



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN

Taiteen jälki

Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä

TOIMITTANUT Eeva Anttila

40

TEATTERIKORKEAKOULUN JULKAISUSARJA



Taiteen jälki

Taidepedagogiikan polkuja
ja risteyksiä

ISBN (painettu)

978-952-9765-63-8

ISBN (verkkojulkaisu)

978-952-9765-64-5

ISSN

0788-3385

JULKAISIJA

Teatterikorkeakoulu

© TEATTERIKORKEAKOULU

Toimittaja & kirjoittajat

TOIMITTAJA

Eeva Anttila

KUVAT Saara Kähönen teoksesta Luovu uus. KOREOGRAFIA Marja-Sisko Vuorela;
ESIINTYJÄT Erika Messo, Anna Orkolainen, Katja Putkonen, Marja-Sisko Vuorela
(TeaK), Ulla Leppävuori (KuvA).

Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos, 2010.

JULKAISUSARJAN ILME

KANNEN SUUNNITTELU

SISUKSEN JA PÄÄLLYKSEN MUOTOILU

Hahmo Design Oy

www.hahmo.fi

TAITTO

Edita Prima Oy, Helsinki

PAINOTYÖ & SIDONTA

Edita Prima Oy, Helsinki, 2011

PAPERI

Edixion 300 g/m² & 120 g/m²

KIRJAINPERHE

Filosofia. © Zuzana Licko.

Sisällys

Johdanto	5
----------	---

<i>Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä</i> RIKU SAASTAMOINEN	13
--	----

<i>Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen</i> JUHA VARTO	17
--	----

<i>Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta</i> HEIDI WESTERLUND JA LAURI VÄKEVÄ	35
--	----

<i>Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä</i> MARJA-LEENA JUNTUNEN	57
--	----

<i>Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa</i> LEENA ROUHIAINEN	75
---	----

<i>Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina</i> TEIJA LÖYTÖNEN JA INKERI SAVA	95
--	----

<i>Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä</i> MARJO RÄSÄNEN	121
--	-----

<i>Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka</i> EVA ANTTILA	151
---	-----

<i>Epilogi: Taiteen vitalisuus ja pedagoginen voima</i> LIORA BRESLER	175
--	-----



Johdanto

Taide on avoin ja monimerkityksinen inhimillisen elämän ilmiö. Se avaa vaihtoehtoisia näkökulmia maailman ja inhimillisen kokemuksen tulkinnaan. Se täydentää, haastaa ja kyseenalaistaa olemassa olevaa tietoa ja käsityksiä todellisuudesta. Jos pedagogiikka nähdään hallittuna ohjaamisena kohti ennalta määrättyjä tavoitteita, taiteen ja pedagogiikan liitto näyttäytyy ristiriitaisena: Miten ohjata näkemään maailma toisin? Miten opettaa sitä, mitä ei vielä tiedetä?

Taiteen ja pedagogiikan liitossa pedagogiikan käsite irtaantuu joistakin historiallisista perusteistaan ja rakentuu uudelleen. Tämä kirja tarkastelee tämän uudelleen rakentumisen tapoja, ehtoja ja merkityksiä. Samalla se perustelee taidepedagogiikkaa dynaamisesti kehittyvänä ilmiönä, jonka tutkimus edellyttää avointa, ennakkoluulotonta asennetta sekä kriittistä suhtautumista niin pedagogiikan kuin taiteenkin perinteisiin ja auktoriteetteihin. Kun taide kietoutuu pedagogiikkaan aidosti ja vapaasta tahdostaan, ei kumpikaan voi säilyä itsenään. Näennäinen liitos, eräänlainen pakkoavioliitto, jossa osapuolet joutuvat taistelemaan elintilastaan, on lopputulemaltaan yleensä onneton. Siksi taidepedagogiikan lähtökohtana on se, että liiton osapuolet ovat yhtä arvokkaita ja vapaaehtoisesti suhteessa toisiinsa, vaikuttuen toisistaan.

Tässä teoksessa taidepedagogiikka viittaa kaikkiin sellaisiin kasvatus-, opetus- ja oppimistilanteisiin tai tapahtumiin, joissa taide on jollakin tavalla läsnä. Taide oppimisen kohteena tai tukena on yhtä lailla tarkastelun kohteena. Taidepedagogiikka määrittäyty näin oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä on avoin ja jonka sisältö on pohjimmiltaan avoin ja täsmentyy toiminnassa, tapahtumisessa.

Taide voi olla pedagogiikassa läsnä myös kutsumattomana vierana, liittyä mukaan kuin varkain tai sattumalta. Voidaan myös puhua kasvatuksesta taiteena. Nämä näkökulmat ovat tärkeitä, mutta eivät kuitenkaan tämän kirjan keskiössä. Niiden tuominen taidepedagogiikan valokeilaan voisi saada aikaan tämän kirjan tarkoituksen kannalta ei-toivottavan väistöliikkeen, jossa taidepedagogiikan haastavimmat kysymykset voidaan ohittaa kaiken sallivalla

tulkinnalla ja jossa taidepedagogiikan käsitteellinen rajaaminen muodostuisi mahdottomaksi.

Vaikka taidepedagogiikkaa kannattelee ajatus taiteen kasvattavasta voimasta, tai taiteen pedagogiikasta, on tärkeää huomata, että pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intention. Taiteella itsellään ei tätä intentiota ole, se välittyy ihmisen toiminnan kautta. Siksi taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka taustalla on pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen.

Mahdollista on sekin, että taide katoaa tilanteesta, jonka tarkoituksena on nimenomaan taiteen oppiminen. Tällaista tilannetta voidaan nimittää näennäiseksi taidepedagogiikaksi. Näennäistä taidepedagogiikkaa voi tapahtua juuri silloin, kun taide ja pedagogiikka liitetään yhteen väkisin. Esimerkkinä tästä voisi toimia yleistyvä tilanne, jossa moni luokanopettaja nykyisin on ”joutuessaan” opettamaan musiikkia vaikka ei ole saanut siihen riittäviä valmiuksia koulutuksessaan. Näennäistä taidepedagogiikkaa on myös sellainen toiminta, jonka tarkoituksena on jonkin taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppiminen mutta jossa syntyvä inhimillinen kokemus on etäällä taiteellisesta, esteettisestä tai aistisesta kokemuksesta. Esimerkiksi mekaaninen, ennalta määrättyyn lopputulokseen tähtäävä taidon harjoittaminen lukeutuisi näin taidepedagogiikan ulkopuolelle.

Kaikki taiteen kontekstissa tapahtuva opetus tai oppiminen ei näin kuulu taidepedagogiikan piiriin. Tämä näkemys liittyy filosofiseen pohdintaan kasvatuksen olemuksesta; pohdinnan tarkoituksena on ymmärtää, mitä kasvatusta on, ja mitä se ei ole. Taide ei tee opetuksesta ja kasvatuksesta viatonta suhteessa ihmisten väliseen vallankäyttöön. Eettinen ammatillinen toiminta edellyttää ammattikunnan sisällä tapahtuvaa neuvottelua ja kunkin toimijan kriittistä itsereflektiota.

Tämän teoksen eräänä tarkoituksena on taideyhteisön sisäinen kriittinen itsereflektio, joka pyrkii tiedostamaan sellaiset taiteelliseen toimintaan ja taiteen harjoittamiseen liittyvät käytännöt, jotka eivät täytä kasvatuksen ja pedagogiikan ehtoja. Tavoitteena on myös osallistua kasvatuksen ja pedagogiikan kentällä käytävään eettiseen keskusteluun sekä ymmärtää, minkälaiset ovat nimenomaan taidepedagogiikan eettiset perusteet. Niiden artikuloiminen edellyttää tietoisuutta kasvatuksen ehdoista, jotka tukevat oppijan autonomiaa suhteessa oppimisen sisältöön, tarkoitukseen, merkityksiin ja tulkintoihin, vaikka oppimisen kohteena olisikin tuhansia vuosia vanha perinteen muoto. Tässä kohden pedagogin, taideopettajan, tehtävä

merkityksen avaajana nousee esiin. Siirtäessään perinnettä taidepedagogi antaa oppilaalleen luvan henkilökohtaiseen merkityksenantoon ja tiedostaa, että oppilaan tulkinta ja kokemus ovat aina ainutlaatuisia. Tällainen tulkinta ei edellytä taideteoksen ulkoisen muodon muuttumista, mutta se tunnustaa oppijan itseyyden ja kunnioittaa taiteen avointa olemusta.

Lukija lienee jo huomannut, että olemme valinneet taidepedagogiikan yläkäsitteeksi, jolle taidekasvatus, taideopetus ja taidekoulutus ovat tavallaan alisteisia. Katsomme, että taidekasvatus, -opetus ja -koulutus ovat yhteiskunnallisia järjestelmiä ja käytäntöjä, jotka toteutuvat erilaisissa muodoissa riippumatta ammattikunnan sisäisestä itsereflektiosta, yliopistollisesta koulutuksesta ja tutkimuksesta. Taidepedagogiikka puolestaan on sekä käytännön toimintaa että tiedon- ja tieteenala, joka tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä. Akateemisena tieteenalana taidepedagogiikka tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta ja inhimillistä kokemusta ja merkityksenantoa erilaisissa opetus- ja oppimistilanteissa, joissa taide on tavalla tai toisella läsnä. Se tutkii myös näiden kokemusten ja merkitysten filosofisia ja teoreettisia taustoja ja rakentaa niitä edelleen. Taidepedagogiikka läpäisee ikäraajat, koulutusasteet, yhteiskunnalliset ja institutionaaliset järjestelmät. Se kokoaa tietoa käytännöstä ja pyrkii kehittämään parempia käytäntöjä. Se pyrkii itsereflektion avulla ymmärtämään itseään sekä välittämään tätä ymmärrystä myös muille tiedonaloille.

Tämä teos kokoaa eri taidemuotojen edustajia yhteiseen pohdintaan taidepedagogiikan historiallisista, filosofisista, teoreettisista ja empiirisistä perusteista. Emme tarkastele erikseen kysymyksiä musiikkikasvatuksen keinoista, tanssinopetuksen näkökulmista, teatteripedagogiikasta emmekä kuvataiteen erityiskysymyksistä. Kaikki taidemuodot ovat läsnä jokaisen kirjoittajan tarkastelussa. Yhteisenä näkökulmanamme on taide ja oppiva, kehittyvä ihminen sekä pedagoginen konteksti.

Kukin kirjoittaja tuo esiin jonkin erityisen näkökulman taidepedagogiikkaan. Yksittäiset luvut risteävät ja leikkaavat toisiaan välillä sopusointuisesti, mutta tuovat esiin myös keskenään yhteensopimattomia näkökulmia. Kirjan tarkoituksena ei ole tasoittaa erilaisuutta, vaan nostaa esiin moniulotteinen kuva taidepedagogiikan perusteista. Keskeisiä ajatusjuonteita ovat muun muassa pragmatismi, fenomenologia, sosiaalinen konstruktionismi ja uuden sukupolven kognitiotiede. Kirjoittajat määrittelevät ja käyttävät käsitteitä näistä lähtökohdista käsin. Esimerkiksi termi ruumis ja keho saavat erilaisia merkityksiä erilaisissa filosofisissa perinteissä. Kukin kirjoittaja perustelee käyttämänsä terminologian. Kaikki kuitenkin sitoutuvat laaja-alaiseen käsi-

tykseen tiedosta, jossa kehollisuudella (tai ruumiillisuudella) on keskeinen merkitys. Kokonaisuutena teos sanoutuu irti dualistisesta tiedon- ja ihmis-käsityksestä ja luo kuvaa ihmisestä orgaanisena olentona, joka kehittyäkseen tarvitsee aktiivista, kokonaisvaltaista vuorovaikutusta ympäröivän fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Kirjoittajat kuvaavat erilaisia tapoja, miten taide voi olla mukana tässä ihmisyyden kehkeytymisessä.

Teoksen avaa RIKU SAASTAMOISEN pohdinta taidepedagogiikasta suhteessa valtaan ja auktoriteetteihin. Hän kuvaa yhteiskunnallista kehitystä kuriyhteis-kunnasta kontrolliyhteiskuntaan ja nostaa esiin virheen merkityksen taiteellisessa toiminnassa ja taidepedagogiikassa. Virhe on poikkeama tai yhteisön normeja koetteleva ”väärä” teko, ja se kytkeytyy kiinnostavalla tavalla vallan organisoitumiseen ja uuden luomiseen taiteen ja pedagogiikan yhteydessä.

JUHA VARTO syventää kirjoituksessaan historiallista näkökulmaa ja valottaa taidepedagogiikan syntyä ja kehitystä nykyisyyteen saakka. Hän kuvaa, kuinka ihmisen kehittyminen liittyy taitamiseen, jossa luonnon haasteet synnyttävät selviämistä ja kekseliäisyyttä. Varton mukaan tässä on aina nähty myös eettinen ulottuvuus: kun ihminen tietää, kuinka jokin tehdään hyvin, hän myös tekee hyvin. Hyvin tekeminen edellyttää tekojen ja niiden tulosten reflektointia, mikä synnyttää tietoa, uusia näköaloja ja toimintaa. Taidepedagogiikan tieteenala kokoaa yhteen arvioitaviksi taitamisen tavat, keinot ja tulokset.

HEIDI WESTERLUND ja LAURI VÄKEVÄ syventyvät John Deweyn (1859–1952) filosofiaan, erityisesti siihen, miten taiteen yleinen ja erityinen merkitys kietoutuvat yhteen hänen myöhäistuotannossaan. Taide nousi Deweyn ajattelussa keskeiselle sijalle inhimillisen kasvun problematiikassa. Taidekasvatuksen Dewey hahmotti sekä kokemuksen esteettisen ulottuvuuden vaalijana että taiteissa ilmenevien eheidän ja täysipainoisten kokemuksen momenttien esiin tuojana. Deweyn hahmottama taidepedagogiikka nostaa esiin yhteiskunnallisten käytäntöjen kriittisiä merkityksiä. Tämä ei ole kuitenkaan sen päätehtävä. Yhteiskunnallisena käytäntönä taidepedagogiikka on enemmän kuin taiteen sosiaalisten merkitysyhteyksien osoittamista: se on tapa osoittaa, millä tavalla voimme löytää itsemme eheinä yhteiskunnallisina olentoina kommunikaatiossa, joka on luonteeltaan pikemmin kokemuksen kuin pelkän tiedon ja taidon jakamista.

MARJA-LEENA JUNTUNEN avaa sveitsiläisen säveltäjä-pedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ajatuksia taidekasvatuksesta ja taiteiden välisyydestä. Jaques-Dalcroze suuntasi huomionsa ihmisen kehollisuuteen ja tietämi-

sen kehollisiin juuriin. Hän halusi uudistaa kasvatusta niin, että se huomioi kokonaisvaltaisesti ihmisen mielen, kehon ja tunteet. Hän uskoi, että oppiminen ei tapahdu vain aivoissa vaan on koko kehon asia. Kehollisen kokemuksen ja kehollisen tiedon huomioon ottaminen taideaineiden opetuksessa ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Juntunen painottaa, että taidepedagogiikassa on mahdollista korostaa tätä näkökulmaa sekä tavoitteiden asettelussa että opetusmenetelmien valinnassa.

LEENA ROUHIAINEN tarkastelee yhden merkittävimmän ruumiinfenomenologiaa edistäneen filosofin, Maurice Merleau-Pontyn (1908–1961) käsityksiä ruumiillisesta oppimisesta. Merleau-Pontyn ajattelussa ruumis on elämämme keskiössä. Hänen näkökulmansa perustelevat oppimisen havainnollista, toiminnallista ja situationaalista luonnetta elävän, kokemuksellisen ruumiin näkökulmasta. Merleau-Ponty näkee, että taiteilijan tehtävänä on ilmentää omaperäistä tapaa asuttaa, käsitellä ja tulkita maailmaa. Taiteen oppimisessa korostuu ei vain maailman ja muiden vaan myös ihmisen itsensä tunteminen havaitsemiseen kykenevänä ja ilmaisevana ruumiillisena olentona.

TEIJA LÖYTÖNEN ja INKERI SAVA keskustelevat dialogimuotoisessa kirjoituksessaan tarinoista ja tunteista taiteen oppimisen yhteydessä. Taiteellisessa merkityksenannossa yksilölliset ja yhteisölliset tarinat saavat uusia tulkintoja ja avaavat näin näköaloja ihmisen kasvulle ja muutokselle. Tunteet tulevat taiteellisessa työskentelyssä herkällä tavalla tunnistetuiksi ja voivat edistää niin itsetuntemusta kuin kulttuuristen arvojenkin ymmärtämistä. Kirjoittajat kuvaavat erilaisia taidelähtöisiä tapahtumisen tiloja, jotka ovat luoneet osallistujille muistoja ja rakentaneet toivoa tulevasta. Taiteen erilaiset sovellukset voivat avata ihmisille rikkaan merkitysten maiseman, jossa eletty elämä voi tunnistua haavoittuvuudessaankin arvokkaaksi ja toisten kanssa koettavaksi. Tämä avaa taidepedagogiikalle aivan uudenlaisia mahdollisuuksia ja tehtäviä.

MARJO RÄSÄNEN hahmottelee luvussaan kokonaisvaltaisen taidepedagogiikan perusteita kognitiivisen oppimisteorian historian ja nykyvirtausten näkökulmista. Hän pohtii eri taidealoja yhdistäviä ja erottavia piirteitä sekä niiden luonnetta taiteelliseen käsitteellistämiseen perustuvina symbolijärjestelminä. Räsänen kuvaa, kuinka kokonaisvaltainen taidepedagogiikka perustuu näkemykseen erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta ja oppijan kulttuuri-identiteetin moniulotteisuudesta. Hän kysyy, millä ehdoilla taidepedagogiikasta voidaan puhua kulttuurikasvatuksena. Hän pitää kulttuurikasvatuksen yleisenä tavoitteena eri tiedonaloilla käy-

tettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtämistä ja niiden vaatimien lukutaitojen omaksumista. Taidepedagogiikan yhteydessä tämä tarkoittaa taiteellista monilukutaitoa, joka muodostuu erilaisten kulttuuristen ryhmien aineellisten ja aineettomien tuotteiden kanssa. Tieteiden- ja taiteidenvälisyys on elimellinen osa taiteellista monilukutaitoa. Se muuttaa taidepedagogin ammatti-identiteetin taitojen opettajasta kulttuurityöntekijäksi.

EEVA ANTILA tarkastelee taiteen tiedon olemusta suhteessa länsimaiseen epistemologiaan, erityisesti kehollisen tiedon ja tietoisuuden kehollisen perustan näkökulmista. Hän pohtii, mitä arvoa taiteen tiedolla on ihmiseksi kasvamisessa ja oppimisessa, ja esittää, että taiteen tieto kutsuu esiin ja edellyttää kuuntelevaa ja dialogista pedagogiikkaa. Tällainen pedagogiikka erotautuu käytännöistä, joiden sisältö, tavoite ja keinot ovat ennalta määräytyt ja joissa kasvattajan tai opettajan roolin omaksunut ihminen tai taho käyttää asemaansa tuon määräämisvallan oikeuttajana. Anttila tuo esille myöskin ihmisen haavoittuvuuden suhteessa oman kokemusmaailmansa avaamiseen ja tarkastelee dialogisen taidepedagogiikan merkitystä nyky-yhteiskunnassa.

Kirjan viimeisessä luvussa, epilogissa, LIORA BRESLER nostaa esiin taiteen vitaalisuuden, elinvoimaisuuden, joka tekee taiteesta usein vastustamattoman. Taiteella on vangitseva voima, josta sen pedagoginen merkitys rakentuu. Opettajalla, taidepedagogilla, on kuitenkin tärkeä tehtävä taiteen kasvatuksellisen voiman todentamisessa. Olennaista on, että opettaja kokee itse taiteen merkityksellisenä ja syventyy taiteeseen omakohtaisesti ja että hän on aidosti kiinnostunut oppilaidensa elämäntilanteista ja on valmis kuuntelemaan heidän kokemuksiaan. Breslerin mukaan opettajan tehtävänä on tehdä tiedostettuja valintoja suhteessa oppilaidensa kokemusmaailmaan ja pedagogisessa tilanteessa ilmeneviin taiteellisiin ja esteettisiin laatuihin.

Teos piirtää kuvan taidepedagogiikasta moniulotteisena ja muuttuvana ilmiönä. Se ei ole pelkästään todellisuuteen sopeuttavaa vaikuttamista, vaan osallistavaa toimintaa, joka ottaa kantaa, muuttaa ja luo uutta todellisuutta. Taiteen oppimiseen kytkeytyy kysymyksiä elämän mielekkyydestä, yhteisöjen rakentumisesta ja yhteiskunnan tilasta. Taidepedagogiikassa ylitetään välittömän hyödyn näkökulma ja astutaan esteettisen ja eettisen alueelle. Taustalla on ajatus hyvän ja arvokkaan vaalimisesta sekä taitavuuden merkityksestä ihmisyydessä.

Taiteen ja pedagogiikan liitossa on kysymys myös irrottautumisesta kaanonista, joita kasvatus, opetus ja taiteellinen toiminta kantavat tarpeettomasti mukanaan. Kysymykset vallasta ja auktoriteeteista, tiedon ja tietämisen

perustasta, taiteesta jokaisen ihmisen perustarpeena ja inhimillisen merkityksen antajana nousevat esiin taidepedagogiikan keskeisinä teemoina ja tutkimuksen kohteina. Taidepedagogiikka ei tästä näkökulmasta ole irrallinen saareke ei-kenenkään-maalla, vaan silta, joka tuo taiteen pedagogiikkaan ja pedagogiikan taiteeseen. Samalla taidepedagogiikka käytäntönä, tiedon- ja tieteenalana kehittyy ja jäsentyy sisäisesti.

Tässä kirjassa artikuloitu ymmärrys taidepedagogiikan perusteista on sovellettavissa myös pedagogisten yhteisöjen ulkopuolella. Siellä, missä ihmiset toimivat yhdessä uutta rakentaen ja hyvään elämään liittyviä arvoja pohtien, voi taidepedagoginen tieto olla merkityksellistä. Näin taide ja pedagogiikka voivat löytää toisensa yhä useammilla tavoilla ja tahoilla.

Syyskuussa 2011

Kirjoittajat



Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä

RIKU SAASTAMOINEN

Kasvatus ilmiönä sisältää voimakkaan jännitteen. Se toteuttaa sekä normalisointia eli toistensa kaltaiseksi tekemistä että yksilöintiä eli omien erityisyyksien ja persoonallisten ominaisuuksien kehittämistä. Taidepedagogiikassa kohtaavat traditio ja uuden luominen. Uuden luomisen ehtona on usein oppijan tietoisuus taiteen historiasta ja henkilökohtaisesta liittymäkohdasta siihen tai sitten vain tila, jossa voi tapahtua jokin uutta luova virhe. Virhe on poikkeama tai yhteisön normeja koetteleva ”väärä” teko. Havaitessamme virheen voimme havaita myös kontekstin ja kulttuurin, missä se tapahtuu. Virhe kytkeytyy kiinnostavasti taideopettajan vallankäyttöön ja vallan organisoitumiseen dialogisen pedagogiikan, ryhmälähtöisen taiteen tekemisen ja kontrolliyhteiskunnan aikakaudella.

Suvereniteettiyhteiskunnissa kuninkaalla oli valta päättää elämästä ja tuomita kuolemaan. Vallankäytön tapa oli yksinkertainen, ja ihmisiä hallittiin pelolla. Oli yksi oikea tapa olla ja toimia. Kun siirryttiin teollistumisen aikaan, rangaistusjärjestelmien muutoksessa keskeisintä oli vankilan syntymä. Pelolla hallitsemiseen liittyvät julkiset kidutusrangaistukset suljettiin muurien sisäpuolelle, ja samalla, kun ne siirtyivät pois ihmisten silmistä, väkivallan kuvia alettiin nähdä mielikuvituksen avulla. Kun poikkeavuus ja rikollisuus suljettiin muun elämän ulkopuolelle, tultiin kehittäneeksi normaaliutta, ja pikkuhiljaa normalisointi kehittyi hallitsevaksi vallan toimimisen tavaksi. Edelleen kehitys kulki kohti kuriyhteiskuntaa, jossa vallankäyttö perustui valvontaan, ihmisen eristämiseen omista mahdollisuuksistaan ja ruumiin järjestämiseen ajassa ja tilassa. Näin tapahtui tehtaissa, kouluissa ja sairaaloissa. Lähemmäs nykyhetkeä tultaessa on tapahtunut liukuva muutos kurista kontrolliin. Suljetut rakenteet, ulkoapäin määräävä tai valvova valta eivät ole kokonaan kadonneet, mutta niiden rinnalle on alkanut kehittyä kiihtyvällä tahdilla hallinnan mekanismeja, jotka toimivat sisäistyneesti. Emme enää tiedä, kuka meitä valvoo tai valvooko meitä kukaan. (Vähämäki 2004; Deleuze 2005; Foucault 2005.)

Kontrolliyhteiskunta tuottaa online-yksilöitä, joiden toiminta perustuu jatkuvaan kontrolliin ja välittömään kommunikaatioon. Online-yksilöt ovat hyviä aloittamaan asioita, mutta huonoja saattamaan niitä loppuun. He vastaavat sähköposteihin älypuhelimella sovituskopeissa ja päivittävät samalla Facebook-statuksensa. He ovat elinikäisiä oppijoita, jotka ovat aina vuorossa. Online-yksilöiden on oltava kykeneviä kaikkeen, ja kokemus omasta rajallisuudesta on muodostunut heille tabuksi. He ovat jatkuvassa vertailuun perustuvassa itsearviointin tilassa. He rakentavat omaa osaamistaan oman elämäkokemuksensa varassa, jota ei kukaan toinen voi kokonaan ymmärtää. Tilanne on vaativa. Keinoina sietää tilannetta tai paeta vaativuutta heillä on jooga- ja meditaatioleirit, ja niillä, joille jooga tms. ei sovi, erilaiset psyykkiset ongelmat, lisääntynyt diagnoosien viuhka, lääkitys ja psykoterapia. Mikä voisi olla taidepedagogiikan merkitys tässä ajassa?

Historiamme takia opetustilanteet kantavat yhä mukanaan auktoriteettiuskoa (on aina opettaja, joka tietää paremmin) ja hierarkkisia valtarakenteita. Rakenteita horjuttamalla voi tukea henkilökohtaisen maailmasuhteen kehittymistä, luoda poikkeamia ja persoonallista otetta. Ongelmana on, että dialogisen taideopetuksen ei-hierarkkiset käytännöt ovat ainakin joiltakin osin vaikeasti tunnistettavia ja sekoittuvat reunoiltaan terapeuttiin prosesseihin. Nykyopettaja ei katso edustavansa ehdotonta tietoa siitä, mitä pitäisi opettaa ja miten tai mikä olisi hyvää. Näin ollen opiskelija ei voi nojata ulkopuoliseen auktoriteettiin. Opettaja voi avata mahdollisuuksia ja opettaa näkemään yhteyksiä, mutta ei tarjota oikeaa vastausta. Hän on enemmän fasilitaattori, provokaattori tai suunnittelija kuin toiminnan ehtoja ja esteettisiä visioita määrittelevä auktoriteetti. Opetuksen lähtökohdat ovat olemassa, mutta toiminnan tarkemmat sisällöt ja tavoitteet kirkastuvat dialogissa, jos kirkastuvat. Vastuu oppimisesta siirtyy enemmän oppijalle, ja opettajan eettinen vastuu näyttäytyy vuorovaikutuksessa. Tällaisessa tilanteessa valtakysymykset purkautuvat näkyviin. Sisäistyneet kontrollimuodot ohjaavat toimintaa ulkoisen auktoriteetin sijasta, ja joudumme kysymään: kuka tai mikä meissä toimii? Samanaikaisesti mahdollisuudet henkilökohtaisesti motivoituneeseen oppimiseen, oman tavan ja tyylin löytämiseen kasvavat.

Jos auktoriteetteihin tukeutuminen ja esikuvien mallintaminen eristävät ihmisen yksilöllisestä potentiaalistaan ja toisaalta pedagoginen vapaus tuottaa itseään toisiin vertaavan kontrolli-ihmisen, niin mitä pitäisi tapahtua, jotta kokonaisvaltainen taideoppiminen mahdollistuisi? Yksi taideopettajan tehtävä on hakea tietoisuutta ja tasapainoa tähän paradoksiin. Se voisi olla koko

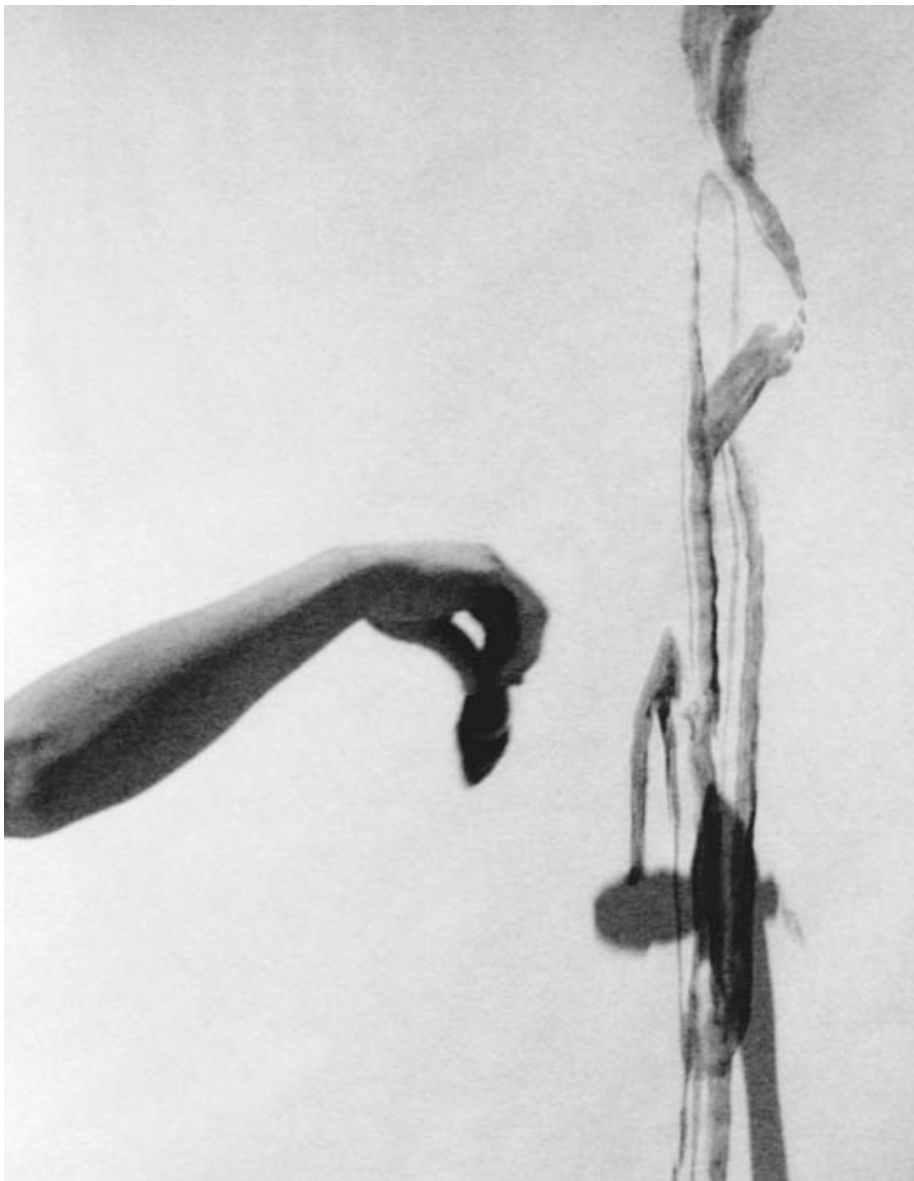
oppivan ryhmän yhteinen tehtävä. Kokemukseni mukaan tähän tehtävään tarttuminen herättää luottamusta ja turvaa, vaikkakin sen ratkaiseminen on ehkä mahdotonta eikä liene tarpeellistakaan. Taideopetuksessa on mahdollista, että opettajajohtoinen opettaminen alkaa muuttua yhteiseksi oppimistapahtumaksi, joka synnyttää luovia tekoja ja laajenee taiteeksi. Taiteeksi, joka sallii yllättävän paljon eroja ja auttaa sen vastaanottajaa katsomaan maailmaa vähän eri näkökulmasta.

Kontrolliyhteiskunnistakin valaisevasti kirjoittanut filosofi Gilles Deleuze (2005, 71) toteaa artikkelissaan ”Mitä on luomisteko?” taideteoksella ja vastarinnalla olevan perustavanlaatuisen läheisyys. Ajattelen, että taiteen opettaminen on vaikuttamisen ammatti, jossa arvovalinnat ja käsitykset ihmisestä ja maailmasta muokkaavat ja tuottavat opetusta. Opettajan valinnat ovat suhteessa opiskelijoihin, opettamisen kontekstiin ja siten yhteiskuntaan, ja nämä valinnat joko vastustavat tai myötäilevät muita yhteiskunnallisia kehityslinjoja. Taidepedagogiikka luo taidetta, jolla on mahdollisuudet kiinnittyä aikaan ja yhteiskuntaan enemmän tai vähemmän voimakkaasti.

Taideopetuksessa on mahdollista luoda käytäntöjä, jotka murtavat hallintaan tai kontrolliin perustuvaa toimintaa. Taideopetuksen tehtävä voisi olla virheiden havaitseminen, salliminen sekä niiden nostaminen suorittamisen ja kaltaistamisen haastajaksi. Uhkana on anarkia, mahdollisuutena luovuuden ja omaperäisyyden kasvattaminen yhteiskunnassamme, ehtona moninaisuuden näkeminen ja arvostaminen ympäristössä ja kanssaihmissä. Kokemukseni mukaan muutos vaatii avoimuutta, olemassa olevien, historiallisesti kehittyneiden pedagogisten käytäntöjen kriittistä tarkastelua ja paradoksien sietämistä.

LÄHTEET

- Deleuze, G. 2005. Haastatteluja. (Suom. Anna Helle et al.) Helsinki: Tutkijaliitto.
Foucault, M. 2005. Tarkkailla ja rangaista. (Suom. Eevi Nivanka.) Helsinki: Otava.
Vähämäki, J. 2004. Muutos filosofian asiana. Teoksessa Taira, T. & Väliaho, P. (toim.) Vastarintaa nykyisyydelle. Turku: Eetos.



Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen

JUHA VARTO

TAITAMISEN MERKITYS KEHITYKSESSÄ

Vakiintuneen käsityksen mukaan (Singer & Cavalieri 1993) ihmisestä tuli ihminen, kun käden taidot kehittivät aivojen kokoa. Aivojen koon kasvaessa käden taidot tarkentuivat ja ihmiselle tyypillinen toiminta-avaruus, *käsien ja silmien yhteistyö*, muutti pysyvästi lajin kehitystä. Tämä muutos ei ollut vain biologinen tapahtuma vaan se loi myös tilan *käsittämislle, käsitteille* ja näiden avulla toiminnan *ymmärtämiselle, arvioinnille* ja *siirtämiselle* toisille ihmisille, erityisesti nuoremmille, siis opettamiselle. Ihmisen kehitys on ollut hidasta, vaatinut aikaa enemmän kuin pystymme kuvittelemaan, mutta tuloksena on ollut selviytyjä: ihmisen olemassaolo lajina on ehkä ollut joskus hyvinkin pienen joukon varassa, mutta lopulta ihminen on levinnyt kaikkialle ja muuttanut maata pysyvästi.

Varhaisissa kirjoituksissa, esimerkiksi Iliassa ja Odysseiassa, Gilgamesh-epoksessa ja juutalaisten sananlaskuissa, arvioidaan ihmisen taitoja ja ihmisiä *taitojen* mukaan; myös joillekin kansoille annetaan kiitosta erityisistä taidoista ja toisia arvostellaan taitojen puutteesta. Toiset ovat olleet taitavia maanviljelyksessä ja siihen tarvittavien laitteiden keksimisessä, toiset sodankäynnissä, musiikissa tai kaupassa. Kyse on ollut hyödyllisten taitojen korostamisesta, ja niiden vanavedessä kuvaillaan myös taitoja, joiden tuloksina syntyi kauneutta, viihtymistä, lisäarvoa ja vaihtoarvoa, joita kirjoittajat pitivät ylimääräisinä mutta silti arvokkaina. Sama taitaminen synnytti samalla erilaista ja monenlaista, niin hyötyä kuin kauneuttakin. Taitoja käytettiin riiteissä ja rituaaleissa, mutta niiden suurin merkitys oli arkipäiväinen: ne tuottivat elämän puitteet.

Taitamisessa oli olennaista, että taito muutti jonkin eriytymättömän (aineen, arkipäiväisen teon, totutun näkemistävän) joksikin, jolla alkoi olla oma merkityksensä ja lähtökohtaansa suurempi arvo. Luonnon *imitoiminen* (*mimesis*), josta varhaiset kirjoittajat puhuvat paljon, tuotti tanssia, kuvia, laulua, jotka selvästi erosivat esikuvistaan. Tässä *erossa* ihmisen taito oli olennainen tekijä: ihminen käytti koko kokemustaan ja sen mukana kehittyntä osaamistaan luodakseen jotakin, jota ei esiintynyt luonnossa sellaisenaan ja jolle hän oppi antamaan merkityksiä, jotka huimasti ylittivät pelkän selviytymisen. Nämä merkitykset olivat *kulttuurisia*, ja taitaminen liittyy olennaisesti kulttuurin syntyyn ja sen tietoiseen kehittämiseen. Taitojen asema on keskeinen myyteissä, riiteissä, hierarkioiden esille saamisessa ja ihmiselämän kerroksellisen merkityksellisyyden kuvaamisessa. Taidoista syntyvät *taiteet* esittivät, ehkä ensin suoraan kuvaten mutta myöhemmin *symbolisesti*, ihmiselle tärkeiden asioiden näkyvän puolen, toimivat merkitysten esityksinä ja havainnollistajina.

Kirjoitetun historian aika on lyhyt, noin 4000 vuotta, ja siten 99 % ihmisen historiasta jää arvausten varaan ainakin kulttuurien kehityksen osalta. Taidot kuitenkin näkyvät esinelöydöissä, rakennuksissa ja myyttisten kertomusten esittäminä kaikuina aiemmista ajoista: ihminen on koristellut ja selittänyt elämäänsä koko sen ajan, josta mitään tiedämme. Tutkimus on osoittanut, että taitojen kehittyminen on tapahtunut hyppäyksittäin, kun taidon symbolinen merkitys on tullut tärkeämmäksi kuin tarpeellisuus (Leroi-Gourhan 1965). Historiallisena aikana tunnetut kulttuurit voidaan erottaa toisistaan erilaisten arkipäivään liittyvien kuvallisten esitysten, muistiin kirjoittamistapojen ja rituaalisten käytäntöjen avulla; niistä tunnistamme piirteitä, joita nyt kutsumme taiteeksi: musiikkia, tanssia, kuvia, esityksiä.

Kulttuureissa on aina rajoitettu niiden ihmisten määrää ja toimintaa, jotka voivat esittää julkisesti kulttuurin keskeisiä piirteitä. Rajoittaminen usein perustellaan perinteen säilyttämisellä ”puhtaana” ja se toteutetaan sääntelemällä toimijoiden koulutusta ja määrää. Jokaisessa kulttuurissa tunnetaan *taitojen opettamisen ja esittämisen sääntely*, jonka tuloksena oli usein erityisoi-keuksista nauttiva taitavien ihmisten joukko, joka kuljetti perinnettä eteenpäin. (Katso Campbell 1959, Eliade 1978.) Mutta samaan aikaan samat taidot, usein villistikin varioiden, tulevat esille arkipäiväisessä esittämisessä. Esimerkiksi teatteri esiintyy hallittuna ja rituaalinomaisena kulttuurin ytimessä mutta saa imitoivia ja parodioivia muotoja kansan parissa. Samoin musiikki ja kuva kannattelevat kulttuurin siirtämistä mutta esiintyvät toi-

saalla lukuisissa muodoissa ilman mitään kontrollia. Näihin jälkimmäisiin ei päde vaatimus hallitusta taidosta, joka olisi pitänyt hankkia kontrolloitua tietä, vaan ihmiset ilmaisevat itseään, miten parhaaksi näkevät.

Historiallinen tarkastelu on määritellyt kontrolloidusti tapahtuneen taitojen käyttämisen *käsityöksi*. Käsityö toistaa ja varovasti kehittää käytäntöjä, jotka on opittu perinteestä. Käsityö edellyttää taitamista, mutta taitaminen voi myös etääntyä käsityön synnyttäneestä tarpeesta: ei pyritäkään enää tarpeellisten tavaroiden ja toimintojen tekemiseen, vaan toiminnan tulokset irtautuvat tarpeesta. Samat taidot synnyttävät *ilmaisua*, joka on laadullisesti erilaista kuin tarpeeseen tekeminen. Tämän muutoksen voi yhä tavoittaa uusissa taidoissa, esimerkiksi uudessa mediassa, kun jonkun toiminta muuttaakin toiston erityisen kiinnostavaksi ja uudelta vaikuttavaksi ilmiöksi. Taidot käsityössä, taiteessa ja digitaalisessa avaruudessa perustuvat aina opittuun ja usein opetettuun perinteeseen, mutta nämä voivat irtautua niille annetusta tehtävästä milloin tahansa. Tällöin tuloksena on jotakin muuta kuin on odotettu. Olemme oppineet osaa tästä kutsumaan *taiteeksi*.

Kreikkalaisten kiinnostus käsityöhön ja taiteisiin liittyy heidän kiinnostukseensa työn ja toiminnan merkitykseen: työllä ja toiminnalla on ihmistä kehittävä tehtävä, ja sen lisäksi ne ovat yhteisön (kaupunkivaltion, kreikk. *polis*) keskeinen rakennusaine (Arendt 1958). Tarpeellisten esineiden valmistaminen on välttämätöntä, mutta työnä se voi olla myös tunnistettavan yhteisyyden esittämistä, kuten tunnemme taide-esineistä ja käsityön tuloksista, jotka suoraan kertovat meille, missä ne on tehty. Toiminta taas voi olla hallittua tai kaoottista, ja näistä vain hallittu synnyttää yksittäisessä ihmisessä elämän merkitystä ja yhteisössä ymmärrystä hyvistä elämäntavoista, jotka kehittävät yhteisöä kohti sen tavoitteita.

Sokrates, Platon ja Aristoteles käsittelevät taitamisen, työn tekemisen ja toiminnan merkitystä niin seikkaperäisesti, että myöhemmin ei ole paljon uusia ajatuksia esitetty. Erityisesti taitaminen oli keskeistä, koska siinä ihminen osaa työn ja toiminnan ja pystyy tämän lisäksi arvioimaan omaa työtään ja toimintaansa sekä opettamaan näitä toisille. Taitaminen on työhön ja toimintaan liittyvän hyvän tuntemista: oppii tuntemaan, mikä on hyvä tapa toimia. Tämä johdattaa jatkuvaan pyrkimykseen toimia paremmin taitavana, jolloin myös uudenlainen vapaus kehittää taitoaan ja työtään tulee ilmeiseksi. Taitava osaa luoda uutta taitonsa sisällä ja pystyy arvioimaan sen aseman suhteessa aiemmin valmistettuun. (Aristoteles 2005, 1140a-.)

Tämä ajattelutapa vallitsi sellaisenaan yli 2000 vuotta ja kuului osana kristilliseen ja Islamin kulttuuriin. Vasta valistusajattelijat 1700-luvulla alkoivat kysyä uudella tavalla, mistä taidossa on kyse ja onko taiteella mitään tekemistä taidon kanssa. Tämä keskustelu syntyi, koska ihminen määriteltiin järjeksi, ja näin suuri osa inhimillistä toimintaa jäi vaille määritelmää. Koska Valistukseen kuului pyrkimys edistää järkeä kaikin tavoin, *järjestelmällinen koulutus* oli tarpeen. Tässä yhteydessä oli myös päätettävä, mitkä ovat niitä järjen kykyjä, joita voidaan koulutuksella edistää. Vanhempi perinne näkyi ratkaisuisissa: kouluaineisiin ei otettu ainoastaan tietoaaineita, näitä järjellä hoidettavia, vaan myös aineita, joihin liittyy taidon oppiminen ja hallitseminen. Valistus tuli osoittaneeksi, että järki liikkuu muuallakin kuin mielessä: järjellä on asemansa myös taitamisessa, koska arviointi ja arvostelukyky ovat järjen toimia.

NYKYINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Taidekasvatus nykyaikaisessa mielessä syntyy Valistuksen tuloksena ja Romantiikan innoittamana. Taiteellinen toiminta nähtiin arvokkaana ja uutta luovana tekijänä yhteiskunnissa, joiden tavoitteena oli kansallisen kulttuurin esille saaminen ja kehittäminen. Tässä käsityö ja taide kohtasivat: kumpikin oli taidon aluetta ja kumpikin esitti näkyvästi ja kuultavasti eetoksen, johon 1800-luvulla uskottiin, *kansallisen eetoksen*. Vaikka usein käytännön perusteluna saatettiin esittää, että kuvaamisen taito ja musisoiminen synnyttävät teknistä hahmottamiskykyä tai että piirtäminen on tarpeellista kasvavan talouden suunnittelutyön vuoksi, kansallisromanttinen henki kuitenkin oli tärkein innoittaja taiteen koulutuksessa. Suomessa suomenkielinen kirjallisuus, teatteri, kuvataiteet ja kansallinen musiikki nostivat taiteen tarpeen niin suureksi, että myös kasvatus taiteeseen oli ulotettava kaikille.

Modernistisessa perinteessä, kansallisromantiikan haihduttua, uusi asia nosti päätään: *yksilön kehittyminen ja kehittyminen yksilöksi* tulivat keskeisiksi tavoitteiksi. Tämä synnytti uusia tuulia taidekasvatukseen, koska näin psykologinen ja kehityshistoriallinen ajattelu tunkeutuivat alalle. Alettiin vakavasti puhua luovuudesta ja ilmaisusta, joilla yksittäinen ihminen korosti yksilöllisyyttään ja otti johtoaseman muiden seuratessa perässä niin hyvin kuin pystyivät. Suomalainen taidekasvatus on syntynyt pitkälti tässä hengessä, eräänlaisena yksilöprojektina, jossa *ilmaisukasvatus* on usein ohittanut taitojen hallinnan. Tämä on ollut osa Modernin ohjelmaa. (Jarzombek 2000.)

Postmoderni kulttuuri on asettanut kaiken taas uusiin koordinaatteihin. Nykyään on epäselvää, kuuluuko taiteeseen ollenkaan taitoja, vaikka juuri niistä se on saanut nimensä. Taiteen lajit ovat toisaalta lähentyneet toisiinsa myös taidekasvatuksessa, koska nykyaikainen taide ei tee eroja taiteen lajien välille vaan taiteilijat voivat käyttää välineinään musiikkia, kuvaa ja teatteria ilman, että mikään näistä määräisi teosta. Digitaalinen välineistö ja ilmaisuvaraus ovat muuttaneet odotuksetkin: emme enää hae jonkin alan pitkälle kehittyntä taitamista vaan *sanottavaa*, joka sitten ottaa keinoikseen mitä mieltä. Vaikka taidelaitokset eivät sitä uskokaan, taiteen lajien ero katosi jo 1970-luvulla, ja eri taiteita harjoitetaan erikseen vain niiden historiallisten piirteiden vuoksi, ikään kuin museona.

Tämä tilanne on vaikuttanut dramaattisesti taidekasvatuksen käytäntöihin: keskeiset tunnistamispiirteet ovat kadonneet, ja ne on korvannut avoin ja vapaa toimintaympäristö, jossa kekseliäisyys ja nerokkuus ovat valttia. Teatterissa ei enää draamalla ole samaa merkitystä kuin 100 vuotta sitten, vaan puhuttava ja tarina synnytetään yhdessä, harjoituksissa; kuva ei enää ole sommitelma vaan *bricolage*, kouruttelu, joka osoittelee vähän joka suuntaan mutta ei ehkä sisällä mitään omaa merkitystä; musiikki syntyy sattumanvaraisesti joistakin harvoista annetuista lähtökohdista, joita ei tarvitse ilmaista nuottikirjoituksella eikä ”soittaa” soittimilla. Tämä kaikki on hyvin hämmentävää, ja muutos on tapahtunut vauhdilla. Mutta kaikessa ovat silti yhä mukana *taitavuuden käytännöt*: sanottava on keksittävä ja ilmaisun välineet on löydettävä. Taitamisen avaruus on nyt avoin joka suuntaan, eikä mikään aiempi taitamisen tapa ole sellaisenaan välttämätön.

Taiteessa on siis olemassa mennyt, jonka esillä pitäminen edellyttää aiempien taitojen hallinnan, sekä uusi, joka vaatii uusia taitoja ja ehkä taidon käsitteen uudelleen määrittämisen. Nämä kaksi piirrettä eivät mitenkään lyö toisiaan korvalle: kaikki aiemmat taidot voivat toimia hyvin uuden esille saamisessa, ja vanhat taiteen muodot (kulttuuri museona) saavat uusia merkityksiä ja muuttuvat uudeksi, kun niiden esittämisessä otetaan käyttöön myös uusia taitoja. Taitava tanssiesitys 1800-luvun teoksesta vaatii yhä klassisen baletin taidot, samoin Monteverdin esittäminen soittamisen ja laulamisen taidon, mutta nämä voivat syventyä huomattavasti, kun niiden rinnalle tulee myös taitamista, joka on syntynyt mediataiteessa tai taistelulajeissa. Taiteen konteksti on muuttunut, ja muutos on menossa kaiken aikaa; muutos muuttaa aiemman taiteen ja siihen liittyvän taitamisen tehtävän ja synnyttää ennennäkemättömän uuden tilanteen, jossa taidekasvatuksen käy-

tännöt sisältävät sekä menneen taidon vaatimuksia että siitä riippumattoman uuden oivaltamista.

Taidekasvatuksessa on käytäntöjen moninaistuesssa ja toimintaympäristön laajentuessa alettu kysyä tutkimuksen tarvetta. Tämä kertoo, että muutokset ovat olleet synnyttämässä *reflektointia*, joka tähtää tunnistamaan taiteen ilmiöt, taidekasvatuksen paikan suhteessa näihin ilmiöihin ja ennakoivan suhtautumisen kentässä, jossa vallitsevat vanhat ja uudet säännöt. Myös kasvatuksen ja kulttuurin tutkimuksen kehittyminen yhä laaja-alaisemmaksi on auttanut pohtimaan, kuinka reflektointi pitäisi toteuttaa. Olemme kokeneet tutkimuksessa suuren käänteen 1900-luvun lopussa, kun laadulliset tutkimusmenetelmät ovat osoittaneet, kuinka kulttuurisia merkityksiä ja niiden syntymisiä, myös yksilön elämässä, voidaan tutkia sattuvasti. Käytäntöjen monitasoisuus, sisäinen ristiriitaisuus ja matriisimainen rakenne on saatu paremmin näkyviksi uusissa tutkimusasetelmissä, ja tämä on rohkaissut pohtimaan, kuinka taidekasvatuksen tutkimus voisi ajan kanssa synnyttää tunnistettavan *tieteenalan*, joka esittäisi koherentisti taidekasvatuksen.

KÄYTÄNNÖT OVAT TÄRKEITÄ: TAIDEKASVATUS JA REFLEKTIO

Taidekasvatuksen käytäntöjä ovat kaikki, joissa opetetaan toimimaan taiteen menetelmin ja arvioidaan tämän toiminnan sattuvuutta ja tuloksia. Toiminta voi tapahtua taidelaitoksessa, koulussa, vapaassa sivistystyössä, harrastustoiminnassa tai missä tahansa koulutuksessa, jossa on keinoiksi valittu taiteen toimintatapoja. Käytäntö on keskeinen, koska se on vaihtelevaa ja muuttuvaa, osittain arvaamatonta ja osoittaa itsestään rajapintoja, joissa on mietittävä, onko kyseessä taidekasvatus vaiko harrastelu tai peräti taide. Käytäntö määrittelee, kuinka kiinnostuksemme asettuu: olemmeko kiinnostuneita koko taidekasvatuksen kentästä, sen eri taiteenlajeja koskevista osista, vain sen pedagogisesta luonteesta vai mahdollisesti vain sen taiteellista toimintaa koskevista piirteistä? Tällaisia rajauksia on tapana tehdä, ja eri ihmisiä kiinnostavat eri rajaukset. Kuitenkin kaikki rajatutkin piirteet kuuluvat taidekasvatuksen käytäntöihin ja siten ne ovat erillisinäkin tärkeitä.

Käytäntöön vaikuttavat monet tekijät, esimerkiksi poliittiset ratkaisut koulutuksen suuntaamisesta, ihmiskäsityksen vaihtelut, muoti-ilmiöt ja alalla toimivien ihmisten motiivit. Nämä ovat satunnaisia vaikuttajia, eikä näitä voi paljoakaan ohjailla, mutta kaikki käytännöt ovat tällaisia: ne tapahtuvat, ja vain jälkikäteen niissä voi nähdä jonkin juonen tai viisauden. Käytännöt

on otettava sellaisinaan ja pyrittävä tunnistamaan niiden erityispiirteitä ja mahdollisia muuttumisen suuntia ja motiiveja. Meillä on tapana ajatella, että alalla toimivat ihmiset ovat tärkeimpiä muutosagentteja; muutosagenttikin usein kulkee suuntaan, joka on valikoitunut aivan muualla, maailmalla, mediassa tai Brysselissä. Käytäntö on otettava sellaisena kuin se tapahtuu, jotta sen moninaisuus ja joskus määrättömyyskin tulevat todellisina mukaan arviointiin ja pohdintoihin, joita siitä tehdään.

Taidekasvatuksen käytäntöjen tunnistaminen ja kuvaaminen ovat alan kannalta tärkeitä, koska näin saadaan esille, minkälainen moninaisuus on totta. Vaikka ihmismieli pyrkii aina idealisoimaan ilmiöitä, kunnollinen käytäntöjen kuvaus ja tunnistettavaksi tekeminen on mahdollista empiirisen tarkastelun avulla ja rohkaisemalla käytännön taidekasvatustyötä tekeviä johdonmukaisesti ja pitkällä aikavälillä dokumentoimaan työtään. Tällaista dokumentointia on tehty runsaasti, ja aineistosta on myös tutkittu piirteitä, jotka on koettu tärkeiksi. Dokumentoinnin merkitys on tietenkin siinä, että siihen voidaan yhä uudelleen palata, tehdä interventioita, joissa yhä uusia piirteitä voidaan tutkia; samalla nähdään, mitä piirteitä käytännöstä ei tunneta tarpeeksi ja mistä piirteistä puuttuu aineistoa. Taidekasvatus tarvitsee koko taiteen alueella dokumentointia, eräänlaista käytäntöjen arkistoa, joka on kaikkien kiinnostuneiden saatavilla ja yhä uusien tutkimusväliintulojen lähteenä.

Taidekasvatuksen käytännöt levittäytyvät useille ihmisen toiminnan alueille, joilla aiemmin ei ole ollut taidekasvatusta, esimerkiksi hyvinvoinnin alalle, sosiaalialalle, organisaatioiden kehittämiseen, markkinointiin, hallintoon ja talouteen. Tämä leviäminen on postmoderniin kulttuuriin kuuluva piirre: aiemmat rajatut alueet sekoittuvat kulttuurissa toisiinsa, eikä mikään alue voi määritellä itseään lähtien vain omista tavoitteistaan tai historiastaan. Taidekasvatuksen käytännöt hyötyvät suuresti leviämisestä muille alueille, koska ne voivat osoittaa kestävyytensä ja tarpeellisuutensa sovelluksissa, joissa ne säilyvät taidekasvatuksena mutta tukevat aivan toisenlaisia yhteisiä tavoitteita. Monet menetelmät, joiden lähde on yhtäaikaan taiteellisessa toiminnassa ja pedagogisessa ajattelussa, ovat osoittautuneet tehokkaiksi ja uutta ajattelua ja toimintaa luoviksi esimerkiksi ihmisten hyvinvointia lisäävissä palveluissa, organisaatioiden kehittämisessä ja mikrotalouden toiminnan selittämisessä.

Uudet toimintaympäristöt muuttavat taidekasvatuksen käytäntöjä ja asettavat myös reflektointitarpeen uudella tavalla, jolloin syntyy entistä ilmeisempi

tarve selittää toiminnan perusteita ja luoda mahdollisuuksia johdonmukaiseen käytännön kehittämiseen kaikissa tulevissakin sovelluksissa.

TAIDEKASVATUKSEN TIEDONALA: KOHTI TAIDEPEDAGOGIIKKA

Taidekasvatuksen *tiedonala* on syntynyt pohdinnoista, joiden kohteina ovat olleet ilmiöt, joissa käytännön taidekasvatustyö tapahtuu. Käytännöt eivät välttämättä tarvitse näitä pohdintoja, vaan käytännön työtä voi tehdä käytännön itsensä kannattelema: ihmisten kanssa toimiminen taiteen keinoin on itseään kehittävää ja antaa uusia välineitä, koska taiteellinen toiminta luo uusia ratkaisuja ja toiminnan suuntia aivan itsestään. Taiteessa toimiminen on itsetarkoitus, ja kehittyessään se on taiteellista toimintaa, joka ei tähtää muihin tavoitteisiin kuin synnyttämään taidetekoja. Toiminta synnyttää myös kysymyksiä, joihin se ei anna vastauksia, ennen kaikkea kysymyksiä *tiedosta, arvosta ja oikeasta toiminnasta*. Yleensä tällaiset kysymykset kohdistuvat käytännön arvioimiseen ja perusteiden etsimiseen, ja tavoitteena voi olla, kuinka käytäntöä voidaan kehittää. Kun kyseessä on tavoitteellinen taidekasvatustyö, tiedonala on keskeinen tekijä kaikissa arvioimisen ja kehittämisen kysymyksissä.

Tarve arvioimiselle ja kehittämislle ilmaantuu monin tavoin: kertomuksina, kuvauksina, puhumistapoina ja keskusteluina, joissa hahmotetaan, mitä kaikkia asioita ehkä kuuluu taiteen kanssa toimimiseen. Nämä saattavat muodostaa moniaalle leviävän verkoston, jonka tavoitteena näyttää olevan käydä rajaa siitä, mikä kuuluu taiteeseen, taiteelliseen toimintaan, kasvatukseen, taiteen pedagogiikkaan ja poliittisiin ratkaisuihin, joita toivotaan tehtävän. Tästä johtuu, että taidekasvatuksen tiedonala ei ole helposti rajattavissa vaan pikemminkin juuri kokoelma kosketuspintoja muihin asioihin, jotka eivät kuulu taidekasvatuksen piiriin. Joitakin piirteitä voidaan kuitenkin kuvata hyvin juuri suhteessa muihin tiedonaloihin.

Taidekasvatuksen tiedonalaan kuuluvat ainakin

1. *ihmisen erityispiirteet, joiden tutkiminen sivuaa filosofian ja psykologian aluetta*
2. *sosiaalisen toiminnan ymmärtäminen, joka sivuaa sosiologian aluetta*
3. *muuttavien interventioiden alue, joka lähenee kasvatustiedettä*
4. *luovan toiminnan alue, joka kuuluu taiteen tutkimukseen.*

Vaikka näillä kullakin on oma tiedonalansa, niiden kosketuskohta taidekasvatukseen on merkityksellinen: juuri käydessään rajaa näiden kanssa *taidekasvatus kehittyy taidepedagogiikaksi*, joka on tietoinen omasta tiedostaan, sen suhteesta käytäntöihin ja muihin tiedonaloihin. Tämä rajapintojen dynamiikka synnyttää vaatimuksen taidekasvatuksen identifioinnista, kehittämisestä, tutkimisesta ja arvioimisesta kokonaisuutena.

