

Sosiaalisen tuottamisen näkökulma tilaan kuvataidekasvatuksessa

Heikki Heinonen

Tämä kuvataidekasvatuksen tutkimuksen kenttään paikantuva artikkeli käsittelee tilan ja kuvataidekasvatuksen yhteyttä.¹ Tila on yksi kuvataideopetuksen opetustilanteiden osatekijöistä, mutta myös keskeinen osa oppiaineen opetussubstanssia ja tapaa käsitteellistää opetusta. Usein tilaa käsitellään kuvataideopetuksessa tilan representaatioiden, kuten perspektiivipiirrosten kautta. Artikkelissa pohditaan, mitä tilan lähestyminen sosiaalisen tuottamisen kautta voisi tarjota kuvataidekasvatukselle. Kysymystä tarkastellaan toisin tekemisen ajatuksen avulla keskusteluttamalla keskenään erilaisia kuvataidekasvatuksen, taidehistorian, kasvatustieteiden ja filosofian antamia näkökulmia. Kuvataideopetuksessa tapahtuvaa koko opetusryhmän yhteisen installaation tekemistä käytetään esimerkkinä teoreettisissa pohdinnoissa. Installaation tapa haastaa kartesiolaanin keskeisperspektiivi ja toisaalta yhdessä tehtävien installaatioiden hetkellisyys osoittautuvat kiinnostaviksi löydöiksi. Yhdessä tehtävän installaation prosessissa keskeisiä osatekijöitä ovat tila, aika ja sosiaalisuus. Artikkelissa esitetään, että yhdessä tehty installaatio on vertauskuvallinen agora eli tila, joka on työskentelyn alusta asti aidosti kaikkien osallistujien jakama. Agoraa ehdotetaan metaforaksi Marjo Räsäsen käyttämän silta-metaforan rinnalle kuvataidekasvatusta käsitteellistettäessä silloin, kun kyseessä on lineaarisuutta haastava tilaan, aikaan ja sosiaalisuuteen kiinnittyvä työskentely.

Johdanto – tila ja kuvataidekasvatus

Tässä artikkelissa tarkastelen kuvataidekasvatuksen ja tilan suhdetta. Tuota suhdetta on perusteltua tutkia, koska kuvataideopetus tapahtuu aina jossakin tilassa ja toisaalta tila on keskeinen osa kuvataidekasvatuksen opetussubstanssia. Yleisesti kasvatustieteen piirissä tilaa on tutkittu vähän, mutta aihe on herättänyt viimeisen parinkymmenen vuoden aikana kasvavassa määrin kiinnostusta, ja tilallisuuden merkitys koulutukseen ja kasvatukseen on tunnustettu (Hyvärinen 2014, 10, 24). Suomalaisessa kuvataidekasvatuksessa tilaa ei ole merkittävästi tutkittu toisin kuin sen lähikäsitteitä eli ympäristöä ja paikkaa. Käsitteissä on päällekkäisyyttä (vrt. esim. Hyvärinen 2014, 18) ja esimerkiksi lukion uudessa opetussuunnitelmassa (LOPS 2019, 348) kaikki kolme ovat rinnakkain kuvataiteen toisen pakollisen

1 Artikkelin perustuu kirjoittajan maisterin opinnäytetyöhön (Heinonen 2019).

moduulin (KU2) nimessä *Ympäristön tilat, paikat ja ilmiöt*. Kuvataidekasvatuksen opetus-sisällöt ovat keskeisessä roolissa muovaamassa oppilaiden ympäristö- ja tilasuhteita. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ”ympäristön kuvakulttuurit” on nostettu yhdeksi kolmesta kuvataiteen keskeisestä sisältöalueesta (POPS 2014, 144, 268, 427). Ympäristötaidekasvatus on kuulunut suomalaisen kuvataideopetuksen sisältöihin 1970-luvulta lähtien (Hyry-Beihammer, Estola & Hitunen 2014, 5) ja sitä on myös tutkittu melko paljon (tuoreesta tutkimuksesta ks. esim. Suominen 2016; Ylirisku 2021). Paikka puolestaan tuli taidekasvatuksen diskursseihin myöhemmin 1990-luvulla osana paikkalähtöistä kasvatusta (place-based education) yhdistäen ympäristöön ja yhteisöllisyyteen liittyviä kysymyksiä (Hyry-Beihammer, Estola & Hitunen 2014, 5; Räsänen 2015, 361).

Tässä artikkelissa minua kiinnostaa tarkastella tilaa itsessään ilman ennalta asetettuja tavoitteita esimerkiksi ympäristötietoisuuden tai yhteisöllisyyden vahvistamisesta, sillä myös tilalla itsellään on väliä. Edward W. Sojan (2009, 11) mukaan tila muokkaa ihmisten elämiä vaikuttaessaan ratkaisevasti kaikkeen niin menneisyydessä, nykyisyydessä kuin tulevaisuudessakin, minkä lisäksi se tarjoaa monitieteisen tavan tarkastella ja tulkita maailmaa. Uskon, että artikkelissa esittämäni näkökulmat tilaan ovat hyödynnettävissä kuvataidekasvatusta laajemmin muillakin kasvatustieteen alueilla. En pyri antamaan pragmaattisia ohjeita siitä, kuinka tilaa tulisi käsitellä kuvataideopetuksessa, vaan pysyttelen teoreettisemmalla tasolla. Teoreettinen lähestyminen on perusteltua, koska kuvataidekasvatusta tapahtuu toisistaan eroavissa, työskentelylle omanlaisiaan lähtökohtia antavissa tiloissa. Kuten Hyvärinen (2014, 11) toteaa, jo tilan teoretisoinnilla vaikutetaan siihen, ”miten tilan käsitettä voidaan hyödyntää ja mitä tilallisella ajattelulla on annettavana kasvatukselle.” Toinen syy lähestymistapaani on, että usein kuvataiteen didaktiikka pyrkii väistämään eksplisiittisiä ohjeita opetuksen toteuttamiseen. Tämän taustalla lienee ajatus opetuksesta taiteena (ks. Räsänen 2015, 149). Vaikka opetettavat sisällöt ovat jaettuina, kukin kuvataideopettaja soveltaa ne omille ryhmilleen parhaaksi katsomallaan tavalla huomioimalla opetukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten käytettävissä olevan tilan, ajan ja opetettavan ryhmän koon, sekä omat vahvuutensa ja kiinnostuksenkohteensa. Kuten kuvataiteen didaktiikkaan kiinnittyvät tekstit usein, tämäkin artikkeli on ennen kaikkea keskustelunavaus, ehdotus ja inspiraationlähde, josta kuvataidetta opettava voi poimia omaan opetukseensa haluamansa ja tarvitsemansa asiat.

