteistyö synnytti eräänlaisen kasvatuksellinen konvergenssin yhteisen kohteen keskiössä arvioitaessa tutkimusta kasvatuskysymysten osalta (ks. kuvio 44). Samat pedagogiset mallit ja tavoitteet ohjasivat lopulta pedagogista ajattelua ja didaktista toimintaa työskentelyn aikana. Kohdistuuhan kasvatus lopulta samaan subjektiin, yksittäiseen oppijaan. Vain itse kasvatusviestin sisältö saattaa painottua hieman toisistaan poikkeavasti siitä riippuen, minkä maailman näkökulmasta asiaa tarkastellaan. On tärkeää, että yhteisellä pelikentällä, taidetietouden välittämisessä nuorille, löydetään yhteiset toimintaperiaatteet ja niitä tukeva ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys. On syytä painottaa uusyhteisöllisyyden tai uusheimolaisuuden syntyä ja samalla yhteistyön painoarvoa erilaisten taidekasvattajien, opettajien, museopedagogien ja muiden välillä, koska kilpailussa nuorten huomiosta tai toiminnan resursseista yhteinen hyvä ja co-opetition nousevat merkittäviksi onnistumista edistäviksi periaatteeksi.



**Kuvio 44.** Koulu- taide-, virtuaali- ja nuorten maailmoiden kohtaaminen kuvataiteen avulla.

Tutkimusprosessin tuloksista on pääteltävissä, että tietokonemediää käyttäen on mahdollista motivoida oppilaita tutustumaan kuvataiteeseen. Sen avulla tutkimuksessa mukana olleiden ikäisille muutoin tuntematon alue voi vähitellen tulla tutuksi. Käynti Ateneumin taidemuseossa oli verkko-opiskeluprosessin jälkeen hyvä mittari selvittää virtuaalikäyntien vaikutusta. Tietokonemediä auttoi oppilaita orientoitumaan useimmille uuteen museotilanteeseen, koska "tunnisti monia teoksia ja vahtasi jo tuttuja taideteoksia". Oppilaan kommentti kiteyttää tutkimuksen tavoitteen herättää ensin mielenkiinto taidetta kohtaan ja löytää se. Reaalinen museokäynti vahvisti motivaatiota. Moni oppilas mainitsi museokäynnin jälkeisessä palautteessa, että käyntiaika olisi voinut olla pidempi. Ryhmien omat opettajat kokivat kokeiluprosessin antaneen oppilaille unohtumattomia elämyksiä ja uusia käytösmalleja, jotka vaikuttavat pitkälle heidän tulevaisuuteensa ja suhteeseensa taidemuseoita ja niiden tarjontaa kohtaan.

Oppilaat olisivat mielellään jatkaneet mielenkiintoiseksi kokemaansa työskentelyä seuraavana lukuvuonna. Näin ei missään kolmesta koulusta tapahtunut. Oppilaiden omat mahdollisuudet seurata taidetta itsenäisesti olivat vähäiset, koska kotiympäristössä verkko-yhteyksiä oli vähän. Uudet mediat tai oppimisympäristöt eivät vaikuttaneet tutkimuksen ajankohtana vielä kovin merkittävästi kouluopetukseen yleensä. Selvitysten mukaan vain alle 20 % opettajista käytti hyväkseen tietotekniikkaa opetustyössään. Varhaiset omaksujat saavuttivat tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävän vaiheen empiirisen osan päättyessä vuonna 1998. (*Lehtiö 1998, 8-9.*) Tietokonemediä on toimivaa opiskelukulttuuria vasta sitten, kun se on aina luokassa kuten taulu ja liitu. Tieto- ja viestintäteknikan kehityskaari on ollut kouluissa 2000-luvulla hiipumaan päin, koska alkuinnostuksen jälkeen teknisille välineille ei ole löydetty tähdellistä käyttöä (*Nurmela&Ylitalo, 2003*). Toimivan ja kiinnostavan sisällön rakentaminen vaatii aikaa ja vaivaa, jota käytettiin runsaasti tutkimuksen opiskeluprosessissa.

Se, että opettajat eivät kokeilun jälkeen jatkaneet toimintaa tietoverkoissa tutkimusta seuraavan lukuvuoden aikana, selittyy sillä, että kuvataiteen opetussuunnitelma ei tarjonnut enää tilaa ja aikaa palata asiaan uudelleen. Oppilaiden uusintakyselyn palaute kertoi, että tilaisuuden tullen moni palaa uudelleen asian pariin. Merkittävää tutkimuksen näkökulmasta oli se, että moni oppilas kävi tietoverkossa tai museossa jo heti tutkimusta seuraavana kesänä, koska oli "opittu uusia tapoja". Resurssieihin suhteutettuna saatiin siis paljon tehdyksi. Tutkimuksen jälkeen tietoverkkomaailmassa on tapahtunut kehitystä ja suomalaisten koulujen tietoteknistä varustamista on jatkettu.<sup>269</sup> Muutos ei vaikuta tutkimuksen tuloksiin, koska itse tekniikan peruskonseptit eivät ole muuttuneet. Lisäksi tutkimus kohdistui itse viestisisältöön, kuvataiteeseen. Uusi teknologia oli vain keino tai esitystapa välittää kuvataidetta oppilaille esimerkiksi diaprojektorin sijaan, jolla kuvataiteen ja taidehistorian opetus on vienyt monet oppilaspolvet virtuaaliselle taidematkalle (*vrt. Malraux*).

Toiminta- ja työmuotoja sekä peliä ja peliympäristöjä arvioitaessa voidaan todeta, että tutkimuksen yhteydessä saatiin paljon arvokasta kokemusta verkko-opetuksesta ja videoetäopetuksesta peruskouluikäisten kanssa. Väline on moniulotteisuudessaan pedagogisesti vaativa. Oppimistilanteiden huolellinen etukäteissuunnittelu on tärkeää erityisesti videoetäopetuksen yhteydessä. Empiirisen osan tuloksena syntyi suositus videoetäopetuksen toiminta- ja työmuotojen sekä hyvän toiminta- ja peliympäristön suunnittelua varten (*ks. osio 8.3.4.*). Videoetäopetuksen käyttö vaatii myös huolellista harkintaa sen suhteen, mihin ja miten sitä on luontevaa käyttää. Opetusaktin käsikirjoitus ja dramaturgia on hyvä pohja itse tapahtuman toteuttamiselle. Pelkkä opettajan tai ohjaajan puhe ei toimi tavoitellulla tavalla. Välinettä voidaan käyttää apuna monin tavoin havainnollistettaessa tarkasteltavaa objektia ja toimittaessa vuorovaikutusprosessissa eri pelaajien kesken kuten kokeilussa tehtiin.

Tutkimuksen ongelmana oli tietokonemedian vaikea saavutettavuus, koska koulujen atk-luokat ovat kuormitettuja ja niihin on kuvataiteen oppilaiden vaikea saada aikaa. Videoneuvottelulaitteet eivät kuulu peruskoulujen arkivarusteluun, vaikka niitä monissa yhteyksissä jo käytetään. Monet kokevat välineen työlääksi, koska käytössä oleva videoneuvotteluympäristö on kehittymätön ja epävarma. Taidemuseoiden verkkosivut olivat kokeilun aikaan vielä yksinkertaisia. Tänäpäin verkkoympäristöt ovat huomattavasti informatiivisempia kuin kokeilun aikaan. Valtion taidemuseon kotisivut<sup>270</sup> ovat valitettavasti kaventaneet mahdollisuuksia perehtyä taidekuviin, koska taideteoksia esittelevä osio on korvattu kuvatietokannalla, josta saa tietokoneruudulle teoksesta näkyviin vain pienen kopion.

<sup>269</sup> <http://www.edu.fi/koulu/verkkope.html>, 20.6.1999

<sup>270</sup> <http://www.fng.fi/>, 13.12.2003

Monet ulkolaiset museot ovat sen sijaan lisänneet laadullisesti korkeatasoista taideteostarjontaa sivuillaan entiseen verraten.<sup>271</sup> Museopedagogisen toiminnan eri muodot ja esitelyt ottavat huomioon entistä paremmin tietokone median mahdollisuudet ja tarjonta on monipuolista. Pariisin Louvren<sup>272</sup> uudistuneet sivut pedagogisine osioineen on hyvä esimerkki museopedagogisen näkökulman vahvistamisesta tietoverkoissa. Muutos tapahtui jo vuoden 1998 lopulla. Kesäkuussa 1999 avattiin Pietarin Eremitaasin<sup>273</sup> mm. 3D-animaatiota käyttävät sivustot, joissa toteutuu oppilaiden toivomus, että verkkosivuilla näytetään itse museota. Moni oppilashan koki museosivujen hankaluutena sen, että "ei näytetty paikkoja" ... ei saatu kuvaa millaista Ateneumissa on todellisuudessa. Tilan ja paikan illuusio vahvistaa läsnäolon ja immersion kokemusta sekä kokijan ja kohteen tapaamista ajassa, tässä ja nyt.

Tietoverkot ja tietokone media ovat jatkuvassa muutosprosessissa. Kehitys muokkaa niistä entistä toimivampia väline- tai peliympäristöjä nuorten perehtyä esimerkiksi kuvataiteeseen. Uudistumisen nopeus on hankaloittanut tutkimusta ja matkaa informaatioaikakaudelle, koska tietoteknologian muuttuvia tietoja on pitänyt päivittää koko ajan. Saatavilla olevan tiedon määrä on kasvanut valtavasti verrattuna vastaavaan tilanteeseen muutama sukupolvi sitten (*Papert 1993, vi-x*). Tutkimus kuvaa tietokone median ja tietoverkkojen hyödyntämisen käynnistysvaihetta ja uusien peli- ja toimintaympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia.

Itse verkko-opetuksen osalta pedagogiset ja didaktiset päätelmät ovat edelleen ajantasaisia ja -kohtaisia. Työskentelyssä on keskeistä huolellinen suunnittelu, vuorovaikutus, kommunikaatio, opiskelun ohjaus ja itse prosessin toteuttaminen. Yhteinen kokemus tukee nuoria ja auttaa löytämään oppimisen oikeat osoitteet. Eri pelaajien toiminta on yhteistoinnallinen prosessi. Tietokone media on lähiopetuksen tuki, verkostoitumisen väline, informaatiovarasto ja itseopiskelun kanava. Tästä seuraa, että on tiedostettava tulevaisuuden yhteiskunnan visiot ja yhteiskunnassa tapahtuva muutoskehitys esimerkkinä tiedonvälityksen ja viestinnän kaikinpuolinen kehittyminen. Koulutuksen ja kasvatuksen näkökulmasta kriittinen pedagogiikka tarjoaa työkaluja nykykasvatuksen arviointiin (*ks. Giroux 2001/1997 ja Suoranta&Ylä-Kotola 2000*).

### 9.3. Tutkimuksen merkitys

Tietoverkkojen etu on niiden avoimuus. Niiden piiriin on helppo päästä. Digitaalisuus on tullut kaikkialle myös taiteen yhteyteen. Taide on mukana tässä uudessa todellisuudessa, joka on vielä kehityksensä alkutaipaleella. Se vastaa varhaisrenessanssin taiteilijan tilannetta hänen kehittäessään ensiteorioita perspektiivin käyttöön todellisuuden vangitsemiseksi kaksiuulotteiseen kuvatilaan. Todellisuuden vangitseminen olikin keskeisin taiteilijan intentio aina 1800-luvun lopulle, jolloin valokuvaus otti kantaakseen vastuun todellisuuden vangitsemisesta kuvataiteen etsiessä itselleen muita päämääriä modernin taideajattelun tukemana. Tänäpäin on palattu takaisin perspektiivisen kuvaamisen laskennallisiin kaavioihin pohdittaessa 3D-animaation mahdollisuuksia, miten saavuttaa todellisuuden tilallinen ja ajallinen illuusio tietokoneen kaksiuulotteisella ruudulla.

Todellisuuden vangitsemisen tavoitteesta on apua taiteen välittämisessä tietokone median avulla, vaikka itse taiteella onkin muita uusia päämääriä. Mitä täydellisemmän uusintoksen, reproduktion, pystyy tietokone median välitettäväksi valmistamaan sen paremmin kyseisen uusintetun teoksen vastaanottaja kykenee tunnistamaan alkuperäisen teoksen tuliksi ja korvikkeeksi. Sen paremmin välitysmedia kuljettaa vastaanottajan alkuperäisen teoksen tilaan, paikkaan ja aikaan.

Toinen päämäärä, ajan vangitseminen, on sekin vanha ikiaikainen tavoite taiteellisessa ilmaisussa. Ajantasaisuuden vaatimus toteutui jo vanhoissa maalauksissa niiden kuvatessa toteutuvaa elämää, joka seuraavassa hetkessä oli menneisyyttä kuten nykyäänkin reaaliaikaisten uutisten aikaan. Onhan eletty hetki jo seuraavassa hetkessä historiaa. Jokainen uusi media lupaa aina vain aidompaa kokemusta, koska uusi digitaalinen media elää jatku-

<sup>271</sup> <http://www.musee-orsay.fr/>, <http://www.tate.org.uk/>, <http://www.nationalgallery.org.uk/>, <http://www.moma.org/>, <http://www.metmuseum.org/> 13.12.2003

<sup>272</sup> <http://mistral.culture.fr/> ja [www.louvre.fr/](http://www.louvre.fr/) 13.12.2003

<sup>273</sup> <http://www.hermitagemuseum.org/> 20.6.1999 ja 5.3.2001

vaa ajantasaisuuden ja hypermedian sekä läpinäkyvyyden ja läpinäkymättömyyden välistä kamppailua. (Ks. *Issakainen 2000, 20-22.*)

Taidemuseo on elämyksellisesti vaikuttava ympäristönä, paikkana ja tilana. Se on juhmallinen ja ennen kokematon. Virtuaalinen tila, kyberpaikka, on sen sijaan arkinen ja tuttu. Molemmat ympäristöt tarjoavat itselleen luontaisen kokemuksen sekä kokemuspaikealle ominaista tietoa, kokemuksia ja elämyksiä. Ympäristöjen läsnäolon kokemus poikkeaa toisistaan. Kuvataideteoksen kohtaaminen reaali maailmassa voittaa etäkokemuksen, joka latisuu tietokoneruudun kaksikulotteisessa tilassa. Virtuaalimaailman tilalliset ulottuvuudet ovat vain mielikuvituksen varassa. Taideteoksia katsotaan tietokoneruudun, tirkistysluukun kautta (ks. *Herkman 2001 ja Huhtamo 1997*). Kehittyneet laitteistot tarjoavat tulevaisuudessa uusia mahdollisuuksia, mutta vielä tänään nyky nuoren kuvataidemuseo on edelleen suuressa kivitalossa tietoverkkojen ja muiden tietokonemedian palveluiden toimiessa parhaimmillaan käyttökelppoisena verkostoitumisen välineenä hakeutua museoon. Tietoverkot palvelevat mielenkiinnon virittäjänä, suunnistuskarttana ja yhteyksien rakentajana. Tietoverkkojen käyttö on oppilaille luonteva tapa toimia.

Tietoverkkokuvan visuaalinen ja kuvallinen laatutaso on informaatiomäärän suhteen matala, koska kuvien koko pidetään pienenä niin, että ne välittyvät sujuvasti tietoverkoissa. Suoraan tietokonemedian avulla tuotetut taideteokset ovat oma lukunsa, koska tietoverkot ovat niiden alkuperäinen ympäristö. Uuteen mediamuotoon saatetut taideteokset sen sijaan menettävät osan aurastaan kuten Benjamin on todennut. Taideteos tulee välitettynä toisen median kautta vain puolitiehen vastaan, kuten se on tehnyt valokuvasta alkaen, ja toimii siten virikkeenä hakeutua alkuperäisen taideteoksen äärelle, sen omaan esityskontekstiin. Eräs oppilas arveli, että taidekuvat eivät sovi kovin hyvin tietoverkkoon, koska tietoverkkoon tuotettujen reproduktioiden laatutaso on vaatimaton. Remediaation aikana häviää osa taidekuvan visuaalisesta informaatiosta, mutta uudet viestiyhteydet johdattavat pitkälle sellaisiin kohteisiin, joita ei muutoin ole mahdollista saavuttaa reaali maailmassa. Tietoverkkoympäristö tukee lähiopetusta ja on informaatiovarasto.

Videoetäopetus on työläs opetusmenetelmä, koska sen käyttötekniikka kuten käyttöliittymät ja niiden toiminta ovat vielä kömpelöitä. Uudet crossmediaratkaisut ovat vasta nyt teknisesti siinä vaiheessa, että entistä monipuolisemmat visuaalisen havainnollistamisen keinot ja muodot ovat käytettävissä videoetäopetuksenkin yhteydessä. Taidemuseoyhteydet voidaan rakentaa uudelta pohjalta mm. liikuteltavan kaluston ja langattomien verkkoyhteyksien avulla. Open source, avoimen lähdekoodin ohjelmaratkaisut, innostavat opetusteknologian kehittäjiä tuottamaan entistä joustavampia ratkaisuja. Käyttöliittymät toimivat kömpelösti ja vaativat kehittämistä. Erilaiset crossmediasovellukset tuonevat uusia mahdollisuuksia reaaliaikaiseen etäyhteyteen ja siten vuorovaikutteisuuden ja havainnollisuuden parantamiseen. Mobilioppiminen ja mobility&gaming ovat kiinnostavia työskentelyalueita opetuksessa ja tuotekehittämissä. Alykkäät järjestelmät, IQ-form, ovat tulevaisuuden tutkimuskohteita.

Sellaisenaan kuvataiteen verkko-opetus toimii kuten muukin monimuoto- ja etäopetus, jos siihen on käytettävissä asianmukaiset videoneuvottelu- ja muut laitteet omassa kouluympäristössä. Lisäksi taidemuseoissa pitää olla vastaavat laitteet, liikuteltava kuvauskalusto ja muu havainnollistava välineistö niin, että opetuksesta saadaan monipuolisesti toimiva ja riittävän havainnollinen tapahtuma. Itse videoetäopetustapahtumaan tulee suunnitella hyvä käsikirjoitus, sopia etukäteen osallistujien roolit, varmistaa itse tekniikan toiminta sekä käyttää hyväksi välineiden luontaisia havainnollistamiskeinoja.

Tietokonemedian tarjoama ympäristö on nuorille tuttu ja he osaavat käyttää sitä. Kulttuurin niin korkea kuin matala on heille luontevaa. Siihen heidät on johdattanut tietokonemediata aiemmin mm. television ohjelmatarjonta. Ongelmana on vain ajan rajallisuus, tarjonnan runsaus ja merkityksellisen kohteen valinta. Valinnan apuna voi parhaimmillaan toimia koulutus ja kasvatust, jotka auttavat hahmottamaan ja jäsentämään valintoja. Yksi käyntikerta taidemuseossa voi olla ratkaiseva. Motivaation merkitys on keskeinen.

Oppilaat kokivat, että verkon kautta tutustui taiteilijoihin ja heidän töihinsä. "Tiesi mitä tauluja halusi nähdä, kun menttiin Ateneumiin", koska se auttoi "vahtaamaan tuttuja teoksia". Etäkokemuksen luoma etukäteismielikuva voi synnyttää myös monia yllätyksiä luonnollisen, reaali sen, kohtaamisen yhteydessä. Se moninkertaistaa tietyn taidekohteen kokemusta tarjoten siitä aina uusia puolia sekä paljastaen kokemusten suhteellisuuden. Tietoverkkojen kuvallisesta alkeellisuudesta huolimatta niistä voi löytää elämyksiä kuten Simbergin Haavoittunut enkeli osoitti. Maalaus inspiroi oppilaita muovailemaan omia enkeleitä ja prosessoimaan kokemaansa. Tietoverkot voivat välittää nuorille elämyksiä sekä havainnollistaa paikan, tilan ja ajan monia suhteita. Etäisen kohteen voi saavuttaa matkustamatta

sinne. Toisen ihmisen voi kohdata aktiivisessa vuorovaikutuksessa "kamerapuhelimella". Vuorovaikutteiseen etäyhteyteen on tullut katsekontakti.

Bourdieu (1984, 1) on todennut, että kotitaustan ja formaalisen kasvatuksen suhteellinen paino vaihtelee määrältään sen mukaan, miten eri kasvatussystemeissä tunnustetaan ja opetetaan kulttuurikäytänteitä. Kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa suomalaisten oppilaiden kotitausta vaikutti suhteellisen vähän oppimistuloksiin (ks. Välijärvi, Linnakylä ym. 2002). Tästä voidaan päätellä, että koulutuksen vaikutus on merkittävä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja sen mahdollisuuksia on näin ollen käytettävä hyväksi. Koulu on tärkeä, mutta ei kuitenkaan ainoa vaikuttajataho. Kotien oma kulttuuriympäristö ja suhde kulttuuriin luo perustan. Koulutus- ja kulttuurilaitokset kuten taidemuseot vaikuttavat omien toimintatavoitteidensa mukaisesti yksilön kulttuurikäsitteisiin ja toimintavalmiuteen taiteen vastaanottajana. Myös muut yhteiskunnallisen toiminnan kentät kuten viestintä vaikuttavat monella tapaa. Tietokonemedian ja yleensä median välittämään sisältötarjontaan ja sen valintaan on kiinnitettävä huomiota koulutuksessa entistä enemmän. Taidesisältö, esimerkiksi kuvataide, on yksi vaihtoehto valita merkityksellistä vastaanotettavaa. Laadullisesti korkeatasoisten valintojen takuuna ja tukena on asiantunteva ohjaus.

Museoille tehdyssä kyselyssä korostui taiteen vastaanottoon liittyvä elämyksellisyys. Koulupedagogit tuovat kokonaisuuteen kuvataiteen opetussuunnitelman tarjoaman näkökulman. Verkko-opetuksen avulla voidaan synnyttää uudenlainen vuoropuhelu koulu maailman, virtuaalimaailman, taidemaailman ja nuorten maailman välille, johon sisältyy oppilaiden entistä aktiivisempi rooli. Verkko-oppimisen yhteisöllisyys tukee kehittyvää koulutustoimintaa ja virittää tietoisesti yhteistä ymmärrystä eri toimijoiden välille. Vuorovaikutuspeleissä ovat mukana samaan aikaan nuoret ja aikuiset, oppimaan oppiminen sekä ohjaaminen ja opettaminen, erilaiset ammattilaiset kuten koulupedagogit ja museopedagogit sekä taustalla oppilaiden vanhemmat. Kaikilla on omat odotuksensa ja näkemyksensä yhteisestä kohteesta. Oppimis- ja tiedonkäsitteet, taidekäsitteet, kasvatustavoitteet sekä maailmankuva vaikuttavat. Hyvä suunnittelu ja yhteistyö auttavat valitsemaan yhteiset tavoitteet.

Taidemuseo toimii elämysympäristönä. Se tarjoaa nuorille vaihtoehtoisen kokemuksen, joka ei ole arkipäiväinen. Jo yksi käyntikerta riittää kiinnostuksen herättämiseen. Taideteosten lisäksi itse museomiljöö vaikuttaa vahvasti. Siihen on valmistauduttava etukäteen nuoria kuunnellen ja heidän kanssaan niin tietoverkkoyhteyksiä kuin muita tietolähteitä käyttäen. Kuvataidemuseoiden tarjonta erottuu oman opettajan ja museopedagogin hyvän ohjauksen ja motivoinnin avulla. Tietoverkoista pitää osata etsiä ja tietää, mitä on etsimässä. Itse käynti on sekä opettajille että museohenkilökunnalle vaativa ohjaustapahtuma, jossa eri osapuolten yhteispeli ja etukäteisvalmistautuminen ovat tärkeitä. Käyntien jälkikäsitteily ja arviointi nuorten kanssa viimeistelee onnistumisen.

Opetuskohteena kuvataiteen tuntemus välittää tietoa taiteesta itsestään ja taidehistoriasta, mutta myös tietoa yhteiskunnan taide-elämästä, sen kulttuuri-instituutioista kuten taidemuseoista. Nämä tiedot ovat samalla taitoa käyttää monipuolisesti yhteiskunnan taidetalveluuta. Taide on hyvä vaihtoehto kasvaa ihmisenä eettisesti ja esteettisesti. Peruuntuneet museovierailut voidaan osin korvata etäyhteyksin, mutta silloin taidekokemus jää puolittiehen. Etävastaanotto vaatii tuekseen reaalisen taidemuseokokemuksen ollakseen täydellinen. Kumpikaan väline museo tai tietokonemediat eivät korvaa toisiaan.

Tietokonemaailma on tutkimuskohteena ja ympäristönä uusi ja kiehtova. Toisaalta vanhaan ympäristöön, taidemuseoon, liittyvää tutkimusta ei Suomessa ole paljon tehty (Rönkkö 1999, 14).

Tietoteknologiainnovaatioita ja niiden visioita tuotettiin maailmalle 1990-luvulla kiihtyvällä vauhdilla. Osa toteutui ja osa jäi lupausten asteelle. Ihminen on kuitenkin entisensä. Välineet muuttuvat, mutta ihmisen perintö, kulttuuri, elää ja nivoo menneen ja tulevan. Nuoret kasvavat, kehittyvät ja tutkivat maailmaa sekä sen ilmiöitä. Tutkimus tarjosi monia mielenkiintoisia näkökulmia ja löydöksiä aiheeseen, jonka peruskysymys on kuvataide- ja kulttuurisuhteen rakentaminen tietoteknologian avulla peruskouluopetuksen annetuissa olosuhteissa.

Jatkossa olisi tutkimisen arvoista syventää tutkimusaihetta eri koulutusasteiden näkökulmasta. Esimerkiksi miten tietoverkkojen tarjoama kuvataide kiinnostaa eri ikäisiä tai erilaisiin ammatteihin opiskelevia nuoria. Erityisen kiinnostavaa olisi selvittää kulttuuri-alan ammatteihin suuntautuvien taidesuhtetta ja samalla arvioida yleissivistävästä koulutuksesta saatua taiteen ja kulttuurin tieto-, taito- ja elämyspääomaa opiskeltaessa tulevaa ammattia. Aihepiiriä voisi tutkia myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tietotekniikan tuottama pedagoginen muutos, oppimisen ongelmalähtöiset lähestymistavat sekä yhteisöllisyys opetuksessa ja ohjauksessa ovat selvittämisen arvoisia aihealueita. Kuvataiteen



opetuksen osalta kokonaisvaltaisen oppimisen malli tutkittavaan aiheeseen liittyvine paino-  
tuksineen antoi taideopetukselle soveltuvat mahdollisuudet toteuttaa tutkimusprosessia  
toiminnallisesti ja progressiivisesti monipuolisella tavalla niin pedagogisten päämäärien  
kuin didaktisten ratkaisujen osalta.

Itse toimintaympäristöissä tarjoavat edelleen kehittämishaasteita langattomat laajakais-  
tayhteydet, mobiiliverkot ja niissä tapahtuva tiedonvälitys. Mobility&gaming-innovaatiot  
seuraavat eBooks-, Basic Interaction- ja Diversified Interactivity -kehitysajatuksia. Mobiili-  
liikenteen mahdollisuudet ovat laajentuneet, kun elävä kuva toimii jo mm. käsipuhelimissa.  
Värikuva ja käsipuhelimiin liitetyt digitaaliset kamerat ovat lisääntyvässä käytössä. Ääni-  
ja tekstiviestipalvelut toimivat ja niitä kehitetään. Tekstiviesti omaksuttiin Suomessa nope-  
asti arkikäyttöön. Vanha media, puhelin, sai uudet kasvot. Käsipuhelinta kokeillaan myös  
etäopetuksen ja eOppimisen toiminta-alustana. Tietokonemedia ja tietoverkot toimivat etä-  
opiskelun foorumina monella tapaa. Etenkin erilaiset etäopiskeluun tarkoitettut opiskelu-  
ympäristöt, tietoverkkoalustat, ovat korkeakoulujen ja yliopistojen käytössä sekä jatkuvan  
kehittämisen kohteena. Gross- ja hybridimedia ovat uusia visioita erilaisten viestien välittä-  
miseen ja reaaliaikaisen vuorovaikutuksen parantamiseen välinevapaasti.

Tiedon valtatie tai eOppimisen teknisten toimintaympäristöjen muutosnopeus on vai-  
kuttanut siihen, että huomio on keskittynyt teknisiin seikkoihin. Sisältöjen suunnitteluun,  
tuottamiseen ja arviointiin on kohdistettu liian vähän aikaa ja ajatuksia. Tutkimuksessa  
aiheutti pulmia se, että teknologiset uudistukset muuttivat toiminnallisia lähtökohtia. Esi-  
merkiksi videoneuvotteluyhteyden jälkeen ilmeni, että liikuteltavan kameran<sup>274</sup> käyttö  
museoyhteyden muodostamisessa olisi ollut teknisesti mahdollista ja oppilaiden kanssa  
olisi päästy katsomaan Ateneumin taidemuseon kokoelmia suoraan museoympäristössä.<sup>275</sup>  
Museolta puuttui kuitenkin perustekniikka. Seuraava konkreettinen askel olisi kokeilla  
tätä mahdollisuutta ja välittää etäyhteyden aikana suoraa kuvaa taidemuseon näyttelystä.  
Samalla voisi tutustua itse museokohteeseen paikkana ja tilana kuten kokeilun oppilaat toi-  
voivat. Lontoon Tate Modernin kesällä 2002 toteuttama museo-opastuksen kokeilu kämmen-  
tietokoneen ja langattomien tietoverkkoyhteyksien avulla kertoo uusien yhteysmuotojen  
vapauttavasta vaikutuksesta taidekontaktien rakentamisessa (ks. *Simovaara 2003*)<sup>276</sup>. Samaa  
kehityslinjaa viestittävät uudet multimediaviestejä lähettävät puhelimet ja kamerapuheli-  
met.

Tiedon valtatie, eOppiminen ja muut asiaan liittyvät e-alkuiset käsitteet ovat palvelleet  
verkko-oppimisen ja -opiskelun määrittelyä. Pieni e-kirjain on kuvannut verkko-opiskeluun  
liittyviä käsitteitä. Tämäkin erottelu on käymässä tarpeettomaksi, koska opiskelu tietokone-  
median avulla on vakiintunut opiskeluympäristönä. Toisaalta myös ihmis-, oppimis- ja tie-  
donkäsitteiden määrittelyssä ollaan päätyvässä ajatteluun, jossa lapsi, nuori ja oppilas on  
se yksi ja sama oppija, johon kohdistuu eri oppimistilanteissa oppimiseen ohjaavaa toimin-  
taa. Näin ollen ei ole tarpeen puhua erikseen viestintä- ja mediapedagogiikasta tai verkko-  
pedagogiikasta. Taide- ja museopedagogiikka ammentaa ajatuksia muusta pedagogiikasta  
ja toisiltaan. Taide itsessään on sekä high, juhlaa että low, arkea, niin ilmenemismuodoil-  
taan kuin esiintymisympäristöiltään. Se on sekä vanhaa että uutta, digitaalista tai digitoi-  
tua, reaalista tai imaginaarista sekä virtuaalista. Kohteena oleva taideobjekti voi olla välitön,  
aito, alkuperäinen ja itse tai välitetty, reprodusoitu, remedioitu ja kopio. Taideteoksen mää-  
rittää oleellisella tavalla sen esityskonteksti. Reproduktiona taideteos kohtaa kokijansa osit-  
tain.

Tietokoneet hyödyntävät toistaiseksi ihmisten kykyjä ja aisteja rajoittuneesti. Tietoko-  
neelle syötetään viestit näppäimistöä tai osoitinlaitetta käyttäen. Uusissa, ns. multimodaali-  
seen vuorovaikutukseen tähtäävissä tutkimuksissa kehitetään vuorovaikutustapoja, joissa  
tavoitteena on tehostaa ihmisten tiedonkäsittelyn taitojen hyödyntämistä. Kyseisissä tut-  
kimuksissa selvitetään auditiivisen alueen mahdollisuuksia tai katsetta vuorovaikutusta-  
pana. Täysin utopiaa eivät ole edes ajatuksiin ja tunteisiin reagoivat tietokoneet (*Räihä 1999*,  
18-22.), vaikka ne tuntuvatkin tieteiskirjallisuuden kuvitelmilta kuten Gibsonin<sup>277</sup> kirjoituk-  
set. MIT:n professori Rosalind Picard on julkaisussaan "Affective Computing" kartoittanut

274 Tätä tekniikkaa kokeiltiin Kymenlaakson ammattikorkeakoulu viestinnän opiskelijoiden kanssa syksyllä 1998  
kuten toisaalla tutkimuksessa on kuvattu. Tekniikka oli tällöin vielä hyvin kömpelö, koska langaton tekniikka ei  
ollut vielä käytössä.

275 Yhteys olisi toiminut kuitenkin kaapeliyhteyden avulla, joten liikkuminen olisi ollut rajoittunutta.

276 Tate Modern on jatkanut menestyksellistä kokeiluaan syksyllä 2003 kohdentamalla jatkokokeilun erityisesti 16 -  
25-vuotiaisiin nuoriin (<http://www.tate.org.uk/>, 13.12.2003).

277 Weelden 1998, 51-55 ja [http://www.mediamatic.nl/magazine/9\\*1/weelden-idoru/](http://www.mediamatic.nl/magazine/9*1/weelden-idoru/)

aihepiiriä ja toteaa, että jollakin tasolla tietokonetutkijat ovat kehittäneet tietokoneita, jotka oppivat, mutta se tapahtuu ilman tunteita. Tunteiden kytkeminen mukaan avaa keinoja saavuttaa uusia päämääriä, joista mainittakoon joustava oppiminen. (Picard 1997, 216-218.) Välttääkö tunteva tietokone taideteoksen viestin entistä immerssiivisemmin ja auttaisi saavuttamaan etäläsnäolon kokemuksen entistä konkreettisemmin?

Edellistä lähempänä ovat ne mahdollisuudet, jotka syntyvät viestintäteollisuuden edelleen laajentuessa sekä erilaisten medioiden, niiden sisältöjen ja käyttöliittymien integroitua. Kehitykseen viittaa kuviossa 17 havainnollistettu informaatioteknologian ja televiestinnän yhdentymisen sekä siinä muodostuvat erilaiset kombinaatiot (INTERMedia 1999, kansikuva). Voidaan puhua mediateknologian konvergenssista telekommunikaation, median ja tietotekniikan muodostamassa kolmiossa (Varis, 1999, 79-92). Medioiden määrän ja kombinaatioiden lisääntyminen on entistä vakavampi haaste sisältöjen tuotannolle ja kulttuuriteollisuudelle, tälle nopeasti kasvavalle elinkeinoelämän haaralle.

Toisaalta on tärkeää muistaa, että ihmisen historia sisältää lopulta kovin vähän varsinaisesti uutta. Todellisuuden vangitseminen kiehtoi ajatuksena jo varhaisrenessanssin taiteilijoita ja tutkijoita, jonka pyrkimyksen avuksi he kehittivät perspektiivisen kuvaamisen keinot viivaperspektiivin myötävaikutuksella (vrt Alberti 1998/1435). Perimmältään sama perspektiivisen kuvaamisen laskennallinen ajatusrakennelma palvelee uusinta tietokone-mediaa sen vangitessa tietokoneen ruudulle palan maailmaa, taideteoksen tai tulevaisuuden näkymän. Mimeettinen, kohdettaan jäljittelevä, kuva on tavoite, joka auttaa kuvataideteoksen välittämisessä tietokonemedian avulla taidemuseosta etäkatsojalle ja hänen tietokoneruudulle. Tämä taideteoksen reproduktio edustaa etäkatsojalle alkuperäistä taideteosta kuten aikoinaan taidekirjan painojäljennös tai grafiikan lehti Winckelmannille 1700-luvulla.

Benjamin uskoi 1930-luvulla valokuvan kykyyn saavuttaa etäinen katsoja ja samalla alkuperäisiä teoksia suurempia katsojajoukkoja sen toimiessa alkuperäisen taideteoksen korvikkeena, vaikka uusintamisen seurauksena katosikin osa alkuperäisen taideteoksen aurasta. Määrällinen levittäminen korvasi näin laatua kopion tulesa kuitenkin katsojaansa vain puolitiehen vastaan. Malraux puolestaan tyytyi 1940-luvulla taideopiskelijoille luennoilla esitettyjen diapositiivikuvien laatuun ja kehitti imaginaarisen museon mallia, joka olisi ollut valokuvauksen avulla rajattomasti kopioitavien ja määrällisesti kasvavien kokoelmien tyyssija. Uusi media ammentaa käyttöönsä kaikkia edellä tarjottuja ajatuksia. Vanha analoginen valokuvain perustuva imaginaarisen museon ajatus on tänään entistä lähempänä toteutumistaan, kun taidemuseot keräävät taidetietokantoihinsa digitaalitekniikalla tuotettuja taideteosten reproduktioita, joihin taidetutkijoiden, taideharrastajien tai koulujen oppilaiden on mahdollista perehtyä nykyteknologian välityksellä ja joka leviää lähes kaikkialle maailmaan. Näin toteutuu myös Benjaminin toive taideteosten mahdollisimman laajasta saavutettavuudesta.

Itse tietokonemedian avulla kehitetään kaksiulotteisella tietokoneruudulla kolmiulotteisia näkymiä 3D-animaatiotekniikkaa käyttäen tavoitteena vangita pala näköistä maailmaa, kuten taidekuvan museon tietokantaan. Tämä taidekuvan reproduktio siirretään edelleen erilaisiin medioihin ja viestintätuotteisiin remediaation kautta, jolloin alkuperäisen teoksen uusinnos voi lopulta ilmentyä niin cd-romilla, tietokonesivuilla kuin painotuotteena. Tällöin alkuperäisen taideteoksen esiintymiskonteksti muuttuu jatkuvasti ja alkuperäinen taideteos saa viestiinsä uusia piirteitä. Tavoittaakseen alkuperäisen taideteoksen sanoman ja sen atmosfäärin katsojan on hakeuduttava alkuperäisen taideteoksen luo ja sen alkuperäiseen esityskontekstiin kuten Winckelman matkusti Italiaan tai kokeilun aikana nykynuoret Ateneumiin. Taideobjektilla on aina kaksoismerkitys, koska se on samalla kertaa sekä taidesine että esittää kuvaamaansa kohdetta. Uusinnoksessa välittyy itse kuvauksen aihe paremmin kuin taidesine, josta on esimerkkinä Runebergin veistoksen tulkinta maalaukseksi internetsivuilla.

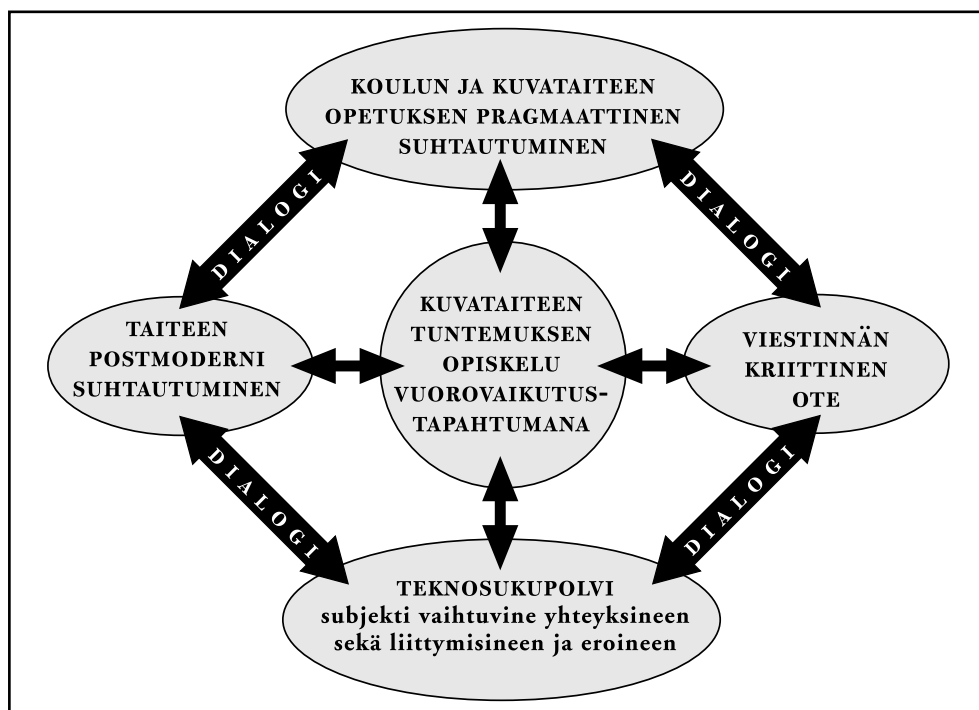
Taidemuseot ovat keskeinen sivistisyhteiskunnan tietovarasto. Kansalaisille tulee varata mahdollisuus jo peruskouluaikana löytää tämä toimiva ja monipuolinen kulttuurikanava, joka palvelee kuvataiteen tarjontaa ja vastaanottoa. Kuvataide kätkeytyy usein isojen kivitalojen uumeniin, vaikka elektroninen ja muu nykyaikainen näkyy kaduilla, toreilla ja internetissä. Erilaiset viestintätekniset ratkaisut avaavat uusia kanavia välittää visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen kokemuksia ja tietoa kaikille. Uudet museoiden taidetietokannoista ladattavat elektroniset taidekirjat (ks. Silberman 1998) tai muut uusmedian viestintätuotteet voivat parhaimmillaan synnyttää kiinnostuksen taidetta kohtaan kuten kirjat aikoinaan houkuttelivat Winckelmannin taiteen äärelle sekä saivat hänet matkustamaan Italiaan, muuttamaan kirjastonhoitajasta taiteen tutkijaksi ja aloittamaan 41-vuotiaana uuden elämän ja varsinaisen elämäntyönsä (ks. Oittinen 1992).

Tutkimus käy dialogia reaalian ja virtuaalisen maailman välillä. Opetustapahtuman ja opetuksen reaali maailma käsittelee laitteita, välineitä, medioita, käytännön opiskelua ja didaktisia ratkaisuja. Puhutaan tietokonemedian ja sen laitemaailman käytöstä opetuksessa kuten verkko-opetuksessa. Sen tulevaisuudessa etsitään toimivia open source- ja käyttöliittymäratkaisuja, kehitetään standardeja, rakennetaan yhteistyöverkostoja kuten koulun yhteyksiä taidemuseoon. Oppimisteknologian älykkäät järjestelmät oppimistaitojen tukena, pedagogiset pohdinnat mobiilioppimisesta ja verkkopedagogisesta kehittämisestä sekä työskentelyn dynaamisuuden tehostaminen tähtäävät sen sijaan oppijan mielessä tapahtuvien oppimis-, omaksumis- ja kehitymisprosessien edistämiseen. Liikutaan henkisten prosessien maailmassa. On olemassa reaallinen käytännön toiminta ja reaali maailma, missä se toteutuu. Henkinen ihmisen mielessä tapahtuva oppimis-, kokemus- ja kehitymisprosessi on luonteeltaan virtuaalia, aineetonta ja imaginaarista. Kokemus tilassa, paikassa ja ajassa on siinä missä ihmisen mielessä toteutuvaan läsnäoloon kohteen kanssa. Joku voi olla fyysisesti läsnä, mutta kuitenkin poissa. Kiinnostus tarkasteltavaan kohteeseen vahvistaa läsnäoloa ja syventymistä etäisyydenkin takaa.

Tietokonemediat tarjoaa reaali maailman teknologiset ratkaisut toteuttaa monimuoto- ja etäopiskelua. Samalla se on katalysaattori saattaessaan liikkeelle välitetyn sisällön avulla oppijan mielessä oppimiseen liittyviä henkisiä oppimis- ja kehitymisprosesseja. Koulu on kulttuuristen kamppailujen pelikenttä, jossa tavoitteena on tulevaisuuden todellisuus (*vrt. Suoranta 2003, 196-199*). Fyysinen kuvataideteos on teknologisen laitteen tapaan useimmiten reaallinen ja konkreettinen "esine". Myös taideteos sysää liikkeelle vastaanotto prosessissa henkisiä ja aineettomia oppimis- ja kehitymisprosesseja. Niin opetuksen kuin median yhteydessä voidaan puhua eri asioiden konvergenssista. Viestintä- ja tietoteknologia yhdenytyy ja rajat hämärtyvät. Sen sisällöissä opetus on viihdettä ja viihde opetusta. Pedagoginen ajattelu koskee yksilön kohdalla samaa oppilasta oli kyse oppimisesta luokassa tai tietoverkkojen kyberpaikassa, koulussa tai taidemuseossa. Vain oppimisympäristö vaihtuu. Verkko- ja muussa oppimisessa pätevät samat oppimisen lainalaisuudet. Didaktiset ratkaisut tehdään tilanteen, olosuhteiden ja opiskeltavan kohteen suhteessa. Monipuolinen yhteistyö, co-opetition ja yhteisen hyvän periaate tukevat oppimista.

Tutkimuksessa havainnollistuu lopulta monipolvinen kudelma, jossa vanha ja uusi, mennyt ja tuleva, läsnäoleva ja poissaoleva kietoutuvat toisiinsa. Uusi media ja sen kuvallinen tarjonta osoittautuu vanhaksi, kun sitä tarkastellaan nuorten näkökulmasta. Sen sijaan vanhan median, taidemuseon, tarjonta on heille uutta. Näin uusi ja vanha media käyvät vuoropuhelua sekä kilpailevat nuorten suosiosta. Liikutaan tilasta ja paikasta, taidemuseosta ja tietokonemedian kybertilasta toiseen tavoitteena ajan vangitseminen, menneen ja tulevan. Kyse on samalla todellisuuden vangitsemisesta. Tehtävä oli alkuaan länsimaisella maalaustaiteella, joka kilvoitteli siirtääkseen palan todellisuutta perspektiiviopin keinoin kaksiulotteiseen kuvatailaan. Kuvataiteen löydettyä uusia tehtäviä 1800-luvun lopulla valokuva otti vastatakseen tehtävästä. Tänäpäin samaa ongelmaa ratkaisee tietokonemediat, joka kamppailee todellisuuden vangitsemisesta samoin perspektiiviopin laskennallisin keinoin siirtäessään kappaleen maailmaa, esimerkiksi taidekuvan, vastaanottajan tarkasteltavaksi niin, että hän kokee kohteen tässä ja nyt niin ajassa kuin tilassa ja paikassa. Lopulta kuvataiteen saavuttaminen ja kiinnostuksen herääminen sitä kohtaan on jatkuvaa vuoropuhelua sen kanssa eri konteksteissa, mutta myös erilaisten toimijoiden kanssa. Erilaisten kuvataiteen ammattilaisten, niin opettajien kuin museopedagogien, asiantuntevalla opastuksella käynnistetään monikerroksinen vuoropuhelu nuorten kanssa, jossa yhteistoiminnan avulla rakennetaan elävä suhde taiteeseen niin vanhan kuin uuden median tukemana tavoitteena elinikäisen kiinnostuksen herättäminen.

Kuviossa 45 havainnollistetaan pelkistäen taiteen tuntemuksen opiskelua vuorovaikutustapahtumana pelaajine, peleineen ja peliympäristöineen, jossa kohteena on niin reaallinen kuin virtuaalinen, reprodusoitu ja remedioitu kuvataideobjekti. Siinä nostetaan esille ne argumentit, jotka keskeisesti kuvaavat jokaisen toimintamaailman luontaista ja oleellista panosta yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Se merkitsee monikerroksista toimintaa, vuorovaikutusta, rajanylityksiä, yhteisen hyvän ja co-opetition-ajattelun oivaltamista sekä käyttövoimana myös innostusta ja motivaatiota.



**Kuvio 45.** Taiteen tuntemuksen opiskelu on vuorovaikutustapahtuma pelaajine, peleineen ja peliympäristöineen, jossa kohteena on niin reaalin kuin virtuaalinen, reprodusoitu ja remedioitu kuvataideobjekti.

Taiteen kautta välittyvä esteettinen näkemys vahvistaa viestinnällistä laatutietoisuutta ja puhuttelevien viestisisältöjen kuten taidemaailman viestien arvostusta inhimillisen kulttuurin osana. Esteettiseen valintaan sisältyy eettinen vahvuus. Tietoverkot taideväylänä - lunastus vai lupaus? Kokeilussa mukana olleille prosessi oli ikimuistoinen ja onnistunut kaikille peliin osallistuneille. Jokaisen oppilaan toivoo kokevan kouluaikanaan unohtumattomia elämyksiä, ainakin yhden, koska lopulta myönteisen kokemuksen tai elämyksen synnyttämiseen ei vaadita kovin paljon. Yksi taidemuseokäynti tai oikea reitin valinta virtuaalimuseoon voi riittää kiinnostuksen synnyttämiseen. Tietoverkot toimii taideväylänä, joka johdattaa katsojan puolitiehen, herättää uteliaisuuden. Kuvataidemuseo ottaa vastaan uteliaan ja johdattaa perille.

Winckelmann toimi tutkijan innoittajana ja esimerkkinä elinikäisestä oppimisesta liikuttaessa oppilaiden kanssa tietoverkkojen avulla maailman taidemuseoihin, ihmisten ilmoille ja taiteen äärelle. Lopuksi on paikallaan siteerata hänen kokemustaan taideteoksesta vuonna 1763:

“ Todellinen kauneuden tunne on kuin kipsin valussa, jossa seos kaadetaan Apollon pään yli ja se koskettaa jokaikistä sopukkaa ja ympäröi sen. Tämän tunteen herättäjä ei ole sellainen, mitä vaisto, ystävyys tai kohteliaisuus ylistävät vaan, mitä sisäinen hienostuneempi aistimus tuntee, joka on puhdistautunut muista tunteista kauneuden takia. Nyt ehkä sanotte, että käsittelen platonisia käsitteitä, jotka voisivat kieltää tämän tunteen monilta ihmisiltä, mutta kuten tiedätte täytyy etsiä korkeinta (*parasta*) opettamisessa. Puolustan sitä, mitä pitäisi tehdä, en sitä mikä on tavallista.”

(Winckelmann 1972, 93. Vapaasti suomennettuna.)