Taiteen tiedonala on kehittynyt kahden suuren käänteen kautta. Näistä ensimmäinen tunnetaan jo varhain jakona *tiedettävään* ja *taidettavaan*. Aristoteles (384–322 eaa.) on esittänyt, että taito perustuu välittömään käytäntöön (kreik. *praxis*), joka tuottaa tekoja ja teoksia; taito on poieettista (kreik. *poiesis*), mikä tarkoittaa, että taito aina synnyttää jotakin konkreettista ja aistein saavutettavaa (kuvia, musiikkia, esineitä, esityksiä). Sen sijaan tiedettävä (kreik. *episteme*) tarkoittaa välimatkan päästä tarkastelemista (kreik. *theorein*) ja siten se synnyttää käsityksiä ja käsitteitä.

Pitkään ajateltiin, että taitaminen ja taide ovat pelkästään praksista: esimerkiksi kuvataiteen, musiikin ja teatterin historiassa on ollut tapana korostaa käsityön merkitystä, jotta tulisi selväksi, että teokset ovat konkreettisen taidon tuloksia eivätkä synny pohdinnoista. Aiemmissa kulttuureissa taiteilija on ollut käsityöläisen asemassa ja usein itsekin kutsunut itseään käsityöläiseksi. Vaikka myöhemmin (1600-luvulta alkaen) taidon nähtiin olevan enemmän kuin käsityötä, tämä jako ei muuttunut: taiteilijat olivat samalla tavalla käsityöläisiä kuin kirurgitkin, joista kummatkaan eivät edustaneet tietämistä vaan käytännön taitoa. Kirurgit toimivat myös partureina ja taiteilijat rakentajina.

Edellä on jo kerrottu toisesta käänteestä, joka tapahtui 1700-luvulla, kun Valistuksen pohdinnoissa päädyttiin käsitykseen, että ihminen on ensisijaisesti järkiolento ja kaikki muu hänessä on alisteista järjelle. Niinpä taidot ja taiteet jouduttiin jakamaan kahtia: toisaalla oli käsityömäinen taitaminen, jota kuvaaminen, säveltäminen ja vastaava taiteellinen toiminta yleensä edellyttivät, toisaalla oli järjen alue ja teoria, jossa pohdittiin, mitä taide on ja kuinka sitä olisi kuvattava käsittein.

Tiedonalat, jotka liittyivät aistiseen kokemukseen, määriteltiin siis alempiasteisiksi: jopa estetiikka oli järkevää vain, jos se unohti aistisen, ja niin syntyivät suuret esteettiset teoriat, jotka eivät ottaneet kantaa taitoon tai taiteen vastaanottamiseen. Meillä on yhä tämä sama Valistuksen hämmennys, koska emme ole ottaneet selvästi välimatkaa siihen.

Molemmat käänneet näkyvät myös taidepedagogiikassa: on kahtalainen historia, tiedon ja taidon, teorian ja praksiksen, joiden yhteensaattaminen on ollut lähes mahdotonta. Vasta 1900-luvulla syntynyt ajattelu on muuttanut tilannetta: pragmatismien (Yhdysvalloissa) ja fenomenologian (Euroopassa) kehittyessä pyrkimys yhtenäiseen, *kokemuksesta* lähtevään otteeseen on tullut mahdolliseksi. Tällä on ollut selvä vaikutus taidepedagogiikassa, koska taidekasvatuksen käytännöt voidaan nähdä samassa merkitysmaailmassa kuin teoreettiset pohdinnat ja arvioinnit, joita käytännöstä esitetään. Teoria ja käytäntö voidaan siis nähdä toisiinsa kiinnittyneinä ja toisiinsa vaikuttavina.

Taidepedagogiikan tiedonalalla on päädytty pohtimaan lähtökohtakysymyksiä:

1. *taito ja taide ihmisen erityispiirteenä, mikä edellyttää kannanottoa kysymykseen, millaisena ymmärrämme ihmisen, jolloin taidekasvatuksen ihmiskäsitys pyritään sanomaan ääneen taidepedagogiikassa*
2. *käsitys tiedosta, kun toimitaan taiteen keinoin*
3. *taiteellisen toiminnan ja sen soveltamisen merkitys sosiaalisessa todellisuudessa, kanssakäymisessä, opettamisessa ja itseohjautumisessa*
4. *käsitys normista, normatiivisesta ja hyvästä, joka ohjaa ratkaisujamme käytännön taidekasvatustyössä ja perustelee valintoja taidepedagogiikassa.*

Taidepedagogiikka rakentuu siis taidekasvatuksen käytäntöjen reflektomiselle. Tämä tapahtuu kentässä, jonka rajoja määrittelevät lähialueet, joita myös käytäntö sivuaa; näiltä lähialueilta mukaan tulee käsitteitä, kuvaamisen tapoja, reflektoinnin menetelmiä, arvioinnin perusteita ja puhunnan tapoja. Taidepedagogiikan *diskurssi* muotoutuu näistä ja pyrkii osoittamaan, kuinka edellä luetellut lähtökohdat 1–4 tekevät taidepedagogisesta tiedosta yhtenäisen ja tunnistettavan. Käytettävät käsitteet ja kuvaamisen tavat antavat mahdollisuuden kehittää taidepedagogisia kertomuksia (*narratiiveja*), joissa ihmiskäsitys, käsitys taidosta ja tiedosta, näiden merkitys sosiaalisessa todellisuudessa ja käytäntöjen normit muodostavat tiedonalan, joka on erilainen kuin muiden alojen tiedonalat.

Esimerkiksi ihmiskäsitys taidepedagogiikassa perustuu taidon erityiseen merkitykseen ihmistymisessä ja yksittäisen ihmisen kehittämisessä. Tähän

kuuluu oletus, että vain tietoisella taitamisen ja taiteen välineiden oppimisella ihminen saavuttaa itselleen tärkeitä kykyjä, jotka ovat jokapäiväisen elämän ja myös *millä tahansa alalla* ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeitä. Ilman tällaista oppimista ihminen jää vaille kykyjä, joita hän tarvitsee. Ihmiskäsityksessä otetaan myös kantaa siihen, mikä ihmisessä oppii: kulttuurissamme tiukassa istuva jako mieleen ja kehoon (sieluun ja ruumiiseen) asettaa taidepedagogiselle keskustelulle vaatimuksen kuvata, kuinka taidoissa oppiminen tapahtuu suhteessa mieleen ja suhteessa kehoon; on tietenkin myös mahdollista kieltää jako ja kuvata oppiminen aivan muilla käsitteillä.

Taidon sosiaaliset vaikutukset ovat tärkeä osa taidepedagogista tiedonala: taide ja taidot nähdään usein erillisenä osana yhteiskuntaa, esimerkiksi ”kulttuurin” alle ryhmitettynä. Tämä erillistäminen ei ole osoittautunut perustelluksi, ja taidepedagogiikka joutuukin asemoimaan taiteen ja taidot siten, että niiden täysi sosiaalinen merkitys tulee näkyväksi. Nykytaide tanssissa, kuvassa ja teatterissa on ulottanut toimintansa kaikkialle yhteiskuntaan ja ottanut mukaan monenlaisia toimijoita taiteen osaksi; sosiaaliset vaikutukset on pystyttävä kuvaamaan siten, että uudenlainen toiminta ja sen taidot tulevat oikeassa suhteessa näkyväksi ja luovat yhteisessä elämässä yhä uusia väliintulon mahdollisuuksia taiteelle.

Luovuus on keskeinen kuvaaja taiteen ja taitojen kohdalla: kyse on uudenlaisen synnyttämisestä ja uudenaikaisessa merkitysyhteydessä näkemisestä. Luovuus-sanaa käytetään tavoilla, jotka eivät ole aina perusteltuja, joten taidepedagogiikassa on kuvattava selvästi, mitä tarkoitetaan luovuudella silloin, kun on kyse taidoista. Harjaantunut taitaminen takaa tekijälle uuden luomisessa toimintatilan, jossa tekijä on selvillä luomisesta, sen askelista, uhkista etenemisessä, tuloksen tunnistamisesta ja arvioimisesta. Tällä tavoin luovuus on taitamisen ominaisuus ja tavoitteellista toimintaa, mikä on taiteenkin idea.

TAIDEPEDAGOGIIKKA

Taidepedagogiikka sisältää tavoitteellisen taidekasvatuksen koulutuksen sekä koulutuksen ammattimaiseen taiteessa toimimiseen. Tunnistuspiirteenä on kriittisen ja arvioivan asenteen kouluttaminen, jolla tähdätään tulevaisuuden käytäntöjen parempaan ymmärtämiseen. Nyt koulutettavat ihmiset toimivat yhteiskunnassa vielä tämän vuosisadan loppupuolellakin, ja heidän

on sen vuoksi omaksuttava nykyisin tärkeiltä näyttävien taitojen lisäksi suhtautumistapa, joka tekee mahdolliseksi jatkuvan uuden omaksumisen oman ammattitaidon osana. Koska tiedonalue on rajapinnalla niin monen muun alueen kanssa, tämä tarkoittaa käytännössä melko laajan ihmisen käyttäytymistä ja käyttäytymisen tuloksia oivaltavan taitamisen ja ymmärtämisen hallintaa. Tämä piirre on taidepedagogiikalle tyypillinen.

Taidepedagogiikan keskustelussa on yhä uudelleen nostettu esille välttämättömyys tai halu kehittää käsityötä, josta ala aikaisemmin oli tunnettu. Tämän on nähty olevan tärkeä toiminnan ja ihmisten identiteetin kannalta. Tässä keskustelussa on kuitenkin unohdettu, että käytäntö (*praxis*) on muuttanut muotoaan ja asioiden tarkasteleminen kauempaa (*theorein*) on jo osoittanut, kuinka tietyt osaamiset ja niihin liittyvät taidot ovat menettäneet merkityksen, joka niillä oli aiemmin. Muutos on kuitenkin ollut nopea, eikä keskustelu (eikä varsinkaan keskustelija) ole ehtinyt mukaan: jokainen kantaa mukanaan oppia, jonka on nuorena saanut, ja on vaikea sopeutua muutokseen, joka on tapahtunut oman oppiajan jälkeen. Muutokset taidon ja taiteen kentällä viimeisten 30 vuoden aikana (1980–2010) ovat olleet mittavat.

Kokonaisuutena taidepedagogiikka on hyvin sopeutunut toiminta-alueen muutoksiin ja osoittanut erityisesti teoreettisessa pohdiskelussa, kuinka uudet toiminnat luontevasti sopivat perinteisiin tavoitteisiin muuttuneessa maailmassa. Mutta samalla myös kaipuu tarkemmin rajattuun ja konkreettisempaan (käsityön kaltaiseen) toimintaan on nostanut päätään, mikä on herättänyt kysymyksen, mikä on taidepedagogiikan ydin, tunnustuspiirre, jota ei saa kadottaa silmistä. Tämä keskustelu ei ole pystynyt kunnolla erottamaan tiettyihin aikakausiin liittyviä tottumuksia tavoitteista, joita taidekasvatuksen käytännöille on asetettu.

Alalle tulevien on erityisen tärkeää nähdä, kuinka historiallisesti tärkeät piirteet (esimerkiksi käsityötaidot, vanhat tekniikat, perinteinen materiaalituntemus) liittyvät taidepedagogiikassa omiin aikoihinsa eivätkä voi koskaan saavuttaa yleispeitevän tai normin roolia. Kunakin aikana taidekasvatuksen käytäntö tapahtuu oman ajan tekijöissä ja omana aikana vaadittavissa taidoissa. Vaikka taide kuljettaakin mukanaan koko museotaan (kuvataidehistoria, musiikin historia ja sen esityskäytännöt, tanssin historialliset muodot ja teatterin eri esitystraditiot), tämä sama ei päde suoraan taidepedagogiikassa, joka on aina oman aikansa arvioitua tietoa taidosta ja taiteesta.

TAIDEPEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSEN ERITYISYYS

Taidepedagogiikka muodostaa oman tiedonalansa ja tutkimisen alueensa, joilla sen toiminnan odotetaan muodostuvan tunnistettavaksi. Tämä voi tapahtua ainoastaan tekemällä tutkimusta kysymyksissä, joita käytännöt ja niiden refleктоiminen ovat osoittaneet, ja ottamalla tutkimisen merkitysyhteydeksi pohdinnoissa esille tulleet lähtökohdat ja rajapinnan muihin tiedonaloihin. Käytännöistä nousevat narratiivit ovat tässä tärkeässä asemassa, koska niissä on jo ratkaistu, kuinka puhua tapahtumista, jotka ovat täysin käytännöllisiä: mitä sanoja käytetään, millaisia suhteita kuvataan, kuinka valitaan näkökulma, mikä on aikajakso, jota esitetään, mitä toimijoita on mukana ja mitkä paikat kuuluvat toimintaan. Narratiivit ovat tavallisia kertomuksia teoista ja toiminnasta, mutta niillä on myös pyrkimys määritellä ja normittaa taiteen menetelmin tapahtuvaa toimintaa, jotta se tulisi paremmin ymmärretyksi itse toimijoille.

Taidepedagoginen tutkimus on ihmisen toiminnan tutkimista, ja siksi siinä ovat esillä ihmisenä olemisen ehdot, tavoitteet ja toteutumiset siten kuin ne näkyvät taidekasvatuksessa. Taidepedagogiikan tutkimuksen erityisyys syntyy kokonaisuudesta, joksi tarkastelu kehittyi, kun käytännöstä nousevien narratiivien tarkastelu tehdään valituilla menetelmillä ja arvioidaan. Tämä voi tapahtua vain tekemällä tutkimuksia, joissa kussakin tutkitaan jotakin ongelmaa ja kokeillaan menetelmiä, jotta saadaan selville, mitkä menetelmät ovat omiaan selvittämään tutkittavia ilmiöitä juuri taidepedagogisina. Tarvitaan suuri joukko yksittäisiä tutkimuksia, ennen kuin tällainen kokonaiskuva syntyy ja tilanteen arvioiminen on mahdollista.

Jokaisella tutkimuksen alueella on melko samanlainen historia: ensin oletetaan käytäntöjen ja narratiivien perusteella, että on syntymässä tunnistettava ja rajattavissa oleva tiedonala, sitten tehdään yksittäisiä tutkimuksia, jotka tähtäävät koettelemaan, kuinka alalla olisi tutkimusta tehtävä, ja lopulta – kun tutkimuksia on tehty riittävästi – ala on tunnistettavissa, koska sen käsitteellinen hahmo alkaa näkyä moninaisen käytännön takaa. Taidepedagogiikassa on jo tehty lukuisia tutkimuksia, ja on nähtävissä, että tietyt käsitteelliset kuvaamisen tavat sopivat suureen osaan ilmiöitä, joista tutkimuskysymykset nousivat: tällaisia ovat esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen, tiedonalaperustaisen taidekasvatuksen, kehollisuuden ja toiseuden lähtökohdat, joita käytetään niin musiikin, tanssin, teatterin kuin kuvankin taidepedagogisessa puheessa.

Taidepedagogiikan tutkimuksen erityisyys syntyy yhdessä kaikista tutkimuksista, jotka pyrkivät käsittelemään taidekasvatuksesta nousevia narratiiveja, niiden ehtoja ja arviointeja. Vaikka taidekasvatuksen käytännöt pysyisivät erillisinä (siis musiikkikasvatuksena, tanssikasvatuksena, teatterikasvatuksena ja kuvataidekasvatuksena), niitä yhdistää yhteinen merkitys yhteys (*konteksti*), jossa tutkiminen ja alan teorian muodostaminen ovat mahdollisia.

TAIDEPEDAGOGIIKAN TIETEENALA

Tutkiminen synnyttää uutta; tieteenala sisältää saavutetun tiedon. Kun alalla on paljon tutkimusta, se synnyttää eräänlaisen kaanonin (oppijärjestelmän), joka kuvaa pyrkimystä rakentaa tutkimuksin saadusta tiedosta yhtenäinen ja johdonmukainen kokonaisuus. Tällaisen yhtenäisen kokonaisuuden etuna on, että tutkimus, tiedon kritiikki ja käytännöt saavat näin selvän kontekstin: *taidepedagogiikan tieteenala* sisältää teorioita, arvioita ja hyvin perusteltuja käsityksiä, jotka selventävät monipuolisesti taidepedagogista tietoa ja taidekasvatuksen ilmiöitä. Tieteenalan tuntemisella on myös vaikutusta uusien tutkimusten syntymiseen, koska tieteenala osoittaa, mitä ilmiöitä on yhä tutkittava. Tieteenala vaikuttaa yhtenäistävästi tiedonalaan, ja tämä antaa välineet osoittaa, mitkä ilmiöt kuuluvat taidepedagogiikkaan, mitkä eivät.

Tunnistaminen tekee käytännöistä, tiedosta ja tutkimisesta koherenttia: syntyy yhtenäinen käsitys siitä, mitä taidepedagogiikka on. Tämä käsitys auttaa tekemään eron ilmiöihin, tietoon ja tutkimiseen, jotka muistuttavat taidepedagogiikkaa mutta jotka todellisesti kuuluvat (esimerkiksi) kasvatustieteeseen, sosiologiaan, estetiikkaan, kulttuurintutkimukseen tai psykologiaan. Vaikka raja-alueet tieteiden välillä ovat harmaita, on kuitenkin tarpeellista kehittää identifiointivälineitä, jotta on keinoja lähestyä *sattuvalla tavalla* ilmiöitä, tietoa ja tutkimusta. Kukin tieteenala asettaa omat periaatteensa, ja niiden perusteella on myös arvioitava tieteenalan sisältöä.

Taidepedagogiikan tieteenalan kehittyminen on seurausta kehittyneistä käytännöistä ja monipuolisesta tutkimuksesta, joissa on ensin oletettu ja sitten asetettu tiettyjä periaatteita, joiden on katsottu kuuluvan juuri taidepedagogiikkaan. Nämä periaatteet on lausuttu milloin selvemmin, milloin epä-määräisemmin, mutta on mahdollista löytää niitä vain katselemalla, mitkä teemat toistuvat arvioitaessa käytäntöjä, arvioitaessa narratiiveja ja pohdittaessa tutkimuksen asemaa taidepedagogiikassa. Edellä on jo lueteltu joita-

kin: puhe luovuudesta, tietty ihmiskäsitys, ajatus interventioista ihmisten toimintaan ja ajatus hyvästä, jonka mukaan toimintaa voi normittaa.

Taidepedagogiikan tieteenalaan kuuluu jatkuva arviointi oletuksista ja ase- tuksista. Uuden tutkimuksen esittämät vaatimukset ja kritiikki vaikuttavat myös näihin. Periaatteet eivät siten ole mikään pysyvä luettelo asioista, joihin on uskottava, vaan elävä ydin, jonka sisältöä on kaiken aikaa ajateltava, josta on keskusteltava ja jonka muutoksia on opittava ennakoimaan, jotta olemme valmiit muuttamaan tietämistä ja käytäntöjä nopeastikin sen mukaan, kuinka periaatteet niitä kuvaavat. Tämä on tyypillistä ihmisen tiedolle, joka on riip- puvaista suhteestaan konkreettiseen todellisuuteen ja siitä käytävään jatku- vasti kehittyvään keskusteluun.

Taidepedagogiikan ytimessä on oletuksia, joita ei voi suoraan osoittaa tosiksi tai epätosiksi mutta jotka silti ohjaavat ajatteluamme ja toimin- taamme. Tällainen on (esimerkiksi) uskomus, että taiteellinen toiminta on ihmiselle tyypillistä, ihmisen perustarve ja olennainen tekijä ihmisen kehittymisessä. Tämä on uskomus, jonka jatkuva todeksi osoittaminen kuu- luu tutkimukselle, vaikka ”lopullista” todistusta ei koskaan syntyisikään. Tällaisiin kuuluu myös (esimerkiksi) ajatus, että taiteellinen toiminta on yhteisöllistä ja tapahtuu yhteisessä merkityksenannossa, kun toimitaan yhdessä. Tämä on tärkeä oletus, josta on seurauksia käytäntöihin ja tapaan, jolla taidepedagogista tietoa arvioidaan. Uskomuksena se edellyttää tutki- musta ja jatkuvaa arviointia. Näihin kuuluu myös (esimerkiksi) ajatus, että yhdessä taidossa harjaantuminen tuottaa kehittyneen valmiuden hankkia taito toisessakin asiassa. Tämä edellyttää tutkimusta tuekseen, vaikka intui- tiivisesti ilmiö näyttääkin selvältä.

E erityisen keskeinen taidepedagogiikan tieteenalan kysymys on, onko tai- teellisen toiminnan avulla oppiminen tärkeää kulttuurissa, jossa nyt elä- mämme ja joka on tulevan kulttuurimme alku. Tässä vallitsee vankka usko- mus, että ihmisen elämä on riippuvainen edelleen samoista taidoista kuin 10 000 vuotta sitten, vaikka tätä uskomusta ei näin selvästi sanotakaan. Kyse on koko alan – käytännön, tiedonalan ja tieteenalan – olemisperustasta. Joudumme yhä uudelleen sanomaan ääneen, mihin todella perustamme toi- mintamme, millaisesta tietämisestä alalla on kyse ja onko tämä itsenäinen ja uskottava ajatusten järjestelmä. Vaikka on ilmeistä, että taidepedagogiikka sijoittuu useiden tieteiden risteyskohtaan eikä ole mitään näistä, itsenäi- sen tieteenalan kuvaaminen siten, että muutkin sen uskovat ja me itse sen ymmärrämme, on vaativa urakka.

TÄMÄN TARKASTELUN MIELEKKYYDESTÄ

Lukija on ehkä tuskastunut tapaan, jolla käytäntö, tiedonala ja tieteenala on edellä eroteltu, ikään kuin niin käytännöllinen ilmiö kuin taidekasvatus tarvitsisi tällaista viisastelua. Käytännöt tarvitsevat joka tapauksessa peruste-luja ja niistä syntyvät narratiivit kritiikkiä; kritiikistä nousevat käsitteelliset erottelut ja uudet tiedon idut edellyttävät kokonaista tarkastelua selkeässä valossa, jonka jonkinlainen teoria voi antaa. Tällä tavoin on kaksi mahdol-lisuutta: voimme joko selittää ja arvioida taidekasvatuksen ilmiöitä muiden tieteenalojen valaistuksessa, esimerkiksi psykologisina, kasvatustieteellisinä, uskonnollisina, esteettisinä (ja niin edelleen) ilmiöinä, jolloin tunnistetut ilmiöt ovat näiden alojen ilmiöitä, tai me voimme osallistua kehitystyöhön, jossa taidekasvatuksen ilmiöt näyttäytyvät taidepedagogiikan valossa, jolloin ne ovat taidepedagogiikan ilmiöitä. Jälkimmäisestä valinnasta on etuna, että näemme aivan uusia asioita aivan uudessa valossa ja lisäämme siten tietoa ihmisen toiminnasta ja pyrkimyksistä.

Tieteenala ei synny vauhdilla vaan vaatii tietoista kehittämistä kaikilla tasoilla, käytännöstä ja sen tarkkailusta lähtien aina tieteenalan sisäiseen kritiikkiin. Tavoitteena on löytää omanlaisiaan ilmiöitä, kuvata niitä niille ominaisessa kontekstissa ja antaa tälle kuvaukselle laajempi merkitys yhteys, joka ajan kanssa saa meidät näkemään koko alueen uudella ja uutta luovalla tavalla.

LÄHTEET

- Arendt, H. 1958. *The human condition*. Chicago: Chicago University Press.
- Aristoteles. 2005. *Nikomakhoksen etiikka*. (Suom. Simo Knuuttila.) Helsinki: Gaudeamus.
- Campbell, J. 1959–1968. *The masks of God*, 1–4. New York: Viking.
- Eliade, M. 1978–1982. *History of religious ideas*, 1–3. Chicago: University of Chicago Press.
- Jarzombek, L. 2000. *The psychologizing of modernity: Art, architecture, history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leroi-Gourhan, A. 1965–1964. *La geste et la parole*. I. *Technique et langage*, II. *La mémoire et les rythmes*. Paris: Albin Michel.
- Singer, P. & Cavalieri, P. (eds.) 1993. *The great ape project: Equality beyond humanity*. London: Fourth Estate publishing.



Kasvatuksen taide ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta

HEIDI WESTERLUND & LAURI VÄKEVÄ

JOHDANTO

Tässä luvussa tarkastelemme John Deweyn (1859–1952) filosofiaa taidekasvatuksen näkökulmasta kiinnittäen erityisesti huomiota siihen, miten taiteen yleinen ja erityinen merkitys kietoutuvat yhteen hänen myöhäistuotantonsaan. John Deweyta on kautta vuosikymmenten siteerattu enemmän kasvatustieteessä kuin hänen omalla tieteenalallaan, filosofiassa. Kasvatustieteessä Dewey tunnetaan muun muassa lapsikeskeisen pedagogiikan keskeisenä vaikuttajana sekä *learning by doing* -ajatuksen isänä. Deweyn filosofiassa kasvatuksella voidaan nähdä olevan aivan erityinen roolinsa. Hansen (2006) onkin luonnehtinut Deweyta viimeisenä kokonaisvaltaisena kasvatustieteiden kehittäjänä: filosofina, joka pyrki rakentamaan paitsi käsitystä oppimisesta ja tiedon luonteesta, myös käsitystä yhteiskunnan ja koulun välisestä suhteesta. Filosofina Dewey pyrki vaikuttamaan konkreettisesti todellisuuteen. Hän pyrki viemään akateemiset filosofiset periaatteet ruohonjuuritasolle, ”ihmisten ongelmiin”, joissa niillä on sosiaalinen merkitystulkintansa (Dewey 1996/1946/LW 15, 154–169).¹ Kasvatustieteessä ”filosofian laboratoriksi”, sen eettisten merkityksen julkituoksi ja toimeenpanijaksi (Dewey 1996/1916/MW 9, 338–339).

Inhimillisen kasvun problematiikassa taide nousi Deweyn ajattelussa keskeiselle sijalle. Hänen mukaansa taiteessa kulminoituivat kokemuksen laadulliset aspektit (Dewey 1996/1925/LW 1, luku 9; 1996/1934/LW 10; Alexander 1987; Jackson 1998). Dewey pyrki esteettisessä teoriassaan hahmottamaan inhimilliseen kokemukseen mahdollisuutena sisältyvää laadullista ulottuvuutta, välittömästi koettua merkityksellisyyttä. Erityisesti hän oli kiinnostunut tämän ulottuvuuden arvosta hyvän elämän tekijänä, täysipai-

1 Viittaamme jatkossa Deweyn kirjoituksiin seuraavasti: lähteen julkaisuvuosi, alkuperäinen julkaisuvuosi, osan tunnus, osan numero sekä sivunumero. EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works.

noisen kokemuksen rakennusaineena (Dewey 1996/1934/LW 10). Se, miten taiteet rikastavat elämää, on myös filosofian näkökulmasta erityisen kiehtova analyysin kohde. Taidekasvatuksen Dewey hahmotti sekä laajassa mielessä kokemuksen esteettisen ulottuvuuden vaalijana että kohdennetummin taiteissa ilmenevien eheidän ja täysipainoisten kokemuksen momenttien esiintuojana (ks. Väkevä 2004).

Nähdäksemme Deweyn näkemyksillä taiteen ja taidekasvatuksen merkityksestä voi olla arvoa oman aikamme suomalaisessa taidepedagogisessa keskustelussa. Dewey ei nimittäin tyydy hahmottamaan taiteen kasvatuksellista merkitystä yksinomaan yksilön kokemuksen tai vallitsevien yhteiskunnallisten käytäntöjen näkökulmasta, vaan myös osoittaa, miten taiteeseen liittyvä kulttuurikritiikki voi palvella yksilöksi kasvamista ja miten taidekasvatus voi tarjota välineitä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen jäsentämiseen kulttuurikriittisestä näkökulmasta.

TAITEEN JA ESTEETTISEN KOKEMUKSEN KÄSITTEET DEWEYN MYÖHÄISKAUDEN FILOSOFIASSA

Deweyn estetiikka voidaan purkaa kahteen osa-alueeseen: esteettisen kokemuksen filosofiaan ja taidefilosofiaan. Jakoa on heti syytä tarkentaa kahdella varauksella: (a) nämä osa-alueet saavat merkityksensä suhteessa Deweyn laajempaan filosofiseen ohjelmaan ja (b) esteettistä kokemusta ja taidetta koskevat probleemit johdattivat Deweyn estetiikan tutkimuksen valtavirrasta erkaneville väylille sillä tavoin, että ne koskettivat syvälle moderniin ajatteluun juurtuneita ongelmia (Väkevä 2004).

Dewey: modernin ja postmodernin välittäjä?

Dewey oli kokonaishahmotukseen pyrkivä poikkeustapaus 1900-luvun angloamerikkalaisessa filosofiassa. Tämä teki Deweystä epämuodikkaan kieleen keskittyvän analyttisen filosofian vallattua alaa angloamerikkalaisessa akateemisessa kulttuurissa toisen maailmansodan molemmin puolin. 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä vilkastunut keskustelu pragmatismien merkityksestä alkoi kuitenkin innoittaa tutkijoita uusiin tulkintoihin Deweyn tuotannon arvosta. Yksi juonne tässä keskustelussa on korostanut Deweyn asemaa postmodernismin ennakoijana tai jopa eräänlaisena ”post-postmodernistina” (ks. Rorty 1980; Rorty 1982; Hickman 2004; Hickman 2008).

Nähdäksemme Deweyta ei ole syytä lukea moderniin ajatteluun juuttuneen filosofisukupolven viimeisenä edustajana. Toisaalta emme myöskään pidä häntä aikaansa edellä olleena postmodernistina, vaikka Dewey hylkäsi modernin realistisen ajatuksen tiedon ja arvostusten taustalla piilevästä pysyvistä metafysisestä rakenteesta, joka tarjoaa niille objektiivisen perustan (Hickman 2004; Hickman 2008). Sen sijaan katsomme, että Deweylle avautuu oma filosofianhistoriallinen paikkansa siinä tavassa, jolla pragmatismi versoi esiin modernin valtavirran filosofian jännitteistä 1900-luvun alussa. Vaikka Dewey ankkuroi myöhäisfilosofiansa naturalistiseen käsitykseen kulttuurin ja ajattelun luontoperäisyydestä, häntä voi luonnehtia ennemmin kulttuurisena naturalistina kuin reduktionistisena naturalistina, joka palauttaa kulttuuriset käytännöt luonnontieteiden kuvaamiin prosesseihin (Pihlström 1996; Westerlund 2002; Väkevä 2004). Dewey oli erityisen kiinnostunut modernin luonnontieteen ja sosiaalitieteiden filosofialle asettamista haasteista ja mahdollisuuksista. Hän kuitenkin katsoi, ettei filosofiaa voi palauttaa tieteeseen, vaan filosofian tulee alistaa tieteellisen tutkimuksen tuottama asia-aines eettisen harkinnan ohjaamalle laaja-alaisemmalle pohdinnalle ja näin ylittää tiedon ja moraalisten arvojen välille vedetty raja. Nimenomaan kulttuurikritiikkinä filosofia voi täyttää kasvatustehtävänsä.

Deweyn naturalistinen pragmatismi

Deweyn myöhäiskauden filosofiaa voi myös luonnehtia naturalistiseksi pragmatismiksi (Väkevä 2004). Naturalistisen pragmatismien mukaan todellisuus ja siitä saatava tieto eivät jäsenny yksinomaan kielellisen konstruktion käsittevälitteisestä näkökulmasta. Sen sijaan niille oletetaan perustavampi, evoluutioon palautuva lähtökohta, joka on mahdollista ottaa vakavasti filosofisessa keskustelussa (Väkevä 2004; Määttänen 2009; ks. myös Kurzt 1990; Manicas 2008). Naturalistiselle pragmatistille toiminnan ja sen tulosten arvon huomioimisen välinen vuorovaikutus selittää viime kädessä kaiken kulttuurisen merkityksenannon. Myös tietämisen lähtökohtana on harkitseva toiminta, joka tähtää aiempaa parempiin ja hedelmällisempiin suhteisiin elinympäristön kanssa. Naturalistinen pragmatisti ei näin ollen voi hyväksyä kokemuksen ylittäviä, transsendentaalisia ehtoja, vaan ajattelee, että kokemus on aina jollain tavalla jatkuvaa ja yhteensopivaa evoluutiossa muodostuneiden, objektiivisten toiminta- ja jäsennytapojen kanssa.

Kulttuuriset käytännöt muodostavat kuitenkin naturalistiselle pragmatistille oman ongelmakenttänsä. Kulttuurisessa toiminnassa, kuten taiteellisessa toiminnassa ja taidepedagogiikassa, luodaan ja tulkitaan merkityksiä tavoilla, joita ei voi suoraan palauttaa luonnon fysikaalisiin ja biologisiin prosesseihin. Naturalistinen pragmatismi pyrkii tulkitsemaan kulttuurisia tekoja ja kulttuurituotteita niiden sosiaalisten merkitysten ja merkitysverkostojen näkökulmasta. Tämä koskee myös taidetta ja taideteoksia, joilla ei katsota olevan sosiaalisesta elämästä erillistä olemusta tai arvoa. Taidepedagogiikan kannalta tämä tarkoittaa, että taideteosten ja taiteellisten käytäntöjen kasvatuksellinen arvo punnitaan yhteiskunnallisessa kontekstissa. (Dewey 1996/1934/LW 10.) Sen sijaan, että kysymykset taidekasvatuksesta pelkistettäisiin yksilön ja taideobjektin väliseen suhteeseen, voidaan taidekasvatuksen suuntia pohdittaessa esimerkiksi kysyä, millaista yhteiskunnallista todellisuutta nykyinen taidekasvatus tuottaa, miten se uusintaa tai uudistaa kulttuurisia traditioita, millaiset arvot ohjaavat sisältöjen valintoja tai kuka jää taidekasvatuksen ulkopuolelle ja millä perusteella. Pragmatistinen taidekasvatus näkee näin yksilön kasvun ja taidekokemuksen osana laajempia sosiaalisia prosesseja, joilla on erilaisia poliittis-eettisiä ulottuvuuksia.

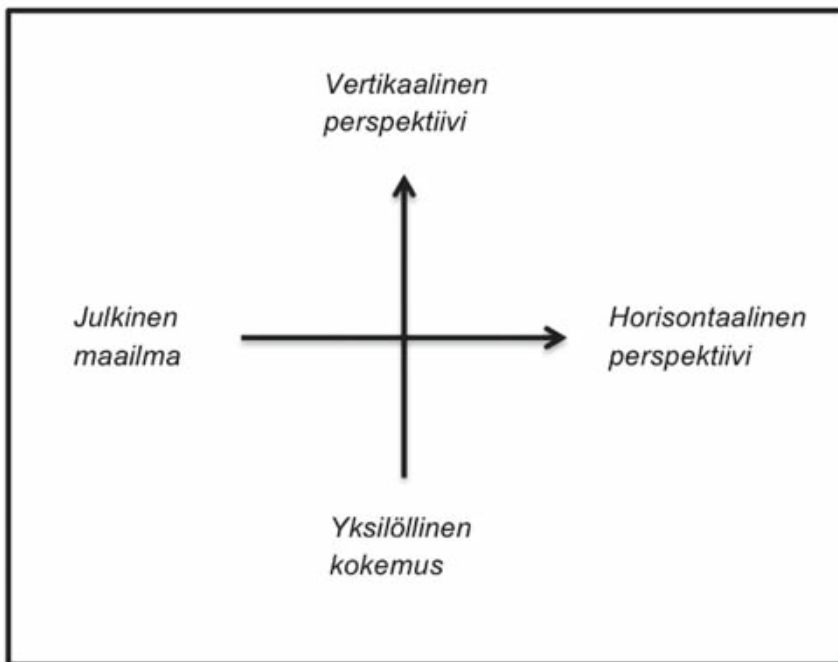
Myöhäiskautensa filosofiassa Dewey pyrki hahmottamaan kulttuurista naturalistista näkökulmaa, jolle perinteiset naturalistisen ajattelun koetinkivet, esteettinen ja uskonnollinen kokemus, eivät ole kompastuskiviä. Tämä pyrkimys näkyi myös Deweyn filosofisessa työtavassa: hän käsitteli tietoteorian, logiikan, etiikan ja metafysiikan kysymyksiä osana laajempaa kulttuurikriittistä perspektiiviä, jossa inhimillisellä kokemuksella on vahva rooli yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan lähtökohtana. Estetiikassaan Dewey pyrki ratkaisemaan modernin taideajattelun solmukohtia, jotka liittyvät toisaalta taideteoksen ja esteettisen kokemuksen, toisaalta yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Näin Deweyn naturalisoitu estetiikka ja sen ohjaama taideajattelu tarjoavat hedelmällisiä vaihtoehtoja taidekasvatusajattelulle, joka uhkaa juuttua modernin ja postmodernin taideajattelun väliseen vastakkainasetteluun (Westerlund 2002, 2003b).

Dewey ja kokemuksen taide

Deweyn kokemuksen käsite on filosofian historiassa tunnettu kokonaisvaltaisuudestaan. Deweylle kokemus ei tarkoittanut aistien kautta kerääntyvää vaikutelmien varastoa eikä mielensisäisten prosessien fenomenaalista

vastinetta, vaan jatkuvaa luontoperäistä vuorovaikutusta aktiivisen, elävän olennon ja dynaamisen elinympäristön välillä. Tämä vuorovaikutus jäsenyy jatkuvassa tasapainotilojen ja epätasapainotilojen vaihtelussa, kun kokija ratkaisee kokemuspäristään esiin nousevia ongelmia. Evoluutiossa kokemus on kerrostunut ja ylittää inhimillisessä kulttuurielämässä tasolle, joka tekee mahdolliseksi sekä yksilöllisen ajattelun että osallistumisen yhteisöllisiin hankkeisiin. Sekä ajattelu että toiminta edellyttävät aikatietoisuutta: ihmiselämässä kokemus saa merkitystä suhteessa menneeseen, nykyiseen ja tulevaan, kun ihmiset ennakoivat toiminnassaan sellaisia yhteisen kietoutuvia ajattelun ja toiminnan tapoja, joilla on potentiaalista merkitystä tulevan elämän kannalta. Näin kokemukseen sisältyy myös eettinen, hyvää elämää konstituiva ulottuvuus – kokemus on pohjimmiltaan aktiivista merkityksenantoa sosiaalisessa kontekstissa. (Ks. esim. Dewey 1996/1916/MW 9, 146–147, 1996/1925/LW 1, luku 7; 1996/1934/LW 10, 26–31, 1996/1938/LW 13, 17–30.)

Deweyn kokemuksen käsitettä voi tarkastella kaksitahoisesti: (1) yhteiskunnallis-käytännöllisen toiminnan ja (2) yksilön elämänlaadun näkökulmasta (Westerlund 2002; ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kokemuksen kaksi ulottuvuutta (Westerlund 2002, 18).

On tärkeää tiedostaa, että nämä kokemuksen ulottuvuudet ovat toisiinsa kietoutuneita ja edellyttävät toisensa. Yksilölle yksilöllisenä avautuva kokemus on jatkuvaa, mutta ei kaoottista: se rytmittyy yksittäisiksi kokemusseiksi merkityksellisen toiminnan välittämänä, kokemuspiiriin kuuluvien vuorovaikutusten dynaamisena kokonaisuutena, joka tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Jatkuvuudessaan yksilön kokemus liittyy sosiaaliseen elämään ja tulee osaksi kollektiivisia prosesseja niitä tukien tai vastustaen. Deweyn mukaan kokemus on kommunikatiivista siinä mielessä, että yhteydenpitoon (kommunikaatioon) liittyy asioiden tekemistä yhteiseksi yhteisön parissa entistä parempaa yhteisöelämää silmällä pitäen (Dewey 1996/1916/MW 9, luku 1). Yksilöllisen kokemuksen nivoutuminen yhteisöelämään toisaalta edellyttää yhteisiä tavoitteita, uskomuksia ja jaettua tietoa (Dewey 1996/1916/MW 9, 7), toisaalta vastustaa samanmielisyyttä jatkuvan kriittisen ja demokraattisen asenteen ylläpitämiseksi (Dewey 1996/1930/LW 5, 83). Tällöin muotoutuva yhteisö ja ”me” on ennemminkin jatkuvan kehittelyn alainen prosessi kuin mikään tietty ihmisryhmä. ”Me” ja ”meidän” ovat olemassa vain, kun yhteisen toiminnan seuraamukset tulevat toiveiden ja yritysten kohteeksi (Dewey 1996/1927/LW 2, 330–331; ks. myös Westerlund 2004).

Kokemusta voi näin ollen kuvata toisaalta sosiokulttuurisessa ympäristössä tapahtuvan mielellisen toiminnan, toisaalta yksilöllisen älyllisen toiminnan (*intelligence*) ja sen seuraamusten läpikäymisen kokonaisuutena. Ihmisen olemassaololla on ikään kuin kaksoismerkitys (Dewey 1996/1925/LW 1, 181). Tästä näkökulmasta kokeminen on myös taitoa, valmiutta tulla toimeen muuttuvassa elinympäristössä. Muiden taitojen tapaan kokeminen muotoutuu tehokkaimmin yhteisössä, ihmisten jakaessa kokemuksiin ja koordinoituihin toimiaan yhteisesti hyväksytyjen merkitystulkintojen pohjalta.

Kuten edellä on jo käynyt ilmi, Deweyn esteettinen teoria sitoutuu hänen naturalistiseen kokemuksen teoriaansa. Taiteella ja esteettisellä kokemuksella on kuitenkin erityinen asema Deweyn kokemuskäsitteessä. Esteettisen teorian näkökulmasta kokemusta voi pitää taidon lisäksi taiteena, tapana toimia vuorovaikutuksessa maailman asioiden ja muiden ihmisten kanssa esteettisten laatujen ilmaisemiseksi (Dewey 1996/1934/LW 10; Alexander 1987; Väkevä 2004). Nimenomaan esteettiset laadut tekevät kokemuksesta kokemisen arvoista: vaikka kokemus kytkeytyy jatkuvaan pyrkimykseen ratkaista yksilön ja elinympäristön vuorovaikutuksen esiin nostamia ongelmia, kokemuksen sisältyy myös suvantopaikkoja, tasapainotiloja, joissa voimme

kokea yhteenkuuluvuutta maailman kanssa. Tässä yhteenkuuluvuuden kokemuksessa, ja samalla yhteisöelämän eetoksessa ja instituutiossa, piilee taiteeseen liittyvän esteettisen kokemuksen alkulähde. Toisin sanoen taidekokemuksen – ja siten taidekasvatuksen – erottaminen omaksi erilliseksi saarekkeekseen, sen irrottaminen muusta kokemusmaailmasta tai ”spiritualisoiminen” kokemusmaailman yläpuolelle toimii taidetta vastaan ja vieraannuttaa taiteen ihmisten elämästä (Dewey 1996/1934/LW 10, 17). Deweyn taidefilosofia ja estetiikka voidaan tulkita tämän ajatuksen pohjalta yritykseksi palauttaa taide ja taidekasvatus inhimillisen elämän moniulotteiseen kontekstiin.

”Täyskokemus” ja taito

Esteettisen kokemuksen arkipäiväistyttyä Deweyn taidekonseptia on mahdollista tulkita erittäin laajasti. Laajimmillaan taide on tapa kokea, taito ilmaista tapaa olla maailmassa. Se avaa mahdollisuuden kokea kokemuksen dynamiikka taiteellisesti ja täyteläisimmillään, tuomalla esiin kokijan ja koettavan ympäristön tasapainotiloihin liittyviä täyttymyksellisiä momentteja. Dewey samaistaa nämä täyttymykselliset momentit suoraan kokemuksen laadullisuuteen. Myöhäistuotannossaan hän korostaa taidekasvatuksen roolia kokemuksen laadullisuuden avaajana: ohjaamalla kasvavan kokemusta kasvattaja välittää kokemusta tehden kasvavalle mahdolliseksi yhteyksien havaitsemisen sen eri vaiheiden välillä ja auttaa kasvavaa tekemään kokemusta arvokasta parantamalla hänen elämänlaatuaan (Dewey 1996/1934/LW 10; Dewey 1996/1938/LW 13; Väkevä 2004).

Deweyn myöhäiskauden filosofialle näyttää olevan keskeistä ajatus, että kokemisen taide edellyttää molempien kokemusulottuvuuksien tasapainoa, esteettisen ja pragmaattisen yhteen nivoutumista niin, että kokemus muodostaa yksilöllisen kokonaisuuden. Ilman käytännöllistä intressiä ei ole esteettisiä kokemuksia, mutta esteettiset kokemukset täyttävät käytännöllisen toiminnan alulle saattaman arkikokemuksen silaten sen omalla kokonaisvaltaisella ominaislaadullaan. Dewey kutsuu tällaista erityisen kokonaisvaltaista kokemusta ”täyskokemukseksi” (*an experience, consummatory experience*; Dewey 1996/1934/LW 10; käänös teoksesta Dewey 2010).

Deweylle esteettinen kokemus ei siis ilmaise arkikokemuksesta erillistä kontemplatiivista suhdetta esteettiseen havainto-objektiin, vaan jotain, joka kasvaa esiin arkikokemuksesta. Myös ”täyskokemus” – taiteellisesti kana-

voitu esteettinen kokemus – on tulosta vuorovaikutuksesta, jossa kokemuksen tilapäinen epätasapainotila ja sen tuottama epämääräisyyden tunne kannavoidsaan uudeksi tasapainotilaksi ja eheyden tunteeksi ympäristön kanssa. ”Täyskokemuksessa” tällainen (aina väliaikainen) tasapainotila koetaan erityisen palkitsevana, koska se on tulosta taiteen välittämästä erityisen intensiivisestä kokemusprosessista: ”täyskokemus” tuo esille arkikokemukseen kätkeytyviä ilmaisumahdollisuuksia erityisen eheällä ja kokonaisvaltaisella tavalla. Deweyn mukaan taiteilija, rajallisessa mielessä, käsittelee taiteessaan nimenomaan ilmaisun piirteitä, jotka eivät avaudu arjen käytännöllisessä ongelmanratkaisussa. Taide tuo elämästä esiin uusia ulottuvuuksia, uusia merkitysmahdollisuuksia, jotka voidaan kokea välittömästi, sen kummemmin pohtimatta niiden käytännöllistä merkitystä.

Arjen ongelmanratkaisu on kuitenkin oleellinen osa taidetta: ”täyskokemus” on yhtä lailla kiinni käytännön elämässä kuin kaikki muukin esteettinen kokemus. Miten tämä on selitettävissä? Deweyn mukaan esteettisen tasapainotilan saavuttaminen tapahtuu aina tutkivan prosessin (*inquiry*) välityksellä, jossa jokin toimintatilanteessa (*situation*) havaittu este tai ongelma edellyttää aiemmissä kokemusprosesseissa muodostettujen tapojen (*habits*) tiedostamista, tarkistamista ja uusien ratkaisujen hahmottamista (Dewey 1996/1938/LW 12). Tutkiva toiminta on pohjimmiltaan tällaisten uusien ratkaisujen ennakoivaa pohtimista, ja sen päämääränä on käytäntöön viety merkityssuhde, uudelleen määritelty tapa olla suhteessa muuttuvaan elinympäristöön, jonka jaamme muiden ihmisten kanssa. Uuden tavan vakiinnuttaminen tapahtuu oppimisessa: Deweyn tutkimuksen teoria kuvaa jatkuvan kasvun momentteina nimenomaan oppimisprosessin loogisia vaiheita. Toisin sanoen Deweyn naturalistis-pragmatistinen tietoteoria ja logiikka ovat alisteisia oppimisteorialle: niiden tehtävänä on esittää yleiskuvaus siitä, miten opimme kokemuksesta tulevaa kokemusta silmällä pitäen (Dewey 1996/1910/MW 8; 1996/1932/LW 7). Näin avautuu myös ”täyskokemuksen” rooli ihmiseksi kasvussa. Koska ”täyskokemus” ei ole arkisesta ongelmanratkaisusta erillinen elämys, sitä voidaan pitää kokemisen taiteellisena funktiona, erityislaatuisena tapana suhteutua maailmaan, ja samalla näkökulmana, joka mahdollistaa nauttimisen älyllisten ja käytännöllisten ponnistelujemme hedelmistä kokemuksen väliaikaisessa tasapainotilassa, johon liittyy esteettinen kokemus. Taide rytmittää elämää ja auttaa meitä kokemaan sen laatuja merkityksellisenä.

Taidekasvatuksen tehtävät yhteiskunnassa

Vaikka Dewey ymmärsi taiteen yhteydessä kehkeytyvän esteettisen kokemuksen tekemisen ja toiminnan funktiona, hän myös korosti tällaisen kokemuksen omalaatuisuutta yksilöllisen kokemusalueen laadullistajana. Taiteen välittämässä esteettisessä kokemuksessa on mahdollista kohdata kokemukseen kätkeytyviä välittömiä laatuja: tällainen kokemus kasvattaa kokijaansa edistäen hyvää, arvokkaaksi koettua elämää ”täyskokemusten” jatkumona. Tällaisen ”täyskokemuksesta” toiseen etenevän elämän edistäminen on taidekasvatuksen tärkein tehtävä. Voidaan jopa sanoa, että jollei taidekasvatusta kasvatettavan kokemuksessa liity millään tavoin ”täyskokemuksiin”, ei sitä voi perustella esteettisenä aineena (Westerlund 2008).

Dewey etsi taiteelle myös perustaa moraalisesti vastuullisena elämänmuotona. Tässä mielessä hän asettui selvästi vastustamaan modernismiin liittyviä taidekäsityksiä, jotka korostivat esteettisen kokemuksen, taiteellisen toiminnan ja taideteosten omalaatuisuutta suhteessa arkikäytäntöön (ks. Dewey 1996/1934/LW 10; ks. myös Shusterman 1997). Deweylle taide merkitsi välittömästi palkitsevaa kokemuslaatua, joka voi läpäistä kaikkien ihmisten elämän. Tämä kuitenkin edellyttää, että elämälle annetaan mahdollisuus muotoutua tavoilla, jotka toteuttavat esteettisen kokemuksen ehdot ”täyskokemusten” seuraantona. Kaikki tätä muotoutumista ehkäisevät institutiot ovat vahingollisia kasvun kannalta. Dewey kritisoi erityisesti oman aikansa taideinstituutioita, jotka hänen mukaansa rajasivat taiteen ja esteettisen omaksi alueekseen, tunnustamatta niiden yhteyttä arkielämään. Tällä tavoin taidekasvatuksen toiseksi tärkeäksi tehtäväksi jäsentyy taiteen demokratisointi.

Miten realistinen tällainen demokraattinen taidekasvatustieteellinen projekti sitten on? On selvää, että Deweyn yritys tuoda taide osaksi jokapäiväistä kokemuspiiriä ei vakuuttanut (eikä vakuuttane vielääkään) kaikkia. Analyttisestä näkökulmasta on oikeutettua kysyä, mikä käytännöllinen rooli keskustelulle taiteesta jää, jos taide palautetaan elämänkäytännössä kutoutuviin laadullisiin kokemusulottuvuuksiin: mitä tällöin ovat taideteokset ja mihin perustuu taidekriittikki (ks. Shusterman 1997)? Nämä kysymykset ohjaavat pohtimaan syvemmin deweylaisen taidekäsityksen ja esteettisen näkökulman taidekasvatuksellisia merkityksiä.

Voidaan kysyä, millaista taidekasvatusta olisi mahdollista järjestää, jos lähtökohdaksi otetaan kaksi ajatusta:

- (a) *Taide sisältyy osaksi jokapäiväisen toiminnan kanavoimaa merkityksentuottoa.*
- (b) *Esteettinen ”täyskokemus” kasvaa esiin tämän aktiivisen merkityksentuoton yhteydessä.*

Yksi vastaus voisi olla, ettei taidekasvatuksessa ole mielekästä toisintaa taiteen institutionaalisia rajoja, ellei sen pyrkimyksenä ole mahdollistaa ”täyskokemuksia” mahdollisimman monille. Dewey vastusti estetiikassaan yhteiskunnallisessa käytännössä tehtyä taiteen lokeroimista arkikäytännöstä erilliseksi instituutioksi, jota taidekasvatus tukee kouluttamalla harvoista valituista taiteentekijöitä ja kasvattamalla näille kohdeyleisöä samalla legitimoiden taiteentuntijoiden maun yleiseksi taidekritiikin kriteeriksi (Dewey 1996/1934/LW 10).

Taidekasvatuksen arvoa ei vastaavasti pitäisi yrittää määrittää sen mukaan, miten tehokkaasti se kykenee rekrytoimaan lahjakkuudet taiteen eliitin koulutukseen. Deweylaisista lähtökohdista termien ”taide” ja ”esteettinen” ala ei rajaa edeltä käsin mitään erityistä objektien joukkoa tai näitä objekteja yksinoikeudella koskevan yhteisöelämän aluetta. Näin ollen ”taiteellisuus” ja ”esteettisyys” eivät myöskään koske pelkästään taide-elämän institutionaalisoimaa taidetta. Vastaavasti taidekasvatus ei palaudu taiteen ammattikäytäntöjen sisäisten arvojen, normien ja standardien siirtämiseen sukupolvelta toiselle. Pikemmin siinä on kyse laajemmasta kokemuksen kultivaation ohjelmasta, ihmiseksi kasvamisesta tai sivistymisestä ”täyskokemusten” seuraannossa. Taideinstituutioiden kasvattava arvo muodostuu siitä, miten ne pystyvät vastaamaan tämän ohjelman tarpeisiin.

Kysymys taidekasvatuksen merkityksestä on Deweylla siis vahvasti taidepoliittisesti varautunut: hänen filosofiansa vahva käytännöllinen sitoutuneisuus yhtäläisiin oikeuksiin perustuvaan sosiaalisesti vastuuntuntoiseen liberaaliin demokratiaan ohjaa kysymään, mitä taidekasvatus voi tehdä poistaakseen esteitä ja raja-aitoja, jotka ehkäisevät taiteen ja ”täyskokemuksen” osallisuutta *kaikkien* ihmisten elämässä. Kääntäen taidekasvattajan pedagogisena haasteena on miettiä, miten auttaa ihmisiä omaksumaankin esteettinen asenne, joka mahdollistaa taiteellisen asenteen toteuttamisen jokapäiväisessä elämässä ja näin kohentaa kaikkien ihmisten elämänlaatua. Tästä näkökulmasta olennaisempaa kuin tutustuttaa kasvavia kulttuuriperintöön ja tämän

perinnön legitimoimiin sivistyksellisiin sisältöihin on herättää heissä uteliaisuus ja halu osallistua niihin vuorovaikutuksiin, joilla taide muokkaa elinympäristöä tuoden esiin sen merkityksiä ja näin ilmaisten välittömän elämäntunnon laatuja paljastamalla kokemuksen ilmaisullisia ulottuvuuksia.

KEINOJEN JA PÄÄMÄÄRIEN JATKUMO

Edellä kävi ilmi, että Deweyn mukaan kokemus on alisteista toiminnalle. Inhimillinen kokemus muotoutuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa elinympäristöön, ja sen yhtenä edellytyksenä on ihmisten välinen kommunikaatio, joka palvelee yhteisöelämän eettisiä päämääriä. Kuten myös edellä totesimme, kokemus ei viittaa ontologisesti mihinkään, mikä voitaisiin paikantaa pelkästään yksilöön: kyseessä on sosiaalinen ja käytännöllinen vuorovaikutusten kokonaisuus, joka rakentuu naturalistisista lähtökohdista. Tämä on monissa Deweyn taidekasvatuksen uudelleentulkinnoissa jätetty huomioimatta: tarkastelu on kiinnittynyt yksilön ja taideobjektin väliseen emotionaaliseen tai kognitiiviseen suhteeseen huomioimatta sosiokulttuurista merkitysverkostoa, jonka puitteissa esteettinen kokemus muodostuu (Westerlund 2002).

Selittäessään kokemuksen ajallisuuden ja jatkuvuuden periaatetta toiminnan yleisessä viitekehyksessä Dewey viittaa keinojen ja päämäärien jatkumoon (*means-ends*) (Dewey 1996/1925/LW 1, 272–273). Vaikka Deweyn tuotannossa keinojen ja päämäärien jatkumolle ei ole yksiselitteistä tulkintaa, se näyttäisi ohjaavan tarkastelemaan kasvun prosesseja, joissa jokainen ”täyskokemus”, päämääränä itsessään, toimii samalla välineellisesti suhteessa seuraaviin ”täyskokemuksiin” (Westerlund 2003a). Laadullisesti hyvät kokemukset, joissa keinot ja päämäärät yhdentyvät, saavat merkityksensä suhteessa tähän jatkumoon, yksilön elämän kokonaisuuteen, sen sijaan, että niitä tarkasteltaisiin joidenkin objektiivisten ja pysyvien kriteerien, kuten esimerkiksi musiikkiteoksen olemuksellisten ominaisuuksien, valossa. Toiminnan korostuminen Deweyn ontologis-episteemisissä lähtökohdissa ohjaa näkemään keinojen ja toiminnan päämäärien jatkumon itsessään arvokkaana elämänlaadun lähteenä, jonka piiristä taiteen esteettinen arvo nousee esiin.

Kokemuksen jatkuvuuden periaate ohjaa hahmottamaan kokemusta kasvuprosessina, joka etenee esteettisestä kokemuksesta toiseen. Tässä kasvuprosessissa esteettiset kokemukset ymmärretään kokemuksen prosessin

suvantopaikkoina, välietappeina, jotka mahdollistavat jatkuvan matkanteon. Tämä matkanteko ei sinänsä vie mihinkään: Deweylle kasvu on arvo sinänsä, eikä sen takana ole mitään transsendentaalista, kokemuksen ulkopuolista, päämäärää (Dewey 1996/1916/MW 9). Voidaan ajatella, että kun kokemus jäsentyy keinot ja päämäärät tasapainottavaksi jatkumoksi, se sisältää itsessään omat kasvutavoitteensa. Tekeminen, mukaan luettuna taiteellinen luominen, on tästä näkökulmasta tapa kokea rikkaasti elämän eri ulottuvuuksia kasvuprosessin eri vaiheissa. Taidetta ei voi kokemisen ominaislaatuna palauttaa yksittäisiin taitoihin, jotka sovittavat itsensä valmiiksi lokeroituihin päämääriin. Taide palvelee elämää, ei itseään. Elämä puolestaan jäsentyy arvokkaimmillaan silloin, kun ”täyskokemuksen” ehdot täyttyvät rytmittäen arkista ongelmanratkaisua. Nämä periaatteet pätevät myös taidekasvatuksessa.

TAITO- JA TAIDEKASVATUS KULTTUURIKRITIIKKINÄ

On huomionarvoista, että Dewey purkaa keinojen ja päämäärien jatkumolla antiikista periytyneen hierarkian *poiesiksen* ja *praksiksen*, käsityöläistaidon ja poliittisen elämäntaidon, välillä (ks. myös Westerlund 2002). Kun antiikin käsityöläiselle *poiesis* viittasi yhteiskunnalliseen työnjakoon perustuviin taitoihin, jotka saavat arvonsa toteuttaessaan ennalta määriteltäviä päämääriä (esim. veneenrakentajan taito), ja *praksis* oli käytännön viisautta, joka löysi sovelluskohteensa poliittisen käytännön tilanteista, Dewey näkee taiteessa sekä käsityöläistaidon että hyvää elämää konstituivia eettisiä päämääriä.