Minne tila paikantuu kuvataiteen opetussisällöissä? Kuvataiteen perusteita käsiteltäessä tila rinnastetaan usein sommitteluun, värioppiin ja materiaaliin, kun puhutaan kuvan² perustekijöistä (ks. esim. Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2007, 192–196). Toisinaan arkkitehtuuria nimitetään tilan taiteeksi (ks. esim. Kern 1983, 156–157). Ilmaus voi johtaa harhaan, sillä tila on oleellinen osatekijä rakennus-, maisema- ja sisustusarkkitehtuurin lisäksi esimerkiksi kuvanveistossa, ympäristötaiteessa, katutaiteessa, julkiseen tilaan tehdyissä taiteellisissa interventioissa, osallistavassa taiteessa, lavastustaiteessa ja niin sanotuissa tila-ai-kataiteissa³. Näistä etenkin arkkitehtuuriin liittyvää käytännönläheisiä opetusmateriaalia löytyy paljon (ks. esim. Astala & Kenttälä 2020). Sen sijaan taustalla olevaan abstraktioon eli tilaan liittyvää materiaalia olen kohdannut vain vähän. Opettajille suunnattua tilan teo-

2 Käytän kuvaa tässä artikkelissa sanan laajimmassa merkityksessä, jossa se kattaa staattisen kaksiulotteisen kuvan lisäksi niin kolmiulotteiset objektit kuin tila-ajalliset mediumit kuten valokuvan ja videon. Kuva toimii ikään kuin teos-sanan synonyyminä, mutta koen kuvataidekasvatuksen yhteydessä kuvan toimivammaksi, koska teos-sanan käyttö kaikesta kuvataidekasvatuksen yhteydessä tehtävästä asettaisi tekemisen viitekehyydeksi liiaksi vain institutionaalisen taidemaailman. Pohdintaa koulussa tehtävän taiteen suhteesta muuhun taiteen kenttään, ks. esim. Räsänen 2015, 146–147.

riaa ja tehtäväideoita löytyy kuitenkin jonkin verran Suomen arkkitehtiliiton julkaisemista *Arkkitehtuurin ABC* -oppaista (Korpelainen, Kaukonen & Räsänen 2004, erit. 18–28; Sanaksenaho 2010, 28–33). Syy niukkuuteen voi piillä siinä, että kysymykseen, mitä tila on, ei ole helppoa vastata tyhjentävästi. Yleiskielessä toistuvasti viljelty sana *tila* (fyysiikan termein *avaruus*) jää helposti epäselvästi määritellyksi tai kokonaan määrittelemättömäksi. Sanalla voidaan viitata joukkoon mitä erilaisimpia arkkitehtonisia, kuvainnollisia ja kirjallisia ilmiöitä; puhutaanhan niin koulurakennuksen tilaratkaisuista kuin nykykoulun yleistilasta. Tila on samaan aikaan konkreettinen ja abstrakti käsite, moniulotteinen ja monia merkityksiä kantava (ks. esim. Tuan 1977, 34; Horelli 1981, 85; Saarikangas 2006, 12; Massey 2014, 32–33). Tilalla voidaan viitata paitsi fyysiseen, johonkin paikantuvaan paikkaan tai sijaintiin, myös emotionaaliseen ja henkiseen olotilaan.

Tilan teoretisoimisen historiaa hallitsi yli 2000 vuotta antiikin kreikkalaisen matemaatikon Eukleideksen mukaan nimetty euklidinen geometria, jonka hengessä tila nähtiin matemaattisesti määritettävänä suureena, geometrisena tyhjiönä, joka on absoluuttinen, universaali ja muuttumaton. 1800-luvulla tämä ajattelutapa alkoi vähitellen murtua, kun euklidinen geometria sai rinnalleen epäeuklidisen geometrian. 1900-luvulle tultaessa muun muassa Albert Einsteinin ajattelun myötä vakiintui ajatus siitä, että tiloja on useampi kuin yksi. (Kern 1983, 131–136; Lefebvre 1991, 1–2.) 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla tilan tutkimisen merkitykseen toden teolla herättiin. Humanistisissa tieteissä tapahtui niin kutsuttu tilallinen käänne, joka liittyi poststrukturalistiseen tapaan kyseenalaistaa universaalit selitykset ja korostaa tiedonmuodostuksen tilanne- ja kontekstisidonnaisuutta. (Elden 2004, 170–191; Cosgrove 1999, 7.) Tilalliseen käänteeseen voisi kiteyttää siihen, että sen ymmärtäminen, missä asiat tapahtuvat, auttaa olennaisesti käsittämään, miten ja miksi ne tapahtuvat (Warf & Arias 2009, 1). Tilalliseen käänteeseen liittyy myös tapani lähestyä tilaa aina *sosiaalisesti tuotettuna*, ei koskaan valmiiksi annettuna – ajatus, joka on peräisin filosofi Henri Lefebvreltä (1991). Lefebvren tilateoriaa on käytetty paljon etenkin ihmismaantieteissä, mutta viime aikoina sovellukset ovat levinneet monipuolisemmin eri aloille, kuten kasvatustieteisiin (ks. esim. Middleton 2014). Teorian ydinajatuksena on, että ”(sosiaalinen) tila on (sosiaalisesti) tuotettu” (Lefebvre 1991, 26; kursivointi ja sulut alkutekstistä). Tämän perusteella näen, että kaikki tilat syntyvät, ovat olemassa ja katoavat ihmisten ja heitä ympäröivien materiaalistien tekijöiden erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Ehdotan tätä tavaksi lähestyä tilaa kuvataidekasvatuksessa. Tutkimuskysymyksenäni artikkelissa on, mitä kuvataidekasvatukselle voisi tarjota tilan lähestyminen sosiaalisen tuottamisen näkökulmasta esimerkiksi yhteisen installaation tekemisen kautta.

Lähestyn aihetta toisin *tekemisen* kautta. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä ”löytää perinteisiin tai vallitseviin [...] käytäntöihin nähden toisenlainen vaihtoehto”, kuten Tomi Humalisto (2012, 16) tiivistää viitaten samalla Judith Butlerin (2006, 242) ajatukseen kumouksellisesta toistamisesta. Näen toisin tekemisen hedelmällisempänä lähestymistapana kuin dikotomisen perinteinen–nykyaikainen-jaottelun, jota Biesta (2016, 375) kuvaa ”tunkkaiseksi.” Ajatus toisin tekemisestä väistää myös parempi–huonompi-kahtiajaon: lähtökohtaisesti ei oleteta, että asia tulee tehdyksi nykyhetkessä aikaisempaa paremmin, vaan pelkästään, että se tehdään toise(nlaise)lla tavalla. Mahdollisuus toisin tekemiseen ei ole itsestäänselvyys, vaan pyrkimyksen siihen voi nähdä poliittisena muutosvoimaisena tekona (Humalisto 2012, 16–19; vrt. Sederholm 2002, 82). Toisin tekemisen yhteys poliittisuuteen – jonka pai-

3 Tila-aikataiteella viitataan postmodernismin myötä valtavirtaistuneisiin taiteenlajeihin, kuten valokuvaan, videoon, installaatioon, performanssiin ja paikkasidonnaiseen taiteeseen.