## 10. KIRJALLISUUS JA LÄHTEET

### Painetut lähteet:

- Aho, Erkki. 1983. Informaatioteollisuuden vallankumous muuttaa opetusta. Alakerta. Helsingin Sanomat 28.9.1983.
- Aho, Erkki. 1989. Esipuhe. Teoksessa Touko Voutilainen, Jouko Mehtäläinen ja Ilkka Niiniluoto. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, 7-2.
- Ahonen, Jarmo&Via, Kirsti&Mäkitalo, Ilkka&Leinonen, Anne&Ovaskainen, Timo&Törmälä, Visa&Siekkinen, Pertti. Kuivakari, Seppo&Huhtamo, Erkki&Kangas, Sonja&Olsson, Eveliina. 1999. Oppimisen uudet ympäristöt. Koulutusteknologian esiselvitys. Digitaalisen median raportti 4/99. Helsinki: Tekes.
- Ahonen, Sirkka. 1994. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen, Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 121-131.
- Aittola, Tapio&Suoranta, Juha. 2001. Henry Giroux ja McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Tapio Aittola&Juha Suoranta (toim.) Henry A. Giroux ja Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino, 7-28.
- Alasuutari, Pertti. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alberti, Leon Battista. 1998/1435. Maalaustaiteesta. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila teoksesta On Painting. Penguin Classics 1991. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Taide. Alkuperäinen teos De pictura Della pittura.
- Altet, Xavier Barral I. 1996. Kreikan ja Rooman taide. Maailmantaiteen kirjasto. Helsinki: WSOY.
- Andersson, Aron. 1967. Från Augustinus till Dante. Osa teoksessa Ragnar Josephson (utgiven ). Levande konst genom tiderna. Stockholm: Natur och kultur.
- Andersson, Tommie ja Holm, Angela. 1998 (toim.). Stockholms boken. Höganäs: Globograf.
- Anttila, Kari. 1996. Nuoriso ja mediat – Intermediatutkimus 1996. Aikakauslehti 3/1996. Helsinki: Aikakauslehtien liitto ry, 14-15.
- Anttiroiko, Ari-Veikko, Aro, Jari ja Karvonen Erkki. 2000. Tietoyhteiskunnan oppihistorialliset lähtökohdat. Teoksessa Martti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen (toim.) Tieto ja tietoyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 21-41.
- Apple Reports on Education Research, April 1989.
- Arkio, Tuula. 1990. Museon muurit murtuvat. Helsingin Sanomat 18.11.1990.
- Arkio, Tuula, Hirvonen, Jaana ja Rastas, Perttu. 1998. Museo ei saa olla itseriitoinen linnake. Helsingin Sanomat 18.3.1998.
- Arnheim, Rudolf. 1991. Thoughts on Art Education. United States of America: The Getty Center for Education in the Arts.
- Arsis 2. 1998. UNESCO - YK:n kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestö. Kulttuuripolitiikkaa ja kehitystä koskeva toimintasuunnitelma. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, 6-10.
- Ascott, Roy. 1996. Das digitale Museum. Teoksessa Hans Peter Schwartz und Jeffrey Shaw (ed.) Perspektiven der Medienkunst. Museumspraxis und Kunstwissenschaft antworten auf die digitale Herausforderung. Karlsruhe: ZKM/Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, 76-83.
- Asikainen, Eila ja Rautasalo, Kirsti. 1985. Tietokoneen käyttö työvälineenä kuvaamataidon opetuksessa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Auer, Antti&Paananen, Juha&Ruuska, Osmo&Sirola, Henri&Veistola, Pekka&Voima, Olli. 1996. Internet koulukäytössä. Visual-sarja. Jyväskylä: Teknolit.
- Avery, Kevin J: 1993. Go West! Das Moving Panorama als Kunstform der Nordamerikanischen Frontier- Bewegung. Teoksessa Marie-Louise von Plessen&Ulrich Giersch (red.) Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 64-73.
- Barthes, Roland.1984/1961. Sanoma valokuvassa. Teoksessa Martti Lintunen (toim.) Kuvista sanoin. Ajatuksia valokuvasta. Helsinki: Suomen Valokuvataiteen Museon Säätiö, 120-137. Alkuperäinen kirjoitus Le message photographique. Teoksessa L'obvie et l'obtus. Paris: Editions du Seuil.

- Barthes, Roland. 1985/1980. Valoisa huone. Suomentaneet Martti Lintunen, Esa Sironen ja Leevi Lehto. Helsinki: Kansankulttuuri ja Suomen valokuvataiteen säätiö. Alkuperäinen teos Cahiers du Cinéma. Gallimard/Seuil.
- Barthes, Roland. 1993. Tekijän kuolema, tekstin syntymä. Toimittanut Lea Rojola. Tampere: Vastapaino.
- Bates, A.W (Tony). 1995. Technology, Open Learning and Distance Education. London and New York: Routledge.
- Batty, Michael. 1997. Virtual Geography. Futures. Vol 29. No 4/5, 337-352. ([Http://www.casa.ucl.ac.uk/virtualgeography.html](http://www.casa.ucl.ac.uk/virtualgeography.html), 11.3.2001)
- Batty, Michael & Dodge, Martin & Doyle, Simon & Smith, Andy. 1998. Modelling Virtual Environments. Teoksessa Longley, Paul A. & Brooks, Sue & McDonnell, Rachel & Macmillan, Bill (ed.) Geocomputation. A Primer, 139-161.
- Baudelaire, Charles. 1984. Nykyaikainen yleisö ja valokuvaus. Teoksessa Martti Lintunen (toim.) Kuvista sanoin. Ajatuksia valokuvasta. Osa 2. Helsinki: Suomen valokuvataiteen säätiö, 34-39. Alkuperäinen kirjoitus on julkaistu 1859.
- Baudrillard, Jean. 1983. Simulations. Semiotext(e). Translated by Paul Foss, Paul Patton and Philip Beitchman. New York: Columbia University.
- Baudrillard, Jean. 1987. The Ecstasy of Communication. Teoksessa Hal Foster (ed.) Postmodern Culture. London and Sydney: Pluto Press, 126-134.
- Baudrillard, Jean. 1991. Ekstaasi ja rivoisuus. Suomentanut Panu Minkkinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Baudrillard, Jean. 1995/1992. Lopun illuusio. Suomentanut Mika Määttänen. Alkuteos L'illusion de la fin ou la grève des événements. Helsinki: Gaudeamus.
- Baudrillard, Jean. 1997a. Objects, Images and the possibilities of Aesthetic illusion. Teoksessa Nicholas Zurbrugg (edit) Jean Baudrillard, Art and Artefact. London: SAGE Publications, 7-18.
- Baudrillard, Jean. 1997b. Aesthetic Illusion and Virtual Reality. Teoksessa Nicholas Zurbrugg (ed.) Jean Baudrillard, Art and Artefact. London: SAGE Publications, 19-27.
- Bauman, Zygmunt. 1996. Posmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Zygmunt. 2002. Notkea Moderni. Tampere: Vastapaino.
- Bazin, André. 1990/1974. Valokuvan ontologia. Teoksessa Elokuvan lajit. Toimittanut Peter von Bagh ja suomentanut Kirsi Kinnunen ja Sakari Toiviainen. Helsinki: Love kirjat, 13-18. Aikaisemmin artikkeli on julkaistu Taidelehdessä 1/74. Helsinki: Suomen Taiteilijaseura, 50-52. Alkuperäinen teos Ontologie de l'image photographique. Les Editions du Cerf.
- Beardsley, Monroe C. 1982. The Aesthetic Point of View. Selected Essays. Edited by Michel J. Wreen and Donald M. Callen. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Beardsley, Monroe C. 1987. Esteettinen näkökulma. Teoksessa Markus Lammenranta ja Arto Haapala (toim.) Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Beardsley, Monroe C. 1988/1958. Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism. Second edition, second printing. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing company, INC.
- Beck, Ulrich & Giddens, Anthony & Lash, Scott. 1996/1994. Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Englanninkielinen alkuteos Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Beiler, Berthold. 1975. Yli valokuvan rajojen. Mietteitä valokuvien rinnakkain asettelusta. Valokuva 8/1975. Helsinki: Valokuva-lehti, 20-23.
- Bell, Daniel. 1974. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. London: Heinemann.
- Benjamin, Walter. 1986/1955. Pariisi 1800-luvun pääkaupunki. Suomentanut Keijo ja Ossi Rahkonen. Teoksessa Jussi Kotkavirta ja Esa Sironen (toim.) Moderni/Postmoderni. Lähtökohtia keskusteluun. Helsinki: Tutkijaliitto, 37-57. Alkuperäinen teos Paris die Hauptstadt des 1. Jahrhunderts. Schriften in zwei bänden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Benjamin, Walter. 1989/1931. Pieni valokuvauksen historia. Suomentanut Raija Sironen. Teoksessa Markku Koski & Keijo Rahkonen & Esa Sironen (toim.) Walter Benjamin. Messiaanisen sirpaleita. Kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto ja Tutkijaliitto, 119-137.
- Benjamin, Walter. 1989/1936. Taideteos teknisen uusinnettavuutensa aikakaudella. Suomentanut Raija Sironen. Teoksessa Markku Koski, Keijo Rahkonen ja Esa Sironen (toim.) Walter Benjamin. Messiaanisen sirpaleita. Kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto ja Tutkijaliitto, 139-173.
- Berger, John. 1987. Toisinkertoja. Toimittanut ja kääntänyt Martti Lintunen. Helsinki: Literos.
- Bild. Huvudrapport. 1993. Den nationella utvärderingen av grundskolan. Våren 1992. Skolverkets rapport nr 22. Stockholm: Skolverket.

- Biocca, Frank. 1992. Communication Within Virtual Reality: Creating a Space for Research. *Journal Of Communication*. Vol 42, No 4. Athens, 5-22.
- Biocca, Frank&Kim, Taeyong&Levy, Mark R. 1995. The Vision of Virtual Reality. Teoksessa Biocca, Frank and Levy, Mark R. (ed.). *Communication in the Age of Virtual Reality*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Björklund-Nummila, Anne. 1995. Opetuksesta oppimiseen - luokasta verkkoon. *Korkeakoulujen ATK- uutiset 2/95*. Espoo: CSC Tieteellinen laskenta Oy, 18-20.
- Boethius, Ulf. 1995. Youth and literary texts. Fornäs, Johan. 1995 Youth, culture and modernity. Teoksessa Johan Fornäs&Göran Bolin (ed.) *Youth culture in late modernity*. London: Sage publications, 145-168.
- Bolter, Jay David and Grusin, Richard. 1999. *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge and London: The MIT Press.
- Boud, David. 1995. *Enhancing Learning through Self Assessment*. Londo: Kogan Page.
- Bourdieu, Pierre.1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by Richard Nice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Originally published in 1979 by Les E'ditions de Minuit, Paris, as *La Distinction: Critique sociale du judgement by Pierre Bourdieu*.
- Bourdieu, Pierre. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre. 1995a. Reflektiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa Loic J.D. Wacquant ja Pierre Bourdieu. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja tarkoitus*. Suomenkielisen laitoksen toimittaneet M'hammed Sabour ja Mikko A. Salo (toim.) Joensuu: Joensuu University Press, ss.85-256. Alkuteos: *Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press. 1992, 85-256.
- Bourdieu, Pierre.1995b. Refleksiivisen sosiologian käytäntö. Teoksessa Loic J.D. Wacquant ja Pierre Bourdieu. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja tarkoitus*. Suomenkielisen laitoksen toimittaneet M'hammed Sabour ja Mikko A. Salo ( toim.) Joensuu: Joensuu University Press, ss.85-256. Alkuteos: *Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press. 1992, 257-304.
- Bourdieu, Pierre and Darbel, Alain with Dominique Schnapper. 1991. *The Love of Art. European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press. Alkuperäinen teos *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public* 1969.
- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Ltd.
- Brown, Osa. 1983. *The Metropolitan Museum of Art. Activity Book*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Burgin, Victor. 1986. *The End of Art Theory. Criticism and Postmodernity*. London: Macmillan Education LTD.
- Cairncross, Frances.1997. *The Death of Distance. How the Communications Revolution Will Change Our Lives*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Carlsson, Göran&Ågren, Per-Uno. 1982. *Utställningsspråk. Om utställningar för upplevelse och kunskap*. Stockholm: Prima och Riksutställningar.
- Castells, Manuel. 1998. *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band II. Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos. Alkuteos *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume II: The Power of Identity*.
- Castells, Manuel. 2000a. *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band I. Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos. Alkuteos *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*.
- Castells, Manuel. 2000b. *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band III. Millenniums slut*. Göteborg: Daidalos. Alkuteos *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume III: End of Millenium*.
- Castells, Manuel. 2001. *Epilogue. Informationalism and the Network Society*. Teoksessa Pekka Himanen. *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*. New York: Random House,155-178.
- Castells, Manuel&Himanen, Pekka. 2001. *Suomen tietoyhteiskuntamalli*. Helsinki: WSOY.
- Caulton, Tim. 1998. *Hands-on Exhibitions. Managing interactive museums and science centres*. London and New York: Routledge.
- Cavalli-Björkman. 1994. *Inledning*. Teoksessa André Malraux. *Saturnus. Ödet, konsten och Goya*. Stockholm: Raster förlag. 15-19. Alkuperäisteoksesta André Malraux *Goya, Saturne - Le destin, l'art et Goya*. 1978. Paris: Gallimard. Kääntänyt Katja Waldén.
- Chomsky, Noam. 1999. *Makt, lögnen och motstånd*. Stockholm: Ordfront. Alkuteos: *Media Control. The Spectacular Achievement of Propaganda*. Open Fire. The Open Magazine Pamphlet Series Anthology. California: The New Press.1993.
- Clarkin, Maura A. 1994. *National Gallery of Art Activity Book*. In association with the Natioal Gallery of Washington, D.C. Washington, D.C.: Harry N. Abrams, Inc.

- Clayhills, Harriet. 1983. Utställningsboken. Exempel på förnyelse av ett medium. Stockholm: Liber och Riksställningar.
- Coupland, Douglas. 1991. Generation X. New York: Simon&Schuster.
- Crimp, Douglas. 1987. On the Museum's Ruins. Teoksessa Hal Foster (ed.) Postmodern Culture. London and Sydney: Pluto Press, 43-56.
- Crimp, Douglas. 1988. Postmoderni museo. Taide 2/1988, 28. vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 6-13 ja 62.
- Crimp, Douglas. 1990. Museon raunioilla. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Dahlgren, Peter. 2002. Internetåldern. Peter Dahlgren (red.) Internet, medier och kommunikation. Lund: Studentlitteratur, 12-38.
- Danto, Arthur C. 1964. The Artworld. The Journal of Philosophy. 19/61, 571-584.
- Danto, Arthur C. 1987. Taideteokset ja todelliset esineet. Teoksessa Markus Lammenranta ja Arto Haapala (toim.). Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 103-118.
- Danto, Arthur C. 1991. Taiteen nykyhetki. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide. Alkuteos: Encounters & Reflections. Art in the Historical Present. New York: Lennart Sane Agency AB/Georges Borchardt, Inc. 1989.
- Danto, Arthur C. 1994. Embodied Meanings. Critical Essays and Aesthetic Meditations. New York: The Noonday Press, Farrar, Straus and Giroux.
- Danto, Arthur C. 1996. Konstvärlden. Teoksessa Tom Sandqvist (ed.). Konsten och konståggräpet. Skriftserien Kairos. Nummer 1. Stockholm: Kungliga konsthögskolan samt Raster förlag, 93-116.
- Danto, Arthur C. 1998. Essays the wake of art. Criticism, philosophy and the end of taste. Selected Gregg Horowitz & Tom Huhn. Critical voices in art, theory and culture. Amsterdam: Overseas Publishers Association.
- Davidson, Rosemary. 1993. What is Art. Experience Art in the World around you. London: Oxford University Press.
- Debray, Régis. 1995. The Three Ages of Looking. Critical Inquiry. Volume 21. Number 3. Spring.
- Debray, Régis. 1996. Media Manifestos. On the Technological Transmission of Culture Forms. London: Verso. Alkuperäinen teos Manifestes médiologiques. Éditions Gallimard 1994.
- Dewey, John. 1980/1934. Art as Experience. New York: Perigee Books.
- Dewey, John. 1951/1938. Experience and Education. New York: MacMillan.
- Dewey, John. 1995. Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter. Andra tryckningen. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John. 1999/1985. Demokrati och utbildning. Översättning Nils Sjöden. Göteborg: Daidalos. Alkuperäinen teos Democracy and Education. Board of Trustees, Southern Illinois University Press.
- Dickie, Georg. 1981/1971. Estetiikka. Suomentanut Heikki Kannisto. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Alkuteos Aesthetics. An Introduction.
- Dickie, Georg. 1984. The Art Circle. A Theory of Art. New York: Haven Publications.
- Druckrey, Timothy. 1996. Introduction. Teoksessa Timothy Druckrey (edit.). Electronic Culture. Technology and visual representation. New York: Aperture Foundation, 12-25.
- Eaton, Marcia Muelder. 1988. Basic Issues in Aesthetics. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Eco, Umberto. 1976. A theory of semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- Eerikäinen, Hannu. 1986a. Baudelaire, Benjamin ja katseen kulttuuri, 2. osa. Valokuva 9, 36. vuosikerta. Helsinki: Finnfoto ry, 15-18.
- Eerikäinen, Hannu. 1986b. Baudelaire, Benjamin ja katseen kulttuuri, 3. osa. Valokuva 11, 36. vuosikerta. Helsinki: Finnfoto ry, 9-11.
- Egidius, Henry. 1999. Pedagogik för 2000-talet. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eisner, Elliot W. 1972. Educating Artistic Vision. New York: MacMillan Publishing co, inc.
- Eisner, Elliot W. 1980. Bildämnetts mytologi. Bild i skolan 1-2. Årgång 51. Stockholm: Teckningslärarnas riksförbund, 26-31.
- Eisner, Elliot W. & Dobbs, Stephen M. 1988. Silent Pedagogy: How Museums Help Visitors Experience Exhibitions. Art Education. July 4/1988. Volume 41, 6-15.
- Eklund, Stig & Backman, Jarl & Henriksson, Widar. 1993. Bildundervisningens betingelser, bildanalys och bildframställning. Del av skolverkets nationella utvärdering av grundskolans årskurs 9 våren 1992. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.



- Efland, Arthur D. 1998. Opetussuunnitelman ongelmia vuosisatamme lopussa: Taidekasvatus ja postmoderni. Teoksessa Arthur D. Efland, Kerry Freedman and Patricia Stuhr. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 1-20. Alkuteos Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. 1996. The National Art Education Association, 1916 Association Drive, Reston, Virginia 22091.
- Enkenberg, Jorma. 1993. Opetuksen uudet haasteet ja teknologian mahdollisuudet. Julkaisussa Integroitu teknologia koulutuksessa - konferenssi. Aulanko, Hämeenlinna 16. - 17.4.1993. Helsinki: Painatuskeskus, 29-33.
- Enzensberger, Hans Magnus. 1996. Constituents of a Theory of the Media. Teoksessa Timothy Druckrey (edit.). Electronic Culture. Technology and visual representation. New York: Aperture Foundation, 62-85.
- Erämetsä, Harri. 1993. Tiedon uusi mahdollisuus. Teoksessa Harri Erämetsä ja Jyrki Kanerva (toim.) Tarttuvaan tietoon. Hyper- ja multimedia koulutuksen ja oppimisen mahdollinen maailma. Helsinki: Yliopisto-lehti/Yliopistopaino, 147-172.
- Eskola, Jari ja Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fahy, Anne. 1999. New technologies for museum communication. Teoksessa Hooper-Greenhill, Eileen (ed.) Museum, Media, Message. Paperpack. London and New York: Routledge, 82-96.
- Falk, John H.&Dierking, Lynn D. 1992. The Museum Experience. Washington, D.C.: Whalesback Books.
- Favén, Marja&Holma, Arja&Levanto, Marjatta. 1980. Ville Valgrenin kaikuja. Koulun ja taidemuseon yhteistyöstä. Taide 2/1980, 21.vuosikerta. Helsinki: Suomen taiteilijaseura, 18-21.
- Fidler, Roger. 1997. Mediamorphosis. Understanding new media. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- von Fieandt, Kai. 1972. Havaitsemisen maailma. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Fiske, John. 1997. Kommunikations teorier. En introduktion. Ny reviderad upplaga. Översättning Lennart Olofsson. Originalets titel Introduction to Communication Studies. Stockholm: Wahlström&Widstrand.
- Fiske, John. 1994. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Alkuteos Introduction to Communication Studies, 2nd ed. Suomeksi toimittaneet Veikko Pietilä, Risto Suikkanen ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Franke, H.W. 1971. Computergraphik, Computerkunst. München: Bruckmann.
- Freedman, Kerry. 1998. Postmoderni teoria: taiteen, kulttuurin ja kasvatuksen muuttuvat käsitteet. Teoksessa Arthur D. Efland, Kerry Freedman and Patricia Stuhr. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 21-65. Alkuteos Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum. 1996. The National Art Education Association, 1916 Association Drive, Reston, Virginia 22091.
- von Friesen, Astrid. 1993. Das Kunst-Buch für Kinder. Tiere mit anderen Augen sehen. Luzern: Kinderbuchverlag.
- Fornäs, Johan. 1999. Digitaaliset rajaseudut. Identiteetti ja vuorovaikutteisuus kulttuurissa, mediassa ja viestinnässä. Suomentanut Aki Järvinen. Teoksessa Aki Järvinen ja Ilkka Mäyrä (toim.) Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino ja Tampereen ammattikorkeakoulu, 29-50.
- Fornäs, Johan. 1998/1995. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suomennoksen toimittanut Mikko Lehtonen. Alkuperäinen teos Cultural Theory and Late Modernity. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, Johan. 1995 Youth, culture and modernity. Teoksessa Johan Fornäs&Göran Bolin (ed.) Youth culture in late modernity. London: Sage publications, 1-11.
- Foster, Hal. 1999. The Return to the Real. The Avant-Garde at the End of the Century. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Gardner, Howard. 1993. Multiple Intelligences. The Theory in Practice. New York: Basic Books, Inc.
- Gardner, Howard. 1985. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, Inc.
- Gardner, Howard. 1982. Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity. New York: Basic Books, Inc.
- Garrison, D.R. 1989. Understanding Distance Education. A Framework for the Future. London: Routledge.
- The Getty Center for Education in the Arts 1994. Spring 1994. No 13. Santa Monica, California: The J. Paul Getty trust, 2-4.
- Gibson, William. 1984. Neurovelho. Helsinki: WSOY.
- Gibson, William. 1996. Idoru. London: Penguin Books.

- Giersch, Ulrich. 1993a. I. In fensterlosen Raum - Das Medium als Weltbildapparat. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 94-105.
- Giersch, Ulrich. 1993b. I. Vorläu: Vues und Veduten. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 106-123.
- Giersch, Ulrich. 1993c. I. II Riesenrundgemälde: Bilder ohne Rahmen. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 124-193.
- Giroux, Henry A. 1996. Fugitive cultures. Race, violence & youth. London and New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. 2001/1997. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Teoksessa Tapio Aittola & Juha Suoranta (toim.) Henry A. Giroux ja Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Tampere. Vastapaino, 153-218.
- Goldsmith, Lynn T. & Feldman, David Henry. 1988. Aesthetic Judgment: Changes in People and Changes in Domains. *Journal of Aesthetic Education* 22:4, 85-93.
- Gombrich, E.H. 1959. Art and Illusion. London: Phaidon Press.
- Gombrich, E.H. 1972/1959. Konst och illusion. Stockholm: Rabén & Sjögren. Alkuperäinen teos  
Gombrich, E.H. 1959. Art and Illusion. London: Phaidon Press.
- Goodman, Nelson. 1981. Language of Art. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. (Fourth printing).
- Graham, Gordon. 1997. Philosophy of the Arts. An Introduction to Aesthetics. London, New York: Routledge.
- Granö, Päivi. 2000. Taiteilijan lapsuuden kuvat. Lapsuus ja taide samassa hetkessä. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 30. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Green, Bill & Reid, Jo-Anne & Bigum, Chris. 1998. Teaching the Nintendo Generation? Children, computer and popular technologies. Teoksessa Howard, Sue (ed.) *Wiredup. Young People and the Electronic Media*. London: UCL Press, 19-41.
- Griffiths, Mark. 1999. Internet addiction. *The Psychologist*. May 1999. Vol 12, No 5, 246-250.
- Gripsrud, Jostein. 1999. Mediekultur. Mediesamhälle. Översättning från norskan Sten Anderson. Göteborg: Daidalos.
- Grossberg, Lawrence. 1995. Mielihyvän kytkennät. Risteilyä populaarikulttuurissa. Suomentanut ja toimittanut Juha Koivisto, Mikko Lehtonen, Ensio Puoskari ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino.
- Grönholm, Inari. 1998. Peruskoulun ja lukion kuvaamataidon opetus. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9. Helsinki: Opetushallitus, 132-196.
- Haapala, Arto. 1990. Taiten maailmat. Synteesi. Taiteentutkimuksen aikakauslehti 9 (2-3). Helsinki: Semiotiikan seura, 88.
- Haataja, Ilkka. 1995. Videoneuvottelu. Teoksessa Teknologia koulutuksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 91-100.
- Habermas, Jürgen. 1986. Moderni - keskeneräinen projekti. Teoksessa Jussi Kotkavirta ja Esa Sironen (toim.) *Moderni/Postmoderni*. Tutkijaliiton julkaisusarja 44. Helsinki: Tutkijaliitto, 95-113.
- Habermas, Jürgen. 1987. Modernity - An Incomplete Project. Teoksessa Hal Foster (edit.). *Postmodern Culture*. London and Sydney: Pluto Press, 3-15.
- Hakala, Heikki. J. 1996. Tapio Varis. Internet maailma 1/1996. Espoo: Divera Oy, 16-18.
- Hall, Edward T. 1981/1959. The Silent Language. Garden City, New York: Anchor Books.
- Hall, Stuart. 1999. Identiteetti. Suomentanut ja toimittanut Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hallin, Hans-Erik ja Hallström, Jürgen. 1997. Mediekunskap och mediekommunikation. Stockholm: Bonniers.
- Harasim, L.M. 1993. Global networks: Computers and international communication. Cambridge, MA: MIT press.
- Haraway, Donna. 1991. Siam, cyborgs, and women. *The Reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Hartman, Sven G. & Lundgren, Ulf P. 1995. Inledning. Teoksessa John Dewey. Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter. Andra tryckningen. Stockholm: Natur och Kultur, 9-37.

- Hautamäki, Antti. 1999. Lukijalle. Hannele Koivunen ja Tarja Kotro (toim.) Kulttuuriteollisuus. Helsinki: Edita, lukijalle.
- Heidegger, Martin. 1995/1935/36. Taideteoksen alkuperä. Saksankielinen alkuteos Der Ursprung des Kunstwerkes. Suomentanut Hannu Sivenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Heikkilä, Tarja. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heim, Michael. 1995. Virtuaalitetollisuuden metafysiikka. Teoksessa Erkki Huhtamo (toim.) Virtuaalitetollisuuden arkeologia. Virtuaalimatkaileijan uusi käsikirja. Kääntänyt Seppo Kuivakari. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, 249-259. Alkuperäinen julkaisu Virtual-Reality Check teoksessa Michael Heim (ed.) The Metaphysics of Virtual Reality. 1993. New York&Oxford: Oxford University Press.
- Heim, Michael. 1998. Virtual Realism. New York, Oxford: Oxford University press.
- Hein, George E. 1998. Learning in the Museum. London. Routledge.
- Hein, George E.&Alexander, Mary. 1998. Museums, Places of Learning. Professional Practice Series. Roxana Adams, Series Editor. Washington, Dc.: American Association of Museums, Education Committee.
- Hein, Irene&Larna, Riitta. 1993. Johdanto. Teoksessa Irene Hein ja Riitta Larna. (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 7-9.
- Hein, Irene (toim.) 1998. Tieto- ja viestintäteknikka oppimisen apuna. Osaraportti 4. Sitra 192. Helsinki: Sitra.
- Heinonen, Jouko&Lahti, Markku. 2001. Museologian perusteet. 3. uudistettu laitos. Helsinki: Suomen Museoliitto.
- Heinonen, Sirkka. 1995. Tietoyhteiskunta ja kestävä kehitys. Riskeistä mahdollisuuksiin. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus.
- Heinonen, Sirkka. 1998. Kestävä kehitys, etätoiminnot ja liikenne. Helsinki: Sitra.
- Heinonen, Sirkka&Niskanen, Saija. 2000. Tietoyhteiskunnassa tarvitaan virtuaalimaantiedettä. Taide ja tulevaisuus. Top ten futures. Futura 1/2000. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 34-47. Helsingin Sanomat 25.2.2001, B 6. Helsingin Sanomat 9.7.2002.
- Herkman, Juha. 2001. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Hietala, Veijo. 1993. Kuvien todellisuus. Johdatusta kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Himanen, Pekka. 2001. The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age. New York: Random House.
- Hintikka, Kari A. 1994. Virtuaalinen tila. Julkinen olohuone. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hintikka, Kari A. 1999. Puheenvuorojen kirjasto 2. Keskustelua tietoyhteiskuntastrategiasta. Sitra 219. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1995. Tutkielmasta ja tutkimustyypeistä. Teoksessa Tutkimus ja sen raportointi. Sirkka Hirsjärvi&Pirkko Liikanen&Pirkko Remes&Paula Sajavaara. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-11.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara. (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 117-168.
- Hirsjärvi, Sirkka,&Remes, Pirkko&Sajavaara, Paula. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hodge, Bob&Tripp, David. 1987. Children and Television. Cambridge: Polity Press.
- Hochberg, Julian E. 1970/1964. Havaitseminen. Alkuperäinen teos Perception. Suomentaneet Tuula Lepistö ja Fodre Strømnes. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Hoikkala, Tommi. 1989. Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen. Politica-sarja. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Holma, Katariina. 2002. Puolimatkan rikas realismi. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti. Numero 35. Talvi 4/2002. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry, 105-106.
- Hooper-Greenhill, Eilean. 1999a. Museum Meanings. Teoksessa Eilean Hooper-Greenhill (ed.) Museum, Media, Message. Paperback. London and New York: Routledge, esipuhe.
- Hooper-Greenhill, Eilean. 1999b. Museums and communication: an introductory essay. Teoksessa Eilean Hooper-Greenhill (ed.) Museum, Media, Message. Paperback. London and New York: Routledge, 1-12.
- Hooper-Greenhill, Eilean. 1999/1994. Communication in theory and practice. Teoksessa Eilean Hooper-Greenhill (ed.) The Educational role of the Museum. Second edition. London and New York: Routledge; 28-43.

- Hooper-Greenhill, Eilean. 2001/1988. Counting visitors or visitor who count? Teoksessa Robert Lumley (edit.) *The Museum Time Machine*. London and New York: Routledge, 213-232.
- Hosia, Ulla. 1988. Kuvaamataidon opetustoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Tutkimus No 1. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto.
- Houni, Pia&Suurpää, Leena. 1998. Johdanto. Teoksessa Pia Houni ja Leena Suurpää (toim.) *Kuvassa nuoret*. Tampere: Tampere University Press, 9-24.
- Housen, Abigail. 1983. *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. Boston: Harvard University. University Microfilms International.
- Huhtamo, Erkki. 1997. Elävän kuvan arkeologia. Helsinki: YLE, Opetuspalvelut.
- Huhtamo, Erkki&Kangas, Sonja. 2002. (toim.) *Mariosofia. Elektronisten pelien kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huizinga, Johan. 1984/1938. *Leikkivä ihminen*. Suomentanut Sirkka Salomaa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. Alkuteoksen nimi *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*. Basel.
- Hulten, Pontus. 1993. Vorworte. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) *Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts*. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 10.
- Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanismens återkomst till framtiden. 1993. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komiteamietintö. Komiteamietintö 1993:31. Helsinki: Opetusministeriö.
- Huokuna, Tiina. 1999. Sisällöstä substanssiin. *Kauppalehti extra informaatiotekniikka*. 20.4.1999. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kauppalehti, 36-37.
- Huovinen, Liisa (toim.) 1998. Peruskoulujen, lukioiden ammatillisten oppilaitosten ja varhaiskasvatuksen nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät. Osaraportti 3. *Sitra* 191. Helsinki: Sitra.
- Huhtanen, Päivi. 1978. *Tunteesta henkeen. Antipositivismi ja suomalainen estetiikka 1900-1939*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Huysen, Andreas. 1986. *After the Great Divide. Modernism, Mass Culture and Postmodernism*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Hyde, Ralp. 1993. Excursions. *Das Moving Panorama zwischen kunst und Schaustellung*. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) *Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts*. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 84-93.
- Hägg, Leif&Nordström, Gerd Z&Sundgren, Lena&Söderlund, Kjell. 1973. *Bilder som språk*. Stockholm: Utbildningförlaget.
- Häkkinen, Pasi. 1999. Kokemuksia videoneuvottelusta eri ympäristöissä. Teoksessa Heli Ruokamo ja Seppo Pohjalainen (toim.) *Etäopetus multimediaverkoissa*. Kansallisen multimediaohjelman ETÄKAMU-hanke. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: Teknologian tutkimiskeskus TEKES, 127-137.
- Härkönen, Ritva-Sini.1994. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Immonen, Jouni. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun. Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa Janne Matikainen ja Jyri Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa*. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15-28.
- Inkari, Juha.1995. *Ateneum tiedon valtatielle*. Korkeakoulujen ATK-uutiset 2/95. Espoo: CSC-Tieteellinen laskenta Oy, 10-11.
- Inkinen, Sam. 1999a. *Teknokokemus ja Zeitgeist*. Digitaalisen mediakulttuurin yhteisöjä, utopioita ja avantgarde-virtauksia. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Inkinen, Sam. 1999b. *Globalisaatio, digitalisaatio ja "ajan henki"*. Lähtökohtia vuosituhannen vaihteen aikalaissädiagnosille. Teoksessa Aki Järvinen ja Ilkka Mäyrä. (toim.) *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*. Tampere: Vastapaino ja Tampereen ammattikorkeakoulu, 51-72.
- Inkinen, Sam. 2002. *Nykyaikoja etsimässä*. Teoksessa Sam Inkinen&Henrik Bruun&Fredrik Lindberg (toim.) *Tulevaisuus.nyt*. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Vermo-projekti ja Teknillinen korkeakoulu, Ympäristölaboratorio, 40-69.
- INTERMedia, 1999. *Kansikuva*. INTERMedia. May 1999. Volume 27/no.2. London: International Institute of Communications, kansikuva.
- Issakainen, Anna-Maija. 1996. *Taideaineet peruskoulussa - kuvaamataito ja musiikki 9. luokan valinnaisaineina*. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen, Aslak Lindström ja Sinikka Lipsanen. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa*. Helsinki: Opetushallitus, 266-310.

- Issakainen, Anna-Maija. 1998. Tietoverkot taideväylänä. Tutkimuskohteen ja -menetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Marjatta Saarnivaara&Inkeri Sava (toim.) Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto, 147-165.
- Issakainen, Anna-Maija. 2000. Aitojen kokemusten kaipuu - tietoverkot ja tulevaisuus. Taide 1/2000. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 20-22.
- Ivins, William M. Jr. 1973/1938. On the Rationalization of Sight. Whit an Examination of Tree Renaissance Texts on Perspective. New York: Da Capo Press, 7-44.
- Jakku-Sihvonen, Ritva&Lindström, Aslak&Lipsanen, Sinikka. (Toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Helsinki: Opetushallitus.
- Jameson, Fredric. 1987. Postmodernism and Consumer Society. Teoksessa Hal Foster (edit.). Postmodern Culture. London and Sydney: Pluto Press, 111-125.
- Jameson, Fredric. 1999/1984. Postmodernism or, the Cultural Logic of the Late Capitalism. Durham: Duke University Press.
- Jonassen, David H&Peck, Kyle L&Wilson Brent G. 1999. Learning With Technology. A Constructivist Perspective. Columbus, Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Juul, Jesper&Klastrup, Lisbeth&Tosca, Susana. 2002. Case Study: EverQuest. Teoksessa Frans Mäyrä (ed.) Computer games and Digital Cultures. Conference Proceedings. Tampere: Tampere University Press, 323-353.
- Juusola, Markku. 1998. Kuinka Euroopan koulut verkottuvat. Etä-opetus&teknologia 6 (3), 4-8.
- Järvelä, Sanna. 1997. Teorioita ja käsityksiä oppimisesta. <http://www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wwwpro.htm>, 12.8.2002.
- Järvinen, Aki. 1999. Hyperteoria - lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurintutkimuksen yksikkö.
- Järvinen, Aki. 2002. Gran Stylissimo: The Audiovisual Elements and Styles in Computer and Video Games. Teoksessa Frans Mäyrä (ed.) Computer games and Digital Cultures. Conference Proceedings. Tampere: Tampere University Press, 113-128.
- Järvinen, Petteri. 1995. Internet. Opas käyttäjälle. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, Petteri. 1996. Tietotekniikan termit. PC-Tietosanakirja. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, Petteri. 1998. Tietoyhteiskunta tulee, mutta mitä se tekee? Kuukausiliite. Maaliskuu. Helsinki: Helsingin Sanomat, 79-84.
- Kaitavuori, Kaija. 1991. Museo - ikkuna taiteeseen. Taide 4/1991. 31.vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 43-45.
- Kaitavuori, Kaija. 1996a. Mielikuvitusmuseumo ja kahden projektin taidehistoria. Taide 4/1996. 36.vuosikerta Helsinki: Kustannus Oy Taide, 22-25.
- Kaitavuori, Kaija. 1996b. Kaksi polvea kuratointia. Taide 4/1996. 36.vuosikerta Helsinki: Kustannus Oy Taide, 31-34.
- Kangassalo, Marjatta&Suoranta, Juha (toim.) 2002. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press.
- Kankaanranta, Marja&Puhakka, Eija&Linnakylä, Pirjo. 2000. Tietotekniikka koulussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kansallinen multimediaohjelma 1995-1997. Teknologiaraportti 5/98. Helsinki: Teknologian kehittämiskeskus TEKES.
- Kari, Kyllikki. 1993. Tietokoneen ajokortti. Jokamiehen tietotekniikkatutkinto. Ote. Opetus & teknologia 2-1993. 1.vuosikerta. Helsinki: Valtion audiovisuaalinen keskus, 24-27.
- Karjalainen, Erkki. 1998. Uusi verkko suunnitteilla. Internet v.2. Kauppalehti extra. 4.9.1998. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kauppalehti, 42.
- Karvonen, Erkki. 2000a. Elämmekö tieto- vai informaatioyhteiskunnassa. Teoksessa Martti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen (toim.) Tieto ja yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 81-109.
- Karvonen, Erkki. 2000b. Kansalliset ja kansainväliset tietoyhteiskuntastrategiat. Teoksessa Martti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen (toim.) Tieto ja yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 256-277.
- Karvonen, Lauri. 1999. Mitä tapahtui videoneuvottelulle? Kauppalehti extra informaatiotekniikka. 20.4.1999. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kauppalehti, 18.
- KAS taidetta. 2003. Valtion taidemuseon tiedotuslehti 1/2003. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Katz, Elihu. 1992. The End of Journalism? Notes on Watching the War. Journal of Communication. Summer. 42 (3), 5-13.

- Katz, Jon. 1996. The Rights of Kids in Digitalage. Wired. July 1996. San Francisco: Wired Ventures Ltd, 121-123 ja 166-170.
- Kaukiainen, Heli. 2001. Kouvolan taidemuseo pienellä budjetilla. Kouvolan Sanomat 25.2.2001.
- Keegan, Desmond. 1986. The Foundations of Distance Education. London, Sydney, Dover: Croom Helm.
- Kellner, Douglas. 1994. Introduction: Jean Baudrillard in the Fin-de-Millennium. Teoksessa Douglas Kellner (edit) Baudrillard: A Critical Reader. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1-23.
- Kellner, Douglas. 1995. Media Culture. Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. London and New York: Routledge.
- Kennet, Frances ja Measham, Terry. 1978. A child's guide looking at paintings. London: Marshall Cavendish.
- de Kerckhove, Derrick. 1995. Kybermedia - näkökulmasta olokulmaan. Teoksessa Erkki Huhtamo (toim.) Virtuaalisuuden arkeologia. Virtuaalimatkaileijan uusi käsikirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, 315-326.
- Kerttula, Esa. 1996. Multimedialla Tiedon valtatielle. Helsinki: Edita ja Liikenneministeriö.
- Kiinnekohtia media-avaruudessa. 1996. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito - asiantuntijaryhmän toimenpide-ehdotukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2:1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kiljunen, Satu. 1991. Vapauttakaa museoihmiset. Taide 1/1991. 31. vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Kilpinen, Erkki. 1995. Mitä on semiotiikka? Synteesi 4/1995, 14.vuosikerta. Helsinki: Suomen Semiotiikan seura, Suomen Estetiikan Seura ja Suomen Taidekasvatuksen Seura, 2-21.
- King, Geoff&Krzywinska, Tanya. 2002. Computer Games/Cinema/Interfaces. Teoksessa Frans Mäyrä (ed.) Computer games and Digital Cultures. Conference Proceedings. Tampere: Tampere University Press, 141-153.
- Kinnunen, Aarne. 2000. Estetiikka. Helsinki: WSOY.
- Kivikuru, Ullamaija. 1995. Journalismin tutkimus. Teoksessa Elina Sana (toim.). Tieto-opista mediapeliin - journalismin tutkimuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 93-120.
- Kivirinta, Marja-Terttu. 1998a. Kiasma suuntautuu suureen yleisöön. Helsingin Sanomat 18.3.1998, C5.
- Kivirinta, Marja-Terttu. 1998b. Nykykulttuuri kohtaa yleisönsä. Helsingin Sanomat 27.5.1998.
- Kivirinta, Marja-Terttu. 1998c. Nyt museon ovi on auki kaikille. Helsingin Sanomat 30.5.1998, C1.
- Koivunen, Hannele. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolb, David A. 1984. Experiential learning. Experiences The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Korkeakoski, Esko. 1998a. (toim.) Tapaustutkimuksia kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998. Arviointi 3/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, Esko. 1998b. (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Koroscik, Judith Smith. 1992. Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 5/1992. 23. vuosikerta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 469-477.
- Koroscik, Judith Smith. 1996. The 1995 Studies in Art Education Invited Lecture. Who Ever Said Studying Art Would Be Easy? The Growing Cognitive Demands of Understanding Works of Art in the Information Age. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research 38 (1). Reston: National Art Education Association, 4-20.
- Koroscik, Judith Smith. 1997. What potential Do Young People Have for Understanding Works of Art. Teoksessa Anna M. Kindler (ed.) Child development in art. Reston, Virginia: National Art Education Association, 143-163.
- Kotilainen, Sirkku. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala ja Ullamaija Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31-42.
- Kotilainen, Sirkku. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 1997. CD-perussanakirja (CD-Rom). Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma (KOKU). Raportti 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. 1995. Helsinki: Opetusministeriö.

- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004. Toimeenpanosuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetushallituksen julkaisuja 1/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Kristeva, Julia. 1989/1977. Giotton ilo. Suomentanut Riikka Stewen. Teoksessa Jaakko Lintinen (toim.) Modernin ulottuvuuksia. Fragmentteja modernista ja postmodernista. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide, 209-238.
- Kuivakari, Seppo&Huhtamo, Erkki&Kangas, Sonja&Olsson, Eveliina. 1999. Keholliset käyttöliittymät. Digitaalisen median raportti 6/99. Helsinki: Tekes
- Kulttuurinen tietoyhteiskunta. 1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kulttuuripoliittinen selonteko 1993. 1993. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Kuula, Arja. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusamo, Altti. 1998. Identiteetistä toiseen: 60-luku. Teoksessa Sam Inkinen, Eva Sundgren ja Mauri Ylä-Kotola (toim.) Mediatieteen kysymyksiä. Kirjoituksia modernista ja postmodernista kulttuurista. Professori Tarmo Malmbergin juhlaKirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 323-349.
- Kuusinen, Jorma&Leskinen, Esko. 1996. Keskiarvojen vertailu. Teoksessa Tapio Nummenmaa, Raimo Konttinen, Jorma Kuusinen ja Leo Leskinen (toim.) Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY, 75-114.
- Kuusisto, Päivi. 1998. (toim.) Kansallinen multimediaohjelma 1995-1997. Teknologiaohjelmaraportti 5/98. Helsinki: Tekes.
- Kuutti, Heikki ja Puro, Jukka-Pekka. 1998. Mediasanasto. Jyväskylä: Atenakustannus Oy.
- Laferrère, Sylvie&Merleau-Ponty&Claire&Tarday, Anne. 1979. Il était une fois Léonard de Vinci ... Paris: Musée en herbe, Casterman.
- Lammenranta, Markus. 1990. Beardsley ja esteettinen arvo. Teoksessa Arto Haapala (toim.) Taiteen kritiikki. Helsinki: WSOY, 65-79.
- Lamont, Michèle. 1992. Money, Morals&Manners. The Culture of the French and the American Upper-Middle Class.
- Lash, Scott. 2002. Critique of Information. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Lehtinen, Erno. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet tietoyhteiskunnalle. Teoksessa Erno Lehtinen (toim.). VerkkoPedagogiikka. Helsinki: Edita, 12-40.
- Lehtiö, Pekka. 1998. Tietoverkot ja digitaaliset oppimateriaalit. Osaraportti 5. Sitra 193. Helsinki: Sitra.
- Lehtonen, Mikko. 1994. Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600-1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Kaisa. 2002. Tietotekniikan käyttö ja lukutaito. Teoksessa Jouni Välijärvi ja Pirjo Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto, OECD PISA ja Opetushallitus, 167-180.
- Lepistö, Vappu. 1989. Kuvataiteen havaitseminen ja kokeminen. Taideteosten vastaanotosta ja merkityksistä. Tampere: Tampereen yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Leroy, Isabelle. 1993. Belgische Panoramagesellschaften 1879-1889. Modelle des internationalen Kapitalismus. Teoksessa Marie-Louise von Plessen und Ulrich Giersch (red.) Sehucht. Das Panorama als Massenunterhaltung des 19. Jahrhunderts. Kunst- Und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Stoemfeld/Roter Stern, 74-83.
- Levanto, Marjatta. 1983. Taide on totta. Helsinki: Otava.
- Levanto, Marjatta. 1991. Portaat taiteen temppeliin. Ateneum ja yleisö. Teoksessa Marjatta Levanto (toim.) Ateneum. Helsinki: Valtion taidemuseo, 209-243.
- Levanto, Marjatta. 1996. Kansanvalituksesta, taidekasvatuksesta ja museopedagogiikasta. Suomalainen yleisö ja Ateneumin 150 vuotta. Teoksessa Liisa Piironen ja Antero Salminen (toim.). Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu, 87-95.
- Levanto, Marjatta. 1996b. Akseli Gallen-Kallela. Lasten sivuvalo. Museopedagogisen yksikön julkaisuja 10. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Levanto, Marjatta. 1998. Nyky taide. Suurin piirtein. Helsinki: Otava.
- Levanto, Marjatta. 2000. Unennäkijä tulee. Hugo Simbergin kuvia. Helsinki: Otava.
- Levanto, Yrjänä. 1985. Puolijohdettu taide? Teoksessa Ritva Mitchell (toim.) Uusi teknologia, taiteet, taidepolitiikka. Valtion taidehallinnon julkaisuja no 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 145-168.
- Levy, Steven. 1995. The Year of the Internet. Newsweek. Special Double Issue. Year of Internet. December 25, 1995/January 1, 1996, 22-24.

- Liedes, Jukka. 1985. Joukkoviestintä, kulttuuripolitiikka ja teknologiapolitiikka. Teoksessa Ritva Mitchell (toim.) Uusi teknologia, taiteet, taidepolitiikka. Valtion taidehallinnon julkaisuja no 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 249-284.
- Liiten, Marjukka. 2001. Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa. Helsingin Sanomat 5.12.2001, A7.
- Liiten, Marjukka. 1999. Koululaisten itsetunto hyvä, osaaminen tyydyttävää. Helsingin Sanomat 29.9.1999, A9.
- Lind, Liisa. 1999. Louvren aarteita tutkimaan. Stylus. Vol. 93. 2/99. Helsinki: Kuvaamataidon opettajain liitto, 28.
- Lindström, Lars (ed.) Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review. Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 2. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Linko, Maaria. 1992. Outo ja aito taide. Ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimusyksikkö.
- Linko, Maaria. 1998. Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimusyksikkö.
- Linnakylä, Pirjo. 2002a. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa. Teoksessa Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto, OECD PISA ja Opetushallitus, 89-107.
- Linnakylä, Pirjo. 2002b. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto, OECD PISA ja Opetushallitus, 141-166.
- Livingstone, Sonia. 1999. Personal computers in the home - what do they mean for Europe's children? INTERMedia. May 1999. Volume 27/no.2. London: International Institute of Communications, 4-6.
- Lovejoy, Margot. 1992. (2. edit.). Postmodern currents. Art and Artists in the Age of Electronic media. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lynch, Kevin. 1972. The Image of the City. Tenth Printing. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Lytard, Jean-François. 1985/1979. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suomentanut Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino. Alkuteos: La condition postmoderne.
- Lähtenmaa, Jaana. 2000. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista.
- Maffesoli, Michel. 1995/1993. Maailman mieli. Tampere: Gaudeamus. Alkuperäinen teos La contemplation du monde. - Figures du style communautaire.
- Maffesoli, Michel. 2002. Utopiat ja "sosiaalinen jumaluus". Teoksessa Sam Inkinen, Henrik Bruun ja Fredrik Lindberg (toim.) Tulevaisuus.net. Helsinki ja Kouvola: Finn Lectura, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ja Teknillinen korkeakoulu, Ympäristönsuojelun laboratorio.
- Malins, Frederick. 1980. Understanding Paintings. The Elements of Composition. Oxford: Phaidon Press Limited.
- Malraux, Andre. 1990/1949. The Voices of Silence. Translated by Stuart Gilbert. Bollingen Series XXIV. Sixth printing. Princeton, New Jersey: A Princeton University Press. Julkaisun pohjana on The Psychology of Art by André Malraux (Bollingen Series XXIV, 3 vols., 1949, 1950). Alkuperäinen ranskankielinen teos Le musée imaginaire. Psychologie de l'art. 1947. Genève. Albet Skira éditeur.
- Mannermaa, Mika. 1998. Kvanttihyppy tulevaisuuteen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Manninen, Jyri. 1993. Tietokonevälitteinen viestintä etäopetuksessa. Teoksessa Irene Hein ja Riitta Larna. (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutusyksikkö, 119-133.
- Manninen, Jyri. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutusikäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Janne Matikainen & Jyri Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15-28.
- Manovich, Lev. 1995. Perspektiivi, tutka ja kolmiulotteinen grafiikka. Teoksessa Erkki Huhtamo (toim.) Virtuaalisuuden arkeologia. virtuaalimatkaailijan uusi käsikirja. Rovaniemi. Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta, 143-159.
- Manovich, Lev. 2000. Outovisio: Elämän simulointi ja illuusion harha. Teoksessa Erkki Huhtamo (toim.) Outoöly - Allien Intelligence. Helsinki: Kiasma, Nykytaiteen museo, 26-32.
- Manovich, Lev. 2001. The Language of New Media. Cambridge, Massachusetts and London, England: The MIT Press.
- Manner, Anders. 2000. Burkkänslan. Surrealism I Christer Strömholms fotografi. En undersökning med semiotisk metod. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för konstvetenskap och Institutionen för estetiska ämnen.