Hyvässä elämässä taito ja kriittisen ajattelun ohjaama yhteiskunnallinen toiminta kietoutuvat yhteen kasvuprosessissa, jolla ei ole muuta päämäärää kuin kasvu itse. Tällöin yksilön kasvua ei tarkastella pelkästään suhteessa ennalta määritelyihin arvoihin ja tuotoksiin, joita kohden kasvatusta pyrkii kasvavaa ohjaamaan, vaan myös, ja ennen kaikkea, kokemuksen mielekkyyden näkökulmasta: taitava toiminta saa mieltä yhteiskunnallisessa käytännössä, jossa kulttuurinen toiminta tulee tulkituksi sosiaalisissa (eettisissä) merkitysulottuvuuksissaan ”elämän taiteena” (Alexander 1987, 1998). Toisin sanoen vaikka taito on kaiken kokemuksen ydin ja siksi myös taidekasvatuksen *lähtökohta*, se ei ole taidekasvatuksen *päämäärä*. Sen arvo tulee tulkita yhteydessä kriittiseen ja eettiseen harkintaan perustuvaan yhteiskunnalliseen käytäntöön, jonka yhteydessä se voi vasta täyttää taiteen kriteerit (johdaessaan ”täyskokemuksiin” ja siten hyvään elämään). Olennaista on, ettei

mitään taitoa vahtivalla ammattikunnalla voi olla yksinoikeutta taiteeseen kytkeytyvien eettisten kysymysten käsittelyyn, vaan taiteen yhteiskunnallisen arvon tulee perustua julkisuudessa tapahtuvaan jatkuvaan neuvotteluun, johon valtauttaminen on taidekasvatuksen keskeinen eettinen tehtävä. Taiteen kanavoiman kokemuksen mielekkyyteen sisältyy siis samanaikaisesti sekä esteettinen, välittömästi palkitseva, että pragmaattinen, päämäärähaakuinen ulottuvuus. Taide saakin laajimmillaan Deweylla tulkinnan yksilön esteettisten tarpeiden tyydyttäjänä, kuitenkin niin, että nämä tarpeet kytkeytyvät yhteisöelämän moraalisiin tarpeisiin, joista ne saavat täyden tulkintansa osana elämäkäytäntöä.

Nyt voidaan kysyä, millaisia eväitä deweylainen näkökulma antaa taidekasvattajalle, joka haluaa tarjota oppilailleen väylän esteettisiin elämyksiin osana kriittistä kulttuurikasvatusta. Mitä keinoja opettajalla on edistää taidekasvatuksen edellä mainittuja päämääriä, esteettisten kokemusten saavuttamista sosiaalisesti merkityksellisessä yhteiskunnallisessa toiminnassa, joka täyttää kulttuurikritiikin ehdot? Esimerkkinä voitaisiin ajatella vaikkapa musiikinopettajaa, joka pohtii, riittääkö, että hän perehdyttää oppilaansa hiphopkulttuurin esteettisiin ilmaisukeinoihin, vai pitäisikö hänen myös kiinnittää heidän huomionsa sen ilmentämiin negatiivisiin arvoihin, kuten kulutuskuulttuuriin, narsismiin ja sukupuoleen ja rotuun liittyviin stereotypioihin – tai, vastavuoroisesti, pitäisikö hänen korostaa sen positiivista potentiaalia globaalina vastakulttuurina, joka kritisoi valtakulttuurien legitiimoimia ideologioita arvoja.

Deweyn näkökulmasta nämä kaksi näkökulmaa – esteettinen ja yhteiskunnallis-kriittinen – eivät sulje toisiaan pois, vaan esteettinen ilmaisu saa aina arvonsa laajempien eettisten merkitysyhteyksien verkostossa, jossa ilmaisuun liittyvistä yksityiskohdista neuvotellaan tilannekohtaisesti, korostaen, että se saa tulkintansa yhteiskunnallisen *praksiksen* kontekstissa. Tämän yhteyden tunnistaminen tekee taidekasvatuksesta kulttuurin sisäistä kritiikkiä, joka ei kaihda keskustelua esteettisen näkökulman välittömästä arvosta, mutta kytkee sen kulttuurisesti välittyneisiin ja historiallisesti muotoutuneisiin merkityksiin ja niihin liittyvään neuvotteluun. Samalla se ylittää taidon ja yhteiskunnallisen toiminnan välisen keinotekoisen raja-aidan suoden oppilaille mahdollisuuksia löytää esteettisen kokemuksen ehdot arkikäytännöstä ja näin auttaen heitä hahmottamaan kokemuksen taiteellisia ulottuvuuksia kaikkialla, mistä niitä on löydettävissä.

TAIDE DEMOKRAATTISEN ELÄMÄNTAVAN RAKENTAJANA

Deweyn taidekasvatusnäkökulma jakaa lähtökohtia uudemman kulttuuri-kriittisen pedagogiikan kanssa: tämä pedagogiikka arvostelee klassiseen liberaaliin kasvatukseen juurensa juontavaa kasvatusnäkemystä (ks. esim. Giroux & McLaren 2001; vrt. Bloom 1987). Deweylle ihanteellisen eettisen toimijan ei tarvitse pitäytyä yhteiskunnan legitimoimissa arvoissa, vaan hän voi aina alistaa nämä kriittiselle tarkastelulle ja näin pyrkiä edistämään parempaa elämää (vrt. Wenger 1999). Kriittisen käytäntöyhteisön jäsenet jakavat keskenään yhteisiä päämääriä, mutta neuvottelevat keinoista niiden saavuttamiseksi ja kykenevät tarvittaessa myös kyseenalaistamaan omia päämääriään. Tällaisen käytäntöyhteisön jäsenten identiteetit muovautuvat suhteessa yhteisöön jatkuvassa neuvottelussa. Deweyn sanastossa kyse on kommunikaatiosta ja osallistumisesta, jotka tarjoavat edellytykset subjektiivisen kokemusulottuvuuden ja yksilöllistymisen kehkeytymiselle ja tällä tavoin antavat reunaehdot myös esteettiselle kokemukselle. Elämän taiteen täysin taideteos on elämä itse – koettuna täysipainoisesti kaikessa rikkauudessaan molemmilla kokemusulottuvuuksilla, kun yksilö löytää paikkansa (ja samalla itsensä) yhteisössä. Osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen ja osallisuuden kokeilu tukevat näin ollen yksilöllistymistä.

Deweylle elämän taide edellytti politiikan taidetta, jolle otollisin kasvuympäristö on demokratia. Demokratialla Dewey ei niinkään viitannut hallinnollisiin menettelytapoihin, vaan sellaiseen dynaamiseen ja joustavaan sosiaaliseen elämäntapaan, jossa erilaisista lähtökohdista tulevat ihmiset oppivat toisiltaan, koordinoivat pyrkimyksiään ja rakentavat poliittista tahtoa julkisyhteisönä konstituoiden hyvää elämää (Dewey 2006; ks. myös Väkevä & Westerlund 2007). Dewey uskoi, että kasvatus ja koulutus ovat olennaisia tekijöitä tämän kaltaisen demokraattisen yhteisöelämän rakentamisessa. Vaikka koulu lähtökohdissaan uusintaa yhteiskunnan käytäntöjä, taiteen käytännöt mukaan luettuina, sen eettisenä tehtävänä on kulttuurin ja yhteiskunnan uudistaminen palvelemaan demokraattisen elämäntavan tarpeita (Dewey 1996/1916/MW 9). Demokraattisella elämäntavalla Dewey tarkoitti jatkuvaa prosessia, jossa julkisella alueella toimivat ihmiset ottavat osaa yhteisölliseen vuorovaikutukseen, jossa pyritään avoimuuteen, tasa-arvoon ja keskinäiseen kunnioitukseen. Tällaisessa vuorovaikutuksessa ihmiset eivät pysytyä keinotekoisia esteitä valtuuttaville käytännöille, vaan luovat yhä uusia mahdollisuuksia kasvulle edellä kuvatussa mielessä, yksilöllisen ja yhteisöl-

lisen kohdatessa julkisella kentällä demokraattisissa neuvotteluissa asioiden merkityksistä. Demokraattiseen elämäntapaan kasvattaminen ei tarkoita lapsikeskeistä kasvatusta, johon Deweyn pedagogiikka usein on liitetty – siis pedagogiikkaa, jossa oppilaiden ajatellaan itsenäisesti valitsevan omalle kasvulle sopivat ainekset. Pikemmin kyse on tilan luomisesta kritiikille, äänen antamisesta ja käytäntöjen jatkuvan muutoksen hyväksymisestä.

Luovuudella on tärkeä rooli demokraattisessa elämäntavassa. Samaan aikaan kuin Dewey näki sosiaalisen elämän tarjoavan yksilölle välttämättömän kokemuksellisen viitekehysten, hän kritisoi tapoja ja perinteitä, jotka estivät mielikuvituksen, luovuuden ja osallistumisen prosesseja. Luovat sosiaaliset prosessit ja niissä syntyvä demokratia edellyttävät moniarvoisuutta ja konflikteja: siinä missä moniarvoisuus takaa mahdollisimman rikkaan sosiaalisten vuorovaikutusten verkoston, konfliktien sietäminen auttaa nostamaan esiin eettisiä kipupisteitä, joiden tiedostaminen on yhteiskunnallisen käytännön toiminnan edellytyksiä. Konfliktien positiivinen puoli on siinä, että ne tuovat esiin eriäviä intressejä, joiden tunnistaminen on demokratian toteutumisen ehto (Dewey 1996/1932/LW 7, 166). Ristiriitojen sietokyky antaa eväät myös taiteelle, jonka läpäisee tietoisuus vaihtoehtoisista tulkinnan ja toiminnan tavoista. Deweylle taide ilmeni parhaimmillaan luovaan demokraattiseen elämäntapaan kuuluvassa sosiaalisessa kokeilussa, jolle kasvatustieteellinen muodostaa viitekehysten. (Väkevä 2004.)

Konfliktien sietokyvyllä on toki rajansa. Dewey ei koskaan kannattanut sosiaalisen elämän pirstomista loputtomiin fragmentaarisiiin neuvotteluihin valta-asetelmista ja vastuunjaosta. Diversiteetin korostaminen on tärkeää, mutta sosiaalisen elämän edellyttämä eettinen harkinta ei voi perustua kaikkien intressiryhmien itsekkäisiin vaatimuksiin oman näkökulman legitimoimiseksi. Pikemmin sosiaalisissa neuvotteluissa koordinoidaan erilaisten intressiryhmien eriäviä näkökulmia sellaisen tietoisuuden rakentamiseksi, jossa tietoisuus toiseudesta ja erilaisuudesta ei toimi yhteisten intressien rakentamisen esteenä, vaan ruokkii aiempaa rikkaampaa ja moniarvoisempaa yhteiskunnallista käytäntöä. Ykseys saavutetaan altistuen konflikteille, yksilöllistyminen mahdollisimman monipuolisesti osallistumalla. (Westerlund 2002.) Voidaankin ajatella, että Deweylle elämän taide kulminoituu poliittikan taiteessa, joka on erilaisten intressien ja tarpeiden koordinaatiota niiden eettisten, yhteisöä rakentavien, merkitysten näkökulmasta (Väkevä 2004). Poliittikan taide, demokratia, on jatkuvasti uudelleen muotoutuvaa, uudelleen järjestettyä ja itsensä uudelleen paljastavaa (Dewey 1996/1935/LW 11, 182).

TAIDEKASVATUS VALTAUTTAVANA KÄYTÄNTÖNÄ

Kuten edellä on käynyt ilmi, Deweylle taide ja esteettinen kokemus ovat periaatteessa kaikkien ihmisten ulottuvilla. Onkin tärkeää, ettei taidekasvatus tue institutionaalisia rakenteita, jotka estävät vapaata kommunikaatiota demokraattisessa elämäntavassa. Tämä koskee myös yleissivistävän koulutuksen järjestämistä: koulujen opetussuunnitelmien tulisi taata kaikille osallistuminen neuvotteluihin, joissa uudistetaan yhteiskunnallista käytäntöä. Tähän nähden on mielenkiintoista suhteuttaa Deweyn varhais- ja keskikauden pedagogisia ideoita hänen myöhempiin ajatuksiinsa kasvatuksesta ja erityisesti taiteen roolista kasvatuksessa. Deweyn ajatus taiteen ja esteettisen kokemuksen roolista kasvatuksessa näytti nimittäin muuttuvan hänen keskikauden tuotannostaan myöhäiskaudelle tultaessa.

Keskikautensa pedagogisissa kirjoituksissa Dewey korosti kasvatuksen tehtävää ”korkeimpana taiteena” (*supreme art*) (1996/1897/EW 5, 93), joka voi ohjata kasvavia esteettiseen kokemukseen erilaisista instrumentaalisista, kokeellis-toiminnallisista lähtökohdista. Chicagon kuuluisan ”laboratoriokoulun” pedagogista toimintaa kuvaavassa teoksessa *School and Society* (1996/1899/MW 1) Dewey hahmotti alakoulun ihanteellista opetussuunnitelmaa. Deweyn suunnitelmassa taiteet valtaavat koulurakennuksen ”symbolisen yläkerran” yhdessä laboratoriotutkimuksen kanssa ja erilliset taito- ja lukuaineet tarjoavat tutkimusaineistoa taiteellisille ja tieteellisille kokeiluille. Dewey katsoi, että kuvataiteessa ja musiikissa oppilaiden tutkivat impulssit oli mahdollista kehittää huippuunsa, jolloin niiden kautta avautuvat merkitykset edustavat ”tehdyn työn idealisaatiota, korkeinta hienostuneisuuden astetta” (1996/1899/MW 1, 52). Tämän voi nähdä ristiriitaisena edellä kuvatulle vaatimukselle sijoittaa taiteenteko elämän keskiöön, jokapäiväisten sosiaalisten neuvottelujen pariin. Toisaalta Dewey (1996/1899/MW 1, 92–93) korostaa taiteenteon käytännöllisiä juuria: käsityöläisyyden historia toimii ymmärryspohjana, josta taiteiden eettinen rooli yhteisöelämässä avautuu. Arvot kiteytyvät työssä, johon liittyy pitkälinen harjaantuminen ja vaivannäkö. Kun tämä käytännöllinen historia tunnetaan, havaitaan, että esteettiseen kokemukseen edetään koulussa parhaiten produktiivisten ”toimien” (occupations) avulla – ts. sellaisten yhteisöelämän työmuotoja muisuttavien toimintatapojen avulla, jotka tuovat esiin taiteen yhteiskunnallisia merkityksiä (Dewey 1996/1899/MW 1). Tuotannollis-historiallinen näkökulma puolestaan auttaa nostamaan esiin tärkeitä kysymyksiä siitä, kenellä

on oikeus tehdä taidetta ja nauttia siitä demokraattisessa yhteiskunnassa ja kenen ehdoilla. Tämä valtaa koskeva kysymys reunusti myös Deweyn myöhäisfilosofian estetiikkaa.

Myöhäistuotantonsa kokemuksen teoriassa Dewey tarkasteli lähemmin esteettisyyden roolia inhimillisessä kasvussa. Hän asetti ”täyskokemuksen” taiteen kanavoiman elämäntaidon ihanteeksi ja näin ”kasvatuksen taiteen” päämääräksi. Koska ”täyskokemuksessa” kokemuksen elementit rytmittyvät siten, että muodostuu hetkellinen tunne tasapainosta, sopusoinnusta, on tällaisella kokemuksella aina myös kasvattava vaikutus (ks. Jackson 1998, 6). Tällöin sosiokulttuurinen elämämme muotoutuu henkilökohtaiseksi emotionaaliseksi asenteeksi maailmaan ja valtaudumme kokemaan itsemme oman elämämme subjektina. Samalla löydämme itsemme kulttuurisina, maailmaa käytäntöyhteisöissä aktiivisesti muokkaavina toimijoina, taiteilijoina sanan laajassa mielessä. Deweylle tämä oli politiikan taiteen harjoittajan ihannekuva (Väkevä 2004). Taidekasvatuksen näkökulmasta mielenkiintoista on se, että Dewey näytti ajattelevan, että nimenomaan taidekasvatuksella on mahdollisuus tuoda yleiseen kasvatukseen aineksia, jotka edesauttavat kasvavan elämänhallinnan ja oman elämän emotionaalisen dynamiikan rakentamisessa. Deweyn estetiikan näkökulmasta taiteellisella luovuudella, laajimmassa mahdollisessa mielessä ymmärrettynä, voidaan luoda edellytykset kokonaisvaltaiselle kasvuille. Kyse ei ole vain siitä, että taiteenlajit tuodaan osaksi opetussuunnitelmaa, vaan siitä, että oppimisvuorovaikutukset muotoutuvat hedelmällisimmiksi, kun ne toteutetaan tavoilla, joissa kokemus saa ihanteellisen esteettisen muodon, toisin sanoen ”täyttymyksellistyy” tavalla, joka täyttää taiteen – ja ”täyskokemuksen” – ehdot. Taiteen ja esteettisen kokemuksen tulisikin olla kasvatuksessa keskeisessä, ehkä jopa kaikkein tärkeimmässä asemassa (Westerlund & Väkevä 2009).

TAIDEPEDAGOGIIKAN YLEINEN JA ERITYINEN MERKITYS

Deweyn hahmottaman taidepedagogiikan avulla on mahdollista nostaa esiin yhteiskunnallisten käytäntöjen kriittisiä merkityksiä. Tämä ei ole kuitenkaan sen päätehtävä. Yhteiskunnallisena käytäntönä taidepedagogiikka on enemmän kuin taiteen sosiaalisten merkitysyhteyksien osoittamista. Se on myös tapa osoittaa, millä tavalla voimme löytää itsemme eheinä yhteiskunnallisina olentoina kommunikaatiossa, joka on luonteeltaan pikemmin kokemuksen kuin tiedon ja taidon jakamista. Jaamme kokemusta osallistumalla yhteisöl-

lisiin käytäntöihin, jotka välittävät sosiaalisia suhteitamme aktiivisiksi kulttuurisiksi vuorovaikutuksiksi ja kanavoivat samalla kokemuksen jatkumoa kasvussa. Nimenomaan kulttuurisessa vuorovaikutuksessa otamme osaa taiteeseen yhteiskunnallisina olentoina valtauttaen itsemme esteettisinä kokijoina elämän käytännöllisissä toimissa.

Dewey osoittaa, että kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä koskevassa keskustelussa argumentoitu klassiseen liberalismiin (ks. esim. Bloom 1987; Hirsch, jr. 1987) palautuva kulttuurikritiikki ei riitä taiteen yleisen merkityksen hahmottamiseen, koska se ei ota huomioon sen yhteiskunnallista ulottuvuutta, vaan tyytyy klassisten teosten arvostamiseen. Deweylaisesta näkökulmasta taidepedagogiikka ei näyttäydy ns. korkeataiteen arvottavana kohottamisena tai vastavuoroisesti ”alempien taiteiden” sensuroimisena, vaan jokapäiväiseen kokemukseen kätkeytyvien esteettisten momenttien merkityksen julkituomisena, missä klassiset taideteokset voivat toki toimia tienviittoina.

Taidekasvatuksessa ei voida tästä näkökulmasta tarkastellen pitäytyä muuttumattomaksi oletetun arvotodellisuuden avaamisessa, vaan taidekasvattajien tulee löytää kutsumuksensa taiteen yleisten ja erityisten pedagogisten merkitysten suhteesta. Vaikka taiteen tärkeänä tehtävänä on osoittaa kokemuksen virrassa esteettisiä momenteja, eriytyneellä taidekasvatuksella on myös yleinen sosiopoliittinen ulottuvuus, joka kietoutuu taiteen yleiseen merkitykseen yhteiskunnallisena käytäntönä. Taiteilijoilla on aina suhde yhteiskunnalliseen käytäntöön, mikä tekee taiteesta aina osittain eettis-poliittisen hankkeen. Taidekasvatuksen yleinen merkitys on hyvän elämän rakentaminen: se tapahtuu, kun yksilöt ottavat osaa yhteiskunnalliseen toimintaan ja neuvottelevat tämän toiminnan arvoista ja merkityksistä. Hyvän elämän kvaliteetit eivät siirry taideteoksista kokijoihin sellaisenaan, vaan työstämällä. Deweylle taideteos olikin kokemus, jota taideobjekti (tai -esitys) välittää tullessaan tulkituksi sosiaalisen elämän rakennusaineena.

LOPUKSI

Deweyn taidekasvatusfilosofia voidaan nähdä yrityksenä lukea uudelleen hänen oman aikansa filosofisia artikulaatioita taiteen merkityksestä ihmiselämässä. Hän pyrki nostamaan sekä taiteen että kasvatuksen merkityksen filosofisen keskustelun ydinalueelle. Filosofian ja kasvatuksen kytkeytyminen toisiinsa ei ole ainutlaatuista filosofian historiassa, mutta se antaa tie-

tyt reunaehdot Deweyn ajattelun tulkinnalle. Dewey ei pidä taidefilosofian tehtävänä sellaisten kategorioiden luomista, jotka yrittävät tuoda varmuutta ymmärrykseemme siitä, millaisessa taiteen ja taidekasvatuksen maailmassa elämme. Filosofia tulisi nähdä intellektuaalisina projekteina, joiden tavoitteena on parantaa ihmiselämää (Dewey 1996/1938/MW 10, 46). Filosofia ei ratko filosofien, vaan ihmisten ongelmia. Myös suomalainen taidekasvatustilafilosofia näyttää näin ollen tämän pragmatistisen lähtökohdan valossa visioina ja toiveina: se on tulevaisuuteen suuntautuvaa suomalaisen taidekasvatuskulttuurin kritiikkiä (Westerlund & Väkevä 2011). Olemme edellä pyrkineet esittämään, millaisista lähtökohdista deweylaiseen pragmatismiin nojautuvat kriittiset tutkimusprojektit voisivat ponnistaa.

LÄHTEET

- Alexander, T. A. 1987. John Dewey's theory of art, experience and nature. Albany, NY: SUNY Press.
- Alexander, T. A. 1998. The art of life: Dewey's aesthetics. In Hickman, Larry A. (ed.) Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation. Bloomington: Indiana University Press.
- Bloom, A. 1987. Closing of the American mind. New York: Touchstone.
- Dewey, J. 1996. The collected works of John Dewey, 1882–1953. The electronic edition. Edited by Larry Hickman [EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works].
- Dewey, J. 2006. Julkinen toiminta ja sen ongelmat. (Suom. Mika Renvall.) Tampere: Vastapaino.
- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. (Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori.) Tampere: Niin & näin.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. (Suom. Jyrki Vainonen.) Tampere: Vastapaino.
- Hansen, D. T. 2006. John Dewey and our educational prospect. Albany, NY: SUNY Press.
- Hickman, L. A. 2004. Pragmatism as post-postmodernism. In Khalil, E. L. (ed.) Dewey, pragmatism, and economic methodology. London: Routledge, 99–129.
- Hickman, Larry A. 2008. Pragmatism as post-postmodernism: Lessons from John Dewey. New York: Fordham University Press.
- Hirsch, Jr. E., D. 1987. Cultural literacy. What every American needs to know. New York: Vintage Books.
- Jackson, P. W. 1998. John Dewey and the lessons of art. New Haven, Conn: Yale University Press.

- Kurzt, P. 1990. *Philosophical essays in pragmatic naturalism*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Manicas, P. T. 2008. *Rescuing Dewey: Essays in pragmatic naturalism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Määttänen, P. 2009. *Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveeseen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pihlström, S. 1996. Structuring the world: The issue of realism and the nature of ontological problems in classical and contemporary pragmatism. *Societas Philosophica Fennica. Acta Philosophica Fennica* vol. 59.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the mirror of nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, R. 1982. *Consequences of pragmatism. Essays, 1972–1980*. Minneapolis, MN.: University of Minnesota Press.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. (Suom. Veikko Mujunen.) Helsinki: Gaudeamus.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 68. University of Oulu. Saatavilla: <http://herkules oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The 'Method' of democracy in music education: Action, criticism, and theory for music education, 6 (4), 96–108. Saatavilla: http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund6_4.pdf.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Westerlund, H. 2003a. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki*, 5–21.
- Westerlund, H. 2003b. Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 45–62.
- Westerlund, H. 2004. Dewey's notion of experience as a tool for music education. *Nordic research on music pedagogy* 7, 37–50.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Dewey ja kasvatuksen taide. *Synteesi* 3, 28–36.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Who needs theory anyway? Theory and practice in music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education* 28 (1), 37–49.



Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä

MARJA-LEENA JUNTUNEN

Taidepedagogiikan teorian ja käytännön muotoutumiseen on osaltaan vaikuttanut merkittävästi sveitsiläinen säveltäjä-pedagogi Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950). Tarkastelen seuraavassa, mitä näkökulmia Jaques-Dalcroze on tuonut taidekasvatukseen sekä taiteiden välisyyteen ja mahdollisuuksiin opetuksessa. Nostan esiin myös Jaques-Dalcrozen näkemyksiä taidekasvatuksen mahdollisuuksista tukea ihmisen kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä monipuolisesti. Tarkasteluni perustuu Jaques-Dalcrozen kirjoituksiin sekä omaan Dalcroze-pedagogiikan opetuskokemukseeni ja tutkimukseeni (Juntunen 1999; Juntunen & Westerlund 2001; Juntunen 2002; Juntunen 2004; Juntunen & Hyvönen 2004; Westerlund & Juntunen 2005).

Jaques-Dalcrozen ensisijaisena tavoitteena oli kehittää musiikinopetusta, jossa hyödynnetään oppilaan liikekokemuksia ja joka integroi kuuntelun, liikkeen ja improvisoinnin. Laajemmasta näkökulmasta tulkittuna hän omalla pedagogisella etsimisellään ja kokeilullaan suuntasi taidepedagogiikassa huomion ihmisen kehollisuuteen ja tietämisen kehollisiin juuriin. Jaques-Dalcrozen pedagogiset pyrkimykset suuntautuivat löytämään tapoja saattaa oppilaat kokemaan ja löytämään itse sekä saattaa aistiminen, ajattelu, tunteet ja toiminta jatkuvaan vuorovaikutukseen keskenään.

Jaques-Dalcroze rakensi taidepedagogista käytäntöä, joka huomioi oppilaan kokonaisvaltaisesti, vahvistaa tunnekokemusta sekä kehittää mielikuvitusta ja persoonallista ilmaisua. Hänen ajatuksensa ja opetuksensa toivat eri taiteenalojen edustajat yhteisten asioiden äärelle. Jaques-Dalcrozen taidekasvatusta koskevat ideat ovatkin vaikuttaneet eri taidemuotojen ja niiden pedagogiikan kehittymiseen eri puolilla maailmaa. Lisäksi Dalcroze-pedagogiikka tarjoaa esimerkin opetuksen käytännöstä, jossa eri taidemuodot integroituvat: Vaikka työskentelyssä ensisijaisia työtapoja ovat musiikki ja liike, myös kuva, teksti ja draama integroituvat työskentelyyn luontevasti (ks. esim. Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010). Jaques-Dalcrozen eri

taidemuotoja yhdistelevä opetus avaa ajatuksia mahdollisuuksista taideaineiden työtapojen soveltamiseen myös muiden aineiden opetuksessa.

PEDAGOGISISTA HAASTEISTA UUSIIN OIVALLUKSIIN

Jaques-Dalcroze aloitti työnsä musiikin harmonian, säveltapailun ja sävellyksen opettajana Geneven konservatoriossa vuonna 1893. Pian hän huomasi, että vaikka oppilaat olivat teknisesti hyvin taitavia, heidän soittamisensa oli ilmaisultaan köyhää. Konservatoriossa oppilaille opetettiin musiikin teoriaa abstraktien sääntöjen ja kirjoittamisen avulla ilman yhteyttä soivaan musiikkiin. Oppilaat eivät esimerkiksi kyenneet kuulonvaraisesti hahmottamaan niitä harmonioita, joita he kirjoittivat. Opetuksessa hyödynnettiin vain oppilaan älyllisiä ominaisuuksia ilman yhteyttä havaintoihin ja kokemukseen. Jaques-Dalcrozen aikansa institutionaalista musiikkikasvatuksesta löytämät ongelmat liittyivät mielen ja kehon erotteluun sekä dualistiseen näkemykseen tiedon luonteesta. Kartesiolaisessa dualistisessa ajattelussa tietäminen ymmärretään pääasiassa saavutettavan näköaistilla ja älyllisellä ajattelulla eikä kuulemalla, tuntemalla, koskettamalla ja tekemällä (esim. Levin 1988). Jaques-Dalcrozen (1965/1920) havaintojen mukaan liiallinen älyllinen ajattelu tai epäbalanssi ajattelun ja tuntemisen (aistimisen) tai ajattelun ja toiminnan välillä johti *arytmiaan* – muun muassa kyvyttömyyteen hallita rytmisiä liikkeitä. Hän oli vakuuttunut siitä, että hyvä tasapaino puolestaan edistäisi mielikuvituksen ja tunteen vapautta ja täten ihmisen yleistä hyvinvointia (Jaques-Dalcroze 1985/1930, 6). Nykypäivän terminologiaa käyttäen voidaan sanoa, että Jaques-Dalcrozen pedagogista ajattelua leimaa holistisuus (Westerlund & Juntunen 2005): hän korosti mielen ja kehon erottamatonta yhteyttä ja halusi tuoda ajattelun välittömään yhteyteen toiminnan kanssa (Jaques-Dalcroze 1965/1920, 7). Hänen kanssaan samansuuntaista kritiikkiä esitti 1900-luvun alussa yleisemmällä tasolla myös esimerkiksi John Dewey (Westerlund & Juntunen 2005).

Etsiessään ratkaisuja opiskelijoiden rytmisessä ilmaisussa havaitsemiinsa ongelmiin Jaques-Dalcroze huomasi, että eräät hänen oppilaansa liikkuvat rytmisesti, vaikka eivät pystyneet soittamaan rytmissä. Hän havaitsi, että rytmi ilmenee ensisijaisesti kehomme luonnollisissa liikkeissä, kuten kävelyssä, ja että rytmi on liikettä ja siis olennaisesti fyysistä. Opetuksessaan hän halusi hyödyntää ihmisen liikkeissä olevan rytmisyyden musiikin oppimisessa. Jaques-Dalcroze uskoi vahvasti musiikin ja liikkeen yhteyteen: musiik-

kia ei voida irrottaa kehon liikkeistä ja rytmeistä. Hänen mielestään musiikkiin ovat tallentuneet kehon rytmit ja musiikki on kehon täydellinen soiva kuva. Nämä ajatukset johtivat hänet uudistamaan musiikinopetusta niin, että siinä hyödynnettiin liikkeen ja musiikin yhdistävää toimintaa. (Jaques-Dalcroze 1930; ks. myös Juntunen 1999.)

Vähitellen rytmistä muodostui Jaques-Dalcrozen pedagogisen ajattelun kulmakivi: Rytmii on se musiikin elementti, joka musiikin, kehon ja myös mielen yhteisenä tekijänä yhdistää ne toisiinsa. Rytmii avulla koko kehon organismi saadaan hereille, ja rytmisen liikkeen synnyttämät lihasaistimukset rikastuttavat aivoja. Rytmii tehtävänä on luoda yhteys myös ajattelun ja tunteen välille. Lisäksi rytmi on Jaques-Dalcrozelle kaikkien taidemuotojen olennaisin tekijä – se antaa muodon taiteelliselle ilmaisulle. Rytmii on keskeinen myös kasvatuksessa yleensä. Rytmikasvatuksen avulla on hänen mukaansa muun muassa mahdollista herättää ja aktivoida passiivisen oppilaan reaktiokykyä ja ilmaisuja ja toisaalta auttaa impulsiivista lasta hallitsemaan toimintojaan. (Jaques-Dalcroze 1965/1920; Jaques-Dalcroze 1985/1930; Juntunen 1999.)

KINESTESIA TIETÄMISEN PROSESSINA

Kokemukset musiikin ja liikkeen yhdistävistä harjoituksista ohjasivat Jaques-Dalcrozea vähitellen tekemään johtopäätöksen, että musiikillinen tietoisuus syntyy kehollisen kokemuksen tuloksena ja että kehon liikkeet selkeyttävät havaintoja. Kun hän tutki tapoja, joissa musiikki, liike ja ajattelu yhdistyivät, hän huomasi, että hänen metodinsa puuttuva rengas oli kinestesia – liiketietoisuus, josta hän käytti nimeä kuudes aisti eli ”lihasaisti” (*sens musculaire*, Jaques-Dalcroze 1965, 140). Jaques-Dalcroze palasi aikaisempiin arveluihinsa lihasaistimuksen yhteydestä rytmiseen oppimiseen. Hän esitti, että aina kun keho liikkuu, liikeaistimus muuttuu tuntoaistimukseksi, joka voidaan tiedostaa. Tämä aistimus voi koskea painoa, voimaa, aksentteja, nopeutta, kestoaa, suuntaa, liikeradan laatua, kehonosien asentoa, nivelien kulmia ja kehon painopisteen vaihteluja. Kinestesian merkityksen löydettyään Jaques-Dalcroze ja hänen työtoverinsa olivat vihdoinkin löytäneet prosessin, joka muodosti yhtenäisen oppimisspiraalin: siinä yhdistyi kuuntelu liikkumiseen, liikkuminen tuntemiseen, tunteminen aistimiseen, aistiminen analyysiin, analyysi lukemiseen, lukeminen kirjoittamiseen, kirjoittaminen improvisointiin ja improvisointi ilmaisuun. (Choksy et al. 1986, 33, 36; Juntunen 1999.)

Nykypäivän näkökulmasta tarkasteltuna vaikuttaa siltä, että Jaques-Dalcroze intuitiivisesti ymmärsi sen, minkä useat tutkijat (mm. Mickunas 1974; Sheets-Johnstone 1999; Parviainen 2006; Sheets-Johnstone 2010; ks. myös Anttila, tämä teos, 161) ovat myöhemmin todistaneet: kinesteettinen aisti on keskeinen ajan, tilan ja voiman elementtien kokemisessa ja tiedostamisessa, ja kinesteettinen tietoisuus on tietämisen keskeinen prosessi, joka yhdistää kaiken kehollisen toiminnan ja kokemuksen. Kinesteettinen tiedostaminen mahdollistaa liikkeen ja liikekokemuksen avulla oppimisen. Kinesteettistä aistimista ja tiedostamista harjoitetaan Dalcroze-pedagogiikassa muun muassa varioimalla tapoja liikkua sekä ohjaamalla oppilasta tiedostamaan liikkeen eri vaiheita, liikekokemuksia ja kehon aistimuksia. Kehollisten kokemusten avulla oppimista sekä mielen ja kehon yhteyttä yleensäkin pyritään vahvistamaan muun muassa ohjaamalla oppilaita kuuntelemaan tuntemuksia omassa kehossa, tiedostamaan ja analysoimaan toimintaansa sekä pitämällä opetuksessa yllä jatkuvaa haastetta kiinnittää huomiota, keskittyä ja käyttää mielikuvitusta (Juntunen 2004).

HAVAINNOIVASTA KEHOLLISESTA TOIMINNASTA KOKONAISSVALTaiseen KOKEMUKSEEN JA UUSIIN MERKITYKSIIN

Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa oppilaat usein liikkuvat (improvisoituun) musiikkiin ja ilmaisevat liikkeessään sen, mitä kuulevat musiikissa – joskus hyvinkin yksityiskohtaisesti. Liikkeiden tarkoituksena ei ole välittää katsojalle koreografista kuvaa musiikista, vaan ensisijaisesti tuottaa kokemus tai tietoa liikkujalle itselleen. Liikkeet muodostavat prosessin, jossa liikkuja ilmaisee musiikissa havaitsemiaan asioita ja samanaikaisesti ottaa vastaan liikkeiden synnyttämiä ajatuksia, tuntemuksia ja kokemuksia (ks. Juntunen 2004). Ilmiötä voidaan ymmärtää filosofi Maurice Merleau-Pontyn (1968) havainnon käännettävyyttä koskevan teesin avulla. Havainnon käännettävyys viittaa siihen, että keholla on kaksi ulottuvuutta: se on samanaikaisesti sekä havainnoiva että havaittu, aistiva ja aistittu. Kysymyksessä on kaksipuolinen tila, jossa keho voi vaihdella aistivan ja aistitun roolin välillä mutta vain yhden aistin alueella kerrallaan. (Merleau-Ponty 1968, 130–155, 263, ks. myös Rouhiainen, tämä teos, s. 78.) Havainnon käännettävyys voi toteutua myös havainnoivan ja ilmaisevan toiminnan välillä (Parviainen 1998, 65).

Musiikkia ilmaisevissa liikeharjoituksissa kehon liikkeen tehtävänä on ensisijaisesti konkretisoida ja vahvistaa kuulohavaintoa, mutta liike toi-

mii myös ilmaisuna oppilaan kyvystä kuulla. Kuuleminen itsessään on fyysinen ilmiö. Keho vastaanottaa ääniä taktisina värähtelyinä, jotka resonoiivat koko kehossa (Stubley 1999). Musiikkia kuunnellessamme emme vain kuuntele ja ajattele, vaan osallistumme kuunteluun koko keholla: tunemme melodiat yhtä vahvasti kehossa kuin prosessoimme niitä aivoissa. Kuuntelukokemusten kokonaisvaltaisuus selittyy myös sillä, että eri aistinalueiden toiminnot risteytyvät. Visuaalisia ja taktisia sekä jopa maku- ja hajuaistimusten mielikuvia voidaan jossain määrin synnyttää pelkästään kuuloaistin ärsytyksellä (Ferguson 1973, 13). Toisaalta musiikki itsessään aktivoi eri aistinalueita. Merleau-Pontyn (1962) mukaan aistit aktivoituvat ristikkäin kokemuksellisesti aina: ”Kehoni ottaa vastaan ääniä ja värejä, ja kokemusta on vaikea rajoittaa vain yhden aistin alueelle: se levittäytyy spontaanisti muidenkin aistien ylle” (Merleau-Ponty 1962, 227; kirj. suom.). Tällöin puhutaan synesteettisestä kokemuksesta (mm. Merleau-Ponty 1962, 229). Siitä hieno esimerkki on alku Eeva-Liisa Mannerin (2008, 254) runosta *Sateentulon kuvaus*: ”Tämä on veden ja ruohon dialogi myöhään illalla ennen sadetta, kun vesi kuiskaa airoille salaisuuksiaan, ja puun ja ruohon ja veden tuoksu on solminut liiton eri aineiden kanssa, se on kolmisointu tutussa tuoksussa.”

Opetuksessa eri taidemuotojen yhdistäminen rikastuttaa monipuolista aistimista. Vaikuttaa siltä, että Jaques-Dalcroze oli tietoinen siitä, että ihmiset oppivat eri tavoin ja usean aistin yhdistelmän avulla jo ennen kuin tieteellistä tutkimusta asiasta oli saatavilla (ks. Jaques-Dalcroze 1985/1930, 98–99; myös Jaques-Dalcroze 1981/1945, 105). Aistimukset puolestaan synnyttävät mielikuvia, jotka ohjaavat toimintaamme. Jaques-Dalcroze uskoikin, että taidepedagogiikan yksi keskeinen tehtävä oli herättää aistimuksia, jotka luovat soivia, visuaalisia ja kinesteettisiä mielikuvia (Jaques-Dalcroze 1985/1930, 108). Nämä mielikuvat on myöhemmin mahdollista aktivoida taiteellisen tai muun toiminnan yhteydessä. Aivotutkija ja neurologi Antonio Damasio (2000) pitää mielikuvien merkitystä hyvin keskeisenä hyvälle toiminnalle. Toiminnassa käymme läpi enemmän tai vähemmän automaattisesti mielikuvia, jotka edustavat erilaisia toimintamalleja, skenaarioita ja toiminnan tuloksia. Me valitsemme sopivat mielikuvat ja hylkäämme huonot. Mielikuvat mahdollistavat myös uudenlaisen toiminnan keksimisen sekä toiminnan suunnittelun – kyky muuttaa ja yhdistää mielikuvia on Damasion mukaan luovuuden lähde. (Damasio 2000, 24.)

Dalcroze-rytmiikan harjoituksissa liike peilaa sekä kehollista että musii-killista ajattelua, tietämistä ja kokemista, mutta se myös muuttaa niitä joh-

taen uudenlaiseen kokemiseen, ajatteluun ja ymmärrykseen (Juntunen & Westerlund 2001). Merleau-Pontyn (1962) ajatteluun viitatakseni toiminnassa syntyy uusia merkityksiä kehon ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä lieneekin yksi taidepedagogiikan vahvuuksista kasvatuksessa: kehollisessa taiteellisessa toiminnassa ihminen ei vain ilmaise itseään vaan myös ymmärtää ja kertoo itseään ja muita uudella tavalla.

TAIDEINTEGRAATIOTA HELLERAUSSA

Jaques-Dalcrozen kiinnostus muita taiteita kuten teatteria, tanssia ja oopperaa kohtaan vei hänet myös työskentelemään näillä alueilla. Saksalaisen teollisuusperheen poika Wolf Dohrn, joka pyrki työssään tuomaan työväestön, taiteilijat ja liikemiehet yhteen, ihastui Jaques-Dalcrozen pedagogisiin ideoihin ja halusi rakentaa hänelle instituutin Hellerauhun, Dresdenin lähelle Saksaan v. 1910. Myös Wolf Dohrnin veli Anton Dohrn osallistui hankkeeseen. Veljekset uskoivat, että ihmisen elämän laatu paranee, kun mielikuvitus ja luovuus kehittyvät. Tämä haaste parantaa yhteisön ihmisten elämänlaatua musiikillisen ja liikunnallisen kasvatuksen avulla ja Jaques-Dalcrozen Genevessä viranomaisten taholta kohtaamansa vastustus saivat hänet suostumaan ehdotukseen. Rakennuksen suunniteluun osallistui Wolf Dohrnin ja Jaques-Dalcrozen lisäksi näyttämösuunnittelija ja ohjaaja Adolph Appia, josta tuli myöhemmin Jaques-Dalcrozen läheinen ystävä ja työtoveri. Appian vaikutuksesta esityksiä varten rakennettu pääsali varustettiin valokatkosella ja liikuteltavilla kulisilla (mm. portaat), joiden avulla näyttämön rytmiä voitiin muunnella. Nämä uudet näyttämömahdollisuudet sekä Jaques-Dalcrozen pedagogiset ideat houkuttelivat Hellerauhun tunnettuja muusikoita, tanssijoita, kirjoittajia ja ohjaajia ympäri maailmaa. Näihin kuuluvat muun muassa Max Reinhardt, Ernest Bloch, Ernest Ansermet, Sergei Rahmaninov, William James, George Bernard Shaw, Upton Sinclair, Paul Claudel, Darius Milhaud, Hanya Holm, Rudolph Laban, Mary Wigman, Marie Rambert, Isadora Duncan, Vatslav Nijinsky ja Konstantin Stanislavski.

Lopulta sadat 14 eri kansalaisuutta edustavat taiteilijat asuivat ja opiskelivat Helleraussa. Heidän sekä lukuisten oppilaiden myötävaikutuksesta Jaques-Dalcrozen ideat levisivät ja laajenivat lähes kaikkiin taidemuotoihin. Dalcroze-pedagogiikkaa sovellettiin vähitellen teattereissa, tanssikouluissa ja taidealojen opetuslaitoksissa eri puolilla maailmaa, ja monia Dalcroze-koulutusta antavia kouluja avattiin.

Helleraun työn kohokohta oli Christoph Willibald Gluckin oopperan *Orfeo* esitys vuonna 1913. Kaikki näytökseen osallistuneet laulajat, orkesteri, näyttämölle asettajat ja koreografit oli koulutettu Jaques-Dalcrozen ideoitten mukaisesti niin, että musiikki, liike, valot ja tila olivat täydessä sopu-
soinnussa keskenään. Jaques-Dalcroze kutsuttiin myös muun muassa Pariisiin oopperaan harjoittamaan tanssijoita Igor Stravinskin säveltämän ja Nijinskyn koreografioiman *Kevätuhri*-baletin vaikeiden rytmien ymmärtämisessä ja toteuttamisessa. Jaques-Dalcroze ja Appia yhdessä kehittivät merkittävästi näyttämövalaistusta, lavasteiden asettelua ja ryhmäkohtausten koreografioita. Appia tunnetaan erityisesti Richard Wagnerin oopperoiden lavastesuunnittelijana. Wagner oli aiemmin 1800-luvun puolivälissä muuttanut musiikkia koskevaa ajattelua kokonaistaideteoksen (*Gesamtkunstwerk*) käsitteellään, joka yhdistää kaikki musiikilliset, visuaaliset, poeettiset ja näytelmälliset taiteet yhdeksi teokseksi antiikin kreikkalaisen tragedian tapaan (Bacon 1995).

Suomesta Dalcroze-pedagogiikan kesäkurssille Helleraussa vuonna 1910 osallistui Maggie Gripenberg (1881–1976), joka oli tanssitaiteilija, koreografi, pianisti sekä taidemaalari. Hän kuvaa käsitystään Jaques-Dalcrozesta ja hänen pedagogiikastaan seuraavasti:

Tiesin, ettei tuo metodi pyrkinyt olemaan vain yhdistettyä voimistelua, tanssia ja musiikkia, vaan se pyrki johtamaan rytmin koko elämään, ihmisen ruumiillisen ja henkisen toiminnan yhdyssiteeksi. Rytmikka ei hänen käsityksensä mukaan sinänsä ollut taidetta, vaan se oli vain väliaste, pohja, jolle kaikenlainen taiteellinen työ voitiin rakentaa. Hän oli luonut aivan uuden kasvatusmetodin. (Gripenberg 1952, 53–54.)

Kokemastaan innostuneena Gripenberg jatkoi opintojaan Jaques-Dalcrozen oppilaana koko seuraavan vuoden (Gripenberg 1952). Suomeen palatuaan hän sovelsi oppimiaan kasvatusideoita omassa opetustyössään Kansallisoopperassa sekä Helsingin musiikkiopistossa, josta vuonna 1922 tuli Helsingin konservatorio ja edelleen vuonna 1939 Sibelius-Akatemia. Sibelius-Akatemiassa hänen työtään jatkoi myöhemmin Ilta Leiviskä ja edelleen Inkeri Simola-Isaksson, joka on elämäntyöllään luonut ja vakiinnuttanut Jaques-Dalcrozen ideoita myötäilevän musiikkiliikunnan osaksi suomalaista musiikkikasvatusta. Musiikkioppilaitoksen opetuksen ohessa Gripenberg piti yllä myös Gripenberg-koulua, jossa oli opiskelijoina myös oppilaitoksen ulkopuolisia henkilöitä, sekä lapsia että aikuisia. Lisäksi hän toimi Helsingin yliopiston voimistelulaitoksen rytmikan opettajana vuosina

1939–1949. Näin hänen pedagogiset ideansa levisivät voimistelunopettajien kautta myös koulujen liikuntatunneille. Voidaan sanoa, että Gripenberg on ollut maamme vapaan tanssin ja rytmikasvatuksen merkittävä uranuurtaja. (Rinta-Runsala 1995; Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010.)

KASVATUSTA TAITEESSA JA TAITEEN AVULLA

Kaikki oppiminen taiteissa ei kuitenkaan koske vain taiteellista taitoa ja ilmaisua tai taiteen ymmärtämistä. Jaques-Dalcroze kiinnitti huomion taideaineen sisäisten tavoitteiden ohella yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen eli kasvatukseen taiteen avulla. Taidekasvatus vaikuttaa myönteisesti muun muassa persoonallisuuden, spontaanisuuden, sensitiivisyyden ja sosiaalisuuden kehittymiseen, mikä Jaques-Dalcrozen mukaan toteutuu oivallisella tavalla muun muassa yhteislaulussa. Yhdessä musisointi antaa lapselle mahdollisuuden nostaa tunnekokemuksensa arkikokemuksen yläpuolelle ja tulla osalliseksi sitä yhdessä jaettava, joka kasvattaa taiteen tunteita ja taiteesta nauttimista. (Jaques-Dalcroze 1985/1930.) Taide herättää kokemuksia, ja kokemukset inspiroivat halua ilmaista ja kommunikoida syviä tunteita muille: näin taide ruokkii itse itseään. ”Uskon myös, että taide sinänsä ... hyötyy ja pysyy yllä tällaisen kasvatuksen avulla.” (Jaques-Dalcroze 1910.) Jaques-Dalcrozen mielestä erityisesti musiikilla oli vahva kasvatuksellinen voima, koska se aktivoi samanaikaisesti tunteet, ajattelun ja mielikuvituksen sekä kehon liikkeen (Jaques-Dalcroze 1965/1920). Kasvatuksella musiikin avulla (*l'éducation par la musique*) Jaques-Dalcroze viittasi myös opetuskäytäntöön, jossa opetus on ensisijaisesti sanatonta vuorovaikutusta musiikin, oppilaan ja ryhmän välillä (ks. Juntunen 2004).

Samansuuntaisia ajatuksia taiteen avulla kasvattamisesta on Suomessa esittänyt muun muassa Juho A. Hollo vuonna 1919 ilmestyneessä teoksessaan *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Hänen mukaansa varsinaisia taideaineita tulisi käyttää taideaineen sisäisten tavoitteiden ohella yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen, jolloin kasvatuksen päämäärä voi sijaita myös taidekasvatuksen rajojen ulkopuolella. Hollo puhuu kasvatuksesta taiteena ja kasvattajasta taiteilijana. Hän mainitsee, että taidekasvatus sinänsä ja kokonaisuudessaan voisi olla taidetta ja että taiteesta voitaisiin tehdä yleinen kasvatuksen periaate. Kasvattaja ei ole pelkkä tiedon jakaja, vaan kasvatettaviaan muovaava taiteilija, joka tekee jokaisesta oppitunnista taideteoksen, elävän ja voimia vapauttavan, ainutlaatuisen hetken. (Hollo 1919.)

Jaques-Dalcroze halusi uudistaa musiikkikasvatusta mutta myös kasvatusta ylipäätään niin, että se huomioi kokonaisvaltaisesti ihmisen mielen, kehon ja tunteet. Jaques-Dalcrozen mielestä lasta tuli jo ensimmäisestä oppitunnista lähtien ohjata ymmärtämään, että koulutus kohdistui yhtä paljon sydämeen kuin aivoihin ja että oppilaan tuli yhtä paljon rakastaa kuin ymmärtää. Itse asiassa kasvatuksen tuli vedota ensisijaisesti tunteeseen, ei tietoon. Hän kritisoi aikansa koulujen kasvatusta siitä, että se syötti oppilaille tietoa, jota voitiin esittää oppikirjoissa. Lähempänä elämää olevaa tietoa tarjoihtiin vain niiden opettajien aloitteesta, jotka halusivat kasvattaa oppilaista ihmisiä eivätkä vain pieniä tiedemiehiä. Hän kritisoi myös aikansa taidekasvatusta siitä, ettei se kasvattanut taiteen ymmärtämiseen ja koulujen musiikin opetusta siitä, että musiikkia opetettiin liian akateemisesti sekä ilman yhteyttä kouluyhteisön elämään. Myös taiteesta nauttiminen tulisi perustua tunteille: hän ihmetteli ihmisiä, jotka menivät konserttiin vain analysoimaan esitystä voidakseen esittää asiantuntevaa kritiikkiä. (Jaques-Dalcroze 1985/1930.)

Jaques-Dalcroze ymmärsi taiteen merkityksen yhteiskunnalle ja puolusti taiteen asemaa ja merkitystä koulussa. Musiikinopetuksen tehtäväksi Jaques-Dalcroze näki saattaa kaikki oppilaat läheiseen kontaktiin musiikin kanssa, kehittää heidän musiikillista ajatteluaan ja näin kasvattaa ei vain esiintyviä muusikoita vaan myös konserttiyleisöä. Hän uskoi, että hänen harjoitustensa avulla lasten korvat sekä heidän koko kehonsa herkistyisivät kuuntelemiseen. Tällöin he voisivat konserttiin mennessään kyetä elävään vuorovaikutukseen muusikoiden kanssa. Musiikin opetusta kouluissa hän perusteli lisäksi sillä, että muiden aineiden opetuksessa musiikki auttaa lasta rentouttamaan mielensä, keskittymään ja ajattelemaan. (Jaques-Dalcroze 1935; Jaques-Dalcroze 1985/1930.)

Jaques-Dalcroze uskoi taidekasvatuksen mahdollisuuksiin myös oppilaan psykofyysisen tasapainon saavuttamisessa. Taidekasvatuksen tehtävänä oli toimia ihmisen sekä tietoisella että tiedostamattomalla alueella: sen tulee tukea oppilaan tietoisesta minän kehitystä mutta myös samalla nostaa esiin ja tarpeen tullen kultivoida oppilaan tiedostamattomia ilmaisuja. Psykologiaan liittyvissä tulkinnoissa ja ajatusten muotoilussa Jaques-Dalcroze avusti tunnettu psykologi, Rousseau-instituutin perustaja Édouard Claparède (1873–1940), joka omassa työssään korosti oppilaan – etenkin tämän mielen ja sielun – huomioimista opetuksen lähtökohtana (Spector 1990, 66, 227). Hän antoi Jaques-Dalcrozelle tunnustusta siitä, että tämä oli päätynt psykologi-

assa vahvistuvaan näkemykseen liikkeen merkityksestä älyllisten ja tunnepohjaisten ilmiöiden tukemisessa (Bachmann 1991, 16–17).

Jaques-Dalcroze korosti, että hänen harjoituksensa kehittävät myös ihmisen yleisiä kykyjä, kuten tarkkaavaisuutta, muistia, kykyä toistaa tai muuttaa toimintaa ja kommunikointikykyä. Hän oli lisäksi vakuuttunut siitä, että menetelmä edistää fyysistä kehitystä ja kehonhallintaa sekä älyllistä nopeutta ja johtaa parempaan itseyden kokemukseen, vahvempaan mielikuviin ja jatkuvaan keskittyneisyyteen. Täten harjoituksista olisi hyötyä ei vain taiteiden oppimisessa vaan koulun opetuksessa yleensäkin. Samalla Jaques-Dalcroze kuitenkin muistuttaa, että näihin tavoitteisiin pääsemisen edellytyksenä on riittävä määrä tunteja ja asiaan perehtynyt opettaja. (Jaques-Dalcroze 1910; Jaques-Dalcroze 1935; Jaques-Dalcroze 1985/1930, 99, 104.)

On olemassa joitakin tutkimustuloksia, jotka puoltavat edellä esitettyjä väitteitä. Sveitsiläisen geriatrian erikoislääkärin Reto G. Kressigin tutkimuksissa on havaittu, että osallistuminen Dalcroze-pedagogiikan harjoitukseen pitkällä aikavälillä edistää kävelyn tasaisuutta ja voi näin ollen vähentää kaatumisriskiä vanhemmalla iällä (Kressig 2005, Kressig et al. 2005, 729). Kressig (2007) on myös havainnut, että harjoituksista on hyötyä käyttäytymishäiriöistä kärsiville muistisairaille: muutaman harjoituskerran jälkeen heidän tilatietoisuutensa parani niin, että he eivät enää eksyneet esimerkiksi sairaalan käytävillä. Myös monet Dalcroze-pedagogiikan opetukseen osallistuneet ovat itse kuvanneet, miten Dalcroze-pedagogiikka on edistänyt esimerkiksi keskittymistä, mielen ja kehon yhteyttä, musiikillista ajattelua, sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta (ks. Schnebly-Black & Moore 1997). Omaan opetukseeni osallistuneet opiskelijat ovat usein kertoneet harjoitusten vaikuttaneen laajaan kirjoon taitoja ja kykyjä. Mielestäni on hyvin luontevaa, että harjoitukset, jotka aktivoivat ihmisen toimimaan ja osallistumaan hyvin kokonaisvaltaisesti, myös harjoittavat ja kehittävät ihmisen kykyjä monipuolisesti. Jo pelkästään keskittymisen harjoittamisella voi olla paljonkin merkitystä kaikessa oppimisessa ja arkielämän sujumisessa. Sujuva liikkuminen, reagointi ja vuorovaikutus ovat niin ikään jokapäiväisen elämän ja ihmisen hyvinvoinnin perusedellytyksiä.

Jaques-Dalcrozen yleensä kasvatusta koskeva kritiikki ja argumentit taidekasvatuksen puolesta ovat tuttuja myös nykypäivän taidekasvatustieteiden keskustelussa. Esimerkiksi perusopetuksen uuteen tuntijakoesitykseen liittyneessä kuulemistilaisuudessa helmikuussa 2010 taideaineiden opettajien liitton esityksissä korostuivat muun muassa näkemykset, joiden mukaan taide-

opetus tukee oppilaan identiteettiä, henkistä kehitystä ja monipuolista kasvua, kehittää luovuutta sekä lisää hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. (Ks. OPH 2010.) Musiikkikasvatuksen piirissä usein keskustellaan siitä, voidaanko musiikin opetuksen asemaa ja merkitystä perustella ns. ulkomusiikillisilla arvoilla. Olen Wayne Bowmanin (2002) kanssa samaa mieltä siitä, että näitä arvoja ei ole tarpeellista erottaa musiikkikasvatuksen ”sisäisistä” arvoista. Taiteissa on olennaista niiden vaikutus ihmisen psyykkis-henkiseen kokonaisolemuksen. Ainakin taideopetuksen piirissä vallitsee vahva näkemys, että taideaineiden opiskelu voi selkeästi vaikuttaa siihen, mitä me olemme ja miten me suhtaudumme toisiin ihmisiin; taiteet opettavat refleksiivistä suhtautumista kokemukseen, avointa asennetta ja kykyä toimia itsenäisesti sekä yhteistyössä toisten kanssa (myös mm. Lehtonen 2004, Skinnari 2004).

KEHOLLISUUDEN NÄKÖKULMA

Jaques-Dalcroze näyttää kamppailleen samojen haasteiden kanssa käytännössä musiikkikasvatuksen kontekstissa kuin Merleau-Ponty (1962) teorian tasolla filosofiassa (Juntunen 2004). Merleau-Pontyn työ voidaan tulkita yritykseksi yhdistää maailma ja kokemuksemme siitä ja suunnata huomionamme kehollisen, esi-reflektiivisen kokemuksen merkitykseen (ks. Rouhiainen, tämä teos). Jaques-Dalcroze halusi älyyn perustuvan musiikinopetuksen tilalle tarjota opetusta, joka pyrkii oppilaan monipuolisten aistihavaintojen herättämiseen ja hyödyntämiseen oppimisessa. Merleau-Pontyn filosofian näkökulmasta tulkittuna Dalcroze-pedagogiikan keskeisenä ajatuksena on, että voimme oppia ymmärtämään musiikillista maailmaa, itseämme ja toisia musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan sekä liikkeen, tunteet, ajattelun ja aistimisen yhdistävien kokemusten avulla (Juntunen 2004). Tällaisessa toiminnassa mieli ja keho ovat kokonaisvaltaisesti toimivan organismin monipuolisesti keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevia ja toisistaan erottamattomia tekijöitä (Juntunen & Westerlund 2001).

Kehollisuuden näkökulma selittää sen, kuinka ihminen ajattelee ja toimii kokonaisvaltaisesti ja kuinka kehoa voidaan pitää kognition ja luovuuden keskeisenä tekijänä. Kehollisuus viittaa siihen, että keho-subjekti kokee ja tuntee maailman subjektiivisesti. Keho on kokeva, maailmalle avoin ja aktiivisesti muuttuva keho. (Merleau-Ponty 1962; Juntunen 2004.) Jaques-Dalcroze (1965/1920) korosti, että kaiken taiteen perusta on inhimillinen tunne, joka on sekä koettavissa että ilmaistavissa parhaiten kehon avulla.

Keho on suurin tie tunteisiin sekä tunteiden ja ajatusten kokemiseen ja ilmaisuun. Tavoitteena on, että keho vapautuu liiallisesta älyllisyydestä ja lihaskäynnityksestä ja on vapaa persoonalliseen, spontaaniin ilmaisuun.