kannan tässä yhteisten asioiden hoitamiseen pyrkiväksi toiminnaksi, joka sisältää myös inhimilliseen vaikuttamiseen ja valtaan liittyvät ulottuvuudet – on sikäli osuvaa, että niin ikään tilassa on poliittinen ulottuvuus. Näin esittää Massey (2008, 40–41) perustuen ajatukseensa siihen, että tilalla ja tilallisuudella on osansa historian tuottamisessa. Hyvärisen (2014, 16) mukaan tilan poliittisuus on osoitus sen dynaamisuudesta ja mahdollisuudesta muutokseen. Kasvatuksen itsessäänkin voi linkittää vahvasti toisiin tekemiseen kuten Richard S. Peters (1965, 110) tekee korostaessaan sitä, että kasvatuksen tarkoitus ei ole viedä kasvatettavaa mihinkään tiettyyn määränpähän, vaan antaa toinen näkökulma matkalle. Vastaan tutkimuskysymykseeni keskusteluttamalla keskenään tutkimuksia, jotka nousevat taustoiltaan moninaisesta joukosta. Joukkoon kuuluu ennen kaikkea tilan teoriaa (Lefebvre 1991; Massey 2014), kuvataidekasvatuksen didaktiikkaa (Kallio-Tavin 2013; Räsänen 2000, 2008, 2011, 2012, 2015), kasvatus tiedettä (Biesta 2016, 2017; Hohti 2016) ja taide- ja kulttuurihistoriaa (Bishop 2005; Hautamäki 2019; Jokinen 2015; Kern 1983). Menetelmä on tyypillinen kuvataidekasvatuksen tutkimukselle, joka on monialaista, erityisluonteista synteesiä. Kuvataidekasvatuksen ainedidaktiseen tutkimukseen kuuluvat perinteisesti myös teoreettisemmat lähestymistavat, joihin tämäkin artikkeli lukeutuu. (Räsänen 2012, erit. 389, 395, 398.) Kuvataidekasvatuksen tutkimuksen keskiössä ei siis aina ole oppiminen ja opetus, vaan esimerkiksi kriittinen lähestymistapa kulttuurisiin käytäntöihin (Kallio 2008, 107), jollaisena tilakin näyttäytyy sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Artikkeli etenee siten, että seuraavassa osiossa esittelen tilan ja kuvataiteen yhteyksiä etenkin perspektiiviopin näkökulmasta. Sitä seuraavassa analyysissä tutkin tilaa kuvataideopetuksessa esimerkkinäni yhteisen installaation tekeminen ja syntyneen lopputuloksen arviointi. Installaatioiden yhteisöllinen tekoprosessi kuvataideluokassa näyttäytyy mahdollisuutena lähestyä tilaa perspektiivistä poiketen useista pisteistä yhden sijaan. Analyysissä nostan lisäksi esiin sen, että installaatioiden hetkellisyys sisältää potentiaalia muutokseen toisiin tekemisen hengen mukaisesti. Myös kasvatuksen lineaarinen logiikka limittyy osaksi pohdintaani. Lineaariseen pisteestä toiseen etenemiseen viittaava *silta* on metafora, jota kuvataidekasvatuksen didaktikko Marjo Räsänen (2000, 4–5) käyttää niin yhteyden muodostumiseen itsen ja toisten, taiteentutkimuksen eri menetelmien kuin katsojan elämysmaailman ja taidemaailman välille. Installaatioiden tilallisen, hetkellisen ja sosiaalisen luonteen perusteella tarjoan artikkelin lopuksi antiikin Kreikasta lainattua agoraa metaforaksi sillan rinnalle sanoitettaessa kuvataidekasvatuksen lineaarisuutta pakenevia muotoja.

Tila ja kuvataide – renessanssin perspektiivistä nykytaiteen installaatioihin

Kolmiulotteisen tilan kuvaaminen kaksiulotteisella pinnalla on haaste, johon 1200-luvun lopun Italiassa alkanut kehitys toi lopulta täysrenessanssin aikana ratkaisun. Keskeisperspektiivi eli malli, jossa tilaa kuvaavat linjat kohtaavat äärettömyydessä, näyttää ihmissilmään luonnolliselta, mutta on itse asiassa geometris-matemaattinen tarkka konstruktio. Kyseessä on toisin sanoen kartesiolainen keskeisperspektiivi, jolla tarkoitetaan tilassa olevien objektien kuvaamista kaksiulotteisella kuvapinnalla niin, että ”kuva ja siinä esiintyvät suhteet vastaavat näköhavaintojamme.” (Jokinen 2015, 15, 20–21.) Kartesiolaisuus viittaa René Descartesiin, jonka 1600-luvulla kehittämä analyttinen geometria toi matemaatikkojen välineistöön suorakulmaisen koordinaatiston. Kartesiolaisen perspektiivin toteuttaminen oikein vaatii tiettyjen sääntöjen noudattamista aivan kuten matemaattisen ongelman ratkaiseminenkin. Perspektiivin kautta tila on läsnä kuvataidetunneilla piirustusten ja maalausten lisäksi esimerkiksi valokuvissa ja arkkitehtuuripiirroksissa, sillä nekin palautuvat

perspektiiviin vaatimaan tapaan katsoa ”yhdellä silmällä tietystä kohdasta” (Jokinen 2015, 15). Konkreettisesti tämän havainnollistaa kamera, jossa on etsin: kuvaa otettaessa toinen silmä suljetaan etsimen läpi katsottaessa. Keskeisperspektiivi asetti nimensä mukaisesti sekä kuvaa tekevän että katsovan ihmisen kaiken keskelle suunnaten laajemminkin ihmisten ajattelua renessanssista eteenpäin (Jokinen 2015, 21, 25).

Taiteen ja tilan suhde pysyi vakaana renessanssista 1900-luvun alun avantgardeen asti, jolloin tilaa alettiin problematisoida ja perspektiivijärjestelmää tarkastella kriittisesti kubismissa samoin kuin samaan aikaan vaikuttaneissa futurismissa ja dada-liikkeessä (Kern 1983, 132; Hautamäki 2019, 63; Jokinen 2015, 22). Jo hieman tätä ennen Paul Cézanne (1839–1906) oli tuonut maalauksiinsa useamman kuin yhden näköpisteeseen. Kubistitaiteilijat ja -teoreetikot jatkoivat Cézannen viitoittamalla tiellä kritisoiden geometriaan perustuvaa perspektiivimenetelmää, joka toimi vain, jos maailmaa nähtiin liikkumattomana. Vaihtoehtoksi he esittivät simultaaniperspektiiviä, jossa kohdetta kuvataan samanaikaisesti useista näköpisteistä. Perspektiivin esittämää tilaa lähdettiin siis haastamaan ajan ja liikkeen kautta. Liikeulottuvuuden ottaminen mukaan laajensi tilaa kolmiulotteisesta nelikulotteiseksi. (Kern 1983, 141–142; Hautamäki 2019, 63–68.) Taideteokset ovat aina vuorovaikutuksessa niitä ympäröivään todellisuuteen ja tapaan katsoa sitä. Kubismin on esitetty saaneen vaikutteita aikansa kulttuurisista ilmiöistä kuten eettisten kysymysten monitahoisesta tarkastelusta, kaunokirjallisuuden uusista tuulista ja elokuvista. Toisaalta se itsessään loi uudenlaisen tavan katsoa maailmaa ja tarkastella asioita tilassa (Kern 1983, 140, 148). Sulauttamalla maalauksen kohteen ja taustan yhtenäiseksi kokonaisuudeksi kubismi osaltaan osallistui perinteisten hierarkioiden uudelleenmäärittelyyn (Kern 1983, 179–180).

