

**Jaettuja elämyksiä ja taiteellista työtä
– taidemuseo-oppaiden kokemuksia hyvästä opastamisesta**

Eeva Hytönen 2014

Taiteen maisterin tutkinnon opinnäytetyö

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Taiteen laitos

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Ohjaaja Riikka Haapalainen

Tekijä Eeva Hytönen

Työn nimi Jaettu elämyksiä ja taiteellista työtä - taidemuseo-oppaiden kokemuksia hyvästä opastamisesta

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2014

Sivumäärä 94

Kieli suomi

Tiivistelmä

Opinnäytetyössäni tutkin taidemuseo-oppaiden kokemuksia hyvästä opastuksesta ja hyvistä opastamisen tavoista. Opinnäytteeni sijoittuu taidekasvatuksen ja museopedagogian yhteiselle kentälle. Tutkimukseni aineistona ovat taidemuseo-oppaille lähetetyt kyselyt ja haastattelut. Kyselyyn osallistui seitsemäntoista opasta, joista haastattelin viisi. Vertailen oppaiden kokemuksia museoista, museopedagogiasta ja opastuksista kirjoitettuihin teksteihin. Menetelmiäni ovat kysely, teemahaastattelu ja aineiston analyysinä lähiluku. Aineiston pohjalta jaoin esiin nousseet teemat kahteen osaan, joista toinen käsittelee suoraan hyvän taidemuseo-opastuksen elementtejä, toinen taidemuseo-oppaan ammatti-identiteettiä, joka vaikuttaa epäsuorasti opastusten taustalla. Näkökulmani rajautuu oppaiden näkemykseen yleisestä opastuksesta ja opastamisesta, jota ei ole kohdistettu tiettyyn museoon tai näyttelyyn. Tutkimukseen kuuluu myös oman näkökulmani jatkuva refleктоiminen, sillä tehdessäni tutkimusta työskentelen taidemuseossa museolehtorina.

For my thesis I studied the experiences and good practices of guides in art museums. This study focuses on the fields of art education and museum education. The research material consists of questionnaires and interviews with museum guides. For this study seventeen guides participated. I compared the experiences of museum guides in relation to written text about museums, museum education and guided tours. The methods I used include questionnaires, interviews (five of the guides were interviewed by me) and interpretive reading and analysis of the material mentioned. Two themes emerged that I divided into two parts. Part one deals directly with the elements of good guidance. The second part focuses on the art museum guides' professional identity, which indirectly affects the guided tours. My point of view is based on the view guides have from guidance in a museum in general, without being associated with a particular museum or exhibition. The study also includes a continuous reflection of my own position as a museum educator in an art museum.

Avainsanat museopedagogiikka, taidemuseo, opastus

Sisällys

1. Johdanto.....	5
1.1. Tutkimustehtävä.....	5
1.2. Tutkimuksia museopedagogiikasta, oppaista ja opastamisesta.....	7
1.3. Tutkimuskysymykset.....	11
1.4. Keskeiset käsitteet.....	12
2. Opastus – museopedagogia – yleisö.....	16
2.1. Museopedagogian ihanteita.....	16
2.2. Taidemuseo-opastamisen historiaa.....	19
2.3. Opetussuunnitelma ohjaa museoon.....	23
2.4. Museokokemuksen välinearvo.....	24
2.5. Museovierailu kävijän identiteetin vahvistajana.....	25
2.6. Vierailumotivaatiosta oppimiseen.....	26
2.7. Kasvatusteoriaa taidemuseossa.....	29
3. Tutkimusaineisto.....	32
3.1. Aineiston kokoaminen ja käyttö.....	33
3.2. Osallistujat.....	35
3.3. Reflektointia.....	36
3.4. Tutkimusetiikka.....	38
3.5. Aineiston lukeminen.....	39

4. Hyvä opastus taidemuseossa.....	41
4.1. Opastuksen rakenne.....	41
4.1.1. Aloitus.....	42
4.1.2. Lopetus.....	44
4.1.3. Opastuksen pituus.....	45
4.2. Taidepuhe ja opastus.....	47
4.3. Vuorovaikutuksen rakentaminen.....	51
4.3.1. Kysymykset.....	53
4.3.2. Palaute.....	56
5. Taidemuseo-oppaan ammatti-identiteetti.....	58
5.1. Opastutkimus.....	58
5.2. Näyttelyn sisällön välittäminen ja opastusten variointi.....	60
5.3. Positiiviset ja negatiiviset kokemukset.....	64
5.3.1. Onnistuminen.....	64
5.3.2. Huonoja kokemuksia.....	65
5.4. Työidentiteetin eri puolet.....	67
5.5. Hyvän oppaan ominaisuudet.....	70
6. Oppaiden kokemuksia opastuksista ja opastamisesta.....	73
Lähteet.....	78
Liitteet.....	86

1. Johdanto

Ensimmäisessä luvussa kirjoitan omasta työtaustastani ja siitä, miten olen sisällä opin-
näytetyöni aiheen kentällä. Lisäksi kerron muutamasta oppaisiin, opastamiseen ja muse-
opedagogiikkaan liittyvästä tutkimuksesta ja teksteistä, joita olen käyttänyt oppinäyte-
työssäni ja joita haluan suositella aiheesta kiinnostuneille tutustuttavaksi. Osa mainituista
teksteistä on toiminut lähinnä taustamateriaalina, mutta ansaitsevat silti tulla nostetuksi
esiin mikäli koen niiden vaikuttaneen epäsuorasti oppinäytetyöhöni. Tässä luvussa mää-
rittelen myös tutkimustehtäväni, sen keskeiset käsitteet ja tutkimuskysymykseni.

1.1. Tutkimustehtävä

Olen toiminut oppaana ja museolehtorina taide- ja kulttuurihistoriallisissa museoissa
monta vuotta, joista viimeisimmät Didrichsenin taidemuseossa Helsingissä. Parin vii-
me vuoden aikana olen myös ohjannut uusia oppaita ja tuottanut näyttelyiden sisäl-
tömateriaalia muille oppaille. Materiaalin pohjalta olen yleensä vetänyt myös ”mallio-
pastuksen”, pitkän esimerkkiopastuksen siitä, miten näyttely voitaisiin opastaa ja mitä
vaihtoehtoja ja näkökulmia oppaalla on käytettävissään. Malliopastuksen tarkoitus on
helpottaa oppaiden työtä mutta myös ohjata mahdollisimman monipuolisiin opastuk-
siin, mikä taas on kaikkien yhteinen etu: oppaan, museon, näyttelyn ja katsojan.

Nykyinen toimenkuvani taidemuseossa keskittyy keskeisesti opastusten ja oppaiden
työn kehittämiseen. Mielestäni kysymys on erittäin tärkeästä asiasta, sillä kävijän näkö-
kulmasta oppaat ovat usein ainoa kontakti museon henkilökuntaan vierailun aikana.

Jos opas ei ole tehtäviensä tasalla, muiden museoammattilaisten työ taustalla menettää merkityksensä. Oppaan työ on taidemuseossa tapahtuvan taidekasvatustyön näkyvin osa.

Opinnäytetyössäni tarkastelen taidemuseoiden oppaiden kokemuksia opastuksistaan. Valitsin aiheen, sillä siihen paneutuminen on minulle museolehtorina motivoivaa ja merkityksellistä. Tarkoitus on kerätä yhteen kokemustietoa ja teoriaa taidemuseoiden oppaille heidän ammattitaitonsa ja taidekasvattajan roolinsa kehittämiseen. Samalla laajennan omaa ammattiosaamistani oppaana ja oppaiden kouluttajana. Opinnäytteeni tuottama tieto hyödyntää myös näyttelyitä ja museon yleisötoimintaa suunnittelevia museoammattilaisia sekä museoiden henkilöstöesimiehiä, sillä se tuo esiin työntekijän toiveita oppaiden työnkuvan kehittamisestä. Tutkielmani voi nähdä myös aikaisemmin mainitsemieni malliopastusten jatkeena eli koontina elementeistä, joista opastukset koostuvat ja joiden avulla niitä voi kehittää. Lisäksi haluan työlläni nostaa oppaiden ja opastusten arvostusta taidemuseoissa.

Taidemuseo-opastuksiin on oman kokemukseni mukaan näyttelyiden sisältömateriaalin lisäksi yllättävän vähän apua tarjolla. Aloittaessani työni oppaana muistan lähinnä neuvoja kuten "ei tätä voi opettaa, se joko sujuu tai ei", "kyllä se siitä kun vain maltat kuunnella välillä ryhmää". Esiintymisjännitykseen kommentti "älä turhaan jännitä, siihen tottuu kyllä" ei tarjonnut paljoakaan lohtua. Samankaltaiset kokemukset nousivat esiin kyselyissä ja haastatteluissa, joiden mukaan oppaan työ vaikuttaa olevan itsenäistä ja välillä myös yksinäistä. Osa taidemuseoista toki järjestää opaskoulutuksia oppaan työhön, mutta eivät läheskään kaikki.

Taidemuseo-oppaiden taustat vaihtelevat. He ovat yleensä osa-aikaisia taidehistorian, taidekasvatuksen tai taiteen opiskelijoita tai sitten näille aloille valmistuneita kulttuurin sekatyöläisiä. Opastustilanteessa esillä on oppaan persoonallisen tapa ja tyyli kertoa aiheesta, ei niinkään hänen taustansa tai alalle ohjaavien opintojen määrä. Ei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa johdattaa kuulija näyttelyyn.

Opas vertautuu vahvasti opettajaan, joka opettaa kävijöitä esittelemällä näyttelyä noin tunnin kierroksella näyttelysaleissa. Oppaan työssä näkyy sama roolin murros joka on vaikuttanut myös kouluissa viime vuosikymmeninä oppimiskäsityksen muuttuessa: opastus ei enää ole vain opettajajohtoinen vaan myös osallistava ja keskusteleva, jolloin opas ei ole enää kyseenalaistamaton luennoitsija vaan pikemminkin näyttelykier-

roksen ja keskustelun emäntä, isäntä tai kanssakokija.

Opastaminen taidemuseossa eroaa opastamisesta kulttuurihistoriallisessa museossa näyttelysisältöjen ja opastamisen päämäärän kautta. Taidemuseo-opastamisen päämäärä on taidekasvatus, joka tuottaa elämyksiä ja tietoa *taiteen* kautta. Taidekasvatus mainitaan päämääränä muun muassa Valtioneuvoston asetuksissa Valtion taidemuseon eli nykyisen Kansallisgallerian tehtävistä: "[Valtion taidemuseon tehtävä on] perehdyttää yleisöä kuvataiteeseen ja lisätä sen tuntemusta taidekasvatuksen avulla" (Suomen säädöskokoelma, Valtioneuvoston asetus Valtion taidemuseosta, 618/2004).

Opastuksella tapahtuva taidekasvatus lisää taiteen ja taidehistorian tuntemusta. Lisäksi taidekasvatus kehittää kuvanlukutaitoa ja tuottaa henkilökohtaisia merkityksiä taiteen tulkinnan kautta. Tämä yleinen oletus taidekasvatuksen merkityksestä perustuu taiteen erityisasemaan kulttuurissamme, taiteen itseisarvoon sekä taiteellisen tiedon erityisyyteen verrattuna tieteelliseen tietoon. Kuten museologi Anne Aurasmaa kirjoittaa: "Taide ei ole tietenkään yksikäsitteinen ohjastaja; juuri henkilökohtainen kosketavuus tekee siitä tärkeän yksilölle ja hänen kauttaan yhteisölle." (Aurasmaa 2004, 43.)

Myös kulttuurihistoriallisessa museossa voidaan opastaa niin, että päämääränä on taidekasvatus, esimerkiksi taidehistorian tuntemuksen lisääminen. Tämä kuitenkin vaatii oppaalta taidekasvatuksellista ja pedagogista osaamista sekä valintoja näyttelysisällön suhteen. Lisäksi kulttuurihistoriallisen museon yleisön täytyy taidekasvatuksellista kierrosta toivoessaan osata erikseen pyytää sitä. Taidemuseoissa taidekasvatus sen sijaan on luonteva ja sisäänrakennettu osa näyttelypedagogiikkaa ja yleisiä tavoitteita siinä missä kulttuurihistoriallisten museoiden museopedagogiikka keskittyy pääsääntöisesti opetukseen kulttuurihistoriallisten sisältöjen kautta. Taide on toki osa kulttuurihistoriaamme, mutta pääosaa se näyttelee yleensä vain taidemuseoiden opastuksissa.

1.2. Tutkimuksia museopedagogiikasta, oppaista ja opastamisesta

Taidemuseo-opastuksia on tutkittu kolmesta näkökulmasta; museopedagogiaan, oppaiden työhön sekä opastamiseen keskittyen. Pääosa tässä opinnäytetyössä viitatuista tutkimuksista on suomalaisia, sillä myös aineistoni perustuu kokemuksiin suomalai-

sisä taidemuseoissa työskentelystä. Vaikka eurooppalainen museokulttuuri on rakentunut yhteiselle valistusajattelupohjalle, ovat ruohonjuuritason kokemukset yleensä jollain tasolla kulttuurisidonnaisia (Hudson Petterssonin (2004, 104) mukaan). Mukana opinnäytetyössäni on kansainvälisiä tutkimuksia silloin, kun arvioin niiden tuovan lisäperspektiiviä tutkimukselleni.

Taidemuseopedagogiasta, taidemuseon ja sen yleisön kohtaamisesta kirjoitettu keskeisin suomalainen teos on Marjatta Levannon ja Susanna Petterssonin toimittama *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (2004). Kirjan julkaisi Valtion taidemuseo yhdessä silloisen taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehyksen kanssa. Vaikka kirja artikkeleineen keskittyykin nimenomaan Valtion taidemuseon museopedagogian historiaan, tehtäviin ja näkökulmiin, se kertoo kattavasti maamme museopedagogian suuntauksista ja tilasta 2000-luvun alkuun mennessä. Olen saanut teoksesta paljon inspiraatiota työhöni jo ennen opinnäytteen kirjoittamista.

Suomen museoliitto on julkaissut museon yleisötyöhön liittyen muun muassa teokset *Museo oppimisympäristönä* (2004), *Kulttuuriperintö ja oppiminen* (2008) sekä *Avarampi museo aikuisille* (2012). Teokset eivät keskity vain taidemuseoihin vaan käsittelevät yleisötyötä myös kulttuurihistoriallisissa ja erikoismuseoissa. Suomen museoliiton julkaisema *Museologia tänään* (päivitetty painos 2009) on museopedagogiikan kannalta kiinnostava artikkelikokoelma, joka on saanut Museopedagogisen yhdistyksen Pedaali ry:n Vuoden museopedagoginen teko -palkinnon 2007. *Museologia tänään* -kirjaa käytetään myös oppikirjana museologian aineopinnoissa.

Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry:n tavoitteena on edistää museopedagogista toimintaa, vahvistaa yleisötyötä tekevien ammatillista identiteettiä ja arvostusta sekä tukea jäsentensä ammatillista kehittymistä (toiminta, Pedaali ry:n nettisivut). Pedaali ry palkitsee vuosittain myös suomalaisen museopedagogisen teon, mikä palkinto myös linjaa museopedagogiikan kehitystä ja nykytilaa Suomessa. Vuonna 2014 palkinnon esimerkiksi sai pedagoginen konservointihanke *Sirkushevosekset sairastaa*, joka oli Keraavan taidemuseon ja Metropolia ammattikorkeakoulun esinekonservoinnin yhteistyöprojekti. Pedaali ry:llä on myös tavoitteisiinsa liittyvää julkaisutoimintaa ja esimerkiksi tässä opinnäytetyössäni tiheään viitatus *Opastamisen historiaa* (2009) sekä *Opastamisen nykypäivää* (2009) ovat osa Pedaali ry:n Pedafooni -julkaisusarjaa.

Oppaiden työ asettuu museon ja yleisön risteyskohtaan, joten toteuttaakseen muse-

opedagogian tavoitteita oppaan tulisi tuntea myös yleisönsä. Taidemuseoiden yleisöä on tutkittu sekä Suomen museoliiton että Valtion taidemuseon kävijätutkimuksissa. Museoliiton kävijätutkimuksissa taidemuseot ovat yksi museolaji muiden museoiden joukossa (ks. esim. Museotilasto 2013), kun taas Valtion taidemuseo on keskittynyt tarkempaan taidemuseoyleisön havainnointiin (ks. esim. Korhonen 2008). Myös pienempiä, museokohtaisia kävijätutkimuksia toteutetaan koko taidemuseokentällä.

Suomen Opasliitto on matkailuoppaiden, eräoppaiden ja erikoisalojen oppaiden valtakunnallinen liitto, joka on perustettu vuonna 1974. Taidemuseoissa toimii myös oppaita, jotka kuuluvat Suomen opasliittoon määritelmänään ”erikoisalan opas”. Suomen opasliitto ei sinänsä yhdisty museoalaan muuten kuin opastamisen työnimikkeen kautta. Opasliitto julkaisee jonkin verran opastamiseen liittyvää kirjallisuutta, esimerkiksi *Opin ja opastan* (1998), mitä voin suositella kiinnostavaksi taustamateriaaliksi opastamisesta kiinnostuneille.

Aalto-yliopiston Taidekasvatuksen osastolla on tehty seminaaritöitä museopedagogiikkaan liittyen, esimerkiksi Helena Björkin *Guidningens didaktik – en studie i konstmuseets möte med dess publik* (2006) sekä Maria Lyytikän *Puhutaan nykytaiteesta – Opastetun kierroksen vaikutus nykytaidekokemukseen* (2009). Osastolla on tehty myös opinnäytteitä museopedagogiikasta, esimerkiksi Pia Läspän *Museopedagogin ja sähköasentajaopiskelijoiden kohtaamisia nykytaiteen äärellä* (2011).

Taidemuseokentälle suuntaavia opintoja ovat yleisimmin taidehistorian ja museopedagogiikan opinnot. Näiden lisäksi haluan mainita Aalto-yliopiston Taiteen kuratoinnin ja näyttelypedagogiikan koulutusohjelman CuMMA:n (Curating, Managing and Mediating Art), joka koostuu teoreettisista opinnoista, käytännön harjoitteluista ja projekteista sekä opinnäytetyöstä. Museotöihin suuntautuvien ammattilaisten lisäksi koulutusohjelma tuottaa opinnäytetöiden ja artikkelien kautta uutta tietoa näyttelypedagogiikasta.

Julkaistujen tutkimusten lisäksi taidemuseo-oppaat jättävät jälkeensä epävirallista aineistoa. Museokohtaisesti opastuskokemuksia puretaan esimerkiksi erilaisissa henkilökuntavihoissa tai suljetuilla keskustelufoorumeilla. Syksyllä 2013 Museolehtoripäivien jälkeen perustettiin museotyöläisille suunnattu Facebook-ryhmä Yleisötyöläiset ja museopedagogit, jonka on tarkoitus toimia alustana ideoiden vaihdolle ja jakamiselle. Ryhmässä on tätä kirjoittaessa yli sata jäsentä. (Yleisötyöläiset ja museopedagogit Facebook-ryhmä.)

Museopedagogian brittiläistä edistysperinnettä jatkaa Leicesterin yliopiston museologian laitos, jonka professorina toimii Eilean Hooper-Greenhill. Hänen toimittamansa kirja *The Educational Role of the Museum* (päivitetty painos 2009) sisältää suositeltavia tekstejä sekä alan opiskelijoille että erilaisten museoiden ammattilaisille, vaikka tutkimusosuus sijoittuukin Iso-Britanniaan. Hooper-Greenhillin ajatus: "In many ways it is the educational role that is leading museums forward" on ylikansallista museopedagogista ajattelua parhaimmillaan. (Hooper-Greenhill, 2009, 5.) Leicesterin yliopiston yhteydessä toimii myös museologisiin kysymyksiin keskittyvä The Research Centre for Museums and Galleries (Kinanen, 2007, 67).

Iso-Britannian lisäksi haluan mainita Tukholman yliopistossa julkaistun Berit Ljungin väitöskirjan *Museipedagogik och erfarende* (2009), jonka tutkimuksessa viitataan enemmän pohjoismaisiin museoihin. Suomalaisille ja ruotsalaisille museopedagogeille yhteistä on se, että englanninkielisiä tekstejä tutkiessa kielestämme usein puuttuu suorat, vastaavat termit ja ilmaisut. Tämä on eräs Ljungia tutkimuksessaan motivoiva aihe, samaa käsitteiden avaamista ja soveltamista tarvitsemme myös Suomessa. (Ljung, 2009, 11.) Myös tanskalaisen taidekasvatuksen professorin Helene Illerisin kirjoitukset näyttelypedagogiikasta ovat kiinnostavia, esimerkiksi teksti *Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries* (2009) pohtii katsojan näkökulmaa taidenäyttelyssä.

Suoraan opinnäytetyöhöni liittyvä väitöstutkimus on Robin Sankowski Grenierin *How Museum Docents Develop Expertise* (2005) Georgian yliopistossa Yhdysvalloissa. Vaikka erot omaan tutkimukseeni ovat ilmiselvät tutkimuksen laajuuden sekä kulttuuri- ja paikkasidonnaisuuden suhteen, on Sankowski Grenier tutkinut periaatteessa samoja asioita kuin minä, keräten tosin aineistonsa kulttuurihistoriallisista museoista.

Museopedagogiikan museokohtaiset linjaukset ja painotukset vaihtelevat museokohtaisesti, joten erilaisia museopedagogisia artikkeleita löytyy usein myös museoiden omista, suppeamman levikin julkaisuista. Näitä kiinnostavia tekstejä museopedagogiikan tapauskohtaisista esimerkeistä saattaa löytää pyytämättä ja yllättäen sekä Suomesta että maailmalta, kun kulkee avoimin silmin. Tällainen julkaisu on esimerkiksi Didrichsenin taidemuseon *Maya – Mesoamerikan alkuperäiskansa* (2012).

1.3. Tutkimuskysymykset

Opinnäytteeni tarkoitus oli tutkia taidemuseo-opastuksia ja oppaiden kokemuksia työstään. Tutkimustani johtavat kysymykset kuten:

Millainen on oppaan mielestä hyvä taidemuseo-opastus? Entä millaisia ovat hyvän opastamisen tavat?

Lisäksi tutkimuksen edetessä päädyin kysymään:

Mitä on taidemuseo-opastaminen? Mitkä tekijät vaikuttavat sen taustalla?

Opinnäytteeni aineisto koostuu taidemuseo-oppaiden kokemustiedosta, joten kysyessäni millainen hyvä taidemuseo-opastus tai hyvä opas, kokoaan vastauksen nimenomaan oppaiden näkökulmasta. Samoin kysyessäni erilaisista kokemuksista, esimerkiksi epäonnistumisista, on näkökulma opastukseen aina oppaiden, ei esimerkiksi yleisön, museolehtorin tai taidemuseon. Opastuksella oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yleisön, oppaan, museon ja näyttelyn välillä, mutta opinnäytteeseni rajasin mukaan vain oppaiden näkökulman. Lisäksi kirjoittaessani opastamisesta tai opastuksesta erotan käsitteet näyttelykontekstista tai viittauksista tiettyihin taidemuseoihin pyrkimyksenä tavoittaa opastuksen muuttumattomat elementit. Oppaan näkökulman valitseminen yleisön kustannuksella oli minulle museolehtorina luontevaa, sillä ainakin aloittaessani tutkimusta koen oppaan olevan opastus- ja oppimistilannetta ohjaava tekijä.

Kirjoittaessani opastamisesta viittaan taidemuseossa tapahtuvaan opastustilanteeseen, jolla tarkoitan oppaan ryhmälle esittämää yleisö- tai yksityisjohdantoa näyttelyyn. Opastaminen ei ole yksi opeteltavissa oleva taito, vaan sen sujuva toteuttaminen koostuu useamman eri osa-alueen samanaikaisesta hallitsemisesta. Se on siis yhdistelmä tilannekohtaisesti sovellettuja tietoja ja taitoja. Ennakkokäsitykseni on, että tiettyyn rajaan asti opastamista voi oppia kuka tahansa. Todella hyvät oppaat – kuten opettajatkin – ovat asia erikseen, mutta omia vahvuuksiaan parantamalla kuka tahansa voi kehittyä. Työ on hyvin persoonavetoista, eikä ole vain yhtä hyvää tapaa kertoa tarina, esitellä taiteilija tai rohkaista kävijöitä osallistumaan keskusteluun.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa keräsin kyselykaavakkeilla ja haastatteluilla oppaiden kokemustietoa taidemuseossa opastamisesta ja oppaiden työstä. Li-

säksi kartoitan, mitä oppaan työstä ja opastamisesta on kirjoitettu Suomessa ja myös muualla, sikäli mikäli tekstit viittaavat ulkomaisiin tutkimuksiin tai jokin esiin tuleva kansainvälinen aineisto on vertailtavissa omaani.

Kyselyssä ja haastattelussa kysyn oppaiden omia kokemuksia opastamisesta ja opastuksista sekä etsin niistä jonkinlaisia onnistuneen opastuksen elementtejä. Samoin kysyn, miten oppaat kokevat itsensä ja työnsä taidekasvattajina. Näitä kokemuksia koan yhteen ja vertailen aiheesta kirjoitettuihin tutkimuksiin.

1.4. Keskeiset käsitteet

Opasta ja opastusta voidaan verrata museon käyntikorttiin, joka ojennetaan kävijälle, joka ei tunne näyttelyä etukäteen (Venäläinen 2009, 7). Opastuksen tarjoaminen on jo itsessään ele, joka kertoo jotain museosta ja sen arvoista näyttelyn taustalla. Opastuksella museo avautuu ulospäin kohti katsojaa, johon haluaa saada yhteyden joko tarjoamalla tietoa näyttelyyn, museon tai taideteoksen taustoista tai luomalla keskustelua näistä. Yksipuolista tiedon syöttämistä parempana pidetään yleisesti vuoropuhelusuhdetta, johon myös katsoja henkilökohtaisesti sitoutuu. Sitoutumalla näyttelyyn tai museoon katsoja tulee hyvin todennäköisesti museoon uudelleen, mikä lienee kaikkien museoiden keskeinen toive: saada lisää katsojia, joko jo ennen käyneitä uudelleen tai kokonaan uusia. Monet taidemuseot tarjoavat esimerkiksi koululaisille opastuksen hyvin edullisella hinnalla, jopa ilmaiseksi.

Taidemuseo-opastuksen toteutumiseen vähintään vaadittavia elementtejä ja siksi tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat **taidemuseo**, paikka jossa opastus tapahtuu, **opastus** eli toteutuva tapahtuma, **opas**, joka opastuksen ohjaa sekä **yleisö**, joka opastukselle osallistuu. Opastus tapahtuu **museopedagogiikan** kontekstissa.

Kansainvälinen museoneuvosto ICOM (International Council of Museums) määrittelee **museon** ”pysyväksi, taloudellista hyötyä tavoittelemattomaksi, yhteiskuntaa ja sen kehitystä palvelevaksi laitokseksi, joka on avoinna yleisölle ja joka tutkimusta ja opetusta edistääkseen hankkii, säilyttää, tutkii, käyttää tiedonvälitykseen ja pitää esillä aineellisia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään” (ICOM: Museum definition). Näistä

museoiden yleisistä tehtävistä käsin taidemuseot keskittävät toimintansa taiteen kentälle.

Taidemuseoiden toiminta voi olla keskenään hyvin erilaista pohjautuen esimerkiksi museoiden kokoelmiin, kokoon, historiaan, sijaintiin tai taloudellisiin resursseihin. Puhuessani tässä tekstissä museoista viittaan aina taidemuseoon, ellen erikseen mainitse muuta.

Julkaisun *Pedafooni 2 A – Opastamisen nykypäivää* johdannossa **opastus** määritellään tilanteeksi, jossa museon auktorisoima henkilö kertoo museon sisällöistä kuulijakunnalle (Kaitavuori et al. 2009, 2). Tämä riisuttu määritelmä kuvaa lähes mitä tahansa opastuksen tai yleisötyön moninaisista muodoista. Tyypillisin ja perinteisin lienee tilanne, jossa asiantuntijaopas puhuu ja joukko ihmisiä kuuntelee. Muuttamalla tätä asetelmaa voidaan kuitenkin saavuttaa uusia elämyksiä ja oppimisen muotoja, jotka palvelevat museoiden erilaisia yleisöjä. Opastus voi hyödyntää esimerkiksi draamaa ja tarinankerrontaa, roolipelaamista, sadutusta ja muita toiminnallisia, osallistavia menetelmiä (Kaitavuori & Wahlbeck, 2009, 16–22). Termiä opastus käytetään joskus myös viittaamaan erilaisilla audiovisuaalisilla viestintälaitteilla toteutettavaan, kävijän itsenäiseen kierrokseen museossa, esimerkiksi kännykkäopastukseen. Tässä tutkimuksessa opastus kuitenkin tarkoittaa oppaan toteuttamaa, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuvaa opastamisen tapaa.