Merleau-Ponty (1962, xvi–vii) argumentoi, että ”maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän”. Keho on väylä myös ymmärtämiseen. Aistiminen on merkityksiä luovaa toimintaa ja kehollisen tietämisen muoto. Kehon liikkuvuus mahdollistaa maailman aistimisen ja kokemuksen uudella tavalla, mikä luo yhä uusia merkityksiä. Liikkuvan kehoinstrumentin avulla on mahdollista muun muassa kokea, analysoida, oivaltaa ja omaksua musiikkia – musikaalisuuden asteesta riippumatta. Keho oppii sekä tiedostetun että tiedostamattoman toiminnan avulla. Dalcroze-pedagogiikkaan sisältyy ajatus, että kehon liikkeeseen ja keholliseen kokemukseen perustuva tietäminen tapahtuu syvemmällä tasolla kuin pelkästään abstraktin ajatteluun perustuva tietäminen. Maailman ymmärtäminen tapahtuu aina ensin kehollisella, esi-refleksiivisellä tasolla; älyllinen prosessointi seuraa myöhemmin. Kehollisessa toiminnassa ja kokemuksessa eri aistialueiden havainnot integroituvat ja yhdistyvät ajatteluun ja tuntemiseen. Kokemukset tallentuvat eri aistihavaintoihin perustuvina mielikuvina, joihin on mahdollista palata eri yhteyksissä, muissa tilanteissa. Reflektiivisessä ajattelussa aikaisemmat kokemukset yhdistyvät aikaisempiin kokemuksiin ja ymmärtämiseen ja johtavat yhä selkeämpiin mielikuviin (ks. Damasio 2000). Kun toimintaan sisältyy eri taidemuotoja, niin aistihavaintojen ja aistien ristikkäisaktivoituminen sekä mielikuvien kirjo rikastuvat, aistisuus kasvaa ja kokemus ja ymmärtäminen monipuolistuvat.

KEHOLLISUUS TAIDEPEDAGOGIIKASSA

Taideaineissa tiedon rakentaminen ja taiteellinen toiminta sinänsä ovat kehollisia tapahtumia, joissa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä huolimatta kehollisen kokemuksen ja kehollisen tiedon huomioon ottaminen taideaineiden opetuksessa ei ole itsestään selvää. Usein esimerkiksi musiikinopetuksessa älyllisten ja analyttisten kykyjen tarkkuus nousee ensisijaiseksi ja kehollinen tieto ja ilmaisu sekä eletyt kokemukset jäävät taka-alalle.

Toinen nykyaikaisen pedagogisen käytännön piirre on se, että taideaineita, kuten lähes kaikkia muitakin oppiaineita, opetetaan yleensä toisistaan erillisinä. Taideopetuksessa keskitytään ensisijaisesti yhden ais-

tialueen havaintoihin, joihin oppiaineessa rakentuva taitotieto perustuu. Kuvataideopetuksessa harjoitetaan ensisijaisesti visuaalista, musiikissa audiitiivista ja tanssissa kinesteettistä aistimista ja havainnointia.

Viime aikoina ihmisen kehollisen kokonaisvaltaisuuden sekä mielen ja kehon yhteyden huomioivat näkökulmat ja menetelmät ovat herättäneet yhä enemmän kiinnostusta. Tämä näkyy muun muassa sellaisten liikuntamuotojen kuten Pilates ja jooga kasvavana harrastuksena. Myös taide- ja taitoaineiden opetuksen ydinalueita tarkastelevissa puheenvuoroissa kehollisuuden näkökulmat ovat vahvasti esillä (mm. Anttila 2006; Anttila 2009; Hakala & Kujala 2010; Saikkonen 2011). Silloin kun taiteellinen toiminta tai taideopetus on tietoista tiedon rakentumisen ja taiteellisen ilmaisun kehollista ulottuvuuksista ja suuntaa huomion myös kehon kokemuksiin, se voi auttaa ihmistä löytämään yhteyden itseensä ja kehollisuuteensa. Taideaineiden opetuksessa on mahdollista korostaa tätä näkökulmaa sekä tavoitteiden asettelussa että opetusmenetelmien valinnassa.

Jaques-Dalcrozen ajattelun soveltaminen taidepedagogiikassa ja opetuksessa yleensäkin tarkoittaa vaikkapa sitä, että opetuksessa hyödynnetään oppilaan aistihavaintoja ja kehollisia kokemuksia ja oppilaalla on mahdollisuus kokeilla, keksiä ja löytää itse tai että opetuksessa rakennetaan yhä enemmän taideaineiden integraatiomahdollisuuksia ja eri taidemuotoja yhdistäviä opetuksen tapoja ja prosesseja. Musiikkia voidaan opettaa esimerkiksi liikkeen ja musiikin historiaa draaman avulla, kuvataiteen opetuksessa voidaan käyttää musiikkia ja niin edelleen. Taideaineiden opetuksen integraatiosta hyvänä esimerkkinä toimivat myös nykyisin varsin suositut musikaaliprojektit, joissa musiikki, laulu, puhe, tanssi, näytteleminen, lavastus ja valot ovat erottamattomasti osa yhteistä kokonaisuutta ja joissa eri (taide)aineiden opettajat työskentelevät yhteisen taiteellis-kasvatuksellisen päämäärän saavuttamiseksi. Ihanteellista olisi, että taideaineiden ei tarvitsisi enää kilpailla keskenään eikä myöskään muiden aineiden kanssa. Eri aineiden opettajat voisivat yhdessä suunnitella ja toteuttaa opetusta oppilaan kokemuksesta sekä kasvatustavoitteista ja lähtökohdista käsin; opetuksessa ei keskityttäisi vain tietyn taiteellisen taidon kehittämiseen vaan harjoitettaisiin myös aistimista, herkistymistä, kokemista, ymmärtämistä, mielikuvitusta sekä toisen ihmisten kanssa olemista kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti.

Taide- ja taitoaineiden työmuotoja on mahdollista käyttää myös muiden aineiden opetuksessa. Musiikkia ja liikettä voidaan soveltaa vaikkapa matematiikan opetuksessa. Äidinkielen perusopetuksen opetussuunnitelmassa

ehdotetaankin ”kuullun, nähdyn, koetun ja luetun työstämistä improvi-soinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla, myös muihin taideaineisiin integroiden” (POP 2004, 47). Tämä tietenkin edellyttää opettajalta monipuolista osaamista, jonka kehittäminen on suuri haaste opettajankoulutuksessa. Erityisopetuksessa, jonka tarve on kouluissa lisääntynyt valtavasti viimeisten vuosien aikana, monipuoliset ja taiteita integroivat työtavat ovat itsessään selviä: kieliä opiskellaan liikkeen ja rytmin avulla, matematiikkaa väreinä; opetuksessa sovelletaan sensomotorista koulutusta ja aivojumppaa. Nämä oppimistyylit lisäävät ns. perinteiseen opetukseen taidepedagogiikassa tyypillisiä tekijöitä: kehollista toimintaa, aisteja, tunteita ja elämyksiä. Voidaankin ajatella, että soveltamalla kaikkien lasten opetukseen näitä työtapoja oppimisessa esiintyviä ongelmia voitaisiin vähentää, oppimisesta voitaisiin tehdä haus Kempaa kaikille ja täten oppiminenkin tehostuisi, onhan ilolla ja leikin hengellä tutkitusti oppimista ja oppimisen motivaatiota edistävä vaikutus (ks. mm. OECD 2007).

Keskeisin sanoma, jonka kehollisuuden näkökulma avaa opetukseen ja oppimiseen yleensä on ymmärtääkseni se, että keho ja tunteet ovat osa ajattelua ja että oppiminen ei tapahdu vain aivoissa vaan on koko kehon asia (ks. mm. Hannaford 1995; Damasio 2000). Taidepedagogiikan osalta olennainen viesti lisäksi on, että taiteellinen toiminta voi edistää itsen, toisen ja maailman ymmärtämistä sekä kehittää oppilaan esteettistä ja empaattista suhtautumista maailmaan. Ehkä näin voimme vaikuttaa kasvatukseen, jota Reggio Emilia -vaihtoehtopedagogiikan alkuunpanija Loris Malaguzzi kuvaa seuraavasti:

*Lapsella on sata kieltä –
mutta häneltä ryövätään ne yhdeksänkymmentäyhdeksän.
Koulu ja kulttuuri erottavat pään muusta ruumista.
Ne sanovat:
Ajattele ilman käsiä, toimi vaillo päätä,
kuuntele, äläkä puhu; opi, mutta älä iloitse siitä.
Löydä maailma joka jo on.
Ne sanovat:
leikki ja työ, tosi ja kuvitelma, tieto ja luultu,
taivas ja maa, järki ja haave –
ne eivät koskaan kohtaa. (Wallin 1989, 12.)*

LÄHTEET

- Anttila, E. 2006. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39, 60–75.
- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* (29) 2, 84–92.
- Bachmann, M.-L. 1991. *Dalcroze Today. An education through and into music.* (Trans. David Parlett). New York: Oxford University Press.
- Bacon, H. 1995. *Oopperan historia.* Helsinki: Otava.
- Bowman, W. D. 2002. Educating musically. Teoksessa Colwell, R. & Richardson, C. (toim.) *The handbook of research on music teaching and learning.* New York: Schirmer Books, 63–84.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E. & Woods, D. 1986. *Teaching music in the twentieth century.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Damasio, A. 2000. *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness.* London: Vintage.
- Ferguson, D. N. 1973. *Music as metaphor. The elements of expression.* Westport, CT: Greenwood Press.
- Gripenberg, M. 1952. *Trollbunden av rytmen.* Helsinki: Otava.
- Hannaford, C. 1995. *Smart moves: Why learning is not all in your head.* Atlanta, GA: Great Ocean.
- Hakala, L. & Kujala, T. 2010. Koululiikuntaa kaikille. Liikunnan ja Urheilun maailma. 1/2010. http://www.slu.fi/lum/numero_1_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_koululiikun/. [Luettu 26.6.2011.]
- Hollo, J. A. 1919. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen: Sielutieteellinen ja kasvatusopillinen tutkimus. Jälkimäinen osa. Porvoo: WSOY.
- Jaques-Dalcroze, É. 1910. *L'éducation par le rythme et pour le rythme.* *Le Rythme* 2/3, 18–31.
- Jaques-Dalcroze, É. 1930. *L'esprit de l'enseignement musical.* *Le Rythme* 28, 3–4.
- Jaques-Dalcroze, É. 1935. *Petite histoire de la Rythmique.* *Le Rythme* 39: 3–18.
- Jaques-Dalcroze, É. 1965. *Le rythme, la musique et l'éducation.* Lausanne: Fœtisch. (Alkuteos julk. 1920.)
- Jaques-Dalcroze, É. 1981. *La Musique et Nous. Note sur notre double vie. Réimpression de l'édition de Genève 1945.* Genève: Slatkine. (Alkuteos julk. 1945.)
- Jaques-Dalcroze, É. 1985. *Eurhythmics, art and education.* New York: Arno Press. (Alkuteos julk. 1930.)
- Juntunen, M.-L. 1999. *Dalcroze-rytmiiikka: Kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa.* Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto.
- Juntunen, M.-L. 2002. *The practical applications of Dalcroze Eurhythmics.* *Nordic Research in Music Education Yearbook* 6, 75–92.

- Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E73. Saataavilla: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514274024/>.
- Juntunen, M.-L. & Hyvönen, L. 2004. Embodiment in musical knowing – How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21 (2), 1–16.
- Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYPro.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2001. Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: Philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research*, 3 (2), 203–214.
- Kressig, R. W. 2005. Exercise with cognitively impaired older adults. Paper presentation in Prevention of Falls Network Europe, Athens meeting, April 25–17, 2005.
- Kressig, R. W. 2007. In Eurhythmics and the golden age -video. Geneve: L'aspryjad.
- Kressig, R. W., Allali, G. & Beauchet, O. 2005. Long-term practice of Jaques-Dalcroze Eurhythmics prevent age-related increase of gait variability under a dual task. *Journal of the American Geriatrics Society*, 53 (4), 728–729.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:73.
- Levin, D. M. 1988. The opening of vision. Nihilism and the postmodern situation. New York: Routledge.
- Manner, E.-L. 2008. Kirkas, hämärä, kirkas. Kootut runot. Toim. T. Hökkä. Helsinki: Tammi.
- Merleau-Ponty, M. 1962. Phenomenology of perception. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1968. The visible and the invisible. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Mickunas, A. 1974. The primacy of movement. *Main Currents* 31 (1), 8–12.
- OECD. 2007. Understanding the brain: The birth of a learning science. OECD: Centre for Educational Research and Innovation.
- OPH 2010. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen -kuulemistilaisuus. Saataavilla: http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen/seminaarimateriaalit. [Luettu 29.6.2011].
- Parviainen, J. 1998. Bodies moving and moved: A phenomenological analysis of the dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art. Tampere: Tampere University Press.
- Parviainen, J. 2006. Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinta-Runsala, P. 1995. Keho instrumenttina. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia, Helsinki.

- Saikkonen, L. 2011. Ympäristökasvatus kuvataiteessa. Saatavilla: <http://www10.edu.fi/kuvataide>. [Luettu 28.6.2011].
- Schnebly-Black, J. & Moore, S. 1997. *The rhythm inside. Connecting body, mind, and spirit through music*. Portland, OR: Rudra Press.
- Sheets-Johnstone, M. 1999. *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sheets-Johnstone, M. 2010. Kinesthetic experience; understanding movement inside and out. *Body Movement and Dance in Psychotherapy* 5 (2), 111–127.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spector, I. 1990. *Rhythm and life. The work of Émile Jaques-Dalcroze*. Stuyvesant: Pendragon Press.
- Stubley, E. 1998. Being in the body; being in the sound: a tale of modulating identities. *Journal of Aesthetic Education* 32 (4), 93–106.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. (Suom. Elisse Heinimaa & Kari Rydman.) Espoo: Weilin + Göös.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. 2005. Music and knowledge in bodily experience: Dalcroze's challenge to David Elliott. In Elliott, D. (ed.) *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 112–122.



Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa

LEENA ROUHIAINEN

JOHDANTO

Keskustelu ruumiillisesta tai kehollisesta oppimisesta on vilkastunut viime vuosikymmenien aikana, kun opettamis-oppimistapahtumaa on alettu tarkastella muunakin kuin mielellisenä tiedon siirtoon liittyvänä tapahtumisketjuna. Oppimista pidetään laajempänä ilmiönä, johon kuuluvat niin persoonallisuus, tunteet, aistit, havainnot kuin muut ruumiilliset ja sosiaaliset sekä kulttuuriset prosessit. Sosiologia, feministinen tutkimus ja antropologia lähestyvät tutkimiaan ilmiöitä yhä vahvemmin ruumiillisuuden näkökulmasta. Neurotieteiden ja kognitiivisen psykologian alueella muodostetaan jatkuvasti tarkentuvaa näkemystä ruumiillisten toimien ja prosessien merkityksestä tietoisudellemme. (Bresler 2004; Hyvönen 2007; Julskaer, Moser & Schilhab 2008; Anttila 2009; Räsänen 2010.) Nämä kehitykset ovat vaikuttaneet taide- ja liikuntapedagogiikkaankin. Ne edistävät aktiivisesti ymmärrystä ruumiillisen tiedon merkityksestä opetus-oppimistilanteissa. Yksi viime vuosisadan tärkeistä filosofeista, jonka työhön näissä yhteyksissä usein viitataan, on Ranskassa vuosina 1908–1961 elänyt Maurice Merleau-Ponty. (Ks. esim. Jespersen 1997; Jespersen 2003; Bowman 2004; Juntunen & Hyvönen 2004; Peters 2004; Duesund 2008; Stelter 2008; Standal 2009.)

Tarkastelen tässä kirjoituksessa oppimisen perusteita nimenomaan Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian näkökulmasta. Niin tehdesäni seuraan hänen tuotantoaan suomenkielellä tunnetuksi tehneiden Sara Heinämaan (1996; 2000; 2010) ja Juho Hotasen (2008; 2010) jalanjälkiä ja viittaaan ruumis-käsitteellä niin ruumiin kokemukselliseen kuin materiaaliseen ulottuvuuteen. Suomalainen fenomenologinen terminologia on kirjavaa ja seuraa tutkijoiden erilaisia tutkimusintressejä ja tulkintoja urauurtavien fenomenologien näkemyksistä (näitä ovat muun muassa Edmund Husserl, Max Scheler, Maurice Merleau-Ponty ja Martin Heidegger). Esimerkiksi

Lauri Rauhalalle keho on orgaanista tapahtumista, joka koskee elollisuutta ylläpitäviä aineellisia prosesseja. Sen sijaan tajunnan käsitteen Rauhala määrittelee elämyksellisen kokemuksen kokonaisuudeksi, johon kuuluu tietoisuuden asteiltaan erilaatuisia kokemussisältöjä. Esireflektiiviset ja esikiehelliset affektiiviset ja psyykkiset kokemukset kuuluvat sen piiriin. (Rauhala 1995, 86–87; Rauhala 2005, 29, 33, 37; ks. myös Anttila, tämä teos, 159.) Puolestaan Timo Klemola kirjoittaa eletystä kehosta tarkoittaen sillä sitä kokemuksellista ja tietoista kokonaisuutta, joka avautuu etenkin sisäaistien (tasapaino-, liike- ja asentoaistit) ja ulkoisten aistien (näkö-, kuulo, haju-, maku- ja tuntoaistit) välityksellä. Objektikeholla hän viittaa ulkoapäin esinemäisesti tarkasteltuun kehoon; tämä on myös tieteen näkökulma siihen. (Klemola 2005, 77–80.) Jaana Parviainen taas tarkoittaa keholla sitä ulottuvuutta ruumiista, josta voimme olla tietoisia. Voimme kokemuksellisesti tuntea sen, tunnistaa siinä erilaisia piirteitä ja säädellä sitä. Hänen mukaansa ruumis viittaa orgaaniseen, fysiologiseen ja biologiseen tai somaattisen ulottuvuuteen, joka toimii tahdosta riippumatta ja on kokemuksemme ulottumattomissa. Tämä jaottelu on perua Edmund Husserlin ja Max Schelerin tavalle käyttää erottelua ruumiin (Körper) ja kehon (Leib) välillä. (Parviainen 2006, 70–71; ks. myös Rauhala 2005, 36.)

Vaikka Merleau-Pontyn tuotannon yhtenä keskeisenä juonteena on kokemuksellisen ruumiin tarkastelu, hän ymmärsi sen koostuvan luonteeltaan erilaisista puolista. Ranskankielisen käytännön mukaan hänen alkuperäisissä kirjoituksissaan ruumis-sana toimii yhtenäistävänä kantakäsitteenä. Ruumiin eri ulottuvuuksia ilmennetään etuliittein, kuten elävä ruumis (*le corps vécu*), fenomenaalinen ruumis (*le corps phénoménal*), oma ruumiimme (*le corps propre*) ja objektiivinen ruumis (*le corps objective*) (Merleau-Ponty 1945/1998; Heinämaa 1996). Tulkitsen Merleau-Pontyn siis kirjoittaneen ruumiista sen eri ulottuvuudet yhteen kietovana ja eroavuuksia kantavana yhtenäisyytenä. Artikkelini seuraavat osat käsittelevät näitä puolia tai ulottuvuuksia tarkemmin. Yleisesti voi kuitenkin sanoa, että ruumis on Merleau-Pontylle tiedon kohteen sijaan se, minkä välityksellä meillä voi olla tietoa. Se ei ensisijaisesti ole objekti vaan maailmaa konstituoiva, siihen kietoutunut ja toisten kanssa kommunikoiva, moniulotteinen subjekti. (Hotanen 2010, 138–139, 142.)

Mielestäni Merleau-Pontyn fenomenologiset käsitykset tarjoavat otollisen maaperän jäsentää taiteellista toimintaa kokemuksellisenä, ruumiillisena ja situationaalisenä oppimisprosessina. Hän ehdottaa, että taiteilijan tehtävänä on hahmottaa ja ilmentää omalakisista ruumiillisista tuntumaansa maailmaan.

Niin tehdessään taiteilija kehittää ymmärrystään asioiden, tapahtumien ja ympäristön aistisesta ja havainnollisesta luonteesta sekä oman ruumiinsa tuntemuksista ja liikkumisen tai ilmaisun mahdollisuuksista. Taiteilijan valmiit työt piirtävät hänen eteensä hänen taiteilijuutensa laadun. Sitä ne tekevät suhteessa aikaisempiin töihin ja muiden niille antamiin merkityksiin. (Merleau-Ponty 1993a, 51, 57; 1993b, 40; Singer 1993/1996, 237; Parviainen 2006, 74–75.) Tästä näkökulmasta katsottuna taiteellisen oppimisen tai taiteen tekemisellä oppimisen voi nähdä yksilön esiymmärryksen edistämisen väylänä, jolla hän kehittää ruumiillisia sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojaan yhtä lailla kuin itsetuntemustaan ja taiteellista identiteettiään.

Merleau-Ponty ei kuitenkaan pohdi oppimista mitenkään yksityiskohtaisesti. Koetan tässä kirjoituksessa ennen kaikkea jäljittää hänen näkemyksiään maailmaan kietoutuneen kehkeytymisen tilassa olevan subjektin ruumiillisesta, liikkeellisestä ja toiminnallisesta luonteesta, jotka sisältävät vähintään viitteellisen käsityksen yksilön kehityksestä ja kasvusta. Seuraavassa tartun siten ensiksi Merleau-Pontyn näkemyksiin ruumiillisen subjektin havainnollisesta ja liikkeellisestä luonteesta. Lopuksi sidon lyhyesti näitä ajatuksia lähemmin taidepedagogisiin kysymyksiin tarkastellen Merleau-Pontyn taidefilosofisia tekstejä. Kun kirjoitan ruumiillisesta subjektista tai taiteilijasta, viittaan yhtä lailla taidepedagogisen tapahtuman keskellä toimivaan oppijaan.

RUUMIILLINEN SUBJEKTI HAVAINNON JA TOIMINNAN PERUSTANA

Merleau-Pontyn filosofian keskeisimpiä teemoja on elävän ruumiin, tai kokemuksellisen ja toiminnallisen ruumiin, ja sen maailmasuhteen luonteen selventäminen. Erityisesti *Havainnon fenomenologia* -teoksessaan (*Phénoménologie de la perception* 1945) hän tutkii huolellisesti ruumiin havainnollista luonnetta ja operatiivista intentionaalisuutta. Merleau-Pontyn ajattelulle on merkittävää, että ruumis sisältää anonyymien tai persoonattoman elementin, joka on suuntautunut maailmaan ja yhteydessä siihen toiminnallisen asenteensa välityksellä. Kokemuksellisesti se on esireflektiivisen fenomenaalisen ruumiin aluetta. Me emme esimerkiksi synnyttä havaintoa tai hengityksen tapahtumaa persoonallisilla voimilla. Alun perin olemme uppoutuneet näihin maailmaan kutoutuviin tapahtumiin ruumiin toimintojen välityksellä ja vain hiljaisesti ymmärrämme niiden toteutumisen. Operatiivinen intentionaalisuus on juuri tätä ruumiin havainnollista ja liikkeellistä suuntautumista maailmaan. Se on kykyämme olla yhteydessä siihen ja toimia siinä

ennen tunnistettuja tavoitteita. Se on ajattelua perustavampi olemuksemme syvyyteen kätkeyty taito, joka sallii maailman avoimen tutkimisen ja tunnustelun. Sen voi ymmärtää myös toiminnallisen ja situationaalisen oppimisen perustana. (Merleau-Ponty 1962/1995, 60, 105, 137, 429; Rouhiainen 2007, 86; von Bornsdorff 2009, 5.)

Oman ruumiimme kokemus paljastaa sen olevan myös sekä aistiva että aistittu, niin havaitseva kuin havaittu olento, johon erilaiset aistiset, affektiiviset ja kinesteettiset tuntemukset paikantuvat. Harjoitussalissa tunnistan kurottamiseni toteutuneen, kun kosketan edessäni seisovan tanssijan selkää ja tunnen kämmenessäni paidan pehmeiden läpi hänen lapaluunsa kiinteän kaaren ja ruumiinsa miellyttävän lämmön. Tässä oma ruumiini implisiit- tisesti ymmärtää itsensä niin havaitsevaksi (kämmeneni koskettaa toisen selkää) kuin havainnon kohteena olevaksi (tunnistan edessäni olevan tans- sijan selän koskettavan kämmenpohjaani) samaisessa kokemuksellisessa tapahtumassa. Vaikka aistiva ja aistittu ovat saman ruumiin kaksi puolta, jotka kytkeytyvät toisiinsa, niiden välinen ero säilyy. Kämmeneni voi vaihtelevasti ilmetä minulle itselleni joko koskettavana tai kosketettuna, mutta se ei ilmene samaan aikaan molempina. Kosketuksen kokemus syntyy näiden vuorottelusta. Ruumiillisella subjektilla on siten myös suhde itseensä toisena tai objektina – se on kosketettu. (Merleau-Ponty 1962/1995, 90–94; 1968/1987, 148; Rouhiainen 2003, 106; Hotanen 2010, 142–143, 145.)

Merleau-Pontyn ajattelussa havainto tarkoittaa avoimuutta maailmalle, johon subjekti itsekkin kuuluu. Se on valmiutta huomata asioita, tuntumaa niihin myös silloin, kun emme kirkkaasti tiedosta niitä. Hänen mukaansa materiaalisille ja biologisille perusteille rakentunut havainto sisältää sosiokulttuurisesti muotoutuneita taipumuksia. Sosiaalisessa vuorovaikutuk- sessa opimme kiinnittämään huomiota siihen, mihin muutkin. Taiteessa opimme muiden opastuksella tarkastelemaan taidemuotoon liittyvien motiivien, instrumenttien, materiaalien, muotojen ja dynaamisten elementtien luonnetta. Havainto on siis kulttuurista olemisen tulkintaa. Lisäksi se on riippuvainen ruumiillisista taidoistamme. Meidän täytyy liikkua ja toimia, kohdentaa huomiomme, jotta kohteeseen liittyvä havainnollinen aines voisi täyttää meidät. (Merleau-Ponty 1962/1995, 209–210; von Bornsdorff 2009, 6; Rouhiainen 2009, 58.)

Merleau-Ponty argumentoikin sen puolesta, että havainto on motoristen, affektiivisten ja aististen toimien yhteisnimitystä (Merleau-Ponty 1962/1995, 108, 234). Eletyssä havainnossa maailma ei ole tarkkarajainen vaan muodos-

tuva ja hahmottuva. Merleau-Pontyn mukaan ei ole olemassa eristyneitä tai yksittäisiä aistimuksia vaan ne avaavat tietyn merkityksellisen maailman. Havaitsemisen kenttä on kokonaisuus. Emme tulkitse aistitiedon yksityiskohtia, vaan kohtaamme oman elämämme suuntaaman ja ympäristön mahdollistaman dynaamisen tilanteen. Esimerkiksi matolla näkemämme punainen laikku on tietyn punainen, sen koon ja sitä ympäröivien värien sekä maton tekstuurin, huoneen valaistuksen ja katsomiskulmamme sekä punaisuuteen liittyvien aikaisempien kokemustemme perusteella. (Merleau-Ponty 1962/1995, 159, 216, 221; von Bornsdorff 2009, 6; Hotanen 2010, 141.)

Näin ollen havainto, ruumiin liikkeet ja liikkeen kokeminen liittyvät toisiinsa. Merleau-Ponty huomioi, että ihminen on olemassa vain liikkeen välityksellä. Muun muassa ruumiin kinesteettiset kokemukset menettävät vivahteitaan ja selkeyttään ruumiin ollessa liikkumatta. Näin liikkumattomuus höllentää subjektin tuntumaa omaan toiminnalliseen ruumiiseensa. Liike puolestaan on aina fenomenaalinen, implisiittisesti aistittu tai koettu tapahtuma liikkuvalla subjektilla. Emme ensin etsi ja yksitellen käske eri ruumiinosiamme liikkeelle, vaan ruumis vastaa aikomuksiimme omaehtoisesti liikkumalla ja kulkemalla kohti tavoitteitamme. (Merleau-Ponty 1962/1995, 106, 108, 110.) Itse asiassa Merleau-Ponty esittää, että liikkuminen ja kokemus liikkeestä vastaavat siitä, että maailma avautuu yhtenäisenä toisiinsa kietoutuneita ulottuvuuksia sisältävänä todellisuutena. Hän kuvaa tätä asiaa tarkemmin niin sanotun ruumiin hahmon (*le schéma corporel*) käsitteellä. Se viittaa siihen edellytykseen tai perustaan, jonka mukaan ruumis voi sovittaa itsensä liikkeillä esimerkiksi tilaan tai muutoin ympäristöönsä muovautumalla ja toimimalla suhteessa siihen. Ruumin hahmon voi kuvata olevan ruumiin osien, motoristen taitojen, tottumusten ja havaintojen esireflekttiivistä ja sisäistä järjestäytymistä, joka suuntaa ruumiillisen subjektin tehtäviseen kokonaisuudessaan maailmaan. Se on ruumiin tuntumaa ja kiinnittymistä tiettyyn toiminnalliseen ja tilalliseen tilanteeseen. (Merleau-Ponty 1962/1995, 96, 100; Merleau-Ponty 1964/1995, 22, 234; Johansson 2004, 135; Rouhiainen 2007, 89.) Se on ruumiin maailmaan kietoutumista, jossa Heinämaan mukaan ”toiminta hahmottaa tietynlaisen maailman ja tietyllä lailla hahmottunut maailma edellyttää tai odottaa tietynlaisia eleitä, asentoja ja liikkeitä” (Heinämaa 1996, 84).

Parviainen kuvaa tätä maailmaan kietoutuneisuuttamme kirjoittamalla, että oman ruumiimme liikkeen kokemus tai kinestesia paljastaa maailmaan jos-niin-rakenteena. Ympäristömme on osa ruumiimme itsesäätelyjärjes-

telmää. Ollessamme toiminnallisessa vuorovaikutuksessa maailman kanssa ja sopeutuessamme siihen syntyy kinesteettistä tietoa: kokemuksellista tietoa esineiden ja ympäristöjen taktis-kinesteettisestä luonteesta sekä tietoa ruumiin tuntemuksista ja liikkumisen mahdollisuuksista. (Parviainen 2006, 27, 75, 76.) Liikkeen fenomenologiaa tunnetuksi tehneen Maxine Sheets-Johnstonen mukaan liikuttaessamme omaa ruumistamme suhteessa ympäristöömme opimme tunnistamaan erilaisia liikkeellisiä reittejä ja dynaamisia laatuja, kuten keveys ja raskaus, laajentuminen ja supistuminen tai lähellä ja kaukana. Näitä laatuja hän kutsuu ruumiillisiksi peruskäsitteiksi, käsitteiksi, joiden varassa operoimme maailmassa ja jotka toimivat ajattelun perustana. (Sheets-Johnstone 1999, 225, 227.) Filosofi Mark Johnson on Sheets-Johnstonen kanssa samoilla kannoilla kirjoittaessaan merkityksen perustuvan ruumiillisille kokemuksille. Hänen mukaansa se sukeutuu esiin erilaatuisten tuntemusten, aististen liikekaavojen, tunteen piirteiden ja havainnollisten laatuojen kokemisesta ja arvioimisesta. Kun kokemuksen laadut ja jäsenyykset toistuvat tarkoituksenmukaisessa toiminnassa, ne juurtuvat automaattisiksi toimiemme, ilmaisumme ja ymmärryksemme vaikuttimiksi. Eletyn tilanteemme merkitys kuitenkin täydentyy meidän edelleen huomatessamme laadullisia eroja, samanlaisuuksia, muutoksia ja suhteita itsessämme, toisissamme ja ympäristössämme – erottelukykymme jatkuvasti tarkentuessa. (Johnson 2007, 70, 78, 101.)

Tottumukset, jo omaksutut taidot, siis osiltaan määrittävät sitä, miten liikumme ja hahmotamme ympäristöämme. Mutta myös maailma on meille annettu maailma, toisten ihmisten liikkeiden hahmottama maailma. Ympäristöemme sisältävät monenlaista materiaalista ja historialliskulttuurista ainesta. Ruumis elävöittää lähistöään sekä sopeutuen siihen, että paljastaen siitä uusia ulottuvuuksia. Emme siis itse aseta maailmaa vaan hahmotamme sitä näitä taustoja vasten, kuitenkin niin, että voimme myös suuntautua kuvitteelliseen ja mahdolliseen maailmaan. (Merleau-Ponty 1962/1995, 109, 111, 131, 135; Heinämaa 1996, 83, 84; Rouhiainen 2007, 90.) Toimivan ruumiin kokemus on Merleau-Pontyn mukaan kaksinainen. Se muodostuu yhtäältä esipersonallisesta ja toisaalta jotakin teemaa kehittävästä persoonallisesta ulottuvuudesta. Nämä molemmat tasot kietoutuvat toisiinsa, ja toinen painottuu joissain tilanteissa enemmän kuin toinen. Näin ne läpäisevät eletyn ruumiin kokemukset ja tilalliset merkitykset. Esimerkkinä ympäristön esiin kutsumasta esipersonallisesta liikkeestä Merleau-Ponty kuvaa, miten voimme välittömästi kurottaa raapimaan paikkaa, johon hyt-

tynen hetki sitten pisti, päättämättä ensin niin tehdä tai etsimättä piston sijaintia. (Merleau-Ponty 1962/1995, 83, 84, 105.)

Mutta juuri persoonallisella ulottuvuudella on kyky suunnata eteemme mahdollisten toimien kenttä, inhimillinen tai kulttuurinen maailma, josta Merleau-Ponty kirjoittaa seuraavasti:

... nämä toimet vaativat samaa kykyä asettaa rajoja ja suuntia annetussa maailmassa, pystyttää voiman linjoja, pitää perspektiivejä näkyvillä, sanalla sanoen organisoida annettu maailma tämän hetkisten projektien mukaan, rakentaa maantieteelliseen kehyykseen käyttäytymisen kehys, merkitysjärjestelmä, joka ulkoisesti ilmaisee subjektin sisäistä aktiiviteettia ... normaalille persoonalle hänen projektinsa polarisoivat maailmaan, tuoden taianomaisesti näkyville joukon merkkejä, jotka opastavat toimintaa, samalla tavalla kuin museon ilmoitukset opastavat vierailijaa. (Merleau-Ponty 1945/1998, 130; Merleau-Ponty 1962/1995, 112; kirj. suom.)

Merleau-Ponty argumentoi sen puolesta, että vaihdamme olemisen tasoa tai näkökulmaa maailmaan sitoutuessamme erilaisiin hankkeisiin. Kun intendoimme, liikkeidemme ja ympäristömme kytkeytyvät onnistuneesti toisiinsa, kokemuksemme magnetisoituvat ja suuntautuvat paljastaen eräänlaisen havainnollisen reittikartan tai merkityksellisen toiminnallisen kentän (Merleau-Ponty 1962/1995, 232–235, 297). Näin tapahtuu esimerkiksi, kun tanssiopettajan pyynnöstä päätän asettua piirtämään kuvaa ruumiini voimavaroista. Huomioni siirtyy tehtävän toteuttamiseen liittyviin asioihin. Asettuessani lattialle värikynien ja paperin ääreen tilasta tulee keskittymisen ja piirtämisen paikka. Muut salissa olijat häipyvät huomioni taustalle. Kuulostelen hetken omia tuntemuksiani ja niiden virittämänä valitsen sopivan värisiä kyniä, joilla piirrän dynaamisia, jatkuvia ja heikompia, katkeilevia linjoja sekä värillisiä pisteitä. Käteni painaessa jälkiä paperille se seuraavaksi tuntemusteni ohella myös mielikuviani ruumiini rakenteesta ja koosta. Kun näen väriläiskien ja -viivojen tapaa suhteutua toisiinsa, itse piirroskin alkaa puhutella ja vaikuttaa siihen, millainen kokonaisuus siitä syntyy. Näin paperille piirretty ihmisruumiin hahmo. Samoin käy, kun ohjaaja-opettaja pyytää näyttelijäopiskelijoita lukemaan eläytyen tietyn kohtauksen käsikirjoituksesta. Teksti, sen sisältämät merkitykset ja herättämät muistikuvat ja assosiaatiot, kutsuu esiin tietynlaista ilmaisua. Samalla kun näyttelijät vuorollaan replikoivat, heidän äänenpainonsa, puheenrytminsä ja ruumiineleensä vaikuttavat toistensa tapoihin replikoida, heidän puheilmaisuna ket-

juuntuu ja kietoutuu toisiinsa. Yhdessä heidän toimensa ilmaisevat tunteita ja aikomuksia, nostavat esiin tarkoituksenmukaisesti toimivia roolihahmoja ja tietynlaisen sosiaaliseen tilanteen.

TOTUNNAINEN RUUMIS JA RUUMIILLINEN OPPIMINEN

Niin totunnainen sopeutuminen uuteen tilanteeseen kuin persoonallisten intentioidemme eteemme suuntaamien mahdollisten toimien kenttäkin voivat olla oppimisen lähtökohtia. Merleau-Ponty nimittää sitä ruumiin hahmon osa-aluetta, joka sallii meidän toteuttaa tuttuja toimia, totunnaiseksi ruumiiksi (*le corps habituel*). Se vastaa aiempien toimien ja kokemusten varassa ruumiin saavuttamia kykyjä, jotka ovat spontaanisti sen käytettävissä tämänhetkisisissä tilanteissa. Aiemmat kokemukset juurtuvat ruumiiseen praktisena tietona, joka toteutuu toiminnassa. Totunnainen ruumis on eräänlainen kokemuksista kehkeytyvä motorinen muisti tai toiminnallinen kompetenssi. Merleau-Ponty havainnollistaa tätä kuvaamalla konekirjoittajaa, joka ei kysyttäessä kykene kertomaan, missä näppäimistön yksittäiset kirjaimet sijaitsevat, mutta joka silti kykenee sujuvasti kirjoittamaan koneella. (Merleau-Ponty 1963/1983, 97–98, 121; Merleau-Ponty 1962/1995, 130, 143–144.) Hän pääättelee, että tottumus on ”käsissä olevaa tietoa, joka on saatavilla vain ruumiillisen ponnistuksen yhteydessä ja jota ei voi formuloida irrallaan tästä ponnistuksesta” (Merleau-Ponty 1962/1995, 144). Tällaisia tottumuksia opimme tai omaksumme, kun ruumis tavoittaa ruumiillisen merkityksellisyyden:

Liike opitaan kun ruumis on ymmärtänyt sen, siis kun se on sisällyttänyt sen 'maailmaansa', ja oman ruumiin liikuttaminen on asioiden tavoittelua sen välityksellä: se on sen sallimista että vastaa niiden kutsuun, kutsuun joka sille tehdään vailla minkäänlaista representaatiota. (Merleau-Ponty 1945/1998, 161; 1962/1995, 139; kirj. suom.)

Oppiminen tai tottumuksen muotoutuminen tapahtuu siis kun ruumis löytää tasapainon intentioidensa, olkoot ne ympäristön esiin kutsumia tai persoonallisia tavoitteitamme, ja suorituksensa välillä. Tyypillistä totunnaiselle käyttäytymiselle on, että se on sujuvaa. Se ilmenee vailla mitään erityistä huomiota. Ruumiilliset tottumukset ovat täten spontaaneja ja automaattisia ajan saatossa toistamalla opittuja kykyjä. Niitä luonnehtii myös se, että ne ovat sovellettavissa muuntuviin olosuhteisiin – esimerkiksi asiantunteva muu-

sikko kykenee improvisoimaan hänelle entuudestaan vierailta instrumenteilla. (Merleau-Ponty 1962/1995, 142–145; 1963/1983, 121.)

Ruumiin jo omaksumat tottumukset ovat oppimiselle tärkeitä, sillä ne muodostavat taustan, jonka varassa uuteen tilanteeseen voidaan sopeutua ja uutta voidaan omaksua. Merleau-Ponty kirjoittaa esimerkiksi tanssin oppimisesta seuraavasti:

Eikö ole niin, että tanssimisen totumuksen muodostaminen on analyysin avulla kyseisen liikkeen kaavan selvittämistä ja sitten ideaalisen luonnoksen opastamana sen rekonstruointia käyttämällä aiemmin omaksuttuja liikkeitä, kuten kävelemistä ja juoksemista? Mutta ennen kuin uuden tanssin kaava voi sisällyttää itseensä tiettyjä yleisen liikkuvuuden elementtejä, siihen on ensin täytyntä asettaa liikkeen leima. Kuten on usein sanottu, itse ruumis tavoittaa ja oivaltaa liikkeen. Totumuksen hankkiminen todella on merkityksen ymmärtämistä, se on motorisen otteen saamista motorisesta merkityksestä. (Merleau-Ponty 1945/1998, 166–167; Merleau-Ponty 1962/1995, 142–143; kirj. suom.)

Hän siis esittää, että monimutkaisempaa ruumiillista taitoa opetellessamme varaamme jo osaamiimme liikkeellisiin taitoihin. Lisäksi hän argumentoi, että oppimisen onnistumiseksi ruumiin täytyy asettua liikkeeseen, liikkeellisesti hahmottaa omaksumansa asian tarkoitus. Opetellessamme jotakin vierasta joudumme myös tutkimaan, miten ruumiimme toimii suhteessa kuvittelemaamme tavoitteeseen. Tavoite on eräänlainen normi, joka suuntaa aluksi haparoivia liikkeitämme ja jonka varassa arvioimme suoriutumistamme (Merleau-Ponty 1962/1995, 100, 126). Merleau-Pontyn mukaan havainnoidessamme oman ruumiimme osien asentoja ja tunteuksia herätämme samanaikaisesti eräänlaisen liikkumisen mahdollisuuden. Ruumiin osat ja tunteukset paljastuvat ”tietynä jännitteen läsnäolona, tietynä toiminnan voimana anatomisen mekanismin viitekehyksessä” (Merleau-Ponty 1962/1995, 109). Havainnoidessamme omaa ruumistamme emme havaitse vain yksittäisiä ruumiin osia tai liikkeitä, vaan myös piilevän suuntautumisen, jonka mukana liikkeet voivat jatkua seuraaviin. Ne kertovat ruumiillisen subjektin hiljaisesta ymmärryksestä ”organismin tulevasta toiminnasta, ikään kuin se olisi suuntautunut kohti elementaarisen tilanteen merkitystä” (Merleau-Ponty 1964/1985, 4). Näissä kohdissa ruumis suuntautuu ympäröivien objektien ja maailman sijaan liikkumaan itseään varten, oman käyttäytymisensä orastavia liikkeitä seuraten ja hakien (Merleau-Ponty

1962/1995, 78–79, 165; Heinämaa 1996, 83; Rouhiainen 2003, 292). Joskus kuitenkin ruumiin tuntemukset ovat ensin niin epäselviä, että tarvitsemme kysyvän havainnoimisen prosessin, kokeilua ja aikaa tunnistaaksemme ne ja voidaksemme kulkeutua eteenpäin niiden suuntaamina. Taitojaan hioessaan tai uutta teosta opetellessaan niin tanssija kuin muusikkokin uppoutuu usein havainnoimaan oman ruumiinsa tuntemuksia ja toimintaa. Kun on kyseessä kovin vieras liike tai sävelkulku, he kykenevät aluksi tuottamaan sen vain karkeasti tunnistaen onnistumisensa esimerkiksi näön, kuulon tai toisen ihmisen palautteen avulla. Kokeillessaan ja toistaessaan opettelemaansa asiaa he alkavat kerta kerralta tunnistaa tarkemmin toimintansa dynamiikkaa ja liikeratoja. Näin tehdessään he vähä vähältä oppivat säatelemään liikkeitään tanssimisen tai soittamisen kannalta mielekkäiksi.

Yhdeltä tasolta ruumiin voikin ymmärtää jatkuvasti muokkautuvana praktisen tiedon tai taidon subjektina, jonka varassa kaikki totunnainen osaaminen toteutuu ja uudet tilanteet kohdataan. Siksi se on oppimisen kannalta tärkeä. Se sopeutuu ympäristön muuttuviin olosuhteisiin samalla kehittäen ruumiillisia ja totunnaisia taitoja sekä suuntautuu maailmaan uusin tavoin jäsentäen näin ympäristöään. Täten oppiminen on ruumiin hahmon uudelleen jäsentämistä ja uudistamista (Merleau-Ponty 1962/1995, 142). Merleau-Ponty kuvaa asiaa muun muassa kirjoittamalla, että ”värien näkemään oppiminen on erään näkemisen tyylin saavuttamista, uusi oman ruumiin käyttötapa: se on ruumiin hahmon rikastamista ja uudelleen muotoilua” (Merleau-Ponty 1962/1995, 153). Samalla maailma on ruumiille ”taidon – kokeilun, leikin, tanssin ja soiton – näyttämö” (Heinämaa 1996, 83; ks. myös Merleau-Ponty 1962/1995, 109, 135).

Ruumiin hahmo takaa sen, että ruumiin liikkuessa aistimukset punoutuvat yhteen ja muodostavat eräänlaisen intentionaalisen kaaren, joka sitoo meidät yhtenäisenä avautuvaan tilalliseen tilanteeseen tai kunakin hetkenä asuttamaamme maailmaan. Intentionaalisen kaaren ketjuuntumisen prosessi on edellytys sille, että ruumiillinen subjekti muodostaa synergeettisen kokonaisuuden. Se rakentaa subjektin kokemukset edellisten kokemusten varaan ja kytkee hänet menneeseen ja tulevaan, mutta myös ympäristöön ja sen tarjoamaan fyysiseen, ideologiseen ja moraaliseen tilanteeseen. Intentionaalisisessa kaaressa yhdistyvät aistit, äly, tunteet ja liike, ja se suo kokemukselle sen vitaalisuuden ja hedelmällisyyden. Huomion arvoista on myös, se että ruumis on Merleau-Pontylle enemmän kuin asia, ruumis on ilmaisu. Aistimuksemme, havaintomme ja toimintamme ilmaise-

vat tapaamme asuttaa maailmaa. Ruumis on siten ”intentionoidemme näkyvä muoto”, olemisen tyyli, jossa elämäntilanteitamme luonnehtivat eri elementit kytkeytyvät sisäisellä suhteella toisiinsa. (Merleau-Ponty 1962/1995, 136, 150–151, 157; Johansson 2004, 136.) Merleau-Pontyn mukaan ruumis onkin kulttuurinsa muovaama todellisuuttamme strukturoiva prinssiippi. Vain koetelemalla oman elämämme aikana omaksuttua ja yksilölliseksi kehkeytynyttä ruumiillista suhdettamme ympäröivään todellisuuteen elämäntilanteisuudestamme käsin on meillä mahdollisuus hahmottaa, miten olemme juurtuneita asioihin ja maailmaan sekä avautua uudelle ja tuntemattomalle. (Merleau-Ponty 1962/1995, 100–101.)

Merleau-Pontyn mukaan ruumiillinen toiminta toteutuu ennen ajattelua. Sen sijaan, että oppiminen olisi valmiin tiedon välittämistä ja sisäistämistä tai pelkän ajattelun tulosta, hänen mukaansa se tulisi ymmärtää toiminnallisena osallisuutena ja avautumisena erilaisiin tilanteisiin, joissa ruumis soveltaa kyvykkyytään ja omaksumiaan tottumuksia uusin tavoin näin kehittämisen taitojaan. Mutta toisaalta se on myös persoonallisesti valitsemiemme, kuvittelemiemme päämäärien ruumiillista ratkaisemista, mikä mahdollistaa uudenlaisen tavan havaita, ymmärtää tai toimia maailmassa. Oppiminen ja kasvu ovat siten havainnollista, ruumiillista ja toiminnallista vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa.

TAITEELLINEN ILMAISU

Merleau-Ponty kirjoitti useaan otteeseen myös taiteesta, erityisesti kuvataiteesta. Esimerkiksi *Silmä ja mieli* -teoksessa (*L'Œil et l'Esprit* 1964) hän osoittaa kiinnostuksensa siihen, miten taiteellisen ilmaisun prosessi kuvastaa kulttuurisen merkityksen syntyä ja toteuttaa fenomenologista tehtävää, joka paljastaa meille ilmenevän maailman perusluonteen. Hänen esteettisessä ajattelussaan korostuukin taiteilijan toiminta, luominen, ei niinkään taideteosten vastaanotto (von Bornsdorff 2009, 6). Pohtiessaan kuvataiteilijan työtä hän tähdentää, ettei maalari esitä näkyvää, vaan tutkii, miten jokin ilmenee tai tulee esiin (Hotanen 2008, 73). *Cézannen epäily* -kirjoituksessaan (*Le Doute de Cézanne* 1945) Merleau-Ponty toteaa, että: ”Taide ei ole jäljittelyä, eikä se ole myöskään tuotteiden valmistamista vaistoa tai hyvää makua seuraten. Se on ilmaisevaa toimintaa.” (Merleau-Ponty 1993b, 39.) Tässä ilmaisu on havainnollisen maailman tutkimisen ja ruumiillisen toiminnan harjoittelun matkaa ja seurausta. Esimerkiksi kuvataiteilijan maalauskyvyn ”lahja”

syntyy, kun hän asettuu jatkamaan kuvataiteen avaamaa perimää pitkäjänteisesti maailmaa havainnoimalla, värejä, valöörejä, tekstuureja, muotoja ja pintoja tarkastelemalla sekä kokeilemalla, viivoja piirtämällä, värejä sotkemalla ja sivellintä liikuttamalla, siis maalaamalla (Merleau-Ponty 1993a, 26). Tästä kehkeytyy tietynlaisen maailmasuhteen avaama ruumiin tekniikka, jossa ”maalari muuttaa maailman maalaukseksi lainaamalla sille ruumiinsa” (Merleau-Ponty 1993a, 20, 31).

Merleau-Ponty kuvaa Paul Cezannén maalaamisen prosessia ja kirjoittaa:

Kuva, kypsyy, taipui, piirtyi, tasapainottui – kaikki saavutti yhdellä kertaa kypsyyden. Maisema, hän sanoi, ajattelee minun kauttani ja minä olen sen tietoisuus. (Merleau-Ponty 1993b, 39.)

Maalatessaan maalari toteuttaa näkemisen teoriaa, joka kysyy miten maailma ilmenee ja mitä se tarvitsee tullakseen ilmaistuksi maalauksessa. Tässä työssä havainto ja liike, näkeminen ja ruumiillinen toiminta, punoutuvat yhteen siten että, ”tietty maailmasta tuleva impulssi liikuttaa silmää, joka puolestaan palauttaa impulssin takaisin maailmaan käden liikkeen kautta” (Merleau-Ponty 1993a, 20, 27). Havainnoiminen herkistää maalarin näkemälleen, mutta myös omille liikkeilleen ja niiden suhteelle maalaukseen. Hän säätelee hienovaraisesti näkemisen ja toimintansa välistä suhdetta. Merleau-Pontyn ajattelussa havainto itsessään jo paljastaa sen tavan, jolla me kunakin hetkenä olemme suhteessa elämäntilanteisiimme, oli se sitten kohdistunut ympäristöönsä tai oman ruumiimme tuntemuksiin. Mutta myös ruumiin eleet ja asennot kertovat siitä asenteesta tai tunteesta, jolla sitoudumme tilanteeseemme. (Merleau-Ponty 1962/1995, 60–61, 93, 184, 430.) Siten havainnoidessaan liikettään ja näkemäänsä maalari hiljaisesti ymmärtää jotakin senhetkisestä suhtautumistavastaan maailmaan.

Maalaamisen tapahtumassa kysyminen ja ilmaisu ovat niin samanaikaisia ja upottavat maalarin maailmaan siten, että Merleau-Pontyn mukaan on vaikea erottaa kuka näkee ja kuka tulee nähdyksi tai kuka maalaa ja kuka tulee maalatuksi (Merleau-Ponty 1993a, 31). Hän ehdottaakin, että

Maalari elää lumouksen vallassa. Hänelle ominaiset teot – nuo eleet, nuo käden jättämät jäljet joihin vain hän pystyy ja jotka ovat muille kuin paljastuksia, koska heidän vajavaisuutensa ovat toiset kuin maalarin – tuntuvat hänestä syntyvän asioista itsestään. (Merleau-Ponty 1993a, 30.)

Ruumiin kyky olla aistiva ja aistittu, sen kaksipuolisuus, sallii meidän lähen-
tyä maailmaa ja uppoutua siihen edellisen kaltaisesti. Lyhyesti sanottuna
havainnossa ruumis samaistuu havainnon kohteeseen, samalla kun se hiljai-
sesti tunnistaa eroavansa siitä. Suhteemme objekteihin ja olioihin rakentuu
siten läheisyyden ja etäisyyden väliselle jatkumolle, jossa kumpikin ääripää
on toistensa ehto eikä identtisyttä kummankaan kanssa koskaan saavuteta.
Ruumiimme rajat ovat huokoiset ja muuntuvat niin, että ne sallivat esinei-
den ja ympäristöjen toimia sen jatkeina. (Merleau-Ponty 1962/1995, 90–94,
148; Merleau-Ponty 1968/1987, 148; Rouhiainen 2003, 106.) Havaitsemisen
ja ruumiillisen toiminnan yhteen kietoutumisessa maalari kurottautuu kohti
maailmaa muodostaakseen siitä omalakisien tunteiden, joka saa muotonsa ja
elämänsä maalauksessa. Näin maalaus kuvastaa taiteilijan maailmasuhdetta,
tekee sen hänelle itselleen ja muille näkyväksi:

*Maalari pyydystää ja muuttaa näkyväksi ilmiöitä, jotka ilman häntä jäisivät
suljetuiksi itse kunkin tietoisuuden erilliseen elämään: siihen ilmenemien
värähtelyyn, joka on vasta esineiden kehto. (Merleau-Ponty 1993b, 39.)*

Maalaamisen tapahtuma ja itse maalaus on Merleau-Pontyille maalarin
tulemista tietoiseksi omasta olemassaolostaan. Se on sitä kahdella tapaa.
Yhtäältä ilmaisun prosessi asettaa maalarin tarkkailemaan ja säätämään
omaa suhdettaan maailmaan esi-reflektiivisellä ja toiminnallisella tasolla.
Yleisesti ottaen tunnistamme itsemme aidoimmin maailmaan kietoutu-
vissa teoissamme: havainnoidessamme, konkreettisia fyysisiä toimen-
piteitä suorittaessamme, puhuessamme tai ajatellessamme. Samalla kun
hiljaisesti suoritamme näitä tekoja, tunnistamme olevamme niiden sub-
jekteja. (Merleau-Ponty 1962/1995, 345, 382, 383.) Maalaamisen taidon
kehittyessä tästä esi-reflektiivisestä ja toiminnallisesta maailmasuhteesta
tulee taiteilijalle tunnusomainen tapa hahmottaa maailmaa ja liikuttaa sivel-
lintä kankaalla, joka aktualisoituu itse maalaamisen tapahtumassa (Singer
1993/1996, 236). Toisaalta se merkitys, jota taitelija aikoo työllään tuottaa,
ei ole olemassa missään etukäteen; vasta maalaus itsessään lopulta kertoo
sen (Merleau-Ponty 1962/1995, 389; Merleau-Ponty 1993b, 40). Ennen
ilmaisua olemisen merkitys on peittyneenä moniin tematisoimattomiin
arkipäivän kokemuksiin ja toimiin. Merleau-Pontyn mukaan taiteellisen
ilmaisun uutuudenviehätys onkin siinä, että se pakottaa hiljaisen kulttuu-
rin pois noidankehästään. Taideteosta hän pitää eräänlaisena tunnuskuva-
na maailman asuttamisesta, taiteilijan tavasta käsitellä ja tulkita sitä. Siinä se,

mitä ilmaistaan, on erottamaton itse ilmaisusta. (Merleau-Ponty 1962/1995, 184, 391; Merleau-Ponty 1993/1996, 91, 116.) Syntynyt teos kertoo siten taitelijalle siitä, miten hän on maalatessaan ollut suhteessa maailmaan, paljastaen ainesta joka eletyssä kokemuksessa maalaamisen aikana jäi huomiotta tai oli vasta kehkeytymisen tilassa.

Mutta teoksen merkityksen vahvistuminen tai täyttyminen vaatii myös vastaanoton ulottuvuuden. Merleau-Ponty kuvaa asiaa seuraavasti:

Hän tuo esiin teoksensa kuten ihminen päästää ilmoille ensimmäiset sanansa, tietämättä tuleeko siitä enempää kuin huuto, pystyykö se erottumaan siitä yksilöllisestä elämänvirrasta, joka sen on synnyttänyt ja voiko sillä olla identifioitavissa olevaa riippumatonta merkitystä, oli se sitten tälle samalle elämälle tulevaisuudessa, samanaikaisille monadeille, tai tulevaisuuden monadien avoimelle yhteisölle. (Merleau-Ponty 1993b, 40.)

Tämä lainaus kertoo taitelijan ilmaisun omintakeisuuden haasteesta sekä merkityksen dialogisesta luonteesta. Merleau-Ponty argumentoi sen puolesta, että merkitys ja järkiperäisyys syntyvät, kun näkökulmat sekoittuvat ja vahvistavat toisiaan. Koska subjektiivisuus on juuriltaan toisiin ja maailmaan kietoutunutta ja koska merkitys on dialogista, emme yksin aseta olemuksemme tai saavutuksemme merkitystä. Taiteilijat tarvitsevat toisten tunnustusta ymmärtääkseen teostensa luonnetta – miten ne vaikuttavat ihmisiin ja mitä merkityksiä ne kantavat. Teokseen vastaaminen on myös taitelijan tunnustamista (Busch 1999, 172). Merleau-Ponty kirjoittaa Cézannen suhteesta muihin ihmisiin seuraavasti:

Silti hänen oli odotettava toisten suostumusta todistaakseen arvonsa. Tästä syystä hän kyselee neuvoa käsissään syntyvältä taululta ja väijyy toisten katseita kankaallaan. Tästä syystä hän ei koskaan lopettanut työntekoa. (Merleau-Ponty 1993b, 44.)

Taiteelliset prosessit eivät kuitenkaan valmistu täydellisesti tai lopullisesti. Toteutunut ilmaisu, valmistunut teos, ei koskaan tyhjentävästi ilmaise muuntuva suhdettamme maailmaan. Silti se ammentaa taitelijan elämästä, hänen suhteistaan toisiin ja maailmaan ja niistä perinteistä ja konventioista, joissa hän elää. Taiteilija vie eteenpäin taiteensa perinnettä tavallaan unohtamalla kuuluvansa siihen ja antamalla sille uuden elämän tai ilmaisun. (Merleau-Ponty 1993/1996, 95.)

TAIDEPEDAGOGIIKASTA FENOMENOLOGIAN NÄKÖKULMASTA

Fenomenologinen näkökulma puhuu taiteen kontekstissa tapahtuvasta oppimisesta kokemuksellisena ja toiminnallisena tapahtumana. Tämä tietenkin on seurausta siitä, että taide ymmärretään tässä yhteydessä ilmaisevaksi toiminnaksi. Mutta myös se, että kokemuksellinen, ruumiillinen ja praktinen asioiden hahmottaminen ymmärretään käsitteellisen ja teoreettisen ymmärryksen perustaksi, korostaa tällaista pedagogista suuntausta. (Juntunen & Hyvönen 2004; Anttila 2009.) Tähänkin kirjaan kirjoittava taidekasvatuksen dosentti Marjo Räsänen tähdentää, että taideaineiden oppimiskäsityksessä ”taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan. Näissä oppiaineissa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa ja oppimisen prosessia ja sen tulosta pidetään yhtä tärkeinä” (Räsänen 2010, 48). Vain tekemällä oppija tunnistaa, mihin jo kykenee ja mihin tämä kykenevyys voi konkreettisesti kuljettaa (Talero 2006, 196). Tämä voi tarkoittaa vaikkapa entuudestaan vieraan tanssimisen tavan tai soittimen kokeilua – omien tottumusten ja taitojen näkyväksi tekemistä tai tunnistamista toimimalla tutusta poikkeavalla tavalla (Sheets-Johstone 1999, 142–43). Liikkeen tai soittamisen kokeilussa voi avautua myös uutta, ruumis voi synnyttää uudenlaista kokemusta, liikettä ja ilmaisua. Tekemisen ja kokeilun on kuitenkin puhuteltava riittävästi oppijan ruumiin jo omaksumia taitoja ja tottumuksia, jotta toiminnasta voi tekemällä sukeutua esiin motivoiva intentionaalinen kaari. Tämä vaatii huomioimaan erilaisia ruumiillisuuksia ja henkilökohtaista oppimisprosessia tukevaa pedagogiikkaa.