- Marovic, Ivo. 1999. The museum message: between the document and information. Teoksessa Eileen Hooper-Greenhill (ed.) *Museum, Media, Message*. Paperback. London and New York: Routledge, 24-36.
- Martin, James. 1978. *The Wired Society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Masuda, Yoneji. 1983/1980. *The Information Society as Post-Industrial Society*. 2nd U.S. printing. USA: World Future Society, 4916 ST. Elmo Avenue, Bethesda, MD 20814.
- Masterman, Len. 1989/1985. *Medioita oppimassa - mediakasvatuksen perusteet*. Suomenoksen toimitus Jukka Sihvonen. Helsinki: Kansan Sivistystyön liitto. Alkuteos *Teaching the Media*.
- Mattila, Kirsti. 1997. Kun opettaja on ruudulla. *Aikakauslehti Opettaja* nro 5, 31.1.1997. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry, 20-21.
- Maunuksela, Arja. 2002. Peli: tutustu museoon! *Helsingin Sanomat* 2.5.2002, B8.
- McKim, Geoffrey.W. 1996. *Internet Research Companion*. Indianapolis: MacMillan Computer Publishing.
- McLuhan, Marshall. 1968/1964. *Ihmisen uudet ulottuvuudet*. Suomentanut Antero Tiusanen. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. Englanninkielinen alkuteos *Understanding Media: The Extensions of a Man*.
- Mediataidemuistio. 1996. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13:1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- Meisalo, Veijo&Sutinen, Erkki&Tarhio, Jorma. 2000. *Modernit oppimisympäristöt*. Helsinki: Tietosanoma.
- van Mensch, Peter. 1989a. *Museum work as a profession*. Teoksessa Peter van Mensch (ed.) *Professionalising the Muses. The Museum Profession in Motion*. Amsterdam: AHA Books - Art History Architecture, 9-20.
- van Mensch, Peter. 1989b. *Museum specialists. Introduction and the Curator*. Teoksessa Peter van Mensch (ed.) *Professionalising the Muses. The Museum Profession in Motion*. Amsterdam: AHA Books - Art History Architecture, 21-29.
- van Mensch, Peter. 1989c. *Museology as a scientific basis for the museum profession*. Teoksessa Peter van Mensch (ed.) *Professionalising the Muses. The Museum Profession in Motion*. Amsterdam: AHA Books - Art History Architecture, 85-95.
- Merriman, Nick. 1993. *Museum Visiting as a Cultural Phenomenon*. Teoksessa Peter Vergo (ed.) *The New Museology*. London: Reaktion Books, 149-171.
- Miettinen, Reijo. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkonen, Minttu. 2002. *Koulutusta tarjoavat maakunnat voittavat kisan työvoimasta*. *Helsingin Sanomat* 18.4.2002, A7.
- Miller, Alice. 1984/1980. *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström&Widstrand. Översättning av Philippa Wiking. Tyska originalets titel *Am Anfang war Erziehung*. Fackgranskning av Emmy Gut.
- Minkkinen, Sirkka. 1975. *Raportti joukkotiedotuskasvatuksesta*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja N:o 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Minkkinen, Sirkka. 1978. *Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli*. Suomen Unesco -toimikunnan julkaisuja N:o 15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mitchell, Ritva. 1978. *Lasten kulttuurituotteiden ja palvelujen käyttö ja kulttuuriharrastukset*. Julkaisu 52. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Mitchell, Ritva. 1985. *Johdanto: Tietoyhteiskunta, audiovisuaalinen yhteiskunta ja taiteiden postmoderni tilanne*. Teoksessa Ritva Mitchell (toim.) *Uusi teknologia, taiteet, taidepolitiikka*. Valtion taidehallinnon julkaisuja no 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11-28.
- Mitchell, William J. 2001/1994. *Reconfigured Eye: Visual Truth in the Post-Photographic Era*. Cambridge, Massachusetts&London: The MIT Press.
- Mitchell, William J. 2000/1999. *E-topia. Översättning Ingemar Svantesson. Jönköping. BrainBooks*. Alkuperäinen teos *E-topia, Urban LIFE, Jim - but not as we know it"*. Massachusetts Institute of Technology.
- Mitchell, William J. 2000/1995. *Space, Place and the Infobahn, City of Bits*. Cambridge&London: MIT Press.
- Mitchell, W.J.T. 1986. *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. 1994. *Picture Theory*. Chicago& London: The University of Chicago Press.

- Multisilta, Jari. 1997. Miltä näyttää WWW-maailma oppimisympäristönä. Teoksessa Erno Lehtinen (toim.) Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita, 101-111.
- Murray, Janet H. 1997. Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Museo 2000. Museopoliittinen ohjelma. Komiteamietintö 31:1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Museotilasto 1999. 1999. Helsinki: Museovirasto.
- Mustonen, Anu. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Mäenpää, Marjo. 1996. Helsingin Sanomat 13.11.1996.
- Mäkilä, Jarmo. 1988. Nykyaikaisen museon vuonna nolla. Taide nro 2. 28.vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 19.
- Mäkinen, Marketta. 1991. Taidekasvatus on museoiden suuri haaste. Museo 3/1991. Helsinki: Suomen museoliitto, 10-12.
- Mäyrä, Ilkka (toim.). 2002. Introduction: All Your Base Are Belong to Us. Teoksessa Frans Mäyrä (toim.) Computer Games and Digital Cultures Conference Proceedings. Proceedings of the Computer Games and Digital Cultures Conference June 6-8, 2002. Tampere, Finland. Tampere: Tampere University Press, 5- 8.
- Mäyrä, Ilkka. 1999. Internetin kulttuurinen luonne: kaaosherroja ja verkonkutojia. Teoksessa Aki Järvinen ja Ilkka Mäyrä (toim.) Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino sekä Taide&Viestintä, Tampereen ammattikorkeakoulu, 95-109.
- Määttä, Mika. 1994. Meduusan kohtaaminen. Paul Virilion teoksen suomennokseen liitetty kirjoitus. Paul Virilio. Katoamisen estetiikka. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 120-133.
- Naisbitt, John. 1984. Megatrends. Tio nya inriktningar som omvandlar våra liv i organisationer och företag. Översättning av Carl G. Ljungman. Tredje upplagan. Stockholm: Svenska Dagbladets Förlag AB. Originalets titel: Megatrends. New York: Warner Books, Inc.
- Nalebuff, Barry & Brandenburger, Adam. 1996. Co-opetition. Ett revolutionerande begrepp som innebär en ny definition på konkurrens och samarbete på marknaden. Göteborg: ISL Förlag AB. Englanninkielinen alkuteos Co-opetition. New York: Doubleday/Currency.
- Negroponi, Nicholas. 1996/1995. Digitaalinen todellisuus. Helsinki: Otava. Englanninkielinen alkuteos Being Digital.
- Niemi, Hannele. 1998. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena. Juva: WSOY, 39-55.
- Niemi, Irmeli. 1982. Taide ja yhteiskunta. Teoksessa Yrjö Varpio (toim.) Taiteen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Nieminen, Juha&Immonen, Jouni. 1993. Sähköiset viestintävälineet monimuoto-opetuksessa. Teoksessa Irene Hein ja Riitta Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 85-95.
- Niiniluoto, Ilkka. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsitteanalyysi. Helsinki: Valtion tutkimuskeskus ja Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto, Ilkka. 1990. Tiedon soihtu. Yliopisto. Helsingin yliopiston tiedotuslehti 38 (219). 10.9.1990, 4-7.
- Nordiska Ministerrådets Dataprogramgrupp. 1993. Verksamhet och resultat fram till 1994. Kobenhavn: Nordiska Ministerrådets Dataprogramgrupp
- Nummenmaa, Tapio. 1996. Tutkimusprosessi. Teoksessa Tapio Nummenmaa&Raimo Konttinen&Jorma Kuusinen&Leo Leskinen (toim.) Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY, 16-27.
- Nurmela, Juha&Ylitalo, Marko. 2003. Tietoyhteiskunnan kehittyminen. Suomalaisten tietoyhteiskuntavalmiuksien ja -asenteiden muutokset 1996-2002. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nykysuomen sanakirja. 1966. Lyhentämätön kansanpainos. Osat III ja IV. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Nyman, Göte. 2000. Näkyvä maailma muuttuu koetuksi. Teoksessa Jari Koskinen (toim.) Visuaalinen viestintä - monialainen tulevaisuus. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 173-189.
- Oesch, Klaus. 1993. Mediakoulun kynnyksellä. Ote. Opetus & teknologia 1-1993/1. Vuosikerta. Helsinki: Valtion AV-keskus, 10-12.
- Oittinen, Vesa. 1992. Johdanto. Teoksessa Winckelmann, J, J. Jalosta yksinkertaisuudesta. Kirjoituksia antiikin taiteesta ja arkkitehtuurista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 7-40.
- Ojanen, Sinikka. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, Sinikka. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Täydennyskoulutusjulkaisu No 5. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutusyksikkö.

- Ong, J. Walter. 1996. Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet. Göteborg: Anthropos. Originalens titel: Orality and Literacy. Technologizing of the Word. 1982.
- Paik, Nam June & Mallander, J.O. 1995. "Otteita Nam June Paikin kanssa käydystä pöytäkeskustelusta italialaisessa ravintolassa Grand Streetillä toukokuun lopulla 1994". Suom. Tomi Snellman. Teoksessa Lars Saari ja Sari Hilska (toim.) Nam June Paik. Videoteoksia ja -installaatioita. Ars Nova 1.7.-10.9.1995. (näyttelyluettelo), 48-52.
- Palomäki, Paula. 1998. Kiasmaan tutustui heti 15 000 kävijää. Helsingin Sanomat 31.5.1998.
- Panofsky, Erwin. 1994/1927. Perspective as Symbolic Form. Translated Christopher S. Wood. New York: Zone Books. Alkuperäinen teos Die Perspektive als "symbolische Form".
- Pantzar, Eero. 1998. Oppimisympäristöjä etsimässä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Papert, Seymour. 1985. Lapset, tietokoneet ja ajattelemisen taito. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Papert, Seymour. 1993. The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer. New York: Perseus Books, L.L.C.
- Papert, Seymour. 1997. Hur gör giraffen när den sover? Skolan, datorn och kunskapsprocessen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Parsons, Michael J. 1987. How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. New York: Cambridge University Press. (Reprinted 1994.)
- Pearce, Susan. 1999. Collecting as medium and message. Teoksessa Eileen Hooper-Greenhill (ed.) Museum, Media, Message. Paperpack. London and New York: Routledge, 15-23.
- Peirce, Charles Sander. 2001/1894. Mikä merkki on? Suomentanut Mats Bergman ja Sami Paavola. Ajatus 58. Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja 2001. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 9-19.
- Peirce, Charles Sander. 2001/1908a. Merkeistä ja luokkakäsitteistä. Kaksi kirjettä Lady Welbylle. Teoksessa Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Suomentanut Markus Lång. Tampere: Vastapaino, 415-440. Alkuperäinen kirjoitus on On Signs and Categories. Se sisältää kaksi kirjettä Lady Welbylle, 12.10.1904 ja 24.-28.12.1908, jotka ovat suomennoksen lähtöteksti: CP 8.327-379.
- Peirce, Charles Sander. 2001/1908b. uudesta luokkakäsitteiden listasta. Teoksessa Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Suomentanut Markus Lång. Tampere: Vastapaino, 21-32. Alkuperäinen kirjoitus On a New List of Categories julkaistiin alun perin lehdessä Proceedings of the American Academy of Art and Sciences toukokuussa 1867. Suomennoksen lähtöteksti: CP 1.545-559.
- Peltoniemi, Teuvo. 2002. Nettiriippuvuus sosiaalisena ongelmana. <http://www.paihdelinkki.fi>, 5.5.2002
- Peltoniemi, Teuvo. 1998. Tietoyhteiskunta ja päihdetyö. <http://www.a-klinikka.fi/tiimi/arkisto/1998/198/tietoyht.htm>, 5.5.2002.
- Peppin, Anthea. 1980. The Usborne Story of Painting. London: Usborne Publishing Ltd.
- Perkins, David N. 1994. The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art. Harvard Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Peruskoululaki 628/1998, 21.8.1998.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pettersson, Susanna. 1995. Lemmikäinen. Näyttelyluettelo. Helsinki: Valtion taidemuseo, Museopedagoginen yksikkö.
- Pettersson, Susanna. 2001. Voiko taide kuolla museossa - kehitelmiä vastauksiksi. Synteesi. Tieteidenvälisen tutkimuksen aikakauslehti. 3/2001, 20. vuosikerta. Helsinki: Suomen Semiotiikan seura, Suomen Estetiikan seura ja Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura, 40-49.
- Petäjä, Jukka & Siren, Vesa. 1996. Waltari ja Sibelius kaksoisvoittoon. Lähes 3000 HS:n lukijaa vastasi kyselyyn, jolla etsittiin mieliteoksia ja taidehistorian merkkiteoksia. Helsingin Sanomat 6.1.1996, B 1-2.
- Picard, Rosalind W. 1997. Affective Computing. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Pietilä, Veikko. 1997. Joukkovietinnän valtateillä. Tampere: Vastapaino.
- Pochat, Götz. 1981. Estetik och Konsteori I. Antiken till renässansen. Stockholm: Akademi litteratur.
- Pohjakallio, Pirkko. 1998. Vanhoista koulutöistä kuvaelämäkertoihin. Teoksessa Marjatta Bardy (toim.) Taide tiedon lähteenä. Helsinki: Stakes, 133-143.
- Pohjonen, Juha. 1995. Median valinnasta. Teoksessa Juha Pohjonen & Seppo Collan & Jouko Kari & Markku Karjalainen. Teknologia koulutuksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 47-62.
- Poster, Mark. 1995. The Second Media Age. Cambridge: Polity Press.

- Postman, Neil. 1984/1982. Den förlorade barndomen. Stockholm: Bokförlaget Prisma. Översättning av Margareta Edgardh. Originalets titel The Disappearance of Childhood.
- Poulsen, Vagn. 1965. Från grottorna till Rom. Ragnar Josephson (utgiven). Levande konst genom tiderna. Stockholm: Natur och Kultur.
- Prawat, Richard S. 1990. Changing schools by changing teachers. Beliefs about teaching and learning. Elementary Subjects Center Series No. 19. Center for the Learning and Teaching Elementary Subjects. Institute for Research on Teaching. College of Education. Michigan State University.
- Puro, Pirjo-Riitta. 2001. Nuoret jakavat aikansa monien medioiden kesken. Kouvolan Sanomat 5.2.2001.
- Puuronen, Vesa. 1997. Johdatus nuorisotutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Raivola, Reijo&Vuorensyrjä, Matti. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra 180.Helsinki: Sitra.
- Rantanen, Leena. 1979. Seitsensorminen omakuva: taiteen taikamaailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauste-von Wright, Majjaliisa&von Wright, Johan. 1997. Oppiminen ja koulutus. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rawls, John. 2001. Justice as Fairness. A Restatement. Boston: Harvard University Press.
- Reimer, Bo. 1995. Youth and modern lifestyles. Teoksessa Johan Fornäs&Göran Bolin (ed.) Youth culture in late modernity. London: Sage publications, 120-144.
- Rheingold, Howard. 2000. Tools for Thought. The History and Future of Mind-Expanding Technology. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.
- Riebe, Ruth and Markus. 1993. Von Bruegel bis Rubens. Wien: Kunsthistorisches Museum.
- Ripatti, Matti. 1998. Kiasma on jo auki-verkossa. Helsingin Sanomat 18.5.1998.
- Robins, Kevin. 1996. Into the Image. Culture and politics in the field of vision. London: Routledge.
- Rodger, Leslie. 1987. Museums in Education: Seizing the Market Opportunities. Teoksessa Timothy Ambrose (edit.) Education in Museums, Museums in Education. Edinburgh: Scottish Museums Council, Her Majesty's Stationery Office, 27-37.
- Rojola, Lea. 1993. (toim.) Tekijän kuolema, tekstin synty. Tampere: Vastapaino.
- Ruokamo, Heli&Pohjolainen, Seppo. 1999 Etäopetus multimedieverkoissa. Kansallisen multimediaohjelman ETÄKAMU -hanke. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: Tekes
- Rutonen, Matti. 2002. Pisa-tulokset kummastuttavat maailmalla. Opettaja. Opettajien järjestö- ja ammattilehti. 10/8.3.2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 8-10.
- Räihä, Kari-Jouko. 1999. Kohti HALin vuotta 2001. Näkevät, kuulevat ja tuntevat tietokoneet. Tietojenkäsittelytiede. Kesäkuu. Turku: Turun yliopisto, Tietojenkäsittelytieteen Seura ry, 18-22.
- Räihä, Kari-Jouko&Jääskeläinen, Kari&Oesch, Klaus. 1999. Uusi käyttäjäkeskeinen tietotekniikka. Digitaalisen median raportti 5/99. Helsinki: Tekes.
- Räsänen, Marjo. 1997. Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self. Helsinki: University of Art and Design Helsinki UIAH.
- Räsänen, Marjo. 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu.
- Räty, Veli-Pekka. 1999a. Pelien leikki. Lasten tietokonepelien suunnittelusta sekä käytöstä erityisesti vammaisten lasten kuntoutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 24. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räty, Veli-Pekka. 1999b. Nykypäivien pelit, leikit ja kisat. Teoksessa Timo Honkela (toim.) Pelit, tietokone ja ihminen. Games, Computers and People. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu ja Suomen tekoälyseura, 8-12.
- Röminger, Ritva. 1990. Sukkuloiva museomies-Pontus Hultén. Taide 1/1990, 30. vuosikerta.Helsinki: Kustannus Oy Taide, 1.
- Rönkkö, Marja-Liisa. 1995. Esipuhe. Julkaisussa Suomen taidemuseot. Helsinki: Suomen museoliitto ja Valtion taidemuseo, 7.
- Rönkkö, Marja-Liisa. 1999. Louvren ja Louisianan perilliset. Suomalainen taidemuseo. Dimensio 2. Valtion taidemuseon tieteellinen sarja. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Saarinen, Jorma. 2002. Etäopiskelun menetelmät. Kouluttajana verkossa - menetelmät ja tekniikat. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 43-74.
- Saarnivaara, Marjatta. 1993. Lapsi taiteen tulkitsijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Sainio, Juha, 2000. Tate Gallery laajenee mahtavaan turbiinihalliin. Helsingin Sanomat 22.2.2000, B 7.

- Salmi, Markku. 1996. Tekno - 90-luvun psykedeliaa ja uutta yhteisöllisyyttä. Teoksessa Leena Suurpää ja Pia Aaltojävi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 179-203.
- Salo, Merja. 1995. Museon tehtävä on vastata siitä, mitä ympärillä tapahtuu. Helsingin Sanomat 24.7.1995.
- Salo, Merja. 2000. Imageware. Kuvajournalismi mediafuusiossa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 59. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sandström, Sven. 1965. Renässansskedet. Osa teoksessa Ragnar Josephson (utgiven) Levande konst genom tiderna. Stockholm: Natur och kultur.
- Sandqvist, Tom. 1998. Pragmaattista taidepedagogiikkaa. Taide. Art Magazine. 5/1998. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 66.
- Saraste, Leena. 1996. Valokuva tradition ja toden välissä. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 45. Helsinki: Musta taide ja Taideteollinen korkeakoulu.
- Saresto, S. 1992. Museot kävijän silmin. Helsinki: Suomen Museoliitto.
- Sava, Inkeri. 1991. Oppimiskäsitys, muutos ja peruskoulun toiminnan kehittäminen. Teoksessa Inkeri Sava - Heljä Linnansaari. (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2:1991, 19-44.
- Sava, Inkeri. 1997. The Art Educator as Researcher. Teoksessa Lars Lindström (ed.) Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 42.
- Schultz-Berlekamp, Gesine. 1987. Kommt zu mir, ich liebe Leut, soot in Kaste gucke! Teoksessa Marianne Gross (red.) Schilder Bilder Moritaten. Sonderschau für Volkskunde im Pergamonmuseum 25.9.1987-3.1.1988. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin, 26-31.
- Sederholm, Helena. 1998. Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sederholm, Helena. 2000. Tämähkö taidetta? Helsinki: WSOY.
- Sederholm, Helena. 2001. Taiteen tulkkina - Selvitys taidemuseoiden erityisluonteesta. Opetusministeriön julkaisusarjat, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto 5/2001. Helsinki: Edita.
- Seitamaa-Oravala, Pirkko. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvakeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Seppälä, Vesa. 1997. Kulttuurilaitosten kontaktikentät. Suomen Kuntaliiton sivistystoimen tutkimusprojekti "Kulttuurilaitosten yhteiskunnalliset vaikutukset". Osaraportti 1/97. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 78-79 ja 91.
- Seppänen, Janne. 2001a. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 17. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Seppänen, Janne. 2001b. Valokuvaa ei ole. Helsinki: Musta Taide ja Suomen Valokuvataiteen museo.
- Sepänmaa, Yrjö. 1981. Tarkoituksenmukaisuus ympäristön kauneuden kriteerinä. Teoksessa Aarne Kinnunen ja Yrjö Sepänmaa (toim.) Ympäristöestetiikka. Helsinki: Gaudeamus, 199-232.
- Sepänmaa, Yrjö. 1994. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Teoksessa Yrjö Sepänmaa (toim.) Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sepänmaa, Yrjö. 1994b. Museo taiteen julkisena kuvana. Kansallislalleriasta taiteen Heurekaan. Taide 4/1994, 34. vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 32-34.
- Sepänmaa, Yrjö. 1995. Sosiaalinen tilaus soveltavalle estetiikalle. Teoksessa Arto Haapala, Martti Honkanen ja Veijo Rantala (toim.) Helsinki: Yliopistopaino, 25-39.
- Sevänen, Erkki. 1994. Taide sosiologisen ja humanistisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Jari Kupiainen, Jari ja Erkki Sevänen (toim.) Kulttuuritutkimus. Johdanto. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 51-73.
- Shade, Leslie Regan. 1996. Is there Free Speech on the Net? Censorsip in the Global Information Infrastructure. Teoksessa Shields, Rob (edit.) Cultures of Internet. Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publicatios, 11-32.
- Shiva, V. A. 1996. Arts and the Internet. A Guide to the Revolution. New York: Allworth Press.
- Shusterman, Richard. 1997. Taide, elämä ja estetiikka. Pragmaattinen filosofia ja estetiikka. Suomentanut Vesa Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- Silberman, Steve. 1998. Ex Libris. The joys of curling up with a good digital reading device. Wired. July. San Francisco: Wired Magazine Group Inc, 98-104.

- Siljander, Pauli. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos, 14-21.
- Simojoki, Sauli. 1998. Taide pukeutuu verkkopaitaan. *Helsingin Sanomat* 14.2.1998, C10.
- Simovaara, Jyrki. 2002. Kämmentietokone selittää pisoarin taidemuseossa. *Langaton opastusjärjestelmä on Lontoon Tate Modernin uutuus*. *Helsingin Sanomat* 9.7.2002, B4.
- Sinkko, Matti & Lehtinen, Erno. (toim.) 1999. *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa*. Opetus 2000. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.
- Sirviö, Pertti & Hakola, Eva-Maria & Koskinen, Leena. 1999. *Opetuksen uudet toteutukset Taideteollisessa korkeakoulussa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, koulutuskeskus ja medialaboratorio.
- Šola, Tomislav. 1993. *Taidemuseot kasvattajina? Museo* 4/1993. Helsinki: Suomen museoliitto ry, 1-5.
- Šola, Tomislav. 1997. *Essays on museums and their theory. Toward the cybernetic museum*. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Solso, Robert R. 1997. *Cognition and the Visual Arts*. Cambridge, Massachusetts and London: A Bradford Book and The MIT Press.
- Sonesson, Göran. 1989. *Pictorial concept. Inquiries into the semiotic heritage and its relevance for the analysis of the visual world*. Aris Nova Series 4. Series editor Sven Sandström. Lund. Lund University Press.
- Sonesson, Göran. 1996. *Bildbetydelser. Inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sontag, Susan. 1984/1977. *Valokuvauksesta*. Suomentaneet Kanerva Cedeström ja Pekka Virtanen. Helsinki: Love kirjat. Alkuteos *On Photography*.
- Steuer, Jonathan. 1995. *Defining Virtual Reality: Dimensions Determing Telepresence*. The Vision of Virtual Reality. Teoksessa Frank Biocca and Mark R. Levy (ed.) *Communication in the Age of Virtual Reality*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33-56.
- Stoll, Clifford. 1995. *Silicon Snake Oil. Second Thoughts on the Information Highway*. New York: Doubleday.
- Stránský, Zbynek Z. 1990. *Museologian professori vierailulla*. *Museokuvaioita*. *Museo* 2/1990. Helsinki: Suomen museoliitto ry, 22.
- Stránský, Zbynek Z. 1995. *Introduction to the Study of Museology*. For the students of the International Summer School of Museology - ISSOM. Brno: Masaryk University in Brno.
- Stringer, Ernest T. 1996. *Action research. A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Strong, Donald E. 1967. *Maailmantaide. Kreikan ja Rooman taide*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Sturmark, Christer. 1997. *IT och Renässansmänniskans återkomst*. Stockholm: Norstedts.
- Suomen museot. 2000. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Suomen taidemuseot. 1995. Helsinki: Suomen museoliitto ja Valtion taidemuseo.
- Suomi (o)saa lukea. 2000. *Tietoyhteiskunnan lukutaidot - työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Suomi tietoyhteiskunnaksi, Kansalliset linjaukset. 1995. TIKAS-ohjausryhmä. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Suomi tietoyhteiskunnaksi, Strategian perustelumuiotio. 1995. TIKAS-työryhmä. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Suomi tietoyhteiskunnaksi-ohjelma. 1995. Opetusministeriön toimenpiteet 1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- Stenbäck, Irma. 1999. *Suomen ja Norjan nuoret Euroopan väsyneimpiä*. *Helsingin Sanomat* 20.6.1999, A11.
- Stewen, Riikka. 1998. *Perspektiivi: (Post-)modernin diagnostiikan alkeita*. Teoksessa Kirsi Saarikangas (toim.) *Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään*. Tampere: Vastapaino, 99-111.
- Stewen, Riikka. 1999. *Maalaus valokuvassa. Katseen teknologioiden historiasta (ja tulevaisuudesta)*. Teoksessa Erkki Anttonen (toim.) *Heijastuksia lasissa*. Daniel Nyblin valokuvaajana. Helsinki: Valtion taidemuseo, 46-57.
- Suoranta, Juha & Ylä-Kotola, Mauri. 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.
- Suoranta, Juha & Lehtimäki, Hanna & Hakulinen, Sampsa (toim.) 2001. *Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina*. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja 16/2001. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Suoranta, Juha. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Suurpää, Leena&Aaltojävi, Pia. 1996. Näinkö nuoret? Teoksessa Leena Suurpää ja Pia Aaltojävi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7-20.
- Syrjälä, Leena. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen, Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjälä, Leena&Ahonen, Sirkka&Syrjäläinen, Eija&Saari, Seppo. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, Eija. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Leena Syrjälä&Sirkka Ahonen& Eija Syrjäläinen&Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68-73.
- Söderholm, Helena. 2001. Taiteen tulkkiina - Selvitys taidemuseoiden erityisluonteesta. Opetusministeriön julkaisusarjat, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston julkaisusarja 5/2001. Helsinki: Edita.
- Taide 2/1988, 28. vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Talli, Riikka. 2002a. HS-kysely: Kotien ongelmat kaatuvat peruskoulujen niskaan. Helsingin Sanomat 11.2.2002, A7.
- Talli, Riikka. 2002b. Vanhempien mielestä opetushallinto on vieraantunut koulun arjesta. Helsingin Sanomat 4.3.2002, A9.
- Talli, Riikka. 2002c. Jopa viidennes peruskoululaisista ei saa tarpeeksi hyvää opetusta. Helsingin Sanomat 13.5.2002, A6.
- Tapper, Helena. 2000. Johdanto. Teoksessa Helena Tapper (toim.) Me median maisemissa. Reflektioita identiteettiin ja mediaan. Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus, 5-7.
- Tapper, Helena. 1996. Helsingin Sanomat 28.2.1996.
- Tarasti, Eero. 1990. Johdatus semiotikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijäjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarkka, Minna (edit.). 1994. ISEA '94 Catalogue. The Fifth International Symposium on Electronic Art. Publication series of the University of Art and Design Helsinki UIAH. B 40. Helsinki: University of Art and Design Helsinki, 7.
- Tarkka, Minna&Hintikka, Kari, A.&Mäkelä, Asko. 1996 (toim.) Johdatus uuteen mediaan. Helsinki: Edita.
- Tarmio, Hannu ja Janne (toim.). 1999. Studia. Sanankäytön pikkujättiläinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Tella, Seppo. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 2. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tella, Seppo. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Erno Lehtinen (toim.). Vekkopedagogiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 41-59.
- Tietoyhteiskunta Foorumi. Me olemme jo mukana. 1997. Tietoyhteiskunta Foorumi nro 3, 1997. Ensimmäinen vuosikerta. Helsinki: Tietoyhteiskuntafoorumi, 21-23.
- Tietoyhteiskunta Foorumi. 1997. Nro 3. Ensimmäinen vuosikerta. Helsinki: Tietoyhteiskuntafoorumi.
- Toffler, Alvin. 1972. Hätkähdyttävä tulevaisuus. Suomentanut Matti Kannosto. Helsinki: Suuri Suomalainen Kirjakerho. Englanninkielinen alkuteos Future Shock.
- Toffler, Alvin. 1981. The Third Wave. London: Pan Books in association with Collins.
- Tuohimaa, Petteri. 2002. Komissaari Liikanen haluaisi terveystalvetkin verkkoon. Helsingin Sanomat 10.4.2002, D3.
- Tuomaala, Seija. 1997. Laatu taidemuseotoiminnassa. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Tuomikoski, Paula. 1988. Kuvanlukutaitoa tarvitaan. Teoksessa Taiteilija opettajana. Taideteoksia oppimassa Tampereen taidemuseossa. Tampereen taidemuseon julkaisuja XXI. Tampere: Tampereen taidemuseo, 70-73.
- Tuominen, Sirkku. 1999. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. A 17/1999. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Tuominen, Sirkku&Varis, Tapio. 1998. Selviytyjä viestintäyhteiskuntaan. Teoksessa Niemi, Hannele (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena. Juva: WSOY, 71-79.
- Turkle, Sherry. 1984. The Second Self. Computers and the Human Spirit. New York: Simon & Schuster, Inc.

- Turkle, Sherry. 1996. *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Tähtinen, Juhani. 1993. Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turku: Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos.
- Töyssy, Seppo&Vartiainen, Liisa&Viitanen, Pirjo. 1999. *Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Unescon suositus taiteilijan asemasta 27.10.1980. Taiteilijoiden työ- ja elinoloja koskevan VI jakson 6.kohta. Teoksessa Ritva Mitchell (toim.) *Uusi teknologia, taiteet, taidepolitiikka*. Valtion taidehallinnon julkaisuja no 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 283.
- Unesco: The Power of Culture. The Action Plan. 1998. [Http://www.unesco-sweden.org/Conference/Action\\_Plan.htm](http://www.unesco-sweden.org/Conference/Action_Plan.htm), 29.6.1998
- Uusikylä, Kari. 2001. Peruskoulun parjaus jääköön sikseen. *Helsingin Sanomat* 20.12.2001, A5.
- Valkola, Jarmo. 1999. Kuvien havainnointi ja montaa-estetiikka. Taide- ja mediakasvatuksellinen näkökulma audiovisuaalisen kerronnan teoriaan ja analyysiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Taidekasvatuksen laitos.
- Valkonen, Markku.1988. Kannanotto Nykyaikaisen taiteen museon puolesta. *Taide* nro 2. 28. vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 18.
- Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 23.9.1993.
- Varila, Juha. 1993. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatusfilosofinen tausta. Teoksessa Irene Hein ja Riitta Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 23-30.
- Varis, Tapio. 1995. Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuva viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varis, Tapio. 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa Ullamaija Kivikuru ja Risto Kunelius (toim.) *Viestinnän jäljillä*. Helsinki: WSOY, 375-391.
- Varis, Tapio. 1999. Konvergenssi ja tuottaja-jakelu -rakenne. Teoksessa Hannele Koivunen ja Tanja Kotro (toim.) *Kulttuuriteollisuus*. Helsinki: Edita, 79-92.
- Varis, Tapio. 2002a. Isovanhempiana media-ajassa. Teoksessa Sara Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lctura, 23-33.
- Varis, Tapio. 2002b. Medialukutaito. Teoksessa Jorma Saarinen (toim.) *Kouluttajana verkossa - menetelmät ja tekniikat*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 11-29.
- Varto, Juha. 2000. *Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Vehmas, Raino.1970. *Lehdistöoppi*. Helsinki: WSOY.
- Veivo, Harri&Huttunen, Tommi. 1999. *Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.
- Velhonoja, Matti. 1998. Bourdieu koettelee uskoamme. Onko rakkautemme taiteeseen aitoa vai opittua. *Taide, Konsttidskrift/Art Magazine* 3, 36-37.
- Vergo, Peter. 1993. Introduction. Teoksessa Peter Vergo (edit.). *The New Museology*. London: Reaction Books, 1-5.
- Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö. 1991. Viestintäkasvatuksesta viestintäopetukseen. *Komiteamietintö 1991: 12*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Viherä, Marja-Liisa. 2000. Digitaalisen arjen viestintä. Miksi, millä ja miten. Helsinki: Edita.
- Virilio, Paul. 1994/1980. Katoamisen estetiikka. Suomentanut Mika Määttänen. Helsinki: Gaudeamus. *Alkuteos Esthétique de la disparition*.
- Virilio, Paul. 1996/1984. Muotojen alkuperä. Alkuperäinen kirjoitus on teoksesta *L'horizon négatif*. Suomentanut Mika Määttänen. *Taide* 4/1996, 36.vuosikerta. Helsinki: Kustannus Oy Taide, 42-27.
- Vitikainen, Salla. 1999. Taidehistoriaa uusin välinein. *Stylus*. Vol. 93. 2/99. Helsinki: Kuvaamataidon opettajain liitto, 18-22.
- Voutilainen, Touko&Mehtäläinen, Jouko&Niiniluoto, Ilkka. 1989. *Tiedonkäsitteet*. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.
- Vuorensyrjä, Matti. 2000a. Johdanto. Teoksessa Martti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen (toim.) *Tieto ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 11-17.
- Vuorensyrjä, Matti. 2000b. Jälkisanat. Teoksessa Martti Vuorensyrjä ja Reijo Savolainen (toim.) *Tieto ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 278-282.
- Vuorimaa, Petri. 1998. Digitaalinen televisio - satoja kanavia vai interaktiivisia palveluja? *Tietojenkäsittelytiede*. Kesäkuu 1998. Turku: Tietojenkäsittelytieteen Seura ry, 19-21.
- Vuorinen, Jyri. 1993. Estetiikan klassikoita. *Tietolipas* 126. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.



- Väljörvi, Jouni. 2002. Osaamisen taustalla kova työ. Helsingin Sanomat 5.1.2002, A5.
- Väljörvi, Jouni&Linnakylä, Pirjo (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos Jyväskylän yliopisto, OECD PISA ja Opetushallitus.
- Väljörvi, Jouni&Linnakylä, Pirjo&Kupari, Pekka&Reinikainen, Pasi&Malin, Antero&Puhakka, Erja. 2002. Suomen tulevaisuuden osaajat. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. PISA 2000-tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wacquant, Loic, J.D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa M'hammed Sabour ja Mikko A. Salo (toim.). Loic J.D. Wacquant ja Pierre Bourdieu. Refleksiiviseen sosiologiaan. Joensuu: Joensuu University Press. Alkuteos: Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: The University of Chicago Press. 1992, 20-84.
- Webster, Frank. 2002. Theories of the Information Society. Second Edition. London and New York: Routledge.
- Webster, Frank. 1995. Theories of the Information Society. London and New York: Routledge.
- van Weelden, Dirk. 1998. Idoru. Mediamatic. Volume 9 # 1. Spring. Amsterdam: Stichting Mediamatic Foundation, 50-55.
- Weltzl-Fairchild, Andrea. 1999. The museum as medium in the aesthetic response of schoolchildren. Teoksessa Hooper-Greenhill, Eileen (edit.) Museum, Media, Message. London and New York: Routledge, 213- 222.
- Width, Terhi. 2002. Väki muuttaa keskuksiin joka pohjoismaassa. Helsingin Sanomat 11.4.2002, A7.
- Wilenius, Reijo. 1975. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, Reijo. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, Reijo. 2002. Miksi oppilaamme menestyivät? Helsingin Sanomat 27.12.2001, A5.
- Winckelmann, Johann Joachim. 1773/1763. Essay on the Beautiful in Art. David Irwin (ed.) Winckelmann. Writings on Art. Selected & edited. London: Phaidon, 89-103.
- Witcomb, Andrea. 1997. The End of Mausoleum: Museums in the Age of Eletronic Communication. Teoksessa David Bearman and Jennifer Trant (ed.) Museums and the Web. Museums and the Web 97: Selected Papers. Pittsburg, Pennsylvania: Archives & Museum Informatics, 143-150.
- Wolffhardt, Barbara. 1983. Kinder entdecken das Museum. Betrachten und Selbermachen. München: Kösel-Verlag.
- von Wright, Johan. 1980. Kognitiivisen psykologian kehityspiirteitä. Psykologia 2/1980. 15. vuosikerta. Helsinki: Suomen psykologian seura, 67-71.
- von Wright, Johan. 1986. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Psykologia 2/86. 21. vuosikerta. Helsinki: Suomen psykologien liitto, 83-88.
- Wright, Philip. 1993. The Quality of Visitors` Experiences in Art museum. Teoksessa Peter Vergo (edit.). The New Museology. London: Reaktion Books, 119-148.
- Ziehe, Thomas. 1991/1982. Uusi nuoriso. Epätavallisen oppimisen puolustus. Tekstit on koottu teoksesta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen 1982. Suomennos Raija Sironen. Tampere: Vastapaino.
- Zielinski, Siegfried. 1999. Audiovisions. Cinema and television as enter` actes in history. Amsterdam: Amsterdam University Press. Alkuperäisteos Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte. 1989. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Painamattomat lähteet:**
- Bäckström, Markus. 1997. Virtuaalikoulun toteutus tietoliikenteen ja multimedian avulla. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes, 240-243.
- Educational Use of Museums, Ancient Monuments and Historic Houses. Cardiff 14-19.4.1980. Kurssimateriaali.
- Eisley, Mark E. 1992. Guidelines for Conducting Instructional Discussions on a Computer Conference. Opetusmoniste kurssilta Tietokoneviestintä etäopetuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Artikkelin on ote julkaisusta DEOSNEWS Vol. 2, No. 1, 1992.
- Enkenberg, Jorma. 1994. Avautuuko oppimisen "musta laatikko"? Luento Opetushallituksen järjestämässä Lukion opetus suunnitelmaseminaarissa "Suuri aalto" Jyväskylässä 7.-9.2.1994.
- Frida Kahlon näyttely Helsingin kaupungin taidemuseossa 28.1.-23.4.1997.
- From Education to Cultural Experience. Youth Strategies and Contemporary Art 12.-13.11.1998, seminaarimateriaali.
- Fuchs-Eckerman expositur, virtual knowledge space, näyttelyesite 25.4.-23.6.2002.

- Heikkilä, Pauli. 1997a. Esipuhe. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes.
- Heikkilä, Pauli. 1997b. Kansallisen multimediaohjelman merkitys ja tulevaisuuden haasteet. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes, 6.
- Heikkilä, Pauli. 1999. Digitaalisen median ohjelmat ja KAMU. Multimedian monet muodot. Kamu tavoitetutkimuksen tulokset. Seminaarimateriaali 21.-22.1.1999. Helsinki: Tekes, 1-4.
- Inkinen, Sam. 2003. Muotoilu ja media 2008. Teknologiastrategiassa Raimo Pelli ja Sam Inkinen (toim.) Kulttuurin visiot. Kulttuurin toimialan osaamis- ja teknologiastrategia. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, 2-71.
- Jäntti, Lauri 1997, ss 230-239. Televiestintä organisaation oppimisen tukena. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes.
- Jäntti, Leena&Candolin, Ghrisse. 1981. Perusmuotoja. Taideteollisen korkeakoulun lopputyö yhteistyössä Ateneumin taidemuseon kanssa.
- Keskinen, Paavo&Lundgren, Tapani. 1977. Valokuvan olemuksesta ja valokuvauksen välttämättömyydestä. Valokuvaopetuksen lähtökohtien esteettis-teoreettista tarkastelua. Lopputyö. Ohjaajina Sirkka Minkkinen ja Antero Salminen. Helsinki: Kuvaamataidon opetuksen laitos. Taideteollinen korkeakoulu.
- Kohonen, Viljo. 1994. Opettajan ja koulun mahdollisuudet opetuksen kehittämisessä: kohti kollegiaalista koulukulttuuria. Luento Opetushallituksen järjestämässä Lukion opetussuunnitelmaseminaarissa "Suuri aalto" Jyväskylässä 7.-9.2.1994.
- Koivisto, Jari. 1997. Puhelinhaastattelu 26.2.1997. Opetushallitus.
- Korpinen, Heikki 1997. Sähköpostiviesti 26.2.1997. heikki.korpinen@dipoli.hut.fi.
- Levanto, Marjatta 1997. Haastattelu 17.3.1997
- Levanto, Marjatta 1997. Sähköpostiviesti 10.4.1997. marjatta.levanto@fng.fi.
- Levanto, Marjatta 1997. Sähköpostiviesti 14.4.1997. marjatta.levanto@fng.fi.
- Manninen, Jyri. 1995. Luennot 1.3.-21.4.1995. Kurssilla Tietokoneviestintä etäopetuksessa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Möttönen, Tuija. 1997. Puhelinhaastattelu 26.2.1997. Gallen-Kallela museo.
- Mänttari, Olli. 1997. Puhelinhaastattelu 22.4.1997.
- Opetusministeriön tiedote 20.12.2001.
- Peruskoulun tuntijako A 1435/20.12.2001
- Paatela-Nieminen, Martina. 1996. Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderlands-kuvituksista vuosilta 1984-1994 ja Alices in Wonderland -multimedia. Lisensiaattityö. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Pohjonen, Seppo&Ruokamo, Heli 1997. Etäopetus multimedia-verkoissa. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes, 213-223.
- Ruokamo, Heli&Pohjonen, Seppo. 1997. Pedagogiikka ja etäopetus. Multimedian uudet ulottuvuudet. Seminaarimateriaali 26.-27.11.1997. Helsinki: Tekes, 224-229.
- Simovaara, Jyrki. 2003. Haastattelu 6.3.2003.
- Sirviö, Pertti. 23.4. 1997. Sähköpostiviesti 14.4.1997. pertti.sirvio@uia.fi.
- Videoneuvottelunauhoite 22.4.1997.
- Ylä-Kotola, Mauri. 2002. Uusmedian tuotekehityksen perusteita. Luento Kymenlaakson ammattikorkeakoulun viestinnän koulutusohjelman luentosarjassa Studia Professionale 30.10.2002.

#### **Kotisivulähteet:**

- <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/index.html>, 2.3.2001
- [http://europa.eu.int/comm/information\\_society/eeurope/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/index_en.htm), 2.3.2001
- <http://mistral.culture.fr/> (Louvre), 8.3.1977, 20.6.1999, 13.12.2003
- [http://ok.helsinki.fi/sivut/ebook\\_julkaisuprosessi.html](http://ok.helsinki.fi/sivut/ebook_julkaisuprosessi.html), 20.2.2001
- <http://pzweb.harvard.edu>, 16.7.2002
- <http://www.arts.ohio-state.edu/ArtEducation/faculty/parsons.htm>, 17.3.1998
- [http://www.buehrle.ch/index.asp?lang=e&id\\_pic=165](http://www.buehrle.ch/index.asp?lang=e&id_pic=165), 20.6.1999
- <http://www.casa.ucl.ac.uk/virtualgeography.html>, 11.3.2001
- <http://www.edu.fi>, 6.3.2001

[http:// www.edu.fi/info/kotu.html](http://www.edu.fi/info/kotu.html), 11.3.2001

[http:// www.edu.fi/koulu/verkkope.html](http://www.edu.fi/koulu/verkkope.html), 20.6.1999

[http:// www.edu.fi/projektit/tietosuomi](http://www.edu.fi/projektit/tietosuomi), 11.3.2001

[http:// www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri](http://www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri), 11.3.2001

[http:// www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri/verkkostumis.html](http://www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri/verkkostumis.html), 11.3.2001

<http://www.edu.fi/projektit/tietoyhteiskunta/sisalto.html>, 11.3.2001

[http:// www.edu.fi/projektit/tammi/tilaisuudet.html](http://www.edu.fi/projektit/tammi/tilaisuudet.html)4.4.2002

[http:// www.edu.fi/projektit/tammi/e\\_k\\_suomi.html](http://www.edu.fi/projektit/tammi/e_k_suomi.html), 4.4.2002

[http:// www.edu.fi/projektit/tilaisuudet.html](http://www.edu.fi/projektit/tilaisuudet.html), 4.4.2002

[http:// www.edu.fi/projektit/tietoyhteiskunta](http://www.edu.fi/projektit/tietoyhteiskunta), 11.3.2001

<http://www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/oppymp.htm>, 12.5.1999

<http://www.eun.org>, 2.4.2002

[http://www.film-o-holic/wid.../kansainvalisen\\_pelitutkimuksen\\_merkkitapauksia.htm](http://www.film-o-holic/wid.../kansainvalisen_pelitutkimuksen_merkkitapauksia.htm), 28.8.2002, Saarikoski, Petri.

[http:// www.fmp.fi](http://www.fmp.fi), 27.10.2002

[http:// www.fmp.fi](http://www.fmp.fi), 5.3.2001

[http://www.fng.fi/käytetty\\_eri\\_aikoina\\_lukuvuoden\\_1996\\_-1997\\_aikana\\_ja](http://www.fng.fi/käytetty_eri_aikoina_lukuvuoden_1996_-1997_aikana_ja) <http://www.fng.fi/>, 13.12.2003 (Valtion taidemuseo)

<http://www.freenet.hut.fi/taide>, 16.7.2002

<http://www.getty.edu/artsdnet/>, 12.5.1999 - 25.5.2003

[http:// www.helsinki.fi/~okl\\_nkaa/sivu5.htm](http://www.helsinki.fi/~okl_nkaa/sivu5.htm), 12.5.1999

[http:// www.hermitage.org/html\\_En/index.html](http://www.hermitage.org/html_En/index.html), 20.6.1999 ja 5.3.2001

[http://www.hermitagemuseum.org/html\\_En/12/hml12\\_2\\_4html](http://www.hermitagemuseum.org/html_En/12/hml12_2_4html), 5.3.2001

<http://www.icom.org/ICOM/history.html>, 27.3.1999

<http://www.icom.org/ethics.html>, 3.4.1999

<http://www.icannwatch.org>, 18.3.2001

<http://www.kotka.fi/albert/> 5.11.1997

<http://www.levity.com/rushkoff>, 14.3.1999

[www.louvre.fr/](http://www.louvre.fr/) 13.12.2003

[http://www.mediamatic.nl/magazine/9\\*1/weelden-idoru/](http://www.mediamatic.nl/magazine/9*1/weelden-idoru/) 14.3.1999

<http://www.metmuseum.org/> 13.12.2003

<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/TAO.pdf>, 31.1.2003

<http://www.minedu.fi/julkaisut/index.html>, 22.2.2001

<http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisut.html>, 22.2.2001

<http://www.minedu.fi/julkaisut/index.html>, Toiminta- ja taloussuunnitelmat 2003-2006, 14.10.2002

<http://www.minedu.fi/tietostrategia.htm>, 27.4.1999

<http://mistral.culture.fr/> 13.12.2003

<http://www.moma.org/> 13.12.2003

<http://www.musee-orsay.fr/> 13.12.2003

<http://www.museoliitto.fi/kavtutkelok.php> 13.10.2002

<http://www.museoliitto.fi/kavtil100.htm>, 2.3.2001

<http://www.museoliitto.fi/museot-index.htm>, 20.2.2001

<http://www.nationalgallery.org.uk/>, 13.12.2003

<http://www.nba.fi/DEVELOP/MUSEUMS/Vuositi2.html>, 20.10.2002

<http://www.ncet.org.uk/EENet>, 20.2.2001

<http://www.nordicom.gu.se/unesco/about.html>, 2.3.2001

<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;438;927;1558>, 21.10.2002

<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;443;5238;7954;13044>, 7.11.2002  
<http://www.oph.fi>, 4.4.2002  
<http://www.oph.fi>, 10.5.2002  
[http://www.oph.fi/info/kotu/to2001\\_2004.html](http://www.oph.fi/info/kotu/to2001_2004.html), 11.3.2001  
<http://www.oph.fi/page.Last..asp?path=1;444;5255>, 29.3.2002  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443>, 29.3.2002  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;444;3318>, 29.3.2002  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;444;5255>, 29.3.2002  
[http://www.oph.fi/tietosuomi/op\\_keh.html](http://www.oph.fi/tietosuomi/op_keh.html), 9.3.1998  
[http://www.oph.fi/tietosuomi/op\\_1.html](http://www.oph.fi/tietosuomi/op_1.html), 9.3.1998  
<http://www.tate.org.uk/>, 13.12.2003  
[http://www.unesco.org/culture\\_and\\_development/stockholm/stockholm.html](http://www.unesco.org/culture_and_development/stockholm/stockholm.html), 29.6.1998  
<http://www.rieggat.com/photohistory/history/cameraob.htm>, 29.10.2002  
<http://www.sanomalehdet.fi/fi/koulu>, 21.10.2003  
<http://www.sitra.fi/tietoyhteiskunta/suomi/st22/t198f.htm>, 5.2.1998  
<http://www.starwars.com>, 20.5.2002  
<http://sunsite.sut.ac.jp/wm/>, 8.3.1997 ja 25.5.2003 (Web-taidemuseo)  
<http://www.tate.org.uk/home>, 16.7.2002, 13.12.2003  
<http://www.tekes.fi/hallinto/hallinto.htm>, 5.2.1998  
<http://www.televisual.it/uffizi>, 16.7.2002 (Galleria degli Uffizi )  
<http://www.t0.or.at/~fuchs-eckermann> ja näyttelyluettelo fuchs-eckermann, Kiasma 25.4.-23.6.2002  
<http://www.vaikuttajaklubi.net>, 25.5.2003  
<http://www.vtt.fi/tte/tutkimus>, 11.3.2001  
 Young, Kimberley K. 1999. Internet Addiction: Symptons, Evaluation and Treatment. <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.htm>, 5.5.2002.  
 Young, Linda. 2002. Museums and Globalisation. Globalisation, Culture and Museums. ICOM News. 1/2002. Paris: ICOM, 3. <http://www.icom.org>, 5.5.2002

#### **CD-Rom -lähteet:**

The Age of Bruegel. 1995. Paris: ODA Laser Edition.  
 The Age of van Eyck. 1995. Paris: ODA Laser Edition.  
 The Age of Vermeer. 1995. Paris: ODA Laser Edition.  
 Escher Interactive. 1996. Baarn: M.C.Escher Foundation and Cordon Art B.V.  
 The Great Museums of Europe I ja II. 1995. Paris: E.M.M.E  
 Le Louvre. 1994. Paris: Montparnasse Multimedia/Réunion des Musées Nationaux.  
 Liulia, Marita. 1994. Maire. Helsinki: Painatuskeskus OY.  
 Liulia, Marita. 1996. Ambitious bitch. Helsinki: OY Edita AB. ISBN: 951-37-1771-2  
 Private / Public, ARS 95. 1995. The Museum of Contemporary Art publications 33/1995. Helsinki: OY Edita AB. ISBN: 951-37-0490-3.  
 Microsoft Art Gallery. 1993. Brighton: Microsoft Corporation.  
 The Mystery of Magritte.1996. Brussels: Virtuo S.A.  
 With open Eyes, Images from the Art Institute of Chicago. 1995. New York:Voyager.