Teoksessa *Museo oppimisympäristönä* **opas** määritellään henkilöksi, joka tutustuttaa kävijän näyttelyyn. Opasta voidaan myös kutsua näyttelyn tulkiksi. ”Opas tuntee näyttelyn ja pystyy kertomaan runsaasti sellaistaikin tietoa, mitä ei esimerkiksi näyttelyteksteistä voi suoraan lukea.” (Kallio, 2004, 38.) Tutkimuksessa kutsun oppaiksi kaikkia siihen kyselyyn ja haastatteluihin osallistuneita henkilöitä. Osallistumalla tutkimukseeni he itse määrittivät kuuluvansa oppaiden ammattiryhmään, sillä en asettanut opas-nimikkeen käytölle mitään kelpoisuusvaatimuksia. Taidemuseo-oppaille ei ole olemassa ammattitutkintoa, joten nimikkeen käytön määrittelee lähinnä tehtävässä toimiminen. Museot saattavat määritellä erilaisia vaatimuksia oppaana toimimiseen, esimerkiksi todisteet kielitaidosta, tietyn määrän seurattuja opastuksia tai taidehistorian opintoja, mutta nämä vaatimukset vaihtelevat museokohtaisesti eikä niitä siten voi pitää opas-nimikkeen yleisenä kelpoisuusnormina.

Tutkimukseeni osallistuneet oppaat saavat opastuksistaan pääsääntöisesti rahallisen

korvauksen, eli opastus on heille ammatillista ansiotyötä. Museoissa tosin työskentelee muitakin oppaita, esimerkiksi kulttuuriluotseja. He ovat museoissa koulutettuja vapaaehtoisia, jotka toimivat oman paikkakuntansa kulttuurikohteiden perehtyneinä vertaisohjaajina. (Manerus 2009, 8.) Tässä työssä keskityn kuitenkin oppaisiin, jotka toimivat ammatillisessa suhteessa museoihin. Ennako-oletukseni mukaan rahallinen korvaus asettaa opastukselle raamit, joiden sisällä erilaisten oppaiden opastuksia on helpompi verrata keskenään.

Etymologiselta taustaltaan sanat *opas* ja *opastus* on johdettu samasta vanhasta sanavartalosta, jonka perustana on sanoissa *oppi* ja *oppia*. Oppimisen voi määritellä eri tavoin oppimis- ja kasvatusteorioiden kautta (katso luku 2) mutta mielenkiintoista kyllä, kantasanan merkityksiä sukulaiskielissämme voidaan lukea myös opastamiseen liittyen. Esimerkiksi aunukseksi kantasana viittaa kokemiseen ja kokemukseen ja viroksi, liiviksi ja vatjaksi silmillä seuraamiseen. Alkuperäisen merkityksen oletetaan olleen *käydä katsomassa*. (Häkkinen 2004, 832–833.) Opastamisen näkökulmasta oppiminen on osa opastuksen prosessia ja tavoitteita, mutta toisaalta opastamisessa on mukana piirteitä, jotka viittaavat sanan kokemukselliseen historiaan. Opastuksella välitetään tietoja ja taitoja, joiden luonne määräytyy opastuksen tavoitteiden kautta. Taidekasvatuksellinen tavoite voi olla esimerkiksi kuvanlukutaidon, taidehistorian tuntemuksen tai näyttely-ymmärryksen lisääminen, mutta myös elämyksen tai henkilökohtaisen merkityksen luominen.

Yleisö tarkoittaa tässä tutkimuksessa joukkoa ihmisiä, jotka ovat museossa ja osallistuvat opastukselle. Opastukselle osallistuva joukko voi vaihdella esimerkiksi ryhmäkoon, iän, sukupuolen, koulutustaustan tai opastukselle osallistumisen motivaation suhteen, mutta opastuksen yleisön heistä tekee läsnäolo opastuksella.

Museopedagogia viittaa sanaan *pedagogia*, jonka voi yleisesti määritellä opetuskäytännön lähtökohdaksi ja toimiksi, jotka rakentuvat esimerkiksi persoonallisuuden, kokemusten, tottumusten tai mieltymysten kautta. Museopedagogia-termin määrittely on tätä väljempi sisältäen myös museo-opetuksen taustalla olevat näkemykset ja varsinkin käytännön toimet. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 297.) Toisaalta museopedagogian voi määritellä taiteen tulkinnaksi, johon sisältyy muunkinlaisia toimijuuksia kuin vain näkymättömän esille asettajan auktoriteetti (Koski, 2012, 90). Tai kuten Riikka Haapalainen kirjoittaa: "Museopedagogia on kokonaisvaltainen asenne, joka heijastaa

halua tuottaa jokaisen museovieraan – virtuaalisen ja todellisen – museokokemukselta mahdollisimman antoisa ja palkitseva.” (2010, 244). Museopedagogiasta kirjoitan enemmän seuraavassa luvussa.

Oppailta keräämäni kyselyaineiston ja haastattelujen lähtökohtainen perusoletus on, että opastus on hyvä asia; yleisötyön väline ja arvokas museopedagogiikan muoto. Oletan myös, että oppaiden museo-ajattelu eli lähtökohdat, arvot ja asenteet, jotka heijastuvat työssä, on jatkuvassa keskustelusuhhteessa käytännön yleisötyöhön. Toisin sanoen oletan, että oppaat kehittävät työtään käytännön kautta.

Opastus on ollut museopedagogisen toiminnan perusmuotoja valistusajatteluun perustuvien museoiden alkuajoista lähtien. Edelleen opastukset ovat lähes itsestään selvä osa museon arkipäivää. Myös yleisölle opastukset ovat tuttu museotoiminnan muoto, sillä kävijät odottavat opastuksia, pyytävät niitä ja maksavat niistä, vaikka yleensä tarjolla on myös maksuttomia yleisöopastuksia (Kaitavuori et al. 2009, 2). Museoviraston teettämän Museotilasto 2013 mukaan vuonna 2013 kaikissa tilastointiin osallistuneissa museoissa järjestettiin yhteensä 50 223 opastusta, joille osallistui 766 214 kävijää, mikä on noin 14 prosenttia kokonaiskävijämäärästä (Museotilasto 2013, 20). Tilastointiin on osallistunut suomalaisen museokentän laaja museovalikoima, joten se ei kerro suoraan opastusten määrästä taidemuseoissa vaan museoissa ylipäätään.

Opastus toimii näyttelyn elävöittäjänä ja avaa sitä yleisölle. Tähän tehtävään on toki muitakin keinoja, mutta opastuksen etu on sen ihmisläheisyys ja inhimillisyys. Kontakti ja vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa ovat katsojalle aina sosiaalisesti syvempi elämys kuin näyttelytekstien lukeminen tai lisätietojen skannaaminen älylaitteella. Opas inhimillistää näyttelyn.

Toisaalta opastus voidaan nähdä näyttelysuunnittelun ja museopedagogiikan jäävuoren huippuna, joka on näkyvin osa museon yleisötyötä. Opastuksen taustalla vaikuttavat monet tekijät, jotka mahdollistavat opastustilanteen, esimerkiksi museon taloudellinen tilanne, näyttelyn suunnittelutiimi, museolehtori, teosten lainaajatahot, museon arvopohja ja niin edelleen. Oppaille se on ammatin ydintyötä, jonka tuottamat onnistumisen kokemukset kompensoivat työn muita ei-niin-herkullisia puolia. Taidemuseo-opastuksia kohtaan on kuitenkin esitetty myös kritiikkiä, josta kirjoitan lyhyesti seuraavassa luvussa.

2. Opastus – museopedagogia – yleisö

Opastus on ollut osa museoiden yleisötyötä ja museopedagogiaa länsimaisten museoiden alkuajoista lähtien. Tämän luvun alkupuolella kerron museopedagogian taustasta ja arvoista. Lisäksi kirjoitan taidemuseo-opastamisen historiasta, joka kertoo sen merkityksestä museotoiminnalle. Osa taidemuseoiden historiaa on aina ollut koulu- ja laisten kutsuminen museoon, mikä vielä nykyäänkin on kirjoitettu osaksi opetussuunnitelmaa – tästä kirjoitan omassa alaluvussaan.

Vaikka varsinainen tutkimukseni käsittelee oppaiden näkemyksiä opastuksesta, ei yleisöä voi aihetta käsiteltäessä kokonaan sivuuttaa. Museopedagogiikka suuntautuu aina kohti yleisöä, joten luvun loppuosassa kirjoitan museokokemuksen välinearvosta kävijän näkökulmasta sekä museokokemuksesta kävijän identiteetin vahvistajana. Lisäksi esittelen muun muassa John H. Falckin tutkimuksia museokävijöistä sekä Jessica Davisin, Howard Gardnerin ja Helen Illeriksen ajatuksia erilaisista oppimisen ja katsomisen tavoista museoissa. Lopuksi kirjoitan lyhyesti museopedagogiikan taustalla vaikuttavista kasvatusteorioista.

2.1. Museopedagogian ihanteita

Suomessa Valtion taidemuseon eli nykyisen Suomen Kansallisgallerian museopedagogiaa on luonnehdittu alan suomalaisiksi suunnannäyttäjäksi (Haapalainen 2010, 244.) Laitoksen nimi oli Valtion taidemuseo vuosina 1990–2013. Tuona aikana museopedagoginen toiminta kehittyi ja monipuolistui talon sisällä, sillä jo alusta asti laitoksen

tehtäviksi määriteltiin laissa ”perehdyttää yleisöä kuvataiteeseen ja taidekasvatuksen avulla lisätä yleisön taiteen tuntemusta” (Suomen säädöskokoelma, Valtioneuvoston asetus Valtion taidemuseosta 379/1990).

Ateneumin taidemuseon valtiollistamisen yhteydessä perustettiin Museopedagoginen yksikkö. Tämä laajensi museon kasvatuksellista tehtävää, sillä entisen yhden museolehtorin toimenkuvan lisäksi yksikkö sai hoitaakseen muun muassa työpajatoiminnan, auditorion, tiedotuksen ja markkinoinnin, kirjakauppatuotteet ja kävijätutkimukset. (Levanto 2004a, 32.) Vuoden 2002 organisaatiouudistuksessa Museopedagoginen yksikkö muuttui Taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehykseksi (Haapalainen 2010, 246).

Valtion taidemuseon museopedagogisessa toiminnassa on vahva rakenteellinen kahtiajako opastus- ja työpajatoimintaan. Tämä perinteinen kahtiajako näkyy edelleen Ateneumin taidemuseossa, Kiasmassa ja Sinebrychoffin taidemuseossa muun muassa siten, että jokaisella museolla on oma työpajatilansa. Opastuskierrokset ovat edelleen määrällisesti laajin tapa välittää tietoa näyttelystä. Vaikka kahtiajaon perinne on vahva ja osin kyseenalaistamaton, on museopedagogista toimintaa aina ohjannut menetelmien kyseenalaistaminen ja arvojen uudelleenmäärittely. Valtion taidemuseo on myös tuottanut tutkimustietoa ja museopedagogisia artikkeleita taidemuseokentän kehittämiseksi. (Haapalainen 2010, 246–248.) Valtion taidemuseon toimiessa taidemuseopedagogian suunnannäyttäjänä Suomen muille taidemuseoille, on pyrkimys jatkuvaan uudistumiseen siirtynyt hyvänä esimerkkinä eteenpäin.

Suomen Museolain mukaan museoiden tehtävänä on muun muassa ”edistää kulttuurin ja luonnonperintöä koskevan tiedon saatavuutta [...] harjoittamalla siihen liittyvää tutkimusta, opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisu-toimintaa” (Museolaki 2005/877). Laissa mainitut opetus ja tiedonvälitys ovat molemmat vuorovaikutteisia tehtäviä, jotka liittyvät opastustyöhön. Museolaki on yleinen museoita koskeva säädös, jonka pohjalta erilaiset museot suunnittelevat ja toteuttavat museolain tehtäviä.

Eilean Hooper-Greenhill nimittää museon vuorovaikutuksellisia tehtäviä *museokommunikaatioksi*. Laaja käsite läpäisee koko museon toimintakentän sisältäen kasvatus- ja opetustehtävien lisäksi museon näyttelyt, markkinoinnin, suhdetoiminnan ja yleisöpalvelut. (Eilean Hooper-Greenhill Malmisalo-Lensun & Mäkisen (2007, 296) mukaan.) Hooper-Greenhillin opetus-käsitteen tilalla käytetään Suomessa yleisesti museopedagogiikan nimitystä.

Museopedagogia on kansainvälisesti tunnustettu tärkeäksi osaksi museotoimintaa. ICOM:in komitea CECA (Committee for Educational Action) on museoneuvoston opetuksellisiin asioihin erikoistunut jaosto, joka vuonna 1969 antoi suosituksen museopedagogisten osastojen perustamisesta museoiden yhteyteen (Kallio 2004, 20). Pian tämän jälkeen 1970-luvun alussa Suomeen perustettiin ensimmäiset museolehtorien virat (katso luku 2.2. Taidemuseo-opastamisen historiaa). CECA:n tavoitteisiin kuuluu muun muassa edistää museopedagogiikan kehittämistä, parantaa museomaailman ja yleisön opetuksellisia suhteita ja neuvoa ICOM:in opetukseen ja kulttuurisiin toimiin liittyvissä asioissa (Icom International Committee, Aims of CECA).

Museopedagogiasta vastaa yleensä museolehtori, mutta myös oppaat ovat käytännön museopedagogian toteuttajia. Tarkemmat museopedagogiset tavoitteet määrittellään museokohtaisesti, mutta yleisesti toteutetun työn takana voidaan pitää museolain määrittämiä opetuksen ja tiedonvälityksen tehtäviä. Suomen Kansallislageriassa museopedagoginen toiminta on perinteisimmillään opastus- ja työpajatoimintaa. Museopedagogia voi kuitenkin olla myös esimerkiksi äänioppaiden, seminaarien ja muiden tapahtumien tuottamista, museotekstien kirjoittamista ja kävijäkyselyiden tekemistä. Se voi sisältää myös taidekasvatusprojekteja, jotka eivät aina suoraan näy museon näyttelyohjelmassa. (Haapalainen 2010, 244.)

Museopedagogisessa kontekstissa museokävijöillä on oppijan rooli. Tällöin oppimista tulisi ajatella koulumaailman termejä laajempuna ja kokonaisvaltaisempuna prosessina (Levanto 2004b, 56–58). Museo on oppimisympäristö, jonne kävijät tulevat lisäämään ymmärrystään, tietoaan ja kokemuksiaan. Oppiminen laajempuna käsitteenä sallii museokävijälle / oppijalle enemmän itsenäisyyttä, omaehtoisuutta ja aktiivisuutta kuin perinteinen, passiivinen katsojan rooli. (Kaitavuori 2007, 282–283.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtainen oletus on, että opastus on hyvä yleisötyön väline ja sellaisenaan arvokas osa museopedagogiaa. Se, lasketaanko myös yleisöopastukset osaksi museon museopedagogista toimintaa, riippuu kuitenkin tulkitsijasta. Aiheesta ovat keskustelleet esimerkiksi museologian opiskelijat Sinikka Viitala, Inkeri Hakamies, Salla Kakkuri ja Miira Kuvaja kirjoittaessaan artikkeliaan **“Museopedagogiikka – oppimista ja opetusta museoissa” (2011)**. Lopulliseen, yhteiseen näkemykseen ryhmä ei tekstissään pääse. (Kuvaja, 2011, 12.)

Taidekasvattaja Helena Björkin mielestä nykymuotoinen yleisöopastus voidaan lukea

osaksi museopedagogiikkaa, tosin sen olemassaolo ylipäätään nykymuodossaan tulisi kyseenalaistaa. Björkin mukaan opastuksella voi olla myös etäännyttävä vaikutus katsojan ja teoksen välisessä vuoropuhelussa. "Kanske man borde satsa på helt annat museipedagogisk verksamhet. Liksom fatta att folk måste våga möta det som är otryggt och jobbigt med konsten istället för att få allt förklarat." (Björk, 2006, 28.)

Kulttuurimme varhaiset taideteokset ovat olleet rituaaliesineitä, joiden maagisuus on säilytetty pitämällä esinettä tietyllä paikalla, joka antaa sille sen arvon. Kulttiarvo kuitenkin edellyttää välimatkaa taideteoksen ja sen katsojan välillä. Teosten kulttiarvoa on tutkinut muun muassa kulttuuriteoreetikko Walter Benjamin, joka jo 1930-luvulla huolestui teosten "auran" katoamisesta, kun modernistisen taiteen myötä teokset nostettiin esiin museoihin ja gallerioihin. Museoissa on edelleen voimassa "ei saa koskea" -sääntö, mutta muuten välimatka katsojan ja taideteoksen välillä on kaventunut taidenäyttelyiden alkua ajoista huomattavasti. (Sederholm 2000, 151–152.) Opastus kaventaa välimatkaa teoksen ja katsojan välillä entisestään. Tästä taideteoreettisesta näkökulmasta, joka siis on huolissaan taiteen autonomisuudesta, taidemuseo-opastus on kieltämättä negatiivinen asia, sillä päämääränä on lähentää katsojaa teokseen.

Museopedagogiikan voi siis sanoa toimivan välittäjänä museoinstituution ja yleisön välillä. Välittäjänä se kohtaa paineita muun muassa vaihtuvien yleisöjen, sidosryhmien ja yhteistyökumppaneiden taholta. (Kaitavuori 2007, 286.) Erilaisten odotusten ratkaiseminen lähtee ruohonjuuritasolla työstä, jonka oppaat kohtaavat päivittäin opastuksillaan. Museopedagogiikka on tiedonvälitystä ja siinä vastaanottajan tulkintaa, johon taas vastataan intuitiivisesti muuttamalla viestintää. Kokemukseni mukaan oppaat ovat tämän taidemuseoissa tapahtuvat oppimisprosessin intuitiivisia mestareita, vaikka harva heistä nimittääkään itseään museopedagogiksi.

2.2. Taidemuseo-opastamisen historiaa

Taidemuseoissa tapahtuva opastus on Suomessa kehittynyt yhtä matkaa taidemuseoiden kanssa, joiden historia taas seuraa alkuvaiheissaan vahvasti Suomen Kansallisgallerian kehittymistä. Suomen Kansallisgalleria on tätä kirjoittaessa verrattain uusi nimi, joka on ollut käytössä vuoden 2014 alusta, jolloin valtion taidemuseolaitos Jyrki Katai-

sen hallitusohjelman mukaan säätöitiin. Vuosina 1990–2013 tämän Suomen suurimman taidemuseon nimi oli Valtion taidemuseo. (VTM toiminta- ja taloussuunnitelma 2013–2016, 7.)

Euroopassa taidemuseot olivat yleistyneet 1700-luvulta alkaen valistusaatteen leviämisen myötä, jolloin hallitsijoiden taidekokoelmia haluttiin valituksen nimissä avata nähtäväksi myös niin sanotulle suurelle yleisölle. Taidemuseoiden ripustus oli yleensä aikajärjestykseen sidottu kronologinen kertomus, jonka tarkoitus oli kertoa yleisölle tarina taiteen kehityksestä ja samalla jalostaa katsojaa. Pisimmälle jalostusajattelussa mentiin Iso-Britanniassa, jossa Lontoossa jopa perustettiin kaupunginosakohtaisia taidelaitoksia, joiden tavoitteena oli tuoda taide kaikkien yhteiskuntaluokkien ulottuville. (Levanto 2004a, 16–17.) Iso-Britannia onkin toiminut museoiden yleisötyön ja museopedagogiikan edelläkävijänä ja esikuvana muun Euroopan museotyölle.

Suomessa museotilassa tapahtuva taidemuseo-opastaminen on kehittynyt Ateneumin taidemuseossa, jonka kokoelmien ensimmäinen osa on hankittu Suomen Taideyhdistyksen omistukseen vuonna 1849. Yleisö- ja näyttelytoiminta sai pysyvän kodin, kun Ateneumin taidemuseorakennus, jonka suunnitteli arkkitehti Theodor Höijer, rakennettiin vuosina 1885–1888. (Valkonen 1991, 59.) Museo avattiin yleisölle 13.10.1888, jolloin samassa rakennuksessa esiteltävien taidekokoelmien lisäksi sijaitsivat Suomen taideyhdistyksen ja Suomen taideteollisuusyhdistyksen toimitilat. Niihin kuuluivat yhdistysten kansliat ja Taideyhdistyksen piirustuskoulun salit ja ateljeet sekä Taideteollisuus-Keskuskoulun tilat. (Viljo 1991, 11.)

Yleisölle avointen taidenäyttelyiden historia alkoi kuitenkin jo 1850-luvulla Suomen Taideyhdistyksen järjestämistä näyttelyistä, joihin varattomat työväenluokan edustajat pääsivät sunnuntai-iltapäiväisin ilmaiseksi. Suomen Taideyhdistys oli perustettu vuonna 1846 tukemaan aikalaistaidetta ja -taiteilijoita sekä suomalaisten taideopiskelijoiden opintoja. Taideyhdistysliikkeet olivat rantautuneet Pohjoismaihin alun perin Saksasta; ennen Suomea taideyhdistykset oli perustettu jo Tanskaan, Ruotsiin ja Norjaan. (Levanto 2004a, 12–13.)

Suomen Taideyhdistyksen näyttelyt kiinnostivat yleisöä alusta asti niin paljon, että tungoksen hallitsemiseen tarvittiin opastusta ja ohjausta. Taidehistorian professori J.J. Tikkanen tarjoutui yhdistyksen pöytäkirjojen mukaan kouluttamaan Taideyhdistyksen jäseniä oppaiksi yleisölle. Opaskoulutuksesta tai sen tuloksista ei ole säilynyt merkintöjä.

Professori Tikkanen piti myöhemmin myös yleisölle avoimia, taidetta valottavia luentoja Turun Taidemuseossa. Myös nämä luennot ovat jääneet historiaan yleisömenestyksinä. (Levanto 2010a, 7.)

Artikkelissa *Lapsuuden museo – taskunpohjalta maailman ääriin* taidekasvattaja Liisa Piironen kirjoittaa, kuinka kuvataideopettajan työn yksi keskeisistä tehtävistä on aukaista ovia taidemaailmaan. Pirosen mukaan taiteen tarkastelu kuvien ja kuvakirjojen avulla sekä museossa käymisen harjoittelu olisi hyvä aloittaa jo esikouluiässä. (Piironen, 2003, 14.) Pirosen ajatus on jatkumoa historialliselle ajattelulle lapsen kehityksestä: jo 1900-luvun alussa ajateltiin, että ihmisen on opittava näkemään samalla tavalla kuin lukemaan ja kirjoittamaan, ja tässä työssä museot ovat ratkaisevassa roolissa. Tämän suosituksen antoi vuonna 1902 Suomen Pedagogisen seuran keskusosasto, joka esitti samalla huolensa siitä, ettei koululaisten taideaistia suomalaisessa koululaitoksessa riittävästi ohjattu. (Levanto 2010a, 8.)

Koululaiset on kuitenkin toimitettu tervetulleeksi Ateneumiin jo rakennuksen alkuvuosista asti. Kävijäluettelossa on merkintöjä muun muassa vuodelta 1893 koululaisryhmistä, joissa saattoi olla jopa yli 80 lasta. Lisäksi löytyy tietoja erityisryhmistä, kuten kuuromykistä lapsista. (Levanto 2004a, 21.)

Taidemuseoiden ja niiden yleisötoiminnan kehittyminen Suomessa on seurannut myös muun museotoiminnan kehittymistä, jossa työssä vuonna 1923 perustettu Suomen museoliitto on ollut tärkeä vaikuttaja. Museoliiton ensimmäinen puheenjohtaja Julius Ailo pohjasi museoiden opastusvelvollisuutta alusta lähtien: ”Museo ja sen kokoelmat ovat keino tieteellisen tutkimuksen edistämiseksi ja yleisen sivistyksen kohottamiseksi”. (Levanto 2010a, 5.)

1940-luvulla Suomen Taideyhdistyksen seuraaja Suomen Taideakatemia julkaisi opastustoiminnan ohjelmajulistuksen, joka viimeistään nosti opastukset tärkeäksi osaksi näyttelytoimintaa. Opastustoiminnan tavoite oli tutustuttaa ja lähentää yleisöä taidekokoelmiin muun muassa yleisöluentojen kautta. Ensimmäisen luennon piti Ateneumin silloinen amanuenssi Aune Lindström. Yleisön kiinnostus oli niin suurta, että luento kuulemaan mahtui vain kuudesosa kiinnostuneista. (Levanto 2010a, 7.)

Kulttuurihistoriallisissa museoissa taloudelliset resurssit opastuksen järjestämiseen olivat 1900-luvun alkupuolella yleensä pienemmät. Usein opastuksista vastasi museon

vahtimestari tai museonhoitaja. Merkintöjä kulttuurihistoriallisten museoiden opastuksista ennen 1970-lukua on tosin säilynyt valitettavasti melko vähän. (Lamminen & Tornberg, 2010, 13.)

Ensimmäiset museolehtorin virat perustettiin Suomeen 1970-luvun alussa, jolloin Suomen Kansallismuseoon perustettiin virka 1972 ja Ateneumin taidemuseoon 1973. Muualla Suomessa museolehtorin toimia perustettiin pääosin hieman myöhemmin 1970–80-luvuilla. Ensimmäisten museolehtoreiden toimenkuvat keskittyivät pääosin erilaisten ryhmien opastamiseen. (Levanto 2010a, 9–11.)

1970-luvulta alkaen uudet, vuorovaikutukselliset oppimiskäsitykset levisivät myös museomaailmaan. Niissä korostettiin tiedon ja oppimisprosessin aktiivista luonnetta, mistä johtuen myös museoissa alettiin kehittää uuden ajattelun mukaisia pedagogisia toimintamuotoja ja päämääriä. (Malmisalo-Lensu & Mäkinen 2007, 299–300.) Museoiden toiminnan siirtyminen kokoelmatyöstä kohti yleisötyötä on näkynyt myös yleisötyöhön keskittyvien museotyöläisten lisääntymisenä. Museoissa tapahtuvan yleisötyön nimikkeitäkin on tullut lisää, esimerkiksi vastaava opas, työpajaopas, freelancer-opas, museo-emäntä, opasvartija ja niin edelleen. Monissa pienissä museoissa nimike ei silti kerro työnkuvan laajuudesta, joten myös kokoelma-amanuenssi tai arkistonhoitaja saattaa toimia oppaana. Lisäksi opastaminen voi tehtävänä olla melko laaja käsite. Kuten Marjatta Levanto kirjoittaa: ”Minulle opastaminen on yhtä lailla salitekstien ja seinätekstien laatimista, opaskirjojen kirjoittamista, yleisöluetteloiden suunnittelua varsinaisen näyttelyluettelon rinnalle, elokuvien tekemistä, audiovisuaalisten ohjelmien esittämistä, uuden median mahdollisuuksien soveltamista” (Levanto 2010b, 30).

Opastyön moninaisuudessa riittäisi siis siinäkin tutkittavaa. Tässä opinnäytteessä keskityn kuitenkin tutkimaan oppaiden kokemuksia taidemuseo-opastuksista, jotka eivät ole suomalaisen taidemuseo-opastuksen vanhin muoto – luento – mutta kuitenkin sukua sille.

2.3. Opetussuunnitelma ohjaa museoon

Taidemuseossa vierailua voidaan perustella erilaisin syin, jotka motivoivat erilaisia kävijäryhmiä. Aikaisemmin kirjoitin museovierailun historiallisesta taustasta, joka on yhteisömme perinteeseen viittaava syy. Historiallinen tausta ja koululaisvierailujen perinne näkyvät myös erilaisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Myös julkisin varoin tuettavien taidemuseoiden olemassaolo tavataan perustella lapsiin ja nuoriin suuntautuvalla taideopetuksella ja taidemuseoiden kasvatuksellisella eetoksella (Haapalainen 2010, 248).

Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaan kaikki Suomessa tapahtuva yleinen opetus tulisi järjestää. Käytännössä opetuksen järjestäjän, esimerkiksi kunnan, on laadittava oma opetussuunnitelmansa opetushallituksen antamien perusteiden pohjalta. Perusteet pohjaavat perusopetuslakiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen arvopohjasta kirjoitetaan: "Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa.", sekä: "Perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle." Kulttuuriperinnön siirtäminen mainitaan opetussuunnitelmassa toistamiseen kuvataiteen oppimistavoitteiden kohdalla. "Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina ovat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset." Jo vuosiluokkien 1–4 kohdalla mainitaan museo keinona saavuttaa taiteen tuntemuksen ja kulttuurisen osaamisen tavoite: "Oman paikkakunnan museo- tai taidenäyttelyvierailuja ja taiteilijan työhön tutustumista." Ohjatut näyttely- ja museovierailut on kirjattu myös 5–9 luokan sisältöihin. Museovierailu voidaan luontevasti linkittää myös ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun opintokokonaisuuteen, joka on eriytetty kuvataidekasvatuksen sisällä omaksi teemakseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,14, 236–240.)