Tällaiselle kokemukselliselle ja toiminnalliselle oppimiselle otollinen oppimisympäristö lieneekin sellainen, jossa oppija voi tutkia ympäristöään ja omaa suhdettaan siihen omista lähtökohdistaan käsin taiteen perinnettä unohtamatta. Sen lisäksi, että oppija voi tällöin vahvistaa esirefleiivisiä ja esikäsitteellistä maailmasuhdettaan kokeilemalla, leikkimällä ja luomalla taidetta, hän voi herkistyä erilaisille kokemuksille ja kokemuksen laaduille sekä oppia hyödyntämään niitä elämässään (Hyvönen 2007, 174). Ruumiillisuuden huomioiva taidepedagogiikka tuo oppijan sellaisen taiteen tekemisen prosessin keskelle, jossa toiminnallinen ja ei-kielellinen yhteistyö muiden kanssa on keskiössä. Näin monessa taideopetustilanteessa tapahtuukin.

Yhtäältä tällaisen oppimisympäristön voi ajatella olevan osallistavan havainnoinnin paikka. Oppija voi harjoitella havaitsemisen taitojaan ja huomioida taidemuodon ominaisia tekijöitä ja vuorovaikutuksen tapoja jo osaavien toi-

mijoiden – taiteilijoiden, opettajien tai edistyneempien oppilaiden – toimia seuraamalla tai heidän opastamana. He voivat observoida omia kokemuksiaan siitä, mitä asioita muut tarkastelevat ja miten he niin tekevät. Avoimessa ja erilaisuutta kunnioittavassa ilmapiirissä he oppivat havainnoimaan taiteen kannalta antoisalla tavalla, muodostamaan uusia havainnollisia näkymiä maailmaan sekä luottamaan omaan kokemukseensa. Merleau-Ponty esittää, että elämme eräänlaisen havainnollisen uskon varassa. Maailma avautuu meille havainnon varassa ja siihen meidän on luotettava. Paradoksaalisesti vaikka maailma on se, minkä havaitsemme tai näemme, meidän on silti opittava näkemään se. Me tarkastelemme sitä rajallisesta näkymästä käsin, ja näkymä muuttuu kokemustemme lisääntyessä, ajan kuluessa ja näkökulmiemme vaihtuessa. Se ei näyttäydy meille siten koskaan täysin tai valmiina, ja sen näkymättömät puolet kutsuvat katsomaan uudelleen. (Hotanen 2010, 144.)

Toisaalta oppimisympäristön tulisi sisältää ruumiillista ja liikkeellistä kokeilemistä ja siitä seuraavan taktis-kinesteettisen kokemuksen kuuntelemista. Merleau-Pontyn ajatuksia seuraten tässä tulisi tarjota yhtäältä oppijalle toiminnan ja liikkumisen malleja, joita hän voi oman aikaisemman kokemuksen varassa soveltaa itseensä. Toisaalta avoimen kokeilun ja virikkeen ympäristö, jossa oppija itse etsii tapoja asettua suhteeseen ympäristönsä kanssa, on myös tärkeä soveltamisen ja luovuuden alue. Yhtäältä palaute tässä tulee oppijalle välittömässä toiminnassa, siitä, miten hänen kokemuksensa ja toimintansa tulos puhuttelevat toisiaan. Lisäksi muiden sanaton, ruumiin asennoilla ja liikkeillä välittyvä, suhtautuminen ja sanallinen palaute tukevat oppijaa hänen toimintansa hahmottamisessa ja sen merkityksen ymmärtämisessä. Omin käsin tekeminen ja ruumiin paraneva hallinta kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja luo turvallisuuden tunnetta (Räsänen 2010, 50). Ruumiillinen kykenevyys on ehto yksilölle toimia hedelmällisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän maailmansa kanssa (Merleau-Ponty 1962/1995, 137). Sheets-Johnstone kuvaakin ruumiillisen opettamis-oppimistapahtuman peruselementtien koostuvan seuraavista: 1) jaettu huomio: huomion kohdentaminen yhteiseen havainnon objektiin ja sen hahmottaminen, miten toinen siihen suhtautuu, 2) imitoiminen: toisen liikkeellisen käyttäytymisen muuntava matkiminen ja 3) toiminnan ja itseltä, toisilta sekä ympäristöltä saadun implisiittisen palautteen vuorottelu (Sheets-Johnstone 2000, 364–365).

Konkreettista taidepedagogista pohdintaa voisi jatkaa. Tavoitteenani tässä kirjoituksessa on kuitenkin ollut tarkastella taidepedagogiikan ruumiilli-

sen oppimisen perusteita Maurice Merleau-Pontyn näkökulmasta. Tärkeää lienee ymmärtää se, että tällaisessa oppimisessa ei ole kyse vain motoristen taitojen kerryttämisestä. Kokemuksellisesti ruumiimme on meille sen materiaalisen rajan ylittävä asustamamme paikka. Se on topografinen maasto, ”josta erilaiset tuntemukset nousevat esiin ja jota opitut taidot ja tekniikat, moraaliset koodit, tavat ja tottumukset muokkaavat” ja jossa ”on erilaisia kohtia, paikkoja ja reittejä, joiden muutoksia voimme tunnistaa ja seurata” (Parviainen 2006, 87). Taiteessa on keskeisesti kyse henkilökohtaisesta merkityksenannosta, joka saa muotonsa taidetta tekemällä (Räsänen 2010, 53–54). Taidepedagogiikassa ruumiillinen toiminta on ja siitä seuraa taiteellista ilmaisua, joka heijastelee oppijalle häntä itseään, hänen aikomuksiaan, tuntemuksiaan ja taitojaan – hänen tapaansa olla olemassa suhteessa itseensä, muihin ja maailmaan. Ruumiillinen oppiminen on siten maailmasuhteen synnyttämistä tai muokkaamista. Siitä seuraa tapa asuttaa ja suhtautua merkitykselliseen ja dynaamiseen maailmaan. Taiteessa oppiminen on näin subjektiksi kasvua toimintaan osallistumalla (Standal 2009). Kun oppijan hyvä kasvu on tavoitteena, se, millaisia ruumiillisuuksia ja maailmasuhteita erilaiset taidepedagogiset lähestymistavat ruokkivat, on tärkeä pohtimisen aihe.

LÄHTEET

- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 83–94.
- von Bornsdorff, P. 2009. Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. *Synteesi* 29 (1), 4–15.
- Bowman, W. 2004. Cognition and the body: Perspectives from music education. In Bresler, L. (ed.) *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, 29–50.
- Bresler, L. 2004. Prelude. In Bresler, L. (ed.) *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, 7–12.
- Busch, T. W. 1999. Phenomenology and communicative ethics: Husserl, Sartre and Merleau-Ponty. In Madison, G. B & Fairbairn, M. (eds.) *The ethics of postmodernity: Current trends in continental thought*. Evanston: Northwestern University Press, 163–173.
- Duesund, L. 2008. Embodied learning in movement. In Schilbab, T., Juelskaer, M. & Moser, T. (eds.) *Learning bodies*. Copenhagen: Danish School of Education Press, 233–248.

- Jespersen, E. 2003. Bodyscapes of the act of learning. *Theoria et Historica Scientiarum An International Journal for Interdisciplinary Studies* 7 (1), 209–221.
- Jespersen, E. 1997. Modeling in sporting apprenticeship: The role of the body itself is attracting attention. *Nordisk Pedagogik* 17 (3), 178–185.
- Johansson, H. 2004. Maataidetta jäljittämässä: Luonnon ja läsnäolon kirjoitusta suomalaisessa nykyaikaisessa taiteessa 1970–1995. Helsinki: Like.
- Johnson, M. 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Julskaer, M., Moser, T. & Schilbab, T.S. 2008. Introduction. In Schilbab, T., Juelskaer, M. & Moser, T. (eds.) *Learning bodies*. Copenhagen: Danish School of Education Press, 7–18.
- Juntunen, M. & Hyvönen, L. 2004. Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21 (2), 199–214.
- Heinämaa, S. 2010. Minä, tietoisuus ja ruumiillisuus. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 99–117.
- Heinämaa, S. 2000. Ihmetys ja rakkaus: Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Helsinki: Nemo.
- Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Hotanen, J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 134–150.
- Hotanen, J. 2008. *Lihan laskos*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hyvönen, L. 2007. The ways of knowing and the school reality. Teoksessa Rouhiainen, L. et al. (eds.) *Ways of knowing in dance and art*. Acta Scenica 19. Helsinki: Theatre Academy, 159–178.
- Klemola, T. 2005. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Merleau-Ponty, M. 1993/1996. Indirect language and voices of silence. In Johnson, G. A. (ed.) *The Merleau-Ponty aesthetics reader: Philosophy and painting*. (Trans. Michael B. Smith). Evanston: Northwestern University Press, 76–120.
- Merleau-Ponty, M. 1993a. Silmä ja mieli. (Suom. Kimmo Pasanen.) Helsinki: Taide.
- Merleau-Ponty, M. 1993b. Cézannen epäily. (Suom. Irmeli Hautamäki.) *Taide* 1, 33–45.
- Merleau-Ponty, M. 1968/1987. The visible and invisible followed by working notes. (Trans. Alphonso Lingis). Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1964/1995. *Signs*. (Trans. Richard C. McCleary). Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1964/1985. *The Primacy of perception. And other essays on phenomenological psychology, the philosophy of art, history and politics*. (Trans. William Cobb). Evanston: Northwestern University Press.

- Merleau-Ponty, M. 1963/1983. *The structure of behavior*. (Trans. Alden L. Fisher). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Merleau-Ponty, M. 1962/1995. *Phenomenology of perception*. (Trans. Colin Smith). London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1945/1998. *Phénoménologie de la perception*. France: Galimar.
- Parviainen, J. 2006. *Meduusan liike: Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Peters, M. 2004. Education and the philosophy of the body: Bodies of knowledge and knowledges of the body. In Bresler, L. (ed.) *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 13–28.
- Rauhala, L. 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, L. 2009. Havainnoiva tanssi. *Synteesi* 29 (1), 53–64.
- Rouhiainen, L. 2007. Matka paikantuneeseen tilaan: tanssijan, arkkitehdin ja äänisuunnittelijan performatiivisen työn aineksia. Teoksessa Mäkinen, O. & Mäntymäki, T. (toim.) *Taide ja liike*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, 83–102.
- Rouhiainen, L. 2003. Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. *Acta Scenica* 13. Helsinki: Theatre Academy.
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen: Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt* 3, 48–61. http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf [luettu 29.4.2011]
- Singer, L. 1993/1996. Merleau-Ponty on the concept of style. In Johnson, C. A. (ed.) *The Merleau-Ponty aesthetic reader: Philosophy and painting*. Evanston: Northwestern University Press, 233–244.
- Sheets-Johnstone, M. 2000. Kinetic tactile-kinesthetic Bodies: Ontogenetical foundations of apprenticeship learning. *Human Studies* 23, 343–370.
- Sheets-Johnstone, M. 1999. *The Primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamin.
- Standal, Ø. F. 2009. *Relations of meaning: A phenomenologically oriented case study of learning bodies in rehabilitation context*. Dissertation. Norwegian School of Sport Sciences.
- Stelter, R. 2008. Learning in the light of the first-person approach. In Schilbab, T., Juelskaer, M. & Moser, T. (eds.) *Learning bodies*. Copenhagen: Danish School of Education Press, 45–66.
- Talero, M. 2006. Merleau-Ponty and the bodily subject of learning. *International Philosophical Quarterly* 46 (2), 191–203.



Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina

TEIJA LÖYTÖNEN JA INKERI SAVA

Taide merkitsee minulle tapaa elää ja luoda elämälleni merkityksiä. Asetan työni esille saadakseni vastakaikua, herättääkseni tunteita, ajatuksia ja keskustelua. ... punaisena lankana kulkee taiteen tekemisen lisäksi sen tuloksena näkyväksi – tässä tapauksessa kuvaksi – tehdyn oman elämäntarinan jakaminen toisten kanssa. (Tekstiilitaiteilija Virpi Vesänen-Laukkanen 2004, 59.)

JOHDANNOKSI – MITEN VUOROPUHELUMME SAI ALKUNSA?

TEIJA: Kun ryhdyin kirjoittamaan tätä artikkelia tarinoista ja tunteista taidepedagogiikassa, tuntui kirjoittaminen aluksi kankealta. Mitä kirjoittaa laajasta aiheesta taidepedagogiikan opiskelijoille tai muuten kirjan teemasta kiinnostuneille? Miten kietoa teoreettiseen tekstiin tarinat ja tunteet, jotka kutsuvat aina esiin henkilökohtaiset kokemukset ja muistot? Mikä olisi olennaista? Tuntui kuin olisin ollut tyhjiössä, vaikka kaikki edellä mainitut teemat ovat sellaisia, joiden parissa olen tehnyt tutkimusta ja joita olen opettanut viimeisten kymmenen vuoden aikana. Kun sitten Inkeri pohdit omaa liittymistäsi kirjaprojektiin ja kun ideoimme mahdollista yhdessäkirjoittamista, aloin saada konkreettista tuntumaa kirjoittamiseen.

INKERI: Minähän jo kieltäydyin omasta artikkelistani, kun tuntui että en halua monen vuoden takaisia ajatuksiani enää julistaa. Menneen talven lumia, taisin todeta. Mukaan tulemiseni on edelleen ristiriitaista: onko taidepedagogiikasta kirjoittaminen enää ”minun juttuni”. Helposti alkaa toistaa hokemia, kuten ”taiteen keinoin kerrottu oma elämä tai tarina”, ”taide dialogina”, ”taide parantaa”. Saan kyllä kirjoitetuksi tekstiä, mutta se on helposti liturgiaa, johon en itsekään usko. Sellaista taidepuhetta. Ainakin haluan nyt sanoa tämän ääneen. Se ikään kuin paljastaa meille ja lukijoille mahdollisuuden, että tässä pulistaan taas taiteen ylivertauudesta sitä samaa, mitä yllin kyllin on kuultu esimerkiksi taideopettajien suusta, kun he ovat olleet huo-

lissaan taidekasvatuksen tuntimääristä. Vähän huijataankin. Yritän ennen kaikkea tällä kommentillani pitää itseni hereillä, että toisin esille vain kysymyksiä tai ajatuksia, jotka jollakin tavalla ovat mielestäni merkityksellisiä. Katsotaan miten käy.

TEIJA: Tässä me nyt olemme ajattelemassa taidepedagogiikkaa tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Se, mitä tuleman pitää, rakentuu välillämme vuoropuheluna. Aloitamme pohtimalla sitä, mihin tällainen vuoropuhelussa rakentuva tiedon tuottaminen perustuu. Tältä pohjalta jäsenämme ymmärrystämme myös taidepedagogiikan luonteesta. Artikkelimme pääosassa on tarinoiden ja tunteiden tarkastelu suhteessa ihmisen elämänkulkuun sekä taiteen mahdollisuus toimia tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Päätämme artikkelimme esittelemällä elettyjä tarinoiden ja tunteiden taidelähtöisiä tulkintoja sekä pohtimalla artikkelimme antia taidepedagogiseen keskusteluun.

TAIDEPEDAGOGIIKKA TAPAHTUMISEN TILANA

TEIJA: Kun ajattelen omaa tapaan tuottaa tietoa, on oikeastaan välttämätöntä lähestyä aiheitamme yhdessä ymmärtäen. Olen niin tutkijana kuin opettajanakin kiinnittynyt sosiaalisen konstruktionismin perinteeseen, jossa korostetaan tietämisen tai ymmärtämisen sosiaalista luonnetta. Tämä merkitsee, että käsityksemme todellisuudesta – siis maailmasta, itsestämme ja toisistamme – rakentuvat aina ihmisten välisissä sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, kasvokkain tai muilla tavoin. Se, mitä minä sanon jostakin asiasta tai ilmiöstä, on lähes merkityksetöntä, ennen kuin joku toinen liittyy mukaan ja antaa sanomalleni oman merkityksensä, sitä vahvistaen tai sen kiistäen. Käsityksemme erilaisista asioista, esineistä, ilmiöistä ja ihmisistä rakentuvat toisten kanssa neuvotteluissa ja kamppailuissa, joissa tietyt todellisuuden kuvaukset saavat joskus vahvemman sijan. Toisinaan taas vakiintuneet todellisuuden kuvaamistavat muuttuvat, jopa murtuvat. Tällaisten jaettujen todellisuuden kuvausten turvin me rakennamme, ylläpidämme ja muunnamme ymmärrystämme todellisuudesta ja toimimme tämän ymmärryksen mukaisesti. (Ks. esim. Berger ja Luckmann 1994/1966; Burr 1995; Gergen 1999; Shotter 2008; Gergen 2009.)

INKERI: Minä vierastan kaikenlaisia konstruktivismiin viittaavia ilmauksia, osittain varmaan siksi, että tulin itse riittävässä, ehkä liiallisessa, määrin puhuneeksi taiteesta tietona tai rakennettuna todellisuutena. Määrittelin jopa tunteet silloisen trendin mukaisesti tietona (mm. Sava 1981; Sava 1993; Sava

1998). Kyllä niinkin voi ajatella, ja ymmärrän toki edelleen sisällön sanojen takana. Sisältö on tietysti olennaista. On kai myös hyväksyttävä se tosiasia, että olemme tutkijoina aikamme lapsia, ja se näkyy puhumisen tavassamme: sanoissa, joita käytämme. Niille löytyy kyllä mielekäs perustelukin. Mutta on hyvä tiedostaa ainakin kaksi asiaa: 1) milloin me luulemme – muka – löytäneemme jonkin täysin uuden ajatuksen, innovaation, jota ennen ei ole ollut ja 2) minkälainen tiede-, koulutus- tai poliittinen valta ohjaa meitä pysymään ”ajan hermolla”. Viimeksi mainittu on ajankohtainen kysymys niissä ristiriitaisissa tunnelmissa, joissa olemme olleet Aalto-yliopiston pyrkimyksissä päästä kansainväliseksi huipuksi kaikilla edustamillaan aloilla, myös taiteessa ja taidekasvatuksessa. En syvällisemmin mene tässä yhteydessä herääviin suuriin koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Mutta asetelma herättää väistämättä pohdinnan siitä, millaisiin poliittisiin, taloudellisiin ja eettisiin kysymyksiin näin rakennetut erilaiset intressit perustuvat. Monessa yhteydessä on myös kysytty sitä, voiko huipuksi julistautua. Taitava hyvin tekeminen on pikemminkin kamppailua itsen kanssa, hidasta kehittymistä, joskus jopa tuskien taivalta luovalla tiellä. Vaikka huippuus voi tarkoittaa juuri tätä, käytännössä se väistämättä merkitsee kuitenkin vertailua ja kilpailuasetelmaa huipulla olemisesta, jaettavista rahoista tai muista resursseista. Richard Sennett (2003) on tuonut edellä mainitusta esimerkkinä musiikin maailman: musiikkikilpailussa vain yksi voi voittaa. Kaikki taiteen alueet, myös taidepedagogiikka, voivat olla paikkoja, joissa vaatimukset huippusuorituksista ovat tällä tavoin läsnä, enemmän tai vähemmän tiedostettuina. Taidepedagogin tulisikin mielestäni olla herkillä niille arvoille, joille hänen työnsä perustuu. Sen sijaan, että taiteessa edistetään kilpailullisuutta ulkoapäin asetettujen kriteerien mukaisesti, taitavasta tekemisestä voisi tulla oppivan ihmisen itselleen asettama tavoite, jonka hän kokee merkityksellisenä haasteena oppimiselleen.

TEIJA: Tuo mitä kirjoitat siitä, että on olemassa vallalla olevia käsityksiä esimerkiksi huippuyliopistosta tai taiteen paikasta yhteiskunnassa, kertoo juuri siitä, että nämä käsitykset perustuvat aina joidenkin ihmisten näkökulmiin ja niillä ajetaan joitakin asioita. Siinä mielessä ne eivät ole totuuksia, vaan näkökulmia todellisuuteen. Tähän perustuu sosiaalinen konstruktio- nismi tietoteoreettisena lähestymistapana: tieto on aina jostakin näkökul- masta, jotakin tarkoitusta varten ja jossakin sosiaalisessa suhteessa merki- tyksellistettyä tietoa (Burr 1995). Mutta sosiaalinen konstruktio- nismi eroaa merkittävällä tavalla konstruktivismin muista suuntauksista. Vaikka käsitteet

ovat kovin toisiaan muistuttavia, viittaavat ne kuitenkin erilaisiin tapoihin rakentaa ymmärrystämme todellisuudesta. Tuon tätä todellisuuden käsitettä tässä tietoisesti esille siksi, että sosiaalisen konstruktionismin perintö ankuroituu Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin teokseen *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* vuodelta 1966. Se suomennettiin tuolla nimellä vuonna 1994. Keskeinen ero konstruktivismiin ja konstruktionismin välillä on, että konstruktionistit ovat kiinnostuneita siitä, miten ihmiset yhdessä rakentavat käsityksiään tai ymmärrystään todellisuudesta. Kiinnostuksen kohteena ei niinkään ole se, että ihminen rakentaa mentaalisia malleja maailmasta (kognitiivinen konstruktionismi), vaan se, miten ihmiset rakentavat ymmärrystään kielessä ja diskursseissa. Konstruktionistit siis tarkastelevat maailman ymmärtämisen tapoja. Tuo minkä aiemmin kirjoitit siitä, miten ”taidepuhe” ottaa ilmaisunsa ja puhuu taidetta tärkeäksi, on juuri sitä, mistä sosiokonstruktionistit ovat kiinnostuneita. Mutta kysymys ei ole vain puheesta, vaan siitä, miten asiat ymmärretään ja mitä tämä ymmärrys saa aikaiseksi tekoina. Puhe on teko. Esimerkiksi jos taide ymmärretään keskeisesti tunteiden ilmaisuna (palataan tähän myöhemmin kirjoituksessamme), tulee taiteesta yksittäisten taiteilijoiden tai taiteen vastaanottajien tunteiden ilmaisua tai tunnistamista. Mutta jos taide ymmärretään esimerkiksi ajanvietteenä, yhteiskuntakritiikkinä, tutkimisen ja tietämisen tapana tai ehkä terapiana, merkitsee se taiteilijalle ja taiteen vastaanottajalle ihan toisenlaisista suhdetta taiteeseen ja taideteokseen. Nämä erilaiset merkityksenannot ovat eri aikoina vallitsevia. Erilaiset käsitykset taiteesta (diskurssit) ovat näin ollen koko ajan suhteessa toisiinsa ja käyvät neuvotteluja ja kamppailuja siitä, miten taide oikein tulisi ymmärtää. Mikä sitten on oikea tapa ymmärtää taide tai meidän tapauksessamme erityisesti taidepedagogiikka? Tähän minä en halua ottaa kantaa, eivätkä konstruktionistitutkijat usein otakaan vaan tutkivat erilaisia ymmärtämisen tapoja.

INKERI: En minäkään! Silti me tietysti paljastamme ajatteluamme taiteesta ja taidepedagogiikasta esimerkiksi tässä yhteisessä dialogissamme. Myös se, ettei ota kantaa, on itse asiassa kannanotto: antaa kaikkien kukkien kukkia, kuten toisinaan vapaamielisesti halutaan antaa tilaa erilaisille käsityksille taiteesta ja hyvästä taiteesta. Tekstiilitaiteilija, taidepedagogi Virpi Vesänen-Laukkanen kirjoitti kokemuksiaan lasten reaktioista erään yhteisen projektimme kuvataidetyöskentelyyn mm. seuraavasti: ”Tarviiks täst tulla hyvä? oli kysymys, jonka kuulin usein. Vastasin, että kyllä, siitä täytyy tulla mahdollisimman hyvä. Kuulin sen kysymyksenä siitä, tarvitseeko tehdä hyvin, tarvit-

seeko keskittyä ja yrittää, vai riittääkö vain suoritus, se että kuva on tehty. Se, että nimitin tekemisemme laatua taiteen tekemiseksi, merkitsi ennen kaikkea sitä että tekeminen on taiten tekemistä” (Vesänen-Laukkanen 2004, 71). Tämä lainaus taideopettajan ajatuksesta linkittyy myös edelliseen puheenvuorooni.

Keväällä 2011 oli mielenkiintoista seurata uudenlaista poliittista keskustelua taiteen asemasta nyky-yhteiskunnassamme. Esimerkiksi Perussuomalaiset puolueena otti vahvasti kantaa siihen, että on määriteltävä oikea, kunnan taide suomalaiskansallisin kriteerein ja jätettävä post-moderni nykytaide ainakin julkisten rahahanojen ulkopuolelle.

TEIJA: Tuo kommenttisi tekee myös näkyväksi sen, että ymmärtämisen tavat (esimerkiksi millaista on hyvä taide) ovat aina kulloiseenkin tilanteeseen sekä historiallis-kulttuuriseen aikaan ja paikkaan kietoutuvia todellisuuden jäsennyksiä. Vaikka lähihistoriassa taiteella ja taidepedagogiikalla on ollut kansallisen identiteetin rakentamisen päämääriä, taiteen merkitys nyky-yhteiskunnassa on kuitenkin huomattavasti moninaisempi. Taide tarjoaa monta erilaista suhdetta todellisuuteen: joskus se on tunteiden ilmaisu, joskus taas yhteiskuntakritiikkiä, joskus ajanvietettä ja vielä ihan jotakin muuta. Kiinnostavaa mielestäni kuitenkin on tulla tietoiseksi siitä, mikä on vallalla oleva käsitys ”hyvästä taiteesta” tai ”hyvästä taidepedagogiikasta”. Tämä tekee näkyväksi sen, että on olemassa valta-, vasta- ja vaihtoehdokursseja, joiden avulla ilmiöt voidaan ymmärtää. Usein vain nuo vaihtoehdot tai vastadiskurssit jäävät marginaaliin, vallan varjoon.

Taidepedagogiikka tarjoaa minusta oivallisen mahdollisuuden erilaisen todellisuuskäsitysten tulkintoihin ja aukipurkamiseen eli dekonstruktioon. Taiteellinen toiminta kutsuu aina esiin henkilökohtaiset kokemukset. Erilaisin taiteen ilmaisukeinoin ne asetetaan esille myös muille eläytymällä koettaviksi. Todellisuus näyttää näin eri puolensa hyvin konkreettisella tavalla. Samalla nämä henkilökohtaiset kokemukset asettuvat myös koetettavaksi, jopa kriittisen tarkastelun alle. Juuri silloin todellisuus voi näyttäytyä toisenlaisena. Kun asetumme yhteen tarkastelemaan elettyä ja koettua, saamme vaihtoehtoisia tulkintoja todellisuudesta ja samalla rakennamme yhdessä uusia tulkintoja siitä, miten maailma makaa, ja suuntaamme toimintaamme tulevaisuutta kohti uusien merkityksin.

Edellä oleva ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, että sosiaalinen konstruktionismikin sisältää rakentamisen metaforan ja siten se liittyy konstruktivismiin laajaan perintöön. Olisiko meillä mahdollisuutta ajatella uudestaan

tuota metaforaa ja tarjota jotakin sellaista, joka paremmin sopisi taiteen maailmaan, esimerkiksi luominen? Puhutaanhan taiteessa usein luovuudesta tai maailmojen luomisesta, jotka laitetaan esille esimerkiksi näyttämölle.

INKERI: Sitä kannattaa tosiaan pohtia. Jos emme keksi ”parasta” vaihtoehtoa, voimmehan jättää kysymyksen silleen, avoimeksi ja lukijan pohdittavaksi sekä teoreettisesti että näiden sanojen merkityseroja katsastaen käytännön taidepedagogiikassa. Vielä hiukan konstruktivismista ja konstruktionismista: Kuten jo mainitsin, vierastan nykyisin tämän puhumisen tavan ja tiedesuunnan sanoittamista, en taustalla olevaa ajattelua. Kun joillakin sanoilla on viitattava itse sisältöön, tulevat myös sellaiset termit mieleen kuten dialogi, kohtaaminen, jakaminen, osallistaminen, yhteisöllisyys tai yhdessä luominen. Millaisia eroja näillä epäilemättä sosiaalista rakentumista tai rakentamista koskevilla sanoilla on? Ehkä yksi ero on tuossa konstruktio-sanassa: että rakennamme identiteettiä tai todellisuutta, olipa se sosiaalista tai yksilöllistä, aina kuitenkin jossakin kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa yhteydessä. Mutta sen sijaan, että rakentaisimme jotakin suunnitelmallisesti ja selkeästi, voisivatko esimerkiksi dialogi, kohtaaminen, jakaminen korostaa enemmän yllätyksellisyyttä, arvaamattomuutta ja tässä hetkessä tapahtumista?

TEIJA: Me kirjoitamme tätä artikkelia nyt yhdessä ymmärtäen, yhdessä luoden siinä historiallis-kulttuurisessa maisemassa, jossa elämme keväällä 2011. Niin yksilöllinen kokemusmaailmamme kuin yhteisesti jaettu elämismaa-ilmamme asettaa aina rajansa sille, mitä, mistä ja miten me yhdessä kirjoitamme. Tällainen kirjoittamisen tapa asettaa omat ymmärtämisen tapani ja kokemukseni esille sinun koettavaksesi, kommentoitavaksesi ja haastettavaksesi. Minua innostaa tämä, sillä se korostaa tietämisen tai tiedonluomisen avoimuutta ja kuten totesit, kutsuu lukijan mukaan jäsentämään paitsi meidän myös omia ymmärtämisen tapojaan vaikkakin jo etäämpänä meidän yhdessäluomisestamme. Emme ole kirjoittamassa opetuksia lukijoille vaan tarjoamassa mahdollisia tulkintoja taidepedagogiikasta.

INKERI: Kirjoittamisen tapaa voineekin kuvata dialogiseksi. Juha Varton (2007, 62–63) jäsentämänä dialogi on väliin koottua. Dialogiin kuuluu luottamuksen lisäksi usko koetun voimaan: kokemustaan jakava ihminen uskoo, että juuri yhteisessä maailmassa ovat ne merkitykset, jotka ovat tärkeitä. Varton huomioidaan eettisyydestä dialogisuuden tavoitteena perustelevat yhdessä luomisen tilat, jotka antaa mahdollisuuden sellaisten merkitysten syntymiselle, jotka eivät ole etukäteen tiedettävissä. Hän jatkaa: ”Dialogissa

on tilaa toisille olla toisia ja minulle tilaa olla minä. Koska dialogia ei kukaan voi hallita ja määrätä, se on niitä harvoja demokraattisia tiloja, joita meillä on. Se on myös harjoitusta eettisyyteen, siihen, että sallii tilan ja itsemääräämisoikeuden toiselle.” (2007, 64.)

TEIJA: Yksi asia, joka minua askarruttaa sekä meidän kirjoittamisessamme että sosiaalisen konstruktionismin perinteessä, on kielen valta merkitysten luomisessa. Kieli nähdään keskeiseksi ymmärtämisen ja todellisuuden rakentamisen välineeksi. En ollenkaan tarkoita, että kielestä pitäisi päästä eroon. Päinvastoin, pidän kulttuuriin kehkeytynyttä kieltä välttämättömänä ja rikkaana merkitysten luomisessa ja välittämisessä. Mutta se on saanut ehkä liian suuren sijan tiedon ja ymmärryksen muotona. Mekään emme nyt piirrä, saati soita tai tanssi. Me kirjoitamme kielessä. Tosin kirjoittamistakin on hahmotettu tanssina (Saarikoski 2010), mutta se kuitenkin aina piirretty sanoiksi paperille.

INKERI: Myös taideteokset – kaikilla taiteen aloilla – voidaan ymmärtää dialogisina tiloina, joissa luodaan merkityksiä. Taiteilijat tekevät töitään, koska heillä joko on jotakin mielestään tähdellistä ilmaistavaa tai he haluavat jostakin muusta syystä lähestyä toisia ihmisiä. Luodessaan teosta taiteilija lataa sen merkityksillä, joista ainakin osa on peräisin jostakin hänen kokemastaan. Mitä ne sitten tuovat arkeemme tai esimerkiksi tieteen esittämään todellisuuteen verrattuna? On puhuttu taiteen ”toisenlaisesta tietämisestä”, toisin sanoen siitä, että taiteen keinot ovat suuremmassa ja tuoreammassa suhteessa taidetta tekevän, vastaanottavan tai tulkitsevan kokemuksiin, tunteisiin ja aistihavaintoihin.

TEIJA: Voisiko kaiken edellä kirjoitetun pohjalta ymmärtää myös taidepedagogiikkaa dialogisena tapahtumisen tilana, jossa yhdessä toisen tai toisten kanssa tulkitaan ja luodaan ymmärrystä maailmasta, itsestä ja toisista monimerkityksellisesti sekä kielen että taiteen keinoin? Sitä paitsi kielikin on yksi taiteen ilmaisuväline, joten sen rajaaminen vain merkitysten leimasimeksi on liian kapea. Tapahtumisella viitataan tässä sellaiseen tapaan olla ja toimia, jossa lopputulema ei ole etukäteen määritelty, se ei ole tiedettävissä. Asettumalla yhteiseen tapahtumisen tilaan me tarkastelemme sekä yksilöllisiä että yhteisiä kokemuksia, tarinoita ja tunteita sekä etsimme niihin ymmärrystä taiteen keinoin. Tämä yleinen luonnehdinta taidepedagogiikasta tapahtumisen tilana jää tässä yhteydessä varmasti melko hämäräksi. Mitä se tarkoittaa taidepedagogiikan käytännössä taiteen oppijan tai taidepedagogin näkökulmasta? Miten rakentaa tällainen tapahtumisen tila?

Myöhemmin tässä artikkelissa meidän on varmasti syytä esitellä kokemuk-
siamme taidelähtöisistä käytännöistä, jotka toivottavasti konkretisoivat tässä
esitettyä taidepedagogiikan jäsenystämme.

INKERI: Kun mainitset sanan tarina ja kun se esiintyy kirjoituksemme
otsikossakin, toivoisin, että lyhyesti sitä käsittelet, ettei se jäisi mitenkään
itsestään selväksi sanaksi. Sitähän se ei tässä yhteydessä suinkaan ole. Minä
voin sitten jatkaa omilla ajatuksillani, ja käsitteellisen tarkastelun jälkeen
menemme taiteen ja taidepedagogiikan käytäntöön, kuten ehdotit.

TARINOIDEN TULKINTAA

TEIJA: Tarina tai tarinallisuus ei todellakaan ole mikään yksiselitteinen käsite.
Mutta se on viime aikoina yleistynyt ja sitä käytetään usein varsin metafori-
sesti viittaamaan ihmisten puhumiseen, siis kerrontaan erilaisista asioista.
Toisinaan tarinan käsite taas viittaa tuttuihin kertomuksiin, kuten satui-
hin, esimerkkinä tuhkimotarina. Joskus taas tarinoilla viitataan yksittäis-
ten ihmisten elämäkertoihin tai jopa kansakuntien historiankirjoituksiin.

Ehkä kaikkein yksinkertaisimmin tarinallisuus on kuitenkin hahmotet-
tavissa yksittäisen ihmisen elämäntarinasta, jota monet tutkijat ovat jäsen-
täneet erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin (ks. esim. Saarenheimo
1997; Hänninen 2000; Sava & Vesänen-Laukkanen 2004). Tällöin on kysy-
mys siitä, millaiseksi ja miten ihminen kertoo omaa elämäänsä, toisin sanoen
tekee ymmärrettäväksi kokemuksiaan ja vastaa kysymykseen ”kuka minä
olen”. Mutta vaikka elämäntarina on aina subjektiivinen, kunkin ihmisen
oma tarina elämästään, se kuitenkin kietoutuu myös kulttuurisesti jaettu-
ihin kertomisen malleihin, perinteisiin ja lajityyppeihin. (Hyvärinen 2006,
2.) Näitä kertomisen lajityyppejä ovat esimerkiksi romanssi, tragedia, kome-
dia, farssi ja ironia. Kerromme elämässämme kohtaamiemme tapahtumia
usein näiden lajityyppien viitoittamina. Vilma Hänninen (2000) puolestaan
puhuu kulttuurisista tarinamalleista, joiden turvin me kerromme omasta
elämästämme. Erilaiset myytit, pyhät tarinat, sadut ja legendat ilmentävät
näitä kulttuurisia tarinallisia malleja. Omassa kertomisessamme me aina
tavalla tai toisella sovittaudumme näihin mallitarinoihin esimerkiksi menes-
tyvästä taiteilijasta, hyvästä taidepedagogista, onnistuneesta taideproses-
sista ja niin edelleen ja suuntaamme elämistämme ja toimintaamme näiden
mallien suunnassa tai niitä vasten. Tarina ei siten käsittele vain elettyä elä-
mää, vaan sillä on aina vaikutuksensa tulevaan elämään: kerronta on men-

neisyyteen palaamista muistelemalla, tulevaisuuden odotuksia ennakoimalla ja tapahtuneen kertomista nykyhetkessä (Hyvärinen 2006, 15). Filosofi Paul Ricoeur (1981, 1984) on yksi mielenkiintoinen vaikkakin vaativa teoreetikko tarinallisuuden taustalla, ja hänen teesinsä on, että tarinallisuus on juuri ajallisuuden kokemuksen ilmaus. Samaa tarkastelee myös kasvatopsykologi Jerome Bruner (1987) ja muistuttaa, että meillä ei ole juurikaan muita systemaattisia keinoja käsitellä koettua aikaa kuin kertomus: kertomus luo ajassa etenevien tapahtumien ketjun, juonen eleyille ja koetulle.

Tarinat ovat myös keskeinen keino välittää tietoa elämästä yhteisön jäsenille. Olemme kaikki lukeneet, esimerkiksi, lukuisia satuja, jotka mutkikkaidenkin juonien kautta päättyvät tavalla tai toisella jonkinlaiseen opetukseen: ”paha saa palkkansa”, ”rehellisyys maan perii”, ”paistaa se päivä risukasaan-kin”. Näiden mallien pohjalta kulloinenkin yhteisö, esimerkiksi taideyhteisö, välittää jäsenilleen tietoa siitä, mitä se pitää hyvänä, tärkeänä ja arvokkaana ja kuinka erilaisissa tilanteissa olisi syytä toimia (Ylijoki 1998). Eikä voi unohtaa niitä useita uskonnollisia tekstikokoelmia, tarinakokoelmia, jotka monin tavoin ohjaavat ihmisten elämää eri maissa ja uskontokunnissa. Nämä tarinalliset tekstit ovat useille elämän ohjenuora.

Miten sitten tarinat ja kertomukset käsitteinä suhteutuvat toisiinsa? Ovatko ne sama asia? Arkikielessä pitkälti näin on. Puhumme sekaisin tarinoista ja kertomuksista ja tiedämme melkein heti, mistä on kysymys: Nyt seuraa jokin kiinnostava tapahtuman kuvaus, joka usein perustuu kertojan omakohtaiseen kokemukseen. Se miksi me tunnistamme tarinan tai kertomuksen kaikesta muusta puhumisesta, liittyy siihen, että tarina etenee juonen mukaisesti yhdestä tapahtumasta toiseen, emmekä usein tarinan alkaessa vielä tiedä, miten se päättyy. Tähän perustuu tarinan voima: se pitää meidät otteessaan aina loppuratkaisuun saakka. Edellä oleva tekee näkyväksi, että tarinassa ja kertomuksessa on olennaista muutos. Kerromme tarinoita ja samalla kerromme oman elämämme muutoksista tai ainakin riskitiriidoista, jotka odottavat ratkaisuaan. Itse asiassa Erkki Vainikkala totesi Narratiivisen tutkimusverkoston seminaarissa vuonna 2008, että vasta muutos kutsuu esiin kertomuksen. Kertomusten avulla me suhteutamme tapahtumia toisiinsa ja yritämme ymmärtää tapahtumien syy-seuraussuhteita: miksi näin on käynyt minulle tai meille (Hyvärinen 2006, 4). Jos ei ole muutosta, siis jos mitään tavallisuudesta poikkeavaa ei tapahdu, ei ole olemassa kertomustakaan.

Vaikka arkikielessä tarina ja kertomus viittaavat pitkälti samaan ilmiöön, on ehkä kuitenkin paikallaan pohtia myös näiden käsitteiden eroa. Nojaan omassa ajattelussani Matti Hyvärisen (2006, 4) jäsennyksiin ja ymmärrän tarinalla eräänlaista tapahtuman prototyyppiä, mallitarinaa (esimerkiksi tyttö kohtaa pojan), josta löytyy monia erilaisia elettyjä tai fiktiivisiä kertomuksia (esimerkiksi Inkeri sinun kertomuksesi ja minun kertomukseni kohtaamisistamme ”poikien” kanssa). Tässä tekstissämme noudatamme tätä käsitteiden määrittelyä.

Se mikä minun mielestäni on kiinnostavaa, on taiteen mahdollisuus niin yksilöllisen elämäkerran kuin kulttuuristen kertomustenkin hahmottamisessa: mistä ollaan tulossa ja minne menossa. Taidepedagogiikka tapahtumisen tilana tarjoaa moninaisia tapoja tarttua elämän kerrontaan: oman kuvanteon tai elokuvanteon avulla, muistoja säilöneiden valokuvien avulla, kehollisia muistoja ja tunteuksia tunnistamalla. Oma tai yhteinen kerronta avaa näköaloja elettyyn ja koettuun, myös vaihtoehtoihin kertomuksiin, vaikka tutun omaelämäkerrallisen kertomuksen muuttaminen ei aina niin kovin helppoa olisikaan.

INKERI: Tässä tulee mieleen, miten eräs työnohjausasiakkaani puhui siitä, että hänellä on taipumus kertoa itselleen itsestään negatiivisia tarinoita. Samalla hän kysyi, miten alkaa rakentaa tarinaa, joka on positiivinen lähtien niistä hetkistä elämässään, joissa on ilon ja onnistumisen hetkiä. Kysyin häntä kuunnellessani, irtaantuiko hän tuolla tarina-ajatuksellaan itsestään enemmänkin elämänsä katsojaksi, ei eläjäksi. Samalla tajusin, että hän tuli tietoisemmaksi siitä reflektiivisestä prosessista, jolla katsomme itseämme ja omaa suhdettamme itseen ja elämään. Samaa kai korostamme, kun puhumme taiteen näkyväksi tekemisestä elämäkerran kuvittamisessa, sanoittamisessa, tanssimisessa, musiikillisissa tai taideterapeuttisissa prosesseissa. Kysyn kuitenkin myös sitä, onko tällaisessa hahmotuksessa myös itsestä vieraantumisen vaara.

TEIJA: Tämä on mielenkiitoinen ja oikeastaan hyvin perustavaa laatua oleva kysymys, jota jo aikaisemmin mainitut kasvatopsykologi Bruner ja filosofi Ricoeur ovat myös jäsentäneet. Kysymys on yhtäältä sitä, miten kertomus jäljittelee elämää, mutta toisaalta siitä, miten elämä jäljittelee kertomusta. Tähän jälkimmäiseen viittasin jo aikaisemmin, kun kirjoitin tarinamalleista. Saamme malleja erilaisista kertomuksista, elämäkertoista, uutisista, iskelmistä ja televisiosarjoista, nykyisin myös sosiaalisesta mediasta, ja alamme muokata elämäämme näiden mallien mukaisesti tai usein ainakin sovittau-

tua niihin. Itse asiassa tässä on kysymys hyvin perustavasta oppimisen muodosta eli imitaatiosta: esimerkiksi kuvittelu siitä, että ”tää on nyt Johanna Tukiainen”. Taidepedagogiikassa tämä on sekä oppimisen voima (eläytyminen, itsensä toiseksi kokeminen, toisen näkökulman kuvitteleminen) että heikkous (imitoimalla voi sivuuttaa oman merkityksenannon).

Miten sitten kertomus jäljittelee elämää? Brunerin ja Ricoeurin ajattelun mukaisesti elämä tarjoaa ne peruskoordinaatit, joiden puitteissa elämän tapahtumia kerrotaan: kertyneet elämäkokemukset ovat kerronnan ja kertomusten aihioita. Brunerin (1987, 11–12) mielestä ei kuitenkaan ole olemassa mitään sellaista kuin ”elämä itsessään” ilman, että sitä olisi tulkittu. Tämä viittaa siihen, että elämästä kertominen ei paljasta mitään puhdasta alkuperäisyyttä tai itseyttä sinänsä, vaan kertominen tarjoaa näkökulmia itseen ja omaan elämään. Kertomus siinä mielessä ei ole elämää vaan jäljittelee ja tulkitsee elämää: se on ihmisen itsestään ja elämästään tietyssä ajallis-paikallisessa tilanteessa luoma tapahtumien kulku. Ja tähän liittyy myös ajatus siitä, että kertominen voi vaihdella tilanteesta toiseen: jollekin henkilölle voin kertoa tiettyjä elämäni tapahtumia, kun taas toiselle en voi kertoa. Ja toisaalta kymmenen vuotta sitten kerroin elämästäni eri tavoin kuin tänään. Elämä ei pysy paikoillaan, vaan tulevat tapahtumat aina muuttavat sitä, miten aikaisemmat elämäntapahtumani tulevat tulkituiksi. (Ks. myös Heikkinen 2001, 197–212; Hyvärinen 2006.)

Siksi ajattelen nyt, että tuo asiakkaasi löysi sinun kanssasi uuden näkökulman elettyyn elämäänsä. Kerronnan hetkellä hän irtaantui entisestä negatiivisesta kertomuksestaan ja yritti aluksi kuvitella toisen mahdollisuuden, positiivisemmän näkökulman elämäänsä ja sen muistelemiseen ja siten myös tulevan elämänsä suuntaamiseen. Voi olla, että tuo hetkellinen kokemus on vieraantumisen kokemus, mutta kertomuksen näkökulmasta ei ole olemassa mitään puhdasta aitoa kokemuksen hetkeä. Tuo vieraantumisen kokemus voisi siksi olla se särö, joka aloittaa muutoksen ja kutsuu esiin toisenlaisen kertomuksen hänen elämästään.

INKERI: Mieleeni tulee vielä yksi kysymys tähän yhteyteen, kun pohdimme itsen sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta: kenen tarinasta oikeastaan on kyse, kun kerromme tai suorastaan elämme ja koemme taiteen keinoin elämäämme? Kerrottu elämä on aina joukko paradokseja, osittain faktaa, osittain fiktiota. Andrei Makinen teos ”Ranskalainen testamentti” (1996) oli minulle tässä suhteessa aikanaan koskettava kaunokirjallinen teos: miten lapsena kuultu ja tunteissa vahvasti ymmärretty sekoittuu omaan

elettyyn elämään ja aikuisena selville saatuun sukutarinaan. Myös ymmärrys omasta kulttuurisesta kuulumisesta tuntui selkiintyvän. Kuten aiemmin toitsille, tarinalla on aina rakenne, juoni ja jokin syy, miksi tarinaa kerrotaan sanoilla, kuvaksi, performanssina, tanssina. Fiktiivisen ja faktan sekoittaminen on myös mielenkiintoinen tekemisen prosessi, joka nostaa intensiteettiä ja asettaa yksittäisen yleisempään merkitysyhteyteen. Mikä ero siis lopulta on historiallisesti totuudeksi katsottavalla kerronnalla ja taiteellisella työskentelyllä? Ei kai ole olemassa mitään selkeärajaista erottelua. Historiallisessa tarinassa tapahtumien kulku on historiallisesti määrätty, kun taas fiktiossa tarinankertoja voi muunnella asioita ja ihmisiä haluamallaan ja tuntemallaan tavalla. Taiteen keinoin tosiasia voi saada muuntuvia tulkintoja ja merkityksiä metaforisina, symbolisina ja fiktiivisinä ilmaisuina. Taideperustaisessa työskentelyssä ei siten ole oikeata tai väärää määrittämiseen normatiivisessa mielessä.

TAITEEN KEINOIN KERROTTU ELÄMÄ

INKERI: Sitä, miten ihminen käsittelee kokemuksia itsestään ja kuulumisestaan yhteisöön ja kulttuuriin, kutsumme myös identiteetin rakentamiseksi tai rakentumiseksi. Olemme tätä jo edellä sivunneet. Taiteen paikka identiteettityössä voidaan nähdä ainakin kaksisuuntaisena (Sava 2007, 120; ks. myös Sava & Katainen 2004). Kyse voi olla erityisesti ekspressiivisen taiteen (kaltaisten) keinojen käytöstä yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedostamattoman näkyväksi tekemisenä: kuvan, tanssin, draaman, runon... muodossa esille pyrkii jotakin, mitä asianomainen ei pysty ”arkisilla” sanoilla ilmaisemaan. Markku Välimäki (2007) kirjoittaa:

Etsin sellaista, josta minulla on tieto, mutta tietoni on alitajuinen.

Se on eräänlainen hämärä muistikuva jostakin, josta nyt haluaisin luoda kirkkaan, täysin selvän, tämänhetkisen tietoisien käsityksen.

Jokin kehollinen tuntemus, kuten kipu, ahdistus, tai tunne, kuten suru, ilo, miksei jokin, jota ei lainkaan osaa nimetä, nousee esille. Näkyväksi tullutta kuvassa tai tuntuvaksi tullutta kehossa voi yksin tai jakamisessa – sosiaalisesti rakentaen – yrittää syventää joksikin, joka on tuon taiteeksi tehdyn teoksen takana tai mielen syvyyksissä. Taiteellinen prosessi ikään kuin paljastaa jotakin, johon voi taidepedagogisin tai -terapeuttisin keinoin saada lisävalaisua. Sen rinnalle ainakin visuaalisen taidekasvatuksen kentässä viime vuosikym-

menellä nousi toistuvasti ajatus itsestä sosiaalisen mallin tai kulttuuriteollisuuden tuottamien merkitysten rakentamis- tai jopa leikkittelyprojektina – minuutta tai identiteettiä voi varioida kulloistenkin sosiaalisten tilanteitten mukaan ja mm. mainonnan vaatimuksia vastaavaksi. Taisit omalla tavallasi tätä edellä jo sivutakin.

TEIJA: Tässä tuntuu tärkeältä tuoda esiin, että vaikka itsestä voi kertoa erilaisia kertomuksia erilaisissa sosiaalisissa suhteissa, ei se tarkoita, että ihminen olisi kokonaan eri ihminen. Erilaiset tilanteet, suhteet ja ihmiset kutsuvat esiin vain erilaisia näkökulmia eletystä elämästä ja itsestä.

INKERI: Kysymykset identiteetistä ja oman elämän kerronnasta ovat motivoineet monin tavoin nykytaiteilijoiden työskentelyä. Taiteilijan työväline on aina osittain, joskus kokonaan, hänen oma persoonallisuutensa. Tietenkin vain osa eri alueiden taiteesta on tietoisesti itsen tai oman identiteetin kanssa työskentelyä. Osa nykytaiteesta voidaan nähdä siis suoraan sosiaalisen konstruktionismin hengessä: oma elämä ja siinä koettua rakennetaan taiteen keinoin muiden kanssa jaettavaksi (ks. mm. motoksi valitsemamme Virpi Vesänen-Laukkasen ajatus taiteensa tekemisestä) ja siten yhteistä ymmärrystä erilaisista ilmiöistä luoden. Toisaalta nykytaiteettakin voi katsoa perinteisin esteettisin kriteerein, siten kuin mestariteoksia on totuttu tarkastelemaan. Minulle enemmän mielenkiintoa tuottaa tämä ”oikean” katsomisen perinteen kyseenalaistaminen. Taiteilijoiden – sekä nykypäivänä suuriksi mestareiksi ”museoitujen” että nykytaiteilijoiden – voidaan ajatella tarkastelevan teoksissaan tietoisesti kriittisesti esimerkiksi erilaisia sosiaalisia tai yhteiskunnallisia konventioita, jotka rakentavat todellisuutta: maailmaa ja meidän paikkaamme siinä. Kirjoittaessani teostani ”Katsomme – näemmekö?” (Sava 2007) herättävimpiä taidedebatteja oli Teemu Mäen vuosien saatossa ehkä turhankin kuuluisaksi tullut ”kissantappovideokeskustelu”. Totta kai yksi taso oli videon näyttämä julma ja inhottava teko, jonka tuomitsijoihin kissanystävänä saatoin samastua. Mutta en tulkinnut sitä Mäen taideteon intentioksi. Minusta Mäki provosoi katsojan pohtimaan tämän omaa tapaa nähdä ympäröivä maailma ja oma paikkansa sekä vastuunsa maailmanmenosta. Niin vahva taideteko ei voinut jättää neutraaliksi. Julkisissa keskusteluissa ei kuitenkaan juurikaan näkynyt pysähtymistä siihen, että maailma on täynnä ”kissan” tappajia! Vastaavanlaisia taide-esimerkkejä voimme osoittaa esimerkiksi teatterin ja elokuvan, miksei tanssin, kuvataiteen ja kirjallisuustaitteen piiristä lukuisia. Tässä dialogissamme on tietenkin kysyttävä tämänkaltaisen taiteen

tekemisen ja kokemisen paikkaa nimenomaan taidepedagogiikassa. Miten toisaalta osoittaa lapsille, nuorille ja aikuisillekin koettavaksi niin kutsuttua herättävää taidetta ja minkä ikäisille? Ja toisaalta: miten suojata heitä sellaiselta, mikä voi vaarantaa heidän ymmärryksensä ja kokemisensa sekä eettisen kehityksensä?

TEIJA: Totta. Tärkeä kysymys. Lapset, nuoret ja me aikuisetkin joudumme kohtaamaan monin paikoin, erityisesti taidemaailman ulkopuolella, sellaista, joka voi vaarantaa tasapainoista kasvua. Se mikä minusta on tärkeää, on, että lapsia ja nuoria, miksei aikuisiakin, ei jätetä yksin kohtaamaan maailmaa ja esimerkiksi herättävää taidetta. Helppo sanoa, mutta miten toteuttaa tätä yhdessä ymmärtämistä, kun maailmaa kohdataan nykyisin niin monien medioiden välityksellä ja usein yksin.

INKERI: Henkilökohtaisuuden ja oman elämän tietoinen painotus taiteen tekemisessä on tullut jälkimodernin ajattelun ohella ainakin kuvataiteissa paljolti naistaiteilijoiden töissä. Arjen näkökulma on tullut tärkeäksi. Oma kokemus on keskeinen tekemisen lähtökohta: suuretkin yhteiskunnalliset teemat voivat avautua konkreettisina ja aistivoimaisina juuri henkilökohtaisuuden kautta. Esimerkiksi Helsingin taidehallissa oli keväällä 2011 näytteillä Pekka ja Lea Kantosen oman perheensä arkea kertova näyttely ”Videokamerasta tuli perheen vauva”, joka on osa Pekka Kantosen tohutorintyötä. On merkille pantavaa, että teemojen käsittely ei näissä teoksissa jää vain henkilökohtaiseksi omaan napaan tuijottamiseksi, esimerkiksi vain Lea ja Pekka Kantosen perhearkeen kurkistamiseksi. Tällaiset taideteokset ovat yksittäisen kokemuksen kautta avautumista johonkin, joka on sosiaalisesti, kulttuurisesti, jopa maailmanlaajuisesti avartavaa. Tietysti tuo avartuminen kysyy katsojan halua ja valmiuksia tämän tapaisen taideteoksen avulla kysyä ihmisen paikkaa maailman yleisessä menossa ja sitä, miten minä elän, mikä minun arkeni on. Taiteen keinoin tapahtuva tarinallinen kerronta saa yhden perustelunsa nykyisen elämisen monimutkaistumisesta ja epävarmuuksista. Epäilemättä myös länsimainen aitoa minuutta korostava ihmiskäsitys on yksi vaikuttaja. Vaihtuvissa merkityksissä elävä minuus helposti hukkuu moninaiseen sosiaaliseen, kulttuuriseen ja materiaaliseen krääsään. Pedagogisesti tärkeä kysymys on, onko erilaisten minäroolien ja itseilmausten muunteleva leikittely tietoista oman merkityksellisen elämän luomista vai enemmänkin joukkoviestinnän ja mainonnan ohjaamaa toimintaa, joka ei siilaudu kasvavan ihmisen oman halun ja ajattelun kautta. Filosofit Maurice Merleau-Ponty toteaa tähän liittyen mielenkiintoisesti, kuinka itse asiassa

juuri taide voi antaa näköaloja ihmisen maailmassa olemisen merkitykselliseen hahmottamiseen: ”Taide antaa mahdollisuuden siirtyä minän ulkopuolelle maailmassa olemiseen ja etäisyyden päästä ymmärtää, mitä merkitsee olla minä tässä maailmassa, ja kääntäen, mitä merkitsee maailman oleminen minussa.” (Merleau-Ponty 1993, 93.)

TUNTEET ARVOJEN TULKKEINA

TEIJA: Olemme aikaisemmin tässä tekstissä sivunneet tunteita, vihjeenomaisesti ja hyvää pohdinnan hetkeä odottaen. Olen kuitenkin vähän kiusaantunut tunteiden mukaan ottamisesta tähän tekstiin. Se liittyy perin yleiseen ja arkipäiväiseen käsitykseen siitä, että tunteet ovat erottamaton osa taidetta ja taiteellista työskentelyä. En haluaisi olla vahvistamassa tätä länsimaiseen kulttuuriin vahvasti juurtunutta dikotomista vastakkainasettelua tunteiden ja järjen, taiteen ja tieteen, kehon ja mielen, yksityisen ja julkisen tai naisen ja miehen välillä (ks. myös Löytönen 2004a; Löytönen 2004b; Löytönen 2008). Kuten jo tästä listauksesta voi tulkita, taide, tunteet, naiset ja keho muodostavat eräänlaisen yksityisen elämänalueen, joka helposti mystifioituu työstä tai muusta julkisesta elämästä erilliseksi sfääriksi, jota ei voi hallita, ymmärtää tai ottaa vakavasti. Haluaisin siis välttää ajatusta taiteellisen työskentelyn yksinomaisesta tunteellisuudesta ja tunteiden ”järjettömydestä” (ks. myös Heinämaa ja Reuter 1994). Tällaisessa dikotomisessa ajattelussa ilmiöiden monimielisyys ja monitahoisuus usein kadotetaan.