## 11. LIITTEET

### Liite 1.

#### SANASTO

**ADSL** – Asymmetrical Digital Subscriber Line, puhelinverkkoon kehitetty epäsymmetrinen siirtotekniikka, jonka pohjana on parikaapeli.

**Analoginen** – Tämä on tallennustapa, jossa informaatio on esinemuodossa olevana tallenteena, johon tarvitaan tätä tallennetta ymmärtävä ja toistava esityslaitte, esimerkiksi videonauha ja -nauhuri.

**Analogisuus** – Verrannollisuus, samankaltaisuus, vastaavuus. Kuvallinen tai äänellinen informaatio on jatkuvasti vaihtelevien aallonpituuksien muodossa. Vrt. digitaalisuus.

**Artefakti** – Itse teos, teoksen esineellinen muoto kuten taulu, valokuva, videokasetti.

**Audiovisuaalinen** – Ääntä ja kuvaa sisältävä, toisiinsa liittyvän äänen ja kuvan käyttö.

**Auditiivinen** – Kuuloon perustuva.

**ATM** – tekniikka verkkoyhteyksien ylläpidossa – Asynchronous Transfer Mode, nopeat tietoliikenneyhteydet, ns. laajakaistayhteydet.

**Aura** – Ihmistä ympäröivä aineeton kehä salatieteiden mukaan. Walter Benjamin käyttää käsitettä alkuperäisessä teoksessa olevana ominaisuutena.

**Autenttisuus** – Kohteen kuvaaminen mahdollisimman alkuperäisenä niin hengeltään kuin kohteena sinänsä, olla kuvaamansa kohteen mukaista.

**Binäärijärjestelmä** – Numeroita 0 ja 1 käyttävä lukujärjestelmä.

**Bitti** – Digitaalisen informaation pienin osanen. Binäärinumero, informaation yksikkö informaatioteoriassa.

**Blended learning** – Monimuoto-opetus.

**Broadcasting** – Yhteis- tai yleisjakelu kuten radio- ja TV-ohjelmat. Näitä ovat mm. lähetysasemalta radioaaltojen (*sähkömagneettisten aaltojen*) avulla lähetetyt viestit, jotka tavoittavat erillään olevan, mutta yhteysverkon yhdistämän vastaanottajajoukon, joka on eriytymätön yleisönä. Viestien toivotaan saavuttavan mahdollisimman laajan yleisön eräänlaisena ”hajakylvönä”. Vrt. Yleisradiotoiminta, joka sisältää sekä radio- että TV-toiminnan perinteisessä muodossa.

**Camera obscura** – Tekninen apuväline luoda esittävä kuva, ”kameran esiaste”.

**Cd-levy** – Compact disk. Perustuu lasertekniikkaan. On muistiväline, jolle voi tallentaa erilaista informaatiota binäärimuodossa. Esimerkkinä äänilevyt (*digitaalinen formaatti*).

**Cd-rom -levy** – Compact Disk Read-Only Memory. Tietokoneleuttava levy (*digitaalinen formaatti*). Kyseiselle levytyypille on mahdollista myös tallentaa uudelleen binäärimuodossa olevia digitaalisia tiedostoja tietyin edellytyksin.

**”Chattailu”** – Reaaliaikainen keskusteluyhteys tekstimuodossa (*pohjana Windows-käyttöjärjestelmä*)

**Co-opetition** – Yhteistoiminta ja valikoitu yhteistoiminta myös kilpailijoiden kanssa.

**Dvd-levy** – Digital Video Disk. Binäärimuodossa oleva levy, johon mahtuu runsaasti tietoa, mm. digitaaliseen formaattiin tallennettuja elokuvia. Kyseisille levyille on mahdollista myös tallentaa digitaalisia tiedostoja cd-romien tapaan.

**Data** – Tietoa kantava yksikkö, kanavaan syötetty viesti. Digitaalisessa muodossa oleva tieto tai tiedosto, jota voi myös käsitellä.

**Datahanska** – Käsine, joka on kytketty tietokoneeseen eli on sen käyttöliittymä.

**Denotaatio** – Jonkun sanan päämerkitys kuten sanakirjamerkitys.

**Digikuva** – Digitaalitekniikkaan perustuva ”valokuva” niin tuotanto- kuin tallennusmuotona.

**Digivideo** – Digitaalitekniikkaan perustuva elokuva.

**Digitaalinen** – Informaation koodaus sähköisesti ykkösten ja nollien lukusarjoiksi. Tieto on numeromuodossa nolliina ja ykkösinä. Digitaalisessa merkkien, kuvan tai äänen käsitteilyssä informaatio tallennetaan ja jaetaan elektronisesti.

**Digitaalinen kamera** – Kuvan bittimuotoon tallentava kamera.

**Digitaalinen media** – Informaation tallennus, joka on digitaalitekniikkaan pohjautuvaa niin kuva-, ääni- kuin merkkipohjaista informaation tallennusta, muokkausta ja lähettämistä esimerkiksi radiossa ja televisiossa.

**Digitaalisuus** – Digitaalisessa merkkien, kuvien ja äänten informaatio tallennetaan ja jaetaan elektronisesti eli käsitellään informaatiota bitteinä.

**Digitalisoituminen** – Luopumista analogisista esitys- ja tallennusmuodoista.

**Digitaalinen mediakulttuuri** – Digitaalisessa mediaympäristössä toteutuva inhimillinen mm. viestintään liittyvä kulttuuritoiminta.

**Diskurssi** – Eri alojen ja ideologioiden käyttämä tapa puhua ja kirjoittaa oman ajatus- ja käsitteympäristönsä kautta.

**eBook** – Sähköinen, digitaalimuotoon tallennettu kirja.

**Edutainment** – Educational entertainment. Viihteellinen oppiminen, tiedollisen ja viihteellisen aineksen yhdistelmä. Oppimisen ja viihteellisyyden käsitteiden kietoutumista toisiinsa.

**Elektroninen kirjasto** – Virtuaalikirjasto, verkkomainen ja verkottunut tiedonhallinta, joka käyttää hyväksi kirjastojen tietokantoja.

**Elektroninen peli** – Kattaa käsitteenä tietokone-, konsoli-, elektroniikka-, mobiili-, virtuaali- ja verkkopelit.

**Etävideo-opetus** – Käyttää hyväksi videokonferenssin, videoneuvottelun tekniikkaa etäopiskelussa. Ks. videokonferenssi.

**eOppiminen** – Tietokoneavusteinen oppiminen.

**Extranet** – Intranet, johon on otettu mukaan läheiset tietyin organisaation, esimerkiksi koulutusyksikön sidosryhmät, kuten tietyin koulun opettajien ja oppilaiden kotitietokoneet.

**Eläväkuva** – Esimerkiksi elokuva.

**Etäläsnäolo (telepresence)** – Etätoimintojen kautta toteutuvaa virtuaalista läsnäoloa, jossa käytetään apuna tieto- ja viestintäteknologiaa. Teoksen ohjaaminen ja kokeminen toisessa paikassa kuin teos tai taiteilija sijaitsee.

**Etäopetus** – Etäisyyksien päästä toteutettava opetus, jossa opettaja ja opiskelijat ovat erilaisen informaatiovälineiden avulla yhteydessä toisiinsa. Kirjeopisto-opetus on varhaisimpia tämän alueen toimintamuotoja. Nykyään käytetään apuna tietokonemediata ja erityisesti ICT-teknologiaa. Monimuoto-opetus liittyy läheisesti käsitteeseen.

**Etävideo-opetus** – Videoneuvottelu, mobiili- tai muuta vastaavaa tekniikkaa käyttävää opetustoimintaa, joka toimii reaaliaikaisesti ja jossa välittyy myös elävä ja muu kuva.

**Formaatti** – Sovittu esitysmuoto, fyysinen kuten CD-levyn rakenne tai looginen kuten tietyin kuvankäsittelyohjelman käyttämä kuvan esitysmuoto.

**Fotorealismi** – Tavoitteena todellisuuden jäljittely, myös kuvataiteen tyyliisuunta.

**Genre** – Lajityyppi.

**Globalisoituminen** – Koko maapallo on maailmanlaajuisen viestintäjärjestelmän piirissä, jolloin inhimilliset kokemukset eri puolilla maapalloa luovat mielikuvan, että ollaan maailmanlaajuisessa yhteydessä.

**Glokalisaatio** – Maailmanlaajuisien asioiden tulo paikallisyhteisöihin ja paikallisuuden tunkeutuminen universaaleihin ilmiöihin.

**Hakkeri** – Harrastaja, joka soveltaa mediateknologiaa. Rikollisessa muodossa tapahtuvaa toimintaa harrastavat krakkerit, jotka tunkeutuvat luvatta eri tiedostoihin.

**HTML** – Hypertext mark-up language. Web-dokumentin kuvauskieli.

**Http** – Hypertext transfer protocol. Protokolla, jonka avulla siirretään Web-dokumentteja Internetissä.

**Hype** – Liialliset odotukset ja kritiikin puute mediassa.

**Hypermedia (*hypermedia*)** – Tietokonepohjainen informaatiota tarjoava tietojärjestelmä, jonka sisältämiin dokumentteihin voi sisältyä tekstin ohella grafiikkaa, valo- ym. kuvia, animaatioita, liikkuvaa kuvaa sekä ääntä. Se on linkeihin perustuva monimuotoinen, audio-visuaalisuutta sekä tekstiä sisältävä esitystapa.

**Hypermedia, -teksti** – Interaktiivinen multimedia, joka sisältää osiensa välisiä linkkejä. Elektronisessa muodossa oleva ”teksti”, jonka ”sanoista”, ”kuvista” on viittauksia tai siirtymäkohtia toisiin tarkastelukohtiin ”tekstissä”.

**Hypertekstuaalisuus** – Esimerkiksi Internetin abstrakti tekstiavaruus.

**Hypertekstuaaliset käytännöt** – Tapa, jolla hypertekstiä luetaan Internetistä tai World Wide Webistä.

**ICOM** – The International Council of Museums.

**ICT-teknologia** – Informaatio- ja viestintäteknologia.

**Ikoni** – Semiotiikan käsite, joka tarkoittaa merkkiä, joka muistuttaa kuvaamaansa kohdetta. Voidaan puhua myös kuvasymbolista, kuvakkeesta, erityisesti tietotekniikan yhteydessä.

**Imaginaarinen** – Kuviteltu, näennäinen.

**Immateriaalinen** – Aineeton.

**Immersio (*immersion*)** – Virtuaaliympäristön tai käyttöliittymän ominaisuus luoda illuusio tuntemuksesta olla sisällä virtuaalitallassa. Kietoutuvuus.

**Informaatio** – Tietystä datasta esimerkiksi eri faktoista rakentuva kokonaisuus, joka sijoittuu ihmisen tietorakenteeseen.

**Informaatiologiikka** – Tiedonvälitystä esimerkiksi datamuodossa, vrt. tavaralogistiikka.

**Informaatioyhteiskunta > tietoyhteiskunta** – Yhteiskunta, jossa informaatio ja siihen perustuva osaaminen ovat keskeisiä tuotantovälineitä.

**Infotainment** – Tiedollisen (*information*) ja viihteellisen (*entertainment*) aineiston yhdistäminen, eräänlaiseksi ”faktafiktioksi”.

**Information Superhighway** – Laajakaistaisten tietoverkkohankkeiden markkinointikäsite.

**Interaktiivisuus, interaktiivinen** – Vuorovaikutteisuus, vuorovaikutteinen.

**Intranet** – Organisaation sisäinen tietoverkko, jossa on internetin palveluja.

**Internet** – Maailman laajuinen, suuresta osasta tietoverkkoja muodostuva moniviestin, jakelukanava sekä asiointiympäristö. Käyttää hyväkseen TCP/IP-yhteyksikäytäntöä, eräänlaista tietokoneiden kokonaisosoitejärjestelmää.

**IRC** – Internet Relay Chat. Ks. ”irkkailu”.

**”Irkkailu”** – Reaaliaikainen keskustelu tietokonevälitteisesti. Teknisessä mielessä edelsi chat-yhteyksiä.

**ISDN** – Integrated services digital network. Digitaalisen televerkon liitännästandardi.

**Joukkoviestintä** – Laaja-alaista viestintää, jossa tietty viesti tavoittaa eräällä tavoin määriteltävän kohdejoukon. Vastakohtana on viestintä, kohdeviestintä, joka on tarkoitettu etukäteen määritellylle taholle tai joukolle.

**Julkaisualusta** – Esimerkiksi etäopetusympäristö, joka on rakennettu tietoverkkopohjaisesti (*ks. MUD*).

**Kaikkialla läsnä oleva** – UbiComb. Puhutaan kaikkialla läsnä olevasta tietotekniikasta esimerkkinä älyvaatteet.

**Keinotodellisuus (*artificial reality*)** – Myron K. Kruegerin termi virtuaalitodellisuudelle.

**Konnotaatio** – Johonkin sanaan liittyvä mielleyhtymä. Ks. denotaatio.

**Konteksti** – Asia- tai kulttuuriyhteys tai -kehys.



**Koulumaailma** – Kaikki opetushallinnon alainen koulutustoiminta sekä siihen liittyvä oheistoiminta toimijoineen.

**Kotisivut** – Asianomaisen tahon omat www-sivut.

**Kulttuurintutkimus** – Kulttuurien rakenteisiin, muotoutumiseen ja tuottamiseen paneutuvaa tutkimusta. Usein näkökulmaa leimaa yhteiskuntakriittinen ote.

**Kuuma media, kylmä media** – Marshall McLuhanin määrittelemä mediajaottelu.

**Kuvataide opetus, kuvataiteen opetus, kuvaamataidon opetus** – Yleissivistävässä opetuksessa tapahtuva kuvallinen ja visuaalinen taidekasvatus (*tämän työn yhteydessä*).

**Kyberavaruus (cyberspace)** – Viittaa tietokoneiden käyttöön kommunikoinnissa. Myös William Gibsonin luoma termi kolmiulotteiselle tietoverkolle, jossa palvelut esitetään reaaliaikaisesti audiovisuaalisina representaatioina. Tietoverkoissa syntyvä ”avaruudellinen” tila. Uudet avaruudet, jotka syntyvät yksittäisten tietokoneiden c-avaruuksista yhdistämällä.

**Kyberpunk (cyberpunk)** – Tieteiskirjallisuuden alahaara.

**Kyborgi (cyborg)** – Kyberneettinen organismi. Ihmisen ja koneen yhteen sulautuminen.

**Käyttöliittymä (UI; user interface)** – Tapa ohjata konetta ja esittää dataa. Esimerkiksi näppäimistö, hiiri, datahanska, datalasi, datapuku tai puhe- ja katseohjaus eli ne välineet, toiminnot ja periaatteet, joilla käyttäjä ohjaa ohjelmien toimintaa ja saa niistä palautetta.

**Laitteisto** – Hardware. Muodostuu tietokoneesta ja sen oheislaitteista.

**Langattomuus** – Langattomuus opetuksessa tarkoittaa mobiilitekniikan ja mobiiliverkkojen käyttämistä opetuksen yhteydessä niin, että oppilaat ja opiskelijat ovat aikaan ja paikkaan nähden vapaata verrattuna tavanomaisiin tietoverkkoyhteyksiin. Välineenä esimerkiksi kämmenmikrot (*PDA- eli Personal Digital Assistant-laitteet*) ja käsipuhelimet (*kännykät*). Vrt. Tate Modernin kävijäkokeilu. Tästä puhutaan jo mOppimisen (*mLearning*) nimellä.

**Laterna magica** – Taikalyhty.

**Lineaarisuus** – Yksisuuntainen viestintä.

**Linkki** – Viittaa hypertekstin kohdasta toiseen. Tietokantojen välinen yhteys.

**Lokaali** – Paikallinen.

**Maailmankylä** – Global Village. Marshall McLuhanin näkemys televiestinnän kehityksestä.

**Media** – Erilaiset kanavat, materiaalit tai teknologiset järjestelmät ja keinot, joiden avulla informaatiota tallennetaan, jaetaan ja siirretään (*esimerkiksi kuvaa, videota, puhetta, musiikkia, tekstiä, ohjelmia yms.*)

**Mediakulttuuri** – Sisältää kysymyksiä medioiden ominaispiirteistä, toimintaperiaatteista ja vaikutuksista. Eri maailmiöihin (*sisällölliset, toiminnalliset, välinevaikutukset, vaikutukset yleensä jne.*) liittyvää tutkimusta harjoitetaan mediakulttuuritutkimuksessa.

**Medialukutaito** – Medialuku- ja kirjoitustaito liitetään kykyyn selviytyä erityisesti uudessa mediaympäristössä kuten tietoverkoissa niin viestin vastaanottajana kuin lähettäjänä.

**Mediataide** – Elektroninen taide, joka on edeltänyt tietoverkkoihin tehtyä taidetta esimerkiksi avantgardistiset performanssit ja videotaide

**Metafora** – Vertauskuvallinen esittäminen esimerkiksi käyttöliittymissä.

**Mobiiliopiskelu** – mOppiminen. Mobiilipuhelinyhteydet (*käsipuhelimet, kännykät*) ovat käytössä monimuoto-opiskelussa.

**Mobiilitekniikka** – Langattomia yhteyksiä hyväkseen käyttävät tiedonsiirtoyhteydet, joiden päätelaitteina eli käyttäjän väylänä, käyttöliittymänä voi olla kännykkä, kämmentietokone yms.

**Monimediainen > monimediaalisuus** – Useita mediamuotoja hyväkseen käyttävä toiminta esimerkiksi viestinnässä tai opetuksessa.

**Monimuoto-opetus** – Monimuoto-opetukseen liittyy sekä lähiopetus- että etäopetusosioita näihin liittyvine pedagogisine ja didaktisine sovelluksineen. Etäyhteyksissä käytetään apuna erilaisia ICT-teknologian muotoja.

**Monipisteyhteys** – Videokonferenssissa tai vastaavassa ollaan samanaikaisesti yhteydessä usean toimintapisteen kanssa.

**MOO** – Multi-User Object Oriented Environments. Ks. MUD, "Chattailu" ja "Irkkiailu"

**MUD** – Usean kesken toimiva virtuaalinen tila, josta löytyy monia alalajeja. Yleisimpiä ovat erilaiset sosiaaliset keskustelutilat, roolipelit ja opetukselliset yhteisöt. Ks. MOO.

**Multimedia** – Tietotekniikkaan pohjautuva useiden eri medioiden yhteenliittymä ja viestintäjärjestelmä, jossa kuvan, videokuvan, animaatioesityksen, graafisen esityksen, äänen ja tekstin eri muodot voidaan yhdistää mielekkääksi kokonaisuudeksi ja esittää useassa muodossa samanaikaisesti.

**Navigointi (navigation)** – Suunnistaminen ja paikantaminen virtuaalisessa tai kuvitteellisessa ympäristössä.

**Netiketti** – Netiquette. Kohtelias ja asiallinen tietoverkkokommunikaatio, eettinen ohjeisto.

**Nuorten maailma** – Tämän tutkimuksen yhteydessä nuorten oma kulttuuri- ja kotitausta sekä sen vaikutukset.

**Objekti** – Pelin ja toiminnan kohde. Tässä yhteydessä pelin objektina on kuvataide.

**On-demand** – Verkkopalvelujen ja tuotteiden saatavuus aika- tai paikkariippumattomasti. Tavoitteena vastaanottajan tarpeiden tyydyttäminen.

**Oppimislustat** – Verkko-opiskeluympäristön tietotekniset ratkaisut, tekninen pohja oppimisympäristön rakentamiselle.

**Open source -liike** – Tarkoittaa avoimen lähdekoodin, Open source, ympärille syntyneitä toimintaa, jossa tietokonekoodin kirjoittajan ohella on muidenkin mahdollista olla mukana kehittämässä kehittelyn alla olevaa ohjelmistoa. Esimerkkinä on Linux-käyttöjärjestelmä.

**Palvelin** – Verkkopalvelin, jolla tiedostot sijaitsevat fyysisesti ja jotka ovat yhteydessä tietoverkkojen avulla tietokoneisiin ja muihin palvelimiin.

**Pelaajat** – Toimijat eri vuorovaikutus- ja toimintatilanteissa. Ks co-opetition.

**Peliteoria** – Game theory. Kokonaisuus, jossa eri toimijat vaikuttavat toisiinsa. Koskee käsitteitä joukkoviestimien käytöstä mm. viihdyttämiseen.

**Peliympäristö** – Toimintaympäristö.

**Remediaatio (remediation)** – Uuteen mediamuotoon siirtäminen, eräänlainen "kääntäminen", uusintaminen.

**Representaatio (representation)** – Henkilön, ilmiön tai asian ilmaisu (*virtuaalitullassa*). Kun media pyrkii representoimaan jotain, ideana on, että se kertoo olennaisen kuvauskohteestaan ja edustaa aidolla tavalla kohteensa ominaispiirteitä. 'Edustavuus', 'edustaa jotakin' ovat keskeistä käsitteessä.

**Reproduktio** – Uusinnos jostakin, esimerkiksi kopio taideteoksesta.

**Resoluutio** – Eräänlainen kuvan kokoa selittävä termi, jossa pikselimäärän (*pisteet, joista kuvat muodostuvat*) lisääntyminen lisää kuvan tarkkuutta ja samalla sen välittämää informaation määrää.

**Reuna-alue** – Ylitetään määritellyn käsitteen rajat tai reunaehdot, jolloin tämä syvenee ja laajenee.

**Scifi** – Science fiction käsite, joka tuli käyttöön 1930-luvulla. Science fiction on suomennettu hieman harhaanjohtavasti tieteiskirjallisuudeksi. Se on kirjallisuutta, joka on puoliksi satua ja tiedettä. Sen kuvauskohteena on tulevaisuuden utopiat maailmassa.

**Selain** – Internetin katseluun käytettävä ohjelma.

**Semiotiikka** – Merkkejä ja merkkijärjestelmiä sekä niiden tuottamista ja käyttämistä tarkasteleva tieteenala.

**Shareware** – Ohjelma, joka on saatavissa, mutta sen käytöstä maksetaan.

**Simulaatio (simulation)** – Todellisen ympäristön ja tilanteen mallinnus tai jäljittely.

**Simuloitu** – Todellisuutta jäljittelevä tai sen rajat ylittävä. Ks. virtuaalinen.

**Spatiaalis-temporaalinen** – Aikaan ja paikkaan sidottu.

**Surffata** – Selailta www-sivujen sisältöä siellä olevien linkkien avulla.

**Sähköposti** – Tietoverkoissa toimiva palvelu, jonka avulla käyttäjät voivat viestiä toisilleen. Ne ovat tekstimuotoisia, mutta niihin voidaan yhdistää liitetiedostoja, jotka voivat sisältää muunkinlaista tietoa kuten kuvia.

**Taidemaailma** – Tässä yhteydessä erityisesti kaikki kuvataidekulttuuriin liittyvä toiminta ja sen objektit - niin taidehistoria, museotoiminta kuin taidekasvatus laitoksineen sekä taiteen tekijät, opettajat ja tutkijat sekä muut toimijat.

**Telepresence** – Etäläsnäolo.

**Telekommunikaatio** – Televiestintä. Sähköisten keinojen käyttämistä viestintään kuten merkkien, äänien, kuvien tai muun tiedon lähettämistä ja vastaanottamista. Yhteyskeinoina ovat erilaisia johtimia, radioteitä tai optisia yhteyksiä tai muita vastaavia keinoja.

**Telemaattinen kulttuuri** – Tälle on luonteenomaista etäisyyksien hävittäminen tai ainakin sen tunteen tarjoaminen.

**Televerkko** – Yhdistelmä siirtoteitä ja solmuja, jossa välitetään sähkömagneettista tietoa kahden tai useamman käyttäjän välisessä tietoliikenteessä. Se voi olla langallista tai langatonta. Langallisia ovat mm. kaapeliverkot, langattomia mm. radioyhteydet. Lisäksi käytetään optisia yhteyksiä ja kaikkien näiden yhdistelmiä.

**Tiedon valtatie, Infobahn (information digital highway)** – Datamootoritie eli erittäin nopea digitaalinen tiedonsiirtoverkko.

**Tietokanta** – Tietoverkkoympäristöstä, joltakin sen (verkko)palvelimelta löytyvä määrätystä aihepiiristä koottu tietovarasto, dokumenttilähde.

**Tietokonemediat** – Tietotekniikkaa hyväkseen käytävä media.

**Tietokonepeli** – Tietokoneella sen käyttöliittymän kautta pelattava elektroninen peli. Tämä asennetaan tietokoneelle levykkeeltä, cd-rom:ilta tai tietoverkosta.

**Tietokoneverkko** – Verkkoon kytketyt tietokoneet, jotka käyttävät hyväkseen toistensa palveluita kuten tiedostoja.

**Tietoverkko** – Tietokoneiden ja niiden välisten tiedonsiirtoyhteyksien sekä niiden avulla tarjottavien palveluiden yhdistelmä. Ks. Internet, intranet, ekstranet.

**Tietoverkkotaide** – Heijastaa tietoverkon monikulttuurista luonnetta. Epälineaarinen tila- ja aika-ajattelu ovat sille tyypillistä samoin muokattavuus, heterogeenisuus, intermediaalisuus ja yksilöllisyys

**Tietoyhteiskunta** – Yhteiskunta, jossa informaatio ja siihen perustuva osaaminen ovat keskeisiä tuotantovälineitä, suomalaisten käyttämä käsite informaatioyhteiskunnasta. Vrt. informaatioyhteiskunta, jota käsiteltä tässä yhteydessä käytetään.

**UbiComp** – Ubiquitous Computing, kaikkialla läsnäoleva tietotekniikka.

**Uudet mediat** – Käsite, jolla viitataan ICT-tekniikan mahdollistamiin, digitaalitekniikkaan perustuviin mediamuotoihin analogisten tekniikoiden sijaan.

**Verkko** – Network. Nykyään tarkoitetaan useimmiten tietoverkkoa puhuttaessa verkosta.

**Verkkodemokratia** – Usko ja teorit, joiden mukaan tietoverkkojen avulla voidaan edistää demokratiaa yhteiskunnassa ja sen toiminnassa.

**Verkko-oppiminen** – Tietoverkkoympäristössä tapahtuvaa oppimista ja opiskelua.

**Verkkopedagogiikka** – Tietoverkkoympäristössä tapahtuvaan opetukseen liittyvä pedagogiikka.

**Verkkopeli** – Kahden tai useamman pelaajan kesken pelattava reaaliaikainen tietokonepeli.

**Verkkopohjaiset oppimisympäristöt** – Tietokonemediat liittyvät oppimisympäristöt.

**Verkkoviestintä** – Tietoverkkoympäristöjä hyväkseen käytävä viestintä.

**Videokonferenssi, videoneuvottelu** – Videoconference. Kahden tai useamman henkilön tai ryhmän käymä reaaliaikainen vuorovaikutteinen keskustelu-, neuvottelu- tai oppimistapahtuma, jossa on mahdollista käyttää myös havainnollistavasti muita mediatuotteita. Useimmiten käytetään televerkon kautta luotuja verkkoyhteyksiä. Mahdollia ovat kahden- tai useamman väliset yhteydet. Käytössä on erilaisia laiteympäristöjä, joiden avulla toteutetaan etäneuvottelua.

**Viestintä- ja mediakasvatus** – Viestintään sekä sen ilmiöihin, sisältöihin, keinoihin ja vaikutusmahdollisuuksiin paneutuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa.

**Virtuaalinen** – Näennäinen, epätodellinen, valheellinen.

**Virtuaalimaailma** – Tässä yhteydessä tietokonemediää hyväkseen käyttävä mediaympäristö teknisine viestintätoimintoineen, mutta erityisesti kommunikaation välineenä ja kommunikaationa niin viestinnässä yleensä kuin erityistapauksissa, esimerkiksi opetuksessa ja ohjauksessa.

**Virtuaalimaantiede** – Hahmottaa tietokoneen c-tilan, kyberavaruuden ja kyberpaikan muotoutumista, kun paikka abstrahoidaan tilaksi. Tavallaan hahmotellaan spatiaalisten tilojen identiteettiä.

**Virtuaalitodellisuus (virtual reality)** – Tietokoneella luotu kolmiulotteinen ympäristö, lumentodellisuus. Käytössä on ollut myös käsitteet artificial reality, cyberspace tai telepresence.

**Virtuaaliyhteisö/t** – Esimerkiksi kyberavaruudessa kohtaavat keskusteluryhmät tai verkko-opetukseen osallistuvat ryhmät.

**Vuorovaikutus (interaction)** – Yhden tai useamman käyttäjän ja ohjelman tai laitteen välinen kanssakäyminen ja kaikkien toiminnan vaikutus kaikkiin ratkaisuihin.

**Vuoroviestintä** – Viestintätilanne, jossa osallistujalla on mahdollisuus itse olla sekä viestin vastaanottaja että lähettäjä.

**www** – world wide web, web, *http*-(*hypertext transfer protocol*) yhteyskäytäntöön perustuva Internetin palvelu, jonka kautta voidaan lukea Internetiin sijoitettuja HTML-kielisiä (*hypertext markup language*) sivuiksi jäsenettyjä hypertekstitiedostoja

**Ympäröivyyttä (immersion)** – Virtuaaliympäristön tai käyttöliittymän ominaisuus luoda illuusio tuntemuksesta olla sisällä virtuaalitilassa.

## Liite 2.

### TAUSTAMUUTTUIJEN TARKASTELU: VANHEMMAT, KUVATAITEEN OPETTAJAT JA MUSEOPEDAGOGIT

Nuorten maailman ankkuroimiseksi muihin käsiteltäviin maailmoihin, selvitettiin heidän vanhempiensa, suomalaisten kuvataiteen opettajien sekä suomalaisten että ulkomaalaisten museopedagogien suhtautumista käsiteltävään aihepiiriin. Samalla selvitettiin eri pelaajien suhdetta käsiteltävään aihepiiriin ja toisiin pelaajiin. Esimerkkinä ovat kuvataiteen opettajien ja museopedagogien odotukset museo-opetuksesta ja -kasvatuksesta tai oppilaiden vanhempien kouluun ja taidemuseoon kohdistuvat odotukset. Kyselytutkimuksen vastaukset sisälsivät eri kysymystyyppejä ja perusteluosioiden avulla saatiin kvalitatiivista tietoa, jota tuettiin muun vastausaineiston avulla. Tässäkin yhteydessä ei tavoitteena ollut tuottaa yleistettävää tietoa, koska otannat kaikissa ryhmissä olivat pienet ja luokiteltavissa tapaus-tutkimuksen aineistoksi.

#### 1. Oppilaiden vanhemmat

Oppilaiden viitekehysten ja taustamuuttujien ja nuorten maailman selventämiseksi haastateltiin heidän vanhempiaan Likert-asteikon avulla rakennettujen, puolistrukturoitujen kysymysten ja niiden perustelumielipiteiden sekä tapaamisen avulla. Tavoitteena oli hankkia nuorten maailmasta tietoa koulumaailman lisäksi. Kiihtyvä globalisaatio ja siihen liittyvät identiteettikysymykset tietoyhteiskunnan muutoksesta peilataan usein nuoruuden ja nuorten edustaman kulttuurin kautta. Median tarjoamat mielikuvat sekä käsitykset nuorisosta ovat kompanseja tulevaisuuteen, joiden avulla luotaillaan tulevaisuuden todellisuutta sekä selkiinnytetään käsityksiä ympäröivästä maailmasta (*Houni ja Suurpää 1998, 9-24*). Kotitausta kuvaa nuoren lähtökohtia ja sen tarjoamaa maailmankuvaa.

Koko tutkimusikäluokan vanhemmille järjestetyn yhteisen vanhempainillan ohjelmaan sijoitettiin tapaaminen tutkijan kanssa. Kaikki kolmen eri koulun tilaisuudet oli järjestetty saman peruskaavan mukaan. Ohjelma alkoi yhteisellä ko. luokka-asteen vanhempien osuudella ja sen jälkeen jakaannuttiin eri ryhmiin. Paikalla eivät olleet kaikki vanhemmat. Kaikki vanhempainillassa olleetkaan eivät osallistuneet haastatteluun, koska samaan aikaan oli järjestetty kaikkien eri oppiaineiden ryhmätapaamiset. Haastatteluissa oli mukana 8-12 van-

hempaa kussakin. Niille vanhemmille, jotka eivät olleet paikalla toimitettiin kyselyt nuorten mukana vastattavaksi.

Vanhemmat vastasivat kaikilla kouluilla innostuneesti kysymyksiin tai halusivat vastata niihin kotonaan. Tutkija kyseli vanhemmilta mahdollisia kysymysten täsmennystarpeita, esitteli heille tutkimushankkeen ja taustansa. Vanhemmat totesivat, että kysymykset olivat selviä.

### **Koulu A**

Vanhemmat keskustelivat tietoverkoista ja niiden mahdollisuuksista. Todettiin, että keneläkään ei ollut kotona tietotekniikkaa, mutta eräs perhe totesi kirjaston palvelujen olevan käytössä ja mm. lastensa käyttävän niitä innolla. Joku kertoi tyttärensä innostuneen "irkkailusta" internetissä. Vanhemmat totesivat lasten olevan kiinnostuneita tietotekniikasta. Yksi isistä totesi, että hanke on erittäin mielenkiintoinen ja muut olivat samaa mieltä. Vanhemmat korostivat, että on tärkeää etsiä tietoverkkojen käyttöön mielekkyyttä. Kuvataiteen opettaja osallistui myös keskusteluun ja uskoi, että hanke on uusia mahdollisuuksia antava. Vanhemmat halusivat vastata kyselyyn rauhassa kotona ja toimittaa vastaukset lastensa mukana kuvataiteen opettajalle.

### **Koulu B**

Koulu B:n vanhemmat olivat aika hiljaisia. Eräs äiti totesi, että "on kauhean tärkeää, että koulussa tapahtuu jotain kehittämistyötä ja uutta asiaa". Hän oli oikein innostunut kokeilusta. Tämä toteamus käynnisti yhteisen keskustelun.

### **Koulu C**

Koulu C:n luokassa oli tietokone auki ja kuvataiteen opettaja selaili internetsivuja. Vaikka kello oli paljon, kolme vanhempaa innostui katsomaan muutamia sivuja ja sivujen etsintäperiaatteita muita pitempään. Näistä pariskunnan vanhempi lapsi oli osallistunut muutama vuosi sitten yökouluun, jossa tietoverkon avulla tehtiin ns. avaruussukkulalento (*Teknillinen korkeakoulu, FreeNet*).

Vanhempien kysely

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 51 vanhempaa: koulu A 16, koulu B 16 ja koulu C 19. Vastaajista 37 oli äitejä ja 14 isiä. Muutamassa tapauksessa sekä isä että äiti vastasivat, mutta vastaukset kattoivat riittävästi koko joukon. Vanhemmat olivat iältään 34–52 -vuotiaita, poikkeuksena 64-vuotias isä. Vanhemmat luokiteltiin sukupuolen mukaisesti luokkiin ja tutkittiin mahdollisia keskiarvojen eroja t-testin avulla kuten oppilaiden kysymysten yhteydessä. Tuloksena ei tullut tilastollisesti merkitseviä eroja. Seuraavassa kuitenkin muutamia näkökulmia vastauksiin, joissa on kommentoitu vastausten suuntaa. Useimmiten on tyydytty toteamaan vastausten suunta ja yhdistetty myönteisesti suhtautuvat samaksi kategoriaksi. Vastaukset on luokiteltu suurempiin ryhmiin. Kyselylomakkeet ovat liitteessä 3.

Kuvataidetta sivuavat väittämät: 1, 3, 4, 5: Vanhemmat suhtautuivat erittäin myönteisesti kuvataiteeseen. Kaikkien kysymysten keskiarvot painoutuivat asialle myönteiseen suuntaan. Esimerkiksi 68 % vastaajista oli sitä mieltä, että kuvataiteeseen tutustuminen on erittäin tärkeää ja 20 % vastaajista piti tärkeänä. Saman suuntaisesti suhtauduttiin kuvataiteen myönteisiä vaikutuksia niin ympäristö-, viestintä-, kuin kansainvälisyyskasvatukseen arviointaessa.

Taidemuseota sivuavat väittämät: 2, 6, 10: Vanhemmista taidemuseokäynnit ovat kannatettavia kouluaikana. Heistä 82,4 % on tätä mieltä, jopa 70,6 % erittäin voimakkaasti. Vanhemmista 70,7 % ei pidä kuvataidemuseota "pölyisenä paikkana". Taidemuseo on hyvä opintoretkikohde 84 % mielestä.

Vanhemmat perustelivat myös vastauksiaan seuraavasti:

Taidemuseo/taidenäyttely on huono opintoretkikohde (10): Koulu A:n vanhemmista kahdeksan perusteli vastauksensa. "Tulisi kuulua jokaisen yleissivistykseen käydä edes jonkunlaisessa "taidetapahtumassa" museo/näyttely. Se antaa jokaiselle jotakin ainakin tunne-elämän alalla... Toisaalta se opettaa eri aikakaudelta että "ihminen on aina ihminen", samoja tunteita kokeva, vaikka tuo ne esille eritavalla, eri aikakausina. Tosi hyvä kohde sieltähän saa paljon muutakin tietoa kuin taidenautinnon. Taidenäyttely herättää aina, siitä pitää tai ei. Joka tapauksessa, se ei jätä kylmäksi. Aina herää kysymyksiä. Mielipiteitä vaihdetaan. Aina se on elämys. Jotenkin." Kaikki perustelut olivat myönteisiä ja väittämän vastaisia.

Koulu B:n vanhemmista viisi perusteli vastauksensa. "Lapsilla on oikeus taidekasvatukseen. Tutustuminen taiteeseen avartaa näköalaa, antaa mahdollisesti jopa uusia ideoita. Auttaa ymmärtämään taidesuuntia." Museot ja näyttelyt ovat "hyviä opintoretkeilykohteita, koska ne lisäävät nuorten tietoa erilaisista kulttuureista ja tyyli-suunnista". Tosin kaikki "riippuu lasten motivaatiosta".

Koulu C:n vanhemmista viisi perusteli vastauksensa. "He haluavat tässä iässä ehkä vain toteuttaa itseään. Ulkopuoliset vaikuttimet eivät saa sijaa murrosiässä. Voi olla ettei se kovin kiinnosta esim. yläasteikäisiä - mutta ei sitä huonoksi voi sanoa." Vastaajat suhtautuivat hieman pessimistisesti lastensa kiinnostukseen museota kohtaan, vaikka "joku voi saada ahaa-elämyksen".

Koulujen A ja B vanhempien perustelut olivat taide- ja museomyönteisemmät kuin koulu C:n. Koulu C:n vanhempiä epäilytti eniten murrosikäisten motivoituminen perehtyä omaan elämänpiiriinsä kaukaisesti liittyvään taiteeseen. Asenne saattoi johtua maaseutuolosuhteista, joista taiteen äärelle on "pitempi matka" kuin kaupungissa.

**Vanhemman oma suhde taidemaailmaan, väittämät 11 ja 12:** Vanhemmista 90 % arvostaa taidekasvatusta, mikä on merkittävää tämän tutkimuksen kannalta. Sitä uskoo ymmärtävänsä 73,5 % vastaajista. Nämä vastaukset on hyvä tutkia tässä yhteydessä.

### **Vanhemmat perustelivat vastauksiaan.**

Arvostan taidekasvatusta (11): Koulu A:n vanhemmista 10 perusteli vastauksensa. "Oppilas oppii käyttämään sisäisiä voimavarojaan, vastapaino elämän rutiinille! Elämyksellisyys, toiminnallisuus, "itse tekeminen", yleissivistys. Luovuus ja itsensä ilmaiseminen luovuuden avulla on elämää rikastuttava asia ... tekevät ihmisestä inhimillisemmän. Tiedollisen kasvatuksen lisäksi tarvitaan taidekasvatusta. Ihmiseksi kasvamisessa ja elämässä tarvitsemme molempia. Antaa virikkeitä. Jäsentää moniarvoisuutta. Jos on valinnut jonkin sen muodon oppiaineeksi, täytyy oppilaan olla asiasta edes jonkin verran kiinnostunut, eli siitä on hyötyä hänelle. Kyllä. Tässä teknistyvässä tietokonemaailmassa. Vanhatkin arvot ja käsitö kunniaan."

Koulu B:n vanhemmista kahdeksan perusteli vastauksensa. "Taiteet ovat oleellinen osa elämää. Se avartaa nuoren maailmankatsomusta. Pitäisi kuulua yleissivistykseen. Se saa luovuuden esiin ja innostaa muutenkin ainakin taiteellisia ihmisiä. Se kehittää luovuutta, tuo uusia arvoja ja kokemuksia. Tärkeä osa henkistä kasvupohjaa, tuottaa esteettistä nautintoa ja auttaa ymmärtämisessä. Lapset tarvitsevat nykyisin yhä enemmän henkisiä arvoja kaiken tekniikan ja tietojen pänttäämisen vastapainoksi. Lapsesta tulee viisaampi kuin aikuinen on."

Koulu C:n vanhemmista 10 perusteli vastauksensa. "Kasvattaa kokonaisvaltaisesti aisti ja havaintomaailmaa.....Silmän ja käden yhteistyö - luovuuden kehitys (2). On "hienoa" osata ilmaista itseään esim. kuvataiteen avulla. Vaikuttaa yleiseen kauneus- ja tyyli-tajuun. Mielestäni taiteisiin voi herätä. Kun lapsella on kykyä tähän oppimismuotoon on kiva että siihen löytyy mahdollisuuksia perehtyä lisää. Jos se saa poikani inspiroivaksi ja vapauttaa toteuttamaan omaa luovuuttaan." Pari vastaajaa epäili omaa kompetenssiaan taidekasvatuksen arvioinnissa, "koska minulla vanhempana ei ole tarpeeksi asiantuntemusta mielestäni melko tärkeään aineeseen. En arvosta. Emme ole taiteellinen perhe."

**Koulumaailmaa sivuavat väittämät 7, 8, 9, 20, 26:** Valtaosa vanhemmista pitää kerhoja tärkeinä, 82,1 %. Koulun ulkopuolella järjestettävän opetuksen suhteen vastaajajoukko hajaantuu. Toisten mielestä toimintaa on vaikea järjestää, toisten ei. Vanhemmista 41,3 % ei pidä tätä vaikeana ja 45,7 % pitää vaikeana. Suunnitelmallista opintokäyntiä pidetään tärkeänä koulutyössä, 81,3 % on tätä mieltä. Vanhemmista 89,8 % uskoo kokeilu- ja kehittämistyön virkistävän koulun toimintaa. Viimeksi mainittu ajatus on hyvä tausta tutkimukselle. Peruskoulun tärkeimpinä aineina pidetään äidinkieltä, vieraita kieliä ja matematiikkaa.

### **Edellä oleviin kysymyksiin liittyi myös perusteluja:**

Koulun ulkopuolista toimintaa on vaikea järjestää (8): Koulu A:n 17:sta vanhemmista (joista kolme isää) kahdeksan perusteli vastaustaan. Ongelman arveltiin johtuvan rahan (3) ja vetäjien (4) puutteesta tai tilaongelmista (2). Toisaalta myös "muut tahot järjestävät korkeatasoisia harrastustoimintaa ...lasten ja nuorten kuvataiteen kerhot ja koulut ja työpajat, joissa lapseni ovat käyneet 13-v. asti. Nuori ei välttämättä ole halukas lähtemään "yksin" kerhoon ...opistossa on ikäraajat jotka rajoittavat jonkin verran samalle kurssille pääsyä." Yksi äideistä totesi, että paikkakunnalla on jatkuvasti useita näyttelyitä. Eräs äiti ehdotti "vanhempien kesken yhteistyötä".

Koulu B:n 16:sta vastaajasta (*joista kolme isää*) kuusi perusteli vastauksensa. "Jokaisella on niin paljon harrastuksia ja muuta toimintaa. Opettajilla ja oppilailta on omat menonsa. Harrastusaikeiden soveltaminen. Lapset eivät vaivaudu vapaaehtoisesti paikalle vapaa-aikanaan. Koulutyö vie paljon aikaa, nuoria on vaikea saada mukaan (*ryhmäpaineet, ei halua olla erilainen nuori*), raha, ei vetäjiä."

Koulu C:n 20:stä vanhemmasta (*joista 6 isää*) viisi perusteli vastaustaan. Näistä kolme arveli rahanpuutteen vaikuttavan tarjontaan. "Tietysti maaseutukunnissa välimatka ratkaisee aika paljon mutta jos on halua ei se ongelma ole."

Suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä osa koulun toimintaa (9): Koulu A:n vanhempien vastauksen perusteli yhdeksän vastaajaa. Kaikki vastaajat katsoivat opintokäyntien vaikuttavan myönteisesti. Se on "sosiaalinen tapahtuma, jos käynti on huolella järjestetty. Opintokäynnit sopivat moneen oppiaineeseen ja tuovat uusia elämyksiä, tietoja, kokemuksia. Oppilas oppii käymään näyttelyissä, näin ollen kynnys tulevaisuuteen on matalampi... saa kosketuksen todelliseen elämään." Näyttely- ja museokäyntien totuttautumisen lisäksi "saavat ideoita ja tiedon saanti lisääntyy. Antaa elämyksiä, syventää omia näkemyksiä ... potkii eteenpäin."

Koulu B:n vanhemmista seitsemän perusteli vastauksensa. "Opintokäynnit ovat eräänä opetuksen osana tärkeitä, mutta toisaalta on otettava huomioon että näitä käyntejä on mahdollista tehdä melko harvoin. Jotkut lapset eivät ehkä koskaan tulisi tehneeksi käyntiä taidemuseoon, museoon jne.....Kuka harrastaa taiteita, voi löytää sieltä uusia vinkkejä... jää mieleen ja antaa virikkeitä tosielämästä...asiantuntija opettaa."

Koulu C:n vanhemmista seitsemän perusteli vastauksensa. "Täytyy nähdä koulutyössä muutakin kuin oma koulu... asioista avarampi näkemys... antaa monipuolisemman kuvan... näkee laajemmalti eri näkökohtia... Koska harvemmin tulee lähdeyttyä esim. Ateneumiin tai Retrettiin lasten kanssa itse (*mukula panee hanttiin*)." Monipuolisuus ja vaihtelu koettiin myös tärkeäksi.

**Tietotekniikkaa sivuavat väittämät (*virtuaalimaailma*) 21, 22, 25:** Lähes kaikki pitävät tietoverkkojen käyttöä koulun jokapäiväisessä työssä tärkeänä, 87,7 % on tätä mieltä. Tästä vastauksesta huomaa selvästi 1990-luvun ajan hengen ja uskon informaatioyhteiskunnan myönteisiin vaikutuksiin suomalaisessa yhteiskunnassa. Suuri osa, 66,9 %, arvelee tietoverkkojen toimivan melko hyvin. Valtaosa uskoo tietotekniikan sopivan eri aineiden opetukseen koulussa. Esimerkiksi taideaineisiin sen katsoo sopivan 76,1 % vastaajista. Tämä mielipide on hyvä myös tämän tutkimuksen toteuttamisen tukena.

Vanhemman oma suhde tietotekniikkaan, 23 ja 24: Vanhemmista 46,7 % ei koe tulevansa työssään toimeen ilman tietoverkkoja. Sen sijaan yhtä suuri osa 46,7 % pärjää vallan hyvin ilman. Vanhemmista 44,5 % käyttää tietotekniikkaa kotona, 48,9 % ei käytä. Viimeksi mainittu kysymys luotaa samalla nuorten mahdollisuuksia käyttää tietotekniikkaa kotona. Tämän osion kysymysten vastaukset antavat mielenkiintoisen tuloksen. Ne kertovat, että oppilaiden kotitausta jakaa heidät tietotekniikan suhteen kahteen ryhmään.

## 2. Suomalaiset kuvataiteen opettajat

Kokeilukoulujen lisäksi hankittiin suomalaisilta kuvataiteen opettajilta haastattelukyselyn avulla tietoja kuvataiteen opetuksesta. Tämän osuuden otantaan vaikutti Opetushallituksen selvitys Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa tulokset? (Ks. *Jakku-Sihvonen, Lindström ja Lipsanen 1996*). Oppilaiden vanhempien ja opettajien kyselylomakkeet olivat identtiset, koska tavoitteena oli verrata vanhempien ja opettajien ajatuksia kuvataiteen opiskelusta, taidemuseoiden käytöstä ja tietotekniikasta.

Kysely lähetettiin 32 kuvataiteen opettajalle, joista vastasi 18. Vastausprosentti on 56,25 %, joka saavutettiin uusintakyselyn jälkeen. Kuvataiteen opettajat vastasivat passiivisemmin kuin esimerkiksi museopedagogit. Etelä-Karjalan ja Kymenlaakson maakuntien opettajien vastausprosentti oli muuta maata parempi. Opettajien suhtautuminen vaikutti huolestuttavan passiiviselta suhteesta muihin osallistujaryhmiin.

Vastaajat edustivat hyvin eri-ikäistä opettajakokemusta; alle neljän vuoden kokemuksesta yli 35 vuoden kokemukseen. Joukossa oli sekä kokeneita että vähän aikaa toimineita opettajia. Koulut jakaantuivat sekä pieniin, keskikokosiin että suuriin; 4–7 perusopetusryhmästä yli 24 perusopetusryhmään, oppilasmäärän ollessa alle 250:stä yli 550:een. Myös kaupunki ja maaseutuedustus toteutui tasapuolisesti. Opettajajoukko edusti kadosta huolimatta erilaisia kouluyhteisöjä erittäin hyvin. Muodollisesti päteviä oli 13 (72,2 %) ja epäpäteviä 5 (27,8 %). Luvut peilaavat valtakunnallista tilannetta (*Issakainen 1996, 266-310*).

Ryhmän vastaukset luokiteltiin ja laskettiin keskiarvot, mutta muita tilastollisia toimenpiteitä, kuten t-testiä, ei tehty poiketen näin muiden osioiden tilastollisesta käsitteystä, koska vastaajien ryhmä oli pieni ja kato suuri. Ryhmän vastausten keskiarvoja sen sijaan verrattiin vanhempien vastausten keskiarvoihin. Molempien ryhmien kyselylomakkeet olivat tätä tarkoitusta varten identtiset. Kyselylomake oli suunniteltu oppilaiden vanhempien näkökulmasta. Se ei voinut olla liian laaja tai ammatillisesti orientoitunut. Tämä saattoi vaikuttaa opettajien vastaushalukkuuteen. Seuraavassa kuitenkin muutamia näkökulmia opettajien vastauksista. Kyselylomakkeet ovat liitteenä 3.