Koululaitoksella on kuitenkin vahva historia ja perusteet oppilaiden tuomisesta museoon taideaineiden yhteydessä. Moni taidemuseo tarjoaa oppilasryhmille sisäänkäynnin ja opastuksen joko kokonaan ilmaiseksi tai alennetulla hinnalla houkutellakseen ryhmiä näyttelyihin. Museon näkökulmasta kyse on myös tulevien taidemuseoyleisö-

jen kasvatuksesta. Museon käyttäminen on opittavissa oleva ja suhteellisen helposti opetettava kulttuuritoiminto.

2.4. Museokokemuksen välinearvo

Voiko taidekokemus toimia välineenä jonkin taidon tai tiedon saavuttamiseen? Museopedagogia tähtää museokokemuksen kautta uuden oppimiseen, joten sen näkökulmasta vastaus on kyllä. Tämän ajatuksen taustalla on käsitys taiteen itseis- ja välinearvosta.

Perinteisellä luento-opastuksella uuden tiedon saaminen on melko suoraviivainen prosessi, jossa kävijä voi saada tietoa museosta, taiteilijasta, näyttelystä ja yksittäisestä taideteoksesta liitettäväksi osaksi kulttuurista yleissivistystään. Tällainen tiedon siirtäminen on tyypillinen taidekasvatustapa opastuksilla, joilla asiantuntija jakaa tietonsa kuulijoille, samoin se on koulumaailman perinteinen oppimistilanne. Vuorovaikutuksellisemmat opastukset, joita museopedagogiikan nykysuuntaus ja kasvatusteoriat pyrkivät vahvistamaan, ovat oppimistilanteena monimutkaisempia. Oman kokemukseni mukaan tärkeämpiä kuin vuosiluvut tai taiteilijan henkilöhistoria on taidekokemus ja samalla henkilökohtaisen suhteen rakentaminen teokseen tai ilmiöön, jota kutsutaan taiteeksi. Tämän merkityksellistämisen taustalla on ajatus taiteesta itsessään arvokkaana elementtinä ja käsitteenä, joka on osa ihmisyyttä. Taide voi tarjota jotain mitä tiede ei voi, oli taiteen muoto sitten kuvaa, musiikkia, tanssia, draamaa tai kirjallisuutta. Mielestäni taide on eräs ihmisenä olemisen muoto; kanava eletyn ja koetun ymmärtämiseen. Se kuuluu kaikille ja jokainen voi kokea sen omalla tavallaan.

Elämme kuvallisessa kulttuurissa, jossa visuaalinen aisti on vahvasti painottunut. Kuvakulttuurissa toimiminen edellyttää välineitä sen hallitsemiseen, kuvanlukutaitoa ja ymmärrystä kuvan historiallisesta kerrostumisesta. Lapsen kuvallisen kehityksen eri vaiheita on tutkittu, mutta kuvallinen kehitys jatkuu myös aikuisuudessa. Kuvallinen kehitys voidaan nähdä kulttuurimme erilaisten visuaalisten ilmaisujärjestelmien oppimisena ja samalla osana sosiaalistumisprosessia. (Räsänen 2008, 60.) Tällöin kuvallisen kulttuurituntemuksen ja kuvanlukutaidon voisi nähdä osana myös esimerkiksi maahanmuuttajien kotouttamisprosessia. Toisaalta kuvallinen kulttuuri kehittyy niin

nopeasti, että sen päivittäminen ja ylläpitäminen tulisi kuulua kaikille yhteiskunnan eriarvoistumisen estämiseksi.

Opastuksen haaste on kollektiivisessa tilanteessa vahvistaa omakohtaista, merkityksellistä kokemusta taiteesta. Osittain tehtävää helpottaa se, ettei opastuskokemuksen tarvitse olla joko-tai, pelkkää merkityksellistämistä tai pelkkää suoraa tiedonsiirtoa, vaan se voi ja todennäköisesti useimmiten onkin molempia. Henkilökohtaisen merkityksen syntyminen on prosessi, johon ulkopuoliset tekijät voivat vaikuttaa vain tiettyyn pisteeseen asti. Omakohtaisen kokemuksen pohjana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa kokemus lähtee kävijöistä itsestään, ei museon asiantuntijoista. Kokijalla on kokemuksen ohjat käsissään. (Levanto 2004, 56.)

Kokemukseni mukaan taidemuseo-opastus on parhaimmillaan merkityksellistämisen syntyyn rohkaiseva, eteenpäin auttava vaikuttaja. Ja vaikka merkityksellistäminen ei aina onnistuisikaan, on opastus silti todennäköisesti peliväline kuvanlukutaitojen kehittämisessä, joita tarvitaan yhteiskunnan ymmärtämiseen, sen osana toimimiseen ja lopulta myös sen muuttamiseen.

2.5. Museovierailu kävijän identiteetin vahvistajana

Lasten lisäksi taidemuseoita käyttävät aikuiset, joita on kutsuttu museoihin sivistymään valistusajattelun alusta asti. Aikuiselle kävijälle taidemuseovierailu saattaa olla harvinainen, ellei ainoa kontakti taidekenttään, kun taas koululaisille taide on pakollinen oppiaine koulussa. Aikuisikävijöille suunnattujen opastusten merkitys museopedagogisena tai taidekasvatuksellisena tapahtumana on siis lähtökohtaisesti erilainen kuin koululaisopastusten.

Yleisesti ajatellaan, että taidemuseot säilyttävät ja esittelevät yhteistä kulttuuriperintöämme, johon tutustumiseen meillä kaikilla on oikeus. Tavallaan museot siis kuuluvat kaikille ja oikeus niiden käyttöön läpäisee koko väestön. Käytännössä tämä ei kuitenkaan näy kävijätutkimuksissa, joiden mukaan taidemuseoissa vierailevat pääasiassa 56–65-vuotiaat, korkeakoulutetut ylemmät toimihenkilöt, mistä ryhmästä enemmän kuin puolet on naisia (Museokävijä 2011, 16). Museo siis toistaa yhteiskunnassa vallit-

sevia rakenteita, joiden mukaan taidemuseossa vierailevat yhteiskunnassa vahvoilla olevat ihmiset (Kaitavuori 2007, 283).

Suomessa kulttuuritapahtumien käyttäjiä on tutkinut Timo Cantell, joka on ottanut käyttöön David Brooksia ja Richard Floridan termin *bobo* (Cantell Kaitavuoren (2004, 132) mukaan) Tutkimus kulttuurinkäyttäjistä on myös museon näkökulmasta kiinnostava, sillä tutkimusten mukaan kulttuurinkuluttaminen kasautuu: samat ihmiset hyödyntävät taidetarjontaa sekä erilaisia kulttuuritapahtumia. Brooksia ja Floridan *bobo* viittaa kirjoittajien taustan mukaisesti Yhdysvaltojen uuden hallitsevan luokan jäseniin, joita voi kuvailla sanoilla *bohemian* ja *bourgeois*. Bobo on näiden kahden adjektiivin risteytys, joka kuvaa henkilöä, jolla on varaa panostaa itsensä toteuttamiseen ja epäsovinnaisiin harrastuksiin. (Kaitavuori 2004, 132.) Suomeksi termi on käännetty *bopo*, boheemi porvari (Friman, 2007).

Vaikka bopot ovatkin tärkeä kävijäryhmä taidemuseoille, museopedagogiikan kehittyminen ja samalla sen kasvatuksellisen roolin vahvistuminen ovat saaneet museot etsimään myös uusia yleisöjä. Erityisesti museoihin on pyritty kutsumaan ryhmiä, joiden asema yhteiskunnassa on heikompi johtuen erilaisista, esimerkiksi koulutustasoon tai taloudelliseen asemaan liittyvistä syistä. (Kaitavuori 2004, 132.) Siinä missä museovierailu vahvistaa bopon identiteettiä, olisi sillä myös mahdollisuus vahvistaa muiden ryhmien itsetuntemusta ja osallisuutta yhteiskunnassamme.

2.6. Vierailumotivaatiosta oppimiseen

Yhdysvaltalainen tutkija ja professori John H. Falck kirjoittaa museoiden kävijöistä teoksessaan *Identity and the Museum Visitor Experience*. Falckin mukaan museoiden tulisi tutkia kävijöitään ja näiden kokemuksia museovierailuista pysyäkseen kehittämään toimintaansa ja luomaan merkityksiä ihmisten elämään, toisin sanoen perustelemaan oma olemassaolonsa. Kävijät ovat museoiden identiteetin sydän. (Falck, 2009, 20.)

Falck kollegoineen on tutkinut museovierailijoiden syitä tulla museoon. Museot usein olettavat, että kävijät tulevat sisällön, esimerkiksi kiinnostavan taidenäyttelyn vuoksi. Falckin tutkimuksien mukaan sisällöt kuitenkin saavat vierailulla vain 60 prosenttia

kävijöiden huomiosta. Loput 40 prosenttia vierailusta käytetään kaikkeen muuhun, esimerkiksi keskusteluun muiden kanssa, ostoksiin, opastuksen tarkkailuun ja henkilökohtaisten tulkintojen rakentamiseen. (Falck 2009, 25.)

Aikuiset museokävijät tulevat taidemuseoon pääsääntöisesti omasta halustaan ja vapaa-ajallaan. Miksi? Tutkijat Jacob Beard ja Ragheb Mounir ovat määritelleet kuusi erilaista tekijää, jotka ohjaavat ihmisen vapaa-ajan viettoa. Psykologinen motivaatio sisältää tunteen vapaudesta, mutta toisaalta myös kuulumisesta ryhmään. Oppimisen motivaatio ohjaa haastamaan itsensä ja sosiaalinen motivaatio viettämään tyydyttävää laatuaikaa lähimmäisten kanssa. Fyysinen motivaatio kannustaa pitämään itsestään ja hyvinvoinnistaan huolta ja esteettinen motivaatio hakeutumaan miellyttävään, esteettiseen ympäristöön. (Falck, 2009, 46.) Mitä vapaa-ajan motivaatiolla sitten on tekemistä taidemuseovierailun kanssa? Vastaus on ei välttämättä mitään – tai kaikkea. Vierailu taidemuseossa ja osallistuminen siellä joko yhdessä tai yksin esimerkiksi opastukselle toteuttaa Beardin ja Mounirin määrittelemiä vapaa-ajan tarpeita.

Oppimistilanteessa opastuksen kuuntelijat edustavat todennäköisesti erilaisia vastaanottajatyyppejä. Esimerkiksi visuaaliset tyypit hahmottavat mielikuvien ja kuvien kautta nopeasti. Audiitiiviset hahmottavat uusia asioita seuraamalla puhetta ja ääniä, joten heille loogisesti etenevä puhe voi olla esiteltyä taideteosta tärkeämpi. Kinesteettiset vastaanottajat haluaisivat kokeilla ja tehdä itse, heille esimerkiksi rytmi voi olla hyvä tapa hahmottaa teosta. (Repo & Nuutinen, 1994, 88.) Suurin osa ihmisistä ei kuulu vain yhteen oppija- tai vastaanottajaryhmään, vaan kokemuksemme uuden omaksumisesta rakentuu sekä visuaalisen, audiitiivisen että kinesteettisen informaation kautta. Oppaan on hyvä tiedostaa eri oppijatyypit ja tarjota useammalle mielekästä, helpommin omaksuttavaa sisältöä opastuksella. Eri vastaanottajatyypin huomioiminen ei välttämättä vaadi erikoisvälineitä tai lisävarusteita opastukselle. Taidemuseotila, teokset ja oppaan oma ääni riittää parhaimmillaan tarjoamaan oppimishaasteita kaikille vastaanottajatyypeille.

Erilaisia oppimisen tapoja nimenomaan taidemuseoissa ovat tutkineet myös yhdysvaltalaiset älykkyystutkijat Jessica Davis ja Howard Gardner. He ovat kirjoittaneet viidestä oppimisen ikkunasta, joiden lähtökohdista erilaiset oppijat pystyvät parhaiten soveltamaan oppimistaipumuksiaan ja jotka myös toimivat houkuttelevina oppimisväylinä eri oppijoille. Ensimmäinen ikkuna on narratiivinen: se houkuttaa ihmisiä, jotka ovat

kiinnostuneet tarinoista esimerkiksi taideteosten takana. Toinen ikkunoista on määrällinen tai tilastollinen: se keskittyy esimerkiksi vuosilukuihin tai taideteosten erilaisiin arvoihin, ylipäätään asioihin jotka ovat merkittävissä numeroin. Kolmas ikkuna keskittyy tosiasioiden ja vastausten löytämiseen kysymyksiin kuten: Miksi tämä on taidetta? Miten se liittyy museon muihin töihin, entä tähän aikaan? Neljäs ikkuna on esteettinen: se puhuttelee ihmisiä jotka ovat kiinnostuneet sommittelusta, taideteoksen sisällöstä sekä tunteista, joita se henkilökohtaisesti herättää. Tämä oppimisen ikkuna on museon ja opastusten kannalta kiitollinen, sillä se ohjaa henkilökohtaiseen tulkintaan mutta myös tulkinnan kontekstualisoimiseen. Viides ikkuna rohkaisee oppimaan itse tekemisen kautta. Tällainen oppija toimii parhaiten työpajoissa, tilataideteoksiin tutustumalla ja hands-on -kokoelmien parissa, jossa hän saa itse tunnustelemalla tutustua taideteokseen. (Davis & Gardner 1999, 101.)

Tanskalainen taidekasvatuksen professori Helene Illeris on konstruoinut katsojan näkökulmaa näyttelyyn jakamalla sen kolmeen eri katsomisen tapaan, *the disciplined eye*, *the aesthetic eye* sekä *the desiring eye*, jotka suomennan tässä vapaasti hallituksi katseeksi, luontaiseksi katseeksi ja sitoutuvaksi katseeksi. (Illeris 2009, 19.) Nämä käsitteet kertovat näyttelypedagogian suhteesta katsojaan oppijana. Illeris pohjaa luokittelunsa Mieke Bailin kulttuuriseen analyysiin näyttelytilanteesta, jossa katsojalla, esittelijällä (esimerkiksi oppaalla tai museolehtorilla) sekä taideteoksella on oma paikkansa kokemuksen muodostumisessa. (Illeris 2009, 18–19.)

Hallittu katse on perinteisin tapa, jolla katsojan ajatellaan suhtautuvan näyttelyyn. Näyttelyn ja taideteosten arvoa ei kyseenalaisteta ja katsoja nähdään oppijana, jonka tulisi omaksua näyttelyn tarjoama tieto sellaisenaan. Tieto on hyväksyttyä, koska ylempi asiantuntija on sen sellaiseksi määritellyt. Hallittu katse ei sisällä vapaita tulkintoja, vaan ne annetaan sille valmiina, historiallisten tai kansallisten arvojen kautta perusteltuina totuuksina. Hallitun katseen heikkous on se, että tulkinnan puuttuessa myös tieto jää ulkonaiseksi. (Illeris 2009, 20.)

Luontainen katse on vahvasti sidoksissa katsojan omaan kokemusmaailmaan. Tulkintoja näyttelystä tai taideteoksista ei anneta valmiina, vaan katsojan tulee itse luoda ne omista lähtökohdistaan. Katsojaa eivät rajoita museon tai gallerian odotukset oppimisesta tai toimimisesta välittäjänä teoksen ja katsojan välillä; keskusteluyhteys ja tulkinnan vapaus pyritään pitämään mahdollisimman vapaana. Luontaisen katseen

ongelma on, että ilman kontekstia katsojan tulkinta usein pysähtyy kokonaan. (Illeris 2009, 20.)

Sitoutuvat katse vertautuu vahvasti sekä hallittuun että luontaiseen katseeseen. Sen näkökulmasta katsoja on yhtä vahvasti oppija kuin hallitussa katseessa, mutta katsojan henkilökohtainen näkemys on myös tärkeä, kuten luontaisessa katseessa. Sitoutuva katseen ajatus on syntynyt museoiden ja gallerioiden tarpeesta tavoittaa ja kohdata yleisönsä uudella tavalla. Hallitun katseen perinne on jättänyt näyttelyvierailuihin elitistisen asiantuntijaleiman, luontainen katse taas ajatuksen nykytaiteen vaikeudesta. Sitoutuva katse ottaa huomioon katsojat erilaisina kokijoina ja oppijoina, eli sitoutuva katse kääntyy taideteoksen kokemusprosessissa takaisin katsojaan itseensä. (Illeris 2009, 21.)

Erilaiset katsomisen tavat ovat luonteva työkalu oppaille näiden suunnitellessa opastuksia. Omasta mielestäni jonkinlainen käsitys museovieraan katsomisen tavasta sisältyy lähtökohtaisesti jokaisen oppaan ennako-oletuksiin kävijöistä. Omien asenteiden ja oletusten reflektointi voi kuitenkin auttaa kehittämään omaa ammattiosaamista, joten suosittelen mielelläni Illeriksen tekstejä hyödylliseksi lukemiseksi oppaille ja opastustyötä tekeville.

2.7. Kasvatusteoriaa taidemuseossa

Käsitys oppimisesta vaikuttaa kaikkien museoissa toimivien oppaiden työhön, vaikka sitä ei välttämättä työtä suunniteltaessa tai toteutettaessa sanallistettaisikaan. Oppimisteoria saattaa myös olla vaistonvarainen, tilanteen mukaan sovellettava tieto oppimisesta, joka muuttuu ja muovautuu tarpeen mukaan. Oppimisteorioihin tutustumien on kuitenkin oppaalle hyvä työkalu hahmoteltaessa oppimisen päämääriä tai keinoja niihin pääsemiseksi, toisin sanoen erilaisia opastuksia suunniteltaessa.

Oppimiskäsitykset voidaan jaotella kolmeen eri suuntaukseen, jotka sisältävät myös käsitykset opittavan tiedon luonteesta. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä opitaan tietoa, joka on oppijan ulkopuolista ja jota hän omaksuu osissa aina sen mukaan, millaista palautetta saa oppimisestaan, esimerkiksi kannustava palaute ohjaa omak-

sumaan lisää samankaltaista tietoa. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppija itse tuottaa tiedon, joka syntyy oppijan valikoidessa ja järjestellessä ympärillä olevaa informaatiota osaksi jo olemassa olevia tietorakenteita. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan aktiivista roolia vielä enemmän, jolloin oppiminen tapahtuu aina oppijan senhetkisen tietorakenteen varassa, jota opittu tieto voi myös muuttaa. Erona kognitiiviseen oppimiskäsitykseen konstruktivismi korostaa sitä, kuinka jokainen opiskeltava asia määrittää itse parhaan tavan oppia tai opettaa se. (Ks. esim. Kallio 2004, 43–44.)

Museo-opastuksen oppimistilanteet ovat yhtä moninaisia kuin opastuksetkin. Oppiminen ja oppijalta vaadittava aktiivisuus ovat erilaisia esimerkiksi keskustelevalle opastuksella, museon työpajassa, draamaopastuksella tai luentojohtannolla näytellyyn. Myös opastus ja opastamisen tavat vaihtelevat museon eri oppimistilanteissa.

1990-luvulla konstruktivistinen oppimiskäsitys nousi hallitsevaan asemaan osana suomalaista koulutusjärjestelmää ja museoiden oppimistoimintaa. Opettamista ei nähdä enää tiedon siirtämisenä vaan oppimisen mahdollistamisena. Konstruktivismi ei ole yhtenäinen oppimista kuvaava teoria, vaan pikemminkin niin sanottu sateenvarjoterminä, joka kokoaa yhteen useita samansuuntaisia käsityksiä oppimisesta.

Esimerkiksi funktionalistinen psykologia on osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Se perustuu ajatukseen, että ihminen omaksuu uusia toimintoja, kun hän ymmärtää mitä tavoitetta ne palvelevat hänen elämässään. Esimerkiksi oppiminen auttaa sopeutumaan uudella tavalla muuttuvan ympäristön haasteisiin ja ratkaisemaan ongelmia. Kasvatusteoreetikko John Deweyn mielestä ihminen on aktiivinen ja utelias toimija, jonka arkitodellisuuteen opetus tulisi ankkuroida. Parhaiten opimme ongelmista, joita heräävät meille oppijoina itse ja jotka itse ratkaisemme. Oppijan omalla aktiivisuudella on suuri merkitys. (Dewey Rauste von Wright et al. (2003, 155–156) mukaan.)

Edellisessä luvussa kirjoitin Jessica Davisin ja Howard Gardnerin viidestä oppimisen ikkunasta, joita kutsua myös keskenään erilaisiksi oppimistyyleiksi ja -taipumuksiksi. Näiden tyylien tunnistaminen ja niihin vastaaminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista toimintaa parhaimmillaan, sillä huomioimalla erilaiset oppijat tapahtuu oppiminen aina väistämättä oppijan omista lähtökohdista. Lisäksi erilaisten oppimiskäytännöiden mahdollistaminen taidemuseo-opastuksella vähentää valmiiksi annetun tiedon houkutusta, sillä valmiit vastaukset eivät kiinnosta tai rohkaise kaikki oppijoita.

Omaan tutkimukseeni osallistuneet oppaat tunnistuvat myös erilaiset oppimisen tavat siinä, miten yleisö ottaa opastukset vastaan. Osa kuuntelijoista toivoo osallistavaa otetta ja keskustelua, kun taas moni on tyytyväinen valmiina annettuihin vastauksiin. Tällöin kysymys ei välttämättä olekaan aktiivisesta oppimistilanteesta vaan opastuksella viihtymisestä, minkä merkitystä ei myöskään saisi aliarvioida musovierailun motivaatiotekijänä. Lisää osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta opastuksella kirjoitan luvussa 4.

3. Tutkimusaineisto

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni, aineistoni ja kerron miten se on kerätty. Samalla kerron omasta suhteestani aiheeseen, mikä näkyi esimerkiksi tutkimuksen rajaamisessa vain pääkaupunkiseudun oppaisiin. Esittelen tutkimukseen osallistujat ja reflektoin omaa näkökulmaani aiheeseen. Kirjoitan myös tutkimusetiikasta ja siitä, miten käsitteelin ja luin läpi aineistoani.

3.1. Aineiston kokoaminen ja käyttö

Määrittelen tutkimukseni laadulliseksi, sillä se täyttää monia laadullisen tutkimuksen piirteitä kuten aineistolähtöisyyden, tutkittavien näkökulman, tekstiaineiston (joka syntyi kun litteroin tekemäni haastattelut tekstiksi), hypoteesittomuuden ja tutkijan oman aseman kriittisen tarkastelun (Eskola & Suoranta, 1998, 13–18). Tutkimusmenetelmät valikoituivat aiheeni mukaan Tutkielmani aineistona toimivat kyselyt ja haastattelut, jotka tein 2013–2014 pääkaupunkiseudun taidemuseoissa työskenteleville oppaille. Aineiston kerääminen alkoi maaliskuussa 2013, jolloin lähetin kyselyn Helsingin kaupungin taidemuseon ja Espoon modernin taiteen museon EMMA:n vastaaville oppaille ja pyysin heitä levittämään kyselyä oppaiden tiedotuslistalla. Näiden lisäksi valitsin muutaman kokeneen oppaan Didrichsenin taidemuseolta ja pyysin heitä vastaamaan. Museot valikoituivat lähinnä henkilökohtaisten suositusten kautta, sillä lähettäessäni kyselyn toivoin saavani vastaajiksi mahdollisimman erilaisia oppaita, ja kysymällä suoraan vastaavilta oppailta toivoin heidän tietävän jo etukäteen, kenelle

kyselyä kannattaisi jakaa. Arvelin etukäteen saavani noin kymmenen vastausta, mutta oppaiden osallistumisinto yllätti minut: vastauksia tuli lopulta 17. Vastaajista tunnen henkilökohtaisesti viisi.

Lähetin kyselyn ensin pääkaupunkiseudun taidemuseoihin, koska ennakoisin mahdollisten haastattelujen toteuttamisen olevan helpompaa lyhyempien etäisyyksien takia. Lisäksi halusin rajata vastaajien määrää, joten päätin että jos pääkaupunkiseudun museoista en saa tarpeeksi vastauksia, lähetän kyselyn sitten vasta kauemmaksi. Vastauksia kertyi pääkaupunkiseudulta kuitenkin riittävä määrä opinnäytetyön laajuutta arvioiden.

Kyselykaavakkeessa oli pääosin avoimia kysymyksiä, joissa osassa puolistrukturoituja piirteitä. Monivalinnat olisivat varmasti olleet kevyempiä vastata, mutta pelkäsin, ettei pienen joukon vastauksista olisi silloin saanut paljoakaan irti. Yritin keventää kyselyä tarjoamalla joihinkin avoimiin kysymyksiin muutamia johdattelevia asiasanoja alkuun (ks. Liite 1: Kyselylomake).

Lähettyessäni kyselykaavakkeen kerroin, että vastaamiseen kannattaa varata ainakin puoli tuntia. Moni oli kuitenkin käyttänyt aikaa selvästi enemmän, jopa neljä tuntia. Tämä kertoo siitä, että oppaan työ ja siitä kertominen koettiin tärkeäksi.

Kyselykaavakkeen kysymykset koostin valitsemalla oppaan työhön ja opastuksiin liittyviä teemoja julkaisuista *Museo oppimisympäristönä* (2004), *Avarampi museo aikuisille* (2012) sekä *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä* (2004). Ensin mainitusta teoksesta johdin kysymyksiä koskien muun muassa oppaan äänenkäyttöä ja opastuksen rakennetta. Esimerkiksi kysymykset oppaan eri rooleista ja opastuksen moniulotteisuudesta taas ovat jälkimmäisessä kirjassa käsiteltyjä aiheita. Kyselykaavakkeen rakenteeseen sain apua teoksesta *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2009) sekä keskustelemalla kyselykaavakkeesta Taidekasvatuksen osaston Opinnäytepaja-kurssin työryhmässä keväällä 2013.

Haastattelukysymykset pohjautuivat kyselykaavakkeen kysymyksiin. Lukiessani kyselykaavakkeiden vastauksia päädyin jakamaan aineiston kahteen osaan: vastauksiin hyvästä opastuksesta ja hyvästä opastajuudesta. Näiden kahden yläotsikon johtamana valitsin haastatteluihin kysymyksiä, joihin oppaat olivat eniten paneutuneet vastatesaan kirjallisesti. Oletin että nämä teemat koettiin merkityksellisemmäksi kuin teemat,

joihin oli vastattu hyvin lyhyesti. Ero vastausten välillä saattoi olla esimerkiksi koko sivun pituinen vastaus tai kahden sanan vastaus. Lisäksi oletin, että haastattelutilanteessa kysymykset muodostuvat laajemmaksi osaksi keskustelua, jolloin niihin todennäköisesti saa syvemmän vastauksen. Teemahaastattelujen tarkoitus oli nimenomaan saada syvempää tietoa oppaiden kokemuksista (ks. Liite 2: Haastattelurunko).

Osan haastattelukysymyksistä otin suoraan kyselykaavakkeesta, esimerkiksi kysymyksen: *Millainen on hyvä tapa aloittaa opastus?* Osan kysymyksistä muotoilin uudelleen tavoitteena tehdä niistä avoimempia laajemmän vastauksen toivossa, esimerkiksi kysymyksellä: *Miten tarkkaan suunnittelet opastuksen etukäteen?* toivoin saavani vastauksia liittyen kyselykaavakkeen kysymyksiin ongelmatilanteista, moniulotteisesta opastuksesta, vuorovaikutuksen rakentamisesta tai jännittämisestä. Avoimia kysymyksiä varten muotoilin myös sisarkysymyksiä, jotka tarvittaessa johdattaisivat kohti samaa teemaa, esimerkiksi: *Päivitätkö opastustasi – miten?* Kaikkia sisarkysymyksiä ei jokaisessa haastattelussa tarvinnut käyttää, sillä oppaat puhuivat työstään ilmeisen mielellään.

Haastatteluihin valikoitui viisi opasta, jotka olivat selvästi käyttäneet muita enemmän aikaa vastauksiinsa ja joiden vastauksista huomasin, että he olivat pohtineet omakohtaisesti rooliaan oppaina. Lisäksi oletin, että näiden viiden selvä paneutuminen kyselyvastauksiin ennakoisi myös mahdollista kiinnostusta osallistua haastatteluun. Haastatteluissa tutkimusaineisto ja tutkimussuunnitelmani tarkentuivat kyselykaavakkeita pidemmälle, koska haastatellut oppaat vastasivat ja keskittyivät joihinkin kysymyksiin selvästi pitempään kuin toisiin.

Myös haastatteluissa osa vastauksista jäi hyvin kevyiksi, osaa pohdittiin tarkasti ja omakohtaisesti. Laadulliset haastattelut laajensivat selkeästi tietoa ja aineistoa, jossa aikaisemmin kerätyn kirjallisen, suppeamman aineiston rinnalle tuotettiin puhetta, jonka litteroin tekstiksi. Vaikka teemahaastattelun periaatteen mukaan kysyin kaikilta samat kysymykset, muotoutuivat haastattelutilanteet käytännössä kuitenkin avoimiksi haastatteluiksi edellä mainitsemani vapaan vastaustyylin vuoksi: kaikki eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin, osa vastasi tiettyihin kysymyksiin niin laajasti, että aihe ylittyi (Eskola & Suoranta, 1998, 86).