Tuo edellä kirjoittamani ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, että taide ja tunteet liittyvät läheisesti toisiinsa, ja taide on varmasti yksi herkimmistä ja hienovaraisimmista keinoista tavoittaa tunnekokemukset. Taide ja tunteet on liitetty toisiinsa myös tieteellisessä keskustelussa, erityisesti taideteorioissa aina Platonista alkaen. Taiteen ja tunteiden liittoa on tarkasteltu ainakin kahdesta suunnasta: yhtäältä on kysymys taiteilijasta ja hänen taiteellisesta ilmaisustaan, toisaalta on kysymys taiteen vastaanottajasta ja hänen kokemuksestaan tai henkilökohtaisesta kasvustaan. Ne teoreetikot, jotka ovat tarkastelleet taiteilijan työn, taiteellisen ilmaisun tai taideteoksen sisällöllistä yhteyttä tunteisiin, ovat mm. Leo Tolstoy (1975), Benedetto Croce (1978), Robin George Collingwood (1974/1938), Charles Peirce (1958), Ivor Armstrong Richards (Ogden and Richards 1936), ja Susanne K. Langer (1953). Vaikka heidän teoreettiset jäsennyksensä taiteesta ovat erilaisia, katsovat he kuitenkin, että taide tavalla tai toisella on tunneilmaisua: taide ilmai-

see tunnetta ja hyvä taideteos on ilmaiseva, ekspressiivinen. Myös suomalaisessa filosofisessa keskustelussa erityisesti 1900-luvun alussa taide liitettiin vahvasti tunneilmaisuuksiin, ja tätä edustavat muiden muassa filosofit Yrjö Hirn, Kaarle S. Laurila ja Eino Kaila (Niiniluoto 1996).

Selkeimmin taiteen ja tunteiden kietoutuneisuus ilmenee Robin George Collingwoodin (1974/1938) teoriassa, jonka keskeisenä filosofisena lähtökohtana on italialaisen filosofi Benedetto Crocen uusidealistinen esteetiikka. Tältä perustalta Collingwood (1974/1938) rakensi omaa teoriaansa taiteesta tunneilmaisuna. Hänen keskeinen oletuksensa on, että taide tunneilmaisuna on olennaisesti tunteen tiedostamista. Taiteilija ei siis luomistyön käynnistyessä ole välttämättä tietoinen taiteensa sisällöstä eli ilmaisemastaan tunteesta. Vähitellen taiteellisen työn edetessä hän kuitenkin tulee yhä tietoisemmaksi tunteestaan: aistivaikutelmat tarkentuvat ja määrittäytyvät tietyksi nimettäväksi tunteeksi. Taideteos on näin ollen se tunne, josta taiteilija luomistyössään tulee tietoiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että taide olisi vain mentaalinen tiedostamisprosessi taiteilijan mielessä. Päinvastoin. Taiteilija tulee tietoiseksi tunteestaan vain vuorovaikutussuhteessa maailmaan ja konkreettiseen teokseen. Taideteos on tässä mielessä toimintaa, joka ilmenee taiteilijan sisäisessä tunnekokemuksessa, teoksen ulkoisessa muodossa ja käytetyssä tekniikassa, jotka kristallisoituvat vasta toiminnan päätyttyä. (Collingwood 1974/1938; Sarje 1994, 37–42, ks. myös Vuorinen 1997.)

Edellisen pohjalta mielenkiintoinen kysymys on taideteoksen ja yleisön suhde. Mikäli taide on tekijänsä tunneilmaisua, miten yleisön on mahdollista tavoittaa taide? Tarvitseeko taide ylipäätään yleisöä tällaisen tunneilmaisuteorian mukaan? Collingwoodin mukaan taiteen ymmärtäminen tunneilmaisuna itse asiassa hävittää rajan taiteilijan ja taiteen vastaanottajan välillä. Taiteilijan tunneilmaisuuksessa antaa yleisölle mahdollisuuden tunnistaa vastaavia tunteita omassa kokemusmaailmassaan. Tarkastellessaan taideteosta yleisö ei tunnista ja ymmärrä yksinomaan taiteilijan tunteita vaan myös omia tunteitaan taiteilijan luoman taideteoksen kautta. Siinä mielessä yleisöstä tulee myös teoksen taiteena olemisen todistaja ja vahvistaja. (Collingwood 1938/1974; Sarje 1994, 37–42.)

Taidepedagogisessa tapahtumisessa osallistujat puolestaan ovat taiteilijan tavoin toimivia subjekteja: taiteellisessa toiminnassa kukin toimija työstää omaa tai yhteistä teosta ja edellisten teoreetikoiden mukaisesti tulee tietoiseksi omista kehollisista tuntemuksistaan ja tunteistaan, jotka kietoutuvat

hänen kokemusmaailmaansa. Tunteet suuntautuvat näin ollen johonkin kohteeseen hänen elämänpirissään (esimerkiksi toiseen ihmiseen) ja kertovat hänen kokemustensa arvosta. Myönteiset tunteet liittyvät usein juuri hyvään, arvokkaaseen ja tärkeään ihmisen elämässä ja kielteiset tunteet puolestaan johonkin pahaan, epämieluisaan tai kipeään. Tuntemusten tai tunteiden kohteita ei ole kuitenkaan aina helppo nimetä. Osa tunnetiloista ja niiden kohteista voidaan kuvata yksiselitteisesti, mutta on myös tilanteita, joissa tunteen kohde on epämääräinen, hämärärajoinen tai jäsentymätön (Heinämaa ja Reuter 1994, 11). Saattaa olla, että tällöin tunnistamme vain yleisen tunnelman, mutta emme oikein tiedä mihin se liittyy, esimerkiksi pyhyiden, rauhan tai autuuden tunnekokemukset.

INKERI: Minulle puhuminen tunteista asettuu taidepedagogiikassa vahvasti, vaikka ei suinkaan pelkästään, taideterapeuttiseen yhteyteen, siihen, miten taiteellinen ilmaisu tai taiteellinen toiminta kokonaisuudessaan (ilmaisu, katsominen, kuunteleminen, tulkinta) voi toimia terapeuttisena välineenä, vaikeiden tunteiden tulkina. Muistan Ernesto Sabatoa, joka sanoi jotenkin näin: ”Olisin tappanut itseni, jos en olisi voinut kirjoittaa ja maalata.”

Kuvan tekeminen, kirjoittaminen, tanssi ja musiikki voivat antaa keinoja saada omat pahat olot (ks. esim. Sava 2009) näkyväksi taiteen keinoin. Näin voi syntyä taidemaailmankin arvostamaa taidetta. Pedagogisesti tärkeätä on, että joka tapauksessa taide – sen tekeminen tai vastaanottamalla kokeminen – elävöittää tunteet liikkeelle tai toimii niiden näkyväksi tekemisen välineenä. Tässä mielessä taide voi olla myös kuin meditaatiota, jossa kuunnellaan kaikkia kehon aistisia tunteita ja annetaan niiden tuntu, ei kiinnitytä niihin, vaan kuunnellaan ja sitten annetaan niiden mennä. Kenties isonakin erona tosin on se, että taiteellinen ilmaisu jättää näkyvän jäljen ja siten siihen voi palata ja esimerkiksi toisten kanssa jakamalla saada uusia näkökulmia. Tämän voisi myös sanoa hiukan toisessa diskurssissa, että terapeuttisesti tarkasteltuna taide voidaan nähdä minän ja maailman väliin sijoittuvana lihana: prosessina, joka saa alkunsa ihmisen sisäisen tarpeen ja viettipyyteen sekä sen tyydyttämistä säätelevän ulkomaailman kanssa. (Sava 2009, 154.)

Paitsi pahojen tunteiden näkyväksi saattajana ja työstämisen tukena, taide voi olla myös hyvien tunteiden ja kokemusten ilmaisija. Tapio Tuominen tekeillä olevassa väitöskirjassaan puhuu haltioitumisesta ja hurmiosta omassa taiteellisessa työprosessissaan ja lainaa tällöin mm. Anna Kortelaisen kirjan (2009) ajatuksia. Aika ja paikka unohtuvat, kun työskentelyyn syventyy hur-

miolliseen olemisen tilaan. Usein taiteeseen liittyy myös jännittävää moniselitteisyyttä ja -ulotteisuutta, esimerkiksi hurmiossa saattaa tuntua pelkoa, jännitystä ja jännitettä.

TEIJA: Tuo edellä kirjoittamasi muistutti mieleeni taidefilosofi Ronald W. Hepburnin, joka on kirjoittanut taiteesta ja tunnekasvatuksesta. Hänen jäsennyksissään taide nähdään keskeisenä tunnekasvatuksen muotona. Hän siis antaa taideteokselle kasvatuksellisen tehtävän, joka on tunnekokemusten ymmärtäminen ja laajentaminen, ei tuttujen tuntemusten herättäminen. (1987, 209.) Tällä hän viittaa siihen, että taideteokset avaavat uusia ymmärtämisen yhteyksiä ja vapauttavat arkipäivän tunnekliseistä. Hän jatkaa:

Yhteys vapauteen on seuraava: tunnekliseitä ja stereotypioita voi pitää ansana, sillä niihin sisältyy implisiittisesti sanoma, että tämä on ainoa mahdollinen tunne tässä tilanteessa. Esteettinen kasvatus on sen sijaan johdatusta lukuisiin vaihtoehtoisin tunteisiin: taidekasvatuksella voidaan osoittaa, että valinnan mahdollisuuksia on äärettömän paljon enemmän kuin kliseet antavat ymmärtää. Vapauden kasvu on suoraan verrannollinen valintavaihtoehtojen määrän kasvuun. (Hepburn 1987, 211.)

Tässä kohdassa tulee ymmärrettäväksi se, mistä lyhyesti kirjoitin aikaisemmin, nimittäin tunteiden ja tuntemusten yhteys arvoihin ja moraliin. Tunnekliseet ja stereotypiat viittaavat siihen, että tunteet ovat aina suhteessa siihen sosiaalis-kulttuuriseen elämänpiiriin, jossa kukin meistä elää. Rom Harré (1986) on kirjoittanut siitä, kuinka kaikilla yhteisöillä on paikallinen moraalijärjestys, joka säätelee sitä, mitä yhteisössä pidetään hyvänä, oikeana ja tärkeänä, mitä puolestaan vähempiarvoisena tai jopa torjuttavana. Moraalijärjestys antaa meille oikeudet ja asettaa meille velvollisuuksia yhteisessä elämässämme. Tunteet ja tuntemukset kietoutuvat tähän moraalijärjestykseen ja kertovat, millaisessa suhteessa olen siihen. Häpeä, esimerkiksi, kertoo siitä, että olen tavalla tai toisella rikkonut tuota yleistä moraalijärjestystä, vaikka ehkä tietämättäni. Joskus nimittäin tuo moraalijärjestys saattaa olla piilossa tai ainakin hämärä. Uutena yhteisöön tullessa saattaa tällainen moraalijärjestys nopeasti osoittaa sen, miten minun pitää milloinkin olla ja toimia.

Hepburn käsittääkseni esittää, että taide tunnekasvatuksena purkaa auki tätä arkipäiväämme ohjaava moraalijärjestystä. Hepburn (1987, 214.) kirjoittaa, kuinka tunnemahtoisuuksien monipuolinen ymmärtäminen on moraalille elämälle vähintään yhtä tärkeää kuin päättävä pidättäytyminen

periaatteissa ja elämänohjeissa. Itse asiassa liian täydellinen periaatteiden painottaminen voi hänen mukaansa ehkäistä emotionaalista ymmärrystä.

ELETTYJÄ TARINOIDEN JA TUNTEIDEN TAIDELÄHTÖISIÄ TULKINTOJA

INKERI: Kuin vastauksena meneillään olevaan dialogiimme tarinallisesta taidepedagogiikasta löysin sattumalta kortin, jonka sain eräältä Taideteollisen korkeakoulun kollegalta, kun jäin sieltä eläkkeelle. Tämä työtoveri kirjoittaa mm.:

Aukaisin muutama päivä sitten muistiinpanovihkoni, josta osui silmiini muistiinmerkitsemäni Jukka Ahosen sanat: TAIKOMOn jälkeen ei kellekään tarvitse opettajahuoneessa vakuuttaa taidekasvatuksen merkitystä.

Kysymys oli monitaiteisesta projektista Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa (ks. mm. Sava 2001), jossa yhteistyökoulun rehtorina asianomainen lausuja projektin aikana toimi. Me jatkoimme tuota työtä myöhemmin yhteistyössä Stakesin kanssa TAIMI (TAIde ja MInuus) -projektina (Sava, Vesanen & Laukkanen 2004). Kummassakin oli korostetusti kyse taiteiden käytöstä lasten minuuden tukemisessa ja lisäksi monikulttuurisessa koulussa. Saamani palaute tietysti lämmitti mieltä, mutta samalla se antoi aihetta miettiä myös, mikä työssämme oli selityksenä näin positiivisen kokemuksen ilmaisuun. Myönteistä asennetta näiden projektien työskentelyyn ovat vuosien mittaan osoittaneet niiden jälkeen myös monet pyynnöt tulla soveltamaan taideperustaista elämäntarinatyöskentelyä mm. nuorten (Haapanen et al. 2006) ja palvelutalojen vanhusten sekä eri kulttuureista tulevien eri-ikäisten naisten kanssa (Miettinen 2009; www.inkeri.com). Työskentely inkeriläisten palvelutalojen asukkaiden kanssa sai osittain alkunsa TAIMI-projektin taiteilijan Virpi Vesanen-Laukkasen Tilkkutarinat-työpajasta (Bardy et al. 2007, 58, ks. myös Miettinen 2009). Se on vähitellen poikkinut runsaan määrän erilaisia Muistojen tarinatyö -työpajoja paitsi Suomessa myös useina vuosina Venäjällä entisen Inkerinmaan palvelutaloissa. Työpajatyöskentely on laajentunut sitten myös eri maissa toteutettaviksi variaatioiksi taiteen ja käsityön keinoin tapahtuvasta elämäntarinatyöstä. Mikä varsinkin eri-ikäisten ja -taustaisten ihmisten kanssa tapahtuneessa työskentelyssä on ollut arvokasta niin, että työpajat ovat synnyttäneet innostusta jatkaa ja kehittää taideperustaista elämäntarinatyöskentelyä jopa kansainvälisissä yhteistyöprojekteissa?

Ainakin sen tunnistan, että kaikissa edellä mainituissa hankkeissa kysymyksessä ovat olleet lapset, nuoret ja eri-ikäiset aikuiset, joiden minuuksia ja identiteettiä rakentumisen ovat olleet jotenkin hauraita mm. maahanmuuton tai syrjäytymisvaaran takia. Esimerkiksi maahanmuuttajat ovat saattaneet menettää muuton seurauksena paitsi entisen kotinsa myös monet läheiset ihmiset, tärkeät henkilökohtaiset tavarat ja kuviin tallennetut muistot. Monen nuoren aikuiseksi kasvaminen on ollut uhattuna tämän ajan melkeissä erityisesti sellaisissa olosuhteissa eläneillä, joissa turvallinen kehitys mm. vanhempien alkoholinkäytön, vaikean avioeroproessin tai huostaanoton takia on vaarantunut (ks. mm. Bardy & Känkänen 2005). Tarinallinen taidetyöskentely on merkinnyt mahdollisuutta keskittyä kuvan tekemiseen, keholliseen työskentelyyn, sanalliseen kerronnan tai käsitteellisiin keinoihin omaan elämään, kenties vaikeisiin kokemuksiin ja muistoihin turvallisessa ja kunnioitavassa ilmapiirissä. On ollut mahdollista tehdä itsensä ja elämänsä jotensakin arvokkaalla tavalla näkyväksi ja konkreettisesti muistettavaksi.

Melko arkiselta ja pieneltäkin näyttäneet taideteot ovat saattaneet pysyvästi muuttaa kokemusta itsestä ja omasta elämästä arvokkaana. Yksi varsin tunnetuksi tullut esimerkki on Miina Savolaisen (2008) Maailman ihain tyttö, joka muutti monen tytön elämän ja mitä ilmeisimmin myös Miina Savolaisen oman elämän sosiaali- ja taidekasvattajana. Edessäni on myös Marjatta Bardyn yhdessä muiden kanssa toimittama teos (2007) Taide keskellä elämää. Siinä on runsaasti samantapaisia toteutuksia eri taiteen alueilta tavallisten ihmisten arjessa. Esimerkkinä mainitsen Kirsi Heimosen Tanssin lahja -artikkelin ja hänen työnsä tanssijana ihmisten parissa. Tanssija improvisoi tanssillaan ja ottaa yhteyttä ihmisiin, jotka osallistuvat mm. fyysisten voimiensa mukaan kukin tavallaan tuohon tanssitapahtumaan. ”Toimintani rajautuu: en pelasta, hoida tai hoivaa ihmisiä. He itse ottavat vastuuta osallistumisesta”, kirjoittaa Heimonen (2007, 39). Helsingin Sanomissa oli 20.3.2011 koko sivun artikkeli ”Halusimme tavallisen elämän”, jossa kerrotaan, miten Helsingin vastaanottokeskuksessa kotoaan lähteneet, vainoa paenneet ja moneen kertaan hajonneet miehet tekevät tarinoistaan tanssiteatteria.

Olennaista tämänkaltaisissa taidetoiminnoissa on antaa tila kerrotulle tai esineeksi tehdylle tarinalle. Vaikka osallistujat eivät ole ammattitaiteilijoita, toiminta ei ole askartelua, vaan myös kunnianosoitus taiteelle ja sen moninaisille soveltamismahdollisuuksille. Edellä olen vain viitannut esimerkin-

omaisesti rikkaaseen taidetyöskentelyyn eri-ikäisten, erilaisia kokemuksia omaavien, tavallisten ihmisten keskuudessa. Ajattelen nämä projektit myös osoitukseksi toiminnasta, jota voidaan kutsua osallistujia aktivoivaksi, osallistavaksi tai yhteisölliseksi taiteen tekemiseksi. Ymmärtääkseni ne näin ovat esimerkkejä myös sosiaalisesta konstruktionismista taiteiden kentässä. Vaimitäs sinä ajattelet?

TEIJA: Kun luen kuvauksiasi niistä hankkeista, joissa olet ollut aktiivisena alullepanijana ja vastuullisena tutkijana, olen lähes läkähtyä. Olet todellakin ollut lähellä ihmisiä, heidän arkista elämäänsä ja jokapäiväistä toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa kentissä. Vaikka olet usein lähtenyt hankkeisiin tutkijana, olet myös merkittävällä tavalla vaikuttanut ihmisten käsityksiin niin omasta itsestään kuin siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jonka keskellä he elävät ja toimivat. Samalla tavoin nuo mainitsemasi taiteilijat ja tutkijat ovat ottaneet vastuulleen siirtyä ”eri valosta” ”samaa valoon”, kuten Jussi Lehtonen (2010) on missiotaan kuvannut. Taiteilijat haluavat yhä enemmän olla kosketuksissa ihmisiin, rampin toisella puolen, ja jäsentää elämän ilmiöitä yhdessä heidän kanssaan taiteen keinoin. Taide kääntyy mustista laatoista ja valkoisista kuutioista yhä enemmän kohti pedagogiikkaa, yhteistä kasvua ja muutosta hyvin perustavalla tavalla. Taidetta ei enää tehdä ihmisille yksinomaan katsottavaksi, kuunneltavaksi tai luettavaksi, vaan ihmiset kutsutaan aktiivisina toimijoina mukaan ”löytöretkille uusien, esiin sukeutuvien objektien ja ilmiöiden universumissa – uusien ja ikivanhojen”, kuten Juhani Ihanus (1995, 209) on asian ilmaissut.

TAIDE JA PEDAGOGIIKKA ARJESSA

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet, otsikkomme mukaisesti, taidepedagogiikkaa tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Olemme jäsentäneet taidepedagogiikkaa tapahtumisen tilana, jossa yhdessä toisen tai toisten kanssa tulkitaan ja luodaan ymmärrystä maailmasta, itsestä ja toisista taiteen keinoin. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat olleet niin yksilölliset kuin yhteisesti jaetut tarinat, jotka taiteellisessa merkityksenannossa saavat uusia tulkintoja ja avaavat näin näköaloja kasvulle ja muutokselle. Olemme jäsentäneet myös tunteita taidepedagogisessa tapahtumisessa. Tunteet nimittäin tulevat taiteellisessa työskentelyssä herkällä tavalla tunnistetuiksi ja voivat edistää niin itsetuntemusta kuin kulttuuristen arvojenkin ymmärtämistä. Olemme artikkelissamme tuoneet esille aiheeseemme liittyviä teoreettisia

näkökulmia sekä elettyjä kokemuksiamme tarinoiden ja tunteiden taiteellisista tulkinnoista.

Olemme tottuneet ajatukseen, että taidemaailma lopulta oikeuttaa jonkin taiteeksi. Olemme dialogissamme käsitelleet tätä aikaan ja kulttuuriin sijoittuvana määrittelykysymyksenä, kulttuurisena diskurssina, johon nykyisin näyttävät osallistuvan myös poliitikot ja muut ”tavalliset ihmiset” lausumillaan. Taide ei ole yksinomaan taiteen ammattilaisten tarkastelujen ja määrittelyjen kohteena, vaan taide saa omanlaisensa merkityksen myös muissa ammatillisissa maailmoissa, muilla aloilla ja muiden toimijoiden parissa. Olemme kirjoituksemme teeman yhteydessä keskustelleet siitä, miten eri taiteen lajit voivat asettua tärkeäksi osaksi jokaisen ihmisen elämää ja elämisen arkea. Taiteen erilaiset sovellukset avaavat ihmisten kasvulle ja muutokselle rikkaan ja avaran merkitysten maiseman, missä oma ja yhteinen elämä voi elävöityä erityiseksi ja tunnistua haavoittuvuudessaankin arvokkaaksi ja toisten kanssa koettavaksi. Tämä avaa taidepedagogiikalle aivan uudenlaisia mahdollisuuksia ja tehtäviä. Kirjoituksessamme olemme tuoneet esille erilaisissa yhteyksissä toteutettuja taidelähtöisiä toimintatapoja, tapahtumisen tiloja, jotka ovat osallistujilleen luoneet muistoja eletystä ja rakentaneet toivoa tulevasta.

LÄHTEET

- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005. *Omat ja muiden tarinat: Ihmisyyttä vaalimassa*. Helsinki: Stakes.
- Bardy, P. & Haapalainen, R. & Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) 2007. *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma/Like.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (Suom. ja toim. Vesa Raiskila.) Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos julk. 1966.)
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54, 11–32.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Collingwood, R. G. 1974. *The principles of art*. London: Oxford University Press (originally published in 1938).
- Croce, B. 1978. *Aesthetic: As science of expression and general linguistic*. (Trans. Douglas Ainslie). Boston: Nonpareil Books.
- Gergen, K. J. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. 2009. *Relational being: Beyond self and community*. Oxford: Oxford University Press.

- Haapanen, S. & Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. 2006. Voimatarina nuorisotyössä. Helsinki: Nuorisoasiainkeskus.
- Harré, R. (ed.) 1986. The social construction of emotions. Oxford: Basil Blackwell.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heimonen, K. 2007. Tanssin lahja. Teoksessa Bardy, M. & Haapalainen, R. & Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) Taide keskellä elämää. Helsinki: Kiasma/Like, 39–43.
- Heinämaa, S. & Reuter, M. 1994. Naisten tunneherkkyys: Filosofinen keskustelu tunteiden järjellisydestä. Naistutkimus 1, 4–20.
- Hepburn, R. W. 1987. Taide ja tunnekasvatus. (Suom. Marjaana Lindeman.) Teoksessa Lammenranta, M. & Haapala, A. (toim.) Taide ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus, 207–225. (Alkuteos julk. 1972.)
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Saatavilla: http://www.hyvarinen.info/?page_id=9 [luettu 25.9.2007].
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ihanus, J. 1995. Toinen: Kirjoituksia psyykestä, halusta ja taiteista. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Kortelainen, A. 2009. Hurmio: Oireet, hoito, ennaltaehkäisy. Helsinki: Tammi.
- Langer, S. 1953. Feeling and form: A theory of art developed from philosophy in a new key. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lehtonen, J. 2010. Samassa valossa: Näyttelijäntyö hoitolaitoskiertueella. Helsinki: Avain.
- Löytönen, T. 2008. Emotions in the everyday life of a dance school: Articulating unspoken values. Dance Research Journal, 39 (2), 17–30.
- Löytönen, T. 2004a. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Acta Scenica 16. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Löytönen, T. 2004b. Art, emotion and morals in the everyday life of a dance school. In Rouhiainen, L. & Anttila, E. & Hämäläinen, S. & Löytönen, T. (eds.) The same difference? Ethical and political perspectives on dance. Acta Scenica 17. Helsinki: Theatre Academy, 133–153.
- Maķine, A. 1996. Ranskalainen testamentti. (Suom. Annikki Suni.) Helsinki: WSOY.
- Merleau-Ponty, M. 1993. Silmä ja mieli. (Suom. Kimmo Pasanen.) Helsinki: Taide.
- Miettinen, H. 2009. Iloa ja voimaa tarinoimalla. Helsinki: Vanhustyön keskusliitto.
- Niiniluoto, I. 1996. Tunne-kollokvion avaussanat. Teoksessa Niiniluoto, I. ja Räikkä, J. (toim.) Tunteet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. 1936. The meaning of meaning: Study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. 4th ed. London: Kegan Paul, Trench, Trubner, and Co.
- Peirce, C. S. 1958/1931–1935. Collected papers of Charles Sanders Peirce. Vols. 1–6 edited by Charles Hartshorne & Paul Weiss; vols. 7–8 edited by Arthur W. Burks. Cambridge: Harvard University Press.

- Ricoeur, P. 1981. Narrative time: In Mitchell, W. J. (ed.) *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 165–185.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative I*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa: Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
- Saarikoski, H. 2010. Tanssi kirjoituksena, kirjoitus tanssina. *Kolumni. Elore*, (17) 2, 4–9.
- Sarje, A. 1994. Kahdeksankymmentäluvun suomalaisien taidetanssinäkemyksien taideteoreettista tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitos.
- Sava, I. 1981. Emotion and cognition in visual art education. *Research Bulletin. Institute of Education* 55. Helsinki: University of Helsinki.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto/Opetushallitus.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena.
- Sava, I. (toim.) 2001. TAIKOMO-projektin päättyessä: Monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A, 6/2001.
- Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) 2004. *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. 2007. *Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sava, I. 2009. Taide kivun ja pahan olon tulkkina. Teoksessa Sava, I. & Hannula, M. & Anttila, P. & Kiil, K. (toim.) *Minä ja maailman liha*. Hamina: Akatiimi.
- Savolainen, M. 2008. *Maaailman ihanin tyttö*. Helsinki: Blink Entertainment.
- Sennett, R. 2003. *Respect in a world of inequality*. New York: W.W. Norton.
- Shotter, J. 2008. *Conversational realities revisited: Life, language, body and world*. Second edition of *Conversational realities: Constructing life through language*, first published by Sage Publications London 1993. Chagrin Falls: Taos Institute Publication.
- Tolstoy, L. 1975. *What is art? and essays on art*. (Trans. Alymer Maude). London: Clarendon Press.
- Vainikkala, E. 2008. Murtuva kertomus? Kertomusmuodon kulttuuriset ja teoreettiset haasteet. Kutsuttu puheenvuoro Narratiivisen tutkimusverkoston seminaarissa 1.–2.2. Jyväskylän yliopisto.
- Varto, J. 2007. Dialogi. Teoksessa Bardy, M. & Haapalainen, R. & Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Kiasma/Like.
- Vesanen-Laukkanen, V. 2004. Katson ulos kuvastani. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vuorinen, J. 1997. Taideteos merkinä. Johdatus semioottiseen taidekäsitelmään. Tietolipas 149. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Välimäki, M. 2007. Kehopsykoterapia. Saatavilla: <http://mvalimaki.fi/?page=kehopsy> [luettu 16.4.2007].
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.



Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä

MARJO RÄSÄNEN

JOHDANTO: KOKONAISSALTAISEN TAIDEPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA ETSIMÄSSÄ

Hahmottelen tässä luvussa kokonaisvaltaisen taidepedagogiikan perusteita. Lähestyn niitä kognitiivisen oppimisteorian historian ja nykyvirtaus-
ten valossa. Pohdin eri taidealoja yhdistäviä ja erottavia piirteitä sekä niiden
luonnetta taiteelliseen käsitteellistämiseen perustuvina symbolijärjestel-
minä. Näiden teoreettisten lähtökohtien pohjalta päädyn määrittelemään
oman näkemykseni kokonaisvaltaisesta taideoppimisesta. Kysyn, millaista
tietoa taiteiden avulla saavutetaan ja millä ehdoilla taidepedagogiikasta voi-
daan puhua kulttuurikasvatuksena.

Kokonaisvaltainen taidepedagogiikka perustuu näkemykseen erilaisten
tietämisen tapojen samanarvoisuudesta ja oppijan kulttuuri-identiteetin
moniulotteisuudesta. Mielestäni kulttuurikasvatuksen yleiseksi tavoit-
teeksi tulisi nostaa eri tiedonaloilla käytettyjen symbolijärjestelmien
luonteen ymmärtäminen ja niiden vaatimien lukutaitojen omaksuminen.
Taidepedagogiikassa tämä tavoite konkretisoituu taiteellisen monilukutaidon
käsitteessä. Sen mukaan rakentavaa dialogia kulttuuristen ryhmien välillä
voidaan edistää tuottamalla ja tutkimalla taideteoksia sekä muita aineellisen
ja aineettoman kulttuurin tuotteita. Tieteiden- ja taiteidenvälisyys on elimel-
linen osa taiteellista monilukutaitoa. Se muuttaa taidepedagogin ammatti-
identiteetin taitojen opettajasta kulttuurityöntekijäksi.

KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS

Samalla tavoin kuin taidetta voidaan myös taidepedagogiikkaa lähestyä avoi-
mena käsitteenä (vrt. Weitz 1956; Danto 1986). Se sisältää jatkuvassa muu-
tostilassa olevia näkemyksiä taiteen ja kasvatuksen tarkoituksista ja tehtä-
vistä. Taidepedagogiikan viimeaikainen kehitys kytkeytyy postmoderniksi
kutsuttuun kulttuuriseen murrokseen, joka on laajentanut käsityksiä sekä

tiedosta että taiteesta. Alan tutkijat etsivät eri taidelajeja koskevien pedagogisten käytäntöjen perusteita taidemaailman ilmiöiden lisäksi estetiikan teorioista. He hakevat tukea taidepedagogiikkaan myös eri tieteenalojen taidetta koskevasta tutkimuksesta kuten (taide)filosofiasta, (taide)historiasta, (taide)sosiologiasta ja (taide)psykologiasta. Kasvatustiedettä on perinteisesti pidetty taideopetuksen tärkeänä tukitieteenä, mutta alan nykytutkimuksessa korostuu yleisen kulttuurintutkimuksen merkitys. Oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin edelleen taidepedagogiikan tutkimuksessa keskeisiä.

Taidepedagogiikan perusteiden selvittäminen edellyttää taiteellisen ajattelun ja tietämisen, kognition, luonteen tutkimista. Kognition käsitteen nykyinen, laaja määritelmä viittaa kaikkiin niihin prosesseihin, joiden avulla ihminen tulee tietoiseksi ympäristöstään tai omasta tietoisuudestaan (Eisner 2002, 9). Puhe taiteiden paikasta kognition kentällä käynnistyi 1950-luvulla syntyneen yleisen kognitiotieteen mukana. Samalla tapahtui myös suuri muutos oppimisen tutkimuksessa, joka oli aiemmin tavoitellut luonnontieteille ominaista kokeellisuutta. Aiemmin monet vaikeasti havaittavat, verbalisoitavat tai mitattavat asiat, kuten esimerkiksi taiteellinen oppimiskokemus ja mielikuvitus, olivat jääneet tutkimuksessa taustalle. 1900-luvun alun oppimisteoriat erottivat toisistaan numeerisiin ja verbaalisiin symboleihin perustuvan ja muulla tavoin (kehollisin, kuvallisin ym. symbolein) tapahtuvan tiedonmuodostuksen. Behavioristinen oppimiskäsitys yhdistettynä positivistiseen tieteen ihanteeseen määrittivät kognitiivisen alueen varsin rajalliseksi. (Ks. Efland 2002; Kairavuori 2007, 301.)

Kognitiiviseksi käänteeksi kutsuttu muutos tavassa kuvata oppimista merkitsi irtaantumista behaviorismista ja kognition tutkimista muun muassa informaatioteorian valossa. Taiteiden merkityksestä kognition kokonaisuudessa oltiin kuitenkin edelleen epävarmoja. Kognitiotieteen varhainen perusajatus oli se, että kognition on erotettavissa emootioista, eli ajattelu ja tunteminen eivät liity toisiinsa. Benjamin Bloom (1957) loi taksonomian eli luokittelujärjestelmän, jonka mukaan opetuksen tavoitteet jaettiin kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin. Kognitiivisella viitattiin välittömistä aistihavainnoista irtautuvaan abstraktiin ajatteluun. Korkeatasoisen matemaattis-loogisen ajattelun ymmärrettiin kytkeytyvän abstrakteilla symboleilla operoimiseen, mutta vastaavaa tietämistä ei pidetty mahdollisena kehon aistimuksiin perustuvassa taidekasvatuksessa. Luokitteluun liittyvä näennäinen pyrkimys koko ihmisen huomioimiseen kasvatuksessa johti ajat-

telemisen, tuntemisen ja toimimisen erottamiseen toisistaan. Samalla eri oppiaineet ja tutkimusalueet määriteltiin suhteessa tähän jäsennykseen. (Ks. Efland 2002, 18–19; Kairavuori 2007, 301–302.)

Bloomin taksonomia on osaltaan juurruttanut erottelun kognitiiviseen ja toisaalta ei-kognitiiviseen, johon taiteet on kytketty. Toinen syy taiteiden erottamiselle kognitiosta on kehityspsykologi Jean Piaget'n (1952) tutkimustuloksissa ja niiden myöhemmissä tulkinnoissa. Piaget teki tunnetuksi skeeman käsitteen. Skeema viittaa kognitiiviseen rakenteeseen, tietorakenteeseen, joka edustaa mielessä asiaan liittyviä sisältöjä ja niiden välisiä suhteita. Piaget'n mukaan ajattelu kehittyy vaiheittain sensomotorisesta kaudesta formaaleihin operaatioihin. Tämä kognitiivisen kehityksen malli marginalisoi taiteellista ajattelua, joka on kiinteässä vuorovaikutuksessa kehollisiin, aistimellisiin kokemuksiin. Tällainen käsitteellistämisen ja päätöksenteon muoto edustaa Piaget'n mallissa kehityksen alinta tasoa. (Ks. Efland 2002, 20–30; Kairavuori 2007, 302.) Hierarkia jättää varjoonsa taiteelliseen ajatteluun ja skeemoihin olennaisesti liittyvän sensomotorisen kasvun ja on antanut aiheita väitteeseen, että ajattelu on korkeatasoista vasta irtautuessaan aistinvaraisesta (ks. Eisner 2002; Kairavuori 2007, 302–303).

Bloomin ja Piaget'n teoriat pitivät yllä näkemystä kognitiivisten prosessien kaksijakoisuudesta ja sijoittivat taidekasvatuksen affektiivisen, ruumiillisiin kokemuksiin liittyvän tunnevaltaisen kasvun alueelle. 1980-luvulla kognitiivisen oppimisteorian uudet virtaukset pyrkivät purkamaan tätä näkemystä. Suomessakin käytiin vilkasta keskustelua ”uudesta” tiedonkäsityksestä ja korostettiin tiedon ja taidon yhteyttä sekä tunteiden ja arvostusten merkitystä kaikessa tiedollisessa toiminnassa (esim. Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 9–16). Vaikka toiminnan suhteesta kognitioon puhuttiin, erotettiin ne kuitenkin yhä toisistaan. Esimerkiksi ajattelemisen ja tiedon hankkimisen katsottiin edeltävän ”käden työtä”, mutta materiaalisen valmistamisen vaihetta ei itsessään hahmotettu tiedonkäsittelyksi. Piagetin ja Bloomin hengessä ajattelemisen ymmärrettiin tapahtuvan yksilön päässä irrallaan välittömistä aistihavainnoista ja toiminnasta. Myöskään taideteosten tarkastelun yhteydessä tapahtuvaa ajattelua ei haluttu rinnastaa muuhun ajatteluun. Taiteen vastaanottamista ei mielletty aktiivisena tiedon rakentamisena vaan sitä pidettiin jopa uhkana rationaaliselle ajattelulle. (Ks. Kairavuori 2007, 303–304.) Tätä käsitystä on purettu kognitiiviseen teoriaan perustuvissa taiteen ymmärtämisen malleissa (esim. Parsons 1987; Perkins 1994; Räsänen 1997).

Nykyinen kognitiotiede on luopunut mielen ja kehon, järjen ja tunteen erillisyydestä (ks. Anttila, tämä teos, 161). Muuttunut käsitys kognitiivisesta, siis tietämisestä ja tiedon rakentamisen prosesseista sekä ajattelun monista taidoista, on vaikuttanut myös taidepedagogiikasta käytyyn keskusteluun. Alan tutkimuksessa on määritelty uudelleen taidekasvatuksen tehtäviä ja perusteluja (Dorn 1999; Efland 2002; Eisner 2002). 2000-luvulla kiinnostus tiedon rakentamisen ja ajattelemisen erityisluonteen selvittämiseen taiteissa on lisääntynyt. Tutkimus kohdistuu enenevästi sanattoman tiedon, tietämisen ja taitamisen, ajattelun ja toiminnan yhteyksien tarkasteluun sekä kehollisuuden ja aistimellisuuden paikan ymmärtämiseen tiedonkäsittelyssä. (Kairavuori 2007, 299–300.) Nämä teemat ovat olleet esillä myös suomalaisessa taidekasvatuskeskustelussa erityisesti kuvataiteen (Räsänen 1993; Sava 1993; Bardy 1998; Räsänen 2010) ja tanssin (Anttila 2006) alueilla. Tukea on haettu muun muassa viime aikojen neurotieteestä, joka tukee näkemystä kehollisen ja aistimellisen merkityksestä tiedon muodostumisessa (esim. Damasio 1999). Myös oikean ja vasemman aivopuoliskon välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen selvittäminen on hälventänyt mielen ja ruumiin välistä kahtiajakoa (ks. Cunliffe 2005).

Taiteellista kognitiota koskevissa teorioissa painotetaan tiedonmuodostuksen kulttuurista luonnetta. Niiden mukaan konteksti on teoksen syntymisen ja tulkinnan kannalta määräävä tekijä. Taiteellinen tietäminen on jatkuvaa taiteilijan, teoksen, vastaanottajan ja kontekstin dialogia. Ne kaikki osallistuvat merkityksen syntyymiseen. Kun taiteellista ajattelua ja kognitiota lähestytään sosiaalisesti välittyneenä prosessina, korostuu kielen merkitys niin taiteen tekemisessä kuin siitä puhumisessakin. (Efland 2002, 126–130.) Lev Vygotskyn (1962) näkemyksillä kielen ja ajattelun sosiaalisesta luonteesta on ollut suuri vaikutus nykyisiin taideoppimista koskeviin käsityksiin. Hänen mukaansa kulttuuriin liittyvät ajattelu- ja toimintatavat sekä arvostukset siirtyvät yksilölle erilaisten merkkijärjestelmien avulla. Vygotskyn sosiokulttuurisen kognition käsite sisältää näkemyksen, jonka mukaan kulttuuriin sosiaalistutaan. Hänen teoriansa auttaa taidepedagogeja ymmärtämään, miten taide toimii kulttuurisena välineenä uuden tiedon luomisessa. (Ks. Efland 2002, 40–41.)

Kognitiotieteessä on siirrytty informaatioteorian mekaanisesta, tietokoneen prosessointia jäljittelevästä tiedonkäsittelymallista tutkimaan kulttuurin vaikutusta merkitysten rakentumiseen. Taideoppimisesta käydyssä keskustelussa korostetaan kognition emotionaalisten ja sosiaalisten puolten

yhdistämistä. Kognitiivinen psykologia ja aivotutkimus ovat osoittaneet, että opittu kontekstualisoituu ja siitä tulee merkityksellistä sosiaalisen ja emotionaalisen ajattelun avulla. Näkemys tukee tieteidenvälisyyttä. (Blatt-Gross 2010, 354–356.) Myös kulttuurin kehittymisen kannalta keskeinen luovuus sitoutuu emotionaalisuuteen, sillä yhteiskunnallisesti mielekkäitä rationaalisia ratkaisuja ei voi tehdä ilman tunteita. Sosiaalisuus kuuluu taiteisiin jo siksi, että taideteosten tarkastelu perustuu pohjimmiltaan kiinnostukselle toisten ajatuksista. Kulttuuriantropologiaan perustuvan taidekasvatuksen näkökulmasta taiteen juuret ovat sosiaalisissa rituaaleissa ja kulttuurit välittyvät niille tärkeistä artefakteista. (Blatt-Gross 2010; 359–363; ks. myös Dissanayake 1988.)

KOGNITIO TAIDEOPPIMISESSA

Vaikka kognitiotieteen uudet näkemykset on omaksuttu laajalti eri taidealojen tutkimuksessa, kuuluu kognitio edelleenkin niihin termeihin, joiden käyttöä monet taidepedagogit välttelevät. Taidekasvattajat samastavat käsitteen usein Bloomin ja Piaget'n hengessä sanalliseen tai numeraaliseen faktatietoon ja puhuvat taiteesta vaihtoehtona rationaalisuudeksi ymmärteylle kognitiivisuudelle. Kognitiolla ei kuitenkaan nykyisessä kasvatustieteessä tarkoiteta pelkästään rationaalista, sanoilla ilmaistua tietoa. Kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittelevänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Niihin kuuluvat muun muassa havaitseminen, muisti ja ajattelu. Tällaisen oppimiskäsityksen mukaan tieto muodostuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. (Vrt. Eisner 2002, 35–37; ks. myös Dorn 1999, Efland 2002.) Ajattelun ja kommunikoinnin katsotaan perustuvan moniin älykkyyden lajeihin (Gardner 1983) ja tietämisen tapoihin.

1960-luvulla alkanut keskustelu taiteellisesta kognitiosta on jatkunut vilkkaana myös tällä vuosikymmenellä. Elliot Eisner (2002) on lähestynyt kysymystä erilaisten representaation muotojen avulla. Hänen peruslähtökohtansa on Rudolf Arnheimin (1969) näkemys, jonka mukaan havainto itsessään on kognitiivista. Olennaista havaitsemisessa ei ole se, mitä vastaanotamme ympäröivästä maailmasta vaan se, mitä teemme havainnoillamme, miten representoimme eli esitämme niitä. Eisnerin symbolien prosessointia koskeva teoria perustuu näkemykseen, jonka mukaan eri kulttuurit ja kielet sekä

erilaiset tavat käyttää kieltä konstruoivat erilaisia todellisuuksia. Jokainen tiedonala tarjoaa erilaisen mallin ja teorian, jonka avulla maailma koetaan, organisoidaan ja ymmärretään. (Ks. Eisner 2002, xii, 9–14.) Eisnerin (2002) näkemyksiä eri taiteenalojen ominaispiirteistä on sovellettu kuvataiteen lisäksi erityisesti musiikin (Reimer 2005) ja tanssin (Ross 2005) tutkimuksessa. Arthur Efland (2002) integroi kognitiivisen taideoppimisen teoriassa symbolien prosessointiin perustuvia ja sosiokulttuurisia näkemyksiä. Kehittelemäni kokemuksellisen-konstruktivistinen taideoppimisen malli (Räsänen 1997; Räsänen 2000) on suomalainen vastine mainituille kognitiivisen taideoppimisteorian virtauksille.

Kognitiiviseen oppimisenäkemykseen perustuvassa taidepedagogiikassa keskitytään yksittäisten tietojen välittämisen sijaan eri taiteille ominaisten tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Tällaisessa konstruktivistisessä lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuvaa kriittistä oppimista. Kognitiivinen oppimisteoria ja konstruktivistinen oppimiskäsitys sen osana perustuvat eri alojen rakenteiden hahmottamiseen ja niiden välisten yhteyksien luomiseen. Opettajan tehtävä on havainnollistaa, miten tieto on organisoitu kullakin alalla ja miten tietoa on mahdollista luoda, arvottaa ja rakentaa. Kognitiivinen taideoppimiskäsitys johtaa tiedonalojen välisien erojen terävöittämiseen ja yhtäläisyyksien etsimiseen erilaisiin tutkimisen tapoihin liittyvien tietojen, käytäntöjen ja uskomusten välillä. Oppimisessa halutaan edistää transferia eli siirtovaikutusta, joka tapahtuu sekä kunkin tiedonalan erilaisten kontekstien että eri tiedonalojen välillä. (Marshall 2005, 232–233.)

Taideoppimisesta puhutaan kognitiotieteessä heikkorakenteisena alueena (ill-structured domain). Ilmaisulla viitataan alan kompleksisuuteen ja samalla myös sen joustavuuden vaatimukseen. Toisin kuin voimakkaasti strukturoitu (well-structured) tieto, joustavarakenteinen tieto ei ole selkeästi kumuloituvaa eikä sitä ole helppo jäsentää yksiselitteisiksi tavoitteiksi ja oppaiksi. (Spiro et al. 1988.) Taiteellisen esittämisen luonteeseen kuuluu, että irralliset tiedot ja yksityiskohdat sovitetaan kulloisenkin kontekstin vaatimuksiin. Oppijalle ei tarjota valmiita malleja, vaan häntä autetaan luomaan omansa yhdistelemällä erilaisia tapauksia. Koska tiedon osa-alueita ei voida esittää säännönmukaisina, vaikuttavat ne joskus sekavilta. Taiteet joustavarakenteisena tiedon muotona eivät perustu yleistyksille vaan erityistapauksille. Tästä syystä taidepedagogiikan ei tulisi rakentua yksinkertaistuksille ja

sääntöjen opettamiselle, vaan sen tulisi perustua taiteen (ja elämän) monimutkaisuuden ja ristiriitaisuuden ymmärtämiselle. (Efland 2002, 11, 92.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä erilaisia tiedonhankinnan tapoja lähestytään samanarvoisina ja toisiaan täydentävinä: kuvat, äänet ja liikkeet ovat yhtä arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin. Kognitiivisen taideoppimisteorian edustajat kysyvät, mitä ovat ne kognitiiviset kyvyt, joita ei voida kehittää muuten kuin taiteiden avulla ja toisaalta ne kyvyt, jotka kehittyvät myös muilla tiedonaloilla. On olemassa taiteita ja muita tiedonaloja yhdistäviä piirteitä, mutta taide tuo kognition kokonaisuuteen myös ainutlaatuisen ulottuvuuden. Kuhunkin taiteenalaan liittyy erityistä ”olemustietoa”, joka syventää ymmärrystä maailmasta muista tiedonaloista poikkeavalla tavalla. Taiteisiin liittyvien välinearvojen rinnalla korostetaan niiden luonnetta uuden tiedon rakentamisena. Tässä keskustelussa ei kuitenkaan luovuta sellaisista taiteisiin liittyvistä itseisarvoista kuin aistinautinnot, tunteet ja kauneuden elämykset. (Ks. Efland 2002; Eisner 2002.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustalla on ajatus kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisen tavoitteena. Taidepedagogiikassa tämä tarkoittaa taiteenalakohtaisen asiantuntijatiedon merkityksen korostamista. Oppimisen lähtökohdaksi otetaan kuhunkin taiteenalaan liittyvät, jatkuvassa muutostilassa olevat käsitteet, arvot ja toimintatavat. Tiedonalakohtaisuus liitetään usein eksperti–noviisi–paradigmaan. (Ks. Räsänen 1997, 73–80; Efland 2002, 110–112, 120.) Sen mukaan oppiminen tapahtuu eri ammattialojen käytäntöjen asteittaisena sisäistämisenä. Tämän paradigman eli tietoteoreettisen näkökulman ongelmaiseksi muodostuu pyrkimys soveltaa aikuisen asiantuntijan standardeja lapsiin ja harrastajiin. Niiden asemesta taidepedagogiikka tulisi sitoa yleisen kasvatuksen ja elämänhallinnan tavoitteisiin. Tällöin oppimisen päätavoitteeksi nousee kyky käyttää taidetta sosiaalisen ja persoonallisen maailman laajentamiseen. Taideoppimisessa ei näin ymmärrettynä ole kyse yksittäisten faktojen ja taitojen omaksumisesta vaan uuden tiedon integroimisesta oppijan elämismaailmaan. (Efland 2002, 120–121; ks. myös Räsänen 1997; Räsänen 2000.)

Kognitiivisen teorian edustajat puhuvat asiantuntijatiedon ohella myös transfer-ilmioistä eli kyvystä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin. Tiedonalakohtaisuuden näkökulmasta siirto on pääosiltaan alakohtaista. Tämä tarkoittaa sitä, ettei esimerkiksi tanssijan tieto välttämättä edistä kykyä tulkita kuvataidetta. Kuhunkin taiteenalaan liittyvän tiedon sisällä tapahtuvan siirron lisäksi on kuitenkin myös yleisen transferin mahdollisuus olemassa.

Yleinen transfer viittaa eri aloja yhdistäviin tiedonmuodostuksen keinoihin. (Perkins & Salomon 1988.) Näitä yhteisiä piirteitä on niin eri taiteenalojen välillä kuin taiteiden ja muiden tiedonalojen välillä. Näkemykseen sisältyy luopuminen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon erotteluun perustuvasta oppimiskäsityksestä sekä pyrkimys liittää toiminnallisuus ja esteettisyys kaikkeen oppimiseen.

TAITEELLISET LÄHESTYMISTAVAT

Kognitiivisen taideoppimiskäsityksen taustalla ovat 1960-luvulla alkunsa saaneet, erityisesti kuvataideopetukseen keskittyvä tiedonalapohjainen DBAE (Discipline-Based Art Education) ja 1980-luvulta alkaen Harvardin yliopiston Project Zeron yhteydessä eri taidealoja tutkiva Arts Propel. Kun edellinen korostaa taiteen ammattilaisten asiantuntijatiedon merkitystä, painottaa jälkimmäinen taiteellisen oppimisprosessin erityisluonnetta. (Ks. Davis 2008, 121.) Kognitiivisen oppimisteorian ja tiedonalapohjaisuuden jatku-moon kuuluu pohjoisamerikkalaisen kuvataideopetuksen valtavirtaa edustava VCAE (Visual Culture Art Education). (Esim. Freedman 2003.) Tämä visuaalista kulttuuria ja yhteisöllisyyttä painottava lähestymistapa on saanut kannatusta myös Suomessa, jossa vastaavia ajatuksia on esitetty 1970-luvulta alkaen (Räsänen 2008a; Räsänen 2008b). VCAE:ssa korostuva näkemys taiteista osana laajempaa kulttuurikasvatusta on ilmaistu viime aikoina myös muita taidealoja kuten musiikkia koskevassa keskustelussa (esim. Ketovuori 2010; Hyvönen 2011).

Kognitiivisen taideoppimisen teorioissa etsitään eri taidealoja yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Project Zeroon kuuluvat Hetland, Winner, Veenema ja Sheridan (2007) täsmentävät kuvausta kokonaisvaltaisesta taideoppimisesta erottelemalla kahdeksan taiteellisessa työskentelyssä havaittavaa lähestymistapaa (studio habits of mind) ja mielenlaatua (dispositions). He katsovat kuvataiteen opetukseen liittyneessä tutkimusprojektissa tunnistamiensa piirteiden kuuluvan kaikkeen taiteelliseen ajatteluun ja toimintaan. Jokaiseen taidealaan kuuluu *taitojen ja tekniikoiden* oppimista. Taiteet edellyttävät *paneutumista ja sinnikkyyttä*. Niiden avulla opitaan löytämään taide-maailman tai oman maailman kannalta tärkeitä ongelmia, ja ne kehittävät kykyä keskittyä ja suorittaa tehtävä loppuun. Taiteen tekeminen ei ole mahdollista ilman *kuvittelemista*, kykyä nähdä mielessä asioita, joita ei voi havaita suoraan, ja ennakoida työskentelyprosessin vaiheita. Taiteissa on kyse *ilmai-*

susta, taidosta luoda teoksia, jotka välittävät ajatuksen, tunteen tai henkilökohtaisen merkityksen. Kaikki taiteellinen toiminta perustuu *havainnointiin*. Taiteiden avulla opitaan havaitsemaan tarkemmin kuin yleensä ja tekemään aistihavaintoja, joita ei tavallisesti tehdä. (Hetland et al. 2007, 6.)

Taiteellinen työskentely ei ole mahdollista ilman *pohdintaa*. Taiteiden avulla opitaan kyseenalaistamaan ja selittämään. Näihin taitoihin liittyy kyky ajatella ja puhua muiden kanssa oman työskentelyprosessin eri puolista sekä valmius arvottaa omaa ja toisten työtä suhteessa alan standardeihin. Taide edellyttää *joustamista ja tutkimista*, sillä taiteiden avulla opitaan ylittämään omat rajat ja oppimaan virheistä, tutkimaan leikkimielisesti ilman ennaltamäärätyä suunnitelmaa. Kaikessa taideoppimisessa on kyse myös *taidemaailman ymmärtämisestä*. Taiteellisen työskentelyn avulla opitaan taiteiden historiaa ja nykyisiä käytäntöjä. Taiteissa on kyse yhteisöllisyydestä, kyvystä toimia taiteilijana muiden taiteilijoiden joukossa niin luokassa kuin paikallisissa taideorganisaatioissa tai laajemmassa yhteiskunnassakin. (Hetland et al. 2007, 6.)

Vaikka Hetland, Winner, Veenema ja Sheridan kytkevätkin tunnistamansa lähestymistavat erityisesti taiteen tekemiseen, katsovat he niiden liittyvän myös valmiiden teosten arviointiin. Taiteellisten tuotosten arviointi kehittää pohdinnan kykyä ja kyseenalaistamista sekä luo pohjaa arvottamiselle, omien mielipiteiden perustelulle. Toisten töiden tarkastelu auttaa laajentamaan omia rajoja. Kun tehdyt harjoitukset liitetään ammattitaiteeseen, ne sidotaan kontekstiinsa ja ymmärretään osaksi laajempaa kulttuuria. Arvioinnissa opitaan kuuntelemaan ja arvostamaan toisten näkemyksiä. Taide nähdään sosiaalisena, ei pelkästään yksityisenä toimintana. (Hetland et al. 2007, 103–105.) Itse tehtyjen teosten arviointi laajentaa taiteelliset lähestymistavat koskemaan myös ammattitaiteilijoiden tekemien teosten tarkastelua. Parhaimmillaan niistä voi muodostua rakentavan taidekritiikin tukipylväitä.

Myös Efland (2002) korostaa taideteosten vastaanottamiseen liittyvien prosessien merkitystä taiteellisessa kognitiossa. Hänen mukaansa taidepedagogiikassa tapahtuva tiedon integrointi ilmenee selkeimmin juuri tulokinnassa, sillä teoksen kontekstin ymmärtäminen vaatii eri alojen tietojen yhdistelyä. Taideteoksen ilmaiseva sisältö heijastaa taiteilijan motiiveja ja häneen vaikuttaneita kulttuurisia tekijöitä. Kyse on molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta, eli teos saa merkityksensä, kun se kontekstualisoidaan, ja kulttuuria ymmärretään, kun sitä katsotaan taideteoksen kautta. Taideteokset ovat kuin verkostoja, joissa erilaiset tutkimisen ja tietämisen

tavat kohtaavat. Kulttuuristen tekijöiden lisäksi taideteoksen havaitsemiseen liittyy aina somaattista tietoa, sillä teoksen herättämät välittömät tunteet perustuvat kokemuksen aistimelliseen alkuperään. (Efland 2002, 164–166.)

Eflandin (2002, 159) näkemys taideoppimisen luonteesta perustuu kognition integroivaan luonteeseen. Tiedon integroinnin ohella hän painottaa kognitiivisen joustavuuden, mielikuvituksen ja esteettisten kokemusten merkitystä taiteellisessa tietämisessä. Efland viittaa mielikuvituksella niihin kognitiivisiin prosesseihin, joiden avulla yksilö järjestelee mielikuviin, yhdistelee symboleja ja luo niiden pohjalta erilaisia tarinoita, selityksiä todellisuudelle. Taiteiden logiikka ja merkityksenanto perustuvat hänen mukaansa narratiivisuudelle ja metaforille. Mielikuvituksen tuotteet tuovat kulttuuriin uusia näkökulmia. (Efland 2002, 134.) Ne ilmenevät taiteessa metaforina, jotka välittyvät usein ilman sanoja. Niiden syntyminen ja tulkinta vaativat kuitenkin aina kontekstin ymmärtämistä. (Efland 2002, 152–154.)

Efland (2002, 159) korostaa, että rikkaita havaintoja sisältävillä esteettisillä kokemuksilla on kasvatuksellista arvoa. Taiteelliset kokemukset tuottavat tunteen persoonallisuuden integroitumisesta. Kun tämä kokemus tulisi formalistisen, muotoa korostavan taidenäkemyksen mukaan pitää irrallaan muusta maailmasta, kuuluu teoksen ulkopuolisen tiedon hankkiminen kognitiivisen taideoppimisen näkemyksen mukaan taidekasvatuksen keskiöön. Taiteellisella kognitiolla on useita muotoja, jotka eivät ole ristiriidassa keskenään. Ne kaikki kumpuavat kehon kokemuksista, mutta niihin liittyy aina myös kulttuurin kohtaaminen. Todellisuuden ymmärtäminen vaatii sekä tieteellisiä että taiteellisia oivalluksia: ruumista ei voida erottaa mielestä eikä ajattelua tunteista tai yksilöä sosiaalisesta maailmasta. Yksilön elämismailma rakentuu kaikista näistä lähteistä syntyville kokemuksille ja niiden symbolisille representaatioille. (Efland 2002, 169–171.)

Kognitiivisen taideoppimisen näkemyksen edustajat katsovat, että taiteelliset lähestymistavat kuuluvat kaikkeen oppimiseen, mutta niitä painotetaan eri tavoin eri tiedonaloilla. Aivan samalla tavoin kuin puhutaan kuvataidemaailmasta, voidaan puhua myös musiikin, historian tai matematiikan maailmoista. Taideoppimisen kognitiivinen viitekehys painottaa konstruktivistista lähtökohtaa, jonka mukaan itse tiedonala on oppimisen keskiössä. Musiikissa havaitsemisen yhteydessä voitaisiin puhua kuuntelemisesta, kuvataiteessa katsomisesta ja teatterissa huomion kiinnittämisestä. Musiikissa tekniikkojen kohdalla on pitkälti kyse harjoittelun käytännöistä, ja esittävisissä taiteissa korostetaan ensimiehen merkitystä. Kognitiivinen oppimisen näkemys kannus-

taa eri taiteiden edustajia käymään dialogia alojensa erityispiirteistä ja siitä, miten esimerkiksi niissä kehiteltyjä opetusmenetelmiä voidaan hyödyntää. Sama koskee myös taiteiden ja muiden tiedonalojen suhdetta. (Hetland et al. 2007, 110–111.) Kaikki taiteenlajit, kuten runot, maalaukset, elokuvat, musiikki- ja tanssiesitykset, ovat lähtökohtaisesti integroituja eli niissä yhdistyy erilaisia tiedonaloja (Davis 2008, 4). Kognitiivinen viitekehys auttaa taiteita luopumaan näennäisyhteistyöstä ja edistää itsenäisille tiedonaloille perustuvaa tieteiden- ja taiteidenvälisyyttä.