Tilan problematisointi jatkui läpi avantgarden. Siihen osallistui myös viimeiseksi avantgarde-liikkeeksi nimetty Kansainväliset situationistit (*Situationist international, SI*) 1950–60-luvuilla. Situationistit tutkivat kaupunkitilaa, ja heidän ajatuksensa yhtenäisestä urbanismista ja psykomaantieteestä nousivat Lefebvren teorioista. (Sederholm 1994, erit. 189; Sederholm 1998, erit. 200.) Avantgarden jälkeen tila on ollut oleellinen osa esimerkiksi 1960–70-luvuilla alkunsa saaneita taidesuuntauksia, kuten minimalismia ja maataidetta, jotka olivat situationistien toiminnan tapaan osa siirtymää (modernistisista) objektiperustaisista teoksista kohti käsitteellistä ja tilasidonnaista (nyky)taidetta. Kaikista nykytaiteen muodoista tilan olemuksen etsiminen ja pohtiminen saavutti nähdäkseen huippunsa installaatiotaiteessa, joka on ollut 1980-luvulta asti nykytaiteen valtavirtaa (ks. Bishop 2005, 37). Installaatiot ovat taideteoksia, joissa tila ja siihen (mahdollisesti) järjestetyt asiat muodostavat kokonaisuuden. Teos luo tilan ja tilanteen (situation), johon teoksen kokija, installaation keskeinen osatekijä, astuu. Installaatiot hyödyntävät usein moniaistisuutta ja niihin kuuluu muutenkin olennaisesti moneus. Installaatioiden kokeminen koko ruumilla pelkän katseen sijaan mahdollistaa moninaisen, moniaistisen, ajassa muuttuvan ja ei-staattisen tarkastelun. Vakiintuneisuudestaan huolimatta installaatio-termissä on tiettyä monitulkintaisuutta. (Bishop 2005, erit. 6.) Kirjoittaessani tässä artikkelissa installaatio(taitee)sta viitataan edellä kuvatun kaltaisiin teoksiin, joita on nähty Suomessa esimerkiksi taiteilijoilta Yayoi Kusama (s. 1929) ja Ernesto Neto (s. 1964).

Vaikka taideteosten sisäinen perspektiivi tuli haastetuksi varhaisessa avantgardessa ja kubismin kuvakieli kumosi taideteoksissa olevaa kohteen ja taustan hierarkiaa (Kern 1983, 8), teosten ja katsojien tilallinen suhde pysyi kuitenkin samana kuin se oli ollut satoja vuosia: kubistiset maalaukset ovat objekteja, jotka ripustettiin seinälle tarkasteltaviksi tietylle korkeudelle tietyn etäisyyden päästä. Bishopin (2005, 13) mukaan feministisestä ja postkolonialistisesta teoriasta ammentava taidekriitikki hylkää länsimaiselle ajattelulle tyypillisen käsityksen yhdestä oikeasta tavasta tai positiosta katsoa maailmaa (vrt. myös Kern 1983,

152). Installaatiotaiteessa tämä keskeisperspektiiviin linkittyvä tapa tarkastella taidetta tulee haastetuksi, kun kokeva ruumiillinen subjekti korvaa pelkästään katsovan silmäparin. Tuo perustavanlaatuinen muutos tiivistyy *ruumiillisen* katsojan (embodied viewer) käsitteeseen (ks. Bishop 2005, 6). Installaatiota tarkastellaan sisältäpäin kaikilla aisteilla, ei pelkästään ulkoapäin olemalla ikään kuin teoksen ulkoinen pakopiste. Installaation katsoja on kokija, josta tulee osa teoksen entiteettiä (ja päinvastoin). Näin installaatiot haastavat taide-teoksen ja katsojan erillisyyden samalla kun ne tarjoavat mahdollisuuden lähestyä tilaa taiteen aiheena sen *itsensä* kautta, mikä mahdollistaa tilaan liittyvien kysymyksen laajemman ja monipuolisemman tarkastelun kuin vaikka perspektiivitutkielmien piirtäminen.

Installaatioita kuvataideluokassa

Tarkastelen seuraavaksi tilaa kuvataidekasvatuksessa installaatiotaiteen kautta. Tähän on useita syitä. Kuten todettu, installaatiot ovat nykytaiteilijoiden keskeinen toimintatapa, ja ne aktivoivat katsojista kokijoita. Sen lisäksi ne tarjoavat toisin tekemisen näkökulman verrattaessa useimpiin tuttuihin kuvataideopetuksen sisältöihin. Kokemukseni mukaan kuvataideopetuksen käytetyimpiä työskentelytapoja ovat edelleen piirtäminen, maalaaminen ja kolmiulotteinen työskentely esimerkiksi saven kanssa. Nämä olivat aikanaan modernistitaiteilijoiden työskentelytapoja, ja toki nykytaiteilijatkin niitä edelleen hyödyntävät. Räsänen (2011, 122) mukaan vuoden 2010 taide- ja taitoaineiden oppimistulosten valtakunnallisesta arviointitutkimuksesta kuitenkin ilmenee, että 70 % osallistuneista opettajista ei ollut sisällyttänyt opetukseensa tuoreempia taiteenlajeja, kuten esimerkiksi tila- ja ympäristötaidetta. Tämä tarkoittaa, etteivät modernismin jälkeen tulleet taiteen muodot ole löytäneet paikkaansa useimpien opettajien opetuksessa. Installaatiot kuuluvat selvästi nykytaiteen piiriin. Nykytaiteen nostaminen keskeiseksi kuvataideopetuksessa, vaikka juuri installaatioiden tekemisen muodossa, on nähdäkseni oleellista, koska sen avulla voidaan pitää opetus ajan-kohtaisena ja luontevasti käydä läpi opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita, kuten kuvien ja taiteen ilmiöiden tulkintaa, taiteella vaikuttamista ja erilaisia taidekäsitteitä (POPS 2014, 266). Koulun kuvataideopetus mielletään toisinaan edelleen pelkkänä puuhasteluna vailla yhteyttä todellisiin taiteellisiin prosesseihin (Räsänen 2015, 147–148). Miten installaation tekemisen taiteellinen prosessi sitten asettuisi kuvataideluokkaan?