**Kuvataidetta sivuavat väittämät: 1, 3, 4, 5:** Opettajat suhtautuvat erittäin myönteisesti kuvataidetta sivuaviin kysymyksiin. Kaikkien kysymysten keskiarvot ovat painottuneet asialle myönteiseen suuntaan. Esimerkiksi 100 % vastaajista on sitä mieltä, että kuvataiteeseen tutustuminen on erittäin tärkeää. Muissa vastauksissa myönteinen asenne kysytyyn asiaan oli painopisteenä.

**Taidemuseota sivuavat väittämät: 2, 6, 10:** Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta taidemuseokäynnit koettiin erittäin tärkeinä kouluaikana. Opettajista 88,9 % piti taidemuseota erittäin elävinä laitoksina. Opettajat pitivät sataprosenttisesti taidemuseota hyvänä opintoretkikohteenä.

**Opettajan oma suhde taidemaailmaan, väittämät 11 ja 12:** Kaikki opettajat arvostivat taidekasvatusta. Heistä 88,9 % ilmoitti ymmärtävänsä kuvataidetta.

#### **Opettajat esittivät myös perusteluja mielipiteelleen:**

Arvostan taidekasvatusta (10): Opettajista 14 perusteli vastauksensa. Opettajien vastauksissa tulivat esille toisaalta tunne-elämän, elämysten, arvomaailman ja nuoren minän, persoonallisuuden kehitys. Osa opettajista edusti tunne-elämälähtöisyyttä. Erään opettajan mielestä taidekasvatuksen tavoitteena on "tukea eettistä, moraalista kasvatusta, antaa oppilaille elämyksiä, herättää tunteita, "tieto"-yhteisössä tarvitaan "pehmeitä" arvoja. Aikamme on vain jääkiekkoa ja peliautomaattaja ja videon katselua." Toinen osa edusti rationaalista lähtökohtaa ja perusteli vastauksessaan taidekasvatusta "yleissivistystä luovana taitoaineena". Sen avulla saa perustan taideharrastukselle tai ammattiin. Muutama opettaja uskoi sekä tietoon että tunteeseen. "Taiteen menetelmiin tutustuminen antaa välineen kehittää ajatteluaan ja vuorovaikutusta oman ympäristön kanssa, taide on väylä tiedostaa ja käsitellä tunne-elämää, taidekasvatus on perehtymistä ihmiskunnan kulttuuriperintöön." Taidekasvatus on "elämäntyöni", perusteli eräs opettajista.

En ymmärrä kuvataidetta (11): Tähän kysymykseen löytyi perustelu vain neljältä vastaajalta. Näistä eräs kertoi olevansa itse taidemaalari. Toinen aprikoi, että nykyhetken taidekäsitys on ehkä irrallinen, "kuvisopettajan" työssä on arvottaminen ja suuntaaminen taiteen kauneuteen vaikeaa.

**Koulumaailmaa sivuavat väittämät 7, 8, 9, 20, 26:** Kerhotoimintaa piti valtaosa tärkeänä, mutta 26,7 % ei välittänyt siitä koulutyössä. Koulun ulkopuolisen toiminnan järjestämisen koki vaikeaksi suurin osa vastaajista, 64,7 %. Opintokäynnit hyväksyttiin sen sijaan lähes sataprosenttisesti. Peruskoulun tärkeimpänä aineena opettajat kuten vanhemmatkin pitivät äidinkieltä.

#### **Opettajat perustelivat vastauksiaan seuraavasti:**

Koulun ulkopuolinen toiminta on vaikea järjestää (8): Perustelun kirjoittaneista 14:sta opettajasta 11 mainitsi taloudellisten resurssien puutteen ja kuntien säästötoimet toimintaa vaikeuttavana tekijänä. Muita vaikeuksia olivat koulubyrokratia, oppilaskuljetukset sekä opettajan oman ajan puute.

Suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä osa koulun toimintaa (9): Opettajista viisi-toista kirjoitti perustelun. Opettajat kokivat luokkaopetuksen yksipuolisena. Opintokäynnillä syntyy elävä kontakti muuhun yhteiskuntaan. Koulu ei voi tarjota kaikkea, käynneillä asiat konkretisoituvat. Se on myös vaihtelua koulutyöhön. "Oppilaat ovat motivoituneita ja muistavat käynnit lopun elämänsä eri syistä. Kohde livenä tarjoaa elämyksiä ja tietoa, valmistelu, itse matka ja "muistelu" harjaannuttavat organisointiin ja uusiin tilanteisiin, tilanteiden hallinta antaa itseluottamusta uuden näkeminen ja kokeminen vähentää ennakkoluuloja", kiteyttää eräs opettajista.

Lisäksi opettajia pyydettiin kertomaan taide- ja muista harrastuksistaan, tavoitteena saada tietoa heidän omasta taidesuhteestaan. Opettajista 17 mainitsi harrastavansa kuvataiteeseen liittyvää. Vain yksi poikkesi joukosta ilmoittamalla olevansa elämäntaiteilija.



Tiedon valtatiehen ja näin ollen informaatioyhteiskuntaan opettajat suhtautuivat ristiriitaisesti. Yhtä lukuun ottamatta kaikki reagoivat kysymykseen. Vastaajista kahdeksan suhtautui kielteisesti, näistä kolme kommentoi "en jaksa vastata". Toisille se oli "kallis tapa pysyä mukana trendeissä". Se oli "vähän väkisin keksittyä". Vankkana oli mielipide, että "ensin tulee hallita perustiedot vasta se on perusta tiedonvaltatielle". Tiedon valtatiellä liikuminen ei näin kuulunut perusteisiin. Tiedon valtatie merkitsi myös kulttuurin ja sivistyksen ristiriitaa. Toinen kommentoi valtatieta toteamalla, että "tieto on sitä mitä ihminen voi hankkia koko elämän ajan, kuvataiteen opetuksen avulla loisin lapsille enemmän tunne-elämyksiä ja keinoja käsitellä ongelmiaan ja ympärillä olevaa maailmaa, vasta sitten pystyy omaksumaan tietoa kun hänen henkinen tilansa antaa siihen edellytykset.... Tunne-elämä tärkein!" Näyttää siltä, että 1990-luvun Tiedon valtatieen yhteyteen useat eivät liittäneet tunteita, kokemuksia ja elämyksiä.

Tiedon valtatiehen myönteisesti suhtautuvia oli yhdeksän. Kolmessa tapauksessa toivottiin tai oltiin juuri saamassa omalle koululle internet-yhteyksiä. Toisille tuli mieleen "taidehistoriaan tutustumista tai uiskentelua ja sukeltelua kuvien meressä, helppoutta tavoittaa ja hyödyntää haluamia kuvia, kuvien muokattavuutta, helppoutta levittää itse tuotettuja kuvia." Laajenevat mahdollisuudet ja mielenkiintoiset näkymät kuvataiteen opetuksen sisällä oli toiveissa, mutta peikkona väijyi kunnan säästöbudjetti. "Tiedon valtatie on kuvataiteen opetuksessa hieno ja uusia pedagogisia mahdollisuuksia luova toimintatapa, kunhan kunnan resurssit saataisiin parempaan malliin, kuvataiteen tunnit ovat supistumassa minimiin. Valtatie opettaa "näkemään". Käytännössä sieltä voi "tulostaa harvinaisemman taidekuvan esim. Louvresta ja työstää sitä edelleen..., saa tärkeitä tietoja museoista..."

Opettajien vastauksista heijastuu erittäin mustavalkoinen asetelma. Toiset ovat avoimella odottavalla mielellä ja toiset erittäin ennakkoluuloisia. Karkeasti yleistäen voidaan todeta, että tämä pieni opettajien ryhmä heijastaa eräällä tavalla laajemminkin informaatioyhteiskunnan ihmisissä herättämiä ristiriitaisia tuntemuksia, pelkoja tai innostusta. Kyselyn toteuttamisen aikaan keväällä 1997 käytiin suomalaisessa yhteiskunnassa vilkasta mielipiteiden vaihtoa aihepiiristä. Kuten tutkimuksen johdanto-osassa on todettu, eripuolella länsimaita niin EU:ssa, USA:ssa kuin Suomessa informaatioyhteiskuntastrategioiden visiot niin koulutusta kuin muuta elämää varten olivat valmistuneet ja niitä markkinoitiin uutuuksina. Uutuudet markkinoidaan lähes poikkeuksetta avaimena lähes kaikkien ongelmien ratkaisemiseen, kuten informaatioyhteiskunnassakin.

Jonkin asian syntyvaiheessa uskotaan tämän uutuuden ratkaisevan monia kysymyksiä. Tämän seikan tunteminen ja sen kokeilu auttavat palaamaan realiteettien pariin. Uutuuden omaksumisprosessissa voidaan erottaa neljä vaihetta: alkuvaihe, nousuvaihe, kypsyttyminen ja kyllääntyminen (*Hintikka 1999, 6-10*). Lukuvuonna 1996-1997 oltiin Tiedon valtatieen "kiihdytyskaistalla", sen alkuvaiheessa. Oppilaitosten verkottaminen ja Tiedon valtatieen rakentaminen olivat käynnistämistilanteessa. Elettiin nousukautta. Alussa yliarvioidaan mahdollisuuksia (*emt*). Tietoverkkojen, tässä tapauksessa internetin uskottiin ratkaisevan lähes kaikki ongelmat myös koulutuksessa. Videoneuvottelulaitteet puolestaan toivat etäyhteydet entistä lähemmäksi virtuaalitodellisuuden kokemuksen mahdollisuutta.

Kaksi vuotta kyselyn ja tutkimuksen empiirisen osan päättymisen jälkeen oli kuvataiteen opettajien ammattilehdessä, *Styluksessa* artikkeli, jossa välitettiin opettajille pedagogisia vihjeitä toteuttaa taidehistorian opetusta lukiossa. Siinä vertaillaan mm. diakokoelmien sekä museoiden tietoverkkosivujen ja cd-rom -materiaalien käyttökelpoisuutta perehtyä taiteeseen (*Vitikainen 1999, 18-22*). Vähitellen tietoverkkotuote on kypsymässä käyttöön ja omaksuminen on leviämässä käytännön työhön, kuten edellä on todettu.

### 3. Suomalaiset ja ulkolaiset museopedagogit

Suomalaisiin ja ulkolaisiin kuvataidemuseoihin tehdyn otantakyselyn avulla selvitettiin taidemaailman ja koulumaailman vuorovaikutusmahdollisuuksia. Kansainvälinen museoneuvosto, The International Council of Museums (*ICOM*), Unescon alainen hallituksista riippumaton museojärjestö on määritellyt XIX yleiskokouksessaan 1986 museon taloudellista etua tavoittelemattomaksi, yhteiskuntaa sekä sen kehitystä palvelevaksi laitokseksi. Se on yleisölle avoin sekä edistää tutkimusta, opetusta ja tarjoaa virkistystä. Nämä tavoitteet saavuttaakseen se hankkii, säilyttää, tutkii, hoitaa tiedonvälitystä ja järjestää näyttelyitä huolehtien siitä, että esillä on aineellisia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään.<sup>1</sup> Museoinstituution tavoitteiden perusteella odotettiin vastauksia keskeiseen kysymykseen siitä, mikä on museoiden valmius hoitaa museon taidekasvatustehtävää osana museopedagogista toimintaa.

Tietoja toivottiin myös museoiden resursseista hoitaa näitä tehtäviä sekä niiden valmiuksista käyttämään tietoverkkoja apuna tässä työssä. Ulkomaisiksi kohteiksi valittiin suuria, maidensa keskeisiä museoita, koska niillä oletettiin olevan muita monipuolisemmat resurssit työhön. Lisäksi niiden status vastasi Valtion taidemuseon asemaa Suomessa. Muut suomalaiset museot olivat keskeisiä museoita kuten aluetaidemuseoita maan eri osista. Kysymykset olivat osittain samoja vanhempien ja opettajien kysymysten kanssa. Näin oli mahdollista vertailla taide- ja koulu- sekä nuorten maailmaa sen suhteen, millaiset mahdollisuudet kohtaamiseen ovat oppilaiden oman toimintaympäristön rajoissa.

Suomalaisille ja ulkolaisille museoille lähetettiin asiaan liittyvät kyselyt. Kaikkiaan matkaan lähti 48 kirjettä: suomeksi (16), englanniksi tai espanjaksi (32). Tavoitteena oli saada matkaan myös ranskankieliset versiot, mutta tämä epäonnistui käännösongelmien vuoksi. Ajatuksena oli luoda mahdollisimman suotuisa vastausilmapiiri, koska kyselyt lähetettiin suuriin keskusmuseoihin tai vastaaviin, joihin yksittäiset pyynnöt hukkuvat helposti. Museoiden vastaushalukkuus oli hyvä. Ulkolaisista museoista vastasi 65,6 % (21 museota) ja suomalaisista 75 % (12 museota). Myös museoille lähetettiin uusintakysely kuten kuvataiteen opettajille. Vastaajista valtaosa oli naisia. Kuusi vastaajaa oli unohtanut ilmoittaa sukupuolensa. Museopedagogien ikäjakauma oli aloittelijoista yli 20 vuotta alalla toimineisiin. Myös museoiden kokoterot olivat suuret, koska muun maailman museoiden lisäksi suomalaiset aluetaidemuseot olivat mukana.

Kaikilta kielialueilta tuli vastauksia. Ulkolaiset kirjeet menivät Eurooppaan, Pohjois-Amerikkaan, Väli-Amerikkaan ja Australiaan. Valinta kohdistettiin maihin, joissa arveltiin olevan kehittyneet tietoliikenneyhteydet. Museot reagoivat kaikista ilmansuunnista. Näin ollen vastausten peitto on hyvä ja edustava. Joistain museoista tuli myös muuta informaatiota vastauslähetyksen mukana, jopa näyttelymusiikkia CD-levyllinen. Väli-Amerikan vastauksen tutkija nouti henkilökohtaisesti. Myös suomalaisten museoiden vastaukset ovat maantieteellisesti kattavat.

Museoiden kyselyt on käsitelty muiden vastaavien materiaalien tapaan. Aluksi tarkastellaan koko joukkoa kokonaisuutena. Sen jälkeen vastausten keskiarvojen perusteella tutkitaan onko ulkolaisten ja suomalaisten museoiden välillä merkitseviä eroja. Seuraavassa näkökulmia museopedagogien vastauksista. Kyselylomakkeet ovat liitteessä 3.

**Taidemaailmaa; kuvataidetta ja taidemuseota sivuavat väittämät: 1,2, 3, 7:** Melkein kaikki museopedagogit (87,9 %) olivat erittäin vakuuttuneita siitä, että kuvataiteeseen tutustuminen on tärkeää 14–15 -vuotiaille nuorille. Taidemuseokäyntejä kouluaiikana ei koettu turhiksi, vaan 96,9 % kannatti niitä. Yksi vastaaja sen sijaan oli täysin eri mieltä. Oli hauskaa havaita, että joukosta löytyi itsekritiikkiä, koska vain 72,7 % vastaajista oli täysin varma, että kuvataidemuseo ei ole pölyttynyt paikka. Vastaajat pitivät museota hyvänä opintoretikokhteena 100 %:sti. Taidemaailmaa sivuavien kysymysten osalta ei löytynyt keskiarvojen eron perusteella tilastollisesti merkitseviä eroja. Kaikki museopedagogit olivat keskenään samankaltaista joukkoa.

Museopedagogit esittivät myös perusteluja mielipiteelleen:

Taidemuseo / taidenäyttely on hyvä opintoretikokohde (7): Ulkolaisista museopedagogeista 13 perusteli vastauksensa. Keskeisenä oli ajatus, että oppilaat näkevät ja kokevat taideteokset alkuperäisinä, kolmiulotteisina esineinä. Opintokäynti on usein ensimmäinen kosketus taidemuseoon. "Taide on elämää ja keskustelu elämästä on tärkeää." Alkuperäisen kohtaaminen "vahvistaa tapaamista taiteen kanssa". Opintoretki museoon "voi olla uusi kokemus oppilaille, kokemus joka heiltä oman haluttomuuden vuoksi saattaisi jäädä väliin, rohkaisee oman perinteen käyttämiseen". Museossa oppilas voi oppia huvinn varjolla ja toisaalta taide heijastaa yhteiskuntansa huolia, taiteen tunteminen mahdollistaa oman tajuun ja tiedon syventämisen. Museokäynti piristää aistihavaintoa, historia saa uutta sisältöä. Mutta vain siinä tapauksessa opintokäynti on mielekäs, jos vierailu tukee koulun opetusta.

Suomalaiset museopedagogit tai näitä tehtäviä hoitavat korostivat museon elävöittävää vaikutusta ja sen kykyä tarjota sekä tietoa että tunne-elämyksiä. "Näyttely elävöittää opetusta, syventää sitä, elämyksellisyys vahvistaa mieleen painamista, museo on keskeinen kulttuurivaikuttaja, jonka rooli yhteiskunnan aktiivisena toimijana, tiedon lisääjänä, kasvattajana ja suvaitsevuuksien edistäjänä on mitä merkittävin", toteaa eräs vastaajista. Vastauksessa kiteytyy suomalaisten museopedagogien keskeiset ajatukset. Aidot taideteokset antavat tietoa myös omasta itsestä kokemuksen kautta. Tunnemaailma laajentuu.

Sekä ulkolaisten että suomalaisten museopedagogien ajatukset ovat hyvin samansuuntaisia. Molemmille taidemuseo on aitojen asioiden kohtaamispaikka reaali maailmassa, jossa syntyy elämyksiä, kokemuksia, mutta myös uusia merkityksiä omalle elämälle. Opintokäynti on monelle lähes ainoa mahdollisuus löytää tiensä kuvataiteen pariin.

**Koulumaailmaa ja taidekasvatusta sivuavat väittämät: 4, 5, 6, 8:** Seuraavassa tarkastellaan mahdollisia tilastollisia eroja sekä museopedagogien esittämiä ajatuksia:

Koululaisten museokäynnit ovat museolle työläitä järjestää (5): Suomalaisten ja ulkomaisten museopedagogien vastausten keskiarvoista löytyi tilastollisesti melkein merkitsevä ero 5 % riskitasolla. Ulkomaisten enemmistön mielestä museovierailun järjestäminen on työlästä ja heidän mielipiteensä kallistuivat työhönsä työn suuntaan. Suomalaisten museoiden vastaukset jakaantuivat niin, että hajonnassa oli kaksi huippua ja vastaukset painotuivat järjestelyjen helppouden puolelle. Perusteluja lukiessa tuli mieleen, että ulkomaalaiset museopedagogit näkivät työläyden vastuullisuuden vaatimuksena. Käynnit on järjestettävä erityisellä huolella, koska eräs vastaaja totesi, että koululaiset "muodostavat pääosan vierailijoista, 90 %". (Liite 4: t-testi, 73.)

Perustelun kirjoitti 16 ulkomaista museopedagogia. Kaikkien mielestä museokäynnit ovat työläitä järjestää, koska niihin on valmistauduttava huolella. Ryhmäkohtaiset erot on osattava ottaa huomioon. Museokäynnin on "oltava tarpeellinen ja sen on liityttävä koulussa tapahtuvaan". Vain hyvän "suunnittelun ja toteutuksen turvin voidaan voittaa oppilaiden kiinnostus". Sekä opettajia että oppaita on koulutettava. Opettajat saattavat kaivata asenne muutosta johtaakseen museovierailun mielekkäästi. Museovierailu toimii parhaiten, kun "opettajat ja oppilaat ovat keskittyneitä, perehtyneet asiaan etukäteen, kun oppilaat näkevät mitä voivat oppia museossa verrattuna muuhun akateemiseen oppimiseen". Vierailussa on "yhdistettävä informatiiviset ja didaktiset päämäärät". Taidemuseokäynnin aikana on otettava huomioon "havaintoasenteiden erot jokapäiväisessä kouluympäristössä ja museossa".

Suomalaisista museopedagogeista yhdeksän perusteli vastaustaan. Neljä vastaajaa piti suurimpana ongelmana ajan ja resurssien, kuten asiaankuuluvan henkilökunnan puutetta. Myös oheismateriaalin valmistelu vaatii aikaa. Informaatio koulujen sisällä ei aina kulje perille riittävän hyvin. "Jos sitä varten on palkattu henkilö, mitä hankalaa siinä on, totesi puolestaan eräs vastaajista. Monesti opettajat eivät ole ennättäneet perehtyä etukäteen kohteeseen ja käynti on näin ollen museohenkilökunnan varassa. Opettaja saattaa vaatia tiettyjä asioita, miettimättä ovatko ne korostetusti esillä parhaillaan olevassa näyttelyssä. Eräs vastaajista ihmetteli sitä, että "koulut tulevat mielellään suurina ryhminä... jolloin tilanteet ovat jo tästä syystä kaaosmaisia ... tiedottamisesta huolimatta on myös hämmästyttävää miten vähän opettajat tuntevat museon toimintaa ja käytäntöjä, aukioloaikoja yms."

Suunnitelmallinen opintokäynti museoon on tärkeä osa museon pedagogista työtä (6): Ulkomaisten museopedagogien mielestä opintokäynnit ovat tärkeitä. Koulut ovat pääkohteita, totesi usea vastaajista. "Museoiden velvollisuus on kehittää tulevien käyttäjien vastaanottokykyä." Museopedagogin mielestä "taidekasvatus on museon tärkein työ". Tämä oli useimpien vastaajien keskeinen perustelu sille, miksi suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä.

Suomalaiset vastasivat ulkomaalaisia perusteellisemmin tähän väittämään. Heistä 11 perusteli vastauksensa. Opiskelun tehokkuus vaatii suunnitelmallista otetta usean mielestä. "Kollmivaiheinen opintokäynti on tehokkain tiedon & elämyksen välittäjä, orientaatio koulussa, museokäynti sekä purku koulussa, koululaisista kasvaa tulevaisuuden yleisö museolle". Näyttelyt sisältävät "paljon taustatietoa joka auttaa näyttelyn omaksumisessa joten huolellinen valmistautuminen rikastuttaa itse käyntiä". Yhteistyö museon ja koulun kesken koettiin tärkeäksi ja "käynnin jälkityöskentely syventää tietoa / elämyksiä". Koululaisissa nähtiin myös "tulevat päättäjät". Heidät tulisi kasvattaa ajoissa "näkemään ja kokemaan aidon taiteoksen merkityksen ja arvon". Museovierailut avaavat "erilaisen perspektiivin koulun kuvataidekasvatukseen ... voi keskittyä vain yhteen alueeseen".

Tämän kysymyksen osalta suomalaiset ja ulkomaalaiset vastaajat olivat samaa mieltä. He pitivät hyvin järjestettyä opintokäyntiä ehdottoman tärkeänä. Etenkin suomalaiset korostavat tiedon ja elämyksen liittoa museokäynnin yhteydessä. Ulkomaalaisten kommentoissa oli esillä museon taidekasvatustehtävä.

Arvostan koulujen taidekasvatusta (8): Tämän väittämän suhteen löytyi ero ulkomaisten ja suomalaisten väliltä. Suomalaiset arvostavat koulujen taidekasvatusta keskimääräisesti enemmän kuin ulkomaalaiset. Tulos on tilastollisesti merkitsevä 1 % riskitasolla. Suomalaisten museopedagogien joukosta löytyy keskimääräisesti tarkastellen suurempi luottamus koulujen taidekasvatusta kohtaan. Mielenkiintoista olisi tietää, miten paljon tulokseen vaikuttaa se, että suomalaiset museot ovat pienempiä, pienemmällä paikkakunnilla ja kulttuuritoiminnassa mukana olevat henkilöt tuntevat toistensa työtä ehkä paremmin. Toisaalta kyselyn otosjoukko on vain viitteellinen, koska vastaajien määrä on suhteellisen pieni. Tilastollisen arvioinnin perusteella ei voi tehdä kovin vakavia johtopäätöksiä. (Liite 4: t-testi, 74.)

Sanallisissa perusteluissaan 13 ulkolaista museopedagogia valitti mm. sitä, että koulujen taideopetus on vähentynyt. Esimerkiksi ranskalaisissa kouluissa on varsin vähän taideohjelmaa. Myös USA:sta tulee viesti, että "taidekasvatus on vähentynyt useimmissa kouluissa lähes nollaan". Toisaalta neljä vastaajaa arvelee, että opetus on vaihtelevaa: joskus hyvää, joskus huonoa kouluista, opettajista ja muista vastaavasta syistä. Ongelmana koetaan se, että "koulut työskentelevät usein teoreettisella tavalla, ne eivät hyödynnä museoiden mahdollisuuksia". Edellinen mielipide on saksalaisen museopedagogin.

Yhdeksän suomalaista perustelee vastaustaan. Kolmen mielestä koulujen taidekasvatuksessa on eroja. Mutta "mikä tahansa yritys taidekasvatuksen suuntaan tässä yhteiskunnassa ansaitsee tuhat taputusta". Eräs vastaajista toteaa, että "näkemisen ja havaintojen peruskasvatus & asennemuokkaus tapahtuu koulussa". Vastauksissa kiitellään opettajia mielenkiintoisista projekteista. "Opettajat tekevät pienen tuntikehyksen puitteissa hyvää työtä. Se, että opettajat ylipäätään tuovat oppilaat museoon on hyvä asia."

Suomalaiset museopedagogit viestivät taidekasvatukseen uhratusta vähäisestä resurssitarjonnasta sekä koulussa että taidemuseoissa, koska usean vastaajan kommentteissa resurssikysymykset on otettu esille muittenkin vastausten yhteydessä. Toisaalta kansainväliset näkymät eivät näytä kovin valoisilta. Ulkomaalaisten museoiden suomalaisia pienempi luottamus koulujen taidekasvatukseen selittyyneen tästä näkökulmasta. Toki valtaosa kummastakin ryhmästä luottaa koulujen työhön, koska vastausten keskiarvot ovat painottuneet tyytyväisen suuntaan.

**Virtuaalimaailmaa sivuavat väittämät:** 9, 10, 13, 11, 12: Seuraavassa tarkastellaan mahdollisia tilastollisia eroja sekä museopedagogien esittämiä ajatuksia:

Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulun jokapäiväisessä työssä (9): Suomalaiset museopedagogit näkivät tietoverkkojen käytön koulussa ulkomaalaisia tarpeellisempaan, koska vastausten keskiarvojen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä 5 % riskitasolla. Molemmat ryhmät suhtautuvat asiaan keskimääräisesti tarkasteltuna myönteisesti, mutta suomalaisten myönteisyys on havaittavampaa. Vastaus kertonee siitä, että suomalaisten itsensä kokemukset tietoverkoista ovat oletettavasti ulkomaalaisia runsaammat, koska Suomi on ollut edelläkävijä verkottumisessa. (*Liite 4:t-testi, 75.*)

Tietoverkkojen toimivuuteen museopedagogit eivät ottaneet kovin toisistaan poikkeavaa kantaa. Molemmat ryhmät olivat lähes yhtäläisiä arvioidessaan tietoverkkojen ja nuorten suhdetta. Mielipide painottui molemmissa ryhmissä myönteiseen suuntaan, koska useimmat vastaajat hyväksyivät nuoret ja tietoverkot. Museopedagogit arvioivat omaa suhdettaan tietoverkkoihin niin, että 61,3 % vastaajista koki olevansa riippuvaisia tietotekniikasta. Vastaajista 74,2 % ilmoitti käyttävänsä tietotekniikka myös kotona. Näiden kysymysten suhteen ryhmillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

**Muita kysymyksiä:** 15, 16, 17, 18, 19, 20: Kyselyyn vastanneista 33 museosta 24 ilmoitti omaavansa toimivat sähköpostiyhteydet. Kotisivut oli 26 museolla. Suhteen selittänee se, että esimerkiksi suomalaisilla museoilla saattaa olla kotisivut esimerkiksi sijaintipaikkakuntansa kunnan kotisivuilla, vaikka itse museoon ei olekaan verkkoyhteyttä.

Kolme museota ilmoitti, että niiden käytössä on videoneuvottelulaitteet. Yllättävintä oli, että yhdelläkään taidemuseolla ei ollut keväällä 1997 tietotekniikan huippumaassa, Suomessa, tietoverkkopohjaista videoneuvotteluyhteyttä. Kolme videoneuvotteluyhteyden omaavaa museota löytyivät Espanjasta, Englannista ja Saksasta. Mielenkiintoista olisi selvittää, mikä kuilu on suomalaisen tietotekniikkaosaamisen ja kulttuurilaitosten välillä. Miksi verkot eivät ole kyselyn tulosta paremmin ulottuneet taidemuseoihin? Tämä vaikeuttaa huomattavasti tutkimuksen aihepiirin mukaisen toiminnan toteuttamista. Tilanne on mahdollisesti muuttunut, mutta uusi tekniikka ei kyselyn perusteella ole saavuttanut taidemuseoita kovin ripeästi. Tämä ei lupaa kovin nopeasti museoiden ja koulujen välille luontevan arkipäiväisesti toimivia etäkäyntejä. Internetsivut ovat asia erikseen, koska niitä on tehty ja uusitaan jatkuvasti.

Koulujen ja taidemuseoiden pääasiallinen yhteydenpitoväline on puhelin, jossain määrin telefax. Seitsemän mainintaa oli sähköpostista. Opettajien lisäksi oppilaat ovat yhteydessä museoihin opettajien tapaan, käyttäen samoja kommunikaatiovälineitä.

Museoiden pedagogista toimintaa kommentoi 15 ulkolaista ja 12 suomalaista museopedagogia. Museoiden toiminnassa on koulujen ohjausta, eri ikäisten ohjattuja kierroksia. Varsinkin isojen museoiden toimintaan kuuluu interaktiivisia työpajoja, julkaisuja erilaisiin tarpeisiin, opettajakoulutusta, laajoja projekteja, avoimia ovia, ohjelmia erityistarpeisiin, luentoja, konferensseja ja muuta vastaavaa. Cd-rom:in valmistus mainittiin kahden museon

vastauksessa. Toiminnan apuna oli museolehtoreita ja oppaita. Eräs vastaajista toimi 50 museon keskuksessa ja vastasi näiden toiminnasta. Toinen vastaaja kertoi, että museolla oli 250 vapaaehtoista opasta käytettävissään. Ohjelmissa oli "lounaspussi-kierroksista" iltatahtumiin.

Suomalaisten museoiden mittasuhteet ulkolaisiin verrattuna ovat erilaiset. Valtion taidemuseota lukuun ottamatta, jossa on luonnollisesti monipuolista ja moniulotteista toimintaa lapsia eritavoin aktivoivasta toiminnasta, näyttely-, tapahtuma-, julkaisu- ja erilaiseen havaintomateriaalituotantoon. Viimeksi mainitusta ansaitsee erikseen maininnan multivisio-ohjelmat, koska ne sivuavat aihepiiriä. Museon toiminnassa on panostettu pitkään lasten ja nuorten tarpeisiin. Valtion taidemuseolla tarkoitetaan tässä sen kaikkia museoyksiköitä. Näistä Nykytaiteen museo Kiasma avattiin kuitenkin vasta kokeilun päättymisen jälkeen. Tämän uuden yksikön toiminta on avannut museolle todelliset mahdollisuudet päästä tietoverkkoihin.

Muista museoista todettakoon, että kaikki ottavat huomioon lapset ja nuoret eri tavoin. Kouluihin pidetään yhteyksiä ja pyritään pitämään huolta siitä, että kouluilla on tarvittavaa oheismateriaalia, esitteitä ja tarvittaessa myös AV-materiaalia. Monen museon mielestä niiden pääkohteita ovat päiväkodit ja koulut. Myös suomalaisilla museoilla oli käytössään freelance -oppaita oman henkilökunnan lisäksi. Osalla museoista oli aluetaidemuseon tehtävät, joihin saattaa kuulua kiertonäyttelyitä päiväkodeista kirjastoihin. Yksi museoista mainitsi järjestävänsä "mopoikäisille" peruskoulun ylimpien luokkien oppilaille grafiikan kurseja.

Erään museon pedagogisen toiminnan tavoitteet ovat seuraavat:

- herättää kävijöissä halu etsiä uusia tapoja katsoa taidetta ja maailmaa
- kehittää kävijöissä luovaa ja kriittistä ajattelua taiteen katsomisen avulla
- opettaa museolukutaitoa
- saada kävijät etsimään kysymyksiä sekä erilaisia taideteosten tulkintoja
- saada kävijät käyttämään omia kokemuksiaan henkilökohtaisen näkökulman löytämiseen taideteosta tarkasteltaessa, vapauttaa yleisö kokemaan ja tulkitsemaan taidetta
- ottaa huomioon erilaisia tapoja oppia (*accommodating learning styles*)
- viljellä museon yleisössä kiinnostusta jatkuvaan oppimiseen
- löytää taiteelle uusia yleisöjä sekä
- seurata ja arvioida oman toimintansa tehokkuutta ja käyttää tuloksia mm. museopedagogisen toiminnan kehittämiseen.

Tietoverkot ja Tiedon valtatie-kysymystä kommentoi 12 ulkolaista museopedagogia. Yhden vastaajan museolla oli suunnitelmassa opetussuunnitelmamateriaalin valmistaminen verkkoon ja samaan suunnitelmaan liittyi videoneuvottelulaitteiden hankinta. Vastaus tuli USA:sta. Australian suunnalta todettiin internet oivalliseksi museokeskustelun välineeksi, koska taiteesta keskusteltaessa voi mukana olla hyvin ristiriitaisia ja erilaisia tulkintoja. Usea vastaaja lähetti oman museonsa kotisivuosoitteen. Tiedon valtatie toi mieleen myös informaation näyttelyistä ja taiteilijoista sekä elektroniset taideteokset.

Yhtä lukuun ottamatta suomalaiset museopedagogit reagoivat kysymykseen. Eräs vastaajista totesi, että tietoverkot saattavat houkutella uudenslaisia kävijöitä, kuten poikia museoon, jos toimintaa kehitetään kunnianhimoisesti. Resurssit ovat kuitenkin pahin este. Taiteen reaalin kokeminen on tärkeintä. Parhaiten tietoverkot sopivat taiteeseen, joka on luotu nimenomaan tälle välineelle. Asiaan liittyviä näyttelyitä voisi järjestää. Verkko on oivallinen väline seurata kansainvälistä museotoimintaa ja tapahtumia sekä "nettinäyttelyitä". Oppilaat itse voisivat suunnitella ja toteuttaa paikallisten taiteilijoiden kanssa yhteistuumin tietoverkkonäyttelyitä.

Suomalaiset museopedagogit näkivät erilaiset tietoverkkoyhteydet ja uudet mediat keinoina välittää monipuolisesti tietoa ja päästä lähemmäksi yleisöä. Verkkoon voi tuottaa oppimateriaalia ja muuta motivoivaa materiaalia. Kaikkien museoiden vastauksista näkyi, että laajasti käsitettynä taidemuseoiden valistustoiminta ja niiden kulttuurikasvatustehtävä koetaan erittäin tärkeänä osana museon toiminnassa. Museopedagogin vastuulla ovat uudet kävijäsukupolvet, mutta myös vanhemmat kävijät otetaan huomioon.

## Liite 3: Kyselylomakkeet

Anna-Maija Issakainen  
7.7.1996

Kyselylomake / lähtötilanne

### Tietoverkot taideväylänä

Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston jatko-opintoihin liittyvänä tutkimuksena selvitetään nuorten suhdetta kuvataiteeseen, erityisesti kuvataidemuseoiden näkökulmasta. Selvitystyö liittyy kuvaamataidon opetukseen peruskoulun yläasteella ( 8 lk ). Tutkimuksen työnimenä on Tietoverkot taideväylänä. Aihe on mielenkiintoinen ja antaa uusia näkökulmia tarkastella museoiden toimintaa yhdessä koulujen kanssa käyttäen apuna nykyajan tekniikkaa.

Vastaa kaikkiin kysymyksiin! Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole. Tärkeintä on, että kerrot oman mielipiteesi. Sinulla ei tarvitse olla erityistietoja kuvataiteesta. Vastauksesi jää vain tutkijan tietoon. Voit vastata luottamuksellisesti. Tutkija on taiteen maisteri Anna-Maija Issakainen. Jokaisen vastaus on tärkeä! Kirjoita vastaus viivalle, rasti tai rengasta oikea vaihtoehto ohjeiden mukaan.

1. Vastaajan koodi \_\_\_\_\_ Koulunkoodi \_\_\_\_\_  
2. Vastaajan ikä \_\_\_\_ vuotta 3. Vastaajan sukupuoli: tyttö \_\_\_\_ poika \_\_\_\_  
4. Äidin ammatti \_\_\_\_\_ 5. Isän ammatti \_\_\_\_\_  
6. Käyn kuvataidekoulua: kyllä \_\_\_\_ olen käynyt \_\_\_\_ en käy \_\_\_\_

Kuvataidetta on kaikkialla elinympäristössäsi: käytätkö tai näetkö kuvataidetta ympärilläsi?

### A. Onko kuvataidemuseo tuttu?

7. Käyn kuvataidemuseoissa:  
1. en ole käynyt \_\_\_\_  
2. olen käynyt kerran \_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_  
3. olen käynyt muutaman kerran \_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_  
4. käyn usein \_\_\_\_ missä esimerkiksi \_\_\_\_\_
8. Milloin kävit viimeksi?:  
1. kauan sitten \_\_\_\_  
2. tämän vuoden aikana \_\_\_\_  
3. aivan äskettäin \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_
9. Käyn taidenäyttelyissä:  
1. en ole käynyt \_\_\_\_  
2. olen käynyt kerran \_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_  
3. olen käynyt muutaman kerran \_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_  
4. käyn usein \_\_\_\_ missä esimerkiksi \_\_\_\_\_
10. Milloin kävit viimeksi?:  
1. kauan sitten \_\_\_\_  
2. tämän vuoden aikana \_\_\_\_  
3. aivan äskettäin \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_

### B. Missä muualla kuin museoissa ja näyttelyissä on kuvataidetta?

11. Huomasin ja panin merkille jonkun toisen esim. ystäväni kodissa :  
1. en ole huomannut \_\_\_\_  
2. olen huomannut ja pannut merkille \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_
12. Onko kotonasi jonkinlaista taidetta tai koriste-esineitä? ( rasti mitä ):  
1. tauluja \_\_\_\_  
2. taidejulisteita, painokuvia, taidepostikortteja \_\_\_\_  
3. taidelasia \_\_\_\_  
4. taidekirjoja \_\_\_\_  
5. matkamuistoja \_\_\_\_  
6. muuta, mitä \_\_\_\_\_  
7. ei ole \_\_\_\_
13. Huomasin ja panin merkille virastossa:  
1. en ole huomannut \_\_\_\_  
2. olen huomannut ja pannut merkille \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_ missä viimeksi \_\_\_\_\_
14. Huomasin ja panin merkille julkisissa tiloissa:  
1. en ole huomannut \_\_\_\_  
2. olen huomannut ja pannut merkille \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_ missä viimeksi \_\_\_\_\_
15. Huomasin ja panin merkille jossain oppilaitoksessa:  
1. en ole huomannut \_\_\_\_  
2. olen huomannut ja pannut merkille \_\_\_\_ milloin \_\_\_\_\_ missä viimeksi \_\_\_\_\_

16. Luin sanomalehdestä / näyttelyarvostelun tai erikoisartikkelin kuvataiteesta:

1. en ole lukenut \_\_\_\_\_
2. olen lukenut \_\_\_\_\_ mitä \_\_\_\_\_

17. Luin taidealan aikakauslehteä / taidelehteä:

1. en ole lukenut \_\_\_\_\_
2. olen lukenut \_\_\_\_\_ mitä \_\_\_\_\_

18. Löydän kuvataidetta tietoverkoista / esim. Internet - kuvataidetta, taidemuseosivuja:

1. etsin \_\_\_\_\_:
  - käytän tietoverkkoa:
    - kotona \_\_\_\_\_
    - koulussa \_\_\_\_\_
    - kaverin luona \_\_\_\_\_
    - muualla, missä \_\_\_\_\_
    - viimeksi löysin, mitä \_\_\_\_\_
- mielenkiintoisin kokemuksesi, kerro:
  2. en etsi \_\_\_\_\_:
    - koska asia ei kiinnosta minua \_\_\_\_\_
    - koska en voi käyttää esim. Internetyhteyksiä \_\_\_\_\_

19. Voin kysyä kuvataiteesta museoista sähköpostin avulla:

1. en voi \_\_\_\_\_, koska:
  - asia ei kiinnosta \_\_\_\_\_ minulla ei ole yhteyttä käytössä \_\_\_\_\_
2. voin \_\_\_\_\_, koska
  - asia kiinnostaa \_\_\_\_\_ minulla on yhteys käytössä \_\_\_\_\_

20. Olen nähnyt kaupungilla, kaduilla:

1. performanssin \_\_\_\_\_ en tiedä mitä se on \_\_\_\_\_ tiedän mitä se on \_\_\_\_\_
2. graffiteja \_\_\_\_\_ en tiedä mitä se on \_\_\_\_\_ tiedän mitä se on \_\_\_\_\_
3. tilataidetta \_\_\_\_\_ en tiedä mitä se on \_\_\_\_\_ tiedän mitä se on \_\_\_\_\_

21. Missä muualla olet tehnyt havainnot kuvataiteesta, kerro:

#### C. Ketkä ovat kiinnostuneita kuvataiteesta ja harrastavat sitä?

20. Onko perheessäsi tai muussa ympäristössäsi joku kiinnostunut vaikka vähänkin kuvataiteesta, esim. käy näyttelyissä, harrastaa taiteen tekemistä tai on taiteilija? (rastita kaikki kiinnostuneet):

1. olen itse kiinnostunut \_\_\_\_\_
2. äiti \_\_\_\_\_
3. isä \_\_\_\_\_
4. sisko \_\_\_\_\_
5. veli \_\_\_\_\_
6. muu sukulainen \_\_\_\_\_
7. kaveri \_\_\_\_\_
8. naapuri \_\_\_\_\_
9. tuttu taiteilija \_\_\_\_\_
10. joku muu, kuka \_\_\_\_\_

20. Kenen kanssa olet käynyt taidemuseossa? (Rasti kaikki vaihtoehdot):

1. olen käynyt yksin \_\_\_\_\_
2. äidin kanssa \_\_\_\_\_
3. isän kanssa \_\_\_\_\_
4. siskon kanssa \_\_\_\_\_
5. veljen kanssa \_\_\_\_\_
6. muun sukulaisen kanssa \_\_\_\_\_
7. kaverin kanssa \_\_\_\_\_
8. naapurin kanssa \_\_\_\_\_
9. luokkani kanssa \_\_\_\_\_
10. kuvaamataidon ryhmäni kanssa \_\_\_\_\_
11. kuvataidekoulun kanssa \_\_\_\_\_
12. jonkun muun kanssa, kenen \_\_\_\_\_

#### D. Kokemuksiasi kuvataiteesta, oma suhteesi kuvataiteeseen.

23. Kun olet käynyt taidemuseossa tai taidenäyttelyssä, miten olet kokenut sen? Ympäri numero, joka vastaa kokemustasi ( olen samaa mieltä I 2 3 4 5 en ole samaa mieltä )

1. Kuvataidemuseo on pölyinen, tylsä paikka	1	2	3	4	5
2. Kuvataidemuseosta löytää uutta ja jännittävää	1	2	3	4	5
3. Kuvataide kiinnostaa minua	1	2	3	4	5
4. Pidän taiteesta, josta näkee, mitä se esittää	1	2	3	4	5
5. Ei - esittävä abstrakti taide kiinnostaa minua	1	2	3	4	5
6. Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta	1	2	3	4	5
7. Tietokoneella tehty taide on tylsää	1	2	3	4	5
8. Käyn mieluummin kuvataidemuseossa kuin elokuvissa	1	2	3	4	5
9. Olen kotona ja katselen videoita mieluummin kuin menen kuvataidemuseoon	1	2	3	4	5

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 10. Surffailen mieluummin Internetissä kuin menen kuvataidemuseoon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 11. Kuvataidekokeilut kiinnostavat minua eniten                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 12. En tiedä mitään kuvataiteesta                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 13. Kuvataidetta on helppo ymmärtää                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 14. Kokemukseni kuvataiteesta ovat hyviä                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |   |
| 15. Kuvataiteen katsominen on nautittavaa                          |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Taidenautinto-käsite on käsittämätön                           |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Taidemuseo on aina jossain arvokkaassa talossa                 |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Taidemuseo voi olla vaikka virtuaalitulissa Internetissä       |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Vanha kuvataide on oikeaa taidetta                             |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. En ymmärrä abstraktia taidetta                                 |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. En ole kiinnostunut museoissa olevasta kuvataiteesta           |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

22. Kerro kokemuksestasi mieleenpainuvien kokemuksesi käynnistä kuvataidemuseossa:

23. Muistatko nimeltä jonkun tai joitain kuuluisia kuvataiteilijoita, luettele nimeltä:  
1. suomalainen / suomalaisia

2. ulkomaalainen / ulkomaalaisia

24. Kerro kuka on suomalainen suosikkitaiteilijasi \_\_\_\_\_

25. Kerro kuka on ulkolainen suosikkitaiteilijasi \_\_\_\_\_

26. Kiinnostaako sinua itseäsi kuvataiteen tekeminen? Numeroi kolme tärkeintä tärkeysjärjestyksessä 1 - 3:

1. piirustus \_\_\_\_\_
2. maalaus \_\_\_\_\_
3. grafiikan tekeminen \_\_\_\_\_
4. valokuvaus \_\_\_\_\_
5. elokuva \_\_\_\_\_
6. videokuvaus \_\_\_\_\_
7. tietokonegrafiikka yms. \_\_\_\_\_
8. multimedia \_\_\_\_\_
9. Internetin WWW-sivu \_\_\_\_\_
10. tekstiilitaide \_\_\_\_\_
11. keramiikka \_\_\_\_\_
12. kuvanveisto \_\_\_\_\_
13. arkkitehtoninen rakentelu \_\_\_\_\_
14. muu, mikä \_\_\_\_\_

#### E. Vapaa-ajanvietto ja harrastukset

27. Mitä teet mielelläsi vapaa-ajallasi ( voit rastia useita vaihtoehtoja ):

1. kuuntelen musiikkia \_\_\_\_\_ millaista \_\_\_\_\_
2. katselen TV:tä \_\_\_\_\_ suosikkiohjelmani \_\_\_\_\_
3. lueskelen lehtiä \_\_\_\_\_ suosikkini on \_\_\_\_\_
4. luen kirjoja \_\_\_\_\_ viimeksi luin \_\_\_\_\_
5. luen sarjakuvia \_\_\_\_\_ suosikkini on \_\_\_\_\_
6. urheilen ja liikun \_\_\_\_\_ mielilajini \_\_\_\_\_
7. tapaan kavereita \_\_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_
8. käyn elokuvissa \_\_\_\_\_ viimeksi näin \_\_\_\_\_
9. olen innostunut tietokoneista \_\_\_\_\_ ja teen sillä \_\_\_\_\_
10. muuta, mitä, kerro \_\_\_\_\_

28. mitä harrastat vakavasti ( voit rastia useita vaihtoehtoja ):

1. soitan jotain soitinta \_\_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_
2. näyttelen \_\_\_\_\_ missä ja mitä \_\_\_\_\_
3. piirrän, maalaan \_\_\_\_\_ missä \_\_\_\_\_
4. valokuvaan \_\_\_\_\_ mitä \_\_\_\_\_
5. teen käsitöitä \_\_\_\_\_ mitä \_\_\_\_\_
6. kirjoitan kirjeitä \_\_\_\_\_ kuinka usein \_\_\_\_\_
7. kirjoitan runoja \_\_\_\_\_ kuinka usein \_\_\_\_\_
8. harrastan rakentelua \_\_\_\_\_ mitä \_\_\_\_\_
9. teen videoita \_\_\_\_\_ millaisia \_\_\_\_\_
10. työskentelen tietokoneen avulla \_\_\_\_\_ ja teen \_\_\_\_\_
11. mitä muuta harrastat \_\_\_\_\_



Tietoverkot taideväylänä

1. Vastaaajan koodi \_\_\_\_\_

Koulun koodi \_\_\_\_\_

F. Kuvien analysoiva tarkastelu ( analysointitehtävä / valituista kuvista )

Kuviin liittyvät kysymykset:

- mitä kuva esittää, kerro:
  
- miten kuva on rakennettu, sommiteltu, kerro:
  
- kenelle kuva tai kuvassa esitetty asia on tarkoitettu, kerro:
  
- millä välineellä alkuperäinen kuva on tehty, kerro:
  
- mitä arvostuksia tai asenteita kuvaan sisältyy:
  - mikä kuvassa viehättää, kerro:
  
  - mikä kuvassa ärsyttää, kerro:
  
- kerro, mitä kuva tuo mieleesi:
  - miten koet kuvan:

kaunis	1	2	3	4	5	ruma
ikävä	1	2	3	4	5	kiinnostava
ahdistava	1	2	3	4	5	rauhottava
moderni	1	2	3	4	5	vanhanaikainen
haluaisin itselleni	1	2	3	4	5	en haluaisi
  - kuvan värit ovat:

rumat	1	2	3	4	5	kauniit
hillityt	1	2	3	4	5	riehakkaat
epämiellyttävät	1	2	3	4	5	miellyttävät
  - kuva on sommiteltu:

selkeästi	1	2	3	4	5	sekavasti
rönsyilevästi	1	2	3	4	5	niukasti
  
- kuva näyttää:

pintamaiselta	1	2	3	4	5	kolmiulotteiselta
ei maalauksel- liselta	1	2	3	4	5	maalaukselliselta
graafiselta	1	2	3	4	5	ei graafiselta
  
- kuva on:

abstrakti	1	2	3	4	5	kertova, realistinen
-----------	---	---	---	---	---	----------------------
  
- kuvan tekijä:

ei ole taiteilija	1	2	3	4	5	on taiteilija
-------------------	---	---	---	---	---	---------------
  
- onko kuva taidekuva:

on _____	ei ole _____
perustelu:	
  
- onko alkuperäinen kuva tehty "käsini" ( piirtäen, maalaten, grafiikkaa käyttäen tms. )

on _____	ei ole _____
----------	--------------
  
- onko kuvan tekemisessä käytetty tietotekniikkaa:

on _____	ei ole _____
----------	--------------

Anna - Maija Issakainen  
1.9.1996

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ: lähtötilanteen kuvaus / oppilas**

Oppilas koodi:

- mitä odotan valinnaisen kuvaamataidon opetukselta?

- millaisia mielikuvia Tietoverkot taideväylänä -opiskelu tuo mieleeni?

Työn aikana arvioidaan työn toteutumista pitämällä "päiväkirjaa" portfolioa varten. Miten sujui tänään?

Tutkimuksen päättyessä tehdään loppuarvio omista töistä ja katsotaan, mitä porfoliosalkkuun on kerääntynyt.

Anna-Maija Issakainen  
10.7.1996

Kyselylomake / kotitehtävä

**Tietoverkot taideväylänä**

1. Vastaajan koodi \_\_\_\_\_

Koulun koodi \_\_\_\_\_

**G. Kotitehtävä:**

Etsi kolme kuvaa, jotka miellyttävät sinua. Lempikuvasi voivat olla mitä kuvia vain. Laita kuvat tärkeysjärjestykseen. Perustele valintasi. Liitä kuvat mukaan vastaukseesi. Myös kopiot kelpaavat.