Haastatteluissa kokemustieto jäsenyi pääosin eripituisiksi ja erilaisiksi kertomuksiksi oppaan työstä, jonka eräs piirre vaikuttaa oleva tiedon jäsentäminen ja edelleen kertominen tarinoina. Kuunnellessani ja litteroidessani tekstejä huomasin usein, miten nar-

ratiivisia vastaukset olivat: vastauksilla oli tarinallisia piirteitä kuten alku, keskikohta ja loppuhuipennus. Oppaat käyttivät tarina -sanaa itsekin, esimerkiksi *"tästä mulla on hyvä tarina"* (nainen, oppaana 8 vuotta) tai *"tähän liittyy tällainen tarina"* (mies, oppaana 6 vuotta). Kaksi muuta haastateltua mainitsi hyvän opastuksen kokoavan näyttelyn keskenään erilaiset, irralliset teokset tarinaksi ja juoneksi, jonka avulla opas avaa näyttelyn teeman kuulijalle. Kyselyistä ja haastatteluista koottu tieto on luonteeltaan laadullista kokemustietoa, jossa on vahvasti mukana tutkittavien subjektiivinen näkökulma. Haastattelut voisi tyypittää avoimien haastattelujen lisäksi myös kerronnalliseksi haastatteluiksi, sillä mielenkiinnon kohteena olivat kertomukset kokemuksista. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 12.)

3.2. Osallistujat

Kaikki kyselyihin ja haastatteluihin osallistuneet oppaat saavat taidemuseo-opastuksesta rahallisen korvauksen. Tutkimukseni keskittyi kokemuksiin opastuksesta, mutta siihen osallistuneiden oppaiden toimenkuva vaihtelee museokohtaisesti. Joissain museoissa oppaat käyvät "vain" opastamassa, toisissa he saattavat työskennellä myös lipunmyynnissä, opasvartijana, työpajaohjaajana tai muissa museota avustavissa tehtävissä. Neljä tutkimukseen osallistuneista työskentelee vakituisesti ja keskitetysti oppaana yhdessä museossa, loput kolmetoista työskentelevät kahdessa tai useammassa museossa. Toimenkuvan ja työn sisällön määrittelee työnantaja eli museo, joten freelance-oppailla saattaa olla osassa työpaikoistaan monipuolisempi toimenkuva kuin vakituisilla oppailla yhdessä työpaikassaan. Museoiden sisällöt ja oppaiden tehtävät vaihtelevat niin paljon, että opas-nimikkeen tarkkaa työnkuvaa on vaikeaa ja osittain varmasti myös tarpeetonta määritellä muuten kuin toteamalla, että opastus on osa sitä. Parhaimmillaan oppailla on laaja näkemys museokentän erilaisista tehtävistä, mikä varmasti vaikuttaa myös näkemykseen opastamisesta.

Kyselyyn vastanneista oppaista nuorin on 26- ja vanhin 59-vuotias (laskennallinen keski-ikä 39 vuotta). Vastaajista 11 on naisia ja 6 miestä. Pisin kokemus opastyöstä on 40 vuotta, lyhin 1,5 vuotta. Valitsin kyselyiden perusteella haastateltavaksi viisi vastaajaa, joiden vastauksissa nousi esiin persoonallisia ja toisistaan poikkeavia näkökulmia

työhön. Haastatelluista oppaista nuorin oli 32- ja vanhin 41-vuotias (laskennallinen keski-ikä 35,4 vuotta). Haastatelluista kolme on naisia ja kaksi miestä. Pisin kokemus opastyöstä on 16 vuotta, lyhin 6 vuotta.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppaat olivat opiskelleet taidehistoriaa. Muita suosittuja opintoja olivat erilaiset historiaopinnot, museologia, pedagogiikan, estetiikan sekä kansatieteen opinnot. Lisäksi yksittäisinä mainittiin muun muassa kuvataiteen, sosiologian, taideterapian ja uskontotieteen opiskelu. (Ks. Liite 3: Osallistujien taustatilastoja.)

Jokainen vastanneista piti omien opintojensa merkitystä tärkeänä oppaan työlle. Kukaan ei erikseen kiittänyt kasvatustieteen tai pedagogiikan opintoja, mutta taidehistorian opintojen hyödyllisyyden mainitsivat kaikki sitä opiskelleet, esimerkiksi *"Olematta taidehistorioitsija ei voi opastaa syvällisesti vanhemman taiteen näyttelyjä."* (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta, opintotausta taidehistoriassa). Mitä laajempi opiskelutausta oppaalla oli, sitä enemmän hän painotti monialaisuuden merkitystä työlle. Oma opintotaustaa pidettiin myös yhtenä keskeisistä lähdeaineistoista. Esimerkiksi: *"Voin hyödyntää aivan kaikkea ikinä opiskelemaani."* (kysely, nainen, oppaana 8 vuotta, mainittuja opintoaiheita 8 erilaista) tai: *"Ilman näitä opintoja en olisi pystynyt toimimaan oppaana."* (kysely, mies, oppaana 15 vuotta, mainittuja opintoaiheita 5 erilaista).

3.3. Reflektointia

Tutkimusaihe on minulle läheinen, sillä kuten aikaisemmin kirjoitin, toimin itse museooppaana ja museolehtorina. Tässä mielessä tarkastelen aihetta myös sisäpuolelta ja tekijän näkökulmasta. Taidemuseon työkenttä on meille kaikille osallistujille yhteinen. Meillä on yhteinen sanasto ja tuntuma työhön. Lisäksi pääkaupunkiseudun taidemuseopiirit ovat suhteellisen pienet: vaikka en tuntenut ennalta kaikki vastaajia tai haastateltavia, yhteisiä tuttuja löytyisi varmasti.

Vaikka ansiokkaita oppaita ja opastuksia löytyisi varmasti muualtakin Suomesta, työskentelevät kaikki tutkimukseen osallistujat pääkaupunkiseudulla. Opinnäytetyöhön lähialueen oppaat valikoituivat lähinnä käytännön seikkojen vuoksi. Kiinnostuneita

vastaajia löytyi Helsingistä, Espoosta ja Vantaalta yllättävän paljon, lisäksi haastattelut oli lähialueella helpompi järjestää. Pääkaupunkiseutu vaikuttaa oppaiden työhön ainakin siten, että taidemuseoita on alueellisesti suhteessa enemmän kuin maakunnissa, samoin taidemuseokävijöitä ja opastuksia. Oletan kuitenkin, että näyttelysisällöt ovat opastamisen kannalta samanlaisia joka puolella, joten opastusten osalta tutkimus olisi sovellettavissa myös pääkaupunkiseudun ulkopuolella.

Näkökulmani tutkimusaiheeseen ei ole ulkopuolinen tai neutraali. Haastatteluissa rohkaisin oppaita välillä miettimään kysymyksiä pidemmälle jakamalla oman näkemykseni esimerkiksi liian monesta päällekkäisestä opastuksesta. Yritin silti hillitä itseni tarjoamasta valmiita vastauksia ja erottamalla haastattelupuheessa aina omat näkemykseni haastateltavan vastausmahdollisuudesta. Tutkielmassa myös omat tulkintani ja näkemykseni esitetään selkeästi erillään haastateltavien näkemyksistä.

Tutkimustilanne ei kuitenkaan ollut erotettavissa sosiaalisesta kanssakäymisestä. Käytin jutustelua haastattelun liukastajana saadakseni enemmän ja laajempia vastauksia. Pyrkimykseni oli tuottaa objektiivista aineistoa tunnistamalla oma subjektiivisuuteni teeman suhteen suunnittelemalla kysymykset ja haastattelutilanteen mahdollisimman hyvin etukäteen. Tämä vaatimus objektiivisuudesta kulki mukana myös aineistoa analysoidessa. Tässä yhteydessä objektiivisuus ei tarkoitakaan kirjaimellisesti asian selittämistä puolueettoman ulkopuolisen silmin vaan pyrkimystä olla sekoittamatta omia asenteitani, arvostuksiani ja ennakko-oletuksiani tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 17.)

Olen työskennellyt kuusi vuotta kulttuurihistoriallisissa - ja taidemuseoissa. Työhistoriaani kuuluu sekä vakituisen oppaan määräaikaisia että freelance-oppaan tuntiperusteisiä työsuhteita. Nykyinen museolehtorin työni on opastyön luonnollinen jatke, jossa pääsen hyödyntämään kokemustani ja koulutustani.

Oma näkökulmani opastukseen ja oppaisiin näkyy varmasti tämän opinnäytetyön valinnoissa ja teksteissä aiheen valinnassa, kysymyksenasettelussa ja vastausten etsimisessä aineistosta. Omasta näkökulmastani opastus on tärkeä yleisötyön muoto, johon yleisön osallistumiskynnys on yleensä matala, vaikka opastettavat ryhmät ovatkin keskenään hyvin erilaisia. Museot voisivat enemmän hyödyntää opastuksia yleisön sitouttamisessa, ja keinoja siihen tulisi kehittää nimenomaan oppaiden kanssa. Oppaat tekevät arvokasta taidekasvatustyötä, jonka arvostus ja korvaus eivät yleensä kohtaa

työn vaatimusten kanssa.

Mielestäni hyvä taidemuseo-opastus on ennen kaikkea tilannesidonnainen tapahtuma. Taidemuseossa opastyön päämäärä on taidekasvatus, mutta tämän päämäärän syvyys ja leveys vaihtelevat. Opastus ei ole kuvaamataidontunti opettajan johdolla vaan osa museovierailua, jonka puitteet muuttuvat näyttelykohtaisesti, kuten myös ryhmäkohtaisesti. Opastyö vaatii kykyä lukea ryhmää ja näyttelyä aina uudelleen keskittyen silti työn taidekasvatuksellisiin tavoitteisiin. Näkemykseni mukaan hyvää opastusta on vaikea määritellä yleisellä tasolla, mikä olikin eräs motivaatio tämän opinnäytetyön tekemiseen. Tämä on oma tulokulmani aiheeseen, mutta kuten kirjoitin, aina verratessani omia kokemuksiani tai näkemyksiäni aineistoon, mainitsen siitä erikseen.

3.4. Tutkimusetiikka

Anonymisoin sekä kyselykaavakkeen että haastattelujen vastaukset. Kyselykaavakkeessa tiedotin asiasta kirjoittamalla: *”Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, ja vastaajat anonymisoidaan aineistoa käytettäessä.”* Pääkaupunkiseudun museokenttä on melko pieni ja suurin osa oppaista saattaa tuntea tai ainakin tunnistaa toisensa. Nimettömyys tarjosi mahdollisuudet vapaampaan vastaamiseen. Kysymys ei lähtökohtaisesti kuitenkaan ollut varsinaisesta salattavasta, arkaluontoisesta tiedosta, ellei materiaalia kerätessä jotain sellaiseksi perusteltavaa tulisi ilmi. Arkaluontoinen tieto tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, joten haastatteluvaiheessa sovin jokaisen haastateltavan kanssa etukäteen siitä, että jos jotain tietoa, jota he eivät toivo käytettävän, tulee esiin, sen pois jättämisestä sovitaan erikseen. Lisäksi sovimme, että vastauksia voi halutessaan tarkentaa vielä sähköpostitse haastattelua seuraavalla viikolla. Kyselykaavakkeessa en kuitenkaan erikseen maininnut arkaluontoisesta tiedosta vaan luotin vastaajien omaan arvioon vastauksissaan. (Kuula, 2006, 136.)

Tutkimusaineisto säilytetään omalla tietokoneellani tutkimusprosessin ajan. Sitä ei ole kuitenkaan tarkoitus arkistoida, joten materiaali hävitetään 6 kuukautta tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Toisaalta jonkinlaiset tunnistetiedot ovat tutkimuksen vastausten tulkinnan kannalta kiinnostavia, joten valitsin sukupuolen sekä opasvuosien määrän. Lisäksi lainatessani vastaajaa suoraan merkitsen, onko lainaus kyselyn vai haastattelun tuottamaa materiaalia.

Kysyessäni oppaita haastateltavaksi mainitsin jo ennen tapaamista nauhoittavani haastattelut. Lisäksi varsinaisen haastattelun alussa kertosin uudelleen anonymisoinnin periaatteeni, koska halusin varmistaa, ettei epäily tunnistamisesta estäisi omien kokemusten jakamista. Kaikki viisi haastateltua suostuivat haastatteluun mielellään, eikä kukaan kyseenalaistanut nauhoitusta. Palkkioksi osallistumisesta tarjosin pullakahvit, joten kaikki haastattelut tehtiin luontevasti erilaisissa julkisissa kahviloissa.

3.5. Aineiston lukeminen

Koottu aineisto on pieni, minkä vuoksi valitsin lukemisen tavaksi lähilukemisen menetelmän. Lähiluku on tyypillinen laadullisen tutkimuksen menetelmä, joka sopii erityisen hyvin pienille aineistokokonaisuuksille. Käytännössä lähiluku tarkoittaa analysoitavan tekstin lukemista useampaan kertaan, teemoittelu ja luokittelua. Oleellista on, että samaa tekstiä luetaan useita kertoja eri tavoin ja eri näkökulmista. Tutkielmani kohdalla sovelsin lähilukua kyselykaavakkeiden lisäksi kuuntelemiseen ja haastattelujen litterointiin: kuuntelin haastatteluja ja kirjoitin vastausten lisäksi muistiinpanoja, merkintöjä, miellekarttoja ja post it -lappuja. Tästä useaan kertaan kuuntelemisesta ja eri kuuntelu- ja lukukerroilla vähitellen kiertyvästä analyysistä ja johtopäätöksistä käytetään myös nimitystä tulkitseva lukeminen. (Pöytä 2010, 331–339.)

Käytännössä kyselyiden ja haastatteluiden analyysi tapahtui ensimmäisten lukukertojen jälkeen etsimällä ja tunnistamalla keskeisiä sanoja ja yhteisiä käsitteitä osallistujien vastauksista. Esimerkiksi ensimmäinen haastateltu painotti sanaa *vuorovaikutus* ja korosti käsitteen merkitystä opastustensa kannalta. Seuraavia haastatteluja kuunnellesani eri painotusarvoin kohtia, joissa vuorovaikutukseen viitattiin. Liitin käsitteen alle myös muita ilmaisuja, kuten *innokkaasti kuuntelun*, joka haastateltavan vastauksessa kuvaili selvästi vuorovaikutustilannetta ja sen merkityksellisyyttä. Palasin takaisin alkuun, luin haastatteluja ristiin, alleviivasin ja väritin vastauksia liitettäväksi toisiinsa.

Kyselykaavakkeessani oli muutamia taustatietokysymyksiä, joiden pohjalta tein melko yksinkertaisia tilastoja vastaajien iästä, sukupuolesta, opastyövuosista ja opiskelluista aineista (ks. Liite 3: Osallistujien taustatilastoja). Tilastojen osalta käytin lähiluvun lisäksi myös kvantitatiivisia analyysimenetelmiä (Eskola & Suoranta 1998, 160–174).

Alun perin tarkoitukseni oli kartoittaa aineiston kautta hyvän taidemuseo-opastuksen elementtejä. Jo kyselyvastauksia jaotelllessani tajusin, että oppaille opastus on niin kiinteä osa työnkuvaavaa, että sitä on vaikea erottaa työn kokonaisuudesta. Viimeistään lukiessani kyselyjä ja haastatteluja ymmärsin, ettei ole järkevää yrittää erottaa hyvää opastusta laajemmasta hyvän opastamisen tavasta. Oppaat vastasivat kyllä kysymyksiini hyvästä opastuksesta, mutta halusivat samalla kertoa työn yleisestä kokonaisuudesta. Vastausten perusteella jaoin siis aineiston käsittelyn pääosin kahteen lukuun, joista toinen käsittelee opastuksia, toinen opastusten taustalla vaikuttavia tekijöitä. Annoin luvuilla nimet *Hyvä opastus taidemuseossa* (luku 4) sekä *Taidemuseo-oppaan ammatti-identiteetti* (luku 5).

Hyvä opastus taidemuseossa -lukuun kokosin otsikon mukaisesti hyvään taidemuseo-opastukseen suoraan liittyviä asioita, esimerkiksi oppaiden ajatuksia opastuksen rakenteesta, kestosta ja taidepuheesta, jota opastuksella käytetään. Aineistosta nousi vahvasti esiin opastusten vuorovaikutuksellisuus, sillä sitä pidettiin sekä hyvän opastamisen keinona että tavoitteena. Vuorovaikutus koettiin niin tärkeäksi, että se jopa määrittelee opastuksen muita, esimerkiksi rakenteellisia tekijöitä. Vuorovaikutus siis kokoaa alleen muita opastuksen konkreettisia teemoja, mikä mielestäni kertoo oppaiden ja taidemuseoiden suhteesta yleisöihin sekä opastukseen vaikuttavista oppimisteorioista, joista kirjoitan luvussa kolme.

Lukuun *Taidemuseo-oppaan ammatti-identiteetti* keräsin teemoja, jotka vaikuttavat opastusten taustalla. Näitä ovat muun muassa kokemukset näyttelyn sisällön välittämisestä ja opastusten varioinnista, positiivisista ja negatiivisista opastushetkistä ja niiden vaikutuksista, oppaiden suhteesta museoihin ja mielipiteistä sen suhteen, millainen on hyvä opas. Ammatti-identiteetillä tarkoitan siis väljästi oppaiden ajatuksia yleisesti omasta työstään ja sen merkityksestä. Nämä taustamerkitykset ovat mielestäni vähintään yhtä tärkeitä kuin kokemukset yksittäisistä opastuksista, sillä ne määrittelevät opastuksilla heijastuvat arvot ja asenteet.

4. Hyvä opastus taidemuseossa

Tämä luku käsittelee aineistoani ja oppaiden vastauksia koskien hyvän opastuksen rakennetta, johon kuuluvat esimerkiksi opastuksen aloitus, lopetus ja opastuksen kesto. Omassa alaluvussa kirjoitan opastuksella käytetystä kielestä ja siitä mitä oppaat siitä kertoivat. Kirjoitan myös vuorovaikutuksen rakentamisesta ja rakentumisesta opastuksilla, mikä oli haastatelluille oppaille selvästi tärkeä teema. Lopuksi kerron oppaiden ajatuksista koskien opastuksien yhteydessä esiintyviä kysymyksiä ja yleisön oppaille antamaa palautetta.

4.1. Opastuksen rakenne

Sekä kyselyssä että haastatteluissa oli mukana kysymyksiä hyvän opastuksen rakenteesta, joiden kautta etsin vastausta tutkimuskysymykseeni *Millainen on hyvä taidemuseo-opastus?* Vastausten perusteella opastuksilla vaikuttaa olevan jonkin verran elementtejä, jotka eivät opastettavasta sisällöstä tai näyttelystä riippumatta juurikaan muutu, esimerkiksi tapa aloittaa ja lopettaa opastus tai näkemys opastuksen sopivasta pituudesta. Oppaat vastasivat kertomalla oman näkemyksensä hyvistä käytännöistä. Huonoista käytännöistä ei kysymystenasettelun vuoksi tullut juurikaan vastauksia.

4.1.1 Aloitus

Oppaiden kokemukset opastusten aloittamisesta olivat melko samanlaisia. Vastauksissa toistuvat tervetuloitoivotus, museon sekä oppaan esittely sekä ensimmäisen kontaktin luominen ryhmään. Aloittaessa ryhmä mielenkiinto on terävimmillään. Vuorovaikutussuhteen kannalta opas myös määrittelee oman asemansa ryhmähierarkiassa ja linjaa oman viestintätyyliensä.

Ensivaikutelma vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutustilanne tulee etenemään. Suurin osa ensivaikutelmasta on sanatonta viestintää, joka pitää sisällä kaiken sen, mitä olemuksemme kertoo, huomasimme sitä tai emme. Jos ensivaikutelma epäonnistuu, sen korjaamiseen menee paljon lisääaikaa ja energiaa. (Alajärvi et al. 2014, 69.)

Useampi opas sekä kyselyissä että haastatteluissa käytti aloituksen yhteydessä ilmaisua ”kohteliaisuus” viitaten oppaan suhtautumiseen ryhmää kohtaan. Hyviä käytöstopoja voidaankin pitää perusedellytyksenä vuorovaikutukselle (Alajärvi et al. 2014, 68). Itsensä esittelemine on osa hyvää käytöstä, samoin tervetulleeksi toivottaminen. Ryhmän tiedollisen lähtötason selvittäminen jutustelemalla ohjaa oppaan valintoja tulevalle opastukselle esimerkiksi sen mukaan, millaiset tiedot ryhmällä on museosta tai meneillään olevasta näyttelystä. Jos perustiedot puuttuvat, on näyttelyn tuomaa tietoa taiteesta vaikea kontekstualisoida.

Opastus alkaa väistämättä ryhmän huomion kiinnittämisellä. Kuten eräs haastatelluista vastasi:

Ensimmäiseksi pitää jotenkin saada ryhmän huomio, ja kun se on saatu niin esittelee itsensä ja sanoo että tervetuloa tänne paikkaan. Sitten yleensä kysyn että onko kukaan käynyt aikaisemmin tai onko tämä uusi paikka, vähän kartottaa että miten syvältä lähdetään liikkeelle. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Opastuksen aloittaminen meluisassa museoaulassa tai kaikuvassa museotilassa, jossa on muitakin ryhmiä, saattaa vaatia oppaalta erilaista äänenkäyttöä tai yksinkertaisesti ryhmän johdattamista toiseen paikkaan, jossa voidaan joko aloittaa opastus tai jatkaa ryhmän tunnusteluvaihetta. Koska viisi opasta käytti *tunnustella* -verbiä tässä yhteydessä, nimitän tunnusteluvaiheeksi varsinaista opastusta edeltävää hetkeä, jossa

osallistujat eli ryhmä ja opas esittäytyvät toisilleen ja luovat perustan myöhemmin tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

Yleisiä vuorovaikutuksen perussääntöjä on ”kohtele muita niin kuin toivoisit itseäsi kohdeltavan”. Oppailla tämä tarkoittaa myös opastettavan rooliin eläytymistä opastuksen alusta asti:

Tervehdin, esittelen itseni, toivotan tervetulleeksi. [--] Se on semmoinen lämmittelyvaihe. Mä yritän tuoda esiin sen että dialogi on sallittua, minut saa aina keskeyttää. Musta se on peruskohteliaisuutta. Jos menisin ite jonnekin paikkaan ja henkilö alkaisi puhua tervehtimättä tai esittelemättä itseään niin tulee tunne että mä en oo tärkeä henkilö tai odotettu vieras. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Kaikki haastatellut ja lähes kaikki kyselyyn vastanneet mainitsivat aloittavansa opastuksen jollain muulla kuin varsinaisella näyttelyopastuksella. Tämä osoittaa kuinka tärkeä tunnusteluvaihe ennen varsinaista aihetta vuorovaikutuksen kannalta on. Saman ilmiön voi huomata yleensä kaikissa esiintymään tottuneissa puheenpitäjissä, jopa iltauutisten lukijassa, joka toivottaa hyvää iltaa ennen varsinaisia uutisia. Myös katsekontaktin ottaminen nousi esiin osana henkilökohtaista tervetuloitovotusta:

”Lämpimästi tervetuloa!” – ja katsekontakti – on minusta hyvä aloitus, sillä kävijöiden pitää tuntea, että he ovat toivottuja ja tervetulleita vieraita: että minusta on hauskaa, että juuri he ovat tulleet museoon. (kysely, nainen, oppaana 6 vuotta)

Erlaisia katsekontakteja oppaan ja opastettavan välillä voidaan jaotella esimerkiksi sosiaalisiksi, aktiivisiksi tai passiivisiksi katseeksi. Sosiaalinen katse ottaa huomioon koko kuulijakunnan, kiertää vuorollaan eri kuulijoissa mutta ei pysähdy keneenkään erityisesti. Aktiivinen katse taas etsii keskustelukumppania. Aktiivisia katsojia opas yleensä tunnistaa opastettavasta ryhmästä ja nämä ovat henkilöitä, joiden kanssa kysymykset ja keskustelu todennäköisimmin lähtevät ensimmäisenä liikkeelle. Passiivinen katse on tavallinen kehittymättömillä kuulijoilla, esimerkiksi museo-opastukselle tulevilla koululaisryhmillä. Passiivinen katse rekisteröi ympäristöä, muttei ota mihinkään kontaktia. Jos oppaan katse pyrkii aktivoimaan passiivista katsojaa, ajautuu katse yleensä alaspäin, jolloin silmiä ei enää saa kiinni. (Repo & Nuutinen, 1994, 109.)

Opastuksen aloituksella voidaan pohjustaa opastuksen myöhempää sujuvuutta sekä

vuorovaikutuksen että käytännön liikkumisen suhteen. Käytännön liikkuminen tarkoittaa myös opastuksella käyttäytymisen tapaa ja museosääntöjä. Kyselyyn vastanneista oppaista moni mainitsi kertovansa myös opastettuun kierrokseen varattavan ajan.

Opastuksen alku on kanssa tärkeä, että osaa jo lähtökohtaisesti poimia asioita, joista me myöhemmin voidaan keskustella ja joihin tullaan tutustumaan. [--] On myös tärkeää sanoa että mihin suuntaan liikutaan ja mitä me siellä tehdään, kerrotaan mihin tutustutaan ja mistä aloitetaan ettei heti ole opas ryhmäläisiltä hukassa. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Viisi oppaista mainitsi opastuksen alkuun pitävänsä pienen tiivistelmän tulevan opastuksen sisällöistä. Kaksi kyselyyn vastanneista oppaista mainitsi myös pitävänsä tärkeänä heti alussa kertoa näyttelyn taustasta, esimerkiksi:

Hyvässä aloituksessa kerrotaan mistä syystä näyttely on koottu, minkälaisesta aineistosta näyttely on koostettu sekä johdatetaan esim. henkilöhistorian/maantieteellisen paikantamisen kautta aiheeseen (kysely, nainen, oppaana 4,5 vuotta)

4.1.2. Lopetus

Kaksitoista kyselyyn vastannutta mainitsi pitävänsä lopussa tiivistyksen tai kiteytyksen opastuksen aiheista. Heistä puolet oli kertonut tiivistävänsä opastuksen asiat myös opastuksen alkuun, joten kyse voi olla myös kokoavasta, asioita summaavasta puheen tavasta, jota käytetään opastusten yhteydessä.

Lopussa ryhmän on tapana kiittää kuulijaa, mutta vastausten perusteella on yhtä tavallista, että opas kiittää ryhmää opastukselle osallistumisesta. Esimerkiksi:

Jos on kyse dialogisista kierroksista (keskusteluopastus) niin sanon joskus että oli tosi mukava keskustella näistä asioista, vähän kuin kiitän niitä – tai siis ainahan mä kiitän niitä, yhteisistä hetkistä! Sekin on sitä peruskohteliaisuutta. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Lopetus on opastuksella vähintään yhtä tärkeä tilanne kuin aloitus. Opastuksen kanalta oppaan tapa lopettaa sulkee opastuksen vuorovaikutustilanteen, kokoaa sen ja jättää viimeisen ajatuksen kävijälle, ennen kuin tämä poistuu museosta. Oppimistilan-

teena lopetus on herkullinen hetki palauttaa mieleen ne kohdat opastuksella, jossa syntyi uusi oivalluksia tai keskustelua. Museon näkökulmasta opastuksen loppuun tulisi jättää kävijälle halu tulla museoon uudelleen. Se, tapahtuuko tämä jättämällä jotain kertomatta eli kävijä uteliaaksi, luomalla niin hyvä ilmapiiri että siihen haluaa palata toistekin vai kertomalla tulevista näyttelyistä jotain niin houkuttelevaa, että ajatus jää kävijän muistiin, on varmasti opaskohtainen kysymys.

Opastuksen loppua voi valmistella jo ennen kierroksen varsinaista päättymistä vihjaamalla viimeisistä teoksista tai yksinkertaisesti avaamalla lopetuskeskustelun:

Lopussa tulee varmaan valmisteltua ryhmää, että vielä ehdimme tämän ja kun se viimeinen tila tai teos on nähty ne tietää jo vähän ...ja kyllä se aikakin vaikuttaa siihen että kuinka paljon ryhmä jaksaa kuunnella. Sitten vaan selkeesti sanoo että tähän loppuun voi kysyä vielä, että onko kysymyksiä, haluatteko kommentoida jotain tai jäikö jotain erityistä mieleen. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Opastuksen lopussa oppaat rohkaisevat kävijöitä kysymään myös kysymyksiä, joita opastuksen aikana mahdollisesti on tullut mieleen. Kysymysten teemaa käsittelen tarkemmin omassa alaluvussa.