Kuvataidekasvatuksen kontekstiin tuotuna näen installaation yhteisöllisenä ryhmäprosessina, jossa toteutuu opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 266) mainittu taiteelle ominainen kokemuksellinen, moniaistinen ja toiminnallinen oppiminen. Koska jokaiselle oppilaalle olisi haastavaa antaa oma työskentelytila omine resursseineen, installaation tekemisestä tulee luonnostaan koko ryhmän yhteinen projekti. Kun verrataan yhden ammattikuvataiteilijan tekemää installaatiota suuren oppilasryhmän yhdessä tekemään installaatioon, on selvää, että teosten tekoprosessit ovat erilaiset. Installaatio-sanaa lähellä oleva sana installoida antaa vihjeen ammattitaiteilijan installaatioprosessista: kyse on asioiden usein hyvin harkitusta paikoilleen asettamisesta halutun kokonaisuuden luomiseksi. Oppilasryhmän toiminta sen sijaan on todennäköisemmin ennustamatonta ja spontaania. Näen, että lopputuloksesta voi muodostua eheän esteettisen kokonaisuuden sijaan ennemminkin esitys ryhmän toimijoiden yhteisestä työskentelydynamikasta. Jokaisella installaation tekoon osallistuvalla on työskentelyyn oma näkökulmansa, jota sitäkin voidaan kutsua perspektiiviksi. Tuo perspektiivi ei ole staattinen, vaan se muuttuu joka hetki tekijän ja hänen katseensa liikkua tilassa työprosessin vaiheiden mukaan, mikä linkittää työskentelyn aiemmin mainittuihin avantgardetaiteilijoiden tapoihin tehdä perspektiivi toisin. Installaatio syntyy suhteessa tilaan,

aikaan ja liikkeeseen polysentrisesti eli useista näköpisteistä ja ajankohdista käsin (vrt. Jokinen 2015, 24). Samaan tapaan kuin maalausten ainoa ominaisuus ei ole koskaan väri, ei installaatioitakaan voida palauttaa pelkästään tilaan, vaan niissä toteutuu tilan ja ajan vastaavuoroinen, toisiaan täydentävä luonne. Kuten Massey (2014, 14) korostaa, ”tila ja aika tuotetaan yhdessä ja ne ovat välttämättömiä toistensa olemassaololle.”

Moniperspektiivinen, kuvataideluokkaan tai johonkin muuhun koulun tilaan tietynä hetkenä asettuva yhdessä työskentely on nähdäkseni kuvataideopetuksessa tehtävän installaation ratkaisu installaatioille tyypilliseen tilan monipuoliseen haltuunottoon. Oppilaiden toisiinsa limittyvät tai jopa yhteen sulautuvat teot tilassa luovat installaatioon rikkaan moneuden, joka tuo esiin tilaan liittyvän sosiaalinen ulottuvuuden (Massey 2014, 14). Ryhmätyöprosessin lopputuloksen avoimuus tuo työskentelyyn jopa pelillisiä piirteitä (vrt. esim. Wieder 2020, 234). Syntyvä lopputulos voi ja saa olla fragmentaarinen. Epäyhtenäisyys ei ole este kutsua työskentelyprosessin lopputulosta installaatioksi, sisältäväthän esimerkiksi Thomas Hirschhornin (s. 1957) sekä taiteilijakaksikko Jonah Freeman ja Justin Lowen (s. 1975 ja 1976) installaatiot kirjaimellisesti kaikkea mahdollista. Yksittäinenkin installaatio itsessään voi olla erittäin heterogeeninen, minkä perusteella kuvataidekasvatuksen puitteissa tehdyistä installaatioista voidaan puhua installaatioina, vaikka niiden synty eroaakin ammattitaiteilijoiden teosten valmistusprosesseista.

Installaatiot ovat harvoin ikuisia. Taiteen ja kasvatuksen piirissä siinä voidaan nähdä toisin tekemisen ja poliittisuuden mahdollisuutta. Bishopin (2005, 32) mukaan installaatioita haastaa luonnostaan taidekaupan mekanismeja olemalla hankalasti myytävää, mikä osaltaan jatkaa historiallisen avantgarden aloittamaa taiteen kaupallisuuden kyseenalaistamista (Haapalainen 2018, 123). Installaatio voikin olla ennemmin käsitetaideteoksen kaltainen ”merkityksiä synnyttävä idea” kuin konkreettinen, selvärajainen objekti (Räsänen 2015, 362). Kuvataidekasvatuksessa hetkelliset ja väliaikaiset työt johtavat siihen, että lukuvuoden, kurssin tai leirin loppuksi oppilaille ei ole pois vietävänään isoa pinoa töitä. Tämä voi hämmästyttää joitakin huoltajia. Opettajat saattavat jopa tuntea paineita konkreettisten töiden tekemiseen, jotta huoltajat vakuuttuvat siitä, että kuvataidekasvatuksen puitteissa tehdään ja opitaan asioita. Kuitenkin esimerkiksi Biestan (2017, 13) mukaan taidekasvatuksen tarkoituksen tulisi olla vain taide itsessään, ja hän peräänkuuluttaa taiteelta jopa hyödyttömyyttä (useless). Valmistuvien töiden määrän sijaan tulisi olla kiinnostunut laadusta ja varsinkin itse työskentelyprosesseista (vrt. Pembleton & LaJevic 2014, 46, loppuviite 3). Tieto siitä, että tekee jotain tilapäistä ja väliaikaista, voi tehdä työskentelyprosessista ja oppimiskokemuksesta mieleenpainuvan merkityksellisellä tavalla. Toki yhdessä tehtyjä installaatioita voidaan dokumentoida esimerkiksi valokuvin, mutta niiden kautta on haasteellista välittää kaikkia kokemukseen vaikuttaneita tekijöitä: tilaa, aikaa ja sosiaalisuutta. Tällaisen hetkellisyyden keskiöön nostamisen voi nähdä radikaalina opetuksen kontekstissa, koska kasvatusta pyrkii tuottamaan nimenomaan pysyvää muutosta.