KUVA 1. :

- kuvan nimi: \_\_\_\_\_ tekijä, jos tiedät:
- mistä löysit:
- miten alkuperäinen kuva on tehty:
- 
- perustelusi valinnalle, miksi valitsit:

KUVA 2.:

- kuvan nimi: \_\_\_\_\_ tekijä, jos tiedät:
- mistä löysit:
- miten alkuperäinen kuva on tehty:
- 
- perustelusi valinnalle, miksi valitsit:

KUVA 3.:

- kuvan nimi: \_\_\_\_\_ tekijä, jos tiedät:
- mistä löysit:
- miten alkuperäinen kuva on tehty:
- 
- perustelusi valinnalle, miksi valitsit:

Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA  
Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059

Kouvola 13.4.1997

**VIDEONEUVOTTELU 22.4.1997, oppilaiden tehtävät**

Vastataan videoneuvotteluyhteyden aikana:  
1. Onko kuva taidekuva?

Rengasta vaihtoehto!  
On 1 Ei ole 2

2. Koska Ateneumin museorakennus on rakennettu? Rengasta vaihtoehto!  
 1800 - luvun lopussa 1  
 1900 - luvun alussa 2  
 1950 3
3. Koulu A näyttää - koulu B ja koulu C vastaavat:  
 Oletko nähnyt kuvan Ateneumin Internetsivulla? Rengasta vaihtoehto!  
 Olen 1 En ole 2
4. Koulu B näyttää - koulu A ja koulu C vastaavat:  
 Kuka on maalannut alkuperäisen kuvan, josta enkeliaihe? Rengasta vaihtoehto!  
 Hugo Simberg 1  
 Akseli Gallen-Kallela 2  
 Ferdinand von Wright 3
5. Koulu C näyttää - koulu B ja koulu A vastaavat  
 Onko kuva taidekuva? Rengasta vaihtoehto!  
 On 1 Ei ole 2

Vastataan videoneuvotteluyhteyden päätyttyä:

6. Mielenkiintoisin taiteilija tai taideteos, jonka olen Internetistä löytänyt on mielestäni, kerro  
 Rengasta vaihtoehto!  
 1. suomalainen, kuka/mikä \_\_\_\_\_  
 2. ulkomaalainen, kuka/mikä \_\_\_\_\_  
 Perustele valintasi:
7. Haluan nähdä Ateneumin vierailulla seuraavien taiteilijoiden töitä, mainitse kaksi:  
 1. \_\_\_\_\_  
 2 . \_\_\_\_\_
8. Kokemukseni videoneuvotteluyhteydestä:  
 Rengasta vaihtoehto!
- Osallistuisin toistekin 1 en osallistuisi 2  
 Perustele vastauksesi:
- Kerro, mikä oli mielenkiintoista:
- Mikä epäonnistui mielestäsi:

**Anna-Maija Issakainen** **Kouvola 1.5.1997**  
**Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA**  
**Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059**

**MUSEOKÄYNTI 7.5.1997, oppilaiden tehtävät**

Vastataan museoretkellä Valtion taidemuseossa / Ateneum:

1. Näitkö seuraavien taiteilijoiden töitä? Rengasta näkemäsi taiteilijat:  
 Ferdinand von Wright 1  
 Helene Schjerfbeck 2  
 Pekka Halonen 3  
 Albert Edelfelt 4  
 Olli Miettinen 5  
 Juho Rissanen 6  
 Tyko Sallinen 7
2. Näitkö modernia taidetta? Rengasta vaihtoehto!  
 Kyllä 1 En 2  
 Jos näit, mainitse esimerkki: \_\_\_\_\_
3. Näitkö seuraavat taideteokset? Rengasta näkemäsi maalaukset:  
 Lemminkäisen äiti 1  
 Ensi yllätys 2  
 La Piste 3  
 Ruokolahden eukkoja kirkonmäellä 4  
 Toipilas 5  
 Halla 6  
 Pyykkärit 7  
 Piruparka kaksosineen 8

Vastataan kotimatalla:

6. Näitkö Ateneumissa etukäteen valitsemasi suosikkikuvan?

Jos näit, kerro mikä se oli: \_\_\_\_\_

Mikä kuvassa yllätti verrattuna Internetissä nähtyyn?:

tai

Jos et nähnyt, kerro mikä kuva miellytti eniten museossa: \_\_\_\_\_

Oletko nähnyt sen Ateneumin kotisivulla Internetissä?

Rengasta vaihtoehto!

Kyllä 1 En 2

Mikä kuvassa yllätti verrattuna Internetissä nähtyyn?:

8. Kokemukseni museokäynnistä:

Rengasta vaihtoehto!

■ Osallistuisin käynnille

toistekin 1

en osallistuisi 2

Perustele vastauksesi:

■ Kerro, mikä oli mielenkiintoista:

■ Mikä epäonnistui mielestäsi:

9. Auttoiko Ateneumin kotisivuihin etukäteen tutustuminen museokäynnillä?:

Rengasta vaihtoehto!

Kyllä 1

Ei 2

■ Perustele vastauksesi:

10. Auttoiko videoneuvottelu 22.4.97 tutustumaan Ateneumin taiteeseen?:

Rengasta vaihtoehto!

Kyllä 1

Ei 2

■ Perustele vastauksesi:

11. Miltä Ateneumin museorakennus tuntui? Kuvaile vaikutelmasi!:

12. Kerro, miltä tuntui tehdä museoretki yhdessä muiden koulujen oppilaiden kanssa?:

**Anna-Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA**  
**Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059**

**Kouvola 4.5.1997**

**Kyselylomake**

Vastaajan koodi \_\_\_\_\_

**Tietoverkot taideväylänä / loppukysely**

Lue väittämät ja kysymykset ajatuksella ja vastaa niihin:

- ympäröi numero, joka vastaa kokemustasi:

1. täysin samaa mieltä
2. jokseenkin samaa mieltä
3. et oikein osaa sanoa
4. melko eri mieltä
5. ehdottomasti eri mieltä

- tai noudata muita vastaamiseen liittyviä ohjeita.

Tietoverkkojen kokeilu 8.luokan kuvaamataidossa:

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Tietotekniikan käyttö kuvaamataidon opetuksessa oli yllättävää  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Internet oli minulle uusi kokemus   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Olen tutkinut muutenkin kuvataidetta Internetistä uuden opetuksen innoittamana                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Videoneuvottelu oli mieleenpainuva kokemus  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Olen kertonut videoneuvottelusta myös kuvaamataidon ryhmäni ulkopuolisille                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. * Kerro, kenelle olet asiasta puhunut:  |   |   |   |   |   |
| 7. Luulen, että videoneuvottelumahdollisuus on yleistä peruskoulujen yläasteilla                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Olen etuoikeutettu, kun pääsin kokeilemaan videoneuvottelua   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Tietoverkkojen käyttöön kokeilussa jäi liian vähän aikaa  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kokeilukokemus sai minut kiinnostamaan jatkossakin tietoverkkojen käytöstä kuvaamataidon opiskelussa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Tietoverkkojen käytössä minua kiinnostaa ( rengasta vaihtoehto ):                                    |   |   |   |   |   |
| ■ videoneuvottelu  | 1 |   |   |   |   |
| ■ Internetin taidemuseosivut   | 2 |   |   |   |   |
| ■ Internetin taiteilijat   | 3 |   |   |   |   |
| ■ työskentely tietokoneella  | 4 |   |   |   |   |

- kuvien tekeminen tietokoneella 5
- irkkailu tietoverkossa 6
- muu, mikä? \_\_\_\_\_ 7

12. Internetin taiteeseen on vaikea tutustua ilman opettajan apua 1 2 3 4 5
13. En ole kiinnostunut tietotekniikan käytöstä kuvaamataidon opiskelussa 1 2 3 4 5
14. Toivon, että myös ensi lukuvuonna käytetään tietoverkkoja kuvaamataidon opetuksessa 1 2 3 4 5
15. Tietotekniikka ( ATK ) kiinnostaa minua 8.luokan kuvaamataidon kokeilun perusteella 1 2 3 4 5
16. Tietotekniikan opiskelu kiinnosti minua jo 7.luokalla 1 2 3 4 5
17. Tutkijan mukanaolo tunneilla jännitti minua 1 2 3 4 5
18. Tuskin huomasin tutkijan läsnäoloa tunneilla 1 2 3 4 5
19. Tutkimukseen osallistuminen oli jännittävää 1 2 3 4 5
20. Opiskelen valinnaista tietotekniikkaa 8.luokalla Kyllä 1 \_\_\_\_\_ En 2 \_\_\_\_\_
- 21.\* Kerro, mikä oli mielestäsi kiinnostavinta Tietoverkot taideväylänä kokeilussa:

22. \* Kerro, mikä kokeilussa oli vähiten kiinnostavaa:

Kokemuksiani kuvataidemuseoiden kotisivuista:

23. Internet auttaa tutustumaan taidemuseoon 1 2 3 4 5
24. Internetin hakuohjelmat (esim. AltaVista) auttoivat löytämään museosivuja 1 2 3 4 5
25. En ymmärtänyt käyttää hakuohjelmia museoiden kotisivuja etsiessäni 1 2 3 4 5
26. Museoiden kotisivujen osoitteet olivat monimutkaisia 1 2 3 4 5
27. Museoiden kotisivut olivat hyvin suunniteltuja 1 2 3 4 5
28. Ulkolaiset museoiden kotisivut olivat hankalia käyttää, koska niissä käytettiin vierasta kieltä 1 2 3 4 5
29. Museoiden kotisivuilla kuvat ovat pääasia, kielellä ei ole väliä 1 2 3 4 5
30. Ateneumin taidemuseon kotisivut olivat helppoja käyttää 1 2 3 4 5
31. Eksyin Ateneumin taidemuseon kotisivuilla 1 2 3 4 5
32. Internetin avulla pääsee tutustumaan taidemuseoihin, joita ei muutoin näkisi ollenkaan 1 2 3 4 5
33. Internetyhteydet ovat vielä usein epävarmoja 1 2 3 4 5
34. Huonot Internetyhteydet häiritsivät minua 1 2 3 4 5
35. Minusta oli mielenkiintoista, että meille tarjottiin mahdollisuus laatia Gallen-Kallelan taidemuseolle ehdotuksia sen kotisivuille tehtäviksi kilpailutehtäviksi 1 2 3 4 5
37. \* Mainitse taidemuseo, jonka kotisivut olivat mielenkiintoisia ja kerro miksi:

Kokemuksiani kuvataidemuseosta ja erityisesti Ateneumista:

38. Museossa on tärkeää, että on joku, joka opastaa tutustumaan taideteoksiin 1 2 3 4 5
39. Museopedagogin ammatti on mielenkiintoinen 1 2 3 4 5
40. Museo-oppaat olivat ammattitaitoisia 1 2 3 4 5
41. Museolehtori osasi ammattinsa videoneuvottelussa 1 2 3 4 5
42. Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta 1 2 3 4 5
43. Haluan tietää enemmän uudesta kuvataiteesta 1 2 3 4 5
44. Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta 1 2 3 4 5
45. Tietokonetta käytetään myös kuvataiteen tekemiseen 1 2 3 4 5
46. Haluan käydä uudestaan taidemuseossa ensi lukuvuonna 1 2 3 4 5
47. Taidemuseo on juhlallinen paikka 1 2 3 4 5
48. Taidemuseo on sopiva retkikohde kaikille peruskoululaisille 1 2 3 4 5
49. \* Kerro miltä tuntui astella ensimmäistä kertaa Ateneumiin:

Oma kuvantekemiseni:

50. En oikeastaan ole ollenkaan kiinnostunut taiteesta? Se ei kiinnosta minua pätkäkään... 1 2 3 4 5
51. Taiteella ei ole mitään tekemistä omien kuvantekemisteni kanssa 1 2 3 4 5
52. Minua kiinnostaa omien kuvien tekeminen 1 2 3 4 5
53. Taiteen katsominen ja kokeminen eivät auta minua omien kuvien tekemisessä 1 2 3 4 5
54. Taidekuvat inspiroivat omaa kuvantekemistäni 1 2 3 4 5
55. Taidekuvien katsominen tuntuu hyvältä, jos kuvan aihe on mielenkiintoinen 1 2 3 4 5
56. Jotkut taidekuvat ovat pelottavia 1 2 3 4 5
57. Abstraktit = ei - esittävät kuvat ovat minusta kiinnostavia 1 2 3 4 5
58. Toisten tekemä taide on inspiroinut minua 1 2 3 4 5
59. Tämän lukuvuoden kokeilu antoi minulle uusia ideoita tehdä itse kuvia 1 2 3 4 5
60. \* Kuvaile 8.luokan mielenkiintoisin kuvaamataidon tehtävä:

**Anna-Maija Issakainen**  
**Lopputesti**

**Tietoverkot taideväylänä /**

**Koodi \_\_\_\_\_**

TAIDEKUVAT: Valitse mieleisesi kuva ja kerro kuvaan liittyvä tarina, juttu, jossa olet itse mukana. Käytä erillistä paperia. Liitä se tarinan valmistuttua tämän paperin liitteeksi.

Eero Järnefelt  
Leena  
1903

Ferdinand von Wright  
Kukkia ja lintuja puutarhan  
nurkassa 1853-54

Akseli Gallen-Kallela  
Kullervon sotaanlähtö  
1901

Sulho Sipilä  
Johanneksen kirkko  
1916-18

Hugo Simberg  
Hartaus  
1895

Jan-Erik Andersson  
Pure Art, PureEmotions  
1988

MUUT KUVAT JA NIIHIN LIITTYVÄT TEHTÄVÄT:

A.  
Kaksi jänistä  
postimerkki

B.  
Kaksi lasta tanssii  
kiiltokuva

1. Valitse näistä kuvista  
mieleisesi:  
Kuva = \_\_\_\_\_  
2. Perustele valintasi:

C.  
Intiaanipäällikkö  
Sarjakuvasta, Asterix  
sanomalehtikuva

D.  
Jääkiekkoilija  
mustavalkoinen

3. Onko kuva taidekuva:  
( Rastita vaihtoehto )  
Kyllä \_\_\_ EI \_\_\_  
4. Valitsetko mieluummin taidekuvan  
kuin näistä jonkun:  
Kyllä \_\_\_ EI \_\_\_

**Anna-Maija Issakainen**

**Kouvola 22.3.1998**

**Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA**  
**Puh. 05-311 7644 (koti), 05-370 3650 (työ)**

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ- KOKEILU LUKUVUONNA 1996-1997**

Hei A:n, B:n ja C:n yläasteiden valinnaisen kuvaamataidon 9.luokan oppilaat!

Teimme viime vuonna yhteistyötä kuvaamataidon tunneillasi ja tutustuimme eri tavoin kuvataiteeseen tietoverkkoja käyttäen sekä käymällä kuvataidemuseossa. Kerro, mitä sinulle jäi mieleesi tästä työskentelystä! Oletko tehnyt jotain vastaavaa myöhemmin? Mikä oli mielenkiintoista? Mitä voit käyttää apuna opiskelussasi myöhemmin? Mikä teki sinuun vaikutuksen? Mikä oli innostavaa? Mikä tuntui turhalta? Mikä ärsytti?

Kiitän sinua vastauksestasi! Se auttaa minua eteenpäin tutkimuksessani! Kerron, kun se alkaa olla valmis!Terveisiä Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta, Viestinnän osastolta!

Anna-Maija Issakainen

Anna - Maija Issakainen  
1.9.1996

Lomake opettajan ajattelun avuksi:

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ: lähtötilanteen kuvaus / opettaja**

Opettaja koodi:

- ensivaikutelma 8.luokan valinnaisesta kuvaamataidon ryhmästä?

- oppilasarviot ja oppilaiden valintatoiveet:

- 1.
- 2.
- 3.

merkittävällä ryhmässä ja oppilashuomiot.  
Työn aikana arvioidaan työn toteutumista pitämällä "päiväkirjaa", muistiin havaintoja työskentelystä ja sen sujumisesta yleensä mahdollisesti poikkeukselliset tapahtumat, tms. sekä poikkeavat

näyttää... ja Tutkimuksen päättyessä tehdään loppuarvio, miltä kokonaisuus tuntuu, arvioidaan oppilaat ( arviointi ja arvostelu ).

---

Anna-Maija Issakainen

Lomake opettajan ajattelun avuksi:

**Tietoverkot taideväylänä: havaintoja opetusryhmästä / kerta**

Koulun koodi \_\_\_\_\_ Tunnin päivämäärä \_\_\_\_\_

- millaisilla www-sivuilla oppilaat kävivät:
- mikä näissä sivuissa kiinnosti, esim. millainen sisältö:
- oliko oppilaita vaikea motivoida käyttämään taidemuseosivuja tai yleensä taidetta sivuvaava sisältöä Internetistä, käyttämään sähköpostia jne.:
- hakivatko oppilaat jotain etukäteen harkittua, suunniteltua asiaa sivuilta, esim. hakuohjelmilla tai muulla tavalla; mahdollinen teema, aihe tms.:
- käyttivätkö oppilaat mahdollisesti löytämänsä sisältöä omassa työssään hyväksi:
  - kuvien vastaanottoon, tarkasteluun liittyen ( "vertailut, analyysit, lempikuvien etsintä, oppilasryhmän suosikin valinta jne.), miten?
  - omien kuvien tekemiseen liittyen, miten?

Huomioita tunnista kokonaisuutena:

---

Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA  
Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059

Kouvola 13.4.1997

Koodi \_\_\_\_\_

**VIDEONEUVOTTELU 22.4.1997, osallistujien arvio**

Vastaaaja (rengasta vaihtoehto):

- museoleht.	1			
- luokanopettaja	A 2	B 3	C 4	
- tekniikka	Lan 5	Kou 6	Kuu 7	Hel 8

1. Miten koit etäyhteyden?

- Mikä onnistui?
- Mikä epäonnistui?

2. Mitä ja miten tekisin toisin seuraavalla kerralla?
3. Miten visuaalinen, kuvallinen laatu saavutettiin?
4. Mitä kehittäisin?
5. Huomioita oppilaiden reaktioista

**Anna - Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA**  
**Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059**

**Kouvola 4.5.1997**

**Haastattelulomake**  
**Vastaaajan koodi \_\_\_\_\_**

**Tietoverkot taideväylänä / loppukysely / kokeiluopettaja**

1. Millaisena näet tutkimus- ja kokeilutoiminnan merkityksen koulusi näkökulmasta?
2. Miten mielestäsi 8.luokan tutkimus valinnaisessa kuvaamataidossa sujui? Mahdolliset ongelmat tai myönteiset kokemukset koulusi kannalta:
3. Mitä mieltä olet videoneuvottelutekniikan käytöstä yläasteen opiskelussa?
4. Mitä mieltä olet opintoretkestä?
5. Miten 8.luokan opintoretki Ateneumin taidemuseoon sujui koulusi näkökulmasta?
6. Ajatuksiasi oppiaineiden välisestä yhteistyöstä:

**Anna-Maija Issakainen**  
**29.9.1996**

**KYSELY**

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ, REHTORIN NÄKÖKULMA**

Vastaaajan koodi: \_\_\_\_\_ nainen \_\_\_\_ / mies \_\_\_\_

Olen toiminut rehtorina \_\_\_\_\_ vuotta ja opettajana \_\_\_\_\_ vuotta  
 Työskentelen kunnassa ( \_\_\_\_\_ ) kaupungissa ( \_\_\_\_\_ )  
 Oppilaitoksessani on \_\_\_\_\_ perusluokkaa  
 Oppilaitoksessani on \_\_\_\_\_ oppilasta  
 Koulutukseni on \_\_\_\_\_  
 Opettamani aineet \_\_\_\_\_

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti!

Rengasta ajatukseksi mukainen vaihtoehto asteikolla 1 . . . 5:

- 1 = olen eri mieltä
- 2 = olen osittain eri mieltä
- 3 = en osaa sanoa
- 4 = olen osittain samaa mieltä
- 5 = olen samaa mieltä

tai rasti vaihtoehto!

Käytä vapaamuotoisissa vastauksissa tarvittaessa lomakkeen kääntöpuolta!

1. Kuvataiteeseen tutustuminen on tärkeää oppilaalle
 

- peruskoulun yläasteella	1 2 3 4 5
---------------------------	-----------
2. Taidemuseokäynnit ovat turhia kouluaikana
 

- peruskoulun yläasteella	1 2 3 4 5
---------------------------	-----------
3. Kuvataide tukee ympäristökasvatusta
 

- peruskoulun yläasteella	1 2 3 4 5
---------------------------	-----------
4. Kuvataide ei tue viestintäkasvatusta
 

- peruskoulun yläasteella	1 2 3 4 5
---------------------------	-----------



5. Kuvataide auttaa kansainvälisyyskasvatuksessa  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
6. Kuvataidemuseo on kuollut ja pölyttynyt laitos  
- peruskoulun yläasteen oppilaalle 1 2 3 4 5
7. Kerhotoiminta on tärkeä koulun toimintamuoto  
- koulussani on kuvataidekerho ( )  
- se käy taidenäyttelyissä ( )  
- taidemuseossa ( )  
- koulussani on viestintäkerho ( )  
- koulussani on ympäristökerho ( )
8. Koulun ulkopuolinen toiminta on vaikea järjestää  
Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
9. Suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä osa  
koulun kasvatustyötä 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
10. Taidemuseo / taidenäyttely on huono  
opintoretkikohde 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
11. Arvostan taidekasvatusta 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
12. En ymmärrä kuvataidetta 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
13. Minulla on läheinen suhde kulttuuriin 1 2 3 4 5
14. Harrastan jotakin taiteen alaa, mitä \_\_\_\_\_
15. En harrasta taiteita, mutta harrastan:  
mitä \_\_\_\_\_
16. Vapaa-ajan käyttö:  
\* paikkakunnalla, jossa asun on  
- taidenäyttelytilat ( )  
- kuvataidemuseo ( )  
- kulttuurihistoriallinen museo ( )  
- kotiseutumuseo ( )  
- en tiedä ( )  
\* paikkakunnallani järjestetään taidenäyttelyitä (esim. kiertonäyttelyt)  
- jatkuvasti ( )  
- kerran vuodessa ( )  
- satunnaisesti ( )  
- ei koskaan ( )  
- en tiedä ( )
17. Käytän edellä mainittuja taidepalveluita paikkakunnallani  
- jatkuvasti ( )  
- kerran vuodessa ( )  
- satunnaisesti ( )  
- en koskaan ( )  
- en saa tietoa niistä ( )
18. Käytän kuvataidepalveluita myös muualla  
- kotimaassa ( )  
- ulkomailla ( )
19. Oppilaitoksessani osallistutaan kokeiluihin ja tutkimuksiin  
- usein ( )  
- silloin tällöin ( )  
- harvoin ( )  
- ei koskaan ( )
20. Kokeilu- ja kehittämistyö virkistää koulun toimintaa  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
21. Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulun jokapäiväisessä työssä  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
22. Tietoverkot toimivat huonosti  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
23. En tule toimeen omassa työssäni ilman tietoverkkoja  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
24. Käytän tietotekniikkaa kotona 1 2 3 4 5

25. Tietotekniikka sopii hyvin
- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| - äidinkielen opetukseen                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - kielten opetukseen                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - matematiikan opetukseen                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - "reaaliaineiden" opetukseen ( HY, UE )         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - luonnontieteiden opetukseen ( FY, KE, BG, GE ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - taideaineiden opetukseen                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - taitoaineiden opetukseen                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
26. Peruskoulun tärkeimmät aineet, viisi tärkeintä tärkeysjärjestyksessä ovat:
- |                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| - äidinkieli                       | ( ) |
| - kielet ( mikä _____ )            | ( ) |
| - matematiikka                     | ( ) |
| - biologia, maantieto              | ( ) |
| - fysiikka, kemia                  | ( ) |
| - uskonto, elämäkatsomustieto      | ( ) |
| - historia, yhteiskuntaoppi        | ( ) |
| - musiikki                         | ( ) |
| - kuvaamataito                     | ( ) |
| - kotitalous                       | ( ) |
| - käsityö ( TN, TS )               | ( ) |
| - liikunta                         | ( ) |
| - oppilaanohjaus                   | ( ) |
| - valinnainen oppiaine, mikä _____ | ( ) |
27. Kerro mitä kuvaamataidon opetus ja tiedonvalttie tuo mieleesi:
- 

**Anna - Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as 22, 45100 KOUVOLA**  
**Puh. 05-311 7644 (koti) ja 0400-550059**

**Kouvola 4.5.1997**

**Haastattelulomake**  
**Vastaajan koodi \_\_\_\_\_**

**Tietoverkot taideväylänä / loppukysely / rehtori**

1. Millaisena näet tutkimus- ja kokeilutoiminnan merkityksen koulusi näkökulmasta?:
  2. Miten mielestäsi 8.luokan tutkimus valinnaisessa kuvaamataidossa sujui? Mahdolliset ongelmat tai myönteiset kokemukset koulusi kannalta:
  3. Mitä mieltä olet videoneuvottelutekniikan käytöstä yläasteen opiskelussa?:
  4. Mitä mieltä olet opintoretkestä?
  5. Miten 8.luokan opintoretki Ateneumin taidemuseoon sujui koulusi näkökulmasta?:
  6. Ajatuksiasi oppiaineiden välisestä yhteistyöstä:
- 

**Anna-Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as. 22**  
**45100 KOUVOLA**  
**puh. (05) 311 7644 (koti)**  
**puh. (05) 776 3801 (työ)**  
**fax (05) 371 0893 (työ)**  
**sähköposti: Anna-Maij.Issakainen@vyh.fi**

**KOUVOLA 10.9.1996**

**ARVOISAT \_\_\_\_\_ YLÄASTEEN 8. LUOKAN VALINNAISEN KUVAAMATAIDON RYHMÄN VANHEMMAT**

Olen tekemässä Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston jatko-opintoihin liittyvää tutkimustyötä yhteistyössä lastenne ja heidän koulunsa kanssa. Tutkimus liittyy tietoverkkojen käyttöön opetuksessa ja sen työnimenä on Tietoverkot taideväylänä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuvataiteen vastaanottokokemusten muutosta käytettäessä uutta välinettä, kun tutustutaan taiteeseen etäällä suurista taidemuseoista. Samalla tavoitteena on arvioida käytettäviä toiminta- ja työmuotoja sekä kehittää niitä.

Saadakseni monipuolisen kuvan lastenne suhteesta kuvataiteeseen ja heidän aikaisemmista kokemuksistaan sen parissa toivon yhteistä tapaamista kanssanne lastenne koulun syyslukukaudella 1996 järjestämässä 8.luokan vanhempainillassa. Ajatuksena on järjestää

yhteinen haastattelutuokio. Kerron tutkimuksesta sekä jaan haastattelukyselyn. Siihen vastaaminen voi tapahtua tapaamisen yhteydessä.

Tutkimus on luonnollisesti luottamuksellinen. Niin Teidän kuin lastenne tietoja ei voi jäljittää. Vastaukset koodataan niin, että yksityisyys säilyy koko tutkimuksen ajan.

Koko tutkimushankkeessa on mukana kolme peruskoulun yläastetta, joista jokaisesta yksi 8.luokan valinnaisen kuvaamataidon ryhmä. Koulut ovat:

- A yläaste
- B yläaste
- C Yläaste

Tutkimushankeeni taustaksi kerrottakoon vielä, että olen toiminut kuvaamataidonopettajana Kouvolassa ja koulutoimentarkastajana Kymen lääninhallituksessa. Tällä hetkellä työskentelen ympäristöhallinnossa ja hoidan mm. ympäristökasvatusasioita. Taidekasvatus ja kuvaamataidonopetus on ollut innoittajani muista tehtävistä huolimatta. Sen tähden haluan koko ajan "päivittää" tietojani siinä myös jatko-opintojen myötä, jotka nyt tähtäävät lähinnä lisensiaattiopintojen valmistumiseen.

Tapaamisiin vanhempainillassa!

Taiteen maisteri

Anna-Maija Issakainen

**Anna-Maija Issakainen**  
**29.9.1996**

**KYSELY**

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ, OPPILAAN VANHEMMAN NÄKÖKULMA**

Vastaajan koodi: \_\_\_\_\_ äiti \_\_\_\_ / isä \_\_\_\_

Ikäni on \_\_\_\_ vuotta

Olen töissä kunnassa ( ) kaupungissa ( ) tai en ole töissä ( )

Koulutukseni on \_\_\_\_\_

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti!

Rengasta ajatuksesi mukainen vaihtoehto asteikolla 1 . . . 5:

- 1 = olen eri mieltä
- 2 = olen osittain eri mieltä
- 3 = en osaa sanoa
- 4 = olen osittain samaa mieltä
- 5 = olen samaa mieltä

tai rasti vaihtoehto!

Käytä vapaamuotoisissa vastauksissa tarvittaessa lomakkeen kääntöpuolta!

- |  |     |   |   |   |    |
|--|-----|---|---|---|----|
| 1. Kuvataiteeseen tutustuminen on tärkeää oppilaalle |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteella                            | -1  | 2 | 3 | 4 | 5+ |
| 2. Taidemuseokäynnit ovat turhia kouluaikana         |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteella                            | +1  | 2 | 3 | 4 | 5- |
| 3. Kuvataide tukee ympäristökasvatusta               |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteella                            | -1  | 2 | 3 | 4 | 5+ |
| 4. Kuvataide ei tue viestintäkasvatusta              |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteella                            | +1  | 2 | 3 | 4 | 5- |
| 5. Kuvataide auttaa kansainvälisyyskasvatuksessa     |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteella                            | -1  | 2 | 3 | 4 | 5+ |
| 6. Kuvataidemuseo on kuollut ja pölyttynyt laitos    |     |   |   |   |    |
| - peruskoulun yläasteen oppilaalle                   | +1  | 2 | 3 | 4 | 5- |
| 7. Kerhotoiminta on tärkeä koulun toimintamuoto      | -1  | 2 | 3 | 4 | 5+ |
| - lapseni koulussa on kuvataidekerho                 | ( ) |   |   |   |    |
| - se käy taidenäyttelyissä                           | ( ) |   |   |   |    |
| - taidemuseossa                                      | ( ) |   |   |   |    |
| - lapseni koulussa on viestintäkerho                 | ( ) |   |   |   |    |
| - lapseni koulussa on ympäristökerho                 | ( ) |   |   |   |    |
| 8. Koulun ulkopuolista toimintaa on vaikea järjestää | +1  | 2 | 3 | 4 | 5- |
| Miksi? Perustelut:                                   |     |   |   |   |    |

9. Suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä osa koulun kasvatustyötä Miksi? Perustelut:	-1	2	3	4	5+
10. Taidemuseo / taidenäyttely on huono opintoretkikohde Miksi? Perustelut:	+1	2	3	4	5-
11. Arvostan taidekasvatusta Miksi? Perustelut:	-1	2	3	4	5+
12. En ymmärrä kuvataidetta Miksi? Perustelut:	+1	2	3	4	5-
13. Minulla on läheinen suhde kulttuuriin	-1	2	3	4	5+
14. Harrastan jotakin taiteen alaa, mitä _____					
15. En harrasta taiteita, mutta harrastan: mitä _____					
16. Vapaa-ajan käyttö:					
* paikkakunnalla, jossa asun on					
- taidenäyttelytilat	(	)			
- kuvataidemuseo	(	)			
- kulttuurihistoriallinen museo	(	)			
- kotiseutumuseo	(	)			
- en tiedä	(	)			
* paikkakunnallani järjestetään taidenäyttelyitä ( esim. kiertonäyttelyt )					
- jatkuvasti	(	)			
- kerran vuodessa	(	)			
- satunnaisesti	(	)			
- ei koskaan	(	)			
- en tiedä	(	)			
17. Käytän em. mainittuja taidepalveluita paikkakunnallani					
- jatkuvasti	(	)			
- kerran vuodessa	(	)			
- satunnaisesti	(	)			
- en koskaan	(	)			
- en saa tietoa niistä	(	)			
18. Käytän kuvataidepalveluita myös muualla					
- kotimaassa	(	)			
- ulkomailla	(	)			
19. Lapseni koulu osallistuu kokeiluihin ja tutkimuksiin					
- usein	(	)			
- silloin tällöin	(	)			
- harvoin	(	)			
- ei koskaan	(	)			
20. Kokeilu- ja kehittämistyö virkistää koulun toimintaa - peruskoulun yläasteella	-1	2	3	4	5+
21. Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulun jokapäiväisessä työssä - peruskoulun yläasteella	+1	2	3	4	5-
22. Tietoverkot toimivat huonosti - peruskoulun yläasteella	-1	2	3	4	5+
23. En tule toimeen omassa työssäni ilman tietoverkkoja	-1	2	3	4	5+
24. Käytän tietotekniikkaa kotona	-1	2	3	4	5+
25. Tietotekniikka sopii hyvin					
- äidinkielen opetukseen	-1	2	3	4	5+
- kielten opetukseen	-1	2	3	4	5+
- matematiikan opetukseen	-1	2	3	4	5+
- "reaaliaineiden" opetukseen ( HY, UE )	-1	2	3	4	5+
- luonnontieteiden opetukseen ( FY, KE, BG, GE )	-1	2	3	4	5+
- taideaineiden opetukseen	-1	2	3	4	5+
- taitoaineiden opetukseen	-1	2	3	4	5+
26. Peruskoulun tärkeimmät aineet, viisi tärkeintä tärkeysjärjestyksessä ovat:					
- äidinkieli	(	)			
- kielet ( mikä _____ )	(	)			
- matematiikka	(	)			
- biologia, maantieto	(	)			
- fysiikka, kemia	(	)			
- uskonto, elämäntietä	(	)			
- historia, yhteiskuntaoppi	(	)			
- musiikki	(	)			
- kuvaamataito	(	)			
- kotitalous	(	)			
- käsityö ( TN, TS )	(	)			
- liikunta	(	)			

- oppilaanohjaus ( )
- valinnainen oppiaine, mikä \_\_\_\_\_ ( )

27. Kerro mitä kuvaamataidon opetus ja tiedonvalttatie tuo mieleesi:

28. Onko kotonanne jonkinlaista taidetta tai koriste-esineitä ( mitä ):

1. tauluja \_\_\_\_\_
2. taidejulisteita, painokuvia, taidepostikortteja \_\_\_\_\_
3. taidelasia \_\_\_\_\_
4. taidekirjoja \_\_\_\_\_
5. matkamuistoja \_\_\_\_\_
6. muuta, mitä \_\_\_\_\_
7. ei ole \_\_\_\_\_

---

**Anna-Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31.as.22**  
**45100 KOUVOLA**

**Kouvola 2.9.1996**

**Puh. : (951) 3117 644, koti**  
**(951) 776 3801, työ**

**Email: Anna-Maij.Issakainen@vyh.fi**

**A:n, B:n ja C:n koululautakunnat tai vastaavat**

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ - kuvataidemuseon mahdollisuudet**  
**puntarissa kuvaamataidon opetuksessa -tutkimushanke**

Allekirjoittanut on käynnistämässä yhteistyössä A, B ja C yläasteiden 8.luokan kuvaamataidon valinnaisten ryhmien kanssa syyslukukaudella 1996 Tietoverkot taideväylänä - tutkimushankkeen. Asianomaisten opetusryhmien kuvaamataidonopettajat ja koulut ovat lupautuneet osallistumaan tutkimusyhteistyöhön.

Tietoverkot taideväylänä - kehittämishankkeesta tehtiin keväällä 1996 myös opetushallitukselle rahoitushakemus Tiedonvalttatie / kehittämistoiminta - hankkeeksi. Hakemukseen ei ole tullut vastausta. Hakemus lähetettiin opetushallitukseen XXXXX kaupungin hakemuksen yhteydessä keväällä suunnitelman mukaisesti, koska hankkeen vastuuoppilaitos on xxxxxxxx yläaste.

Toivon, että voin aloittaa tutkimustyöni alkuperäisten suunnitelmien mukaan kuntanne peruskoulun yläasteella. Tutkimus toteutetaan koulujen opetus- ja työsuunnitelmien mukaisesti 8.luokan valinnaisen kuvaamataidon opetus-ryhmässä. Se liittyy näin ollen normaaliin kouluopetukseen. Tavoitteena on kehittää kuvaamataidon opetusta käyttämällä hyväksi uuden teknologian suomia mahdollisuuksia, kun oppilaat perehtyvät kuvataiteeseen ja muokkaavat siinä saatuja kokemuksiaan omissa työprosesseissaan kuvaamataidon opiskelun yhteydessä. Samalla kehitetään tietotekniikan ja telemaattisen opetuksen toiminta- ja työmuotoja.

Tutkimus on osa Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston jatko-opintoja. Liitteenä on kuvaus tutkimushankkeesta.

Taiteen maisteri

Anna-Maija Issakainen

TIEDOKSI koulutuspäällikkö  
koulutoimenjohtaja  
sivistystoimenjohtaja  
rehtori A  
rehtori B  
rehtori C

---

Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as. 22  
45100 KOUVOLA  
puh. (05) 311 7644 (koti)  
puh. (05) 776 3801 (työ)  
fax (05) 371 0893 (työ)  
sähköposti: Anna-Maija.Issakainen@vyh.fi

KOUVOLA 5.2.1997  
Runebergin päivä

#### Arvoisa kuvaamataidon lehtori

Olen tekemässä Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston jatko-opintoihin ( taiteen lisensiaatti / tohtorin tutkinto ) liittyvää tutkimustyötä yhteistyössä peruskoulun 8.luokan valinnaisen kuvaamataidon oppilaiden sekä heidän opettajiensa ja koulujensa kanssa. Tutkimus liittyy tietoverkkojen käyttöön opetuksessa ja sen työnimenä on Tietoverkot taideväylänä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuvataiteen vastaanottokokemusten muutosta käytettäessä uutta välinettä tutustuttaessa taiteeseen etäällä suurista taidemuseoista. Samalla tavoitteena on arvioida käytettäviä toiminta- ja työmuotoja sekä kehittää niitä.

Toivon Teidän vastaavan liitteenä olevaan kyselyyn, että saan monipuolisen kuvan nuorten suhteesta kuvataiteeseen ja heidän mahdollisuuksistaan tutustua kuva-taiteeseen.

Tutkimus on luonnollisesti luottamuksellinen. Niin Teidän kuin koulujen tietoja ei voi jäljittää. Vastaukset koodataan niin, että yksityisyys säilyy koko tutkimuksen ajan. Tutkimushankkeessa on mukana kolme peruskoulun yläastetta, joista jokaisesta on valittu 8.luokan valinnaisen kuvaamataidon ryhmä. Koulut ovat:

- A yläaste
- B yläaste
- C Yläaste

Tutkimushankkeeseeni taustaksi kerrottakoon vielä, että olen toiminut kuvaamataidonopettajana Kouvolassa ja koulutoimentarkastajana Kymen lääninhallituksessa. Tällä hetkellä työskentelen ympäristöhallinnossa ja hoidan mm. ympäristökasvatusasioita. Taidekasvatus ja kuvaamataidonopetus on ollut innoittajani muista tehtävistä huolimatta. Sen tähden haluan koko ajan "päivittää" tietojani siinä myös jatko-opintojen avulla, jotka nyt tähtäävät lähinnä lisensiaattiopintojen valmistumiseen. Toivon vastaukset 21.3.1997 mennessä.

Vastauksistanne etukäteen kiittäen!

Taiteen maisteri Anna-Maija Issakainen

Muistutuskirje lähetettiin 27.3.1997, johon pyydettiin vastaus viimeistään 21.4.1997mennessä

Anna-Maija Issakainen  
29.9.1996

KYSELY

#### TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ, OPETTAJAN NÄKÖKULMA

Vastaaajan koodi: \_\_\_\_\_ nainen \_\_\_\_ / mies \_\_\_\_

Olen toiminut opettajana \_\_\_\_\_ vuotta  
Työskentelen kunnassa ( \_\_\_\_\_ ) kaupungissa ( \_\_\_\_\_ )  
Oppilaitoksessani on \_\_\_\_\_ perusluokkaa  
Oppilaitoksessani on \_\_\_\_\_ oppilasta  
Koulutukseni on \_\_\_\_\_  
Opettamani aineet \_\_\_\_\_

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti!

Rengasta ajatukseksi mukainen vaihtoehto asteikolla 1 . . . 5:

- 1 = olen eri mieltä
- 2 = olen osittain eri mieltä
- 3 = en osaa sanoa
- 4 = olen osittain samaa mieltä
- 5 = olen samaa mieltä

tai rasti vaihtoehto!

Käytä vapaamuotoisissa vastauksissa tarvittaessa lomakkeen kääntöpuolta!

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Kuvataiteeseen tutustuminen on tärkeää oppilaille |   |   |   |   |   |
| - peruskoulun yläasteella                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Taidemuseokäynnit ovat turhia kouluaikana         |   |   |   |   |   |
| - peruskoulun yläasteella                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Kuvataide tukee ympäristökasvatusta  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
4. Kuvataide ei tue viestintäkasvatusta  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
5. Kuvataide auttaa kansainvälisyyskasvatuksessa  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
6. Kuvataidemuseo on kuollut ja pölyttynyt laitos  
- peruskoulun yläasteen oppilaalle 1 2 3 4 5
7. Kerhotoiminta on tärkeä koulun toimintamuoto  
- koulussani on kuvataidekerho ( )  
- se käy taidenäyttelyissä ( )  
- taidemuseossa ( )  
- koulussani on viestintäkerho ( )  
- koulussani on ympäristökerho ( )
8. Koulun ulkopuolinen toiminta on vaikea järjestää Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
9. Suunnitelmallinen opintokäynti on tärkeä osa koulun kasvatustyötä Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
10. Taidemuseo / taidenäyttely on huono opintoretkikohde Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
11. Arvostan taidekasvatusta Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
12. En ymmärrä kuvataidetta Miksi? Perustelut: 1 2 3 4 5
13. Minulla on läheinen suhde kulttuuriin 1 2 3 4 5
14. Harrastan jotakin taiteen alaa, mitä \_\_\_\_\_
15. En harrasta taiteita, mutta harrastan: mitä \_\_\_\_\_
16. Vapaa-ajan käyttö:  
\* paikkakunnalla, jossa asun on  
- taidenäyttelytilat ( )  
- kuvataidemuseo ( )  
- kulttuurihistoriallinen museo ( )  
- kotiseutumuseo ( )  
- en tiedä ( )  
\* paikkakunnallani järjestetään taidenäyttelyitä ( esim. kiertonäyttelyt )  
- jatkuvasti ( )  
- kerran vuodessa ( )  
- satunnaisesti ( )  
- ei koskaan ( )  
- en tiedä ( )
17. Käytän edellä mainittuja taidepalveluita paikkakunnallani  
- jatkuvasti ( )  
- kerran vuodessa ( )  
- satunnaisesti ( )  
- en koskaan ( )  
- en saa tietoa niistä ( )
18. Käytän kuvataidepalveluita myös muualla  
- kotimaassa ( )  
- ulkomailla ( )
19. Oppilaitoksessani osallistutaan kokeiluihin ja tutkimuksiin  
- usein ( )  
- silloin tällöin ( )  
- harvoin ( )  
- ei koskaan ( )
20. Kokeilu- ja kehittämistyö virkistää koulun toimintaa  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
21. Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulun jokapäiväisessä työssä  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
22. Tietoverkot toimivat huonosti  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
23. En tule toimeen omassa työssäni ilman tietoverkkoja  
- peruskoulun yläasteella 1 2 3 4 5
24. Käytän tietotekniikkaa kotona 1 2 3 4 5
25. Tietotekniikka sopii hyvin  
- äidinkielen opetukseen 1 2 3 4 5  
- kielten opetukseen 1 2 3 4 5  
- matematiikan opetukseen 1 2 3 4 5

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| - "reaaliaineiden" opetukseen ( HY, UE )         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - luonnontieteiden opetukseen ( FY, KE, BG, GE ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - taideaineiden opetukseen                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - taitoaineiden opetukseen                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
26. Peruskoulun tärkeimmät aineet, viisi tärkeintä tärkeysjärjestyksessä ovat:
- |                                    |   |   |
|------------------------------------|---|---|
| - äidinkieli                       | ( | ) |
| - kielet ( mikä _____ )            | ( | ) |
| - matematiikka                     | ( | ) |
| - biologia, maantieto              | ( | ) |
| - fysiikka, kemia                  | ( | ) |
| - uskonto, elämäkatsomustieto      | ( | ) |
| - historia, yhteiskuntaoppi        | ( | ) |
| - musiikki                         | ( | ) |
| - kuvaamataito                     | ( | ) |
| - kotitalous                       | ( | ) |
| - käsityö ( TN, TS )               | ( | ) |
| - liikunta                         | ( | ) |
| - oppilaanohjaus                   | ( | ) |
| - valinnainen oppiaine, mikä _____ | ( | ) |
27. Kerro mitä kuvaamataidon opetus ja tiedon valttie tuo mieleesi
- 

**Anna-Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as. 22**  
**45100 KOUVOLA**  
**puh.(05)311 7644 (koti)**  
**puh.(05)776 3801 (työ)**  
**fax (05)371 0893 (työ)**  
**sähköposti: Anna-Maija.Issakainen@vyh.fi**

**KOUVOLA 27.1.1997**

**Arvoisa museopedagogi**

Olen tekemässä Taideteollisen korkeakoulun ( University Art and Design, Helsinki ) taidekasvatuksen osaston jatko-opintoihin ( taiteen lisensiaatti / tohtorin tutkinto ) liittyvää tutkimustyötä yhteistyössä 14 - 15 -vuotiaiden koululaisten ( peruskoulun 8.luokan oppilaiden ) ja heidän koulujensa kanssa. Tutkimus liittyy tietoverkkojen käyttöön opetuksessa ja sen työnimenä on Tietoverkot taideväylänä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuvataiteen vastaanottokokemusten muutosta käytettäessä uutta välinettä tutustuttaessa taiteeseen etäällä suurista taidemuseoista. Samalla tavoitteena on arvioida käytettäviä toiminta- ja työmuotoja sekä kehittää niitä.

Toivon Teidän vastaavan liitteenä olevaan kyselyyn, että saan monipuolisen kuvan nuorten suhteesta kuvataiteeseen ja heidän mahdollisuuksistaan tutustua kuva-taiteeseen.

Tutkimus on luonnollisesti luottamuksellinen. Niin Teidän kuin koulujen tietoja ei voi jäljittää. Vastaukset koodataan niin, että yksityisyys säilyy koko tutkimuksen ajan. Tutkimushankkeessa on mukana kolme peruskoulun yläastetta, joista jokaisesta on valittu 8.luokan valinnaisen kuvaamataidon ryhmä. Koulut ovat:

- A yläaste
- B yläaste
- C yläaste

Tutkimushankkeeseeni taustaksi kerrottakoon vielä, että olen toiminut kuvaamataidonopettajana Kouvolassa ja koulutoimentarkastajana Kymen lääninhallituksessa. Tällä hetkellä työskentelen ympäristöhallinnossa ja hoidan mm. ympäristökasvatusasioita. Taidekasvatus ja kuvaamataidonopetus on ollut innoittajani muista tehtävistä huolimatta. Sen tähden haluan koko ajan "päivittää" tietojani siinä myös jatko-opintojen avulla, jotka nyt tähtäävät lähinnä lisensiaattiopintojen valmistumiseen. Toivon vastaukset 21.3.1997 mennessä.

Vastauksistanne etukäteen kiittäen!

Taiteen maisteri

Anna-Maija Issakainen

---



Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as. 22  
45100 Kouvola, Finland  
Puhelin - 358 - 5 - 311 7644 ( koti )  
          - 358 - 5 - 766 3801 ( työ )  
Telefax - 358 - 5 - 371 0893 (työ)  
Email: Anna-Maij.Issakainen@vyh.fi

KYSELY

**TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ, MUSEOPEDAGOGIN TAI VASTAAVAN NÄKÖKULMA**

Vastaaajan koodi: \_\_\_\_\_ nainen \_\_\_\_ / mies \_\_\_\_

Olen toiminut museopedagogina / hoitanut po. tehtäviä \_\_\_\_\_ vuotta  
Museossani käy vuosittain n. \_\_\_\_\_ opetusryhmää  
Museoni kävijämäärä vuosittain on n. \_\_\_\_\_ henkeä  
Koulutukseni on \_\_\_\_\_

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti!

Rengasta ajatukseksi mukainen vaihtoehto asteikolla 1 . . . 5:

- 1 = olen eri mieltä
- 2 = olen osittain eri mieltä
- 3 = en osaa sanoa
- 4 = olen osittain samaa mieltä
- 5 = olen samaa mieltä

tai rasti vaihtoehto!

Käytä vapaamuotoisissa vastauksissa tarvittaessa lomakkeen kääntöpuolta!

1. Kuvataiteeseen tutustuminen on tärkeää  
- 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle 1 2 3 4 5
2. Taidemuseokäynnit ovat turhia kouluaikana  
- 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle 1 2 3 4 5
3. Kuvataidemuseo on kuollut ja pölyttynyt laitos  
- 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle 1 2 3 4 5
4. Museon ja koulun yhteistyö on tärkeää  
- museossani on työpajatoimintaa - 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle ( )
5. Koululaisten museokäynnit ovat museolle työläitä järjestää 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
  
6. Suunnitelmallinen opintokäynti museoon on tärkeä osa museon  
pedagogista työtä 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
  
7. Taidemuseo / taidenäyttely on hyvä opintoretikkohde 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
  
8. Arvostan koulujen taidekasvatusta 1 2 3 4 5  
Miksi? Perustelut:
  
9. Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulun jokapäiväisessä työssä  
- 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle 1 2 3 4 5
10. Tietoverkot toimivat huonosti  
- kouluissa 1 2 3 4 5
11. En tule toimeen omassa työssäni ilman tietoverkkoja  
- museossani 1 2 3 4 5
12. Käytän tietotekniikkaa kotona 1 2 3 4 5
13. Tietotekniikka sopii hyvin  
- 14 - 15 -vuotiaalle nuorelle 1 2 3 4 5
14. Kerro mitä kuvaamataidon opetus ja tiedon valttie tuo mieleesi:
  
15. Museossani on toimivat sähköpostiyhteydet ( )
16. Museollani on kotisivu Internetissä ( )
17. Museon kotisivu tarjoaa kävijöilleen mm. seuraavanlaisia palveluita:
  
18. Museoni varusteisiin kuuluu tietokoneavusteinen ( )  
videoneuvotteluyhteys  
Kerro esimerkkejä toiminnasta:
  
19. Koululaiset ovat kyselleet museoltani kuvataiteesta:
  - puhelimella ( )
  - telefaxilla ( )
  - sähköpostilla ( )

20. Opettajat ovat kyselleet museoltani kuvataiteesta:  
■ puhelimella ( )  
■ telefaxilla ( )  
■ sähköpostilla ( )
21. Museossani käy 14 - 15 -vuotiaita oppilaita  
■ vuodessa käy n. oppilasryhmää \_\_\_\_\_  
■ vuodessa yhteensä n. oppilasta \_\_\_\_\_
22. Lyhyt kuvaus museoni pedagogisesta toiminnasta ja sen tavoitteista, kohderyhmistä, henkilöstöresursseista:
23. Miten tietoverkot ja tiedon valtatie voi palvella mielestäsi museon pedagogista tehtävää nuorten parissa?:  
Uusintakyselyn vastaukset 1.4.1997 mennessä.
- 

**Anna-Maija Issakainen**  
**Kauppalankatu 31 as. 22**  
**45100 KOUVOLA**  
**tel -358-5-311 7644 ( home )**  
**tel -358-5-776 3801**  
**fax -358-5-371 0893**  
**email: Anna-Maija.Issakainen@vyh.fi**

**KOUVOLA 27.1.1997**

**Museum pedagogue**

I am working on my doctoral thesis in the University of Art and Design in Helsinki. My research focuses on the use of data networks and the research project is called Data networks as gateways to art. The research is done in co-operation with 14-15 year-old comprehensive school students from the eighth grade. The objective of the research is to study and analyse the change in experiencing visual arts when works of art are observed through a new medium, i.e. computer. Thus experiencing art is made available for people who live far away from art museums. Simultaneously the methods and approaches to such distant work are being assessed and developed.