Vaikka eri taidealoja yhdistäviä ominaisuuksia onkin, olisi niitä aina tarkasteltava suhteessa kuhunkin erityisalaan. Yhdistävien periaatteiden rinnalla on perusteltua korostaa kunkin taiteenalan ominaispiirteitä ja niitä maailman tutkimisen ja ilmaisemisen keinoja, joiden takia ne eivät ole korvattavissa toisillaan. Yhtä lailla olisi vältettävä löyhää puhetta taiteiden yleisistä, hyvää tekevästä vaikutuksesta. Vaikka taidepedagogit puhuvatkin mielellään taiteiden positiivisesta vaikutuksesta muuhun oppimiseen, vakuuttavia tutkimustuloksia tällaisesta siirrosta on toistaiseksi vain vähän. On myös muistettava, että transferia voi tapahtua molempiin suuntiin: taiteellisten lähestymistapojen soveltaminen muilla tiedonaloilla voi siirtyä taiteisiin ja päinvastoin. Taiteita ei tulisikaan pohjimmiltaan tutkia muun oppimisen välineenä vaan ennemminkin selvittää, mitä juuri niiden avulla opitaan. Transferia voidaan osuvasti selvittää vasta, kun on riittävästi dokumentoitu ja analysoitu sitä, mitä itse taideoppimiseen sisältyy. Taidepedagogiikan kehityksen kannalta on tärkeää keskittyä lähestymistapojen ilmenemiseen kunkin tiedonalan sisällä. Ensimmäinen askel on selvittää, miten ne on opittu tutkitavalla alalla ja vasta sen jälkeen pohtia, miten tämä vahvuusalue mahdollisesti ilmenee sen ulkopuolella. (Ks. Hetland et al. 2007, 3–4, 7.) Tutkimuksen tulisi koskea koulujen ja muiden instituutioiden kuten museoiden parissa tapahtuvan taidepedagogiikan ohella myös informaalia taideoppimista, kuten verkkopohjaisissa ja muissa yhteisöissä tapahtuvaa taideilmaisua.

TAITEELLISET SYMBOLIJÄRJESTELMÄT

Ihmisen mieli on symbolista toimintaa, joka aktualisoituu kulttuurisissa välineissä kuten kielessä ja taiteessa. Muodostamme käsityksemme todellisuudesta aistimalla ympäristöä ja muokkaamalla havainnoistamme symboleja, jotka esittävät uudelleen eli representoivat sitä. Ne edustavat, mutta eivät toista todellisuutta. (Ks. Fornäs 1998, 168–169.) Sosiokulttuuriset kognitio-

teoriat korostavat todellisuuden rakentumisen sosiaalista luonnetta ja katsovat tiedon syntyvän ja muokkautuvan vuorovaikutuksessa. Oppija toimii aina jossain kulttuurisessa kontekstissa ja käyttää kulttuurisia työvälineitä. Konstruktivismin mukaan kukin rakentaa todellisuutta omien tiedonhankinnan strategioidensa pohjalta. Yksilö konstruoi todellisuutta tarpeidensa ja sisäistämiensä sosiaalisten normien ja käytäntöjen pohjalta. Tieto organisoituu oppijan motiivien ja päämäärien ympärille ja saa merkityksen vasta kun hän integroi sen elämänsä maailmaansa. (Efland 2002, 80–81.)

Kaikkeen oppimiseen kuuluu valitsemisen, arvioinnin, analyysin ja synteesin prosesseja. Tällainen järjestäminen ja merkityksenanto on tyypillistä niin taiteessa kuin tieteessäkin. Samalla tavoin kuin aistimuksia ja havain-toja organisoidaan eri aistijärjestelmien ja mielen avulla, muunnetaan tämä materiaali taideteoksissa verbaaliseksi, visuaaliseksi, auditiiviseksi tai kines-teettiseksi merkeiksi ja symboleiksi. (Ks. Danvers 2006, 84–87.) Aivan kuten muillakin tiedonaloilla, myös taiteissa on kyse symbolien avulla tapahtuvasta ajattelusta ja kulttuurisen tiedon omaksumisesta sekä ilmaisemisesta. Kognitiivinen taideoppimiskäsitys korostaa yksilön aistimusten, havain-tojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta se painottaa samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Muiden tietämisen tapojen tavoin myös taiteellinen tieto on sidoksissa kontekstiinsa, se jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Kyky vedota ihmisen aisteihin ja tunteisiin tekee taiteista vaikuttavia kommunikaation muo-toja ja kulttuuristen arvojen välittäjiä.

Taiteellinen tieto ilmenee erilaisissa aineettoman ja aineellisen kulttuurin tuotteissa. Taideteoksen tuottaminen ja tulkinta vaativat näiden symbolijär-jestelmien hallitsemista ja kykyä ymmärtää erilaisia merkkejä. Tämä edel-lyttää hienovaraista erottelukykyä ja ilmiöiden välisten suhteiden ymmärtä-mistä sekä kykyä tulkita metaforisia ja kulttuurisia merkityksiä. Kaikkea ei kuitenkaan voida selittää kulttuuristen symbolien avulla, sillä ihmisen mer-kityksenantoon ja toimintaan vaikuttavat myös subjektiiviset, usein tiedos-tamattomat tekijät (Fornäs 1998, 242). Sen lisäksi, että taideteokset välittä-vät aistimellista ja kulttuurista informaatiota, edustavat ne myös yksilöllisiä kokemuksia. Taiteen avulla käytävä pohdinta siitä, mitä on olla tietty henkilö tietyissä kulttuurissa, sivuaa tietämisen psykologisia, henkisiä ja eksistentiaalisia alueita. (Danvers 2006, 84–87.)

Kun taiteita lähestytään itsenäisinä symbolijärjestelminä, puhutaan niistä usein ”kielinä”, joita on osattava ”lukea”. Käsitteet ovat peräisin semiotii-

kasta, jossa lukemisella tarkoitetaan verbaalisten, visuaalisten ja muiden viestien tulkintaa, dekodaausta ja selittämistä teksteinä. Semioottisissa analyysimalleissa tulkinnan painopiste on ”kirjoittajan” sijaan ”lukijassa”. (MacDonald 2006, 47.) Metodi siirtyi kirjallisuudesta muihin taiteisiin, ja se on ollut suosittu kasvattajien keskuudessa 1970-luvulta saakka. (Ks. Räsänen 2008b.) Joidenkin tutkijoiden mielestä lukemisen käsite ei sovi taiteisiin, koska se johtaa teosten strukturalistiseen analysointiin ja kapeisiin tulkintoihin. He korostavat, että kukin taideala edustaa erityistä tutkimisen ja ilmaisun tapaa, jonka muuntaminen toiseksi muuttaa aina myös merkitystä. Esimerkiksi kuvaa tai musiikkiesitystä ei voida redusoida verbaaliseksi, vaan niitä voidaan pitää suhteellisen itsenäisinä ilmaisumuotoina, jotka perustuvat omiin symbolijärjestelmiinsä. (Ks. Duncum 2004, 257.) Semiotiikka koskee kuitenkin myös muita kuin sanallisen kielen järjestelmiä ja korostaa viestinnän multimodaalista luonnetta. Nykysemiootikot eivät myöskään erota ilmaisua ja viestintää toisistaan, vaan pitävät molempia kulttuurisina käytäntöinä. (Addison 2006, 113–114.)

Kun taiteiden kielet ymmärretään sosiaalisina käytäntöinä, ”kielitaidon” ei katsota sijaitsevan vain päässä tai teksteissä vaan konteksteissa. Jälkistrukturalistisessa merkityksessä käsite liittyy kulttuuriin kohteisiin sisältyviin moniin lukemisen tapoihin, joiden taustalla on erilaisiin positiioihin perustuvia tapoja nähdä, lukea ja kuulla. Se viittaa myös kaikkien kulttuurikohteiden sisältämiin erilaisiin aisti- ja ilmaisukanaviin. Koska varsinkin nykytaide vetoaa useisiin havaintojärjestelmiin, on multimodaalisuus keskeistä kyyssä lukea taiteita. Erityisesti taidealojen rajat ylittävien teosten ”monisemioottinen” luonne vaatiikin ymmärrystä merkkijärjestelmien välisestä vuorovaikutuksesta (esim. videotaide, mainonta). Erilaisten kielten koodeja sisältävien viestien vastaanottaminen edellyttää, että niitä lähestytään yhtenä kokonaisuutena ja useita samanaikaisia tulkintajärjestelmiä hyödyntäen. (Vrt. Duncum 2004, 259.) Lisääntynyt taiteidenvälisyys on entisestään korostanut taiteiden lineaarisista lukemisen tavoista poikkeavaa lukutapaa. Taide tarjoaa muiden symbolisista muodoista poikkeavan kielen, joka on nonlinearista, nonverbaalia ja metaforista. (Ks. Goodman 1976.)

TAITEET JA KÄSITTEELLISTÄMINEN

Kukin tieteen- ja taiteenala edustaa erilaista tapaa lähestyä todellisuutta. Taidepedagogiikkaa on yleisesti perusteltu tunnekasvatuksen ja merkityk-

sellisen toiminnan avulla. Käsitteellistämisen osuutta eri taiteenaloilla on sen sijaan pohdittu vähemmän. Hyvin harvoin ajatellaan, että taiteissa on kyse abstraktista ajattelusta ja teoretisoinnista – taidepedagogit ovat itse usein ensimmäisinä valmiita vastustamaan näitä termejä. Taiteellinen kognitio perustuu kuitenkin muiden tiedonalojen tapaan käsitteellistämiseen. Teoretisointi taiteessa tapahtuu yleistämällä yksityistapausten pohjalta ja kytkemällä yksilö kulttuuriin. Kukin taiteenala tarjoaa oppijalle erilaisia välineitä käsitellä arjen kokemuksia. Oman alan keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen määrittelemisen sekä kyky johtaa niistä selkeitä toimintaperiaatteita onkin eräs taidepedagogisen tutkimuksen keskeinen haaste. Taiteissa tapahtuvan tutkimisen ja esittämisen selvittäminen on ollut keskeistä taideperustaisen tutkimusmetodologian alkuajoista lähtien (esim. Eisner 1991), ja sen luonnetta on selvitetty viime aikoina erityisesti taiteilijan työn näkökulmasta (esim. Sullivan 2005).

Mitä tarkoitetaan, kun puhutaan taiteellisista käsitteistä ja teorioista? Yleisellä tasolla käsite voidaan määritellä ajattelun luomaksi abstraktiksi hahmoksi. Sillä tarkoitetaan esineelle tai asialle ominaisten piirteiden kokonaisuutta. Kyseessä on merkitys- ja asiayhteys tai ajattelukonstruktio, jonka avulla tiedon sisällöstä tulee yhtenäinen ja jäsentynyt. Käsitteiden verkostoista muodostuu loogisia käsitejärjestelmiä. (Kouki 2008, 839–841.) Käsitteessä erilaiset tiedon muodot tiivistyvät ja ne voidaan ilmaista abstraktien symbolien avulla. Matemaattiset käsitteet ilmaistaan numerosymboleina ja niistä muodostetaan kaavoina ilmaistuja väittämiä. Kirjainmerkeistä rakentuvista sanoista muodostuu lauseita, jotka voidaan tiivistää sanallisiksi käsitteiksi. Sanoilla kuten muillakin symboleilla on enemmän tai vähemmän suora suhde kuvaamaansa todellisuuteen eli ne representoivat, edustavat, sitä eri tavoin. (Vrt. Fornäs 1998.)

Myös Eisner (2002) kytkee taiteellisen käsitteenmuodostuksen representointiin. Hänen mukaansa taideteokset esittävät ja korvaavat ilmiöitä. Representaatio on tietoisuuden sisällön transformointia (muuntamista) jonkin materiaalin ehdoilla. Kokemus kiinnitetään materiaaliin, niin että se mahdollistaa dialogin itsen tai muiden kanssa. Se, millainen muoto representaatiolle valitaan, vaikuttaa siihen, mitä puolia todellisuudesta tuodaan esille. Käyttämällä tiettyä esitystapaa opitaan myös siihen liittyviä ajattelemisen ja kommunikoinnin muotoja. (Eisner 2002, 5–14.) Taiteelliset käsitteet ovat johonkin aistialueeseen tai aistialueiden yhdistelmään liittyviä tiivistymiä, joita käytetään representoimaan kokemuksen erityispiirteitä. Käsite

muodostuu, kun ilmiöistä tiivistetään niiden olennaiset piirteet niin että ne edustavat laajempaa ilmiöjoukkoa. Käsitteet sitovat yhteen toisiinsa liittyviä ominaisuuksia. Symbolisen ilmaisun avulla voimme kuvitella uusia mahdollisuuksia ja tehdä niistä julkisia. Yksityisestä tulee julkista kun se jaetaan muiden kanssa. Tämä on perustavanlaatuaista sekä tieteessä että taiteessa. (Eisner 2002, 3, 21.) Taiteellinen käsitteellistäminen on mielen sisäistä toimintaa, jonka pohjalta syntyvistä symbolisista muodoista puhutaan usein käsitteinä kuten väri, rytmi ja jännite.

Taiteellinen käsitteellistäminen etenee intuitiivisesta, tunteille ja ympäröivästä maailmasta tehdyille havainnoille (sosiaalisille, materiaalisille jne.) perustuvasta ajattelusta toimintaan. Susanne Langerin (1953) mukaan taiteet poikkeavat ajallisesti etenevästä diskursiivisesta merkityksenannosta, sillä niissä merkitys luodaan nondiskursiivisesti eli samanaikaisten, usein välittömien havaintojen pohjalta. (Ks. Fornäs 1998, 201–202; Eisner 2002, 98–99.) Taiteissa ilmiöiden abstrahointi tapahtuu ja ongelmanratkaisun tulokset ilmaistaan eri taiteenalojen materiaalien ja symbolijärjestelmien avulla. Sanat ja muut kulttuuriset symbolit voivat liittyä taiteelliseen ajatteluun, mutta ne eivät ole välttämättömiä. Taiteessa on kyse henkilökohtaisesta merkityksenannosta, jonka tulos ei ole tiedossa etukäteen vaan muotoutuu prosessissa. (Dorn 1999, 128–131.) Kun useimmilla tiedonaloilla käsitteiden opettelu aloitetaan käytännön esimerkeistä ja tähdätään siihen, että prosesseja osattaisiin kuvata ilman niiden suorittamista (Kouki 2008, 839–841), liittyy taiteellinen käsitteellistäminen itse tekemiseen. Jos tätä prosessia sanallistetaan, reflektio tähtää yhä kehittyneempiin toimintatapoihin eli korkeammantasoiseen taiteelliseen käsitteellistämiseen.

Käsitteellinen ajattelu osana kognitiota perustuu yhteyksien luomiseen. Konstruktivismiin mukaan oppiminen on tiedon muokkaamista ja kiinnittämistä erilaisiin mielen rakenteisiin. Näiden skeemojen lisäksi ihminen käyttää havaitsemisessa, oppimisessa ja käsitteellistämässä analogioita ja metaforia. George Lakoffin ja Mark Johnsonin (1980) mukaan ihmismieli käsitteellistää maailmaa kategorisoimalla havainnot. Mieli toimii analogioiden perusteella eli tarkastelee ilmiötä jonkin toisen ilmiön valossa: se luo yhteyksiä. Ymmärtäminen edellyttää asioiden välisten yhteyksien näkemistä, joka on välttämätöntä, jotta asioita voitaisiin siirtää uuteen kontekstiin ja soveltaa. (Ks. Marshall 2005, 229–230.) Taiteissa yhteyksien luominen ei perustu valmiiksi koodattuihin merkityksiin, vaan käsitteet ja assosiaatiot syntyvät aiemmin opitun ja intuitiivisten oivallusten linkityksenä. Niitä ilmaisemaan

käytetään usein metaforia. Taiteelliset metaforat eroavat olennaisesti kulttuurisesti sovitusta symboleista, koska ne ovat taiteilijan luomia. Ne ovat kuitenkin kulttuurisesti määräytyneitä ja saavat uusia kulttuurisia merkityksiä kohdatessaan erilaisia tulkintoja. (Ks. Eisner 2002, 99; Sullivan 2005, 200–205.)

Metafora syntyy analogisessa ajattelussa siten, että asioita verrataan keskenään ja jotain jo tunnettua käytetään lähtökohtana uuden ymmärtämisessä. Metafora ei kuitenkaan perustu samankaltaisuuteen, vaan se haastaa mielen käsitteellistämään ilmiön uudelleen ja näkemään sen aiemmasta poiketen. Syntynyt riitasointu sysää mielen uusien analogioiden pariin ja sovittaa käsitteet uuteen muodostelmaan. Taiteellisessa metaforassa oppimisen ydin, jonakin näkeminen, liittyy läheisesti toisiin näkemiseen. Ilmiöiden liittämässä toisiinsa on kyse abstraktiosta, käsitteestä. Käsitteitä muodostetaan ja paljastetaan luomalla yhteyksiä. Mielen luomien yhteyksien pohjalta mielikuvitus luo ideoita ja rakentaa uusia suhteita. Mielikuvitus onkin keskeinen oppimisen ja luovuuden välinen linkki. (Ks. Marshall 2005, 230.)

Metaforinen ajattelu on kognition ja tiedostamisen pääperiaate, mutta sen merkitys korostuu taiteissa. Käsitteellistäminen ymmärretään yleensä luokiteluun ja teoriamaallien muodostamiseen tähtääväksi selittämiseksi, joka pyrkii yleistämiseen ja kokonaisuusien hallitsemiseen. Taiteen metaforisella reitillä kokemuksia ei teoretisoida pelkästään sanoin, vaan ne voidaan muuntaa myös ääniksi, tansseiksi ja maalauksiksi. Taiteet edustavat näin vaihtoehtoista käsitteellistämisen muotoa, ja niistä voidaankin puhua käsite- ja mielikuva-tietona. (Sava 1998, 117–118.) Efland (2002) tukeutuu kognitiivisen taideoppimisen määrittelyssään Jerome Bruneriin (1986), jonka mukaan on olemassa kaksi toisistaan poikkeavaa tapaa jäsentää kokemuksia ja rakentaa todellisuutta, paradigmaattinen ja narratiivinen. Taiteellisessa toiminnassa korostuu metaforinen ajattelu, ja se liittyy narratiiviseen tiedonmuodostukseen, jossa yksilö rakentaa merkkien avulla erilaisia kertomuksia. Metaforat ovat kuitenkin välttämättömiä myös tieteessä. Kognitiivisen teorian mukaan taiteellinen ja loogis-tieteellinen merkityksenanto eivät olekaan vastakohtaisia vaan täydentävät toisiaan. (Ks. Efland 2002, 7–8.) Kokonaisvaltaisessa taideoppimisessa tarvitaan molempia tutkimisen ja maailman hahmottamisen teitä.

KOHTI KOKONAISVALTAISTA TAIDEPEDAGOGIIKAA

Mitä kaikki edeltävä teoria sitten merkitsee taidepedagogiikan käytäntöjen kannalta ja mikä yhteys sillä on kokonaisvaltaiseksi kutsuttuun oppimis-

käsitykseen? Kytkeä löytyy niistä kognitioteorian näkemyksistä, jotka korostavat oppimisprosessin moniulotteisuutta ja sen sosiokulttuurista luonnetta. Kokonaisvaltaisuuden käsite on toistunut alan kansainvälisessä keskustelussa 1980-luvulta alkaen. Suomessa sitä on käytetty erityisesti humanistiseen psykologiaan liittyvän holistisen ihmiskäsityksen yhteydessä (esim. Rauhala 1990). Peruskoulun opetussuunnitelmien tavoitteissa on puhuttu kokonaispersoonallisuuden kehittämisestä (POPS 1970, 51–54) ja ihmiseksi kasvamisesta (POPS 2004, 36). Viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa on painotettu persoonallisuuteen vaikuttavien tekijöiden sosiaalista luonnetta ja otettu käyttöön kulttuuri-identiteetin käsite. Sen mukaan jokainen yksilö on subjektiivinen kokonaisuus, joka muodostuu etnisyyden ja kansallisuuden, maantieteellisen aseman, uskonnon, iän, biologisen ja sosiaalisen sukupuolen, kielen, luokan ja erilaisten kykyjen pohjalta. Kaikki nämä ulottuvuudet edustavat omia mikro-kulttuureitaan, ja vallitseva makrokulttuuri muodostuu niiden pohjalta. (Ks. Räsänen 2008a; Räsänen 2011.)

Identiteetin laajan määritelmän lisäksi kokonaisvaltainen oppimisenäkemys painottaa erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuutta. Suomessa kokonaisvaltaisuutta korostettiin 1980-luvulla erityisesti niin sanottua kokeellisen oppimisen mallia soveltavissa projekteissa (ks. Räsänen 1993, 44–48). Niiden lähtökohtana olleessa David Kolbin (1984) teoriassa oppiminen ymmärretään eri oppimistyyliin tukeutuvien oppimisympäristöjen integroitumisena. Lähestymistapa noudattaa holistisen kasvatuksen pääperiaatteita, joita ovat persoonallisuuden eri puolien tasapaino, erilaisten kasvatustieteellisten yhdisteleminen ja yhteyksien luominen. Viimeksi mainittu viittaa kokemuksen eri puolien huomioimiseen tiedon rakentumisessa. Taidepedagogiikasta käydyssä kansainvälisessä nykykeskustelussa holistisen kasvatuksen katsotaankin pyrkivän inhimillisen elämän fyysisten tai aistimellisten, emotionaalisten, kognitiivisten, sosiaalisten ja henkisten ulottuvuuksien yhdistämiseen. (Campbell 2011, 18.) Tämä erilaisten tietämisen ja esittämisen tapojen yhdistäminen on ollut myös monien taideoppimisen mallien lähtökohta. Niissä progressiivisen kasvatuksen (Dewey 1934) ja kriittisen pedagogiikan (Freire 1970) perinteet yhdistyvät uudempiin oppimista ja kulttuuria koskeviin teorioihin.

Henkisyys on holistisuuden määrittelyistä ehkä vaikein, ja se jää myös usein huomioimatta taidekasvatuksen yhteydessä. Henkinen ei liity pelkästään uskontoon vaan pohdintaan elämän merkityksestä ja tarkoituksesta eri ihmisille. Viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa henkisyys määritellään

usein suhteeksi toisiin ihmisiin, luontoon ja muuhun ympäristöön (esim. London 2004). Henkisyys liitetään tällöin kriittiseen tietoisuuteen, joka perustuu itsen ja ulkomaailman suhteiden tutkimiseen. Identiteetti ymmärretään tällöin kulttuurisena konstruktiona, ja kasvatuksen keskiöön nostetaan itseymmärrys, joka on kaiken muutoksen edellytys. Kokonaisvaltaiseen oppimiseen liitetään tällöin sellaisia periaatteita kuin oppilaskeskeisyys, monikulttuurisuus, monet näkökulmat, kriittinen ajattelu ja vuorovaikutus visuaalisten ja muiden kulttuuristen tuotteiden kanssa. (Campbell 2011, 19, 23.) Näissä kaikissa keskeistä on arvotietoisuus.

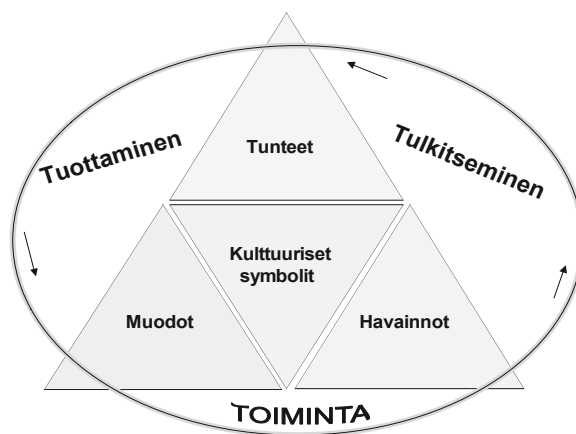
Kokonaisvaltaisessa oppimisessä on kyse ennen muuta laaja-alaisesta tiedonkäsityksestä. Se nousee sellaista oppimisenäkemyksiä vastaan, jossa taiteet erotetaan muista tietämisen tavoista ja niiden katsotaan edustavan ainoastaan kehon toimintaan liittyviä taitoja. Tämän tiedonkäsityksen mukaisesti konkreettisia ja abstrakteja taitoja ei voida tarkastella irrallaan toisistaan. Kokonaisvaltaisessa taideoppimisessä ajattelua ei eroteta toiminnasta ja produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Taiteellisessa oppimisessä kuvitteellinen ajattelu, prosessuaaliset kyvyt ja motoriset taidot kytkeytyvät toisiinsa. Tekemisen prosessi on lopputuloksen kanssa samanarvoinen, ja oppija on mukana sen kaikissa vaiheissa aina tuotteen tai toiminnan ideoinnista sen toteuttamiseen. Taiteellisen työskentelyn keskeinen arvo onkin tässä toiminnan eheydessä, joka perustuu itse tekemiseen ja oman kehon hallintaan. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995, 123–125.)

Kehollisuus on keskeinen taiteiden kokonaisvaltaiseen oppimiseen tuoma käsite. Sana *käsittäminen* samoin kuin sen englanninkielinen vastine *grasp* (tarttua) kuvaavat hyvin taiteisiin liittyvää, kehon ja mielen yhteistyölle perustuvaa ymmärtämistä. Sana ilmentää sitä kiinteää yhteyttä, joka vallitsee ihmisen henkisen, psyykkisen ja fyysisen olemuksen välillä. Kehollisuuteen perustuva toiminta synnyttää elimellisen suhteen ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tällainen kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla saadulla tiedolla. Vaikka toiminta on keskeinen taidepedagogiikkaan liittyvä erityispiirre, ei taiteellista tiedonkäsitystä ole enää perusteltua jäsentää ruumiin ja älyn erotteluun perustuvalla dualismilla. Aivan samalla tavoin kuin sanalliseen ilmaisuun liittyvä abstrakti ajattelu sitoutuu muihin kulttuurisiin symbolijärjestelmiin, ei myöskään taiteellista abstrahointia voida irroittaa kulttuurista. Kokonaisvaltaisessa oppimiskäsityksessä kehollisuus, abstrakti ajattelu ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa.

INTEGROIVA TAIDEOPETUS

Oma näkemykseni kokonaisvaltaisesta taidepedagogiikasta havainnollistuu kehittäessäni integroivan taideopetuksen mallissa (Räsänen 2008a). Vaikka malli onkin syntynyt kuvataideopetuksen kontekstissa, ilmentää se mielestäni taidepedagogiikan taustalla olevan laajan tiedonkäsityksen periaatteita yleisemminkin. Mallin perusajatus on, että kunkin taidealan pedagogiset käytännöt ovat pelkistettävissä neljään lähestymistapaan, jotka pohjautuvat erilaisille näkemyksille kasvatuksesta, taiteesta ja kehityksestä. Näistä taidekasvatusmalleista taidepedagogi voi koota omiin käytäntöihinsä sopivan kokonaisuuden, jossa eri näkemykset integroituvat. Mallistani löytyy yhteyksiä Arthur Eflandin (1998/1983) opetussuunnitelmateoriaan ja hänen myöhempiin ajatuksiinsa postmodernista kuvataideopetuksesta (Efland, Stuhr & Freedman 1998/1996). Myös aiemmin kehittäessäni kokemuksellisen-konstruktivistisen taideoppimismallin (Räsänen 1993; Räsänen 1997; Räsänen 2000) lähtökohtana oleva Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä tukeutuu erilaisille oppimismalleille ja tietämisen tavoille. Vastaavaa mallintamista on tehty myös musiikin (esim. Anttila & Juvonen 2002; Ketovuori 2008) ja tanssin (esim. Dyer 2009) alueilla.

Integroivan taideopetuksen malli sisältää neljä toisiaan täydentävää tiedon ulottuvuutta (ks. kuvio 1). Tietäminen voi perustua havainnoille, tunteille, eri taiteenalojen käsitejärjestelmiä edustaville muodoille tai muille kulttuurisille symboleille. Näistä lähtökohdista syntyy tietoa, joka ilmenee kunkin taiteenalan tuotteina. *Havaitsemisen* merkitystä painottava pedagogi katsoo,



Kuvio 1. Taidetieto.

että eri aistein tapahtuva ulkoisen ympäristön tarkka havainnointi rikastaa ja syventää oppijan kokemusta todellisuudesta. Kun taidepedagogi korostaa *tunteiden* osuutta tietämisessä, uskoo hän sisäisen todellisuuden tutkimisen ja ilmaisemisen auttavan oppijaa löytämään oman paikkansa maailmassa. Opetus voi myös painottua *muotoon*. Tällöin muodot, olivat ne sitten liikkeitä, ääniä tai vaikkapa värejä, muodostavat sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden avulla ulkoista ja sisäistä todellisuutta tutkitaan ja esitetään. Kun taidepedagogiikkaa lähestytään *kulttuurisena tietämisenä*, korostetaan opetuksessa taiteenalakohtaisten symbolijärjestelmien ohella muiden (moni) kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua.

Kehittelemäni ”kolmioleipämallin” perustana on kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukainen käsitys taiteista tietämisenä. Käyttämäni termi *taidetieto* liittyy läheisesti *taitotiedon* käsitteeseen. Taitotiedolla viitataan jonkin osaamiseen tai sellaiseen tietämiseen, joka saavutetaan taidon harjoituksen avulla (vrt. tekemällä oppiminen). Termiä käytetään myös kuvaamaan taitoa koskevaa tietoa, eräänlaista ”metataitoa”, joka mahdollistaa taitojen kehittämisen. (Niiniluoto 1992, 53.) Taitotiedon erityinen muoto on tekijän tieto eli käsityöläisen, taiteilijan ja pedagogin tieto toimintansa päämääristä. Tämä taitotietoon liittyvä metakognitiivinen taso on tärkeä myös puhuttaessa taidetiedosta. Valmiiseen taideteokseen helposti assosioituvan taidetiedon käsitteen rinnalla haluan korostaa toiminnan merkitystä puhumalla taiteellisesta tietämisestä. Taiteissa tietoa ei ymmärretä staattiseksi käsitteeksi, vaan se määritellään aktiiviseksi tietämisen prosessiksi. (Vrt. Koivunen 1998, 207.) Kun deklaratiivinen tieto on jonkin tietämistä (knowing that), edustaa taidetieto proseduraalista tietoa eli jonkin osaamista (knowing how). Taideoppiminen ei perustu toistamiseen tai muistamiseen vaan kykyyn soveltaa tietoa uusissa tilanteissa. (Ks. Cunliffe 2005.) Tämä unohtuu usein varsinkin taideopetuksen tuloksia mittaavissa kirjallisissa kokeissa (ks. Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011).

Tiedon ja informaation välisen eron ymmärtäminen on taiteellisen oppimisen ja taidepedagogiikan käytäntöjen kannalta keskeistä. Tiedosta voidaan puhua vasta, kun informaatio on varustettu kulttuurisilla merkityksillä eli se on selitetty, tulkittu, arvioitu ja ymmärretty (Karisto 1998, 64). Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon. Taiteisiin liittyvän tietämisen erityislaatu on siinä, että tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa, eikä sen edellytetä olevan sanallistettavissa. Tieto rakentuu tekemällä siten, että

aistihavainnot muunnetaan (kuvalliseksi, keholliseksi jne.) ajatteluksi ja toiminnaksi. Taiteissa on kyse esikielellisen, kehollisen tiedon, ja symbolisen tiedon yhteistyönä tapahtuvasta merkityksenannosta. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten produktien tuottamista että kykyä tulkita muiden tekemiä tuotteita, kuvia ja muita esityksiä. Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa (Räsänen 2000) kuvaan kokonaisvaltaista taiteellista oppimisprosessia havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun ympäröivän todellisuuden tai taideteoksen tuottama elämys muunnetaan sanallisiksi ja kuvallisiksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppijan arkeen.

Taidetiedon luonnetta havainnollistava kuvioni sisältää käsityksen taiteista sekä tietämisen lähteenä ja tuloksena (esittämistapana) että tutkimisen tapana. Havainnot, tunteet, muodot ja muut kulttuuriset symbolit voivat olla taiteellisen toiminnan lähtökohta, mutta nämä taidetiedon ulottuvuudet edustavat myös taiteiden avulla tapahtuvan tutkimisen eri tapoja. Ne ilmenevät myös valmiissa teoksissa ja niiden tarkastelussa. Taiteille ominainen toiminta liittyy olennaisesti ihmisen kehollisuuteen, joka puolestaan kytkeytyy aistimiseen. Molemmissa on kyse niin sanotusta hiljaisesta tiedosta. Taiteeseen hiljaisena tietona sisältyy kaikki se kehollinen, intuitiivinen ja muu sanaton tieto, jota ihmisellä on (Polanyi 1973 Koivusen 1998, 204 mukaan). Tässä mielessä (tiedostamattomistakin) tunteista ja havainnoista voidaan puhua tietona eikä pelkästään (käsitteellistety) tiedon lähteinä (vrt. Arnheim 1954, Rauhala 1990). Kognitiivisen oppimiskäsityksen kritisoijat ovatkin korostaneet tiedostamattoman merkitystä taiteissa (esim. Tavin 2010). Puhe hiljaisesta ja kehollisesta tiedosta liittyy länsimaista ajattelua ravistelevaan epistemologiseen kriisiin. Aistitiedon rinnalla korostetaan myös kulttuurisen tiedon sisältämiä hiljaisia, tiedostamattomia merkityksiä. Niin sanallinen kuin sanatonkin tieto on sidoksissa kontekstiinsa.

Taiteet voivat perustua eri aistialueisiin ja symbolijärjestelmiin, tai ne voivat hyödyntää niitä ilmaisussa tai herättää niihin liittyviä kokemuksia. Olipa taidetieto sanallistettua tai äänetöntä, ilmenee se aina toiminnassa. Kyse voi olla joko tuottavasta toiminnasta, kuten maalaaminen tai tanssiminen, tai tulkitsevasta toiminnasta, kuten katsominen ja kuunteleminen. Kuviossani havainnot ja tunteet edustavat hiljaista tietoa, joka voidaan muuntaa taiteelliseksi symboleiksi. Taiteilijan ja muotoilijan käsi käsittää ("ajatteleva käsi") ja tanssijan keho ilmaisee ilman sanoja ("kehon kieli"). Samalla tavoin kuin puhutaan sanattomasta tekijän tiedosta, myös teoksen vastaanottajan tieto voi

olla hiljaista, aisteihin ja havaintoihin perustuvaa ymmärrystä. Niin tekijän kuin tulkitsijankin nonverbaalia tietoa voidaan myöhemmin reflektoida, ja se on sidottavissa erilaisiin kulttuurisiin käsitteisiin ja symboleihin. Teoksen tai tuotteen välittämän taidetiedon verbalisointi ei ole välttämätöntä, mutta sanat avaavat usein taiteellisiin käsitteisiin uusia sisältöjä.

Kun taidepedagogiikkaa tarkastellaan tietämisen näkökulmasta, pidetään havaintoja, tunteita, muotoelementtejä ja kulttuuria yhtä arvokkaina tiedon ulottuvuuksina. Kun neljää tiedon lajia lähestytään aidosti tasaveroisina, ei niitä voida erottaa toisistaan. Tähän liittyy se kokonaisvaltaisen taideoppimisen keskeinen ajatus, jonka mukaan opetuksen tulisi välittää erilaisia käsitteitä taiteesta ja tietämisestä. Tämä tapahtuu siten, että opetus rakennetaan erilaisten tietämisen tapojen vuorottelulle. Näin havainnollistuu myös se, että taidepedagogiikalla on hyvin erilaisia tehtäviä kulttuurin kokonaisuudessa. Taidetiedon muotoja kuvaavan kolmioni päälle hahmottuva ellipsi edustaa kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä ja sitoo tietämisen tuottamiseen. Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taiteista niin voimallisen oppimisen muodon. Taidetietoon elimellisesti liittyvä tekeminen ja kehollisuus tukevat persoonallisten merkityskokonaisuuksien rakentumista ja edistävät ”toisin tietämistä”.

LOPUKSI: TAIDEPEDAGOGIIKKA KULTTUURIKASVATUKSENA

Näkemykseeni kokonaisvaltaisesta taidepedagogiikasta sisältyy haaste sekä kunkin taidealan sisäiseen että eri taiteenalojen väliseen integraatioon. Siinä on kyse erilaisten tietämisen tapojen yhdistelyn lisäksi myös yhteistyöstä taide maailman eri osa-alueiden välillä. Taiteidenvälisyyden lisäksi lähestymistapa korostaa tieteidenvälisyyttä. Kognitiiviseen oppimisteoriaan perustuva kokonaisvaltainen taidepedagogiikka asettaa haasteen koko kulttuurillemme, sillä se nostaa keskiöön eri tiedonalojen välisen yhteistyön. Jotta tämä yhteistyö tapahtuisi kunkin tiedonalan ominaislaatua kunnioittaen, olisi taiteiden kyettävä osoittamaan ne ominaisuudet, jotka erottavat ne toisistaan ja muista tiedonaloista ja joita ilman todellisuuskäsitys ei ole kokonainen. Integroiva, kokonaisvaltainen näkemys mahdollistaa eri taiteenalojen yhtäläisyyksien ja erojen analysoinnin ja avaa näkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella taiteiden suhdetta muihin tiedonaloihin.

Taiteiden erityisasemaa kulttuurissamme ja niiden kasvatuksellista merkitystä voidaan perustella sillä, että ne sitoutuvat aistihavaintoihin, edistä-

vät metaforista ajattelua ja kehittävät kehon kieleen perustuvien symbolien avulla tapahtuvaa käsitteellistämistä. Kokonaisvaltainen kulttuuri ja maailmankuva edellyttävät sitä, että eri tiedonalojen sisältämiä symbolijärjestelmiä pidetään tasa-arvoisina. Kaikilla tulisi olla oikeus oppia tutkimaan, käsitteellistämään ja ilmaisemaan näkemyksiään sekä tieteen että taiteen keinoin. Ajatus erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta edellyttää myös sitä, että taiteiden- ja tieteidenvälisen yhteistyön tulisi tapahtua kunkin tiedonalan omilla ehdoilla. Taidepedagogien ja alan tutkijoiden haasteeksi muodostuu myös taiteelliseen käsitteellistämiseen ja toimintaan perustuvien tietämisen tapojen vieminen muille tiedonaloille. Taiteellinen tietäminen liittyy kaikkeen tietämiseen, sillä se koskee ihmiselle ominaista tarvetta oppia tavalla, jossa aistit, tunteet, käsitteet ja toiminta nivoutuvat toisiinsa.

Kokonaisvaltaisen taideoppimisen näkökulmasta laaja tiedonkäsitys yhdistyy kulttuuri-identiteetin laajaan määritelmään ja kytkeytyy näin monikulttuurisen maailman asettamiin vaatimuksiin. Minulle kokonaisvaltaisuus tarkoittaa erilaisten tieteellisten ja taiteellisten tutkimisen tapojen integroitumisen lisäksi monikulttuurisen identiteetin rakentamista. Kysyn, miten oppijoiden ymmärrystä itsestään ja muista voidaan lisätä taiteiden avulla ja kuinka taidepedagogiikka voi edistää rakentavaa dialogia erilaisten kulttuuristen ryhmien välillä. Taidekasvatusnäköykseni perustuu ajatukselle, että sekä kouluissa että niiden ulkopuolella tapahtuvan formaalin ja informaalisen taideopetuksen päätehtävä on kulttuurikasvatus. Taidepedagogiikan tehtävä on sekä välittää että muuttaa kulttuuria. (Vrt. Mason 2008, 37.) Mielestäni kulttuurikasvatuksen yleiseksi tavoitteeksi tulisi nostaa eri tiedonaloilla käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen ja niiden vaatimien lukutaitojen opettaminen.

Oma, pluralistinen taidekasvatusajatteluni perustuu moni-alkuisiin sanoihin. Näitä ovat monialaisuus (monitieteisyys ja -taiteisuus), monikulttuurisuus ja moniroolisuus (Räsänen 2005). Nämä kaikki kytkeytyvät kulttuurisen lukutaidon käsitteeseen, jonka alaotsikkona puhun taiteellisesta monilukutaidosta. (Ks. Räsänen 2008a; Räsänen 2011.) Tarkoitin sillä kykyä havaita, tulkita, ymmärtää ja arvostaa muiden kulttuuristen ryhmien viestejä sekä kykyä tuottaa omaa kulttuuri-identiteettiä ilmentäviä viestejä. Taiteellisen monilukutaidon juuret ovat kontekstualisoinnissa, joka perustuu tekijän ja vastaanottajan kulttuuri-identiteettien tutkimiseen. Sen tavoitteena on oppia lähestymään identiteetin osa-alueita eri taidealojen tuotteiden avulla. Monikulttuurisen identiteettimallin (Räsänen 2008a) mukaan erilaiset mik-

rokulttuurit ilmenevät aineellisen ja aineettoman kulttuurin tuotteiden välityksellä. Taiteellisen monilukutaidon tavoitteena on kehittää kulttuurista ymmärrystä näiden tuotteiden tekemisen ja tulkinnan avulla. Kun tämä tapahtuu erilaisia tietämisen tapoja yhdistellen, muuttuu taidepedagogi taitojen opettajasta tiedonalojen väliseen yhteistyöhön kykeneväksi kulttuurityöntekijäksi.

Mielestäni taidekasvatuksen päätehtävä on tarjota välineitä, joiden avulla ihminen voi ymmärtää ja rakentaa omaa elämäänsä sekä itseään erilaisten osakulttuurien jäsenenä. Opetuksen lähteenä tulisikin olla oppijan elämaailma ja siihen liittyvät kulttuuriset ilmiöt. Yhdeksi oppimisen tärkeäksi tavoitteeksi nousee tällöin erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Tämä tapahtuu tutkimalla kuvia, ääniä ja liikkeitä kulttuurisina merkkeinä, jotka kertovat elämisen tavoista ja arvoista. Laaja kulttuurikäsitys ei erota taiteita muista kommunikoinnin ja merkityksenannon muodoista. Aivan kuten muidenkin kielten, myös taiteellisten kielten oppiminen on siksi perustavanlaatuisen tärkeää kaikille. Taiteellinen monilukutaito osana kulttuurista lukutaitoa tarkoittaa tieteen, taiteen ja muiden kulttuuristen käytäntöjen välisten rajojen rikkomista. Parhaimmillaan taiteet tarjoavat eri tiedonaloille kohtaamispaikan, kiasman, jossa ne voivat risteytyä.

LÄHTEET

- Addison, N. 2006. Who's afraid of signs and significations? Defending semiotics in the secondary art and design curriculum. In Hardy, T. (ed.) *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Anttila, E. 2006. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja 39.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuun yliopiston julkaisuja.
- Arnheim, R. 1969. *Visual thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Blatt-Gross, C. 2010. Casting the conceptual net: Cognitive possibilities for embracing the social and emotional richness of art education. *Studies in Art Education* 51 (4), 353–367.
- Bardy, M. (toim.) 1998. *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Bloom, B. S. 1957. *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York, NY: David McKay.

- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, L. H. 2011. Holistic art education: A transformative approach to teaching art. *Art Education* 64 (2), 18–24.
- Cunliffe, L. 2005. The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education. *Oxford Review of Education* 31 (4), 547–556.
- Damasio, A. 1999. *The feeling of what happens: Body, emotion, and the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Danto, A. 1986. *The philosophical disenfranchisement of art*. New York: Columbia University Press.
- Danvers, J. 2006. The knowing body: Art as an integrative system of knowledge. In Hardy, T. (ed.) *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Davis, J. H. 2008. *Why our schools need the arts*. New York: Teachers College Press.
- Dissanayake, E. 1988. *What is art for?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Dorn, C. M. 1999. *Mind in art: Cognitive foundations in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duncum, P. 2004. Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education* 45 (3), 252–264.
- Dyer, B. 2009. Merging traditional technique vocabularies with democratic teaching perspectives in dance education: A consideration of aesthetic values and their sociopolitical contexts. *Journal of Aesthetic Education* 43 (4), 108–123.
- Efland, A. 1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. (Suom. Virpi Wuori & Marjo Räsänen.) *Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste*. (Alkuteos julk. 1983.)
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. (Virpi Wuori. & Marjo Räsänen) *Taidekasvatuksen osaston julkaisu*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. (Alkuteos julk. 1996.)
- Efland, A. 2002. *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and the National Art Education Association.
- Eisner, E. 1991. *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. (Suom. Mikko Lehtonen, Kaarina Hazard, Virpi Blom & Juha Herkman.) Tampere: Vastapaino.
- Freedman, K. 2003. *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and the National Art Education Association.

- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Cardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Goodman, N. 1976. *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. 2007. *Studio thinking: The real benefits of art education*. New York: Teachers College Press.
- Hyvönen, L. 2011. Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kairavuori, S. 2007. Taidekasvattajan paluu kognitiiviseen käänteeseen. Teoksessa Merenluoto K., Virta, A. & Carpelan, P. (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77.
- Karisto, A. 1998. Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Ketovuori, M. 2008. *Between Scylla and Charybdis*. Teoksessa Seebauer, R. (toim.) *Europäische Perspektiven 1. Jahrbuch des Büros für Internationale Beziehungen Studienjahr*. Wien: Pädagogische Hochschule.
- Ketovuori, M. 2010. Taito- ja taidekasvatus valinkauhassa. *Kasvatus* 41 (1), 83–89.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja C 109.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kouki, E. 2008. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen lukiossa. Teoksessa Kallioniemi, A. (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 299.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M. (toim.) 2011. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langer, S. K. 1953. *Feeling and form: A theory of art*. New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- London, P. (ed.) 2004. *Toward a holistic paradigm in art education*. Baltimore: Center for Art Education at the Maryland Institute College of Art.
- MacDonald, S. W. 2006. *Post-it culture: Postmodernism and art and design education*. In Hardy, T. (Ed.) *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Bristol, UK: Intellect Books.
- Marshall, J. 2005. Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education* 46 (3), 227–241.

- Mason, R. 2008. Systematic reviewing: Lessons for art and design education research. In Hickman, R. (ed.) *Research in art & design education: Issues and exemplars*. Bristol, UK: Intellect.
- Niiniluoto, I. 1992. *Taitotieto*. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen, T. & Niiniluoto, I. (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Parsons, M. J. 1987. *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perkins, D. 1994. *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Perkins, D. & Salomon, G. 1988. Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22–31.
- Piaget, J. P. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International Universities Press.
- POPS 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Polanyi, M. 1973. *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London, UK: Routledge.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reimer, B. 2005. Eisner's thinking from a music educator's perspective. In Uhrmacher, P. B. & Matthews, J. (eds.) *Intricate palette: working the ideas of Elliott Eisner*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ross, J. 2005. The importance of being artist: Reflections on Elliot Eisner. In Uhrmacher, P. B. & Matthews, J. (eds.) *Intricate palette: working the ideas of Elliott Eisner*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Räsänen, M. 1993. *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia 4.
- Räsänen, M. 1997. *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, M. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- Räsänen, M. 2005. Multi- roled and skilled teachers of art. *International Journal of Education through Art* 1 (1), 53–63.
- Räsänen, M. 2008a. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2008b. *Multiculturalism and arts-based research. Themes in Finnish studies 1995–2006*. In Lindström, L. (ed.) *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Swedish Research Council.
Saatavilla: http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2007/rasanen.pdf.

- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa Ropo, E., Silfverberg, H. & Soini-Ikonen, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-8011-9.pdf>.
- Räsänen, M. 2011. Cultural identity and visual multiliteracy. In Charréu, L. (ed.) *Visual Culture: Readings*. Evora: Research Centre of the University of Evora (CIEP) and Fundação Eugénio de Almeida (FEA). (In print.)
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen perusopetukseen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto ja Opetushallitus.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutumisesta tutkimuksessa. Teoksessa Bardy, M. (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Spiro, R., Feltovich, P., Coulson, R. & Anderson, D. K. 1988. *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. Campaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavin, K. 2010. Six acts of miscognition: Implications for art education. *Studies in Art Education* 52 (1), 55–68.
- Weitz, M. 1956. Teorian tehtävä estetiikassa. (The role of theory in aesthetics. *The journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15, 27–35.) Teoksessa Lammenranta, M. & Haapala, A. (toim.) 1987. Helsinki: Caudeamus.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.



Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka

Eeva Anttila

Mitä on taiteen tieto? Tämän kirjan kirjoittajat ovat edellä tuoneet esille monia näkökulmia, jotka valottavat tätä kysymystä ja perustelevat eri tavoin sen, että voimme ylipäättään puhua taiteen tiedosta. Yhteisenä lähtökohtanamme on siis taiteen tiedon olemassaolon tunnistaminen. Samalla irrottaudumme perinteisestä käsityksestä, jonka mukaan tieto on pysyvää, varmaa ja todennettavaa. Taiteen tieto ei ole tässä mielessä perinteistä, mutta sillä on kuitenkin syvät perinteet ja korvaamaton merkitys ihmiskunnan historiassa. Taide kantaa mukanaan viisautta, merkityksiä ja sivistystä. Sillä lienee merkitystä ihmiselle ja ihmisyyhteisölle nykypäivänäkin. Juuri tästä syystä taidepedagogiikkakin on muotoutunut ja kehittynyt.

Taidepedagogiikkaa voisi luonnehtia taiteen tiedon välittämiseksi ja taiteen tiedon luomisen ohjatuksi harjoitteluksi. Se on kehittynyt ja voimistunut vastuksessa, jonka moderni ja modernin jälkeinen maailma on ihmisten elintilaan luonut. Ehkä toisenlaisessa maailmassa taidepedagogiikka ei olisi samalla tavalla merkityksellistä. Sitä ei ehkä edes tarvittaisi, kun taide ja sen tuottamat rakentavat ja rikastavat kokemukset olisivat itsestään selvästi läsnä ihmisyyhteisöjen arjessa, työssä ja juhlassa. Nykyaikaisissa kehittyneissä yhteiskunnissa taidepedagogit toimivat usein yhteiskunnallisen muutoksen hengessä, toivon ja utopian kannattelemana. Ehkä voidaan sanoa, että toiveikkuus yhdistää taidepedagogeja. Toivo syntyy kyvystä nähdä toisin, mitä taide ravitsee. Se pitää yllä myös tarvetta välittää eteenpäin sitä ravitsevaa, hoivaavaa, jopa parantavaa kokemusta, jonka taide on tuottanut. Kun taiteilija kanavoi tämän tarpeen taiteeseensa, taidepedagogi pyrkii avaamaan taiteen tekemisen mahdollisuuden toisille. Yksi ihminen voi tietenkin olla molempia ja usein onkin.

Antonio Damasio (2010, 6) toteaa, että kirjoilla on oltava tarkoitus. Tällä kirjoituksellani, ja koko kirjalla, on tarkoitus, syntymiseen syy. Se liittyy taiteen sytyttämään paloon ja haluun muuttaa kasvatuksen käytäntöä ja yhteiskuntaa. Yhteiskunnan raaistuminen ja ihmisten kovuus ja välinpitämättömyys tulevat esille uusilla, pelottavilla tavoilla, eikä kukaan näytä tietävän, miten tätä kehitystä voitaisiin hillitä. Huolimatta siitä, että tutkimusnäyttö taiteen merki-

tyksestä ihmisyyden ja sivistyksen rakentamisessa on yhä vakuuttavampaa (ks. esim. Catterall 2009), kiinnitän tässä kirjoituksessa huomioni myös taiteen ja taidepedagogiikan käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Tarkasteluni taustalla on kysymys, *millä edellytyksillä* taide edistää ihmisyyttä. Ammattikunnan, profession, sisäinen itsereflektio on nähdäkseni tärkeää silloin, kuin sen ääri-vojo hahmotellaan ja kun sen sisältöjä artikuloidaan ja perustellaan. Tällainen itsereflektio edellyttää kypsyyttä ja valmiutta itseohjautuvaan muutokseen, jonka tuloksena ammattikunta ja tieteenala kehittyvät edelleen. Kiusaus julistaa taiteen ilosanomaa on edelleen suuri, mutta sen rinnalla kulkee lisääntyvä tarve ymmärtää ja artikuloida, *miten* taide saa eheyttävän ja rikastavan merkityksensä ihmisen kokemusmaailmassa sekä tiedostaa, että myös hajottava kokemus taiteen oppimisen kontekstissa on mahdollinen.

Tarkastelen ensin taiteen tiedon olemusta suhteessa länsimaiseen epistemologiaan. Erityisen huomion kirjoituksessani saa kehollinen tieto ja tietoisuuden kehollinen perusta ja niihin perustuva tiedonkäsityksen murros. Lähtökohdani on monitieteinen. Empiirinen tiede asettuu näin vuoropuheluun filosofisen kirjallisuuden kanssa. Liitän tarkasteluuni myös tässä kirjassa aiemmin esitettyjä näkökulmia. Pohdin, mitä arvoa taiteen tiedolla on ihmiseksi kasvamisessa, oppimisessa ja tutkivassa, uutta tietoa luovassa toiminnassa. Esitän, että moniselitteisen ja avoimen luonteensa vuoksi taiteen tieto kutsuu esiin ja edellyttää kuuntelevaa ja dialogista pedagogiikkaa. Tällainen pedagogiikka erottautuu sellaisista käytännöistä, joiden sisältö, tavoite ja keinot ovat ennalta määräytyt ja joissa kasvattajan tai opettajan roolin omaksunut ihminen tai taho käyttää asemaansa tuon määräämävallan oikeuttajana. Tuon esille ihmisen haavoittuvuuden suhteessa oman kokemusmaailmansa avaamiseen. Pohdin, mikä on dialogisen taidepedagogiikan merkitys nyky-yhteiskunnassa, mitä vasten se asettuu.

VALISTUKSESTA VARMUUDEN JÄLKEISEEN AIKAAN

Kuten Juha Varto (tämä teos, s. 20) toteaa, rationaalisuus on Valistuksen ajoista asti hallinnut monia inhimillisen elämän aloja. Myös pedagogiikan ja tutkimuksen maailmat ovat pitkälle rakentuneet objektiivisesti todistettavan, positivistisen eli varman tiedon varaan (Phillips & Burbules 2000, 5). Epävarmalle, muuttuvalle tai moniselitteiselle tiedolle on ollut yhä vähemmän tilaa kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen maailmassa (Hyvönen 2006, 48).

Usko varman tiedon mahdollisuuteen on kuitenkin horjumassa. Käsitys tiedosta on avautunut ja laajentunut uusille alueille: tunteisiin, kuvitteluun, aistimuksiin. On nähtävissä tiedonkäsitteen murros, joka koskettaa yhtä lailla luonnontieteitä, humanistisia tieteitä ja taiteita. Mahdollisuutemme ennustaa ja hallita luontoa ja fyysistä todellisuutta on tunnistettu rajalliseksi. (Phillips & Burbules 2000, 14.) Kysymys taiteen tiedon luonteesta ja olemassaolosta kytkeytyy tähän paradigman muutokseen, jossa paikkaan, aikaan ja subjektiin kiinnittynyt tieto on noussut merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. Elämme ”varmuuden jälkeistä” eli postpositivistista aikaa. Tämä ei tarkoita yksioikoisesti epävarmuuden tai epäluotettavuuden lisääntymistä eikä sitä, että tutkijoiden ja tiedemiesten tulisi luopua totuuden etsimisestä. Vaikka lopullista totuutta ei koskaan löydykään, johtaa etsiminen kuitenkin entistä tarkempaan tietoon ja syvempään ymmärrykseen. (Phillips & Burbules 2000, 26.)

Paradoksaalisesti kun suuret tarinat ja totuudet murtuvat, on ihmisen henkilökohtaisilla kokemuksilla ja niiden yhteisöllisellä jakamisella kenties entistä suurempi merkitys esimerkiksi identiteetin, ideologioiden, uskomusten, taitojen ja tietojen rakentumisessa ja tutkimuksessa. Ihmistieteissä tapahtunut metodologinen kehitys on viime vuosina ollut huikaa. Laadulliset ja ns. ensimmäisen persoonan menetelmät ovat yleistyneet, samoin kuin taiteellinen ja taideperustainen tutkimus (Varela & Shear 1999; Hannula, Suoranta & Vadén 2003; Sullivan 2005; Leavy 2008). Tällainen tutkimus perustuu epistemologiaan, jonka lähtökohtana on tiedon ja tietämisen kietoutuneisuus tietävään subjektiin sekä tästä kietoutuneisuudesta juontuva tiedon ei-kielellinen, aistinen ja kehollinen perusta. Tämä tarkoittaa sitä, että todellisuus avautuu meille henkilökohtaisten, kehollisten kokemustemme ja toimintamme välityksellä (ks. mm. Rouhiainen, tämä teos, s. 78). Ihminen ruumiillisena, orgaanisena olentona on osa todellisuutta, jota hän tutkii: yhtä aikaa sekä tietävä subjektiksi, tiedon välittäjä ja muodostaja että tietämisen kohde. Sherry Shapiron (1999) mukaan ruumiillisuus on noussut keskeiseen asemaan länsimaisen epistemologian kriittisessä tarkastelussa. Hän huomauttaa, että sekä keho että mieli ovat käsitteinä kulttuuris-historiallisia konstruktioita, joiden merkityksen uudelleen määrittäminen on vasta alkanut. Irrrottautuminen käsityksestä, jonka mukaan keholla ei olisi merkitystä tiedon ja tietoisuuden rakentumisessa, edellyttää ihmisen olemassaolon perusteiden syvällistä tarkastelua. (Shapiro 1999, 18–19.) Kehon tai ruumiillisuuden merkitys taiteen tiedossa on jo tullut esille useasta näkökulmasta tässä kirjassa, ja minäkin palaan aiheeseen tuonnempana.

Varman tiedon kyseenalaistaminen on lähtenyt liikkeelle samanaikaisesti eri tahoilla ja eri tieteenaloilla. Vaikka tämä paradigman murros on alkanut näkyä konkreettisesti empiirisissä tieteissä vasta viime vuosikymmeninä, on se saanut alkunsa jo 1900-luvun puolivälin tienoilla. Thomas Kuhnin (1962) ja Karl Popperin (1959) tieteenfilosofisten merkkiteosten ohella vahvan sysäyksen tälle murrokselle ovat antaneet ainakin Frankfurtin kriittiseen koulukuntaan kuuluvien tutkijoiden työ, feministinen epistemologia ja ruumiin-fenomenologia. Valotan ensiksi hieman kriittisen koulukunnan edustajien avaamaa näkökulmaa järkeen ja tietoon ja tarkastelen sitten feminististä tietämisen tapaa. Rinnastan tarkasteluni myös Rouhiaisen kuvaamaan ruumiin-fenomenologiseen näkemykseen.

VALISTUKSEN VALISTUS

Frankfurtin koulukunta syntyi maailmansotien järkyttämässä Euroopassa, jossa kyti kriittinen suhtautuminen Valistuksen ideaaliseen ajatteluun ihmiskunnan edistyksestä ja järjen voimasta. Eräs koulukunnan keskeisistä edustajista oli Theodor W. Adorno (1903–1969). Hän kritisoi valistuksen tuottamaa käsitystä järjestä, joka kielsi aistisuuden ja kokemuksen herkkyyden. Tällaiseen rationalismiin liittyy kykenemättömyys muodostaa välittömiä inhimillisiä havaintoja, tunteettomuus, ylikorostunut realismi sekä subjektiivisen kokemuksen merkityksen vähäinen arvostus. Frankfurtin koulukunnan mukaan länsimainen rationalismi on tehnyt maailmasta aistikielteisen rautahäkin. (Reiners 2001, 27–29.)

Adorno nosti esiin myös huolen esineellistyneestä tietoisuudesta, jossa toiset ihmiset ovat esineen kaltaisia ja joka on kykenemätön ymmärtämään toisen kokemuksia. Tähän liittyy välinpitämättömyys kärsimystä kohtaan sekä ruumiillinen ankaruus, jolloin ”ei tehdä kovinkaan selkeää eroa oman ja toisten kärsimyksen välillä. Se, joka on kova itselleen, lunastaa oikeuden olla kova myös muita kohtaan” (Adorno 1991/1966, 238). Kovuuden ja ankaruuden ihannoiti, yhdenmukaisuuden paine, mukautuminen kuriin ja järjestykseen ovat esineellistyneen tietoisuuden ja kapean rationalismin seurauksia, jotka ovat Adornon mukaan vuosisatoja ulottuneet myös perinteiseen kasvatukseen ja pedagogisiin käytäntöihin. Esineellistyneen tietoisuuden kauhistuttavia ilmenemismuotoja joudumme todistamaan nykyisinkin. Tässä kohden on muistettava myös taiteeseen liittyvän kouluttautumisen hämärä historia, joka kätkee sisäänsä alistamista, nöyryyttämistä, kipua ja

kärsimystä. Taidepedagogiikan tutkimus ja alan toimijoiden itsereflektio nousee osaltaan tarpeesta avata tätä historiaa ja tarkastella sitä kriittisesti.