Kuvataidekasvatusta kuin agora

Kuvataideluokassa syntyvän, *tilapäisen* ja *välitaikaisen* installaation luonne on vahvasti sosiaalinen. Tämä on tyypillistä laajemminkin kuvataidekasvatuksessa, missä taidetta ei lähestytä niinkään yksilöllisenä sankarityönä, vaan taiteellisen työskentelyn perusta on sosiaalisessa yhdessä olemisessä (Kallio 2008, 111). Tämä edellyttää aktiivista keskustelua ja neuvottelemista muiden kanssa (vrt. esim. Burr 2004). Samaa peräänkuuluttaa Massey, joka tilan ja ihmisten suhdetta käsitellessään esittää posthumanistisen kysymyksen siitä,

”kuinka me (ihmiset ja ei-ihmiset) aiomme elää yhdessä” (Massey 2014, 15, sulut alkutekstistä). Millaisina nämä neuvottelut sitten paikantuvat koulun arkeen? Tuula Gordonin (2003) mukaan koulun tilaa ja siinä toimivia ihmisiä ohjaavat *aika-tila-polut*. Niillä tarkoitetaan koulun sääntöjen, aikataulujen ja rutiinien säätelyä eli sitä, missä milloinkin täytyy tai ei saa olla. Ne rajoittavat yksilöiden toimintaa ja toisaalta ovat mahdollistamassa yhdessä olemista ja työskentelyä. (Gordon 2003, 59–60.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 9) alkaa toteamuksella siitä, että perusopetuksen ohjausjärjestelmän (johon myös opetussuunnitelma kuuluu) tavoitteena on luoda ”hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle.” Aika-tila-polut ylläpitävät kouluissa järjestystä, joka tukee tavoitteiden saavuttamista: kypsyminen, edistys ja voimaantuminen mahdollistuvat, ja kaaos sekä konfliktit teoreettisesti vältetään. Kallio-Tavinin (2013, 213) mukaan pyrkimys muutokseen, kehitykseen, edistykseen ja oppimiseen on niin vahvasti opettajien sisäistävä, että edistysuskoa harvoin kyseenalaistetaan, vaikkei kyseessä ole ainoa tapa lähestyä pedagogiikkaa. Koulu onkin olemukseltaan aikasidonnainen instituutio (Sahlberg 1998, 190–193). Kasvatustieteellinen keskustelu lähtee usein premissistä, jonka mukaan opetustilanteessa matkataan lineaarisen ajan läpi vakaassa tilassa oleillen (Hohti 2016, 63). Lineaarisuus näyttäytyy siis tilallisuuden vastakohtana. Lineaarisen ajattelutavan alkuperä voidaan jäljittää teollisen vallankumouksen yhteydessä syntyneeseen tapaan nähdä tilan käsite ajalle alistaiseksi, mikä linkittyy siihen, että 1800-luvun suuri mielenkiinnonkohde oli historia eli aika (Hyvärinen 2014, 12; Foucault 1984, 1). Koulun arki itsessään on kuitenkin epälineaarista monine rinnakkaisine, sattumanvaraisesti toisiinsa vaikuttavine tapahtumaketjuineen (vrt. Sahlberg 1998, 102). Kuten Hohdin (2016) tutkimuksesta ilmenee, koulupäivät ovat täynnä oppilaille itselleen tärkeitä, mutta opetukseen liittymättömiä asioita – ja silti oppimista tapahtuu. Ehkäpä kasvatusta tulisikin lähestyä enemmän tilan kuin ajan kautta? Jos halutaan tarkastella opetuksen vaikutusta, katse suunnataan perinteisesti arviointiin, opetuksen ajallisen kaaren loppupäähän. Tarkastelen seuraavaksi kuvataiteen opetuksen yhtä ominaispiirrettä, oppilastöiden yhteisarviointitilannetta.

Kuvataidetunnilla tehtävän kuvan valmiiksi saattaminen ei ole työskentelyn päätepiste, koska syntyneiden kuvien yhteisellä tarkastelulla ja niistä heräävien ajatusten jakamisella on keskeinen rooli oppimisessa. Tarkastelun kenties klassisimmassa muodossa valmiit kuvat asetetaan kaikkien nähtävälle ja niistä keskustellaan yhdessä. Räsänen (2008, 237) on pohtinut yhteisarviointitilannetta koulumaailmassa, ja hänen mukaansa tehtyjen kuvien avulla voidaan opetella muiden kohtaamista, eli kukin kuva ”toimii siltana, jolla ihmiset [...] kohtaavat”. Tulkiten Räsänen viittaavan tässä sillalla kahdesta eri suunnasta toisiaan lähestyviin henkilöihin, joilla on mahdollisuus löytää yhteys ja päästä parhaassa tapauksessa sillan yli toiselle puolelle, toisen asemapaikalle. Silta-metaforaan liittyy ajatus toise(ude)n ymmärtämisestä toisen tekemän kuvan kautta. Mutta voiko kuvan kautta muodostuva silta pettää, jolloin yhteyden sijaan lopputuloksena on vain yksilöiden eroja ylläpitävää tai jopa vahvistavaa ymmärtämättömyyttä? Yhteisarviointitilanteessa haetaan jaettavaa ymmärrystä, mutta yksilöiden tekemien kuvien keskinäiset erot ovat selvästi nähtävillä, eikä suhtautuminen näihin eroihin aina ole yksin positiivista. Kritiikki saattaa kohdistua kuvan tekijän persoonaan, vaikkei näin tulisi olla (Räsänen 2008, 237).

Määritelmällisesti siltaan kuuluu, että se johtaa yli jostain esteestä, kuten joesta tai rotokosta (Kielitoimiston sanakirja). Mutta mikäli mitään ylitettävää estettä ei lähtökohtaisesti olisi, voitaisiinko toimia lineaarisuuden sijaan samaan aikaan useisiin suuntiin – tilallisesti – eli metaforisesti *käyskennellä torilla*? Tilana tori on täynnä yllättäviä kohtaamisia ja löytöjä. Siellä liikutaan edestakaisin tarjontaa tutkien ja vastaantulijoiden kanssa seurustellen.