I approach you as I would really appreciate your contribution to my research project. I hope you could answer the questionnaire enclosed in this letter to provide me with a versatile picture about young people's relationship to visual arts and about their chances to get familiar with visual arts.

The research is strictly confidential. Consequently, the data you provide and the data provided by your school can't be traced. The answers are gathered so that privacy is guaranteed through the whole research process. The project comprises three comprehensive schools and in each of them one eighth-grade elective group has been chosen as the sample group. The schools are xxxxxx comprehensive from XX, yyyyyy comprehensive YY and zzzzzz comprehensive from ZZ.

As background information about myself, I enclose some facts about my career: I have worked as an art teacher in Kouvola and as school inspector in the county administration office of Kymi county. At the moment I'm working in the environmental administration office and, among other things, I'm responsible for environmental education. Despite other responsibilities, art education and teaching art have continuously been sources of inspiration for me. That is why I keep updating my knowledge also by continuing my studies and aiming at finishing my thesis in the near future. I really appreciate your co-operation.

I would like to get your answers by March 21st, 1997.

Yours faithfully,

Anna-Maija Issakainen  
Master of Arts

---

Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as. 22  
45100 KOUVOLA  
tel -358-5-311 7644 ( home )  
tel -358-5-776 3801  
fax -358-5-371 0893  
email: Anna-Maija.Issakainen@vyh.fi

KOUVOLA 27.3.1997

**Computer Networks as Gateway to Art - questionnaire**

Dear Museum Pedagogue,

It has been a great pleasure for me to notice that many internationally renowned museums have responded to my questionnaire about museum pedagogy and thus helped me in my research. I don't think your answer has arrived yet, so I am still looking forward to receiving it. I'd really appreciate your contribution since it is essential to have the opinions of as many outstanding museums as possible to obtain an extensive overall picture of the use of computer networks in art education. I do hope that you can find the time to fill in the enclosed questionnaire though I know that you are busy with your daily duties. Receiving as many answers as possible would help me completing my research and it would also improve the reliability of the results.

You may find some of the questions self-evident from an art museum's point of view, but the parents' questionnaire include the same questions. The objective of my research is to study various interest groups' relationship to museum pedagogy. The method I use is comparative analysis. As far as museums are concerned, the questions surveying the museums' work or chances to make use of new means of communications e.g. data networks, are of essential importance.

I hope that my research will benefit museums in the development of pedagogic work and evaluation of future art education.

Thank you for your contribution.

I would like to get your answers by April 21st, 1997.

Yours faithfully!

Anna-Maija Issakainen  
Master of Arts

---

Anna-Maija Issakainen  
Kauppalankatu 31 as. 22  
45100 KOUVOLA  
tel -358-5-311 7644 ( home )  
tel -358-5-776 3801  
fax -358-5-371 0893  
email: Anna-Maija.Issakainen@vyh.fi

**Questionnaire:**

Datanets as gateways to art, seen from the angle of a museum pedagogue

The respondent's code: \_\_\_\_\_ female \_\_\_\_ / male \_\_\_\_

I have worked as a museum pedagogue/been responsible for corresponding tasks  
\_\_\_\_ years.

My museum is annually visited by \_\_\_\_\_ groups of students.

The total number of annual visitors in the museum is \_\_\_\_\_ people.

My formal education is \_\_\_\_\_

All answers are confidential.

Circle the alternative that best describes your opinion in scale 1 - 5.

- 1 = I disagree
- 2 = I disagree partly
- 3 = I find it hard to say
- 4 = I agree partly
- 5 = I agree

or cross the alternative!

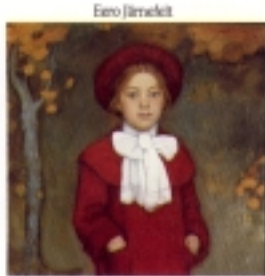
In open questions you may go on with your answer on the back side of the questionnaire!

- 1 Getting to know visual arts is important  
-for a student of 14 - 15 years of age 1 2 3 4 5
- 2 Visiting art museum during schooldays  
is useless -for a student of 14 - 15 years of age 1 2 3 4 5
- 3 An art museum is an obsolete and dead institution  
-for a student of 14 - 15 years of age 1 2 3 4 5
- 4 Co-operation between a museum and school is important  
-my museum offers workshop activities for students  
at the age of 14 - 15 ( )
- 5 Museum visits for school children require a lot of work 1 2 3 4 5  
Why? Grounds for my opinions:
- 6 Well-organised excursions in museums cover an important part 1 2 3 4 5  
of the museum's pedagogic work.  
Why? Grounds for my opinions:
- 7 An art museum/exhibition is a good destination for a study visit 1 2 3 4 5  
Why? Grounds for my opinions:
- 8 I appreciate the kind of art education offered at schools 1 2 3 4 5  
Why? Grounds for my opinions:
- 9 Using data nets is useless in the daily work at school  
-for a student of 14 - 15 years of age 1 2 3 4 5
- 10 The networks work poorly  
-at schools 1 2 3 4 5
- 11 I wouldn't manage in my job without computer networks  
-at the museum 1 2 3 4 5
- 12 I use computers and computer networks at home 1 2 3 4 5
- 13 Using computer technology suits well  
-for a teenager of 14 -15 years 1 2 3 4 5
- 14 Describe what art education connected with information highways  
brings into your mind:
- 15 In our museum we can make use of e-mail ( )
- 16 Our museum has a home page in the Internet ( )
- 17 The following services, for example, are offered on  
the home page of our museum: ( )
- 18 Our museum is equipped with videoconferencing facilities ( )  
Give some examples of the uses:
- 19 School children have wanted to get some information about art from our  
museum through  
\*telephone ( )  
\*telefax ( )  
\*e-mail ( )
- 20 Teachers have asked about art from our museum through  
\*telephone ( )  
\*telefax ( )  
\*e-mail ( )
- 21 Our museum is visited by 14 - 15-year old students  
\*the annual visits by student groups at that age \_\_\_  
\*the total number of students/year \_\_\_
- 22 Describe briefly the pedagogical work carried out by your museum and the  
objectives of such work, target groups, and staff resources:
- 23 How can computer networks and information highway serve the pedagogical  
function of the museum directed to young people?

Anna - Maija Issakainen

Tietoverkot taideväylänä / Lopputesti  
KOODI \_\_\_\_\_

**TAIDEKUVAT:** Valitse mieleisesi kuva ja kerro kuvaan liittyvä tarina, juttu, jossa olet itse mukana. Käytä erillistä paperia. Liitä se tarinan valmistuttua tämän paperin liitteeksi.



1.



2.



3.



4.



5.



6.

**MUUT KUVAT JA NIIHIN LIITTYVÄT TEHTÄVÄT:**



A.



B.



C.



D.

1. Valitse näistä kuvista mieleisesi:

KUVA = \_\_\_\_\_

2. Perustele valintasi:

3. Onko kuva taidekuva:  
( Rastita vaihtoehto )

Kyllä \_\_\_ EI \_\_\_

4. Valitsetko mieluummin taidekuvan kuin näistä jonkun

Kyllä \_\_\_ EI \_\_\_

## Liite 4: Tilastoajat/merkitsevät t-testit

### ALKUKYSELYN T-TESTIT

#### LUOKITTELUUUTTUJA: Sukupuoli

##### t-testi 1

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6)

	Ka	Kh	Min	Max	n
TYTTÖ	3.54	1.17	1.00	5.00	35
POIKA	2.64	1.28	1.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.90	0.14	1.66	0.38	
Eris. var.	0.90	0.08	1.72	0.39	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.0934		47	0.7612
T /varianssit yhtä suuria		2.3679		47	0.0235
T /varianssit eri suuruisia		2.2802		22.3	0.0336

##### t-testi 2

Kokemukseni kuvataiteesta ovat hyviä (14)

	Ka	Kh	Min	Max	n
TYTTÖ	2.47	0.99	1.00	4.00	34
POIKA	3.23	0.73	2.00	4.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.76	-1.37	-0.15	0.30	
Eris. var.	-0.76	-1.30	-0.22	0.26	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		3.1160		45	0.0843
T /varianssit yhtä suuria		-2.5113		45	0.0169
T /varianssit eri suuruisia		-2.8862		29.8	0.0092

#### LUOKITTELUUUTTUJA Asuinalue

##### t-testi 3

Kuvataidetta on helppo ymmärtää (13)

	Ka	Kh	Min	Max	n
KAUPUNKI	2.77	1.26	1.00	5.00	31
MAASEUTU	3.44	0.78	2.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.67	-1.33	-0.01	0.33	
Eris. var.	-0.67	-1.26	-0.08	0.29	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		3.3699		47	0.0727
T /varianssit yhtä suuria		-2.0385		47	0.0496
T /varianssit eri suuruisia		-2.2973		46.7	0.0273

## t-testi 4

Kuvataidekokeilut kiinnostavat minua eniten (11)

	Ka	Kh	Min	Max	n
KAUPUNKI	3.04	1.00	1.00	5.00	28
MAASEUTU	3.72	1.07	2.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.69	-1.31	-0.06	0.31	
Eris. var.	-0.69	-1.33	-0.04	0.32	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.7506		44	0.1926
T /varianssit yhtä suuria		-2.2087		44	0.0325
T /varianssit eri suuruisia		-2.1736		34.5	0.0380

## t-testi 5

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6)

	Ka	Kh	Min	Max	n
KAUPUNKI	3.74	1.06	2.00	5.00	31
MAASEUTU	2.50	1.20	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	1.24	0.58	1.91	0.33	
Eris. var.	1.24	0.55	1.94	0.34	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.2010		47	0.6560
T /varianssit yhtä suuria		3.7586		47	0.0005
T /varianssit eri suuruisia		3.6378		32.2	0.0010

## t-testi 6

Tietokoneella tehty taide on tylsää (7)

	Ka	Kh	Min	Max	n
KAUPUNKI	3.06	1.31	1.00	5.00	31
MAASEUTU	4.00	1.08	2.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.94	-1.67	-0.20	0.37	
Eris. var.	-0.94	-1.64	-0.23	0.35	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.5639		47	0.4565
T /varianssit yhtä suuria		-2.5529		47	0.0151
T /varianssit eri suuruisia		-2.6878		41.3	0.0116

## LUOKITTELUUUTTUJA Taidesuhde

## t-testi 7

Kuvataide kiinnostaa minua (3)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,3	1.64	0.74	1.00	3.00	14
3,4	2.91	1.09	1.00	5.00	32
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.26	-1.91	-0.62	0.32	
Eris. var.	-1.26	-1.83	-0.70	0.28	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.7674	44	0.3858
T /varianssit yhtä suuria	-3.9457	44	0.0003
T /varianssit eri suuruisia	-4.5632	35.6	0.0001

t-testi 8

Kuvataidekokeilut kiinnostavat minua eniten (11)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,3	2.69	1.03	1.00	5.00	13
3,4	3.47	0.97	2.00	5.00	30

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.77	-1.44	-0.11	0.33
Eris. var.	-0.77	-1.47	-0.07	0.34

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.0367	41	0.8491
T /varianssit yhtä suuria	-2.3541	41	0.0252
T /varianssit eri suuruisia	-2.2993	21.7	0.0392

t-testi 9

Taidemuseo on aina jossain arvokkaassa talossa (17)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,3	3.92	1.12	2.00	5.00	13
3,4	2.97	1.40	1.00	5.00	32

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.95	0.07	1.84	0.44
Eris. var.	0.95	0.14	1.77	0.40

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.4357	43	0.2374
T /varianssit yhtä suuria	2.1841	43	0.0366
T /varianssit eri suuruisia	2.4076	27.9	0.0282

LUOKITTELMUUTTUJA Tietotekniikkaosaaminen

t-testi 10

Ei esittävä abstrakti taide kiinnostaa minua (5)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	3.81	1.36	1.00	5.00	26
Ei atk	2.94	1.34	1.00	5.00	17

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.87	0.01	1.72	0.42
Eris. var.	0.87	0.01	1.72	0.42

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.3243	41	0.5721
T /varianssit yhtä suuria	2.0543	41	0.0491
T /varianssit eri suuruisia	2.0583	34.6	0.0491



## t-testi 11

En tiedä mitään kuvataiteesta (12)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	2.93	1.12	1.00	5.00	28
Ei atk	3.89	1.23	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.96	-1.67	-0.25	0.35	
Eris. var.	-0.96	-1.69	-0.23	0.36	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.3068		44	0.5824
T /varianssit yhtä suuria		-2.7304		44	0.0091
T /varianssit eri suuruisia		-2.6735		33.9	0.0140

## t-testi 12

En ymmärrä abstraktia taidetta (20)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	2.21	1.20	1.00	5.00	28
Ei atk	3.06	1.35	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.84	-1.61	-0.08	0.38	
Eris. var.	-0.84	-1.64	-0.05	0.39	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.0548		44	0.8160
T /varianssit yhtä suuria		-2.2131		44	0.0321
T /varianssit eri suuruisia		-2.1554		33.2	0.0422

## t-testi 13

Olen kiinnostunut tietokoneella tehdystä taiteesta (6)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	2.82	1.25	1.00	5.00	28
Ei atk	3.89	1.02	2.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.07	-1.78	-0.36	0.35	
Eris. var.	-1.07	-1.75	-0.39	0.34	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.7215		44	0.4003
T /varianssit yhtä suuria		-3.0287		44	0.0041
T /varianssit eri suuruisia		-3.1644		41.3	0.0034

## t-testi 14

Surffailen mieluummin internetissä kuin menen kuvataidemuseoon (10)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	2.11	1.42	1.00	5.00	27
Ei atk	3.11	1.28	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.00	-1.84	-0.16	0.42	
Eris. var.	-1.00	-1.82	-0.18	0.41	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.1524	43	0.2890
T /varianssit yhtä suuria	-2.4027	43	0.0222
T /varianssit eri suuruisia	-2.4559	39.2	0.0205

LUOKITTELUUUTTUJA Taidemuseokäynnit

t-testi 15

Kuvataidemuseo on tylsä ja pölyinen paikka (1)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.92	1.04	1.00	5.00	25
Käynyt	3.71	1.31	1.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.79	-1.49	-0.10	0.35	
Eris. var.	-0.79	-1.51	-0.08	0.35	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.3186	44	0.2571
T /varianssit yhtä suuria	-2.2955	44	0.0265
T /varianssit eri suuruisia	-2.2493	37.9	0.0349

t-testi 16

Olen kotona ja katselen videoita mieluummin kuin menen Kuvataidemuseoon (9)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.12	1.36	1.00	5.00	25
Käynyt	3.05	1.47	1.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.93	-1.77	-0.09	0.42	
Eris. var.	-0.93	-1.78	-0.08	0.42	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.7020	44	0.4066
T /varianssit yhtä suuria	-2.2211	44	0.0315
T /varianssit eri suuruisia	-2.2069	41.4	0.0361

t-testi 17

En tiedä mitään kuvataiteesta (12)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.88	0.97	1.00	4.00	25
Käynyt	3.90	1.30	1.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Yl"	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.02	-1.70	-0.35	0.34	
Eris. var.	-1.02	-1.72	-0.33	0.34	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	3.2499	44	0.0783
T /varianssit yhtä suuria	-3.0565	44	0.0038
T /varianssit eri suuruisia	-2.9803	36.5	0.0054

## t-testi 18

Kokemukseni kuvataiteesta ovat hyviä (14)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	3.13	0.80	1.00	4.00	24
Käynyt	2.20	0.95	1.00	4.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhts.var.	0.93	0.39	1.46	0.26	
Eris. var.	0.93	0.38	1.47	0.27	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.1812		42	0.2833
T /varianssit yhtä suuria		3.5098		42	0.0011
T /varianssit eri suuruisia		3.4531		37.2	0.0017

## t-testi 19

Kuvataiteen katsominen on nautittavaa (15)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	3.08	1.00	1.00	5.00	25
Käynyt	2.35	1.04	1.00	5.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.73	0.12	1.34	0.30	
Eris. var.	0.73	0.11	1.35	0.31	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.7873		43	0.3799
T /varianssit yhtä suuria		2.3949		43	0.0226
T /varianssit eri suuruisia		2.3834		40.1	0.0221

ALKUTESTIN T-TESTIT

ENSI YLLÄTYS

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

## t-testi 20

Miten koet kuvan (moderni 1 - 5 vanhanaikainen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	4.34	0.84	2.00	5.00	35
Poika	3.64	1.15	1.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.70	0.11	1.29	0.30	
Eris. var.	0.70	-0.01	1.41	0.34	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.1654		47	0.2859
T /varianssit yhtä suuria		2.3672		47	0.0236
T /varianssit eri suuruisia		2.0673		18.8	0.0581

## t-testi 21

Kuvan värit (epämiellyttävä 1 - 5 miellyttävä)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	4.35	0.92	2.00	5.00	34
Poika	3.79	0.80	3.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.57	0.00	1.13	0.28	
Eris. var.	0.57	0.02	1.11	0.27	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.3490		46	0.5575
T /varianssit yhtä suuria		2.0157		46	0.0497
T /varianssit eri suuruisia		2.1338		27.6	0.0485

## t-testi 22

Kuva on (abstrakti 1 - 5 kertova, realistinen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	4.81	0.46	3.00	5.00	37
Poika	3.79	0.89	3.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	1.03	0.64	1.41	0.19	
Eris. var.	1.03	0.49	1.56	0.25	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		19.2772		49	0.0001
T /varianssit yhtä suuria		5.3853		49	0.0000
T /varianssit eri suuruisia		4.0948		15.7	0.0017

## LUOKITTELMUUTTUJA Asuinalue

## t-testi 23

Miten koet kuvan (ikävä 1 - 5 kiinnostava)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	3.64	0.90	2.00	5.00	33
Maaseutu	4.18	0.81	3.00	5.00	17
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.54	-1.06	-0.02	0.26	
Eris. var.	-0.54	-1.05	-0.03	0.25	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.2311		48	0.6329
T /varianssit yhtä suuria		-2.0859		48	0.0423
T /varianssit eri suuruisia		-2.1557		35.5	0.0423

## t-testi 24

Miten kuva on sommiteltu (rönsyilevästi 1 - 5 niukasti)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	3.31	0.69	2.00	5.00	32
Maaseutu	2.93	0.46	2.00	4.00	15
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.38	-0.02	0.78	0.20	
Eris. var.	0.38	0.03	0.72	0.17	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	4.6689	45	0.0361
T /varianssit yhtä suurina	1.9262	45	0.0634
T /varianssit eri suuruuksia	2.2280	39.6	0.0353

t-testi 25

Miltä kuva näyttää (pintamaiselta 1 - 5 kolmiulotteiselta)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	3.26	1.03	1.00	5.00	31
Maaseutu	4.24	1.20	1.00	5.00	17

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.98	-1.64	-0.31	0.33
Eris. var.	-0.98	-1.68	-0.27	0.35

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.2379	46	0.6280
T /varianssit yhtä suurina	-2.9614	46	0.0048
T /varianssit eri suuruuksia	-2.8315	29.0	0.0096

LUOKITTELUUUTTUJA Taidesuhde

t-testi 26

Kuvan tekijä (ei taiteilija 1 - 5 on taiteilija)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kuvataidekoulu	4.93	0.27	4.00	5.00	14
Ei kuvataidek.	4.22	1.01	2.00	5.00	32

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.71	0.16	1.26	0.27
Eris. var.	0.71	0.32	1.10	0.19

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	32.1111	44	0.0000
T /varianssit yhtä suurina	2.5816	44	0.0132
T /varianssit eri suuruuksia	3.6990	39.3	0.0008

LUOKITTELUUUTTUJA Museokäynnit

t-testi 27

Kuvan värit (rumat 1 - 5 kauniit)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käyneet	4.28	0.68	3.00	5.00	25
Käyneet	3.75	1.02	2.00	5.00	20

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.53	0.02	1.04	0.25
Eris. var.	0.53	-0.01	1.07	0.27

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	3.3347	43	0.0748
T /varianssit yhtä suurina	2.0878	43	0.0453
T /varianssit eri suuruuksia	1.9979	31.7	0.0613

## t-testi 28

Kuva on (abstrakti 1 - 5 realistinen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,2	4.27	0.87	3.00	5.00	26
2,4	4.76	0.54	3.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.49	-0.93	-0.05	0.22	
Eris. var.	-0.49	-0.91	-0.07	0.21	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		14.7803		45	0.0004
T /varianssit yhtä suuria		-2.2563		45	0.0308
T /varianssit eri suuruisia		-2.3693		42.3	0.0230

## LEMMINKÄISEN ÄITI

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

## t-testi 29

Miten koet kuvan (kaunis 1 - 5 ruma)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	3.05	0.88	1.00	5.00	37
Poika	3.64	0.74	3.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.59	-1.12	-0.06	0.27	
Eris. var.	-0.59	-1.09	-0.08	0.25	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.3884		49	0.5360
T /varianssit yhtä suuria		-2.2170		49	0.0331
T /varianssit eri suuruisia		-2.3923		27.6	0.0283

LUOKITTELUUUTTUJA Asuinalue

## t-testi 30

Miten kuva on sommiteltu (selkeästi 1 - 5 sekavasti)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.18	0.88	1.00	5.00	33
Maaseutu	3.11	1.49	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.93	-1.60	-0.26	0.33	
Eris. var.	-0.93	-1.72	-0.14	0.38	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		9.4412		49	0.0035
T /varianssit yhtä suuria		-2.8040		49	0.0078
T /varianssit eri suuruisia		-2.4234		23.7	0.0289

## t-testi 31

Miltä kuva näyttää (pintamainen 1 - 5 kolmiulotteinen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.65	1.17	1.00	5.00	31
Maaseutu	3.47	1.37	1.00	5.00	17

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.83	-1.58	-0.07	0.38
Eris. var.	-0.83	-1.63	-0.02	0.39

T-TESTI	Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.6705	46 0.4171
T /varianssit yhtä suuria	-2.1963	46 0.0331
T /varianssit eri suuruisia	-2.0942	28.8 0.0484

LA PISTE

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

t-testi 32

Miten koet kuvan (kaunis 1 - 5 ruma)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	3.44	1.03	2.00	5.00	36
Poika	4.14	0.86	3.00	5.00	14

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.70	-1.32	-0.07	0.31
Eris. var.	-0.70	-1.29	-0.11	0.29

T-TESTI	Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.0851	48 0.3028
T /varianssit yhtä suuria	-2.2504	48 0.0290
T /varianssit eri suuruisia	-2.4293	28.0 0.0219

t-testi 33

Miten koet kuvan (ikävä 1 - 5 kiinnostava)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	2.41	1.07	1.00	4.00	37
Poika	1.64	0.74	1.00	3.00	14

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.76	0.14	1.39	0.31
Eris. var.	0.76	0.22	1.30	0.27

T-TESTI	Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	3.6945	49 0.0604
T /varianssit yhtä suuria	2.4520	49 0.0190
T /varianssit eri suuruisia	2.8748	33.7 0.0085

t-testi 34

Miten koet kuvan (haluan itselleni 1 - 5 en halua)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	3.95	1.35	1.00	5.00	37
Poika	4.71	0.61	3.00	5.00	14

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.77	-1.53	-0.01	0.38
Eris. var.	-0.77	-1.32	-0.21	0.28

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	12.9908	49	0.0007
T /varianssit yhtä suuria	-2.0378	49	0.0493
T /varianssit eri suuruisia	-2.7842	47.2	0.0086

t-testi 35

Kuvan värit ovat (rumat 1 - 5 kauniit)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	2.61	1.23	1.00	5.00	36
Poika	1.79	0.80	1.00	3.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.83	0.11	1.54	0.35	
Eris. var.	0.83	0.23	1.43	0.30	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	3.0490	48	0.0872
T /varianssit yhtä suuria	2.3263	48	0.0243
T /varianssit eri suuruisia	2.7883	36.2	0.0086

t-testi 36

Kuvan värit ovat (epämiellyttävät 1 - 5 miellyttävät)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	2.75	1.27	1.00	5.00	36
Poika	1.93	0.92	1.00	4.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.82	0.07	1.57	0.37	
Eris. var.	0.82	0.16	1.48	0.32	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	4.4306	48	0.0406
T /varianssit yhtä suuria	2.1963	48	0.0329
T /varianssit eri suuruisia	2.5339	32.9	0.0178

t-testi 37

Kuvan tekijä on (taitelija 1 - 5 ei taiteilija)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tyttö	3.42	1.40	1.00	5.00	36
Poika	2.50	1.40	1.00	5.00	14
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.92	0.03	1.80	0.44	
Eris. var.	0.92	0.00	1.83	0.44	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.0178	48	0.8945
T /varianssit yhtä suuria	2.0769	48	0.0432
T /varianssit eri suuruisia	2.0776	23.8	0.0581



LUOKITTELUUUTTUJA Asuinalue

t-testi 38

Miten koet kuvan (moderni 1 - 5 vanhanaikainen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.00	1.06	1.00	5.00	33
Maaseutu	3.20	1.26	1.00	5.00	15
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.20	-1.91	-0.49	0.35	
Eris. var.	-1.20	-1.98	-0.42	0.38	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.4039		46	0.5282
T /varianssit yhtä suuria		-3.4201		46	0.0013
T /varianssit eri suuruisia		-3.1985		23.3	0.0052

t-testi 39

Kuva näyttää (graafiselta 1 - 5. ei graafiselta)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.55	1.00	1.00	5.00	33
Maaseutu	3.44	0.81	2.00	5.00	16
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.89	-1.47	-0.31	0.29	
Eris. var.	-0.89	-1.44	-0.35	0.27	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.9792		47	0.3275
T /varianssit yhtä suuria		-3.0932		47	0.0037
T /varianssit eri suuruisia		-3.3272		36.1	0.0020

t-testi 40

Kuva on (abstrakti 1 - 5 kertova, realistinen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.27	0.88	1.00	4.00	33
Maaseutu	3.22	1.11	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.95	-1.52	-0.38	0.28	
Eris. var.	-0.95	-1.57	-0.33	0.30	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.7136		49	0.4024
T /varianssit yhtä suuria		-3.3570		49	0.0017
T /varianssit eri suuruisia		-3.1264		28.7	0.0045

LUOKITTELUUUTTUJA Taidesuhde

t-testi 41

Miten koet kuvan (kaunis 1 - 5 ruma)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kuvataidekoulu	3.23	0.73	2.00	4.00	13
Ei kuvataidek.	3.88	1.02	2.00	5.00	33
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.65	-1.28	-0.02	0.31	
Eris. var.	-0.65	-1.20	-0.10	0.27	

T-TESTI			Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.8181		44	0.1844
T /varianssit yhtä suuria	-2.0802		44	0.0434
T /varianssit eri suuruisia	-2.4121		31.1	0.0244

t-testi 42

Miten koet kuvan (ahdistava 1 - 5 rauhoittava)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kuvataidekoulu	3.23	1.01	1.00	5.00	13
Ei kuvataidek.	2.16	1.05	1.00	5.00	32

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	1.07	0.38	1.76	0.34
Eris. var.	1.07	0.38	1.77	0.34

T-TESTI			Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.4333		43	0.5139
T /varianssit yhtä suuria	3.1408		43	0.0034
T /varianssit eri suuruisia	3.1910		23.1	0.0050

t-testi 43

Kuvan värit ovat (rumat 1 - 5 kauniit)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kuvataidekoulu	2.85	0.99	1.00	5.00	13
Ei kuvataidek.	2.09	1.10	1.00	5.00	33

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.76	0.05	1.46	0.35
Eris. var.	0.76	0.07	1.44	0.33

T-TESTI			Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.2257		44	0.2743
T /varianssit yhtä suuria	2.1546		44	0.0367
T /varianssit eri suuruisia	2.2605		24.4	0.0346

LUOKITTELMUUTTUJA Tietotekniikkaosaaminen

t-testi 44

Miten koet kuvan (moderni 1 - 5 vanhanaikainen)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tietotekniikka	2.73	1.25	1.00	5.00	26
Ei tietotekn.	1.95	1.18	1.00	4.00	19

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.78	0.04	1.53	0.37
Eris. var.	0.78	0.05	1.52	0.36

T-TESTI			Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.0053		43	0.9424
T /varianssit yhtä suuria	2.1265		43	0.0416
T /varianssit eri suuruisia	2.1471		40.2	0.0384

## t-testi 45

Kuvan tekijä on (ei taiteilija 1 - 5 on taiteilija)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tietotekniikka	2.86	1.46	1.00	5.00	28
Ei tietotekn.	3.74	1.33	1.00	5.00	19
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.88	-1.72	-0.04	0.42	
Eris. var.	-0.88	-1.71	-0.05	0.41	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.0640		45	0.8015
T /varianssit yhtä suuria		-2.1032		45	0.0434
T /varianssit eri suuruisia		-2.1424		41.2	0.0410

## LUOKITTELUUUTTUJA Museokäynnit

## t-testi 46

Miten koet kuvan (ahdistava 1 - 5 rauhoittava)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käyneet	2.20	1.12	1.00	5.00	25
Käyneet	3.00	1.30	1.00	5.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.80	-1.53	-0.07	0.36	
Eris. var.	-0.80	-1.54	-0.06	0.37	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.0760		43	0.7842
T /varianssit yhtä suuria		-2.2208		43	0.0338
T /varianssit eri suuruisia		-2.1837		37.7	0.0398

## t-testi 47

Kuvan tekijä (ei taitelija 1 - 5 on taiteilija)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käyneet	2.85	1.29	1.00	5.00	26
Käyneet	3.80	1.32	1.00	5.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.95	-1.73	-0.17	0.39	
Eris. var.	-0.95	-1.74	-0.17	0.39	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.5265		44	0.4719
T /varianssit yhtä suuria		-2.4632		44	0.0178
T /varianssit eri suuruisia		-2.4544		40.5	0.0192

## LOPPUKYSELYN T-TESTIT

## LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

## t-testi 48

En ole kiinnostunut tietotekniikan käytöstä kuvaamataidon opiskelussa (13)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	3.44	1.30	1.00	5.00	36
Pojat	4.31	0.75	3.00	5.00	13

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.86	-1.63	-0.09	0.38
Eris. var.	-0.86	-1.47	-0.25	0.30

T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		6.2895		47	0.0157
T /varianssit yhtä suuria		-2.2572		47	0.0305
T /varianssit eri suuruisia		-2.8754		37.0	0.0075

t-testi 49

Tietotekniikan opiskelu kiinnosti minua jo  
7. luokalla (16)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.94	1.24	1.00	5.00	36
Pojat	1.62	0.96	1.00	4.00	13

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	1.33	0.56	2.09	0.38
Eris. var.	1.33	0.64	2.02	0.34

T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.4659		47	0.2320
T /varianssit yhtä suuria		3.4936		47	0.0012
T /varianssit eri suuruisia		3.9402		27.4	0.0007

t-testi 50

Tietoverkkojen käyttöön jäi liian vähän aikaa kokeilussa (9)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.78	1.12	1.00	5.00	36
Pojat	2.08	0.76	1.00	3.00	13

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.70	0.02	1.38	0.34
Eris. var.	0.70	0.13	1.28	0.28

T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.7360		47	0.1940
T /varianssit yhtä suuria		2.0763		47	0.0457
T /varianssit eri suuruisia		2.4861		31.7	0.0218

t-testi 51

Toivon, että myös ensi lukuvuonna käytetään tietoverkkoja  
kuvaamataidon opiskelussa (14)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.47	1.40	1.00	5.00	34
Pojat	1.54	0.66	1.00	3.00	13

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.93	0.11	1.75	0.41
Eris. var.	0.93	0.32	1.54	0.30

T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		10.2881		45	0.0025
T /varianssit yhtä suuria		2.2968		45	0.0281
T /varianssit eri suuruisia		3.0901		42.7	0.0038

LUOKITTELUUUTTUJA Tietotekniikkaosaaminen

t-testi 52

Internet oli minulle uusi kokemus (2)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Atk	4.29	0.98	1.00	5.00	28
Ei atk	3.00	1.49	1.00	5.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	1.29	0.57	2.00	0.36	
Eris. var.	1.29	0.51	2.06	0.38	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		9.3797		46	0.0037
T /varianssit yhtä suuria		3.6196		46	0.0007
T /varianssit eri suuruisia		3.3818		30.5	0.0022

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

t-testi 53

Internetin avulla pääsee tutustumaan taidemuseoihin, joita ei muutoin näkisi ollenkaan (32)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	1.78	0.98	1.00	4.00	37
Pojat	1.31	0.48	1.00	2.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.48	-0.09	1.05	0.28	
Eris. var.	0.48	0.06	0.90	0.21	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		10.0998		48	0.0026
T /varianssit yhtä suuria		1.6810		48	0.0993
T /varianssit eri suuruisia		2.2832		42.3	0.0281

LUOKITTELUUUTTUJA Asuinalue

t-testi 54

Internet auttaa tutustumaan taidemuseoon (23)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	1.70	0.77	1.00	4.00	33
Maaseutu	2.44	1.09	1.00	4.00	16
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.74	-1.28	-0.20	0.27	
Eris. var.	-0.74	-1.37	-0.11	0.30	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		4.1828		47	0.0465
T /varianssit yhtä suuria		-2.7432		47	0.0093
T /varianssit eri suuruisia		-2.4322		22.5	0.0249

t-testi 55

Ateneumin taidemuseon kotisivut olivat helppoja käyttää (30)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	1.70	0.81	1.00	4.00	33

Maaseutu	2.41	0.87	1.00	4.00	17
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.71	-1.21	-0.22	0.25	
Eris. var.	-0.71	-1.23	-0.20	0.25	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.2588		48	0.6133
T /varianssit yhtä suuria		-2.8838		48	0.0059
T /varianssit eri suuruisia		-2.8165		30.4	0.0089

t-testi 56

Eksyin Ateneumin taidemuseon kotisivuilla (31)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	4.30	0.98	2.00	5.00	33
Maaseutu	3.41	1.23	1.00	5.00	17
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.89	0.25	1.53	0.32	
Eris. var.	0.89	0.19	1.60	0.34	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		1.6539		48	0.2046
T /varianssit yhtä suuria		2.7868		48	0.0076
T /varianssit eri suuruisia		2.5946		26.9	0.0169

t-testi 57

Minusta oli mielenkiintoista, että meille tarjottiin mahdollisuus laati Gallen-Kallelan taidemuseolle ehdotuksia sen kotisivuille tehtäviksi kilpailutehtäviksi (35)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,3	3.28	0.99	1.00	5.00	32
3,4	2.47	0.72	1.00	3.00	17
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.81	0.26	1.36	0.27	
Eris. var.	0.81	0.31	1.31	0.25	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.4371		47	0.5118
T /varianssit yhtä suuria		2.9765		47	0.0051
T /varianssit eri suuruisia		3.2825		42.4	0.0022

LUOKITTELUUUTTUJA Museokäynnit

t-testi 58

Internet auttaa tutustumaan taidemuseoon (23)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.24	0.93	1.00	4.00	25
Käynyt	1.65	0.88	1.00	4.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.59	0.04	1.14	0.27	
Eris. var.	0.59	0.05	1.13	0.27	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.0331	43	0.8565
T /varianssit yhtä suuria	2.1765	43	0.0373
T /varianssit eri suuruisia	2.1904	41.8	0.0382

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

t-testi 59

Museolehtori osasi ammattinsa videoneuvottelussa (41)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.09	1.04	1.00	4.00	35
Pojat	1.54	0.66	1.00	3.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.55	-0.08	1.17	0.31	
Eris. var.	0.55	0.03	1.06	0.25	
T-TESTI		Va.	p		
Levenen F /var. yhtäsuuruus	5.0138	46	0.0300		
T /varianssit yhtä suuria	1.7639	46	0.0844		
T /varianssit eri suuruisia	2.1564	34.1	0.0384		

LUOKITTELUUUTTUJA Asuinalue

t-testi 60

Taidemuseo on sopiva retkikohde kaikille peruskoululaisille (48)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Kaupunki	2.16	0.97	1.00	5.00	31
Maaseutu	2.94	1.14	1.00	5.00	17
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.78	-1.41	-0.15	0.31	
Eris. var.	-0.78	-1.45	-0.11	0.33	
T-TESTI		Va.	p		
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.6694	46	0.4175		
T /varianssit yhtä suuria	-2.5003	46	0.0160		
T /varianssit eri suuruisia	-2.3808	28.7	0.0260		

LUOKITTELUUUTTUJA Taidesuhde

t-testi 61

Museossa on tärkeää, että on joku, joka opastaa tutustumaan taideteoksiin (38)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Käynyt	2.71	0.91	1.00	4.00	14
Ei käynyt	1.91	1.09	1.00	5.00	32
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.81	0.14	1.48	0.33	
Eris. var.	0.81	0.17	1.44	0.31	
T-TESTI		Va.	p		
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.2320	44	0.6324		
T /varianssit yhtä suuria	2.4251	44	0.0195		
T /varianssit eri suuruisia	2.5989	29.4	0.0171		

LUOKITTELUUUTTUJA Museokäynnit

t-testi 62

Museossa on tärkeää, että on joku, joka opastaa tutustumaan taideteoksiin (38)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	1.84	0.90	1.00	4.00	25
Käynyt	2.52	1.21	1.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.68	-1.31	-0.06	0.31	
Eris. var.	-0.68	-1.33	-0.04	0.32	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		3.1841		44	0.0813
T /varianssit yhtä suurina		-2.1981		44	0.0332
T /varianssit eri suuruisia		-2.1423		36.3	0.0399

LUOKITTELUUUTTUJA Sukupuoli

t-testi 63

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.20	0.87	1.00	5.00	35
Pojat	2.85	0.55	2.00	4.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.65	-1.17	-0.12	0.26	
Eris. var.	-0.65	-1.08	-0.21	0.21	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		2.7103		46	0.1065
T /varianssit yhtä suurina		-2.4930		46	0.0163
T /varianssit eri suuruisia		-3.0399		33.9	0.0058

t-testi 64

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	3.76	1.06	1.00	5.00	37
Pojat	3.00	1.35	1.00	5.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.76	0.02	1.50	0.37	
Eris. var.	0.76	-0.12	1.63	0.41	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.9141		48	0.3438
T /varianssit yhtä suurina		2.0519		48	0.0457
T /varianssit eri suuruisia		1.8265		17.5	0.0999

t-testi 65

Jotkut taidekuvat ovat pelottavia (56)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.49	1.10	1.00	5.00	37



Pojat	3.62	1.45	1.00	5.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.13	-1.90	-0.36	0.38	
Eris. var.	-1.13	-2.06	-0.20	0.44	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		2.7739		48	0.1023
T /varianssit yhtä suuria		-2.9349		48	0.0051
T /varianssit eri suuruisia		-2.5682		17.1	0.0244

t-testi 66

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvatekemistäni (54)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Tytöt	2.39	1.05	1.00	5.00	36
Pojat	3.23	0.83	2.00	4.00	13
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.84	-1.49	-0.19	0.32	
Eris. var.	-0.84	-1.44	-0.25	0.29	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.9836		47	0.3264
T /varianssit yhtä suuria		-2.6056		47	0.0132
T /varianssit eri suuruisia		-2.9073		26.7	0.0081

LUOKITTELUUUTTUJA: Asuinalue

t-testi 67

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvatekemistäni (54)

	Ka	Kh	Min	Max	n
1,3	2.39	1.06	1.00	5.00	33
3,4	3.06	0.93	1.00	4.00	16
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.67	-1.29	-0.04	0.31	
Eris. var.	-0.67	-1.27	-0.07	0.30	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.9994		47	0.3226
T /varianssit yhtä suuria		-2.1534		47	0.0385
T /varianssit eri suuruisia		-2.2552		33.6	0.0351

LUOKITTELUUUTTUJA Taidesuhte

t-testi 68

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Käynyt	1.92	0.64	1.00	3.00	13
Ei käynyt	2.58	0.85	1.00	5.00	31
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-0.66	-1.19	-0.13	0.26	
Eris. var.	-0.66	-1.14	-0.18	0.23	
T-TESTI				Va.	p

Levenen F /var. yhtäsuuruus	2.5544	42	0.1175
T /varianssit yhtä suurina	-2.5067	42	0.0161
T /varianssit eri suuruisia	-2.8108	29.7	0.0108

t-testi 69

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Käynyt	4.07	0.73	3.00	5.00	14
Ei käynyt	3.34	1.29	1.00	5.00	32

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.73	-0.01	1.47	0.37
Eris. var.	0.73	0.12	1.33	0.30

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	7.3285	44	0.0096
T /varianssit yhtä suurina	1.9754	44	0.0545
T /varianssit eri suuruisia	2.4296	40.7	0.0208

LUOKITTELUUUTTUJA Museokäynnit

t-testi 70

Olen kiinnostunut esittävästä kuvataiteesta (42)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.62	0.88	1.00	5.00	24
Käynyt	2.10	0.79	1.00	3.00	20

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	0.52	0.01	1.04	0.25
Eris. var.	0.52	0.02	1.03	0.25

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	0.1493	42	0.7011
T /varianssit yhtä suurina	2.0717	42	0.0445
T /varianssit eri suuruisia	2.0919	41.7	0.0471

t-testi 71

Valokuvaten tehdyt kuvat eivät voi olla myös kuvataidetta (44)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	3.12	1.24	1.00	5.00	25
Käynyt	4.00	0.95	2.00	5.00	21

Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.
Yhtäs.var.	-0.88	-1.54	-0.22	0.33
Eris. var.	-0.88	-1.53	-0.23	0.32

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	1.8316	44	0.1829
T /varianssit yhtä suurina	-2.6678	44	0.0106
T /varianssit eri suuruisia	-2.7298	43.7	0.0106

t-testi 72

Taidekuvat inspiroivat omaa kuvantekemistäni (54)

	Ka	Kh	Min	Max	n
Ei käynyt	2.88	1.01	1.00	5.00	25

Käynyt	2.24	1.04	1.00	4.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	0.64	0.03	1.25	0.30	
Eris. var.	0.64	0.03	1.26	0.30	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		0.1771		44	0.6759
T /varianssit yhtä suuria		2.1106		44	0.0405
T /varianssit eri suuruisia		2.1050		42.2	0.0417

#### MUSEOHENKILÖSTÖN T-TESTI

##### LUOKITTELUUUTTUJA suomalaiset/ulkomaalaiset

##### t-testi 73

Koululaisten museokäynnit ovat museoille työläitä järjestää(5)

	Ka	Kh	Min	Max	n
suomalaiset	2.83	1.47	1.00	4.00	12
ulkomaalaiset	4.10	1.00	2.00	5.00	21
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.26	-2.14	-0.39	0.43	
Eris. var.	-1.26	-2.27	-0.25	0.48	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		9.4232		31	0.0044
T /varianssit yhtä suuria		-2.9446		31	0.0070
T /varianssit eri suuruisia		-2.6517		16.9	0.0202

##### t-testi 74

Arvostan koulujen taidekasvatusta (8)

	Ka	Kh	Min	Max	n
suomalaiset	4.42	0.79	3.00	5.00	12
ulkomaalaiset	3.25	1.21	1.00	5.00	20
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	1.17	0.37	1.97	0.39	
Eris. var.	1.17	0.44	1.89	0.35	
T-TESTI				Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus		2.5206		30	0.1228
T /varianssit yhtä suuria		2.9722		30	0.0058
T /varianssit eri suuruisia		3.2942		29.7	0.0034

##### t-testi 75

Tietoverkkojen käyttö on turhaa koulujen jokapäiväisessä työssä (9)

	Ka	Kh	Min	Max	n
suomalaiset	1.67	0.78	1.00	3.00	12
ulkomaalaiset	2.67	1.41	1.00	5.00	18
Eron 95.% l.v.	Ero	Ala	Ylä	K.v.	
Yhtäs.var.	-1.00	-1.92	-0.08	0.45	
Eris. var.	-1.00	-1.82	-0.18	0.40	

T-TESTI		Va.	p
Levenen F /var. yhtäsuuruus	5.3936	28	0.0277
T /varianssit yhtä suuria	-2.2265	28	0.0342
T /varianssit eri suuruisia	-2.4875	27.3	0.0223

## Liite 5. Taulukot 1 ja 2.

DOKUMENTTIAINEISTO / TUTKIMUSMATERIAALIT																					
KOhteet	Läht. si	Haast. kys1	Aik. kuv	Lemp. kuv	Päiv. kirj	Haast. puh	Muta. pan	Työt.	Kok.	Video. kys	Video. dok	Museo. kys	Diat.	Dig. kuv	Nro. 7k	Nro. 8k	Lopp. kys	Lopp. test	Määrä	Vast. %	
Tesötkoulu																			3		
Testik./ rehtori		X				X												X	3		
Testik./ opettajat		X			X	X			X									X	3		
																			A-kaup. 15 B-kaup. 18 C-maalais. 18		
Testik./ oppilaat	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Yht. 51	100 %	
Videoon. yhd. henk.						X				X	X								5		
Testik./ ATK-opet.						X												X	3		
																			A-kaup. B-kaup. C-maalais. Yht. 51		
Testik./ vanhemm.		X																			
Tutkija					X		X				X			X	X						
Vertailukoulu																			2		
																			D-maalais.		
Vert.k./ oppilaat																		X	X	E-kaup. Yht.	
Otanta / kuv.op.		X																	Kymi 8...12 MS 10...20 Yht. 18...32	66,67% 50,00% 66,25%	
Otanta / suo.mped.			X																	12.....16	75 %
Otanta / uk.mped.			X																	21.....32	66,62 %
Otanta / museot			X																	33.....48	68,75 %

Taulukko 1.

Koonta		Tietoverkot taideväylänä				Anna-Maija Issakainen, 8.3.1998				
DOKUMENTTIAINEISTO / TUTKIMUSMATERIAALIT / TAPAAMISET, YHTEYDET										
KOhteet	Neuvottelu- tapaamiset	Haastat- telut	Puh.	Kirjeet	Faxit	E-mail	Video-neu- voittelu	Museo- käynti	Toiminta kouluilta	
Testikoulu										
Testik./ rehtori	3x2=6	3	3	3						
Testik./ opettajat	3	3	49	3x3=9	2x3=6	2x3=6	1	1	5, 7, 7=19	
Testik./ oppilaat					X	X	1	1	5, 7, 7=19	
Testik./ ATK-opet.	3x1=3	3x1=3								
Testik./ vanhemm.		3x1=3							3x1=3	
Kouluviranomaiset				3x1=3						
Materiaalin toim.					4	6				
Videoon. yhd.henk.	5	5	20	5		10	1			
AMK:n os.johd.			3							
Museohenkilök.	6	7	10	1	1	10	1	1		
Tutkija	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Vertailukoulu										
Vert.k./ oppilaat			2x2=4	2x1=2						
Otanta / kuv.op.				32+20=52						
Otanta / suo.mped.				16+8=24						
Otanta / uk.mped.				32+20=52						
Otanta / museot				X						
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>92</b>	<b>151</b>	<b>11</b>	<b>32</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>357</b>

Taulukko 2.

## Liite 6: Videoneuvottelun kysymysehdotukset

Koulu C:n kysymysehdotukset videoneuvottelua varten

Kysymykset on ryhmitelty aihepiireittäin. Näin ehdotettiin:

### Oman ryhmän esittely:

- Me ollaan koulu C:n yläasteelta. Olemme yläasteen 8.luokan kuvaamataidon valinnaisryhmä C:n kunnasta.
- Me olemme C:n yläasteelta. Moi! Mä olen Riikka P. Kerron kuka olen, kuinka vanha olen. – Tämä on C:n yläasteen kuvaamataidon ryhmä ja minä olen yksi oppilas kyseisestä ryhmästä. – No morjens! Myö olla C:n yläasteen kuviksen valinnaisryhmä. Esittelen jokaisen erikseen videolle ja kerron jokaisesta kaiken kantapästä korvalehteen. Esittelen jokaisen erikseen videolle. – Me ollaan C:n yläasteelta. Hei, me ollaan C:n yläasteelta ja ollaan tultu tänne kuulemaan taiteesta ja kokeilee tieteen (taiteen) ihmeitä. – Me olemme C:n yläasteen ryhmä ja minä olen yksi oppilaista. – Tässä C:n yläasteen kuvisryhmä johon minä kuulun. Meidän ryhmässä on paljon hyviä piirtäjiä. Kaikki samaan kuvaan ja joku kertoo mistä olemme.

### Henkilökohtaisia kysymyksiä museolehtorille:

- Maalaatko? – Oletko itse taiteilija? – Oletko itse maalannut paljon tauluja?
- Harrastatko itse taidetta? (2)
- Oot sä ite taiteilija? – Oletko itse kuuluisa taiteilija? (2) – Oletko kuuluisa?
- Mikä on koulutuksesi?
- Mitä sun työhön kuuluu?
- Kuinka kauan olet ollut alalla? (3)
- Oletko kuuluisa?
- Onko hyvä palkka?(2) – Paljon saat palkkaa?
- Pidätkö alastasi? – Pidätkö ammatistasi? – Nautitko työstäsi, mikä parasta, mikä ikävintä?
- Pidätkö työstäsi?
- Onko työsi monipuolista?
- Miksi tulit juuri tänne töihin?
- Tapaatko paljon ihmisiä?
- Miten pääsit huipulle? (2)
- Mikä on arvokkain työsi?

### Taidemuseoon ja taiteeseen liittyviä kysymyksiä:

- Käykö siellä paljon ihmisiä?
- Onko Valtion taidemuseossa kuuluisia tauluja?
- Onko Ateneumissa suurten taiteilijoiden (Picasso?..ym.) töitä?
- Onko siellä paljon vanhoja tauluja?
- Millaisia tauluja siellä on (moderneja)?
- Ovatko taulut arvokkaita? – Mikä on tämän paikan arvokkain taulu?
- Arvokkain taulu? Kenen? Miten tuli Ateneumiin?
- Minkä takia tietyn maalaajan taulut maksavat enemmän kuin toisen (2), vaikka ne olisivat taiteellisesti yhtä tyylikkää?
- Milloin on maalattu ensimmäinen taulu?
- Milloin pidettiin ensimmäinen taidenäyttely?
- Milloin perustettiin ensimmäinen museo?
- Montako näyttelyä Suomessa on tällä hetkellä?
- Montako taulua Suomessa on?
- Millaisia näyttelyitä on ollut tai tulee olemaan?
- Onko näyttelyillä aina joku aihe?
- Mitä eroa on suomalaisilla ja ulkolaisilla tauluilla?
- Kuinka arvokkaita tauluja Suomessa on? – Mikä on arvokkain taulu Suomessa?