4.1.3. Opastuksen pituus

Tutkimuksessa haastattelemani oppaat saavat opastuksistaan pääsääntöisesti rahallisen korvauksen. En kysynyt haastatteluissa enkä kyselyissä taidemuseoiden korvauskäytännöistä, mutta kukaan ei maininnut pitävänsä yli tunnin opastuksia ilman erillistä tilausta. Kuten eräs opas vastasi, taloudelliset seikat määrittävät työn keston.

No siis se on ainakin freelance-oppaalla aika taloudellinen kysymys, tunti on se mistä sulle maksetaan joten tunti on se minkä se kestää. (haastattelu, mies, oppaana 10 vuotta)

Opastuksen pituuden määrittelemisen on tärkeää myös tilaajalle. Usein ryhmällä on oma aikataulunsa, johon opastus on istutettu muiden suunnitelmien väliin. Tällöin sovitusta ajasta kiinni pitäminen on osa hyvää asiakaspalvelua. Lisäksi museolla voi olla samaan aikaan useampia opastuksia meneillään, joten opastusajasta kiinni pitäminen on osa museon sisäisen työkuulttuurin sujuvuutta.

Kyselyyn vastanneista kymmenen opasta mainitsi opastuksen sopivan pituuden vaihtelevan 40–60 minuutin välillä. Jokainen heistä mainitsi opastuksen keston kuitenkin riippuvan ryhmästä: sopivaa pituutta ei voi päättää etukäteen vaan ryhmää pitää kuunnella ja seurata. Opastuksen rytmin tulisi pitää ryhmän mielenkiinto yllä, oli opastuksen pituus mikä tahansa. Rytmisiä tulisi olla valmiina myös muokkaamaan tilanteen niin vaatiessa.

Jollain asioilla leikkaaminen noin viidentoista minuutin välein auttaa. Silti sitä ei saa suunnitella liikaa, koska jos oma draama liidaa eikä ryhmä liidaa niin siinä menee väärin, sen pitää kuitenkin lähteä ryhmästä ja ryhmädynamiikasta. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Museokävijöitä ja heidän käyttäytymistään näyttelytilassa on tutkittu jo pitkään. Puolen tunnin museovierailun jälkeen kävijän yleensä valtaa niin kutsuttu museoväsymys, jolloin esimerkiksi tekstien kiinnostavuus laskee ratkaisevasti (Levanto 2004, 57). Museoväsymys iskee yhtä lailla museoalan ammattilaiseen kuin kokemattomampaankin kävijään, eikä sen vaikutus näy pelkässä kyvyssä omaksua näyttelytekstejä vaan vaikuttaa myös voimiin kuunnella opastusta. Museoväsymys on oppaille tuttu ilmiö, joten opastuksella sen tunnistaminen on osa oppaan ammattitaitoa. Kävijöiden väsymystä pitäisi osata lukea ja omaa opastusta muokata sen mukaan.

Pedagogisesti alkaa vastaanottokyky heiketä jo 20–25 min kohdalla, joten käsitteiden avaaminen selkokielelle korostuu usein opastuksen loppuvaiheessa. (kysely, mies, oppaana 15 vuotta)

Kolme haastatelluista mainitsi väsymyksen erityisesti lapsiryhmien haasteena. Mitä pienempiä opastukselle osallistuvat lapset ovat, sitä tärkeämpää ilmeisesti on suunnitella opastukselle joustovaraa. Siihen, miten lapset ottavat vastaan uutta tietoa, saattaa vaikuttaa ratkaisevasti esimerkiksi evästäuon oikein suunniteltu ajankohta.

Kaksi haastatelluista oppaista mainitsi olevansa ryhmän käytettävissä vähän pidempään, tarvittaessa vaikka omallakin ajallaan. Toisaalta opastuksen pituuden voi määrittää niin, että luonteva viivähtäminen ja rauhoittuminen lopussa sisältyvät taidemuseon määrittelemään opastusaikaan.

Opastuksen pituus on on aina se että oon käytettävissä vähän pitempään. Ja sekin on tärkeä että voi lähteä luonnollisesti siitä tilanteesta, ettei tuu sitä tunnetta että se asiakas-

palvelija hävisi hups siitä tilanteesta. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

Varsinkin kokemattomille oppaille tunnin aikataulussa pysyminen voi olla haaste. Lisäksi opas tietää näyttelystä paljon enemmän kuin hän kertoo ryhmälle, joten kerrottavan asian rajaaminen ja materiaalin pois valitseminen on osa hyvää opastaitoa. Silti tilanne voi viedä mukanaan, jolloin opastus venyy. Ohjeena uusille oppaille eräs haastatelluista kertoi:

No pitää kattoa kelloa. Mä kyl katon kelloa, tavallaan se on se että jotain pitää jättää sanomatta, kaikkea ei voi sanoa. Eikä sitä voi jättää keskenkään, ei voi niin että no niin aika loppui katsokaa itse loppuun. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Omasta kokemuksestani tiedän, että opastusta voi rytmittää ja aikatauluttaa myös ryhmän liikuttamisella museossa. Esimerkiksi kävely ja seisominen teoksen edessä, istuminen, paikallaan kuuntelu ovat kaikki osa harkittua opastusta ja yleisön johdattamista näyttelyyn.

4.2. Taidepuhe ja opastus

Taidepuheella tarkoitetaan yleisesti taiteeseen liittyvää puhetta ja kirjoitusta, taideteoreettisia tutkimuksia, lehtiartikkeleita ja taidekriittisiä (Sederholm 2000, 191). Opastuksella näistä taidepuheen muodoista eniten esillä on sanallistettu, ääneen lausuttu taidepuhe, jonka taustalla taidepuheen muut muodot vaikuttavat. Taidepuheen kuunteleminen ja analysoiminen paljastaa, millainen taidekäsitys puhujalla on. Lisäksi taustalla on aina tarkoitus miksi jotakin sanotaan, esimerkiksi yritetään taidepuheen vastaanottaja saada huomaamaan jotain sellaista, mitä hän ei ole ennen huomannut. Vaikka taiteelliseen mielipiteeseen tai makuun perustuvan teoksen esteettisen arvon määrittäminen ei vuorovaikutuksellisella opastuksella olekaan päämäärä, voidaan sillä kuitenkin keskustella esimerkiksi teoksen suhteesta taiteelliseen traditioon, sen innovatiivisuudesta, alkuperäisyydestä, tyylistä tai toteutuksesta. (Sederholm 2000, 191.)

Taidepuhe on osa teoksen, kokijoiden ja oppaan vuorovaikutusta. Se on taideteosten

ja näyttelyn sanallistamista, taidekeskustelua, johon myös kävijää rohkaistaan osallistumaan. Vaikka puhe on "vain puhetta", voi liiallinen tai manipulatiivinen puhe pilata vuorovaikutustilanteen ja kokemuksen taideteoksesta. Kuva ei mene sanoista rikki, mutta se ei myöskään ole ristisanatehtävä, johon on olemassa vain yksi oikea vastaus. (Räsänen 2008, 173.)

Kyselyissä ja haastatteluissa minulla ei ollut yhtään suoraa kysymystä, joissa olisin maininnut taidepuheen. Oppaat kuitenkin nostivat sen itse esiin tapana välittää näyttelyn sisältöä, esimerkiksi vastatessaan kyselyssä hyvän opastuksen ominaisuuksiksi kansantajuisuuden ja selkeyden. Haastattelussa selkeäkielisyys nousi esille kysyessäni, millaisen opastuksen oppaat itse haluaisivat kuulla.

Vaikka taidemuseo on lähellä akateemista maailmaa, sen on tarkoitus puhua myös ei-akateemiselle yleisölle. Taidemuseon kommunikaatioon vaikuttavat siis toisaalta akateeminen taidepuhe sekä yleiskieli. (Kaitavuori 2004, 137.)

Selkokieliisyyden käytöstä taidenäyttelyssä on saatu hyviä tuloksia erityisesti näyttelytekstien suhteen (Levanto 2004, 57). Näyttelytekstien lisäksi selkeän kielen vaatimus koskee mielestäni myös opastuksia. Selkokieliisyys ulottuu sisällön lisäksi puheen tuottamiseen; puheen tulisi olla riittävän voimakkaalla äänellä selkeästi artikuloitua, jolloin kuulijoilla on paremmat mahdollisuudet tavoittaa myös puheen sisältö. Selkokieliisyydellä en tässä tarkoita vastaanottajaa aliarvioivaa tarpeetonta yksinkertaistamista, vaan kieltä merkityksessä, jossa luodaan edellytykset teoksen ja oman kokemuksen yhteiselle tarttumapinnalle. Taidepuhe selkokielen vastakohtana sisältää taidesanastoa ja -termistöä, jotka eivät kuulu yleiseen arkikieleen.

Kansantajuisuus on tärkeää, sivistyssanojen ja ismien taakse piiloutuminen viestii, että opas ei itse ymmärrä asiaa. Kaiken voi kertoa selkeästi ja silti 'sivistyneesti' ja viihdyttävästi. (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta)

Selkeä taidepuhe on osa taidekasvattajan työtä riippumatta siitä, toteutetaanko taidekasvatusta museossa vai muissa oppimisympäristöissä. Taidepuheeseen kuuluu myös itsereflektointi ja oman puheen havainnointi; taidekasvattajan ei pitäisi ilmaista vain omia tuntemuksiaan vaan puhua teoksista niin, että ne avautuvat ihmisille (Routila 2004). Tarkoitus ei ole tarjota valmiita tulkintoja vaan esitellä eri lähestymistapoja kohdata aihe, joka saattaa olla katsojalle ennalta vieras. Kun kuulijan oma kokemusmaail-

ma liitetään keskusteluun, ei aihe jää pinnalliseksi (Sederholm 2000, 192). Mikäli puhe koetaan vieraaksi ja etäiseksi, ei yhteyttä omaan kokemukseen synny.

Opas voi lähentää taideteosta oman puheensa ja kokemuksensa kautta. Selittämällä esimerkiksi tavan jolla itse on ymmärtänyt tiedon, voi tarjota kävijälle uuden oppimisen ja omaksumisen väylän.

Mietin aina jotain lisäanteja mitä voin antaa mun taustasta ja näkökulmasta näyttelyssä Jos on itse ymmärtänyt jonkun tiedon niin oman näkemyksen kauttahan sen tuo toisille.

(kysely, nainen, oppaana 8 vuotta)

Taidekasvattaja Marjo Räsänen mukaan kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen voidaan nähdä vastaanottajakeskeisenä taidetulkintana. Se pohjautuu olettamukseen, että taideteokselle on olemassa monia yhtä arvokkaita tulkintoja. Tämä tarjoaa taidekeskusteluun osallistujalle, sekä oppaalle että opastuksen kuuntelijalle, oikeuden omaan kokemukseen ja mielipiteeseen, jotka voivat poiketa ”virallisesta tulkinnasta”. Oppaan ammattitaitoon kuuluu erottaa nämä asiat toisistaan ja hyväksyä erilaiset tulkinnat osaksi kokemusta (Räsänen 2008, 248.)

Jos opas esittelee oman tulkintansa ja kertoo selvästi sen olevan oma, henkilökohtainen näkemys, voi tämä antaa katsojalle myös luvan luoda ja tuoda oma mielipiteensä keskusteluun. Oppaan näkökulma voi joskus olla myös tahallisen provosoiva mielipiteen herättämiseksi.

Hyvä opastus vaatii myös rohkeutta esittää omia mielipiteitään jossain määrin. Muuten opastus jää yleiseksi ja etäiseksi. On parempi sanoa jotain olennaista josta kaikki eivät ole ehkä samaa mieltä kuin jotakin itsestään selvää, jonka kaikki huomaavat.

(kysely, mies, oppaana 4 vuotta)

Varsinkin nykytaiteeseen liittyvä taidepuhe koetaan helposti vieraaksi, jolloin keskusteluun osallistumisen kynnyks on myös korkeampi. Taustalla saattaa piillä ajatus nykytaiteen vieraudesta, jolloin opasta ja opastusta tarvitaan taidekokemuksen välittäjäksi ja avaajaksi, lähentämään nykytaidetta ja yleisöä. Jotta taide voi koskettaa, tarvitaan kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa, oikeanlaista taidepuhetta. Avaajana voi toimia kuka tahansa välittäjä (Räsänen 2008, 148.) Välittäjällä Räsänen tarkoittaa opettajaa, mutta yhtä hyvin taidemuseon opasta tai muuta taidemaailman edustajaa.

Välittäjän roolia peräänkuuluttaa myös Maria Lyytikä, joka kirjoittaa omista kokemuksistaan taidenäyttelyn katsojana näin:

Olen kaivannut nykytaiteen kenttään kuuluvien ilmiöiden kertaamista, sekä erilaisia näkökulmia töiden katsomiseen. [--] taideopiskelijana oma kokemukseni on edellä mainitun kaltainen, oletan, että museokävijä, jolla ei ole juuri muuta suhdetta nykytaiteeseen kuin pieni kiinnostus, kaipaa tulkkia itsen ja teoksen välille. (Lyytikä, 2009, 4.)

Marjo Räsänen mukaan opas käyttää taidekritiikin keinoja tutkia taidetta esitellessään taideteoksen katsojalle. Taidekritiikissä voidaan erottaa neljä päävaihetta, jotka ovat kuvailu, analyysi, tulkinta ja arvottaminen. (Räsänen 2008, 231.) Vuorovaikutukseen perustuvalla opastuksella opas kutsuu myös katsojan osallistumaan kritiikin eri vaiheisiin, jotka lomittuvat toisiinsa ja joista muodostuu yhteinen taidekokemus. Kritiikki-sanalla on itsessään melko negatiivinen kaiku, joten sitä harvoin käytetään opastuksella. *Kritiikin* sijaan teosta esimerkiksi *tarkastellaan* yhdessä.

Kriittisen tarkastelun apuna voidaan käyttää kolmea keskeistä pääkysymystä, jotka ovat *Mitä näet? Mitä teos käsittelee? Mistä tiedät tämän?* Hyvä taidekritikko tai taideteosta esittelevä opas ei koskaan esitä arvottavaa mielipidettä teoksesta ilman kuvailuun perustuvaa tulkintaa. (Räsänen 2008, 233.) Oppaalle arvottavan mielipiteen esittäminen on muutenkin herkkä tilanne, sillä hänen tulisi antaa mahdollisimman paljon tilaa myös muille tulkinnoille. Lisäksi hänen tulisi tehdä selväksi, että arvottamisessa on kysymys nimenomaan hänen mielipiteestään, joka saattaa poiketa museon linjasta. Vaihtoehtoisesti opas toki voi esittää museon kannan asiaan.

Onko arvottavalle mielipiteelle sitten edes tarvetta taidemuseo-opastuksella? Arvottaminen sisältyy jo lähtökohtaisesti museonäyttelyn asetelmaan sekä opastuksen valintoihin, joten mielestäni sen julkituominen tekee hyvällä tavalla läpinäkyväksi opastuksella tapahtuvan vuorovaikutustilanteen lähtökohtia. Taidekokemus ei ole vapaa kontekstista, jonka museo tarjoaa. Lisäksi taideteoksen ja kävijän välillä toimii kokemuksen välittäjänä opas, jonka taidepuhe avaa mutta myös ohjaa tilannetta. Asetelma on osa taidemuseon opastuksella tapahtuvaa taidekritiikkiprosessia, vaikka katsoja ei sitä huomaisikaan. Taideteoksen ymmärtämiseen liittyy kuitenkin myös kokemuksen kontekstialisointi, jonka esille tuominen on keskustelun ohjaajan eli oppaan tehtävä.

4.3. Vuorovaikutuksen rakentaminen

2000-luvun museopedagogisessa keskustelussa on alleviivattu museon ja kävijän välistä vuorovaikutusta merkitysten luomisessa. (Ks. esim. Aurasmaa 2004, 44 ja Levanto 2004, 54–57 ja Kumpulainen, Lipponen & Krokfors, 2012, 13.) Kyselyissä minulla ei ollut suoraa kysymystä vuorovaikutuksen merkityksestä opastukselle, joten vuorovaikutus, mikäli se vastauksissa tuli ilmi, oli kirjoitettu auki eri sanoin. Silti se nousi esiin niin voimakkaana teemana, että otin sen yhdeksi pääteemoista myöhemmin toteutetuissa haastatteluissa. Kyselyissä vastineena *vuorovaikutus* -sanalle toimi esimerkiksi *innokkaasti kuuntelu*, joka sisälsi keskustelua, yhteistä pohdintaa ja ryhmän aktiivista osallistumista. Teema ei näkynyt yksittäisten, tiettyjen kysymysten vastauksissa, vaan siihen liittyviä vastauksia tuli jokaiseen kysymykseen alkaen opastuksen aloituksesta ja päättyen opastuksen onnistumisen tulkitsemiseen.

Vuorovaikutuksen taso kuitenkin vaihtelee ryhmäkohtaisesti. Sen herättelyä pidettiin todella tärkeänä, mutta samat keinot sen luomiseen eivät päde jokaiseen ryhmään. Kyselyjen ja haastattelujen mukaan vuorovaikutuksen syntymiseen vaikuttavat muun muassa ryhmän ikä, koko, keskinäinen suhde, kellonaika, kokemus museosta ja taiteesta sekä aikaisempi ohjelma samana päivänä. Esimerkiksi ryhmän sisäinen hierarkia voi määritellä koko opastuksen:

Jos ryhmällä on roolit päällä niin se on hankalaa oppaalle, siis keskenään tuttu ryhmä. Erityisen raivostuttavaa se on oppaalle kun ryhmässä pomo on jotain mieltä tai koulu-laisten kanssa ope on sitä mieltä että tää ei oo vakavasti otettavaa että tää on turhaa tai mitäänsanomaton. Ja sitten se auktoriteettiasemassa oleva henkilö sanoo ne asiat ääneen ja samalla supistaa omalla roolillaan niiden toisten ajatuksia. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Kyselyissä kysyin oppaan erilaisista rooleista muun muassa luennoitsijana tai keskustelun herättelijänä. Sama kysymys toistui haastattelussa hieman toisin sanoin, kun kysyin vuorovaikutuksen ja tiedonvälityksen tärkeydestä suhteessa toisiinsa. Vastauksen vaihtelivat opaskohtaisesti. Lähes kaikki, eli neljätoista opasta pitivät joko vuorovaikutusta, ryhmän innokkaasti kuuntelua tai keskustelua tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. Vuorovaikutus ja informaation antaminen eivät sulje toisiaan pois.

Tiedon voi värittää vuorovaikutuksella, ne limittyy osaksi toisiaan. Oon valmis tekemään vuorovaikutuksen eteen paljon, koko opastuksen ajan. On se kyllä energiaa vievää. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

Toisaalta moni vastusti myös vuorovaikutuksen pakottamista, jos se ei luontevasti ole syntyäkseen. Kaikille kävijöille vuorovaikutus ei ole luontevin tapa omaksua tietoa, mikä myös oppaan tulisi hyväksyä. Vuorovaikutukseen haastaminen voi tuntua myös kävijöiden kiusaamiselta. Esimerkiksi:

Mun mielestä ihmisillä on oikeus olla ilman että niitä kiusataan, että jos ne on nyt opastuksella niin se on hyvä se. Sellainen kainalot hiessä osallistava jumppauttaminen on vähän turhaa. Riippuu se omastakin filiksestä, että ei tässä nyt jaksu välttämättä alkaa hulluna osallistamaan. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Vuorovaikutuksen luominen vaatii oppaalta paljon enemmän energiaa kuin yksipuolinen, luentomainen opastus. Myös opas on vain ihminen: aina ei jaksu.

Kyselyvastausten mukaan vuorovaikutuksen luominen alkaa ryhmän tunnustelulla jo ensimmäistä kertaa tavattaessa ennen opastuksen alkua. Opastuksen alkua koskevissa kysymyksissä mainittu "lämmittelyvaihe" pohjustaa myös myöhempää osallistumista. Keinoiksi vuorovaikutuksen käynnistämiseen mainittiin katsekontakti, kysymykset, jutustelu ja henkilökohtaisuus, joka ilmenee muun muassa oman näkemyksen kertomisella.

Joka opastuksella sanon että minua kiinnostaa tai itseäni viehättää, siitä saa ehkä pohjan sille, että yleisö uskaltautuu kommentoimaan itse. (kysely, nainen, oppaana 16 vuotta)

Varsinkin nykytaiteen kohdalla taide voi aiheuttaa hämmennystä ja epävarmuutta, erään vastaajan sanoin "*ihmiset eivät ole kartalla*" (nainen, oppaana 16 vuotta). Tällöin oppaan haasteena on avata teema niin, että kävijä saa siihen jonkin omaan kokemukseensa maailmaan liittyvän tulokulman.

Kunhan oppaalla ei oo vain sitä että mä en haluaisikaan ymmärtää, se että mitä ite tykkää niin se on tosi hyvä tunne ja tulkinta sekin välitettäväksi ihmisille, sen avaamista että taide saa ja voi herättää tunteita ja että tunteet voi olla ihan mitä vaan, ja siitä sitten lähdetään kelaamaan ja että miksi. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Oppaan tehtävänä on rakentaa opastuksesta tilanne, jossa ihmisten on turvallista

osallistua pohdintaan, jonka lopputuloksesta ei ole välttämättä varmuutta. Hyvän puheviestintätilanteen tuntomerkkejä ovat muun muassa hyväksyvä ja kannustava ilmapiiri, viestinnän selkeä tavoite, eteneminen ja ymmärrettävä sisältö sekä ongelmatilanteissa myönteinen ja rakentava sävy, johon kuuluu ristiriitojen avoin käsittely (Repo & Nuutinen 2004, 107). Opasta voi kutsua myös näyttelyn kanssakokijaksi. Eri-laisten kokemusten yhdistäminen vaatii herkkyyttä rohkaista, tunnistaa ja kunnioittaa erilaisia tulkintoja. Tällainen herkkyys on laadultaan sosiaalista ja osittain luontaista lahjakkuutta.

Siinä on vaan se kanssakulkeminen tärkeää ja tavallaan se ajatusten kuunteleminen että ne ehkä sitten herättää. Siinä on myöskin jotain... en mä tiedä... intuitiivista. (haastattelu, mies, oppaana 10 vuotta)

Aineistojeni oppaiden näkökulmasta kävijäryhmien iällä, sukupuolella tai koulustaustalla ei opastamisen kannalta ollut merkitystä. Poikkeuksellisen yksimielisesti kaikki kyselyyn vastanneet totesivat, että erityisiä suosikkiryhmiä ei ole, viisi vastanneista jopa kirjoitti lähes samoin sanoin, kuinka jokaisen ryhmän opastaminen on ilo. Suosikkeja opastettavien ryhmien joukossa kuitenkin on, esimerkiksi *"Koska olen itse opettaja, pidän koululaisten opastamisesta."* (kysely, mies, oppaana 4 vuotta) tai *"Senioriryhmät ovat usein kohteliaita ja kiinnostuneita sekä sietävät hitaampaa etenemistähtia."* (kysely, mies, oppaana 3,5 vuotta) tai *"Pienten lasten avoimuus ja ennakkoluulottomuus on erityisen ihanaa."* (kysely, nainen, oppaana 40 vuotta) Vaikuttaa siltä, että mikäli oppailla jokin suosikkiryhmä on, se on henkilökohtainen painotus osana työtä, josta ylipäättään pidetään niin paljon, ettei ryhmän taustalla ole merkitystä.

4.3.1. Kysymykset

Hyvän opastuksen aloituksesta ja lopetuksesta kysyttäessä lähes kaikki kyselyyn vastanneet oppaat kirjoittivat muistuttavansa alusta asti, että oppaalle saa esittää kysymyksiä. Kysymyksistä muistuttaminen liittyy myös opastuksen päättäviin rituaaleihin. Alun tunnusteluvaiheessa myös opas kysyy ryhmältä ja toivoo jonkun rohkautuvan vastaamaan, vaikka kysymyksissä olisikin kevyt, jutusteleva sävy. Ensimmäinen ryhmän henkilö, joka kysyy jotain tai vastaa oppaan kysymykseen, määrittelee vuorovaikutuksen tason yhdessä oppaan kanssa. Ensimmäiseen kysymykseen vastaaja

tekee osallistumisen helpommaksi myös muille. Kaikki eivät kuitenkaan halua kysyä ryhmän edessä, vaan kysymykset varataan oppaalta lopuksi pienemmässä ryhmässä tai kahden kesken kysyttäväksi.

Aina löytyy niitä reippaita ihmisiä jotka kysyy [--] ryhmää naulakoille johdatettaessa voitulla vielä jotain kysymyksiä, mutta se on henkilön oma valinta että haluaako nousta esiin siinä ryhmän edessä vai vasta lähtiessä. Suomalaiset on tosi ujoja, monesti se on niin että vedetään opasta hihasta ja supatetaan joku oma kommentti. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Kommentti suomalaisten ujoudesta on kansallinen klisee, mutta kuten toinen klisee toteaa, kliseissä on usein totuuden siemen. Suomalaiset saattavat olla ujompiä kysymään kuin esimerkiksi yhdysvaltalaiset museokävijät, joita professori John H. Falck on tutkinut (katso luku 3). Tässä mielessä taidemuseoidemme kävijäkulttuuri saattaa olla kulttuurisidonnaista.

Se mitä kysytään, kertoo yleisön näkökulmasta näyttelyyn ja toisaalta opastuksen sisällöstä: mitä jäi kertomatta tai mikä herätti mielenkiinnon. Kirjassa *Museo oppimisympäristönä* muistutetaan siitä, kuinka opastuksen rytmiä voi terävöittää pohtimalla liikkumista tilassa. Pienet tauot opastuksessa antavat aikaa ajatella ja katsoa, ja niiden aikana syntyvät myös kysymykset. (Kallio, 2004, 129.)

Kaikki kuitenkin eivät jätä kysymättä ujoudesta, vaan kuullakseen ensin oppaan koko tarinan:

Mä oon ite tosin huomannut että jos mä kuuntelen jotakin opasta, niin en halua keskeyttää koska on nautinnollista kuulla se hänen tarinansa, vasta sitten ehkä lopuksi on mukavampi esittää kysymykset, pieni hetki jossa ei ole kiireen tuntua. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Kysymysten esittäminen on osa opastuksen vuorovaikutusta, jonka ilmapiiri antaa luvan myös kysymyksille, jotka kysyjän näkökulmasta osuvat kauas oman kokemuspäiriin ulkopuolelle. Näille niin sanotuille ”tyhmille kysymyksille” tulisi myös antaa tilaa, sillä kuten Leena-Maija Rossi kirjoittaa: ”Saattaa tuntua epämuukavalta pohtia, kommentoiko tai kritisoiko työ jotakin, mitä ei itse ymmärrä. [--] Väärinymmärryksen turha pelko kahlitsee elämystä.” (Tuusvuori, 1997.)

Mitä useamman ryhmän opas johdattaa näyttelyyn, sitä enemmän kokemusta hänelle syntyy myös kävijöitä kiinnostavista töistä ja niiden tuottamista kysymyksistä:

Aika usein oon arvannu etukäteen et mistä kysytään mut kyllä ne jotkut kysymykset toistuu. Se on kauheen mielenkiintoista miten erilaisia ja samanlaisia assosiaatioita ihmisillä on esimerkiksi taustasta riippumatta, että tietyt teokset toimii. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

Kun tietää niiden kysymysten olemassaolon niin kyllä mä tavallaan opastuksella yritän tuoda niitä puolia esiin niistä asioista, kysyttiin niitä tai ei. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Opas ei kuitenkaan ole kaikkietävä eikä kaikkiin kysymyksiin tarvitsekaan tietää vastauksia. Tästä mainitsi neljä viidestä haastatellusta. Jokainen suositteli silti kysymyksen selvittämistä: aina voi palata asiaan, ottaa kysyjän yhteystiedot tai yrittää tarkistaa asian mahdollisesti toiselta paikalla olevalta kollegalta. Oman tietämättömyyden myöntäminen kertoo tilanteen vuorovaikutuksellisesta notkeudesta. Opas johdattaa näyttelyyn, muttei ole sen kävelevä tietosanakirja.

Se on tosi tärkeää että uskaltaa sanoa ettei tiedä, se ei oo huonon opastuksen merkki ettei tiedä, että olisi vaan että hetkinen tai ohittaisi kysymyksen vastaamalla hatusta väärin. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Kaikki viisi haastateltua mainitsivat, miten tärkeää oppaan on myöntää, jos ei tiedä vastausta kysymykseen. Oman tietämättömyyden myöntäminen on keskeinen ero perinteisen asiantuntijaopastuksen ja vuorovaikutteisen opastuksen välillä. Asiantuntijaoppaalle tiedon välittäminen on opastuksen päämäärä, ja tietämättömyys merkki epäonnistumisesta. Vuorovaikutteisella opastuksella päämäärä on keskustelu ja kohtaaminen taiteen edessä, jolloin oman tietämättömyyden avaaminen määrittää myös oppaan roolin kanssakeskustelijana, ei opastuksen opettajana. Tässä mielessä oppaan tietojen rajallisuuden paljastuminen voisi olla opastuksen keskustelun kannalta jopa suositeltavaa.