Näen, että aivan kuten torilla, myös kuvataidetunnilla tulisi välillä saada aikaa ja tilaa olla ilman, että kuljetaan kohti tiettyä ennalta määrättyä päätepestettä. Installaation tekeminen on esimerkki kuvataideopetuksesta, jossa tilan käsittelyssä on siirrytty eteenpäin antiikista periytyvästä tavasta ajatella tilaa geometrisena tyhjiönä kohti ajatusta tilasta sosiaalisesti tuotettuna. Katson nyt antiikin matemaatikkojen ohi ja haen inspiraatiota tilasta, missä kaikki tärkeä antiikin aikana tapahtui: torilta, agoralta. Agorat ovat antiikin Kreikan kaupunkien keskusaukioita, joille länsimaisen demokratian synty usein jäljitetään. Agora ei ole vain tyhjä kenttä vaan moninainen ja dynaaminen tila: sieltä paikkansa löysivät niin hallinto, kaupankäynti, oikeudenkäynnit kuin kulttuurielämäkin (ks. Castrén & Pietilä-Castrén 2002, 13–14). Esitän, että yhteisen installaation rakentaminen on esimerkki kuvataidekasvatuksesta, joka on lähempänä agoraa kuin siltaa. Tällä viittaan siihen, että kohtaamisia ei voida palauttaa tietyn yksilön ja muun ryhmän kohtaamiseen (kuten aiemmin mainitussa kuvataiteen yhteisarviointitilanteessa), vaan *kaikki* kohtaavat toisiaan *koko ajan*. Installaatiota tehdessä rakennetaan yhteistä tilaa, jossa kaikkien tasavertaiset toiseudet muodostavat heti työskentelyn alusta lähtien uuden, kenellekään kuulumattoman mutta kaikkien jakaman tilan. Tällöin lähtökohdat yhteisarviointitilanteeseen ovat erilaiset. Kun tarkastellaan ryhmätyönä tehtyä installaatiota, katsottavana oleva kuva on samaan aikaan yksilön ja toisen tekemä, mikä purkaa minä–toinen -asetelmaa. Väitän, että toisen kohtaaminen on tällöin helpompaa, ja tällainen turvallisempi oppimisympäristö puolestaan edesauttaa oppimista (vrt. esim. Virta ym. 2011, erit. 129; POPS 2014, 27). Toisaalta turvallisessa tilassa on mahdollista oppia kohtaamaan epämääräisyyttä, konflikteja ja riskejä, mikä Räsänen (2008, 106) mukaan on tärkeää taideoppimisessa. Nähdäkseni agora-vertaus voi tulla kysymykseen aina kun kuvataidekasvatuksessa työskennellään ryhmässä, mutta installaation ollessa nimenomaan fyysinen tila näen sen kohdalla agoran piirtyvän esiin erityisen selvästi. Vastauksena Massey'n (2014, 15) kysymykseen yhdessä elämisestä voisi siis todeta, että kuvataidekasvatuksessa yksi tapa elää yhdessä on tuottaa tilaa koko ryhmän voimin tekeillä installaatio tai muu kuva, jota voisi verrata sosiaalisuudessaan antiikin agoraan.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olen tuonut esille sosiaalista lähestymistapaa tilaan ja sen vaikutusta kuvataidekasvatukseen. Installaation tekemisen mahdollisuuksia kuvataideluokassa tarkasteltaessa installaatiotaiteen näkökulma perspektiiviin ja installaatioiden tilapäisyys näyttäytyivät kiinnostavina mahdollisuuksina toisin tekemiseen. Installaatioihin kuuluvan sosiaalisen ulottuvuuden kautta päädyin koulussa tapahtuvaa yhdessäoloa ohjaavien tila–aika–polkujen äärelle ja edelleen niiden kautta kasvatukseen vahvasti vaikuttavan lineaarisuuden eteen. Lineaarisuus näyttäytyi kasvatuksessa tilallisuuden vastakohtana. Näin ollen artikkelin alussa esittämäni kaksi syytä kuvataidekasvatukseen ja tilan tutkimisen tarpeelle – opetus tapahtuu tilassa ja tila on yksi opetuksen aiheista – saivat rinnalleen vielä kolmannen syyn: tila ja aika ovat keskeisiä käsitteitä kasvatustieteellisessä ajattelussa. Lineaarisuus yhdistyi ajattelussani Räsänen (2000, 2008) silta-metaforaan. Päädyin esittämään antiikista poimitua agoraa vertauskuvaksi sillan rinnalle kuvataidekasvatuksen käsitteellistämässä silloin, kun kyseessä on lineaarisuutta haastava tilaan, aikaan ja sosiaalisuuteen kiinnittyvä työskentely. Artikkelissa esittämäni pohjalta väitän, että esimerkiksi installaation tekeminen voi olla agora eli kaikkien osallistumisen mahdollistava ”demokraattisen yhteiskunnan pienois-malli” (Räsänen 2015, 73). Tällöin toisten kohtaaminen mahdollistuu jo työskentelyn aikana eikä vasta toisten kuvia yhdessä arvioitaessa, toisin kuin yksilökeskeisessä työskentelys-

sä. Näen agoran osuvuuden niin ikään suhteessa kuvataidekasvatuksessa tapahtuviin prosesseihin. Siltaa kuljettaessa reitti on aina sama, kun taas agoralla jokainen kuljettu reitti on erilainen, aivan kuten oppimisprosessitkin. Tämänkaltainen työskentely, jossa kaikkien osallistujien toiminta muuttaa yhdessä työstettävää tilaa, näyttäytyy minulle keinona käsitellä tilaa uudella tavalla ja siten tuoda jotain uutta opetukseen.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella, miten kuvataidekasvatus voisi samanaikaisesti tukea jokaista ottamaan oman tilansa mutta toisaalta jakamaan tilaa demokraattisesti eli, Biesta (2017, 16) mukaillen, olemaan dialogissa maailman kanssa ilman, että pyrkii valloittamaan itselleen maailman keskustaa. Tila ei ole vain tapahtumapaikka konfliktille vaan se on konflikti itsessään (ks. esim. Elden 2004, 183). Jopa antiikin agoroilla käytiin kappailuja, toki laadultaan ennemmin verbaalisia kuin fyysisiä (Salmela 2019, 78). Tilan jakamiseen liittyy kaikilla tasoilla valta ja poliittisuus. Kysymys siitä, onko tila sinun vai minun, meidän vai teidän, näkyy esimerkiksi globaalissa maailmanpolitiikassa jälkikolonialismin kysymyksissä, kaupunkitilassa graffitien vastaisessa taistelussa ja yksittäisessä luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden positioissa (vrt. Kern 1983, 4). Tilan jako on aina kiinni ajassa eikä koskaan valmis, vaan jatkuvien neuvottelun ja kappailujen kohde kaikilla tasoilla – niin luokkahuoneissa kuin niiden ulkopuolella.

Kirjallisuus

- Astala, Eeva & Kenttälä, Marjo 2020. *Tehdään Kaupunkia! – Arkkitehtuuri Monialaisissa Oppimiskokonaisuuksissa*. Kehittämiskeskus Opinkirjo [www-lähde]. < <https://opinkirjo.fi/materiaalit/tehdään-kaupunkia/> > (Luettu 19.5.2021).
- Biesta, Gert 2016. The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, Gert 2017. What If? Art Education Beyond Expression and Creativity. Teoksessa Naughton, Christopher, Biesta, Gert & Cole, David R. (toim.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education*. Lontoo: Routledge, 11–20. <https://doi.org/10.4324/9781315143880-2>
- Bishop, Claire 2005. *Installation Art. A Critical History*. Lontoo: Tate Publishing.
- Burr, Vivien 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Kääntänyt Jyrki Vainonen. Alkuteos *The Person in Social Psychology* (2002). Tampere: Vastapaino.
- Butler, Judith 2006. *Hankala sukupuoli*. Kääntäneet Tuija Pulkkinen & Leena-Maija Rossi. Alkuteos *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990). Tampere: Gaudeamus.
- Castrén, Paavo & Pietilä-Castrén, Leena 2002. *Antiikin käsikirja*. 2. painos (1. p. 2000). Helsinki: Otava.
- Cosgrove, Denis 1999. Introduction: Mapping Meaning. Teoksessa Cosgrove, Denis (toim.), *Mappings*. Lontoo: Reaktion Books, 1–23.
- Elden, Stuart 2004. *Understanding Henri Lefebvre: theory and the possible*. Lontoo: Continuum.
- Foucault, Michel 1984. *Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias*. Kääntänyt Jay Miskowiec. Alkuteos *Des Espace Autres* (1967). Architecture /Mouvement/ Continuité,