- Onko Ruotsissa kuuluisia taiteilijoita?
- Vastaus videotaitteeseen?
- Minne sitten mennään?
- Koska palataan takaisin?

## Liite 7: Videoneuvottelun käsikirjoitus

### VIDEONEUVOTTELU 22.4.1997

1. Anna - Maija juontaa alkuun = yhteiset ohjeet puheenvuoroista 3min  
 Hei ja meitä on täällä...  
 Marjatta aloittaa esittelykierroksen ja sitten järjestyksessä A, B ja C
- Jokainen "puheenvuoron pitäjä" sanoo lopettaessaan: loppu  
 Edetään disposition mukaan ja puheenjohtajana ohjaan puheenvuorot -  
 puutun etenevään tilanteeseen vain, jos ongelmia.  
 Kaikki oppilaat vastailevat tehtävälomakkeeseen disposition rytmissä.  
 Näytän jonkun kuvan havainnollistaakseni kuvien käyttöä (KUVA)
- \* oppilaat vastaavat samalla monisteen kysymykseen 1
2. Marjatta Levanto esittäytyy ja kuvassa myös Pertti 3min  
 Mie oon ....ja työni on... ..... tms?? Ateneum on työpaikkani, se on  
 kuvataidemuseo, kuva museosta (KUVA/dia)....
- \* oppilaat vastaavat samalla monisteen kysymykseen 2
3. Koulu A esittäytyy (terveysala / A) 3min  
 Me ollaan xx oppilasta ja ope ja Tuomo Marku (koko oppilasryhmästä näkymä)  
 meidän koulu on (KUVA)...suosituin taiteilija tms. tai  
 suosikkikuva tms. ideoinnin mukaan (KUVA), oletteko nähnyt kuvan  
 Ateneumin sivuilla.....
- \* oppilaat vastaavat samalla monisteen kysymykseen 3
4. Koulu B esittäytyy (muotoilu / B) 3min  
 Me ollaan xx oppilasta ja ope ja Sauli Isonikkilä (koko ryhmästä näkymä)  
 meidän koulu (KUVA)...suosituin taulu mitä löydettiin Ateneumin sivuilta  
 innoitti meidät muovailemaan enkeleitä (KUVA, oppilaiden muovailemat työt  
 enkeleistä), kukahan mahtaa olla taiteilija, joka innoitti meidät tekemään  
 enkeleitä?
- \* oppilaat vastaavat monisteen kysymykseen 4
5. Koulu C esittäytyy (terveysala / C) 3min  
 Me ollaan xx oppilasta ja ope ja Tapio Heiskanen (koko ryhmästä  
 näkymä) meidän koulu (KUVA)...suosituin Internet kohteemme oli missä  
 käytiin (KUVA) (voi olla mitä kuvia vain), onko kuva taidekuva?
- \* oppilaat vastaavat monisteen kysymykseen 5
- Marjatan ja koululaisten keskustelujakso:
6. Koululaisten kyselytuokio museosta ja sen toiminnasta 8min  
 (valmistellut kysymykset)  
 n kukin ryhmä kysyy museosta, Marjatan työstä jne...  
 Järjestyksessä: A, B ja C  
 2 kysymystä/ryhmä etukäteen sovitut kysyjät ja kysymykset
7. Koululaisten kyselytuokio Valtion taidemuseon taideteoksista, 8min  
 taiteilijoista tms (valmistellut kysymykset)  
 oppilaat kysyvät ja havainnollistavat kysymyksiään (KUVAT)

n kukin ryhmä kysyy jostain taideteoksesta, taiteilijasta tms.  
Järjestyksessä: A, B ja C  
2 kysymystä/ryhmä etukäteen sovitut kysyjät ja kysymykset

8. Marjatta toivottaa tervetulleeksi museokäynnille 3min  
7.5.1997 ja kertoo, mitä oppilaat kohtaavat  
museoon tullessa (keskellä Helsinkiä vanha talo, jossa oppaat ovat vastassa ja tutustutaan kolmessa  
ryhmässä/koulukohtaiset ryhmät museon peruskokoelmiin. Jokainen ryhmä voi esittää etukäteen, mitä  
taiteilijoita/tauluja haluaa nähdä. Oppaat osaavat näin näyttää sellaisia kuvia, jotka jo etukäteen tuntuvat  
kiinnostavilta yms.

9. Anna- Maija päättää tilaisuuden ja varmistaa jatkotehtävät 2min  
dokumentointi aktin aikana:  
- jokainen piste tekee sen sopivimmalla omalla tavallaan kuten 8.4. sovimme  
- koulujen kanssa sovitaan diakuvauksesta tms. osuudesta

Videoyhteyden päätyttyä täytetään:

- \* oppilasmoniste kysymyksineen (muista oppilaskoodit lomakkeisiin)
- \* opettajamoniste kysymyksineen (muista koulukoodit: L, S, V)
- \* museopedagogin moniste kysymyksineen
- \* tekniikan moniste kysymyksineen (KO = A, KOU = B, KU = C ja HE = Helsinki)

## Liite 8: Videoneuvottelun selostus

### Videoneuvottelun sisällön kuvaus videotaltioinnin pohjalta

Ensimmäisen kierroksen aikana jokainen kertoi itsestään jotain oleellista aiheeseen liittyen sekä havainnollisti oman ryhmänsä suhdetta neuvottelun teemaan. Päämuseolehtori Marjatta Levanto Valtion taidemuseosta aloitti esittelemällä itsensä. Hän kertoi toimivansa museopedagogisen yksikön vetäjänä. Samalla hän totesi olevansa oikea henkilö vastaamaan Valtion taidemuseon kotisivujen tutkimisen seurauksena syntyneisiin kysymyksiin, koska hän oli itse ollut laatimassa sivujen sisältöä eli käsikirjoitusta. Esittelyssä Levannolla oli mukanaan mustavalkoinen kuva Ateneumin museorakennuksesta. Hän totesi, että rakennus näyttää autiolta ja hiljaiselta, mutta se olikin otettu 30 vuotta sitten. Talolla on edelleen sama ulkoasu kuin kuvassa. Asian voi jokainen todeta myöhemmin toteutetun museokäynnin aikana.

Ensimmäisen oppilasryhmän koulu A:n oppilasedustaja, tyttö esitteli itsensä ja ryhmänsä sekä näytti kuvan koulustaan. Lisäksi hän kertoi kartan avulla koulunsa sijainnin sekä esitteli kotipaikkakuntansa tunnetun kulttuurihistoriallisen kohteen ja kaupungin keskustan sijainnin. Koulu sijaitsee historiallisen kohteen lähellä ja on saanut sen mukaan nimensä. Lopuksi koulu A:n edustaja kysyi muilta osallistujilta: "Ootteks te nähneet tällaista taideteosta Ateneumin Internetsivuilla aikaisemmin." Samalla hän näytti kuvaa Akseli Gallen-Kallelan maalaamasta triptyykistä Aino-taru. Esittely sujui tyylikkäästi, vaikka esiintyjää lopuksi ujostutti oma suorituksensa. Hän oivalsi käytetyn välineen luonteen välittömästi, vaikka oli ensimmäistä kertaa mukana. Esitystavasta ja -tyylistä voi lukea, että mahdollinen esikuva oli peräisin TV-maailmasta.

Koulu B:n tyttö esitteli luokan ja koulun. Samalla hän esitteli jokaisen paikalla olleen osallistujan sekä koulunsa koon ja sijainnin omalla paikkakunnallaan. Kouluaan hän havainnollisti kuvan avulla. Lopuksi toinen tyttöoppilas kertoi, että "yksi suosituimmista töistä mitä löysimme Ateneumin taidemuseon sivuilta on innoittanut meitä muovailemaan enkeleitä. Me halutaan kysyä kenenkähän taiteilijan työ meitä innoitti." Kysymystä höystettiin oppilaiden muovailemien enkeleiden avulla. Samalla havainnollistui mahdollisuus näyttää kolmiulotteisia kohteita neuvotteluyhteyden aikana. Tytöt suoriutuivat tehtävästä sujuvasti. Ujous paistoi heidänkin olemuksestaan.

Koulu C:n edustajana esiintyi ensimmäiseksi myös tyttö, joka esitteli koulun ja ryhmänsä sekä "arvoisan opettajan", kuvaamataidon opettajansa. Myös oman koulun ilmakeu näytettiin. Tyttö, kertoi, että heidän suosituimmat internetsivunsa olivat urheilusivut, josta näytettiin esimerkki.

Varsinainen kysymyskierros toteutettiin niin, että jokainen ryhmä esitti vuorollaan kaksi kysymystä peräkkäin niin, että Marjatta Levanto vastasi välittömästi jokaiseen kysymykseen erikseen heti. Ensimmäinen kysymys kuului: "Monta teosta on Ateneumin taidemuseossa ja mikä niistä on kuuluisin?" Marjatta Levanto kertoi, että töitä on 20 000 kpl, mutta kaikki eivät ole kerralla esillä. Kuuluisimman teoksen voi Levannon mukaan jokainen valita itse mieltymystensä mukaan.

Koulu A:n poika kysyi, että "minkä verran Valtion taidemuseossa käydään internetsivujen kautta ja onko tietoa minkä verran se on vaikuttanut ns. tavallisten museokäyntien määrään." Täsmällistä vastausta oli vaikea antaa, koska samasta pisteestä, esimerkiksi koulusta, voi tulla yhtäaikaan monta kävijää ja se näkyy laskureissa vain yhtenä kävijänä. Erilaisten oppilaitosten ja yhteisöjen lisäksi on yksityisiä kävijöitä lisääntyvässä määrin. Kävijämäärät ovat kasvaneet koko ajan. Museolehtoria ilahdutti, että 50 % kävijöistä tulee maan rajojen ulkopuolelta. Näin sivut ovat osoittautuneet erinomaiseksi kanavaksi kertoa suomalaisesta taiteesta ulkomaalaisille. Levanto uskoi, että kertoessaan museon taiteesta sivut houkuttelevat käymään museossa. Tosin asiasta ei ole olemassa selvityksiä. Internetsivuilla on tuhatkunta kuvaa ja Marjatta Levanto toivoi, että Internetsivuilta löytyneet houkuttelevat kuvat ovat esillä, kun kävijä tulee museoon. Taiteesta on esillä kerrallaan vain osa ja pettymykseenkin on siis syytä varautua.

"Mitähän museolehtoriin työhön kuuluu ja mikä sai Teidät kiinnostumaan tästä työstä", aprikoi seuraava tyttö. Levanto kertoi, että museolehtoriin työ on epämääräisintä museohenkilökunnan töistä. Samalla hän kuvaili muutamalla sanalla muiden museotyöntekijöiden työtä. Museolehtori on kiinnostunut ihmisestä, ja mitä hän ajattelee taideteoksesta. Hän auttaa ihmistä taiteen vastaanottamisessa monin tavoin. Taideteoksista tehdään näyttelyitä, esittelyjä, kirjoja, niitä liitetään muihin yhteyksiin ja monia muita keinoja käytetään, jotta taideteokset tulevat tutuiksi katsojille ja ihmisille. Museolehtori auttaa katsojaa löytämään taideteoksen esimerkiksi välittämällä siihen liittyviä tietoja tai katsomisen taitoja. Levanto aloitti museotyönsä toimimalla ensin museo-oppaana, siis kertomalla kävijöille taideteoksista. Tästä syntyi oivallus, että tämä työ on sitä, mitä hän halusi tehdä. Onnekas sattuma oli, että juuri silloin Ateneumin museoon perustettiinkin museolehtoriin virka, joka annettiin Levannolle.

Kysymysvuorossa ollut poika kysyi seuraavaksi: "Harrastatteko taiteita ja maalaatteko? Onko taide kiinnostanut jo lapsesta asti?" Levanto piti onnenaan, että ei itse tee taidetta. Taidehistorioitsijana hän ei ole koskaan haaveillut taiteilijan ammatista. Hän ei ole taidehistorioitsijaksi päätenyt epäonnistunut kuvataiteilija. Aika pienenä tyttönä hän muistaa nähneensä painajaisunia monena yönä Ilja Repinin maalauksesta Iivana Julma. Iivana Julma tappoi poikansa. Hän löysi kuvan erästä taidekirjasta. Kuvasta hän muistaa yhä Iivanan mielipuoliset silmät. Tämä oli hänen ensimmäinen taidekokemuksensa, joka oli niin järäisyttävä, että hän päätti olla avaamatta yhtään taidekirjaa. Kuitenkin kävi päinvastoin. Marjatta Levanto oli sitä mieltä, että taideteoksella on valtavasti merkitystä jo lapsesta alkaen, jos sen vain kohtaa oikealla hetkellä.

Koulu C:n poika puolestaan tiedusteli, että "järjestääkö Valtion taidemuseo näyttelyitä myös muualla?" Aikaisemmin museolla oli näyttely- ja tiedotusosasto, joka teki myös ulkopuolisia näyttelyitä. Uudelleen organisoinnissa noin kuusi vuotta sitten entinen toiminta päättyi. Nykyään Valtion taidemuseo saattaa sen sijaan järjestää toisten museoiden kanssa yhteisnäyttelyitä. Levanto mainitsi esimerkkinä Turun taidemuseon kanssa järjestetyn Galen-Kallela -näyttelyn. Ulkomaita myöten voidaan näin menetellä, mutta se ei ole säännöllistä vaan tapauskohtaista toimintaa.

"Onks koskaan käynyt niin, että joku taideteos on osoittautunut väärennökseksi", kysyi seuraava tyttö. Tähänkin kysymykseen museolehtorilta löytyi vastaus ja se oli myöntävä. Hän piti sitä osana taidemaailmaa. Hän totesi tällaista tapahtuvan jopa taiteilijan elinaikana. Esimerkkinä hän mainitsi Helene Schjerfbeckin. Taiteilija oli kirjoittanut asiasta kirjeissään harmistuneena. Myös Levanto itse kertoi rakentamastaan näyttelystä, jossa taideteos osoittautui väärennökseksi. Oikean teoksen omistanut pariskunta löysi sen näyttelystä. Hän kertoi myös, että toisaalta toisten teosten jäljentäminen on kuulunut perinteiseen akateemiseen kuvataidekoulutukseen. Kopiointissa tai väärentämisessä on siis sekä rikollisia että laillisia piirteitä. Suomalaista taidetta on väärennetty jopa Thaimaassa saakka. Väärennosten kanssa saa olla tarkkana, totesi Levanto.



Toisen kysymyskierroksen aluksi koulu A:n tyttö kysyi: "Miten paljon Valtion taidemuseoon ostetaan vuosittain taideteoksia?" Marjatta Levanto selvitti, että Valtion taidemuseoon kuuluu kolme museota: Vanhan taiteen museo Sinebrychoff, Suomen taiteen museo Ateneum ja Modernin taiteen museo (Kiasma oli vasta rakenteilla). Määräraha jaetaan vuosittain kolmen museon kesken. Rahamäärä on vaikea arvioida, koska taideteokset ovat kovin erihintaisia. Joskus saattaa käydä onnekaasti ja teos voidaan hankkia halvalla, mutta arvokkaan teoksen joutuu useimmiten ostamaan kalliilla hinnalla.

"Onko museokävijöillä joitain erityisiä suosikkiteoksia tai sellaisia joista ei erityisemmin pidetä", kysyi seuraava tyttö. Suomen taiteen museon kymmenen kärjessä oli Levannon mielestä helppo nimetä. Kolmen kärjessä listalla on Ferdinand von Wrightin Taistelevat metsot, joka on ollut sata vuotta suomalaisten ehdoton suosikki. Levanto ihmetteli, mikä saa suomalaiset aina vaan pitämään tappelevista linnuista. Toinen on Albert Edelfeltin teos Kuningatar Blanka, joka esittää norjalaista prinsessaa lavastetussa pariisilaisessa ympäristössä. Kolmas taideteos on Helene Schjerfbeckin Toipilas. Suomen kansa rakastaa myös sairaita lapsia.

Koulu B:n tyttöä kiinnosti ajankohtainen taidetarjonta. Hän kysyi: "Joo, että Ateneumin taidemuseossa on parhaillaan Naisten huoneet -niminen näyttely. Voisitko kertoa jostakin näyttelyn töistä tai taiteilijoista." Marjatta Levanto tunnusti, että Naisten huoneet-näyttely oli hänen mielestään huonosti teemoitettu, koska pelkkä naiseus ei ole riittävä peruste rakentaa taidenäyttelyä. Näyttelyyn valitut työt olivat myös perinteisiä naisten aiheita, kotia ja perhettä koskevia. Levanto olisi mieluusti tehnyt näyttelyn, jossa olisi syvällisemmin selvitetty sitä, miksi naiset tekevät taidetta. Suomessa naiset ovat olleet itsenäisiä taiteilijoita ja jopa poikkeuksellisen itsenäisiä miestaiteilijoiden joukossa. Menneinä vuosina suomalaiset naistaiteilijat kokivat järkytyksen ulkomaille mennessään, koska eivät naisina päässetkään opiskelemaan arvostettuihin akatemioihin, vaan joutuivat turvautumaan yksityisopetukseen. Naisten huoneet -näyttelyn myönteiseksi esimerkiksi Levanto valitsi Helene Schjerfbeckin Toipilaan.

Koulu B:n tyttöä kiinnosti "kuinka tärkeitä ja suuria näyttelyitä Ateneumiin on valmistella." Marjatta Levanto kertoi, että seuraava suuri näyttely olisi suomalaisen naistaiteilijan Ellen Thesleffin näyttely. Taiteilija on nähtävissä myös kotisivuilla. Levannon kertoman mukaan Thesleff edusti ensin ns. mustaa maalausta symbolistien hengessä ja värien käyttö oli niukkaa, lähes olematonta. Taiteilija päätyi kuitenkin lopuksi maalariksi, jolle väri oli kaikkein tärkein elementti. Levannon omana ja henkilökohtaisesti läheisenä aiheena oli valmisteilla Hugo Simbergin kosketteleva näyttely.

"Mikä on Valtion taidemuseon viimeisin merkittävä hankinta", kysyi koulu C:n poika. Levanto totesi, että kaikki museon hankinnat ovat merkittäviä, koska ne tehdään kaikkien kansalaisten verovarolla. Edellisen vuoden hankinnoista merkittävimpanä Levanto mainitsi Akseli Gallen-Kallelan Palokärjen, koska taiteilija on itseoikeutettu kansallistaiteilija. Palokärjen kuvamaailma peilaa suomalaista sielunmaisemaa. Sen tähden maalaus on ehdottomasti kansalliseen museoon kuuluva teos. Se hankittiin yksityisomistuksesta. Tyttö samasta koulusta kysyi: "Minkälaisia toimenpiteitä vaatii teoksen päivittäinen kunnossapito." Vastauksena museolehtori kertoi konservointityöskönnön toiminnasta ja teosten hoidosta sekä turvallisuudesta, valaistuksesta ja eri materiaalien vaatimasta hoidosta. Myös vartiointi kuuluu taideteosten turvallisuuteen. Ateneumissa ei ole sattunut koskaan tahallista teosten vahingoittamista.

Koulu A:n poika aloitti kolmannen kysymyskierroksen kysymällä "onko valtion taidemuseo Internetin kautta yhteydessä maailman muihin taidemuseoihin." Valtion taidemuseo haluaa olla yhteydessä ulkomaihin. Kävijöistäkin 50 % on ulkomailta. Sivut on toteutettu kolmella kielellä ja neljäntenä oli tulossa yllättävä kieli, viittomakieli. Koulu B:n viimeisenä kysymyksenä oli tytön kysymys "kuinka suuri Ateneumin taidemuseo on muihin taidemuseoihin verrattuna?" Levanto kertoi, että museo on pieni, jos vertaa vaikka kävijämääriin, mutta pieni museo on kävijälle helppo, koska sen jaksaa käydä läpi. Ammatillaisen kokemuksellakaan esimerkiksi Pariisin Louvren katsominen ei ole helppoa. Määrätön paljous aiheuttaa väsymyksen, jonka seurauksena suorastaan inhoaa teoksia. Ateneumin koko on kävijää ajatellen ihanteellinen ja ihmisen mittainen.

Koulu B:n tyttö kyseli seuraavaksi taideteoksista todeten, että "Ferdinand von Wrightin maalaukset ovat kiinnostaneet monia meistä. Voisitko kertoa meille Ensi yllätys-nimisestä maalauksesta." Levanto kertoi, että Wrightin veljeksiä oli kaikkiaan kolme. Taistelevat metsot oli Ferdinandin läpimurtoteos. Veljekset vaikuttivat Kuopion lähellä Haminanlahden kartanossa. Luonteeltaan Ferdinand oli ihmisestä ja tekeytyi mielellään sairaaksi välttäläkseen muita, vaikka samaan aikaan juoksenteli öisin ketterästi pihapiirissä. Levanto kuvasi Ensi yllätystä inhimilliseksi teokseksi. Ferdinand siirsi mielellään ihmiselämän aiheita eläin-

maailmaan. Kaikki Wrightin veljekset maalasivat hyvin paljon nimenomaan eläimiä. Ensi yllätyksessä on Levannon mukaan tarina. Siinä lehmä-äiti näkyy taustalla. Se katsoo huolestuneena, miten vastasyntynyt vasikka pärjää siellä maailmassa ja toheloi ulos navetasta. Internet-kuvassa on katsottava tarkkaan, että navetan sisälle näkee, koska sisusta näkyy aika tummana. Ulkona vasikka kohtaa ankat ja muut linnut, jotka säikähtävät yhtä paljon vasikkaa kuin se niitä. Sama kokemus on tuttua ihmisten maailmasta.

“Mikä on viimeisin museoon tehty taidehankinta”, kysyi seuraava tyttö. Levannon oli vaikea vastata kysymykseen, koska Valtion taidemuseon piirissä kolme museota tekee hankintoja samaan aikaan. Vilkkainta hankinnat olivat kysymyshetkellä Nykytaiteen museossa, koska uusi museorakennus Kiasma oli rakenteilla Helsinkiin. Levanto arveli oppilaiden olevan tietoisia tapahtumasta. Hän kertoi myös, että museo oli valmistumassa vuoden 1997 lopussa Postitalon ja Eduskuntatalon lähelle. Yleisölle se avautuisi vuoden päästä videoneuvottelun jälkeen keväällä 1998. Nykytaiteen museon tehtävänä on hankkia tämän päivän tuottamaa taidetta. Molemmat vanhan taiteen museot täydentävät kokoelmiensa aukkoja. Ilmeisesti nykytaiteen hankinnat olivat päällimmäisinä keskustelun ajankohtana.

“Olisiko mahdollista saada museon taideteoksia näytille esimerkiksi koulu C:n kuntaan?”, kysyi poika. Levannon mukaan Valtion taidemuseo lainaa teoksia. Samalla hän kehotti tekemään hyvän hankkeen ja pistämään varauksen sisään. Seuraavaa tyttöä kiinnosti “onko Valtion taidemuseosta teoksia varastettu.” Levannon aikana on tehty yksi varkaus, joka oli hänen mielestään tosi sääliittävä juttu. Vartijoiden aamupalaverin aikana oli kadonnut yksi pienikokoinen Gallen-Kallelan työ ja ripustuslangat vain töröttivät seinällä. Paikalle kutsuttiin välittömästi poliisi. Hän osoittautui maailman nuorimman näköiseksi poliisiksi. Levanto itse ja muut museossa mieltivät, että mahtakohan tästä mitään selvyttä tulla. Itsevarman oloinen nuorimies kuulusteli viisi minuuttia ja käveli suoraan vastapäätä sijaitsevalle rautatieasemalle. Hän avasi siellä tallelokerot ja löysi taulun. Tämä on ollut draumaattisinta Ateneumin varkaushistoriassa.

Juontajana toiminut tutkija antoi Marjatta Levannolle puheenvuoron kysymyskierroksen päätyttyä. Hänen tehtävänä oli kertoa museon käytännön menettelyistä oppilaiden tulevaa museovierailua varten. Levanto tiesi etukäteen tulevasta käynnistä ja siitä, että vierailua varten oli tilattu oppaat ja suunniteltu ohjelmaa. Hän kertoi oppaita olevan parikymmentä ja että he toimivat freelancereina. Samalla Levanto näytti Ateneum-rakennuksen päätykolmion, joka esittää Suomi-neitoa, joka siunaa taiteen. Tämä havainnollisti käynnin kohdetta. Hän tähdensi myös sitä, että on tärkeää välittää oppaille etukäteen toiveet kohteista, mitä halutaan katsoa ja tutkia. Näin saadaan eniten hyötyä ja iloa museokäynnistä. Esimerkiksi hän otti ryhmän, joka oli tehnyt enkelin kuvia Internet-kokemuksen pohjalta. Hän uskoi, että tämä ryhmä haluaa varmaan nähdä Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin myös luonnossa. Levanto korosti, että museokäynnin anti on kaikkein eniten kiinni juuri heistä itsestään. Oppaat ovat siellä apuna ja heille voi esittää rohkeasti kysymyksiä. Nämä olivat hänen neuvonsa museokäynnin varalle.

Videoneuvottelu päätettiin tutkijan puheenvuoroon, jossa hän vielä kertasi tulevan museokäynnin käytännön ohjeita valmistelevalta yhteydenpidosta sähköpostin, puhelimen ja muiden viestintävälineiden avulla. Kaikki osallistujat, oppilaat ja aikuiset vastasivat neuvotteluyhteyden päätyttyä vielä kyselylomakkeen kysymyksiin tavoitteena selvittää saatua kokemusta.

## Liite 9: Kuvat

1. Camera obscura. Athnasion Kircherin (1601 - 1680) piirros vuodelta 1646.
2. Albrecht Dürer (1471 - 1528): Mies, joka piirtää luuttua. Kuvassa näkyy Dürerin perspektiivisen kuvaamisen tekninen apuväline. Kuva on vuodelta 1525. (Gombrich 1972/1959, 237.)
3. Kämmentietokone Tate Modernin kokeilussa (Simovaara 2002, Helsingin Sanomat 9.7.2002, B4).
4. Pieter Jansz Saenredam (Assendelft 1597 - 1665 Haarlem) sisätila St. Bavokirkosta Haarlemissa 1636, öljy puulle (43x37 cm), yksityiskohta ja kokokuva.
5. Ferdinand von Wright (1822 - 1906): Ensi yllätys (Valtion taidemuseo, Ateneum. Kuvataiteen keskusarkisto).
6. Akseli Gallen-Kallela (1865 - 19319: Lemminkäisen äiti (Valtion taidemuseo, Ateneum. Kuvataiteen keskusarkisto).
7. Olli Miettinen (1899 - 1969): La Piste (Valtion taidemuseo, Ateneum. Kuvataiteen keskusarkisto).
- 8.-13. Oppilaiden valitsemia lempikuvia.
14. Frida Kahlo (1907 - 1954): Vain pieni hipaisu, esimerkkinä oppilaiden portfolioista.
15. Frida Kahlo tutkimisen kohteena.
- 16.1.-16.4. Hugo Simbergin (1873 - 1917) Haavoittuneen enkelin innoittaman työn syntyvaiheet
- 17.1.-17.2. Frida Kahlo tutkimisen kohteena.
18. Ferdinand von Wrightin Ensi yllätys ja Hugo Simbergin Haavoittunut enkeli tutkimisen kohteena.
- 19.1.-19.2. Helene Schjerfbeckin (1862 - 1946) Toipilas tutkimisen kohteena.
20. Leonardo da Vincin Mona Lisa tutkimisen kohteena.
21. Pablo Picasso (1881 - 1973) tutkimisen kohteena.
- 22.1.-22.4. Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin innoittamana syntynyt enkeli.
- 23.1.-23.2. Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin innoittamana syntynyt enkeli.
- 24.1.-24.4. Oppilaat tutkivat Valtion taidemuseon kotisivuja.
25. Koulu A:n käyttämä videoneuvottelutila.
26. Koulu B:n käyttämä videoneuvottelutila.
- 27.1.-27.2. Koulu C:n käyttämä videoneuvottelutila, kuvaus Johannes Wien.
28. Akseli Gallen-Kallela: Aino-taru (Valtion taidemuseo, Ateneum).
- 29.1.-29.4. Oppilaat Suomen taiteen museon Ateneumin kokoelmiin perehtymässä.
30. Oppilaan omakuva Mona Lisan innoittamana.
31. Hugo Simbergin Haavoittuneen enkelin tutkimista.
- 32.1.-32.4. Koulu C:n lukuvuoden 1996 - 1997 töiden satoa.
33. Walter Runebergin (1838 - 1920) Amor ja Bacchus lapsina (Valtion taidemuseo, Ateneum. Kuvataiteen keskusarkisto).



Kuva 5.

Kuva 6.





Kuva 7.



Kuva 8.

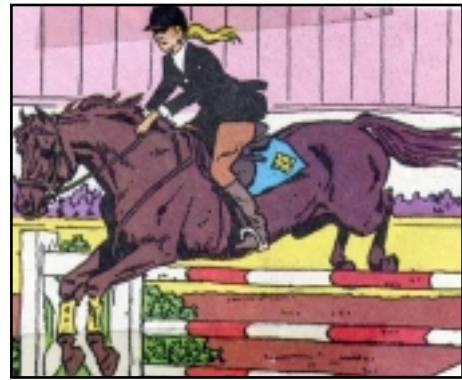
Kuva 9.





Kuva 10.

Kuva 11.

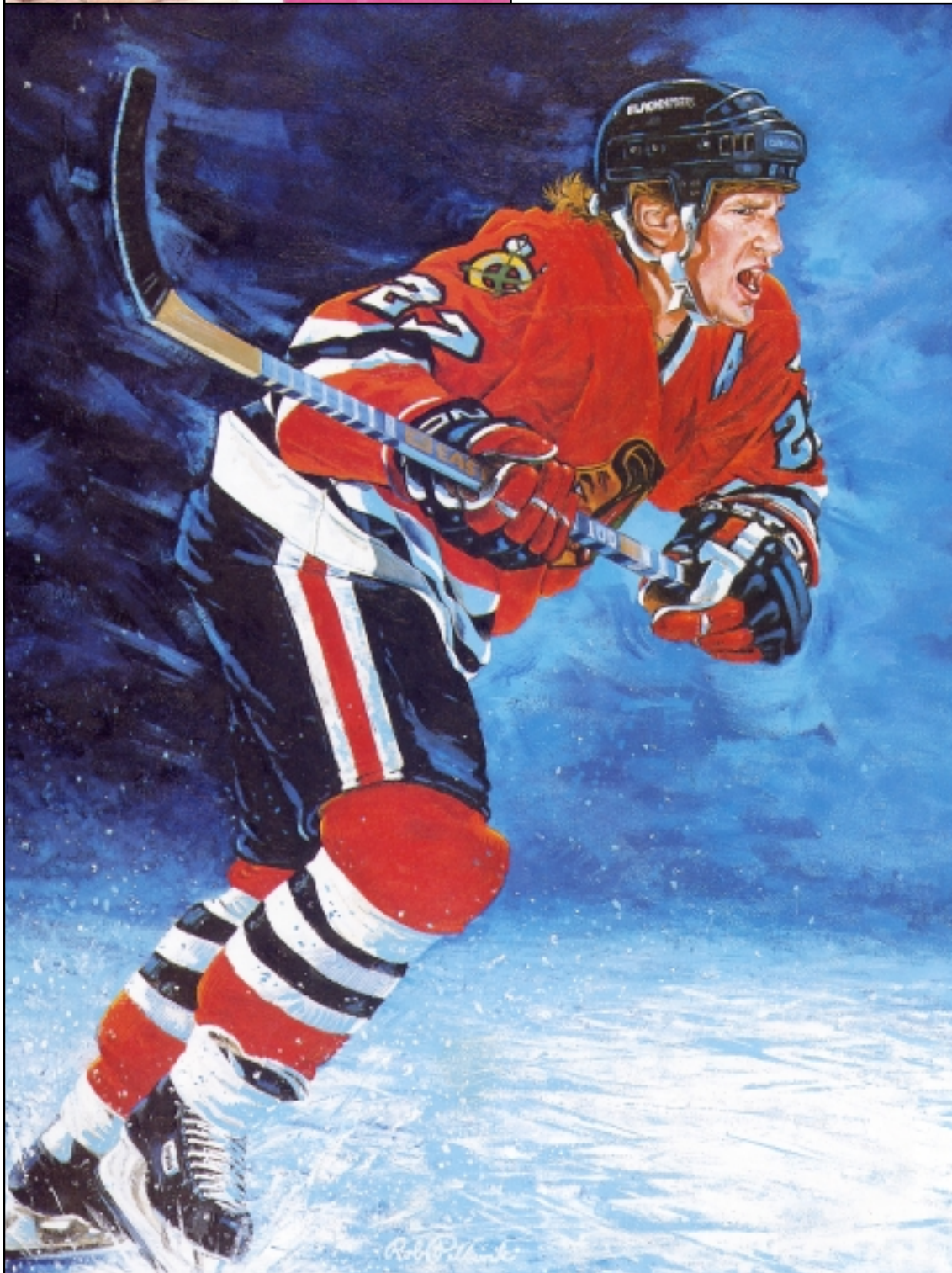






Kuva 12.

Kuva 13.





Kuva 14.

FRIDA KAHLO (6.7.1907 - 13.7.1954)

FRIDAN LAPSUUS OLI VAIKEA. HÄN EI TULLUT TOIHEEN ÄITINSÄ KANSSA. JÄIRASTETTU POLYOJÄTTI, FRIDAN OIKEAN VÄLÄN VIITTUNEEKSI, TEIJU-IÄISSÄ FRIDA JOHTI BUSSIONNETTUUTEEN. FRIDAN ÄITI KUOLI KUN HÄN OLI 25-VUOTIAS.

FRIDA KÄRSI KOVASTI LAPSETTUUDESTAAN JOKA JOHTI UUROUSIÄN ONNETTUUDESTA.

FRIDALLA OLI TUSKIA MELKEIN KOKO AJAN, MUTTA SILTI HÄN MARLASI, VAIKKA SAAGYSTÄ.

FRIDA MIETTI PALJON KUOLEMMA.FIKÄ IHME, SILLÄ OMAAN HÄNELLÄ SIETÄMÄTTÖMIÄ TUSKIA MELKEIN KOKO AJAN.

FRIDA MENI NAIMISIIN DIEGO RIVERAN KANSSA 1929. DIEGO OLI TUNNETTU NAISTENMIES JA HÄNELLÄ OLI USEITA SUHTEITA KOKO AVIO-LIITON AJAN. FRIDALLAJAN OLI SUHTEITA, MIN MIESTEN KUIN NAISTENKIN KANSSA. HÄNELLÄ OLI SUHDE VENÄLÄISEEN JOHTAJAAN LEON TROTSKYKIN JOKA OLI MYÖS NAIMISSA. KUN HEIDÄN SUHTEENSA PÄÄTTYI, MARLASI FRIDA OMAKUVAN JOKA OLI OMISTETTU HÄNELLE.

DIEGO JA FRIDA EROSIIVAT 1939 MUTTA MENIVÄT UUDELLEEN NAIMISIIN 1940. HE ASUVAT EKI TALOISSA.



Kuva 15.





Kuva 17.1.

Kuva 17.2.



## Ferdinand von Wright

### ENSI YLLÄTYS

Kuvassa on kauniit värit. Vastasyntynyt vasikka kohtaa ensimmäistä kertaa ankat jotta ruokailuvat pihalla. Hellyttävä kuva eläimistä.



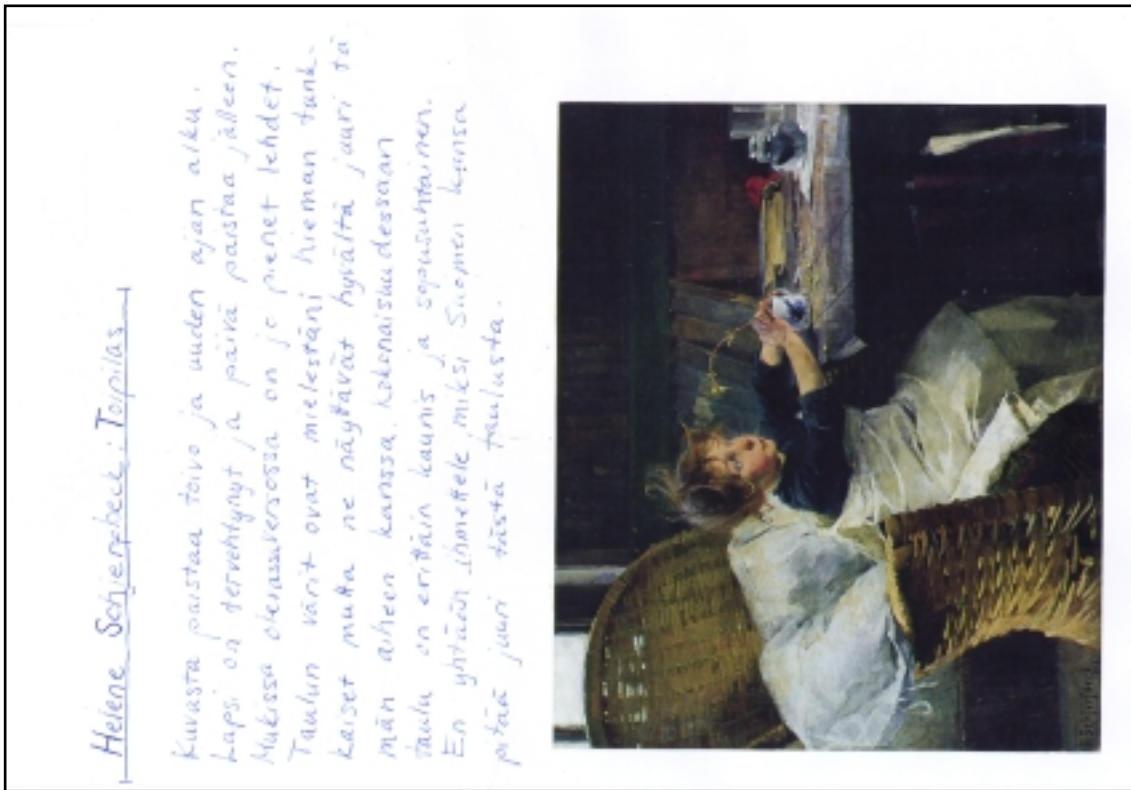
## Hugo Simberg

### Haarottunut Enkeli



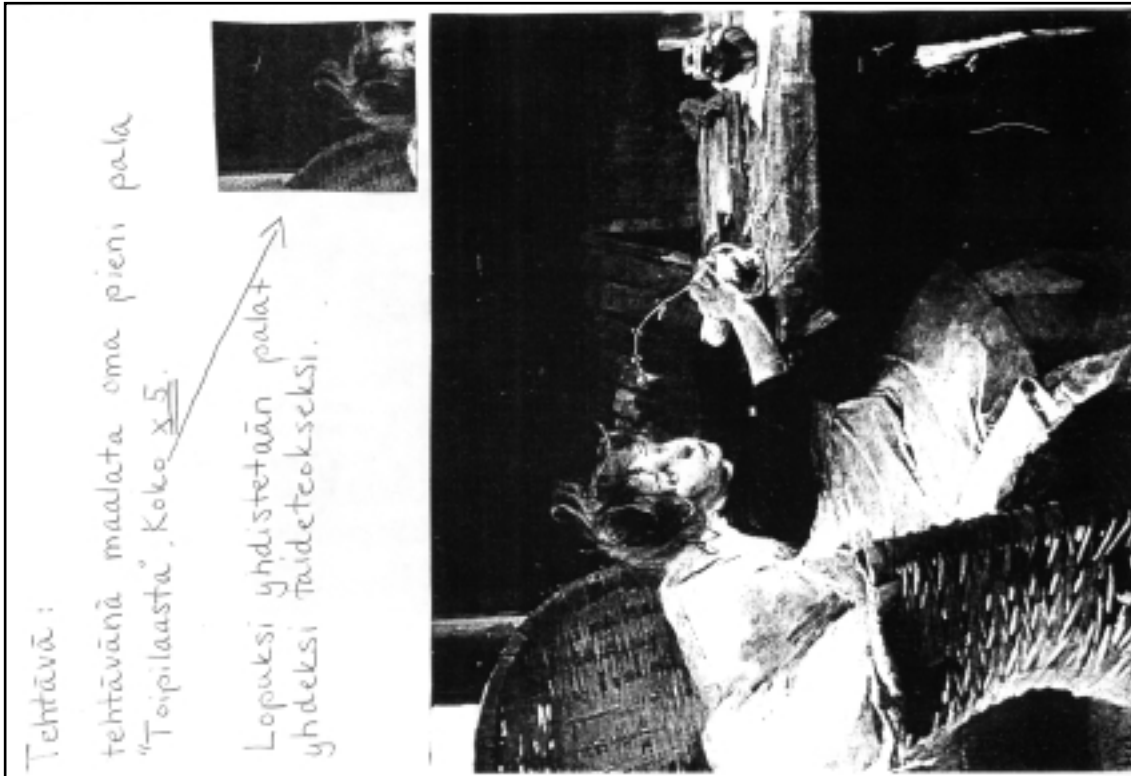
Kaksi nuorta  
pitkää kantavat  
'pareilla enkeliä',  
jotka on lankannut  
siipensä. Siivestä  
lippuu verta.

Kuva 18.



Kuva 19.1.

Kuva 19.2.



# MONA LISA

on Leonardo da Vincin firenze-  
läisen kauppiaan Francesco del Giocon-  
don puolisoista Lisa Gherardinista  
maalama muotokuva. Nykyisin se on  
Louvressa, Pariisissa. Mona Lisa on  
luultavasti maailman kuuluisin maalaus.



Mona Lisa

Kuva 20.



# Picasso

dähde kuuluu  
Picasson välime-  
rellisiin töihin.



Picasson  
Amuhonserti

Espanjalainen Picasso, kulla-  
taiteilijan poika, oli todelli-  
nen Välimeren ihminen.  
Hän syntyi Malagassa, varttui Bar-  
celonassa ja netti viimeiset asuutensa  
Merellä rannalla otelä-kaavassa.

Kuva 21.

Kuva 22.1.



Kuva 22.2.



Kuva 22.3.



Kuva 22.4.



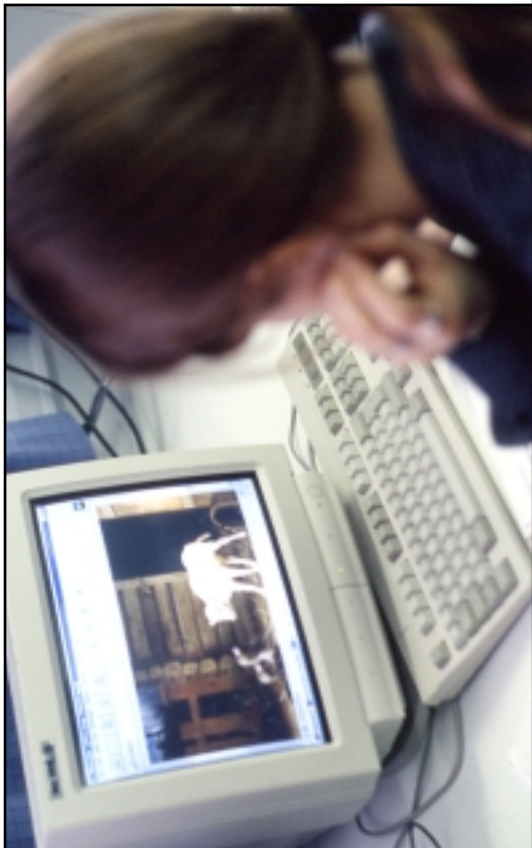


Kuva 23.1.

Kuva 23.2.



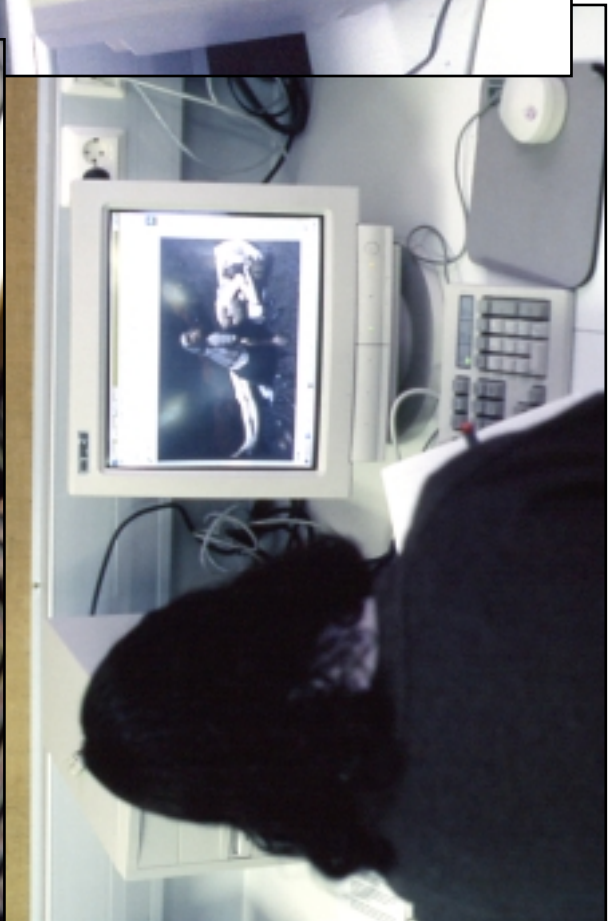
Kuva 24.2.



Kuva 24.4.



Kuva 24.1.



Kuva 24.3.



Kuva 25.

Kuva 26.





Kuva 27.1.

Kuva 27.2.



Kuva 28.



Kuva 29.1.

Kuva 29.2.



K<sup>v</sup>  
K<sup>u</sup> a 29.3.



Kuva 29.4.

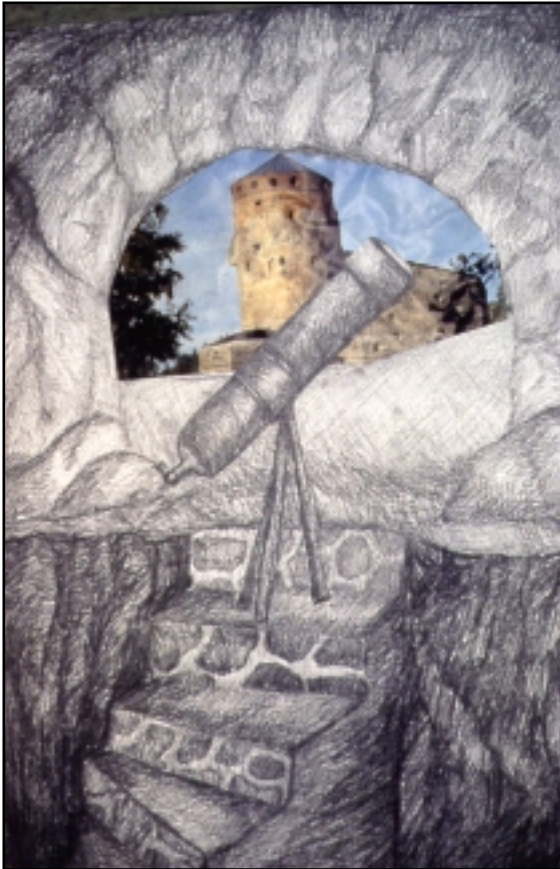




Kuva 30.

Kuva 31.





Kuva 32.1.



Kuva 32.2.



Kuva 32.4.



Kuva 32.3.



Kuva 33.

## Liite 10: Taideteokset

Seuraavassa on lueteltu tutkimukseen liittyvät keskeiset Valtion taidemuseon taideteokset, joka ovat olleet tarkastelun kohteena (Valtion taidemuseo, Suomen taiteen museo Ateneum. Www-sivut: <http://www.fng.fi/>):

**Andersson, Jan-Erik.** Pure Art, pure emotions, 1988, 60,5x53x20 cm, vaneri, pesusieni, uistimet ja maalattu tekoturkis.

**Edelfelt, Albert.** Lapsen ruumissaatto 1879, 120x205 cm, öljy ja kangas.

**Gallen-Kallela, Akseli.** Aino-taru, triptyykki, 1891, keskiosa 154x154 cm, sivuosat 154x77, öljy ja kangas.

**Gallen-Kallela, Akseli.** Kullervon sotaanlähtö, 1901, 76x144 cm, tempera ja kangas.

**Gallen-Kallela, Akseli.** Lemminkäisen äiti, 1897, 85,5x108,5 cm, tempera, kangas.

**Järnefelt, Eero.** Leena, 1903, 60x62 cm, guassi.

**Miettinen, Olli.** Asetelma La Piste, 1931, 64x49 cm, öljy ja kangas.

**Runeberg, Walter.** Amor ja Bacchus lapsina, 1876, k.92, kivi; marmori (Valtion taidemuseo)

**Schjerfbeck, Helene.** Toipilas, 1888, 92x107, öljy ja kangas.

**Simberg, Hugo.** Haavoittunut enkeli, 1903, 127x154 cm, öljy ja kangas.

**Simberg, Hugo.** Hartaus, 1895, 19,4x22,4, vesiväri, guassi ja paperi.

**Sipilä, Sulho.** Johanneksen kirkko, 1916-18, 76x67 cm, öljy ja kangas.

**von Wright, Ferdinand.** Ensi yllätys, 1880, 85x117 cm, öljy ja kangas.

**von Wright, Ferdinand.** Kukkia ja lintuja puutarhan nurkassa, 1853-54, 81x113 cm, öljy ja kangas.

**von Wright, Ferdinand.** Taistelevat metsot 1886, 85x188,5 cm, öljy ja kangas.

# TIETOVERKOT TAIDEVÄYLÄNÄ – LUNASTUS VAI LUPAUS

## Tietoverkkojen käyttö kuvataiteen tuntemuksen opetuksessa

Lasten ja nuorten viestintäympäristö täyttyy kuvatulvasta, jota hallitsee viihdeteollisuus. Tämä vanha ajatus on entistä todempi tietokonemedian erilaisten sovellusten vallatessa yhä kattavammin ihmisten elämää. Nykymedia tulee luoksemme koteihimme ja kaikkialle, missä liikumme, halusimme tai emme.

Miten tämän valtavan kuvainformaation joukosta löytyy henkiselle kasvulle otollista materiaalia? Kuka siinä ohjaa ja tukee lapsia ja nuoria? Kuvataide eri ilmenemismuotoineen on tarjonnut kautta aikojen ihmismielelle ylevöittäviä ajatuksia ja hengen kohotusta. Vieläkö siitä on uusmedian sisältötarjonnan haastajaksi ja informaatioyhteiskunnan viestisisällöksi?

Käsillä oleva tutkimus selvittää, ovatko lapset ja nuoret houkuteltavissa kuvataiteen pariin ja taidemuseoiden käyttäjiksi peruskoulun ja kuvataidemuseoiden yhteistyöllä ja tietokonemedian avustuksella. Keskeinen kysymys on, missä on nykynuoren taidemuseo, tietoverkkojen bittiviidakossa vai isossa kivitalossa?