4.3.2. Palaute

Viisi kyselyyn vastanneesta oppaasta mainitsi saavansa yleensä aplodit opastuksen jälkeen. Oman kokemukseni mukaan aplodit ovatkin taidemuseo-opastukseen kuuluva yleinen hyvän käytöksen tapa, sama jota käytetään myös musiikkiesityksen tai näytelmän päättyessä. Aplodit päättävät tilanteen ja samalla ovat yleisön kiitos. Se etteivät kaikki kyselyyn ja haastatteluihin osallistuneet oppaat maininneet aplodeja, voi tarkoittaa niiden pitämistä niin itsestään selvänä, ettei niitä tarvitse mainita (tai sitten kokemukseni aplodien yleisyydestä on väärä). Toisaalta taidemuseoyleisö on todennäköisesti keskimäärin melko kohteliasta väkeä, kuten eräs oppaista kirjoittaa: *"Opasta kiitetään 99/100 kerrasta, vaikka opastukseen ei oltaisi tyytyväisiä."* (kysely, mies, oppaana 4 vuotta). Kiittävää palautetta annetaan usein opastuksen jälkeen samassa tilanteessa, jossa moni kysyy kysymyksen tai antaa kommentin, jota ei koko ryhmän edessä esitetty. Negatiivista palautetta annetaan kyseiden ja haastattelujen perusteella ilmeisesti erittäin harvoin.

Joku saattaa sanoa että [--] pitääpä kiertää näyttely uudestaan koska nyt sen tajuaa ihan eri tavalla yhden teoksen kautta. Palaute tulee siinä heti välittömästi, jonkin verran tulee sitten viiveellä mutta enemmistö saman tien. (haastattelu, mies, oppaana 6 vuotta)

Opastuksilla opas saa aina palautetta, joko sanallista tai sanatonta. Kaikki kyselyyn vastanneet tunnustivat tämän, mutta kirjoittivat tai puhuivat pikemminkin kuulijoiden tulkitsemisesta kuin sanattoman palautteen saamisesta. Vastauksissa toistui se, kuinka opastettavaa ryhmää pitää osata lukea ja muokata opastustaan sen mukaan, miten ryhmä ottaa opastuksen vastaan, toisin sanoen millaista välitöntä palautetta saa. Sanattoman palautteen vastaanottaminen ja tulkitseminen on myös taito, joka kehittyy kokemuksen myötä:

Aluksi koin totisen näköiset kasvot arvostelemina ja että kaikki ajattelevat minun suoltavan populistisia tyhjänpäiväisyyksiä. Nykyään olen armollisempi ja ymmärrän, että näytän itsekin totiselta kuunnellessani jotakin mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää. (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta)

Museon kannalta tyytyväiset kävijät ovat tärkeitä, sillä he tulevat todennäköisesti museoon toistekin, esimerkiksi oppaan tai opastuksen houkuttelemina. Kyselyissä kaksitoista opasta mainitsi saavansa kiitokset opastettavalta ryhmältä välittömästi opas-

tuksen jälkeen, vain yksi mainitsi, että kiitokset kerrotaan joskus epäsuorasti museon kassalla. Yksi haastateltu opas ja kaksi kyselyyn vastannutta kertoivat saavansa henkilökohtaiset kiitokset silloin tällöin sähköpostitse opastuksen jälkeen. Lukuun ottamatta kyselyvastausta, jossa kiitokset kulkeutuvat museon kassalle, mainittiin kaikissa kiitoksia käsittelevissä vastauksissa kuinka ne kohdistetaan suoraan oppaalle, ei museolle. Tämä kertoo siitä, miten voimakkaasti opastus ja näyttelyelämys henkilöidään sitä opastaneeseen oppaaseen. Tämä vaikuttaa niin hyvässä kuin pahassakin, sillä opas, joka on jättänyt negatiivisen vaikutelman, saattaa karkottaa kävijöitä osallistumasta opastukselle toiste.

Jos mä olen ollut kuuntelemassa jossain missä en ole töissä, ja en ole pitänyt opastuksesta, sitten menen uudestaan ja näen saman oppaan niin mä en mee enää. En jotenkin anna toista mahdollisuutta, kyllä munkin opastuksilla saa äänestää jaloillaan. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Palautteen antaminen, oli se sitten positiivista tai negatiivista, liittyy myös opastuksella luotuun vuorovaikutuksen ilmapiiriin. Siksi jokainen annettu palaute on opastuskohtainen, vaikka ne toki antavatkin oppaalle eväitä kehittää tulevia opastuksia.

5. Taidemuseo-oppaan ammatti-identiteetti

Tässä luvussa kerron oppaiden ammatti-identiteetistä, joka kyselyssä ja haastatteluissa nousi vahvaksi teemaksi opastusten rinnalle. Oppaat ovat ylpeitä työstään ja toivoisivat sille nykyistä enemmän arvostusta. Kerron lyhyesti myös Pedaali ry:n muutaman vuoden takaisesta tutkimuksessa, jossa kartoitettiin Suomessa opastustehtävissä työskentelevien henkilöiden määrää ja taustoja.

Kirjoitan näyttelyiden sisällön välittämisestä ja opastusten varioinnista, joka vastauksissa liittyi yleisemmin oppaiden ammattitaitoon kuin yksittäisen opastuksen suorittamiseen. Lisäksi kirjoitan oppaiden positiivisista ja negatiivisista työkokemuksista sekä jännittämisestä. Ammatti-identiteettiin kuuluvat myös oppaiden kokemukset omasta työstään, näyttelyperehdytyksistä sekä suhteesta muihin oppaisiin ja museoihin. Lisäksi kerron oppaiden omista näkemyksistä siitä, millainen on hyvä opas.

5.1. Opastutkimus

Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry teetti vuonna 2008 valtakunnallisen opastyöntekijöille suunnatun verkkokyselyn kartoittaakseen suomalaisissa museoissa oppaina työskentelevien henkilöiden lukumäärää, koulutusta, työtehtäviä, työsuhteita ja palkkausta. Vaikka oppaat ovat keskeinen kontakti museon ja yleisön välillä, on ammattiryhmää tutkittu yllättävän vähän. Tutkimus on toistaiseksi laajin suomalainen oppaista tehty kyselytutkimus.

Valtakunnallinen museo-opas -kysely oli avoin kaikille museo-oppaille, joten yhdenpitävää vertailua taidemuseo-oppaisiin tai omaan tutkimusryhmääni ei voi tehdä. Lisäksi tutkimukseen todennäköisesti eivät osallistuneet kaikki museoissa opastyötä tekevät. Kyselyn alustavana selvityksenä voidaan pitää Ateneumin oppaiden työsopimuksia ja oikeuksia koskevaa selvitystä keväällä 2007. Tämän selvityksen yhteydessä todettiin, ettei museoissa oppaina työskentelevien työntekijöiden työsuhteista, palkkauksesta tai edes heidän lukumäärästään löytynyt valtakunnallisesti kattavaa, ajantasaista tietoa. (Iivari & Penttinen 2008, 3.) Valtakunnallinen kysely pyrki kartoittamaan näitä aiheita ohjaamalla kyselyn sekä opastyötä tekeville että heidän lähimmille esimiehilleen.

Tutkimuksessa kysyttiin tarkemmin muun muassa oppaiden työnkuvasta. Työnkuvaa kuvailtiin hyvin laajaksi, sillä tehtävästä ja toimipaikasta riippuen opastyötä tekevien työnkuvaa liittyy opastamisen lisäksi esimerkiksi opastusten suunnittelua, käännöstöitä, näyttelyiden vaihtoon liittyviä tehtäviä, lipunmyyntiä, museokaupasta huolehtimista ja varausten vastaanottoa. (Iivari & Penttinen 2008, 6.) Tehtävien monipuolisuutta kuvailtiin myös oman tutkimukseni haastatteluissa, esimerkiksi: *"On tää kyllä monipuolista [--] välillä käyntikortissa voisi lukea sateenjumala."* (haastattelu, nainen, oppaana 6 vuotta)

Omaan kyselyyni verrattuna Pedaalin teettämä raportti on oppaiden taustoja kartoittaessaan selvästi laajempi. Esimerkiksi kysyin opinnäytetyöni tutkimukseen osallistuneilta oppailta taustatietoina koulutusta ja opastyön pituutta, kun taas Pedaalin tutkimuksessa näiden lisäksi kysyttiin myös ruokakunnan kokoa ja oppaiden muita tulonlähteitä. Tutkimuksen vastauksista koottiin erilaisia näkökulmia opastyöhön, esimerkiksi opastyöntekijän profiili, ammatillinen perehtyminen ja osaaminen, työsuhde, työsopimus, palkkaus, työnkuva ja työviihtyvyys. Pedaalin tutkimukseen osallistui yli kaksisataa opasta ja esimiestä vastaten netissä sekä monivalinta- että avoimiin kysymyksiin. (Iivari & Penttinen 2008, 3–14.)

Oman tutkimukseni oppailla on erilaisia taustoja, eikä kaikilla ole pedagogista koulutusta. Pedagogisuus sisältyy kuitenkin sisäänrakennettuna oppaan työhön, ja käytäntö voi pätevoittää kokemuksen myötä. Kyselyyni vastanneet oppaat mainitsivat opiskelevansa työn ohessa ja työn tueksi muun muassa pedagogiikka, vuorovaikutusta, ryhmän hallintataitoja ja äänenkäyttöä. Omat opinnot koettiin hyödyllisiksi, mutta toisaalta innostus ja halu kehittyä kompensoivat opintoja.

Soveltava koulutus ja into on paljon tärkeempää kuin juuri taidehistoria tai taidekasvatus pääaineena. Se että onko pedagogisia opintoja on epärelevanttia verrattuna siihen onko pedagoginen. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

Halu kehittyä omassa työssä on sekä Pedaalin että oman tutkimuksen vastausten perusteella tärkeä hyvän oppaan ominaisuus. Myös Pedaalin tutkimukseen vastanneet esimiehet arvostivat oppaille tarjottua koulutusta ja kouluttautuvaa opasta työntekijänä. (Iivari & Penttinen 2008, 25.) Koulutuksen tarjoaminen voidaan nähdä myös osana työntekijän motivoimista tehtäviinsä.

5.2. Näyttelyn sisällön välittäminen ja opastusten variointi

Opastus voi hyödyntää esimerkiksi draamallisuutta ja tarinankerrontaa, roolipelaamista, sadutusta ja muita toiminnallisia, osallistavia menetelmiä (Kaitavuori & Wahlbeck, 2009, 16–22). Kyselyssä kysymykseen *”Oletko käyttänyt opastuksessa tietoisesti apuna draamaa, moniaistisuutta tai apuvälineitä – mitä ne voisivat olla?”* lähes kaikki vastasivat käyttäneensä vähintään draamaa apunaan, joko piilotettuna suunnitelmana tai käsikirjoitettuna roolidraamana. Moni oli käyttänyt myös moniaistisia apuvälineitä, käsin kosketeltavia esimerkkejä, tuoksuja tai musiikkia. Vain kolme opasta seitsemästätoista vastasi, ettei koskaan ole käyttänyt mitään apuvälineitä opastuksellaan.

Haastatelluista oppaista neljä viidestä oli kyselykaavakkeen vastausten mukaan kokeillut erilaisia opastustapoja mainiten muun muassa draaman ja sadutuksen työn moniulotteisuutta kehittävänä opastusmuotona. Haastatteluissa nämä eivät kuitenkaan enää tulleet ilmi. Keskustellessamme opastuksen peruselementeistä yritin hakea kysymyksille tasoa, jolla ne toimisivat opastustilanteen kaikissa muodoissa. Sana *”luento”* tuli kaikissa haastatteluvastauksissa esiin, joten todennäköisesti kokeneimmatkin oppaat pitävät sitä edelleen opastuksen vanhimpana muotona, jonka pohjalta varioida omaa työtään. Aikaisemmissa vastauksissa oppaat olivat vastanneet suunnittelevansa opastuksiin draaman kaarta ja tilannetajun olevan osa hyvää, elävää opastusta. Luento ei siis välttämättä tarkoita oppaille vuorovaikutuksellisen opastuksen vastakohtaa tai yksiulotteista, opasjohtoista esitelmöintitilannetta, vaan opas voi myös *”luennolla”* hyödyntää keskustelua ja kävijöiden tulkintoja. Voi siis olla, että haastatteluissa opas-

tuksen elävöittämistä pidettiin niin itsestään selvänä asiana, ettei sitä enää erikseen mainittu.

Sana "luento" liitettiin kahdessa haastattelussa yleisöopastuksiin, joilla myös opas suhtautuu yleisöön ja sen osallistumiseen sallivammin kuin vaikkapa koululaisopastuksella. Esimerkiksi:

Yleisöopastus on se luentomainen, ja siinä ihmiset saa lähteä ja tulla, mutta jos se on vaikka kouluryhmä jolle se kuuluu kuviksentuntiin, niin sitten siinä pitää nähdä enemmän vaivaa että ne jaksaa mennä sen loppuun asti. (mies, oppaana 6 vuotta)

Yleisöopastuksella oppaalle annetaan vapaat kädet opastuksen toteuttamiseen, sillä niille kerääntyvä yleisö ei esitä tilaajatoiveita. Tämä mahdollistaa esimerkiksi omien näkökulmien esille tuomisen vahvemmin kuin tilaajan teemoittamassa opastuksessa. Tästä mainittiin kahdessa kyselyvastauksessa, esimerkiksi:

Yleisöopastuksella hyvä opastus on jollakin tapaa enemmän oppaan näkökulma näytellyyn; jonkinlainen oppaan omasta asiantuntijuudesta nouseva näkökulmaopastus. (kysely, mies, oppaana 4 vuotta)

1970-luvulla taiteilijat alkoivat esittää kritiikkiä siitä, kuinka museo muuttaa sinne esille asetettujen teosten ja esineiden luonnetta luokittelemalla ja järjestelemällä niitä museaalisiin perusteisiin, esimerkiksi aikajärjestyksen mukaan, esteettisiin perusteisiin tai teemallisesti. Museo siis irrottaa taiteen alkuperäiseltä paikaltaan ja kontekstistaan, samalla museoympäristö neutralisoi teoksia. Kun alun perin esimerkiksi provokatiivinen teos nostetaan museoon esille, sen provokatiivisuus häviää ja muuttuu vain museo-kontekstin määrittelemäksi taidearvoksi. (Sederholm 2000, 150.)

Oppaille ilmiö on tuttu. Varsinkin nykytaiteen kohdalla opas esittelee opastuksilla teoksia, jotka museo on kontekstualisoinut taiteeksi. Nämä samat teokset ovat juuri niitä, jotka saattavat herättää opastukselle osallistujissa hämmennystä ja epävarmuutta. Se, kenen suulla opas opastuksella puhuu, saattaa jäädä kävijöille epäselväksi, ellei opas sitä erikseen alleviivaa.

Aina kun avaa suunsa niin väistämättä kertoo jonkun mielipidettä. Välillä multa kysytään museon mielipidettä johonkin asiaan, jolloin mä aina sanon etten vastaa kuin omasta puolestani mutta mun mielipide on tämä tai tämä. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry järjesti toukokuussa 2008 *Opastamisen historiaa ja nykypäivää* -seminaarin, jossa pohdittiin muun muassa oppaan asemaa ja hyvää opastamisen tapaa. Seminaarissa keskusteltiin siitä, kuinka kävijän näkökulmasta oppaan työ korostuu enemmän kuin esimerkiksi museonjohtajan. Silti näissä kahdessa tehtävässä museon kokonaiskentällä ei ole vastakkainasettelua; johtajalla ja oppaalla on erilaiset edustamisen piirit ja vuorovaikutuksen tasot. Ilman museonjohtajaa opas ei pystyisi tekemään työtään. (Venäläinen 2009, 7.)

Kävijän näkökulmasta opas on näyttelyn ääni, vaikka näyttely onkin aina isomman työryhmän suunnittelun tulos. Yleisölle ei välttämättä ole selvää, että jokainen opas opastaa eri tavalla ja eri valinnoilla näyttelyyn.

Oppaille annetaan vapaat kädet tehdä opastuksesta ihan millainen tahansa. Heidän pitää itse jollain tavalla suodattaa ne asiat, perusasiat jotka tilannetta ohjaa. (kysely, nainen, oppaana 16 vuotta)

Pienemmissä näyttelyissä keskenään erilaiset opastukset eivät välttämättä ole ongelma, sillä sisällön ollessa suppeampi jokainen opas tulee todennäköisesti käyneeksi melko samat sisällöt läpi. Tämä tilanne saattaa tulla kyseeseen esimerkiksi museon sisäisissä gallerianäyttelyissä tai esimerkiksi ulkoveistosopastuksissa. Laajemmissa näyttelyissä oppaan valinnat saattavat muuttaa samaan näyttelyyn opastettuja kierroksia paljonkin. Tämä ei koske vain oppaiden keskinäisiä eroja vaan myös opastusten eroja. Kyselyissä ja haastatteluissa kävi ilmi, että oppaat varioivat myös omia opastuksiaan jatkuvasti pitääkseen ne myös itselleen kiinnostavina.

Tähtiteoksen paikalla opastuksessa ei oo kauheesti väliä, se voi olla alussa tai lopussa. Välillä varioin sillain että saatan lähteä kiertämään näyttelyä vastakarvaa ihan vain oman rutiinin rikkomiseksi. (haastattelu, mies, oppaana 10 vuotta)

Sen, että opastus on elävä elementti, jota pitää ja kannattaa muuttaa välillä, mainitsivat kaikki kyselyihin vastanneet oppaat ja neljä heistä uudelleen haastattelussa. Varioiminen siis mitä ilmeisimmin rikastaa opastusta ja on myös osa hyvää opastamisen tapaa.

Kyllä mulla yleensä on jo aloitus- tai lopetusteos, mutta niitä en välttämättä päätä varmasti etukäteen, se vaihtelee. Mä oon usein ajatellu aloitusteoksen tai aloitusseinän tai aloitusalueen. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

Yleisöopastuksessa ja tilatussa yksityisopastuksessa on oppaan näkökulmasta ero. Viisi kyselyyn vastanneista oppaista kertoi, ettei panosta vuorovaikutukseen yleisöopastuksella yhtä paljon kuin tilatulla opastuksella. Tähän mainittiin erilaisia syitä, esimerkiksi että yleisöopastuksella opastettavan ryhmän koko saattaa enimmillään olla jopa yli viisikymmentä henkilöä, joten keskustelun johdattelu niin, että kaikki kuulisivat kaikkien puheenvuorot, vaatisi äänentoistoa. Lisäksi tunnin opastuksella ei isoissa ryhmissä keskustelulle juuri jää aikaakaan, sillä ryhmän siirtyminen museotilassa teokselta toiselle vie omat minuuttinsa. Ison ryhmän kanssa toimimisesta mainitsi myös kaksi muuta kyselyyn vastannutta opasta; keskustelulle on parempi tarjota tilaisuus pienemmässä siitä kiinnostuneessa ryhmässä varsinaisen opastuksen jälkeen, joka vastaavasti voi olla hieman lyhyempi.

Toinen syy, miksi yleisöopastuksia ei koettu niin vuorovaikutteisiksi, oli ryhmän hajanaisuus. Yleisöopastukselle osallistuvalla ryhmällä ei välttämättä ole näennäisesti mitään muuta yhteistä nimittäjää kuin läsnäolotilanne. Tältä pohjalta vuorovaikutteisen opastuksen tai keskustelun rakentaminen vaatii oppaalta enemmän työtä.

Kyselykaavakkeessa kysyin oppailta myös huumorin käytöstä opastuksessa. Kaikki vastanneet kertoivat käyttävänsä huumoria opastuksillaan, mutta viittasivat sen olevan aina tilannesidonnaista ja ryhmäkohtaista. Esimerkiksi *"mitä iäkkäämpää väkeä tai vammaisia, sitä roisimpaa huumoria"* (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta), *"huumoria pitää aina ensin tunnustella. Näyttelyillä, teoksilla ja ryhmillä on eroja"* (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta) ja *"huumori on vaikea laji"* (kysely, nainen, oppaana 3 vuotta). Huumori ilmenee opastuksilla eri tavoin riippuen myös oppaan omasta persoonallisuudesta. Esimerkiksi *"En ole maailman hauskin ihminen, mutta yritän aina olla innostunut. Yritän aina saada mukaan jonkun hauskan anekdootin."* (kysely, nainen, oppaana 6 vuotta). Huumori ja sen käyttö ovat esimerkki tilannesidonnaisesta, vaikeasti määriteltävästä taidosta, joka vaikuttaa olevan osa oppaan ammattitaitoa tehdä opastuksesta kiinnostava kuulijoille. Myös Robin Sankowski Grenierin yhdysvaltalaisessa opastutkimuksessa huumori mainittiin hyvän oppaan ominaisuutena, tosin enemmänkin keinona viihtyä työssä ja asenteena suhtautumisessa itseän ja työtilanteihin (2005, 88). Näitä kahta eri huumorin tulkitsemislajia tosin ei ole mielestäni tarpeellista erotella, sillä opas joka suhtautuu huumorilla työhönsä ja itseensä, välittää todennäköisesti samaa huumorintajua myös kuulijoille opastuksillaan.

5.3 Positiiviset ja negatiiviset kokemukset

Sekä kyselyssä että haastatteluissa oppaat kertoivat mielellään onnistumisen kokemuksistaan, mutta epäonnistumisista lähes pelkästään haastatteluissa. Vain jännittäminen mainittiin kyselyissä osana negatiivisia kokemuksia. Tähän saattaa liittyä epäonnistumisen kokemuksen monitulkinnallisuus: se mikä oppaan mielestä on epäonnistumista, ei välttämättä välity yleisölle – tämä koskee myös jännittämistä. Epäonnistumisen kokemuksista kertominen vaati haastatelluista selvästi enemmän sanoja, miettimisaikaa ja selittämistä, mikä saattaa olla syy siihen, että niitä analysoitiin syvemmin vasta haastattelutilanteissa.

5.3.1. Onnistuminen

Yksittäisissä vastauksissa oppaat nostivat onnistumisen kokemukset esiin ryhmältä saadun kiittävän palautteen kautta. Opas saattaa saada lahjoja tai viestin opastuksen jälkeen. Myös selkeästi vaikuttavan elämyksen todistaminen tuntuu onnistumiselta.

Eilen sain ruusun, kerran Martat lähetti jälkeensä villasukat. Musta on ihana jos joku itkee tai nauraa mun opastuksilla, tulee sellainen tunne että nyt tää toimii. Mä koen onnistumisen tosi vahvasti sen nimenomaan ryhmän kautta, niin että se on heille elämyksellinen. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Se, epäonnistuiiko vai onnistuiiko opastus, ei kuitenkaan ole aina oppaalle selvää. Kyselyissä lähes kaikki vastasivat melko epämääräisesti näkevänsä, aistivansa tai huomaavansa opastuksen onnistumisen tai epäonnistumisen yleisöstä. Kolme vastaajista arveli, ettei selviä indikaattoreita asian selvittämiseksi välttämättä oikein olekaan, sillä toisen mielestä onnistunut voi olla toiselle huono kokemus. Opastuksen elämys on niin henkilökohtainen, että sen onnistumisen paras arvioija on jokainen kokija itse. Oppaan näkökulmasta onnistumisen merkkejä tuntuivat kuitenkin olevan yleisön osallistuvuus ja aktiivisuus, kehonkieli, joka kertoo että kuuntelija seuraa opastusta.

Onnistumisen tasoja on niin erilaisia. Välillä mä koen että ihan ok, välillä ihan hyvä ja välillä tulee sit flow ja se on se tunne johon jää koukkuun. [--] Mul tulee vieläkin sillain et aurinko alkaa paistaa kun mä kerron tätä. (haastattelu, nainen, oppaana 8 vuotta)

5.3.2. Huonoja kokemuksia

Jännittäminen ennen esiintymistä on tavallista myös oppailla. Fysiologisesti jännittämisessä on kysymys kehon hormonitoiminnan aktivoitumisesta, minkä on tarkoitus varustaa keskushermosto ja lihaksisto energialla mahdollista vaaratilannetta varten. Vaaran uhatessa ihminen voisi saada käyttöönsä yllättäviä voimia ja pystyä suoritukseen, joihin ei tavallisesti kykenisi. Esiintymisjännitys ei kuitenkaan edusta mitään todellista vaaraa, joten pakenemisen sijaan kehon liika energia purkautuu hikoilemisena, äänen värinä ja lihasten vapinana. (Repo & Nuutinen, 1994, 97.) Jännittäminen on osa esiintymistä, ja vaikka se tuntuu epämiellyttävältä, se saattaa jopa parantaa myös ei-fyysistä -suoritusta, esimerkiksi puhetilannetta. Ainakin helpotuksen tunne esiintymisen jälkeen on suurempi, kun paine on poissa kehosta. Jännityksen poistamiseen jokainen kehittää omia keinojaan:

Joskus harvoin, kun jännitän todella, kokoan adrenaliinia: kirollen ja raivoan ennen pelottavia opastuksia, joita saattavat olla joka näyttelyn ensimmäiset opastukset, vieraillla kielillä tai pukumies-sponsoriryhmät. (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta)

Seitsemästätoista kyselyyn ja haastatteluun osallistuneesta oppaasta neljätoista myönsi jännittävänsä vaihtelevasti. Tutun näyttelyn kanssa jännitys on vähäisempää ja pitkä kokemus opastamisesta ylipäättään tuntuu vähentävän jännittämistä. Kaikkien kohdalla tämä ei kuitenkaan päde, sillä esimerkiksi kyselyyn vastannut nainen, joka on toiminut oppaana kaksitoista vuotta, kertoi jännittävänsä edelleenkin voimakkaasti. Jokaisella oppaalla on siis todennäköisesti erilainen esiintymispaineen sietoventtiili, joka saattaa myös muuttua ajan kuluessa niin, ettei tilannetta, jota aikaisemmin piti pelottavana, jännitä enää vaikka sisältö olisikin uusi. Jännittäminen on kuitenkin ilmeisen yleistä.

Samalla tavalla kuin onnistumisen elämykset ovat aina sidoksissa tulkitsijaan, ovat myös epäonnistumisen kokemukset. Jännittämistä harvoin huomaa kukaan muu kuin jännittäjä itse, samoin opas voi kokea ”mokanneensa” vaikka kuuntelijat eivät kömmähdyksiä muistaisikaan.

Haastatteluissa keskustelimme oppaiden kanssa tarkemmin epäonnistumisen kokemuksista ja siitä, miten vaikeaa epäonnistumista oikeastaan on edes määritellä. Jos opastuksen pitää olla kaikkien kannalta epäonnistunut, mitä siihen vaaditaan? Eikö

jokainen läpivedetty opastus ole tavallaan onnistunut? Silloin ainoa epäonnistunut opastuksen kokemus olisi vain sellainen, jossa kuulija tai opas ei ole ollut ollenkaan läsnä, eikä opastus silloin edes hänen kannaltaan ollut opastus.

Oppaalle ensimmäiset opastukset uuteen näyttelyyn saattavat tuntua epävarmoilta opastustilanteilta, jos tuntuma näyttelyn sisältöön tai omiin painotuksiin ei ole vielä selvillä. Myös opas tutustuu näyttelyyn koko sen keston ajan, ja opastukset rikastuvat kokemuksen kertyessä. Oppaan suppeampi tietopohja ensimmäisillä opastuksilla ei kuitenkaan välttämättä välity kuulijoille, jotka kuulevat tietenkin vain sen, mitä opas kertoo, eivät sitä, mikä jää epävarmuuden vuoksi kertomatta.