- lokakuu 1984 [www-lähde]. < <http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf> > (Luettu 3.10.2018).
- Gordon, Tuula 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (toim.), *Koulun arkea tutkimassa: Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59–73.
- Haapalainen, Riikka 2018. *Utopioiden arkipäivää. Osallistumisen ja muutoksen paikkoja nykytaiteessa 1980–2011*. Helsinki: Helsingin yliopisto [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4007-4> > (Luettu 5.7.2020).
- Hautamäki, Irmeli 2019. Ajattelun murros avantgardessa ja tieteellinen vallankumous. Teoksessa Hautamäki, Irmeli & Sederholm, Helena (toim.), *Avantgarde, tiede ja teknologia*. Helsinki: FAM, Finnish Association for Avant-Garde and Modernism, 63–75.
- Heinonen, Heikki 2019. *Avaruusmatkalta Agoralle – Kuvataidekasvatuksen tila-aika-dikotomian haastaminen Muutto Oberoniin -installaatiotyöpajan tilojen analyysin kautta*. Maisterin opinnäytetyö. Helsinki: Aalto-yliopisto [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201905193129> > (Luettu 5.7.2020).
- Hohti, Riikka 2016. *Classroom matters. Research with children as entanglement*. Helsinki: Helsingin yliopisto [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2069-4> > (Luettu 5.7.2020).
- Horelli, Liisa 1981. *Ympäristöpsykologia*. Espoo: Weilin+Göös.
- Humalisto, Tomi 2012. *Toisin tehtyä, toisin nähtyä – esittävien taiteiden valosuunnittelusta muutosten äärellä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu [www-lähde]. < <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-9765-90-4> > (Luettu 5.7.2020).
- Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, Hiltunen, Mirja & Estola, Eila 2014. Johdanto. Teoksessa Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, Hiltunen, Mirja & Estola, Eila (toim.), *Paikka ja kasvatust*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 4–8.
- Hyvärinen, Reetta 2014. Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, Hiltunen, Mirja & Estola, Eila (toim.), *Paikka ja kasvatust*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus 9–30.
- Jokinen, Teppo 2015. Perspektiivisistä projektioista, tilasta ja havaitsemisesta. Teoksessa Vakkari, Johanna (toim.), *Perspektiivi kuvataiteen historiassa*. Helsinki: Gaudeamus, 15–32.
- Kallio, Mira 2008. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. *Synnyt* 2, 106–115.
- Kallio-Tavin, Mira 2013. *Encountering the Self, Other and Third: Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies*. Helsinki: Aalto-yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-5123-9>
- Kern, Stephen 1983. *The Culture of Time and Space 1880–1918*. Cambridge: Harvard University Press.
- Korpelainen, Heini, Kaukonen, Hille & Räsänen, Jaana 2004. *Arkkitehtuurin ABC: löytöretki rakennettuun ympäristöön*. Helsinki: Suomen arkkitehtiliitto.
- Kotimaisten kielten keskus 2020. *Kielitoimiston sanakirja* [www-lähde]. < <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/#/silta> > (Luettu 11.8.2020).
- Lefebvre, Henri 1991. *The Production of Space*. Alkuteos La production de l'espece (1974), kääntänyt Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell.
- Massey, Doreen 2014 [2008]. *Samanaikainen tila*. Toimittaneet Mikko Lehtonen, Pekka Rantanen & Jarno Valkonen. Kääntänyt Janne Rovio. Tampere: Vastapaino.
- Middleton, Sue 2014. *Henri Lefebvre and Education. Space, history, theory*. Lontoo/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203070666>

- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 5.8.2020).
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf > (Luettu 17.6.2021).
- Pembleton, Matthew & LaJevic, Lisa 2014. Living Sculptures: Performance Art in the Classroom. *Art Education* 67 (4), 40–46. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519282>
- Peters, Richard S. 1965. Education as initiation. Teoksessa Archambault, Reginald D. (toim.), *Philosophical analysis and education*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul, 87–111.
- Räsänen, Marjo 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, Marjo 2011. Kohtaavatko oppilaiden ja opettajien taidekäsitteet? Teoksessa Laitinen, Sirkka & Hilmila, Antti (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus, 115–127.
- Räsänen, Marjo 2012. Kuvataiteet ja kasvatusta – tutkimuskentän ääriä. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 389–412.
- Räsänen, Marjo 2015. *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Saarikangas, Kirsi 2006. *Eletyt tilat ja sukupuoli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sahlberg, Pasi 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Salmela, Sauli 2019. Klassisesta sivistyksestä ihmisyyden, kasvatuksen ja hyvän elämän perustana. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 65–97.
- Sanaksenaho, Pirjo 2010. Tila, aika, liike. Teoksessa Räsänen, Jaana (toim.), *Arkkitehtuurin ABC 2: Peruskäsitteitä*. Helsinki: Suomen arkkitehtiliitto, 28–31.
- Sederholm, Helena 1994. *Intellektuaalista terrorismia. Kansainväliset Situationistit 1957–72*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sederholm, Helena 1998. *Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experimental and Social Modes of Contemporary Art*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7888-4>
- Sederholm, Helena 2002. Performatiivinen taide ja naisidentiteetin rakentaminen. Teoksessa von Bonsdorff, Pauline & Seppä, Anita (toim.), *Kauneuden sukupuoli. Näkökulmia feministiseen estetiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus, 76–106.
- Soja, Edward W. 2009. Taking space personally. Teoksessa Warf, Barney & Santa, Arias (toim.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives*. Lontoo: Routledge, 11–35.
- Suominen, Anniina 2016 (toim.). *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella: avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Tuan, Yi-Fu 1977. *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Töyssy, Seppo, Vartiainen, Liisa & Viitanen, Pirjo 2007. *Kuvataide: visuaalisen kulttuurin käsikirja*. 1.–3. painos (1. p. 1999). Porvoo: WSOY.
- Virta, Marjaana, Asanti, Riitta, Junntila, Niina, Koivusilta, Leena, Koski, Pasi & Virta, Arja 2011. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, Eila (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! – Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampere: Tampereen Yliopisto, 120–134.
- Warf, Barney & Arias, Santa 2009. Introduction: the reinsertion of space into the social sciences and humanities. Teoksessa Warf, Barney & Arias, Santa (toim.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives*. Lontoo: Routledge, 1–10. <https://doi.org/10.4324/9780203891308>
- Wieder, Axel 2020. Pedagogies of open form: Oskar Hansen and the politics of collective space. Teoksessa Hegyi, Dóra, László, Zsuzsa & Zólyom, Franciska (toim.), *Creativity Exercises: Emancipatory Pedagogies in Art and Beyond*. Berliini: Sternberg Press, 227–246.
- Ylirisku, Henrika 2021. *Reorienting Environmental Art Education*. Espoo: Aalto-yliopisto [www-lähde]. < <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0245-1> > (Luettu 16.6.2021).

TuM Heikki Heinonen toimii kuvataideopettajana Helsingin kuvataidelukiassa.