Mitään totaalisia epäonnistumisia ei ehkä sillä lailla voi olla mutta se voi olla jotain hake- mista että ei jotenkin vielä. Usein ne kaikkein hakevimmat opastukset on ne ensimmäiset kun ei sitä ite vielä hahmota eikä omia painotuksiaan oo vielä keksinyt. Mutta ei nekään välttämättä oo ulkopuolisen silmin epäonnistuneita. (haastattelu, mies, oppaana 10 vuotta)

Haastatteluissa tuli kahden oppaan kanssa esiin myös harvinaisia kokemuksia tilanteis- ta, jotka ovat ylittäneet tavallisen opastuksen tunnusmerkit ja synnyttäneet selkeän vaaratilanteen museota, muita kävijöitä, taideteoksia tai opasta kohtaan. Esimerkiksi:

Sitten on sellaisia ryhmiä, jotka on niin hallitsemattomia, että voi olla uhka opasta tai tai- deteoksia kohtaan. Ne on onneksi harvinaisia poikkeuksia ja ääriesimerkkejä, mutta ihan painajaismaisia ja hoocee-juttuja. Kilpaillaan sytkärillä siitä kuka saa teoksen syttymään. (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta)

Kaikilla haastatelluilla oppailla oli kuitenkin muistoja opastuksista, jolloin opastus ei nyt ollut suorastaan epäonnistunut, mutta kokemus oli ollut oppaalle epämiellyttävä. Vastaaviin tarinoihin olen törmännyt usean museon kahvipöytäkeskusteluissa tai op- paiden tarinavihoissa. Niiden kertominen on tärkeää, sillä se purkaa ja keventää muis- ton painoa. Lisäksi epämiellyttävien kokemusten jakaminen kollegoille on tärkeää, sillä niiden kautta tilannetta voi analysoida ja siihen johtaneita elementtejä mahdollisesti kehittää jatkossa. Uran synkin opastuskokemus voi olla esimerkiksi seuraavanlainen - kyse oli kansainvälisestä näyttelystä, jonka yhteydessä kokeiltiin uusia opastamisen muotoja, joissa näyttely esimerkiksi irtautui museokontekstista:

Kaikista hirvein opastus oli tällaisessa kaljaratikassa, korkean tason henkilöille. [--] Missä oli taide? Sitä ei ollut. Missä tilaisuuden isäntä? Hän ei koskaan ilmoittautunut, hän ei koskaan esitellyt minua tai itseään. Mä hyppäsin vain mukaan ja aloin puhua, siellä oli miesjengi jotka jatkoi huutamista ja mittaili mua päästä jalkoihin. Se oli niin hirvittävää että olisin halunnut painaa stop-nappia. [--] Se kesti ehkä kiduttavat 20-30 minuuttia. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Kyselykaavakkeissa ei niinkään kerrottu yksityiskohtaisia, henkilökohtaisia tarinoita, vaan keskityttiin miettimään yleisiä epäonnistuneen opastuksen merkkejä oppaan näkökulmasta. Siinä missä neljätoista opasta oli pitänyt vuorovaikutusta tavoiteltavana, hyvän opastuksen tunnusmerkkinä, pidettiin huonon opastuksen piirteinä vuorovaikutuksen puutetta. Samoin sitä, ettei opas osaa sopeuttaa opastustaan ryhmän mukaan, pidettiin huonona opastamisen tapana.

Huono opastus on sellainen, että seuraa opastusta aivan orjallisesti eikä pysty ottamaan huomioon sitä ryhmän toivetta. Se samassa tilassa papattaminen voi rikkoa vuorovaikutuksen, se on mun mielestä huono. (nainen, oppaana 8 vuotta)

Kymmenen kyselyyn vastanneista oppaista mainitsi epäonnistumisen merkkinä muun muassa sen, ettei ryhmä osallistu millään lailla opastukseen, ei jaksaa kuunnella loppuun tai alkaa keskustella keskenään, eli kuuntelijat eivät kunnioita opasta tai tilannetta. Kuusi vastaajista kuitenkin selitti ristiriitaa jo vastatessaan kirjoittamalla, että edellä kuvatut tilanteet saattavat johtua esimerkiksi ryhmän väsymyksestä, huonokuuloisuudesta tai -kuntoisuudesta tai vaikka huonosta etukäteistiedotuksesta molemmin puolin.

5.4. Työidentiteetin eri puolet

If museums are to continue on their path of placing education at the forefront of the institutional mission, more significance must be placed on the role of docents and how they contribute to museums and impact the visitor experience.

Lainaus on Robin Sankowski Grenierin väitöskirjasta *How Museum Docents Develop Ex-*

pertise (2005). Sana *docent* viittaa tutkimuksessa yleisesti opastyötä tekeviin henkilöihin, joiden nimike saattaa olla esimerkiksi opas, museolehtori tai amanuensi (Sankowski Grenier 2005, 4).

Ajatus oppaiden tärkeästä merkityksestä museotyön kokonaisuuden kannalta nousi esiin myös haastatteluissa. Oppaat pitävät omaa työtään erittäin tärkeänä museokentän kokonaisuudessa. Silti kolme haastatelluista mainitsi kaipaavansa lisää arvostusta työlleen.

Välillä tuntuu että oppaita ei arvosteta kovin paljon, välillä tulee sellaisia kommentteja että siellä sä vaan seisot. Kun ajattelee nykyajan keskittymistä asiakasnäkökulmaan niin onhan se nyt lievästi sanottuna oleellista että mitä siellä opastuksella tapahtuu. (haastattelu. nainen, oppaana 8 vuotta)

Vaikka opas kävijöiden silmissä toimii näennäisen itsenäisesti, on hän osa museon työyhteisöä. Taidemuseoissa oppaiden työsuhteet vaihtelevat melko paljon. Osa oppaista käy museoissa vain opastamassa, jolloin kontakti muuhun museohenkilökuntaan jää väistämättä lyhyeksi. Osa oppaista hoitaa opastuksen ohella muitakin tehtäviä museossa, jolloin hänestä tulee tiiviimpi osa työyhteisöä. Työyhteisöön kuuluminen määrittelee myös oppaan ammatti-identiteettiä.

Haastattellessaan oppaita väitöskirjaansa Robin Sankowski Grenier kysyi, miten opas kehittyy hyväksi opastajaksi. Yhdysvaltalaiset oppaat vastasivat, että perinteisten sisältökoulutusten lisäksi oppaiden olisi hyvä seurata muita oppaita, vaihtaa tietoja ja kokemuksia sekä muodostaa mentorointisuhteita kokeneempien ja kokemattomampien oppaiden välille. (Sankowski Grenier 2005, 72.) Tämä piirre oppaiden työssä on ilmeisen kansainvälinen, sillä työtovereiden vertaistuen kaipuu nousi esiin myös oman aineistoni oppaiden vastauksissa. Keskustellessamme haastatteluissa muiden oppaiden opastusten kuuntelemisesta, vei jokainen opas ajatusta pidemmälle kollegiaalisesta tuesta, jolle oppailla olisi ainakin haastattelujen perusteella nykyistä enemmän tarvetta. Muiden oppaiden kanssa olisi hyödyllistä vertailla kokemuksia esimerkiksi siitä, mikä teos toimii tai mikä ei. Lisäksi yksi oppaista opas mainitsi, kuinka muiden oppaiden kanssa olisi hyvä purkaa opastuskokemuksia onnistuneista ja epäonnistuneista tilanteista, jolloin niihin itsekkin saisi hyvällä tavalla etäisyyttä. Eräs opas mainitsi myös muiden oppaiden kunnioittamisen niin, ettei toisen opastukseen puututa kesken opastuksen.

Kaikki hyvä on vapaata riistaa, huonosta voi ottaa opiksi. En ole koskaan mennyt korjaamaan kollegaa. Lisäksi sitä ei koskaan saisi tehdä asiakkaiden edessä, mun mielestä se on erittäin epäammattimaista ja pilaa kokemuksen myös niiltä kuuntelijoilta. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Periaatteessa on mahdollista, että opas, joka työskentelee freelancerina taidemuseossa, tulee opastukselle eikä ehdi tai ohjaudu luontevasti puheisiin kenenkään muun museohenkilökuntaan kuuluvan kanssa. Tällöin on mahdollista, ettei opas tiedä museossa muuten meneillään olevasta toiminnasta tai poikkeustilanteesta. Kuten eräs haastatelluista kertoi, suhde muihin oppaisiin jää väistämättä etäiseksi, vaikka periaatteessa uteliaisuutta tutustumiseen olisi. Kohtaamiset oppaiden kanssa saattavat jäädä ryhmien ohittamiseen. Ryhmien ohittaminen ja samassa tilassa toimiminen vaatii myös ammattitaitoa. Opastukset eivät saisi häiritä toisiaan näyttelytilassa, eikä kävijöille saisi välittyä tunnetta kilpailevista esiintyjistä.

Sitten on toisen tilan kunnioittaminen oppaiden kesken, ettei ahdisteta toista nurkkaan, viestintää oppaiden kesken. Meillä on kantavat äänet ja se menee melkein aina kilpailuksi. Arvostusta itsellemme ja toisillemme. (nainen, oppaana 10 vuotta)

Kolmea opasta mietitytti erityisesti freelancereiden asema; se miten ulkopuolelle tuntuu jättäytyä opastamansa taidemuseon asioista. Freelancereiden työ on hyvin itsenäistä mutta museoympäristössä samalla myös melko yksinäistä. Haastatelluista oppaista kolme mainitsi toiveen päästä kiinteämmin osaksi työyhteisöä.

Periaatteessa oppailla on aina sellainen olo, että aina sitä jotenkin toivoisi että olisi kiinteämmin osa sitä museoyhteisöä. Että sitouttaminen on osa hyvä näyttelyperehdytystä pitkässä juoksussa [--] Vertaistuki on tosi tärkeä juttu. (nainen, oppaana 16 vuotta)

Sitouttaminen museoyhteisöön voi tapahtua periaatteessa pienin keinoin. Eräs opas ehdotti kuukausittaisen infokirjeen sisällön muotoilemista paremmin, toinen taas mahdollisuutta osallistua näyttelysuunnitteluun tuomalla oppaan ja opastuksen näkökulman selvemmin osaksi näyttelyn toteutusta. Samoin oppailla oli toiveita näyttelyperehdytysten suhteen, että oppaat ja opastuksen huomioitaisiin näyttelyjä suunniteltaessa.

Kuraattoreille toiveeksi, että näyttelyt koostettaisiin teemoittain – silloin mistä tahansa huoneesta tai teemasta aloittavat ryhmät olisivat tasa-arvoisessa asemassa. [--] Mä toivon että saataisiin sellainen hyvä perehdytys, että näyttelyn punainen lanka ja perusajatus tulisi selville. Paljon materiaalia, ja että ajateltaisiin että opas on kuraattorin ääni näille asiakkaille. (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta)

Kirjallisen taustamateriaalin lisäksi taidemuseot järjestävät oppaille yleensä näyttelykohtaisen opaskoulutuksen, joka sisältää esimerkiksi kuraattorin tai taiteilijan näyttelyesittelyn. Opaskoulutusten sisältö ja syvyys varmasti vaihtelevat museo- ja näyttelykohtaisesti, mutta kaikki viisi haastateltua mainitsivat perehdytysten olevan erittäin tärkeitä oppaan työlle. Esimerkiksi *"näyttelyperehdytyksessä saa sellaista materiaalia, joka muista näyttelyteksteistä jäänyt editointivaiheessa pöydälle"* (haastattelu, nainen, oppaana 16 vuotta). Näissä tilaisuuksissa oppaat yleensä tutustuvat näyttelyyn ensimmäistä kertaa ja aloittavat sen pohjalta opastustensa suunnittelun. Opastus ei synny hetkessä, joten koulutuksen ja ensimmäisten opastusten välille tulisi varata tarpeeksi suunnittelu-aikaa. *"Perehdytys on tosi tärkeä tilanne. Pitäisi antaa aikaa, niin ettei se olisi viime hetkellä"* (haastattelu, nainen, oppaana 10 vuotta). Näyttelykohtaisten opaskoulutusten lisäksi oppaat mainitsivat kyselyssä käyttävänsä opastustensa tausta-aineistoina muun muassa omia pohjatietojaan, elämäkokemusta, internetiä, kirjallisuutta, sanomalehtiä, teatteria, sarjakuvia, tv-dokumentteja ja muiden oppaiden opastuksia.

5.5. Hyvän oppaan ominaisuudet

Opastamisen historiaa ja nykypäivää -seminaari toukokuussa 2008 keskusteli myös hyvän oppaan ominaisuuksista. Yleisesti museoalan ammattilaiset olivat sitä mieltä, että hyvän oppaan on hallittava sekä asiaan liittyvä tieto että opastustilanteen sosiaaliset taidot. Keskeistä on tilannetaju, jolla opas voi soveltaa edellä mainittuja tietoja ja taitoja opastuskohteisesti. (Venäläinen 2009, 6.)

Opaskyselyissä kysymykseen: *Millaisia ominaisuuksia on hyvällä oppaalla?* sain hyvin samanlaisia vastauksia kuin edellä kirjoittamani seminaarin linjaus. Kolmetoista kyselyyn vastannutta mainitsi hyvän oppaan ominaisuudeksi tilannetajun tai kyvyn sopeu-

tua ryhmän ja opastuksen muutoksiin. Esimerkiksi: *”Tärkeempi on se läsnäolemisen taito kuin välttämättä se informaation antamisen taito.”* (kysely, mies, oppaana 6 vuotta).

Seminaarissa oli myös keskusteltu siitä, voiko hyvä opas koskaan olla objektiivinen, vaikka edustaakin instituutiota. Keskustelijat olivat todenneet, että opas suodattaa aina tiedon itsensä kautta, jolloin omia mielipiteitä tulee esiin huomaamattakin. Hyvä opas osaa kuitenkin erottaa omat ja muiden näkemykset kuuntelijoille ymmärrettävällä tavalla. (Venäläinen 2009, 7.) Tämä kiinnosti myös minua, joten kyselyssä kysyin, miten oppaiden oma taidenäkemyksensä tai maku vaikuttaa opastukseen. Ennako-oletukseni oli, että kaikki oppaat olisivat tunnustaneet oman taidenäkemyksensä vaikuttavan opastukseen. Näin ei kuitenkaan ollut, sillä vain yhdeksän opasta kertoi omalla taidemaulla olevan merkitystä opastukselle. Loput vastasivat, ettei omalla taidenäkemyksellä ole opastamisen kannalta merkitystä. Ne jotka asian myönsivät, olivat kysymyksen suhteen analyttisiä viitaten objektiivisuuden mahdottomuuteen erilaisia taidenäyttelyitä opastettaessa. Kolme opasta vastasi hyödyntävänsä omaa makuaan, sillä kun opas viihtyy opastuksella, se välittyy myös kuulijoille. Esimerkiksi:

Kaikista tärkeintä on että opas on innostunut siitä asiasta, jollain tavalla kokee että hänellä on hyvä olla sinä tilanteessa ja se on hänelle mielekästä mitä hän välittää – se on se, jäi sitten yhtään mitä muuta faktaa päähän tahansa, se jää se positiivinen juttu ja olemus mieleen... ja uteliaisuuskin tarttuu. (kysely, nainen, oppaana 16 vuotta)

Mielestäni oppaan taidemaku näkyy väistämättä opastuksella, joka aina koostuu opastajan omasta näkökulmasta näyttelyyn. Näkökulma ei koskaan ole sattumanvarainen vaan sarja valintoja. Opas voi toki esitellä taidenäyttelyn mahdollisimman monipuolisesti, mutta siinäkin tapauksessa jotain pitää valita pois. Valinta on osa hyvää opastamisen tapaa. Valinnan voi perustella myös oman henkilökohtaisen näkemyksensä kautta, jossa ammattitaitoinen opas ottaa huomioon oman subjektiivisuutensa ja museon asettaman objektiivisuuden asteen. Persoonallinen näkökulma näyttelyyn tekee opastuksesta siis kiinnostavan. Mielenkiintoinen esiintyjä on ja saa olla myös persoonallinen. Hän ei yritä olla muuta kuin oma itsensä. (Alajärvi et al. 2014, 72.)

Kirjassa *Museo oppimisympäristönä* hyvän oppaan tunnusmerkkeinä pidetään kykyä uudistaa opastuksen sisältöjä, uusien lähestymistapojen kokeilua, kollegoiden opastusten seuraamista ja oman työnsä tarkkailua (Kallio, 2004, 128). Muiden oppaiden työn seuraaminen on usein osa uusien oppaiden perehdytystä. Kaksi haastattele-

mistani oppaista kertoi, kuinka uusia oppaita koulutetaan maksamalla korvaus kokeen oppaan opastuksen kuuntelemisesta. Itse haastateltavat oppaat kertoivat kuuntelevansa kollegoiden opastuksia valitettavan vähän; siihen ei ole aikaa, vaikka periaatteessa muiden opastukset saattaisivat olla hyödyllisiä ja kiinnostavia. Opastuksilla välittyy muiden oppaiden kannalta muutakin hyödyllistä tietoa kuin näyttelysisälön käsittely.

Enemmän uskon siihen että uudet oppaat tulevat jonkun oppaan ja mielellään konkarin opastukselle. Niissä on niin paljon hiljaista tietoa jonka unohtaa sanoa muuten, että mitkä on hyviä kokoontumispaikkoja ja miten missäkin tilanteessa toimitaan ja missäkin nostetaan esille. (kysely, nainen, oppaana 16 vuotta)

Neljä viidestä haastatellusta sanoi, että oppaan tulisi opetella myöntämään, mikäli ei tiedä vastausta johonkin esitettyyn kysymykseen. Tietämättömyyden tunnustaminen nousi esiin myös kahdessa kyselyvastauksessa, joissa hyvän oppaan ominaisuudeksi mainittiin sekä ylpeys omasta työstä että nöyryys sen edessä, että jokainen opastustilanne on uusi.

Pitää oppia sanomaan ettei tiedä ja sitten olemaan sosiaalisissa tilanteissa kun parikymmentä ihmistä arvoi ja kattoo niin silti miettiä ja olla epävarma, pitää olla valmis yllättämään myös, että asiasta voi ajatella näinkin. (kysely, mies, oppaana 6 vuotta)

Oppaiden vastauksissa viitattiin hyvään opastajuuteen myös luontaisena kykynä. Esimerkiksi opas saattaa *"vain tietää miten milloinkin pitää toimia"* (kysely, mies, oppaana 22 vuotta) tai *"tässä (tilanteiden tulkitsemisessä) on juuri sitä magiaa ja ihmistuntemuksen taitoa"* (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta). Kaksi opasta korosti työn itsenäisyyden ja vapauden tuovan siihen yrittäjyyden piirteitä ja taiteellista vapautta, esimerkiksi *"Kuule, tämä on taiteellinen ammatti, ei sellainen josta saa mitään eksakteja käyriä."* (kysely, nainen, oppaana 10 vuotta) Lisäksi kolmessa kyselyvastauksessa viitattiin intuitioon opastusta ohjaavana tekijänä.

6. Oppaiden kokemuksia opastuksista ja opastamisesta

Tutkimuskysymyksiäni olivat, millainen on oppaan mielestä hyvä taidemuseo-opastus ja millaisia ovat hyvät opastamisen tavat? Vastauksia näihin kysymyksiin etsin aineiston kautta, jonka jaoin teemallisesti kahteen osaan; opastuksen rakennetta ja siihen suoraan viittaavia seikkoja käsittelevään lukuun sekä osaan, joka käsitteli taidemuseo-oppaan ammatti-identiteettiä. Molemmat osat vastasivat kysymyksiini, tosin ensimmäinen osa antoi enemmän konkreettisia vastauksia suoraan opastukseen liittyen.

Opastuksen konkreettiseen rakenteeseen kuuluvat sen aloitus, lopetus ja kesto. Oppaiden vastausten perusteella hyvä tapa aloittaa opastus koostuu ryhmän huomion kiinnittämisestä, oppaan ja näyttelyn esittäytymisestä ja tervetuloivotuksesta. Oppaat korostivat katsekontaktin ja kohteliaisuuden merkitystä. Vuorovaikutuksen kannalta tätä vaihetta voi kutsua tunnusteluvaiheeksi, sillä se pohjustaa varsinaisen opastuksen keskustelukulttuuria ja ryhmädynamiikkaa. Oppaiden mukaan lopetuksen tärkeitä elementtejä ovat opastuksen tiivistys ja kiitokset. Lopussa opas usein myös rohkaisee kävijöitä kysymään lisäkysymyksiä. Sopiva pituus opastukselle vaihtelee. Taidemuseo määrittelee ajan, josta oppaalle maksetaan, mutta välillä opas viipyy ryhmän seurassa myös omalla ajallaan. Opastuksen kesto riippuu ryhmän jaksamisesta, mitä oppaan tulisi aktiivisesti seurata ja olla valmis muokkaamaan opastusta sen mukaan.

Myös selkeä kielenkäyttö on osa hyvää opastusta ja opastamisen tapaa. Vastausten mukaan oppaan puhe kertoo tämän ammattitaidosta. Selkeä kieli ja kansantajuisuus nousivat tutkimuksessa esiin hyvinä puheen ominaisuuksina, sillä asiantuntijuuden voi ilmaista myös ilman erikoistermejä. Sivistyssanojen runsas käyttö voi vastausten mukaan viitata myös sisällölliseen epävarmuuteen. Oppaat korostivat tiedon henkilö-

kohtaisuuden välittämistä, jolloin sivistyssanojen käyttö myös jää luontevasti vähemmälle. Omakohtaisista tulkinnoista kertoessa erilaisten, etäännyttävien ismien käyttö on vaikeampaa kuin ulkoa opeteltua taideteoriaa esitellessä.

Oppaiden vastauksissa vuorovaikutus nousi tärkeäksi teemaksi, joka on sekä hyvän opastuksen menetelmä että päämäärä. Se ei ole vastakohta informatiiviselle opastukselle tai välttämättä vähennä opastuksella välitettävän tiedon määrää. Vuorovaikutus oppaan ja opastettavan ryhmän välillä johtaa henkilökohtaisten merkitysten luomiseen, taidetulkintoihin ja yleisön sitoutumiseen sekä museoon että näyttelyyn. Vuorovaikutuksen luomiseen ei kuitenkaan ole yhtä toimivaa kaavaa, joka olisi sovellettavissa kaikkiin opastettaviin ryhmiin. Jokainen ryhmä on joukko yksilöitä, jotka tuovat omat lähtökohtansa ja asenteensa mukaan opastukselle. Oppaan pitää siis etsiä vuorovaikutuksen pelisäännöt ja rakenteet jokaisen opastuksen kohdalla uudelleen. Mutta ei opaskaan aina jaksaa: vuorovaikutuksen ohjaaminen vie paljon energiaa, joten on inhimillistä jättää se joskus vähemmälle huomiolle.

Oppaat rohkaisevat ryhmää kysymään kysymyksiä koko opastuksen ajan. Kysymykset rakentavat opastuksille keskustelemaa tunnelmaa, vaikka kaikki osallistujat eivät haluaakaan kysyä koko ryhmän edessä. Kysymykset johdattavat ja kehittävät opastusta. Kysymykseen vastaamalla oppaalla on mahdollisuus kertoa omat näkökulmansa näyttelyyn sekä myös se, että myös opas on "vain" näyttelyn tulkitsija, joka ei tiedä kaikkea.

Oppaat saavat opastuksistaan sanallista ja sanatonta palautetta. Sanaton palaute näkyy kävijöiden kehonkielessä ja aktiivisuudessa opastusta seurattaessa. Sanallinen palaute on lähes aina kiittävä, ja se annetaan yleensä suoraan oppaalle, ei museolle.

Vastausten perusteella oppaat suhtautuvat yleisöopastuksiin ja tilattuihin opastuksiin hieman eri tavalla. Yleisöopastuksissa ei tarvitse välittää tilaajan näkökulmasta, joten opas voi valita itse linjan tai opastuksen tavan, johon keskittyy. Usein yleisöopastus on luentomaisempi eikä yhtä vuorovaikutteinen kuin tilattu opastus. Opas voi halutessaan kertoa vahvemmin omia mielipiteitään, tosin hyvään opastamisen tapaan kuuluu kertoa, milloin tulkinta on oma tai poikkeaa esimerkiksi museon linjasta. Omien tulkintojen esitleminen on myös tapa rohkaista kävijöitä tarjoamaan vastakkaisia tai rinnakkaisia tulkintoja.

Hyvään opastuksen tapaan kuuluu myös variointi, opastuksen muokkaaminen ja päi-

vittäminen. Saman näyttelyn voi opastaa monella tavalla. Opastuksen muokkaaminen pitää myös oppaan mielenkiinnon yllä ja estää opastamiseen puutumista, mikä välittyy myös kävijöille hyvässä ja pahassa. Hyvää opastajuutta on moninaisuus, jolloin jokainen opas hyödyntää omia vahvuuksiaan luodakseen parhaan mahdollisen, tilannesidonnaisen opastuksen.

Vastauksissa onnistumisen kokemuksista korostuivat hetket, jolloin opas kokee saaneensa kontaktin kävijöihin ja todistaneensa henkilökohtaiset merkityksen syntyä. Onnistumisen tunne tulee myös hyvästä palautteesta. Epäonnistumisen kokemuksia oli monenlaisia, mutta esimerkit kertoivat lähinnä yksittäisistä tapauksista työvuosien varrella. Yleisenä epäonnistumisen ja huonon opastuksen merkinä pidettiin vuorovaikutuksen puuttumista ja sitä, ettei opas huomioi ryhmää opastuksellaan riittävästi.

Tutkimukseen osallistuneet oppaat arvostavat omaa työtään, mutta kokevat, ettei sitä yleisesti arvosteta tarpeeksi. Eräs arvostuksen merkki voisi olla tiiviimpi sitouttaminen osaksi museoiden työyhteisöjä. Samoin lähes kaikki oppaat kaipasivat enemmän ammatillista vertaistukea, keskustelua ja kokemusten purkamista muiden oppaiden kanssa. Tätä toki tapahtuu näyttelyiden perehdytyksissä, jotka ovat oppaan kannalta erittäin tärkeitä tilaisuuksia. Kohtaamisia muiden oppaiden kanssa kaivattaisiin kuitenkin vielä lisää.

Oppaiden mukaan hyvä opas on joustava, asiantunteva ja kykenee muokkaamaan opastustaan koko ajan, myös kesken sitä. Osa hyvää opastajuutta on luontainen kyky tunnistaa erilaisia vuorovaikutustilanteita ja toimia niissä luovia ratkaisuja etsien. Toisaalta opas kehittyy koko uransa ajan, joten kaikki hyvässä opastajuudessa ei ole myötäsyyntä, vaikka mainituista sosiaalisista kyvyistä on varmasti hyötyä. Hyvä opas on innostunut asiastaan ja pitää innostustaan yllä. Suurin osa oppaista oli sitä mieltä, että opastus koostuu ja välittää henkilökohtaisia näkemyksiä ja valintoja taidenäyttelystä. Opas saa opastuksella kertoa omat mielipiteensä, kunhan osaa myös kontekstualisoida ne. Myös huumorin käyttö on sallittua, vaikka sen hallitseminen onkin tilannesidonnaista ja ryhmäkohtaista. Parhaimmillaan huumori elävöittää opastusta ja auttaa välittämään tietoa.

Tutkimukseen osallistuneilla oppailla oli taustallaan hyvin eripituisia työuria. Tämä näkyi vastauksissa suhteellisen vähän. Lyhyimmän työuran oppaat syventyivät kyselyvastauksiin ehkä hieman vähemmän kuin viisi vuotta tai pidempään opastyötä tehneet. Tämä saattaa viitata siihen, että vähemmän aikaa opastyötä tehneet tekevät sitä osa-aikaisesti

esimerkiksi taidehistorian opintojen ohella, joten työllä ei ole samanlaista henkilökohtaista merkitystä kuin opastuksia päätoimisesti tekeville. Yli viisi vuotta opastyötä tehneet vastasivat kyselyyni keskimäärin pidempiä ja omakohtaisempia vastauksia kuin neljä opasta, jotka olivat tehneet työtä 1,5–3 vuotta. Näiltä neljältä oppaalta sain koko tutkimukseni lyhyimmät vastaukset.

Tunsin tutkimukseen osallistuneista seitsemästätoista oppaasta viisi etukäteen, haastatelluista viidestä tunsin kaksi. Tutuille henkilöille kysely ja haastattelupyynnö oli helppompia lähettää, toisaalta heille osallistumisesta kieltäytyminen olisi saattanut olla vaikeaa henkilökohtaisuuden vuoksi. Kyselyvastauksissa tuttuus ei mielestäni näkynyt juuri lainkaan, sillä kyselykaavake oli kaikille sama ja tulostaessani vastaukset en merkinnyt papereihin, kenen vastauksista oli kyse. Haastatelluissa tilanne oli hieman toinen, sillä jokainen haastattelu rakentui hieman erilaiseksi riippuen siitä, miten innokas opas oli puhumaan työstään. Hieman yllättäen kaikkein ammattimaisimmat ja asiaan keskittyvät haastattelut syntyivät nimenomaan ennestään tuttujen haastateltavien kanssa. Syynä saattoi olla se, että tuntiessamme toisiamme ennalta ei tutustumiseen tarvinnut käyttää aikaa. Vaikka henkilö tai esimerkiksi hänen huumorintajunsa sopiminen yhteen omani kanssa eivät haastattelutilanteessa olekaan pääosassa, on niiden jonkin asteinen tunnistaminen osa luottamuksellisuuden rakentumista, joka taas on tärkeää vastaamisen kannalta. Haastattelutilanne on joka tapauksessa kahden yksilön kohtaaminen, jonka keskustelun sujumuuteen vaikuttaa väistämättä se, miten hyvin he tulevat toimeen yleisellä tasolla. Tämän yleisen keskustelutason selvittämiseen meni ennalta tuntemattomien oppaiden kanssa selvästi enemmän aikaa kuin tuttujen. Haastattelujen kesto vaihteli viidestäkymmenestä minuutista kahteen tuntiin, vaikka sisällöllisesti sain kaikilta haastatelluilta suurin piirtein yhtä paljon materiaalia.

Omana johtopäätöksenä kysymyksiini hyvästä taidemuseo-opastuksesta ja hyvästä opastamisen tavoista olen itse edelleen samaa mieltä kuin tutkimusta aloittaessani, mutta tietoni opastusten moninaisuudesta laajenivat merkittävästi. Hyvä opastus on tilannesidonnainen, joustava ja joka kerta uusi. Aineistoni kertoi keskenään erilaisista opastuksista ja oppaista, joita kaikkia johtaa eriasteinen ajatus vuorovaikutteisuudesta ja ryhmän kuuntelemisesta. Uskon, että jokainen heistä opastaisi saman näyttelyn eri tavalla. Jatkossa, kun koulutan uusia oppaita tai ohjaan näyttelyperehdytyksiä, haluaisin muistuttaa oppaita heidän omasta tyylistään opastaa. Oppaan vahvuus nousee esi-

merkiksi hänen omasta tavastaan käyttää huumorintajua, ei ulkoa opetelluista vitseistä. Kuten eräs opas vastasi: *"kaikki oppaat ovat erilaisia, jokaisella on omat antinsa. Kaikkea voi kehittää, mutta kaikessa ei kuitenkaan voi loistaa"* (kysely, nainen, oppaana 6 vuotta). Niin houkuttelevaa kuin olisikin antaa yksiselitteinen vastaus tai ohjeet hyvän opastuksen kaavasta, on se mahdotonta ja toisaalta myös tarpeetonta. Opastuksen raamien sisällä osallistujat määrittelevät onnistumisen tason jokaisella kerralla erikseen.

Tutkimuksen kannalta haastavinta oli opastukseen vaikuttavien tekijöiden rajaaminen. Opastus on niin moniulotteinen tapahtuma, että siihen vaikuttavia elementtejä löytyi tutkimuksen edetessä koko ajan lisää. Päätin rajata pois museo- ja näyttelykohtaiset vaikuttajat, lisäksi yleisön näkökulmaa piti opinnäytteen laajuuden kannalta pienentää. Tämä on tavallaan sääli, sillä oppaat korostivat opastuksissaan nimenomaan vuorovaikutteisuuutta opastusta muokkaavana elementtinä. Opastus on elämys, joka syntyy oppaan, kävijän ja taiteen kohdatessa. Lähtökohtainen oletukseni oli, että oppaat johtavat opastusta ja sen luomaa oppimistilannetta. Tutkimuksen edetessä kävi ilmi, että oppaat aloittavat keskustelun, mutta vuorovaikutus vie oppimista eteenpäin – tällöin yleisön merkitystä ei voi aliarvioida.

Mikäli jatkaisin tutkimusta, olisikin mielenkiintoista laajentaa aineistoa kysymällä myös taidemuseoyleisön mielipiteitä hyvästä opastuksesta. Voisin esimerkiksi vertailla saman kävijän kokemuksia kahdesta erilaista opastuksesta tai yksittäisen opastuksen merkitystä kokemukselle. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkkinä suomalaista taidemuseokävijää haastatteleamalla kokemuksia taidemuseosta taidekasvatuksen paikkana.

Jos jatkaisin nimenomaan oppaiden ammattitaidon täsmäkehittämistä, olisi mielenkiintoista viedä oppaita opastuksille, jolloin roolien vaihtuminen oppaasta kävijäksi saattaisi tuottaa uusia kokemuksia. Roolien vaihto toimisi todennäköisesti parhaiten niin, että taidemuseo-oppaat vietäisiin esimerkiksi eläintarhan opastukselle, mahdollisimman kauas näyttelysaleista, tai että eläintarhan – tai muun vastaavan taidemuseoista etäällä olevan esittelykohteen – oppaat tulisivat mukaan yhteiseen keskusteluun hyvistä opastamisen tavoista.

Mikäli pitäisin näkökulman oppaissa, olisi myös mielenkiintoista vertailla oppaiden kokemuksia erilaisissa museoissa tai näyttelyissä opastamisesta, esimerkiksi nykytaiteen tai perinteisemmän taiteen museoissa, joiden yleisöt ja opastuksesta mahdollisesti poikkeavat toisistaan.

Lähteet

Haastattelut ja kyselyt

Taidemuseoissa työskenteleville oppaille 2013–2014. Tekijä Eeva Hytönen.

Internet-lähteet

Friman, Laura 2001. "Bopot – mikä ihmeen boheemi porvari?" *City-lehti* 2.3.2001.

<http://www.city.fi/yhteiskunta/bopot/43>

Luettu 20.6.2014

ICOM: Museum Definition:

<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

Luettu 20.6.2014

Icom International Committee, Aims of CECA

<http://network.icom.museum/ceca/about/aims-of-ceca/>

Luettu 24.5.2014

Illeris, Helen 2009. "Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries." *The Danish School of Education*, University of Aarhus.

Artikkeli luettavissa osoitteessa:

<https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/illeris.pdf>

Korhonen, Petra 2008. *Museokävijän prosessikuvaus*. Raportti 1/ 2008. Kehittäminen ja yhteiskuntasuhteet KEHYS. Helsinki: Valtion taidemuseo.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

http://www.kansallisgalleria.fi/wp-content/uploads/2014/04/14634_MuseokävijänProsessikuvaus2008.pdf

Luettu 20.10.2014

Kuvaja, Miira 2011. "Museopedagogiikka ja aikuiset", teoksessa Sinikka Viitala, Inkeri Hakamies, Salla Kakkuri & Miira Kuvaja (toim.), *Museot ja pedagogiikka. Oppimista ja opetusta museoissa. Museologian Tutkimus, suunnittelu ja viestintä museoissa -kurssin harjoitustehtävä*. Helsingin yliopisto, Humanistinen tiedekunta.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

http://www.helsinki.fi/museologia/tutkimuksen_liitteet/Museopedagogiikka%20-%20oppimista%20ja%20opetusta%20museoissa.pdf

Luettu 2.7.2014

Museolaki 877/2005, voimaantulo 1.1.2006. Opetusministeriö.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920729>

Luettu 25.6.2014

Pedaali ry, toiminnan määrittely.

<http://www.pedaali.fi/fi/toiminta>

Luettu 2.7.2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004,

Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Luettu 24.6.2014.

Routila, Lauri Olavi 2004. "Taidepuhe: Art Talk. Taidekasvatuksen retorinen käänne" Verkkoartikkelissa *Taiteen tutkija filosofina, filosofi taiteen tutkijana*. Filosofian ja fenomenologisen tutkimuksen seura ry.

<http://www.villasylvia.fi/70v/arttalk.html>

Luettu 1.7.2014.

Sankowski Grenier, Robin 2005. *How Museum Docents Develop Expertise*. The University of Georgia, USA.

Luettavissa osoitteessa:

https://getd.libs.uga.edu/pdfs/grenier_robin_s_200505_phd.pdf

Luettu 24.7.2014

Suomen sädöskokoelma, Valtioneuvoston asetus Valtion taidemuseosta 618/2004.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040618>

Luettu 22.7.2014

Suomen sädöskokoelma, Valtioneuvoston asetus Valtion taidemuseosta 379/1990

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1990/19900379>

Luettu 23.7.2014

Tuusvuori, Arja 1997. "Nykytaiteen mysteeri" *Yliopisto verkossa* 17/97

http://yliopistolehti.helsinki.fi/1997_16/juttu1.html

Luettu 1.7.2014

Valtion taidemuseon toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 2013–2016,

VTM dnro 4/020/2011.

http://www.fng.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vtm/embeds/vt-mwwwstructure/17574_VTM_TTS_2013-16.pdf

Luettu 24.6.2014.

Yleisötyöläiset ja museopedagogit facebook –ryhmä:

<https://www.facebook.com/groups/766787523336701/>

Luettu 12.10.2014.

Painamattomat opinnäytteet

Björk, Helena 2006. *Guidningens didaktik – en studie i konstmuseets möte med dess publik*. Seminaarityö, Taidekasvatuksen osasto, Taideteollinen korkeakoulu.

Lyytikkä, Maria 2009. *Puhutaan nykytaiteesta – Opastetun kierroksen vaikutus nykytaidekokemukseen*. Taidekasvatuksen osasto, seminaarityö 2009, Taideteollinen korkeakoulu.

Manerus, Milka 2009. *Kulttuuriluotsit: Matalan kynnyksen kulttuuritoimintaa Jyväskylässä*. Opinnäytetyö Jyväskylän Humanistinen Ammattikorkeakoulu Humak.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

<http://www.theseus.fi/handle/10024/4922>

Luettu 5.6.2014.

Tutkimuskirjallisuus

Alajärvi, Kyllikki, Hägg, Maria, Kärkkäinen, Virpi, Leveelahti, Susanna, Vallisaari, Mirja, Vuoria, Piia & Marja Yli-Kerttula (toim.) 2014. *Ammattilainen viestii*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Aurasmaa, Anne 2004. "Katsoja kokee ja ymmärtää", teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämisyksikkö Kehys. Helsinki: Karisto.

Davis, Jessica & Gardner, Howard 1999. "Open windows, open doors", teoksessa Eileen Hooper-Greenhill (toim.), *The Educational Role of the Museums*. London: Routledge.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Falck, John H. 2009. *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Haapalainen Riikka 2010. "Taiteen ja yleisön palveluksessa. Näkökulmia Valtion taidemuseon museopedagogiaan", teoksessa Virpi Harju (toim.), *Kulttuurin rakentaja – Valtion taidemuseo 1990–2010*. Helsinki: Valtion taidemuseo.
- Hooper-Greenhill, Eilean 2009. "Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums", teoksessa Eilean Hooper-Greenhill (toim.), *The Educational Role of the Museums*. London: Routledge.
- Häkkinen, Kaisa 2004. *Nyky-suomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Kaitavuori, Kaija & Wahlbeck, Johanna 2009. "Opastamisen monia muotoja", teoksessa Kaija Kaitavuori, Marjatta Levanto, Nanne Raivio, Päivi Venäläinen ja Johanna Wahlbeck (toim.), *Pedafooni 2 A – Opastamisen nykypäivää*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.
Julkaisu luettavissa osoitteessa:
<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>
- Kaitavuori, Kaija 2004. "Museo ja muu maailma – yhteisöllisyys museon toimintatapana", teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyyskikkö Kehys.
- Kaitavuori, Kaija 2007. "Museo ja yleisö", teoksessa Pauliina Kinanen (toim.), *Museologia tänään*. Suomen museoliiton julkaisuja 57. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Kaitavuori, Kaija, Levanto, Marjatta, Raivio, Nanne, Venäläinen, Päivi & Wahlbeck, Johanna (toim.) 2009. "Johdanto", teoksessa *Pedafooni 2 A – opastamisen nykypäivää*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.
Julkaisu luettavissa osoitteessa:
<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>
- Kallio, Kalle (toim.) 2004. *Museo oppimisympäristönä*. Suomen museoliiton julkaisuja 54. Helsinki: Suomen museoliitto & Suomen Tammi.

- Koski, Anna-Kaisa 2012. "Olipa kerran yhteisö, tilanne ja taide", teoksessa Riikka Haapalainen, Jenni Nurmenniemi, Anna-Kaisa Koski (toim.), *Monensuuntaista liikettä. Tekstejä kuratoinnin ja näyttelypedagogiikan ympäriltä*. Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE + MUOTOILU + ARKKITEHTUURI. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Kumpulainen, Kristiina, Lipponen, Lasse & Krokfors, Leena 2012. "Museo oppimisen ympäristönä aikuisille", teoksessa Pauliina Kinanen, Hector Nystedt & Leena Tornberg (toim.), *Avarampi museo aikuisille*. Suomen museoliiton julkaisuja 61. Helsinki: Suomen museoliitto.
- Kuula, Arja 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino
- Lamminen, Marjut & Tornberg, Leena 2010. "Tieteellisistä esitelmistä opastuksiin", teoksessa Erja Salo (toim.), *Pedafooni 2B - Opastamisen historiaa*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.
Julkaisu luettavissa osoitteessa:
<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>
- Levanto, Marjatta 2010a. "Taidemuseot ja varhainen opastustoiminta", teoksessa Erja Salo (toim.), *Pedafooni 2B - Opastamisen historiaa*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.
Julkaisu luettavissa osoitteessa:
<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>
- Levanto, Marjatta 2010b. "Taidemuseo kohtaa yleisönsä", teoksessa Erja Salo (toim.), *Pedafooni 2B - Opastamisen historiaa*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.
Julkaisu luettavissa osoitteessa:
<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>
- Levanto, Marjatta 2004a. "Taide kohtaa yleisönsä", teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.
- Levanto, Marjatta 2004b. "Temppeleissä ja toreilla – oppimisesta taidemuseossa",

teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Ljun, Berit 2009. *Museipedagogik och erfارande*. Väitöskirja, Tukholman yliopisto, Kasvatustieteen laitos 156. Tukholman yliopisto.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:225464>

Malmisalo-Lensu, Anne-Maija & Mäkinen, Minna 2007. "Museo oppimisen paikkana", teoksessa Pauliina Kinanen (toim.), *Museologia tänään*. Suomen museoliiton julkaisuja 57. Helsinki: Suomen museoliitto.

Museokävijä 2011. Toim. Eeva-Liisa Taivassalo ja Kimmo Levä 2012. Suomen museoliiton julkaisuja 62. Helsinki: Suomen museoliitto ry.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

http://www.museoliitto.fi/doc/projektit_ja_hankkeet/museokavija_2011.pdf

Museokävijä 2013. "Opastukset, työpajat ja muut tapahtumat" Toim. Annimari Laakkonen, Eija Liukkonen, Pia Lonardi ja Anu Niemelä 2014. Helsinki: Museovirasto.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

http://www.museotilasto.fi/user_files/Museotilasto2013.pdf

Pettersson, Susanna 2004. "Museo, monitaidekeskus, mielentila – taiteiden toiminta museossa", teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.), *Valistus / museopedagogiikka / oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Piironen, Liisa 2003. "Lapsuuden museo – taskunpohjalta maailman ääriin", Maria Laukka (toim.), *Lasten ja aikuisten museo*. Tampere: Pirkanmaan taidetoimikunta.

Pöysä, Jyrki 2010. "Lähiluku vaeltavana käsitteenä ja tieteidenvälisenä metodina", teoksessa Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit*. Kultaneito 8. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, von Wright Johan & Soini, Tiina 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY

Repo, Irma & Nuutinen, Tahvo, 1994. *Aikuisten viestintätaito*. Uudistettu laitos. Helsinki: Otava

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2009. *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, Marjo 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Sederholm, Helena 2000. *Tämäkö taidetta?* Helsinki: WSOY.

Valkonen, Olli 1991. "Ateneumin taidemuseon intendentit", teoksessa Marjatta Levanto (toim.), *Ateneum*. Helsinki: Valtion taidemuseo.

Venäläinen, Päivi 2009. "Hyvä opas, hyvä opastus", Kaija Kaitavuori, Marjatta Levanto, Nanne Raivio, Päivi Venäläinen, Johanna Wahlbeck (toim.), *Pedafooni 2 A – Opastamisen nykypäivää*. Pedafooni -julkaisu. Helsinki: Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.

Julkaisu luettavissa osoitteessa:

<http://www.pedaali.fi/fi/julkaisut>

Viljo, Eeva Maija 1991. "Ateneumin Kuvaohjelma", teoksessa Marjatta Levanto (toim.), *Ateneum*. Helsinki: Valtion taidemuseo.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

Opastuskokemuksia taidemuseossa

Teen pro gradu -tutkielmaa Aalto-yliopiston taidekasvatuksen laitokselle. Aiheenani on hyvä opastus ja opastuskokemukset taidemuseoissa museo-oppaiden näkökulmasta. Vastauksesi tähän kyselyyn on arvokas apu tutkielmalleni – kiitos siis osallistumisestasi!

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, ja vastaajat anonymisoidaan aineistoa käytettäessä.

Voisitko harkita osallistuvasi avoimeen haastatteluun aiheesta?

Aineistonkeruuni jatkuu haastatteluilla. Jos olet halukas osallistumaan enintään tunnin mittaiseen haastatteluun opastuskokemuksiisi liittyen, ota yhteyttä minuun mahdollisimman pian. Tarjoan haastattelun lomassa pullakahvit. Kyllä: ___ Ei: ___

Vastaa mielelläni tutkielmaa tai kyselyä koskeviin kysymyksiin.

Voit lähettää vastauksesi minulle sähköpostitse mielellään 22.3.2013 mennessä.

Kiittäen, Eeva Hytönen

eehytonen@gmail.com / 040-5372441

1. Taustatietoja

Ikä:

Sukupuoli:

Miten kauan olet toiminut oppaana?

Vastaus:

Miten ja miksi päädyit oppaaksi?

Vastaus:

Mitä olet opiskellut?

Vastaus:

Millaista hyötyä opinnoistasi on ollut oppaan työssä?

Vastaus:

2. Millaisia aineistoja käytät opastuksiesi lähteinä?

Esimerkiksi lähdekirjallisuus, muiden oppaiden opastukset, näyttelyyn tuotettu materiaali, omat kokemukset, internet, pelit, elokuvat – vai mitä muuta?

Vastaus:

3. Opastuksen peruselementit

Onko opastuksessasi jotain elementtejä, jotka eivät muutu?

Vastaus:

Millaisia ovat hyvä aloitus tai lopetus taidemuseon opastuksessa?

Vastaus:

Hyvä opastus

Millainen on hyvä opastus? Esimerkiksi kansantajuisuus, kesto ½ tuntia, jne

Vastaus:

5. Hyvä opas

Mitä ominaisuuksia on hyvällä oppaalla? Esimerkiksi tilannetaju, selkeys, jne.

Vastaus:

6. Oppaan eri roolit

Minkälaisena näet roolisi oppaana? Esimerkiksi keskustelun herättäjä, luennoitsija, taidekasvattaja.

Vastaus:

Miten eri roolit vaihtelevat?

Vastaus:

7. Ihanneryhmä

Millaista ryhmää on ilo opastaa? Voit mainita esimerkiksi ryhmäkoon, iän, erityistoiveet jne.

Vastaus:

8. Haastava ryhmä

Millainen on haastava ryhmä? Voit mainita esimerkiksi ryhmäkoon, iän, erityistoiveet jne.

Vastaus:

9. Moniulotteinen opastus

Oletko käyttänyt opastuksessa tietoisesti apuna draamaa, moniaistisuutta tai apuvälineitä – mitä ne voisivat olla?

Vastaus:

Miltä moniulotteisuuden käyttäminen tuntui? Miten yleisö on ottanut apuvälineet vastaan?

Vastaus:

Jos et ole käyttänyt moniulotteisuutta, niin miksi et? Voisitko kuvitella käyttäväsi?

Vastaus:

10. Huumori

Käytätkö opastuksessasi huumoria?

Vastaus:

Jos kyllä, syntyykö se suunnitellusti vai spontaanisti?

Vastaus:

11. Opas puhuu

Oletko saanut puhetekniikan koulutusta?

Vastaus:

Käytätkö opastuksilla jotain puhetekniikkaa tai äänenkäytön niksejä?

Vastaus:

Jos kyllä, mitä?

Vastaus:

Onko sinulla ollut ongelmia äänenkäytön kanssa?

Vastaus:

Oletko huomannut käyttäväsi puhemanöövereitä?

Vastaus:

Oletko huomannut niitä muilla oppailla?

Vastaus:

12. Oletko ohjannut työpajatoimintaa tai yhdistänyt opastuksen sellaiseen?

Vastaus:

13. Ongelmatilanteet

Minkälaisia ongelmatilanteita olet kohdannut? Jos niitä on ollut, voit mainita 1-2. opastuksen suhteen:

asiakkaiden suhteen:

14. Opaskoulutus

Kaipaatko koulutusta oppaan työhön? Esimerkiksi äänenkäytöstä, näyttelysisällöistä, esiintymisestä.

Vastaus:

15. Jännitähkö?

Jos kyllä, miten käsittelet jännittämistä?

Vastaus:

16. Taidenäkemyks

Miten oma taidenäkemyksesi tai makusi vaikuttaa opastukseen?

Vastaus:

17. Lempinäyttely

Millainen olisi unelmanäyttelysi opastaa ja miksi?

Vastaus:

18. Miten meni

Mistä tiedät opastuksen onnistuneen tai epäonnistuneen?

Vastaus:

Saatko palautetta? Esimerkiksi 2/10 = kahdella kerralla kymmenestä.

Vastaus:

Reflektoitko tilannetta opastuksen aikana? Mitä se tarkoittaa?

Vastaus:

Kiitos! Vastauksistasi on minulle lopputyössäni paljon hyötyä!

Liite 2: Haastattelurunko

Kysymyksiä opastamisesta ja opastuksesta taidemuseossa

Opinnäytetyö / Taidekasvatuksen osasto / Eeva Hytönen 2014

Hyvä opastus:

Millainen on hyvä tapa aloittaa opastus?

Miten merkitset sen että tämän on yleisöopastus ja se alkaa nyt?

Entä hyvä tapa lopettaa?

Hyvä opastuksen pituus?

Kysyvätkö ihmiset opastuksilla, jos kyllä, missä vaiheessa opastusta?

Milloin koet onnistuneesi?

Milloin koet epäonnistuneesi?

Kuunteletko muiden opastuksia? / minkälaisien oppaiden opastuksia haluaisit

kuunnella?

Miten tarkkaan suunnittelet opastuksen etukäteen?

Päivitätkö opastusta – miten?

Suunnitteletko opastukseen draaman kaarta?

Millaisia ovat hyvät näyttelyperehdytykset?

Opastatko eriteemaisia opastuksia?

Hyvä opas:

Millaisia kokemuksia ovat oppaan kannalta luento- ja saliopastukset?

Vuorovaikutuksen ja luennoinnin suhde opastuksella?

Mikä tekee opastuksesta asiakkaalle mieleenpainuvan?

Koetko tekeväsi opastuksen museolle vai ihmisille?

Vuorovaikutus – miten tärkeää se on? kuinka pitkään yrität rakentaa sitä opastuksella?

Vuorovaikutuksen rakentaminen oppaiden kesken?

Miten tärkeää on tuoda esiin että opastus on oma näkökulmasi näyttelyyn?

Entä ristiriidat, tuotko niitä esiin esimerkiksi nykytaiteen kanssa?

Opastuksen informatiivisuus – kuinka tärkeää?

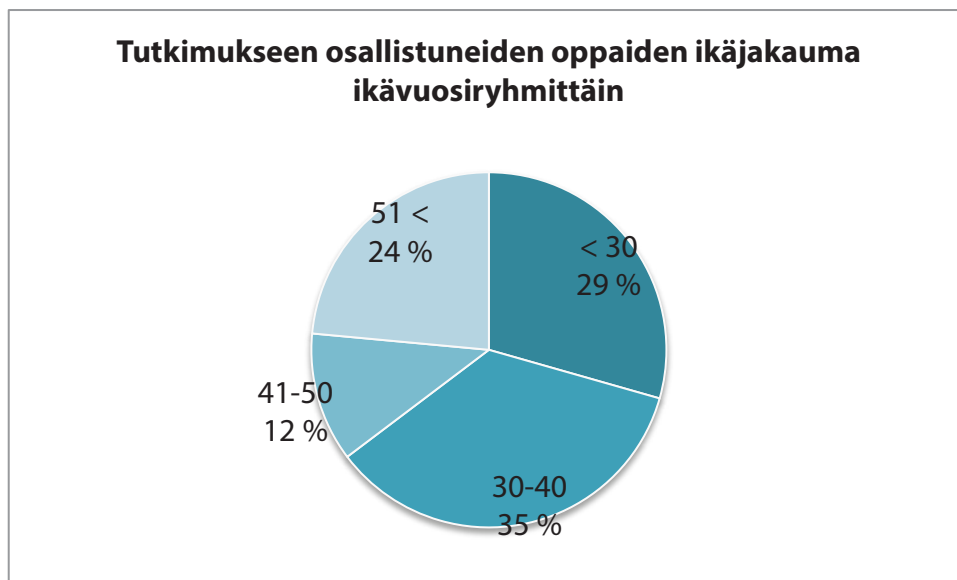
Miten paljon pitää toimia ohjaajana käyttäytymisen suhteen?

Jos saisit valita ihan minkälaisen tahansa opastuksen kuulijana, minkälainen se olisi?

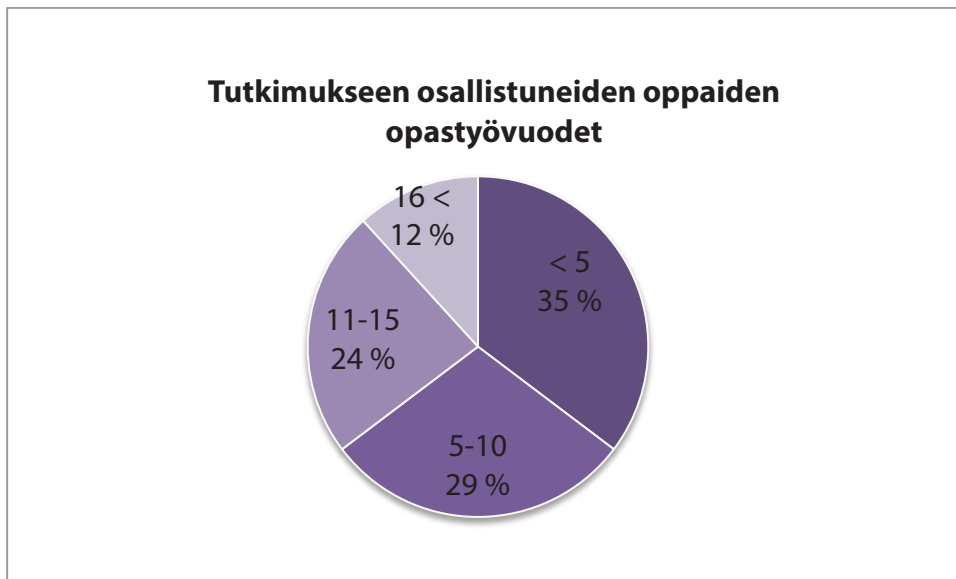
Liite 3: Osallistujien taustatilastoja



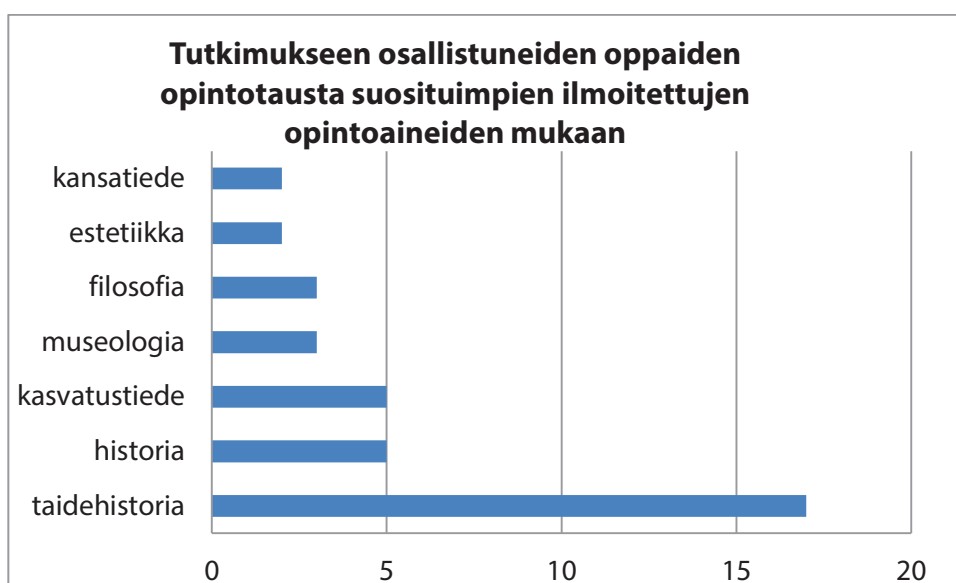
Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 opasta, joista kyselyyn vastaamisen jälkeen haastattelin viisi. Haastatelluista naisia oli 3 ja miehiä 2.



Tutkimuksen oppaista nuorin on 26- ja vanhin 59-vuotias (laskennallinen keski-ikä 39 vuotta). Haastatelluista viidestä oppaasta nuorin on 32- ja vanhin 41-vuotias (laskennallinen keski-ikä 35,4 vuotta).



Kaikkien osallistujien kesken pisin kokemus opastyöstä on 40 vuotta, lyhin 1,5 vuotta. Haastatelluista oppaista pisin kokemus opastyöstä on 16 vuotta, lyhin 6 vuotta.



Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppaat olivat opiskelleet taidehistoriaa. Muita suosittuja opintoja olivat erilaiset historiaopinnot, kasvatustieteen, museologian, estetiikan, filosofian ja kansatieteen opinnot. Lisäksi yksittäisinä mainittiin muun muassa kuvataiteen, sosiologian, taideterapian ja uskontotieteen opiskelu.