Adorno korosti kriittisen itsereflektion taitoa ajattelun keskeisimpänä tavoitteena ja näin myös kasvatuksen päämääränä. Kriittinen itsereflektio antaa hänen mukaansa ihmiselle voimaa ja keinoja vastustaa yhdenmukaisuuden painetta ja irtautua itse aiheuttamastaan holhouksesta. (Adorno 1991/1966, 230–234.) Kyse on valistuksen valistuksesta eli uudenlaisen järjen etsimisestä.

TIETO ON YHTEYDESSÄ TIETÄJÄÄN

Toinen kriittisen koulukunnan edustaja, Jürgen Habermas (1929–) on vauhdittanut osaltaan keskustelua tiedon arvosidonnaisuudesta ja tiedon riippuvaisuudesta siitä, kuka tietää. Tekstissään *Tieto ja intressi* (1976) hän ottaa voimakkaasti kantaa positivistiseen käsitykseen siitä, että tieto voisi olla tietäjistä, subjektista riippumatonta. Habermas väittää, että ”tieteet ovat filosofiasta irrottuaan säilyttäneet erään sen piirteen: puhtaan teorian harhan” (1976, 138). Habermasin mielestä tieto on siis aina yhteydessä elämään, arvoihin, käytäntöön ja subjektiin. Pyrkimys tiedon arvovapauteen on katkaissut yhteyden puhtaan teorian ja elämän käytännön väliltä. Tämä yhteys on Habermasin mukaan tieteellisen kulttuurin kehittymisen edellytys. (Habermas 1976, 124–126.)

Tiedon yhteyttä tietäjään korostaa myös feministinen epistemologia, jonka mukaan tieto on yhteydessä tiedon tuottajan henkilökohtaisiin kokemuksiin, sukupuoleen, yhteiskunnalliseen asemaan ja arvoihin. Myös yhteisö, johon tietävä subjekti kuuluu, on keskeinen. Tieto rakentuu näin henkilökohtaisena, paikallisena ja yhteisöllisenä prosessina. Henkilökohtaiset kokemukset ja yksilön asema yhteisössä ja yhteiskunnassa kytkevät tiedon tuottamisen kehoon ja ruumiillisuuteen. Henkilökohtaiset kokemuksemme ja havaintomme maailmasta välittyvät meille aistien välityksellä, ja aistit sijaitsevat kaikkialla ruumiissamme. Feministinen tietoteoria tunnustaa, että keholla ja ruumiillisuudella on suuri merkitys tiedon tuottamisessa. Tietäjät ovat ruumiillisia olentoja, kehonsa kautta paikkaan ja aikaan sidottuja. Fyysinen ja sosiaalinen todellisuus kietoutuvat tiedon tuottamisen prosessiin monin tavoin, orgaanisesti ja ideaalisesti. (Ronkainen 1999; Shapiro 1999.)

Ruumiinfenomenologiassa ihminen nähdään kokonaisuutena, jossa keho (tai ruumis) on ihmisen maailmassaolemisen, havaitsemisen ja oppimi-

sen keskus ja näin myös mielen tai tajunnan perusta (ks. Rouhiainen, tässä teoksessa; Maitland 1995). Tämä näkemys irtautuu kartesiolaisesta dualismista, joka tarkastelee ajattelua ja tajuntaa kehosta riippumattomana. Monitieteisesti orientoitunut fenomenologi Maxine Sheets-Johnstone puhuu ruumiillisesta käänteestä. Teoksensa *The corporeal turn: An interdisciplinary reader* (2009) alkusivuilla hän toteaa, että tämä käänne on saanut alkunsa jo aikaa sitten eikä kuitenkaan ole vielä täydellinen. Ruumiillinen käänne liittyy useisiin eri tiedonaloihin, eikä siinä ole yhtenäistä ideologista perustaa. Siinä on kysymys kartesiolaisen dualismin seurauksena syntyneiden, ruumiillisuuteen liittyvien virheellisten tulkintojen korjaamisesta. (Sheets-Johnstone 2009, 1–2.)

1980-luvulta lähtien eri tahoilla, myös Suomessa, voidaan tunnistaa tapahtuneeksi myös ns. somaattinen käänne. Se liittyy ruumiillisuutta koskevaan tiedonkäsityksen murrokseen, mutta viittaa enemmänkin moninaistuviin kehollisen harjoittamisen ja muokkaamisen käytäntöihin (Rouhiainen 2006, 11, Shustermaniin 2000 viitaten). Somaattiset menetelmät moninaistuvat kaiken aikaa, ja alan kehitys on elävässä suhteessa myös taidealojen yliopistolliseen koulutukseen ja tutkimukseen.

Myös termi *embodied turn* esiintyy kirjallisuudessa yhä yleisemmin, erityisesti uuden sukupolven kognitiotieteen (*embodied cognition*) yhteydessä (ks. esim. Pfeifer & Bongard 2007, 34). Termien moninaisuudesta huolimatta lienee perustelua todeta, että kyseessä on tietoteoreettinen vallankumous, joka on antanut voimakkaan sysäyksen uusille ihmistieteellisille lähestymistavoille ja legitimoit esimerkiksi ihmisen sisäisen kokemuksen ja inhimillisten merkitysten tutkimuksen tieteenä. Tiedon sitoutuneisuus paikkaan, aikaan ja keholliseen perspektiiviin horjuttaa tieteellisen menetelmän vanhoja perusteita. Taidepedagogiikan tutkijoille tämä vallankumous on tervetullut. Se avaa uusia mahdollisuuksia alalle, joka on tähän asti perustellusti kaihtanut empiirisen tieteen metodologiaa ja retoriikkaa. Se myös avaa uusia keskusteluyhteyksiä eri alojen tutkijoiden keskuuteen. Kehollinen (tai ruumiillinen) käänne voi toimia alustana, johon kiinnittyä niin oppimisen empiirinen tutkimus kuin ihmisenä olemisen filosofinen pohdintakin, toisin sanoen, merkitysten ja arvojen pohdinta. Tietoisuuden, ajattelun ja oppimisen kehollisen perustan oivaltaminen ihmistutkimuksen yhteisenä lähtökohtana voi toimia hedelmällisenä kannustimena eri tiedonalojen, esimerkiksi taidepedagogiikan ja oppimisen psykologian, väliselle vuoropuhelulle ja yhteistyölle.

TAJUNNAN KOKEMUKSELLINEN PERUSTA

Kehon ja mielen dikotomiasta irrottautuminen on käsitteellisesti haastavaa. Kaikkiin jo olemassa oleviin sanoihin, kuten keho, ruumis, mieli, tietoisuus, tieto, sisältyy ennako-odotuksia ja pitkän ajan kuluessa latautuneita merkityksiä. Päädyn käyttämään käsitettä keho, kun viitataan siihen elävään organisiin, jossa aistimukset, tuntemukset ja kaikki kokemuksellisuus tapahtuu. Keho tarkoittaa siis tässä orgaanista, biologista, elävää kehoa, joka on myös kokemusten ja tajunnan asuinsija eli eletty keho (ks. Thompson 2007, 237). Vältän käyttämästä sanaa mieli ja puhun sen sijaan tajunnasta ja tietoisuudesta viitaten inhimillisen kokemuksen kokonaisuuteen (ks. Rauhala 2005b, 34). Seuraavaksi selvitan joitakin muita käsitteitä, jotka ovat keskeisiä dualistista ihmiskäsitystä purettaessa.

Jeffrey Maitlandin (1995) mukaan useimmat fenomenologisen filosofian edustajat käyttävät tietoisuuden rakennetta jäsentäessään jakoa esireflektiiviseen ja reflektiiviseen tietoisuuden tilaan tai moodiin. Esireflektiivisellä tasolla tietäjä ja tieto, tai subjekti ja objekti, kietoutuvat yhteen. Suuri osa arkisesta toiminnastamme ohjautuu esireflektiivisen tietoisuuden kautta, ilman että kiinnitämme huomiota tapahtumien yksityiskohtaiseen kulkuun. Esireflektiivinen taso sisältää tavat, taidot ja tottumukset sekä havaitsemisen, kuvittelemisen, tuntemisen ja aistimisen jatkuvan virran. Kun sitten pysähdymme tuokioksi tarkastelemaan toimintaamme tai muotoilemaan ajatuksiamme sanoiksi, siirrymme reflektiiviselle tasolle. Tässä subjekti, eli tietäjä, erottuu objektista, tiedon kohteesta. Näin voimme tarkastella myös omaa toimintaamme ja ajatteluamme etäämmältä, kiinnittää siihen huomiota ja suunnata sitä tietoisesti johonkin, johon se ei itsestään ehkä kulkisi. Ihmisen elämässä nämä kaksi tasoa ovat koko ajan läsnä ja liike niiden välillä on jatkuva. (Maitland 1995, 71–72.)

Esireflektiivinen tietoisuus ei tarkoita samaa kuin tiedostamaton (unconscious) psykologisessa lähestymistavassa (Maitland 1995, 73). Filosofi, psykiatri Lauri Rauhala, niin ikään fenomenologisesta lähtökohdasta käsin, esittää oman vastaavan jäsennyksensä tietoisuuden rakenteesta. Hänen jäsennyksessään ”tajuton” on sellaista, mitä emme koskaan voi kokea, mikä ei voi tulla tajuntamme tai elämystemme piiriin, kuten monet orgaaniset prosessit (esimerkiksi solun jakautuminen). ”Tajuinen” puolestaan on elämyksellistä, se on jotain sellaista, minkä voimme kokea ja mistä voimme tulla tietoiseksi. ”Tajuiseen” kuitenkin sisältyy tiedostamattomia ja tiedostettuja

kokemuksia. Tiedostamattomat kokemukset ovat sellaisia, joiden merkitysisältö ja -suhde ovat vielä hämääviä. Ihminen voi kuitenkin suunnata huomionsa tällaisiin kokemuksiin ja näin jäsentää kokemustensa merkitystä, jolloin tiedostamaton tulee tietoiseksi, reflektiiviseksi ja voi muuntua kieleksi. Tiedostamaton on siis Rauhalan jäsennyksessä yhtä kuin ei-vielä-tietoinen tai mahdollisesti tietoinen. (Rauhala 2005a, 32.)

Raja ei-vielä-tietoisesta ja tietoisesta tai esireflektiivisestä ja reflektiivisestä tietoisuuden välillä on häilyvä. Esireflektiivinen kokemus katoaa herkästi varjoon ja kuitenkin on tavoitettavissa, jos huomiomme valokeila siihen osuu. Ihmisellä on mahdollisuus suunnata huomionsa tiettyyn kohteeseen, aktiivisesti valikoiden, jopa ponnistellen, tai antaen tajunnan sisältöjen nousta vapaasti. Tietoisuutemme syntyy jatkuvasti uutta sisältöä, eikä ihminen ehdi eikä pysty jäsentämään kaikkea. Mitä tälle kokemustiedolle tapahtuu? Mitä merkitystä sillä on? Nämä kysymykset ovat keskeisiä pyrkiessämme ymmärtämään taiteellisen kokemuksen ja toiminnan merkitystä ihmiselle.

Taiteellisessa toiminnassa ihminen voi tavoittaa aiempia, ei-vielä-tietoisia kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Näin avautuu mahdollisuus jäsentää myös sellaisia kokemuksia, joita on vaikea tavoittaa ja ilmaista kielen ja rationaalisen ajattelun välityksellä. Taiteellinen ja esteettinen kokemus tuottaa myös uutta sisältöä tietoisuuden molemmille tasoille avaten väylän niiden välillä. Esteettinen ja taiteellinen kokemus liittyvät yhteen, enkä ruodi tässä niiden merkityseroja. Aihetta käsittelevät syvällisesti John Deweyn filosofian näkökulmasta Heidi Westerlund ja Lauri Väkevä (tämä teos, 36–41).

Taiteellisessa toiminnassa on myös vaihteita, joissa toimija ottaa etäisyyttä siihen, mitä on tekemässä, suunnittelee ja arvioi (ks. myös Räsänen, tämä teos, s. 129). Näin hän siirtyy reflektiivisen tietoisuuden tasolle. Taiteelliseen toimintaan liittyy usein myös toistoa ja harjoittelua, josta hetkittäin voi puuttua kokemuksellinen ulottuvuus. Millä ehdoilla kurinalaista, pitkäkestoista harjoittelua voi pitää taiteellisena toimintana, on vaikea kysymys, johon palaan tuonnempana pohtiessani vastavuoroisuuden merkitystä taidepedagogiikassa. Tässä kohden olennaista on todeta, että taiteellinen toiminta kumpuaa tai saa merkityksensä kokemusmaailmastamme, myös tietoisuutemme esireflektiiviseltä tasolta. Näin avautuu väylä näihin kokemuksiin ja mahdollisuus jäsentää niitä. Taidepedagogiikka on toimintaa, jossa tätä kokemusten jäsentämisen tapaa harjoitetaan. On toki muitakin tapoja, kuten mietiskely. Tärkeää on huomata, että tietoisuuden harjoittaminen, merki-

tyssuhteiden luominen ja maailmankuvan avartaminen vaativat aktiivista ponnistelua, ne eivät tapahdu itsestään.

Maitlandin (1995, 73) mukaan ihmiset usein välttävät omien kokemus-
tensa ja sisäisen maailmansa aktiivista tarkastelua, ja usein myös omaa toi-
mintaa perustellaan ja selitellään tiedostamattomien voimien aiheuttamina.
Esireflektiivinen taso voidaan ymmärtää myös tietoisuuden alueena, jolle
ihminen ei ole aktiivisesti pyrkinyt. Hän korostaa, että ihminen voi harjoittaa
kykyään tavoittaa ja jäsentää esireflektiivisiä kokemuksiaan ja tuoda ne näin
reflektiiviselle tietoisuuden tasolle. (Maitland 1995, 73.) Myös Rauhala pitää
tärkeänä merkityssuhteiden selvittelyä. Merkityksiltään epäselvät ja hämä-
rät kokemukset horjuttavat hänen mukaansa ihmisen suotuisaa kehitystä ja
mielenterveyttä. (Rauhala 2005b, 36.)

Tässä kohden palaan terminologisiin haasteisiin. Rauhala käyttää kehol-
isuus-terminiä kuvatessaan orgaanista, tajutonta tapahtumista, mutta kehol-
linen *kokeminen* kuuluu hänen jäsennyksessään tajunnan pariin. Tämä aihe-
uttaa usein sekaannusta, kun termiä keholisuus ja ruumiillisuus käytetään
yleisesti viittaamaan myös kehon tietoiseen ulottuvuuteen. Filosofi Evan
Thompson (2007) avaa tätä kysymystä ja toteaa, että käsite keho (body) viit-
taa elävään organismiin, elämään, ja on siksi merkityssisällöltään rikkaampi
kuin kartesiolainen käsitys fyysisestä, materiaalisesta kehosta. Thompson
haastaa jaon kehoon materiaalisena (Körper) ja koettuna (Leib), sillä se saat-
taa ylläpitää dualismia eli käsitystä ihmisyyden kahdesta erilaisesta ilme-
nemismuodosta (ks. Rouhiainen, tämä teos, s. 76). Hän pitää jakoa myös
riittämättömänä kuvaamaan kaikkia mahdollisia tapoja, joilla keho ilmenee
kokemuksissamme. Ongelman ydin on Thompsonin mukaan kartesiolai-
sessa jaossa mentaaliseen ja fyysiseen, ja ongelman ratkaisu edellyttää tästä
rakenteesta luopumista. Hän ehdottaa tarkastelun lähtökohdaksi elämää ja
elävää olentoa. Tavoitteena on ymmärtää, kuinka *subjektiivinen kokemus syntyy
elävässä olennossa*. Radikaali ontologinen ero fyysisen ja mentaalisen välillä
korvautuu näin erolla elävän kehon ja eletyn kehon välillä. Tämä ero ei ole
ontologinen, eli olemusta koskeva, sillä molemmat sisältävät toisiinsa. Elävä
keho on eletyn kehon ehto ja edellytys. (Thompson 2007, 235–237)

Jos miellämme elävän, orgaanisen kehon kokemuksiemme, tajuntamme ja
tietoisuutemme tapahtumapaikaksi, avautuu Rauhalan esittämä yhteys kehon
ja tajunnan välillä toisessa valossa. Kyse ei ole ontologisesti erilaisista ole-
mismuodoista, vaan siitä, että keho ja tajunta edellyttävät toisensa ihmisen
kokonaisuudessa. Orgaaniset, ei-symboliset prosessit ja tajuntaamme ulot-

tuvat esireflektiiviset kokemukset ovat aina yhteydessä toisiinsa. Rauhalan sanoin, ”kun kehossa tapahtuu muutoksia, muuttuvat myös kokemuksen hermostolliset ehdot ja siten myös kokemus” (Rauhala 2005b, 60). Kehon kokonaisuus on se koordinaatisto, jossa kokemus syntyy ja rakentuu ja jossa ”maailmanjäsenitys primäärisesti oivalletaan” (Rauhala 2005b, 56).

Jossain määrin mullistavaa on huomata, että suuri osa kognitiivisista prosesseistamme on tajuntamme ulottumattomissa. Aivoissamme tapahtuu jatkuvaa hermostollista prosessointia ja uudelleen järjestymistä ilman, että meillä on mahdollisuutta ohjata näitä prosesseja, vaikuttaa niihin tietoisesti tai kokea niiden tapahtuminen. George Lakoff ja Mark Johnson (1999, 11) nimittävät tätä tapahtumista ilmauksella *cognitive unconscious*, jonka Rauhalaan nojaten voisi kääntää muotoon kognitiivinen tajuton. Ilmaus sisältää näennäisen paradoksin, jonka avaaminen huojuuttaa käsitystä oppimisen edellytyksistä. Oppimista, eli hermostollista organisoitumista, tapahtuu siis tietoisien toiminnan ulottumattomissa orgaanisesti, ilman että tiedämme niin tapahtuvan. Jos palaisimme dualistiseen näkemykseen, joutuisimme toteamaan, että kognitio on paitsi mentaalista, myös materiaalista.

James S. Catterall (2009) puhuu hiljaisuudesta (silence) viitatessaan hermostolliseen tapahtumiseen, josta ihminen ei ole tietoinen. Hän vetoaa neurotieteellisiin tutkimustuloksiin ja väittää, että taiteellinen kokemus muuttaa hermostollisia ketjuja ja neuronien laukeamisen malleja (firing patterns) eli tuottaa muutosta ja oppimista ilman tietoista ponnistelua. Tyypillistä on, että muutos tapahtuu kokonaan toisella alueella kuin tietoinen oppiminen. Esimerkkinä Catterall mainitsee pianonsoittoa harjoittelevan oppilaan, joka ei tiedä, että harjoittelu auttaa häntä tulevaisuudessa suurella todennäköisyydellä myös matematiikan oppimisessa. Hiljaisuus on Catterallin mukaan taiteen kasvatuksellisen voiman merkittävä taustatekijä. Taidekokemusten merkitys kehittyvälle ihmiselle on siis paljon moniulotteisempi kuin hän itse tietää. (Catterall 2009, 141.)

Tästä näkökulmasta katsottuna on ehkä hedelmätöntä halkoa hiuksia siitä, mikä ihmisen kokonaisuudessa tarkalleen ottaen kuuluu tietoisuuden, kokemuksen ja oppimisen piiriin. Ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena voisi parhaiten perustua siihen, että orgaaniset prosessit, tajuntaan potentiaalisesti ulottuvat esireflektiiviset kokemukset ja reflektiivinen tietoisuuden taso sekä ihmisen suhde fyysiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ovat kaikki keskeisiä ihmisyyden toteutumisessa. Ihminen orgaanisena olentona kietoutuu täysin ympäröivään todellisuuteen tässä tapahtumisen virrassa,

josta kokemukset nousevat. Tietoisuus, identiteetti ja maailmankuva rakentuvat näistä kokemuksista, ja kaikki oppiminen suhteutuu tähän perustaan.

Riippumatta siitä, mitä käsitteitä tietoisuuden rakennetta jäsennettäessä tarkalleen käytetään, ovat eri tieteenaloja edustavat tutkijat laajasti yhtyneet filosofiseen käsitykseen tajunnan kokemuksellisesta perustasta, toisin sanoen siitä, että dualistinen käsitys mielen ja kehon (tai ruumiin) erillisyydestä on virheellinen. Lawrence Shapiro (2011, 1) esittää, että perinteisen kognitiotieteen ja sen haastajan, eli uuden sukupolven kognitiotieteen, (johon viitataan termillä *embodied cognition*) välisessä mittelössä ei ole kyseenvämmästä kuin siitä, mitä me ihmiset olemme ja mitä tarkoittaa olla ajatteleva olento. Mark Johnson (2008, 21) puolestaan toteaa, että kehoillisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun yhteyden oivaltaminen on avannut valtavan määrän kysymyksiä siitä, miten abstrakti ajattelu nousee kokemuksestamme. Harva siis enää kiistää tämän yhteyden, nyt tutkitaan kiihkeästi kysymystä sen synty- ja toimintamekanismeista (ks. mm. Thompson 2007; Clark 2008; Thelen 2008; Shapiro 2011).

Selitystä tietoisuuden syntyyn hakee myös neurotieteilijä Antonio Damasio (2010). Hän tarkentaa sinnikkäästi aiempaa (1994; 1999) väitettään siitä, että tietoisuus tarvitsee kehon. Hän kuvaa ns. ydinminän (protoself) suhdetta kehoon eli siihen biologiseen organismiin, jossa ydinminä ja tietoisuus "asuvat" siten, että keho on kallio, jonka varaan ydinminä rakentuu. Ydinminä on puolestaan akseli, jonka ympärillä tietoisuus pyörii. (Damasio 2010, 21.) Hieman yksinkertaistaen on mielestäni mahdollista rinnastaa Damasion esittämä rakenne Thompsonin ehdotukseen elävästä ja eletystä kehosta ja Rauhalan jäsennykseen kehon ja tajunnan suhteesta. Ihmiskeho on orgaaninen luontokappale. Se tuottaa ja asuttaa subjektiiviset kokemukset, joista ihmisen tietoisuus itsestään herää ja joista tajuaminen ja tietäminen nousevat. Tästä näkökulmasta katsottuna kehoillisuuden merkitys kasvatuksessa, oppimisessa ja alan tutkimuksessa on vankkumaton, kuin kallio.

KEHO: OPPIMISEN KOTI

Jos tietoisuuden perusta on kokemuksellinen, lienee selvää, että myös oppiminen rakentuu sen varaan, mitä koemme suhteessa itsessämme tapahtuviin orgaanisiin prosesseihin, meitä ympäröivään fyysiseen maailmaan ja sosio-kulttuuriseen todellisuuteen. Aistimusten ja kehoillisten kokemusten merkitys oppimisessa ei tietenkään ole mikään uusi ajatus. Aasialaisissa vii-

saustraditioissa kehontietoisuuden harjoittaminen kulkee yhdessä ajattelun harjoittamisen kanssa (Klemola 2005, 275). Valistuksen tietokäsitykseen kriittisesti suhtautunut filosofi Jean-Jacques Rousseau piti kehoa ja aisteja ensisijaisena tiedon hankinnan kanavana ja liikkumista oppimisen perustana (1933/1762, 208). Kenties on niin, että kehollisuuden merkitys oivalletaan toden teolla vasta sitten, kun empiirinen tiede voi todistaa sen, minkä jokainen liikkuva, tunteva ja ajatteleva ihminen intuitiivisesti tietää oman kokemuksensa perusteella. Tämä on tietenkin paradoksaalista: rationaalinen ihminen kieltää oman kokemuksensa, jos sen tuottamaa ymmärrystä on vaikea pukea vedenpitäviksi väitelauseiksi. Subjektiiivisen kokemuksen kieltävä ihmistutkimus on kuitenkin vähitellen jäämässä marginaaliin. Metodologista kehitystä vauhdittaa paitsi länsimaisen epistemologian muros, myös perinteisen tieteellisen menetelmän avulla saavutetut empiiriset löydökset.

Sillä välin kuin kognitio- ja neurotieteilijät sinnikkäästi selvittelevät kognitiivisten ja orgaanisten prosessien yhteen kietoutumisen yksityiskohtia, voi jokainen ihminen peilata yksinkertaistettua kuvausta tästä tapahtumaketjusta omaan kokemusmaailmaansa. Tässä tapahtumaketjussa ihminen liikkuu ja toimii jatkuvassa havaintojen, ajatusten ja valintojen virrassa. Virta on kaksisuuntainen: aivot eivät pelkästään ohjaa kehoa, vaan kehon kautta saatu aistitieto myös ohjaa aivojen toimintaa ja ajattelua. Lihakset eivät myöskään vain pääätä toimia itsekseen. Aivojen, hermoston, aistielinten ja lihasten yhteistoiminta on vuorovaikutteista. Lähtökohtana kaikelle kognitiiviselle prosessoinnille on ihmisen tiivis vuorovaikutus muuntuvan, arvaamattoman ja epäselvän todellisuuden kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa informaatio kulkee vastavuoroisesti ihmisen ja ympäröivän todellisuuden välillä ja informaatiota kuljettavat järjestelmät osallistuvat samanaikaisesti myös liikkeiden aikaansaamiseen. Kognitiiviset ja sensomotoriset prosessit ovat näin tiiviisti kietoutuneet yhteen älykkäässä toiminnassa, päätelmien teossa ja ongelmien ratkaisussa. (Pfeifer & Bongard 2007, 36; Johnson 2008, 19–20; Shapiro 2011, 56–57.)

Tarkoituksenmukainen, tietoinen toiminta ja ajattelu koostuvat useista rinnakkaisista prosesseista, jotka tapahtuvat kaikkialla kehossa: aistielimet niin sormenpäissä, silmien verkkokalvoilla, korvissa kuin kehon sisälläkin toimivat yhteistyössä tuottaen tietoa suunnasta, etäisyydestä, muodosta, pinoista ja niin edelleen. Vain osa näistä aistimuksista ylittää tietoisuuden sille tasolle, joka muodostaa kieltä ja symbolien muodossa tapahtuvaa ajattelua.

Oivalentaminen, ymmärtäminen ja käsitteiden muodostaminen perustuvat kuitenkin tälle jatkuvalla tietoisuuden ei-kielellisellä tasolla tapahtuvalle kokeemiselle. Kaikki toiminta tuottaa tätä aistimusten virtaa, josta käsitteet, kieli ja ajattelu nousevat ja johon ihminen voi sijoittaa myös itsensä ulkopuolelta tulevan informaation. Näin ihminen rakentaa tietoa kokemusmaailmansa varaan ja oppii ymmärtämään myös asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. Damasio kuvaa tätä tapahtumista osuvasti:

Koko tiedon rakentaminen yksinkertaisesta monimutkaiseen, sanattomasta ja kuvallisesta sanalliseen ja kirjalliseen riippuu kyvystä kartoittaa, mitä tapahtuu ajassa eliömme sisällä, eliömme ympärillä, eliöllemme ja eliömme kanssa, kun asia seuraa toista aiheuttaen toisen loputtomiin. (Damasio 2000, 174.)

Johnson (2008, 21) käyttää termiä *image schema* viitaten sensomotorisiin kaavoihin, jotka ohjaavat havaintojamme, kokemuksiamme, päättelyämme ja toimintaamme. Ihmisillä on satoja tällaisia kuvallisia malleja, ne kehittyvät toimiessamme fyysisessä ja sosiaalisessa maailmassa. Ne antavat taustan sille, miten koemme maailman esireflektiivisellä tasolla, ja ne ovat käsitteiden ja kielen perusta. Esimerkkinä tällaisesta mallista on säiliö (container schema), joka koostuu kolmesta elementistä: raja, sisätila ja ulkotila. Ihminen on joka päivä tekemisissä satojen kohteiden kanssa, johon tämä malli soveltuu: kuppi, laatikko, huone, talo, oma keho. Tästä mallista nousevat käsitteet, kuten sisään ja ulos, ja tästä perustasta kehittyy tilallinen käsityskyky. Tilallinen käsittäminen kehittyy abstraktiksi tilalliseksi hahmottamiseksi, jolloin ihminen pystyy esimerkiksi kääntämään kuvioita mielessään. Olennaista on tässä se, että ihminen omaksuu nämä kuvalliset mallit automaattisesti, yleensä huomaamattaan, ilman tietoista ponnistelua. Ne myös tarjoutuvat ihmisen käyttöön ilman pyyntöä. Se, mitä niiden muotoutuminen edellyttää, on kehollinen vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa. (Johnson 2008, 23.)

ESTEETTINEN HAVAINTO ENSISIJAISENA MAAILMAAN ORIENTOITUMISEN VÄYLÄNÄ

Empiirinen tiede on siis tuottanut viime vuosina valtavasti tietoa siitä, miten ihmisestä tulee tietävä ja ajatteleva olento, joka on myös itse tietoinen tietoisuudestaan ja joka kykenee siten itsereflektioon ja itsensä kehittämiseen. Näin filosofia, viisauden rakkaus, on saanut rinnalleen keskustelukumppa-

nin, jos näin halutaan. Empiirisen tieteen ja filosofian vuoropuhelu rakentaa monitieteistä, toivottavasti entistä syvempää ymmärrystä ihmisenä olemisesta, ihmiseksi tulemisesta ja paremmasta ihmisyydestä. Seuraavaksi tarkastelen ihmisen varhaisia kokemuksia ja kohtaamisia maailmassa. Kuvaan aistimuksia ja elämyksiä, jotka ymmärrykseni mukaan konstituivat ihmisyyttä perustavalla tavalla. Ihmisen suotuisan kehityksen kannalta ei ole samantekevää, millaisia laatuja ja sävyjä nämä aistimukset, havainnot ja kokemukset sisältävät.

Ellen Dissanayeken (2009) mukaan ihmisen ajatteluun ja kulttuuriseen toimintaan kuuluu elimellisesti esteettinen aspekti. Hän esittää, että taiteen perusta ilmenee jo varhaisessa vuorovaikutuksessa pienen lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välillä, ja käyttää tällaisen vuorovaikutuksen yhteydessä määrettä ”proto-esteettinen” (Dissanayeke 2009, 148). Jo vastasyntyneillä vauvoilla on kyky tunnistaa ja vastata rytmiseen vuorovaikutukseen, joka ilmenee ilmeinä, eleinä, liikkeinä ja rytmisinä, melodisina äänteinä. Olennaista tässä vuorovaikutuksessa on ajallinen tapahtuminen, temporalisuus. Ajassa tapahtuva, rytmisesti ja esteettisesti rakentunut vuorovaikutus luo ja ylläpitää tunnesuhdetta toisiin ihmisiin, se on vastavuoroisen kommunikaation ja kiintymyksen perusta. Dissanayeke väittää etologiseen ja evoluutiopsykologiseen näkökulmaan nojaten, että tällainen proto-esteettinen kyky on kehittynyt ihmisillä evoluution aikana vastaamaan ihmislajin säilymiseen liittyviä vaatimuksia. Hän puhuu esteettisestä kognitiosta, joka ei ole riippuvaista symbolisesta kognitiivisesta kyvystä. Esteettisellä kognitiolla on ollut ihmislajin säilymisessä ja kehittymisessä yhtä merkittävä rooli kuin kielellisellä tai muulla symbolisella kommunikaatiolla. (Dissanayeke 2009, 165.) Vuorovaikutukseen biologisesti rakentuvat esteettiset periaatteet ja muodot yhdistävät ihmisiä ja rakentavat yhteisöjä. Ne synnyttävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, jaettuina merkityksiä. Samalla ne ovat taiteen ja taiteellisen toiminnan perusta.

Dissanayeken esittämä näkemys antaa tukea sille, miksi esteettinen kokemus, havainto ja toiminta, ja siten myös taide, ovat ihmiselle ja ihmisyyhteisölle ominaisia ja välttämättömiä. Tähän nojaten on myös mahdollista väittää, että esteettisten elämysten ja taidekokemusten puute on ihmiselle haitaksi. Rikkaat aistikokemukset, esteettiset ja taiteelliset kokemukset ovat siten jokaisen ihmisen perustarve.

Colwyn Trevarthen on lapsen varhaiseen kehitykseen erikoistunut tutkija, jonka elämäntyö avaa varhaisen vuorovaikutuksen monimuotoista vyyhteä

yhä syvemmälle tukeutuen mm. biologiaan, psykologiaan ja musiikkitieteen. Suomen Akatemian tilaisuudessa keväällä 2011 pitämässään esitelmässä hän toi esille varhaisessa kommunikaatiossa ilmenevän affektiivisen ajan, musikaalisuuden ja liikkeen suuren merkityksen lapsen kehityksessä. Trevarthenin (2011, ks. myös Malloch & Trevarthen 2009) mukaan ihmislaji kantaa mukanaan kykyä esteettisesti rakentuneeseen vuorovaikutukseen. Kulttuuri ja ihmiskunnan saavutukset perustuvat siihen, miten liikumme ja toimimme yhdessä esteettisen tunteen ja moraalisen herkkyyden säätelämänä. Hän käyttää termiä kommunikatiivinen musikaalisuus kuvaamaan tätä ihmiselle ominaista vuorovaikutuksen laatua. Musikaalisuuden hän määrittelee ihmisen kyvyksi liikkua ilmaisullisesti rikkaasti ja rytmisesti (ks. myös Juntunen, tämä teos, 59). Tällainen musikaalisuus tuottaa kehollista toimintaa, joka välittää tarkoitusta, ajatuksia ja tunteita. Rytmiseen liikkeeseen sisältyvä ajallinen rakentuminen on yhteinen, sama aikuisilla ja lapsilla, ja tämä tekee vastavuoroisen kommunikaation, tunteiden ilmaisemisen ja ymmärtämisen mahdolliseksi. Aikomukset, tunteet ja kiinnostukset välittyvät näin ennen kielellistä ilmaisua, kehon liikkeen välityksellä. Trevarthen puhuu kehollisesta synkroniasta ja jaetusta vitaalisuudesta sekä viittaa nimekkään lapsipsykiatrin Daniel Sternin (1999) esittämään termiin *vitality dynamics* (ks. myös Bresler, tämä teos, s. 175), joka kuvaa elävyyden tai elämisen tunnetta. Vitaalisuus, tai elinvoimaisuus, tuottaa kokemuksen siitä, että ihminen on elossa. Oman tulkintani mukaan vitaalisuuden kokemus antaa olemassaololle perusmerkityksen ja on siksi keskeinen, kun etsimme vastausta kysymykseen elämän tarkoituksesta.

Paul Crowtherin (1993) ekologinen taideteoria on Dissanayeken ja Trevarthenin esittämien näkemyksien kanssa sopusoinnussa. Crowtherin mukaan mielikuva (mental image) on eksistentiaalisesti ensisijainen suhteessa ajatteluun ja kieleen. Esteettiset kokemukset ovat ensiarvoisen tärkeitä, kun ihminen rakentaa vastavuoroista suhdettaan toisten ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa. Esteettinen tai aistinen alue ihmisen kokemusmaailmassa rakentaa ihmisen tietoisuutta itsestään ja on erottamaton osa ihmisyyttämme. Kuvittelu eli kyky luoda mielikuvia ilman kielellistä prosessointia tekee mahdolliseksi todellisuuden luovan tulkinnan ja on myös identiteetin ja taiteellisen toiminnan perusta. Tämä todellisuuden ja kuvittelun välinen luova vuoropuhelu on Crowtherin mukaan ihmiselle ominaista, se on vapaata mutta silti todellisuuteen kytkeytyvää havainnointia ja tietoista toimintaa. (Crowther 1993, 205–206.)

Mielikuvat, tai mielen kuvat, ja yleensäkin kuvittelu on paradoksaalinen ilmiö. Kuvittelua voidaan pitää epätotena, jopa valheellisena, ja mielikuvi- tusta lapsen ajattelun ominaisuutena, jota ei tarvitse ottaa vakavasti. Suomen kieli tuottaa tässä jälleen haasteita, sillä termi *image* ei tarkoita samaa kuin sen lähin suomen kielen vastine, kuva. Mielikuva terminä puolestaan joh- taa helposti jo hylättyyn kehon ja mielen dikotomiaan. Yritykseni pohtia tajunnassa ilmeneviä ei- kielellisiä sisältöjä suomen kielellä on siis varsin haasteellinen. Joka tapauksessa varhainen kokemusmaailmamme on suu- relta osin ei- kielellistä. Se sisältää eri aistikanavien tuottamia aistimuksia, havaintoja, tuntemuksia ja tunteita, niiden muistoja, jälkiä, erilaisia rep- resentaatiota eli ”kuvia”. Damasion (1999, 303–304) mukaan nämä kuvat taltioituvat aivoihimme ja rakentavat minuuttamme ja tarinaa itsestämme ja elämästämme, kuten elokuvaa. ”Elämäkuvamme” on kuitenkin moni- aistinen: se sisältää hajuja, makuja, ääniä, kuvia, kehollisia tuntemuksia kuten kipua ja lämpöä ja niin edelleen. Niiden representaatiot eivät kuiten- kaan vastaa todellisuutta tarkasti. Ne ovat kuvia ihmisen ja maailman väli- sestä vuorovaikutuksesta ja ”yhtä suuressa määrin aivojen luomuksia kuin ne ovat luomisen käynnistävän ulkoisen todellisuuden tuotetta” (Damasio 2000, 289). Näin neurotieteen tuottama ymmärrys siitä, miten ihminen tietää, tulee lähelle taidefilosofian käsitystä ihmisen ja maailman luovasta, tulkitsevasta vuorovaikutuksesta.

Kehittyessämme ja varttuessamme kokemuksia, kuvia ja tietoa syntyy koko ajan lisää ja ne liittyvät yhteen eri tavoilla, muodostavat merkityssuhteita ja rakentavat identiteettiämme (Rauhala 2005b, 37). Suuri osa kokemuk- sistamme jää kuitenkin merkitykseltään epäselväksi ja hämäräksi. Kuten jo aiemmin totesin, emme koskaan kykene käsittelemään kaikkea koke- maamme, nimeämään ja jäsentämään sitä ja liittämään uusia kokemuksi- amme aiemmin luomaamme merkitysten maailmaan. Mutta voimme kehit- tyä tässä taidossa, ja oma näkemykseni on, että taiteen eräs merkitys piilee tässä: taide auttaa meitä jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiamme, antamaan niille merkityksiä ja välittämään kokemaamme toisille ihmisille. Mahdollisuus välittää kokemaamme toisille avaa tien kuulumiseen ja kuul- luksi tulemiseen. Pohdin seuraavaksi, mitä taidepedagogiikka tästä näkö- kulmasta katsottuna on, ja mikä on sen tehtävä, ja etenkin siitä, mikä on tai- teellisen kokemuksen ja toiminnan merkitys ihmiselle ja ihmiseksi kasvulle. Avaan näitä kysymyksiä pohtimalla vastavuoroisuutta ja kohtaamista, sillä

taiteella näyttäisi olevan erityinen voima sekä ihmisen sisäisen että ihmisten välisen dialogin herättämisessä.

KOHTAAMINEN TAITEESSA

Taiteellisessa toiminnassa ihminen voi käydä hiljaista dialogia itsensä kanssa. Jotain herää, syntyy kuva mielessä, hahmo, idea tai ajatus, joka innoittaa ja vie eteenpäin. Syntyvä muoto antaa sysäyksiä ja ideoita työstää hahmoa eteenpäin. Yhteys esireflektiiviseen kokemusmaailman nostaa esiin tunteita ja tuntemuksia ja ohjaa valintojamme sanattomasti. Tässä yhteydessä esiintyy usein sana intuitio, hiljainen voima, jolla taiteelliseen toimintaan liittyviä valintoja usein selitetään (Policastro 1995). Taiteellinen toiminta antaa kokemuksillemme ulkoisen muodon, ja avaa näin mahdollisuuden vaikeastikin välittyvien merkitysten vaihtoon ja kommunikointiin. Taide on ihmisen keino jäsentää ja tulkita kokemuksiaan ihmisenä olemisesta ja suhteestaan maailmaan.

Samanlainen sisäinen dialogi voi syntyä, kun ihminen kohtaa taideteoksen tai tulkitsee toisen ihmisen luomaa teosta. Kohtaamisen laatu on erityinen. Crowtheria (1993, 205) mukaillakseni kohtaaminen on yhtä aikaa vapaa, irti sidoksista, mutta kuitenkin täydellinen, välittömässä yhteydessä taiteessa ilmeneviin esteettisiin laatuihin.

Dialogisuusfilosofian keskeinen hahmo Martin Buber (1947, 8–9) kirjoittaa, että on kolme tapaa nähdä ihminen edessämme tai kohdata mikä tahansa objekti, kuten taideteos. Tarkkailija (observer) kiinnittää huomion yksityiskohtiin ja piirteisiin, joista tarkkailija päättelee, mikä tai mitä tarkkailtava kohde on. Katsoja (onlooker) katselee kohdettaan vapaasti eikä anna muistilleen tehtäviä. Kuten tarkkailijakin, hän pitää kohteen erillisenä itsestään ja elämästään.

Kolmatta kohtaamisen tapaa Buber kuvaa ilmauksella tietoiseksi tuleminen (becoming aware). Tietoiseksi tulemisen kohde voi olla elollinen tai eloton, ulkoinen tai sisäinen hahmo. Tällaisessa kohtaamisessa kohde astuu elämäni, osoittaa sanomansa suoraan minulle ja lakkaa olemasta minusta irrallinen objekti. Siitä tai hänestä tulee osa minua, koska en voi ohittaa häntä. (Buber 1947, 9–10.) Myös elottomat kohteet voivat näin ”herätä henkiin”, tulla elollisiksi. Buberin mukaan ihmiselle ominainen kyky kuvitella on kykyä muuntaa mikä tahansa kohde Sinäksi. (1993/1923, 50.)

Taiteen oppimisen yhteydessä voi tapahtua tarkkailua, katsomista ja tietoiseksi tulemista niin elottomien kohteiden kuin ihmistenkin kesken. Tarkkailu ja katsominen ovat reflektiivisiä tapoja asettua suhteeseen. Tällöin ihminen tunnistaa itsensä kohteestaan erillisenä. Buberin dialogisuusfilosofian termein tässä toteutuu Minä–Se-suhde, jossa kumpikin osapuoli pysyy itsenään, toinen ei astu toisen elämään eikä toinen vaikutu toisesta. Minä–Sinä-suhteessa ihmiset tulevat osaksi toistensa elämää tai taide tulee osaksi ihmistä, astuu ihmisen sisälle. Tällaiseen suhteeseen kuuluu toisen avautuminen, kuunteleminen, vastaaminen, vastavuoroisuus ja vaikuttaminen. (Buber 1993/1923, 64–65; Buber 1947, 16–17.)

Taiteen kontekstissa kohtaaminen, tai fenomenologisin termein subjektin ja objektin yhteen kietoutuminen, tapahtuu ihmisen tahdon tukemana ja valinnan kautta. Kun pieni lapsi kurottaa kohti hymyileviä kasvoja ja vastaa hymyyn, on se hänen ainoa tapansa kohdata toinen, sillä hän ei vielä tiedä olevansa toisesta erillinen. Vaikka erillisyyden ilmennyttyä yhteys ei voi enää toteutua täydellisenä, tuntee ihminen kuitenkin kaipuuta sitä kohden. (Buber 1993/1923, 48.) Kohtaaminen taiteessa avaa mahdollisuuden palata tuonkaltaiseen yhteyteen. Se eroaa myös tajuntamme taustalla tapahtuvasta subjektin ja objektin yhteen kietoutumisesta, jokapäiväisen selviytymisemme edellytyksestä, joka yleensä nousee tajuntaamme vain silloin, kun arjessamme tapahtuu jotain tavallisuudesta poikkeavaa. Tuolloin joudumme muuttamaan tottumuksiamme ja ajattelutapojamme, ja tällainen tilanne aiheuttaa arjessa usein hämmennystä. Taiteen yhteydessä yllätykset ja poikkeamat ovat tervetulleita. Taiteen kohtaaminen harjaannuttaa meitä avoimuuteen ja muuntumiseen, ja samalla meille avautuu mahdollisuus valita avoin kohtaamisen tapa muuallakin elämässämme.

Mielestäni on tärkeää tunnistaa, että ihmisellä on erilaisia mahdollisuuksia olla suhteessa itseemme ja ympäröivään todellisuuteen. Taiteen oppimisen yhteydessä ihminen voi saada ohjausta ja tukea erilaisiin kokemisen ja havainnoinnin tapoihin. Todellisuus avautuu vastavuoroisessa kohtaamisessa eri tavoin kuin analyttisesti tarkkailemalla. Dialoginen taidepedagogiikka asettuu vasten sellaista kasvatuksen ja opetuksen käytäntöä, jossa kohtaamisen mahdollisuuksia kavennetaan. Tällaisessa pedagogisessa käytännössä tieto on valmiiksi rakennettu, tavoitteet ennalta asetettu ja keinot määrätty. Dialogisessa kohtaamisessa keinot ja menetelmät kadottavat merkityksensä. Buberin (1993/1923, 43) sanoin ”kohtaaminen tapahtuu vain siellä, missä kaikki keinot ovat sortuneet”.

Taiteen oppimiseen liittyvän vastavuoroisuuden merkitystä valottaa myös viimeaikainen empiirinen kasvatustieteellinen tutkimus. Kouluiässä saatu- jen taidekokemusten vaikutuksia myöhemmälle elämälle tutkinut James S. Catterall (2009, 1) esittää erääksi suotuisten vaikutusten taustatekijäksi sen, että taiteen tekemiseen ja taiteen oppimiseen liittyy paljon sekä sisäistä että ulkoista keskustelua (conversation). Sisäinen keskustelu on ns. metakognitiivista toimintaa, jossa ihminen tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan ja oppii ajattelemaan. Tähän sisäiseen keskusteluun liittyy myös ideoiden koettelua, muuntelua ja tunteiden työstämistä. Catterall (2009, 137) toteaa, että hiljainen, sisäinen dialogi on oppimisen tutkimuksessa vielä uusi alue, mutta sen merkitystä aletaan hiljalleen ymmärtää paremmin. Taiteen tekemiseen ja tulkintaan liittyvällä ihmisten välisellä keskustelulla ja vuorovaikutuksella on niin ikään erityinen merkitys ja ominaislaatu, sillä taiteessa ei ole yhtä oikeaa vastausta. Kun väärä vastaus ei ole mahdollinen, ajattelu vapautuu kaavoista ja luova, itsenäinen ajattelu saa harjaantumisen mahdollisuuden. (Catterall 2009, 138.)

Taiteen oppiminen avaa erityisen mahdollisuuden dialogiseen kohtamiseen, sillä taiteeseen itseensä sisältyy kutsu avoimuuteen, vastavuoroisuuteen, muutokseen ja vaikuttamiseen (ks. myös Bresler, tämä teos, 176). Taiteellista kokemusta ei voi pakottaa eikä määritellä tarkoin. Toistavaan taiteelliseen toimintaan liittyy aina mahdollisuus, jollei vaatimus, henkilökohtaiseen tulkintaan. Pyrkimystä dialogisuuteen ei ole kuitenkaan syytä pitää taideopetuksen etuoikeutena eikä minkään koulukunnan dogmana. Vastavuoroisuudella on kehitys- ja oppimispsykologiset perusteensa ja kiistatonta merkitys kaikessa oppimisessa ja kasvatuksessa. Sitoutumatta dialogisuusfilosofiaan ideologiana on mielestäni perusteltua pitää kohtamista niin pedagogisena keinona kuin tavoitteenakin (ks. myös Freire 2005/1970).

Tärkeää on kuitenkin huomata, että kaikki ihmisten välinen vuorovaikutus ei ole dialogisuutta. Dialogisuudesta puhuttaessa siirrytään erityislaatuiseen vuorovaikutuksen tapaan, jossa toisen kuunteleminen tai, Buberin (1947, 21–22) sanoin, kääntymisen toista kohden on perusedellytys. On syytä myös erottaa termi dialogi, joka tarkoittaa vuoropuhelua, laajemmasta ilmiöstä dialogisuus. Dialogi voi olla teknistä ja ennalta määriteltyä. Dialogisuus edellyttää siis aina kääntymisen toista kohden, ja siinä on läsnä kuuntelemisen elementti. Puhetta tai kieltä siinä ei välttämättä tarvita ollenkaan. Pyrkimys dialogiseen suhteeseen on avautumista toiselle, toisen kokemukselle. (Buber 1947, 3.)

Taiteen tuottamat merkitykset, eli taiteen tieto, syntyvät kohtaamisesta, jossa taide(teos) tulee osaksi ihmistä tai jossa ihminen kohtaa toisen taiteen kontekstissa. Se vaikuttaa häneen ja muuttaa häntä, ehkä hetkellisesti ja hienovaraisesti, joskus lähtemättömästi. Muutos ei aina ole mielihyväsävyinen. Taiteen kohtaaminen voi aiheuttaa monenlaisia tunteita, myös ahdistavia. Taiteen oppimisenkin yhteydessä oppija voi kokea maailmansa järkkävän.

Taidepedagogin tehtävä on tukea oppijoita heidän merkityksenantoprosesseissaan, myös silloin, kun taiteellinen kokemus tai toiminta nostaa esiin esimerkiksi vaikeita muistoja. On toki tärkeää tietää omat ammatilliset rajansa ja ymmärtää, milloin astutaan terapian alueelle (ks. Löytönen & Sava, tämä teos, s. 111). Mielestäni taiteen kontekstissa tapahtuva oppiminen on parhaimmillaan henkilökohtaisen maailmankuvan ja merkityssuhteiden jäsentämistä, eikä tällainen oppiminen ole aina helppoa. Ratkaisevaa on, ettei taidepedagogiikan kontekstissa, kuten ei missään muussakaan pedagogisessa kontekstissa, synny uusia kielteisiä kokemuksia.

Tietoisena taiteenkin oppimiseen liittyvistä alistavista käytännöistä sitoudun käsitykseen, jonka mukaan pedagogiikka ja kasvatustieteet ilmioinä merkitsevät oppijan ja kasvavan ihmisen hyvän edistämistä (van Manen 1995, 44; Anttila 2003; Puolimatka 2010, 27–29). Tästä lähtökohdasta käsin taidepedagogiikan määritelmä rajautuu ja tarkentuu ja jättää ulkopuolelleen manipulaation, pakottamisen, alistamisen ja muun sellaisen toiminnan, joka sivuuttaa oppijan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Sen ulkopuolelle jäävät myös kaikki sellaiset taiteen oppimiseen liittyvät menetelmät, jotka rajoittavat oppijan pääsyä omaan kokemusmaailmaansa tai käyttävät sitä taitamattomasti, ymmärtämättä esireflektiivisen kokemusmaailman suurta merkitystä ihmisen identiteetin ja maailmankuvan rakentumisessa. Taiteelliseen toimintaan liittyvä avoimuus ja herkkyys kokemuksille tekevät oppijan myös erityisen haavoittuvaiseksi. Taidepedagogiikan tutkimuksen yksi keskeinen tehtävä on mielestäni selvittää, miten taiteen perinteitä on mahdollista vaalia alistamatta taiteen oppijaa.

LOPUKSI

Taiteen tieto syntyy kohtaamisessa. Se on muuttuvaa, häilyvää ja moniselitteistä, mutta avaa todellisuuden ihmiselle rikkaana ja merkityksellisenä. Se avaa mahdollisuuden ymmärtää, että omia kokemuksia, toisten kokemuksia ja maailmaa voi tulkita monin eri tavoin, että ei ole yhtä lopullista

totuutta. Taiteen tieto tukee kykyä lukea alati muuntuvaa todellisuutta eri tavoin. Taiteen tieto auttaa ihmistä tunnistamaan myös sen, että kaikkea ei voi ymmärtää, selittää eikä pukea sanoiksi.

Kohtaaminen tuo toisen kokemuksen osaksi itseämme. Voimme vastata siihen ja vaikuttua siitä. Vaikka toisen kokemus, erilainen tulkinta ja vieras kulttuuri jäisivät meille mysteeriksi, voimme hyväksyä ne osaksi kokemusmaailmaamme, osaksi itseämme. Toiseuden kokeminen mahdollistaa toiseuden hyväksymisen. Toiseus on jotain, jota emme täysin ymmärrä, joka on meille vierasta tai meistä irrallista. Voimme tunnistaa ja hyväksyä toiseuden myös itsessämme. Kun avaudumme toiseudelle, otamme riskin, mutta samalla meille avautuu mahdollisuus ymmärtää enemmän, oppia.

Kohtaamisen pedagogiikka on kohtaamisen harjoittelua. Taiteen oppimisen kontekstissa taide on kohtaamisen keskeinen osapuoli. Se vaikuttaa tapahtumien kulkuun ja oppimisen sisältöön omalla voimallaan, joka todellistuu vasta kohtaamisen hetkellä. Olennaista on se, miten ihminen avautuu kohtaamaan taiteen ja toisen ihmisen sekä se, miten tätä avautumista voi tukea. Se, mitä opitaan, miten ihminen muuttuu ja millaista tietoa syntyy, ei ole ennakoitavissa. Taiteen tiedon määrää ei voi mitata, eikä sen oikeellisuutta voi arvioida. Sen arvo tulee näkyväksi kohtaamisissa, joissa taiteen tieto tukee ihmisyyttä, eheyttää yhteisöjä ja muuttaa yhteiskuntaa.

LÄHTEET

- Adorno, T. W. 1991. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. (Suom. Raija Sironen, Esa Sironen & Timo Uusitupa.) Teoksessa Koivisto J., Mäki M., & Uusitupa T. (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 227–247. (Alkuteos julk. 1966.)
- Anttila, E. 2003. A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education. *Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica* 14.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. (Suom. Jukka Pietilä.) Porvoo: WSOY. (Alkuteos julk. 1923.)
- Buber, M. 1947. *Between man and man* (Trans. Ronald Gregor Smith). London: Kegan Paul.
- Catterall, J. S. 2009. *Doing well and doing good by doing art: A 12-year national study of education in the visual and performing arts*. Los Angeles: Imagination Group.
- Clark, A. 2008. *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. New York: Oxford University Press.

- Crowther, P. 1993. *Art and embodiment: From aesthetics to self-consciousness*. New York: Oxford University Press.
- Damasio, A. 1994. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Damasio, A. 1999. *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Damasio, A. 2000. *Tapahtumisen tunne: Miten tietoisuus syntyy*. (Suom. Kimmo Pietiläinen.) Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. 2010. *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon Books.
- Dissanayake, E. 2009. The artification hypothesis and its relevance to cognitive science: Evolutionary aesthetics, and neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics* 5, 148–173.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. (Suom. Joel Kuortti.) Tampere: Vastapaino. (Alkuteos julk. 1970.)
- Habermas, J. 1976. *Tieto ja intressi*. (Suom. Paavo Löppönen.) Teoksessa Tuomela R. & Patoluoto I. (toim.). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén T. 2003. *Otsikko uusiksi: Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Hyvönen, L. 2006. *Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus?* Teoksessa Jaku-Sihvonen R. (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 46–59.
- Johnson, M. 2008. The meaning of the body. In Overton, W.F., Müller, U. & Newman, J.L. (eds.) *Developmental perspectives on embodiment and consciousness*. New York: Lawrence Erlbaum, 19–43.
- Klemola, T. 2005. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuhn, T. S. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Leavy, P. 2008. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Routledge.
- Maitland, J. 1995. *Spacious body: Explorations in somatic ontology*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (eds.) 2009. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Pfeifer, R. & Bongard, J. 2007. *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. 2000. *Postpositivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Policastro, E. 1995. Creative intuition: An integrative review. *Creativity Research Journal*, 8 (2), 99–113.

- Popper, K. 1959. *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. 2. uud. p. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Rauhala, L. 2005a. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reiners, I. 2001. *Taiteen muisti: Tutkielma Adornosta ja Shoahista*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ronkainen, S. 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Helsinki: Gaudeamus.
- Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Toeksessa Houni, P., Laakkonen J., Rietala, H. & Rouhianen, L. (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä. Näyttämö & Tutkimus 2*. Helsinki: Teatterintutkimuksen seura, 10–34.
- Rousseau, J. 1933. *Émile eli kasvatuksesta*. (Suom. Jalmari Hahl.) Porvoo: WSOY. (Alkuteos julk. 1762.)
- Shapiro, L. 2011. *Embodied cognition*. New York: Routledge.
- Shapiro, S.B. 1999. *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. New York: Garland.
- Sheets-Johnstone, M. 2009. *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Academic.
- Shusterman, R. 2000. The somatic turn: Care of the body in contemporary culture. In Shusterman R. (ed.) *Performing Live: Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. London: Cornell University Press, 154–181.
- Stern, D. 1999. Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for construction the infant's social experience. In Rochat, P. (ed.) *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 67–90.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks: Sage.
- Thelen, E. 2008. Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. In Overton, W. F., Müller, U. & Newman, J. L. (eds.) *Developmental perspectives on embodiment and consciousness*. New York: Lawrence Erlbaum, 99–129.
- Trevarthen, C. 2011. The importance of affective time in movement: For consciousness, communication and mental health. *Suullinen tiedonanto. Keynote-esitelmä, Suomen Akatemia*, 19.4.2011.
- Thompson, E. 2007. *Mind in life: Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Van Manen, M. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1 (1), 33–50.
- Varela, F. & Shear, J. (eds.) 1999. *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Bowling Green: Imprint Academic.



Taiteen vitalisuus ja pedagoginen voima

LIORA BRESLER (suomentanut Eeva Anttila)

Aiemmin, toimiessani ammattimuusikkona, kysyin usein: ”mitä on hyvä taide?” Myöhemmin, kun taiteen kasvatuksellinen merkitys alkoi kiinnostaa minua yhä enemmän, kysymys muuttui muotoon: ”Miten taide on hyväksi?” Nämä kaksi kysymystä ovat tietenkin läheisesti kietoutuneet toisiinsa. Huomaan vaihtelevani näkökulmaani: joskus aloitan taiteesta, joka liikuttaa ja inspiroi minua, ja tutkin sitten, miten se on hyväksi. Toisinaan aloitan kasvatuksen syvimmistä tavoitteista ja siirryn pohtimaan, miten taide voisi parhaiten tukea niitä.

Taiteen hyveiden (ja paheiden) historia, kuten myös sen pedagogisen voiman historia, on pitkä. Se alkaa varhaisista myyteistä, Vanhasta testamentista ja klassisesta kreikkalaisesta filosofiasta. Taiteella on monia vaikutuskanavia, kuten esimerkiksi tunne-elämän kehitys, kulttuuriperinteen välittäminen, sosiaalinen ja poliittinen vaikuttaminen. Näiden kanavien joukossa taiteen yhteys kognitiivisiin prosesseihin, kuten havaitsemiseen, tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen, on viime vuosikymmeninä saanut yhä enemmän huomiota. (Dewey 1934; Langer 1957; Broudy 1972; Eisner 1982; Eisner 1999.) Myös empiirisiä tutkimustuloksia aiheesta on enenevästi saatavilla (ks. Bresler 2002).

Seurattuani alan tutkijoiden tuotantoa olen tullut siihen tulokseen, että taiteen vaikuttavuuden perustana on sen kyky saada ihminen syventymään ja keskittymään, kokemaan syvästi. Tässä taustavoimana on ennen kaikkea taiteeseen liittyvä elinvoimaisuus, vitalisuus. Taide, kuten psykiatri Daniel Stern (2010) toteaa, tuo esiin vitalisuuden suhteellisen pelkistetyssä muodossa. Tämä tarkoittaa sitä, että taiteeseen sisältyvät dynaamiset piirteet ovat kirkastuneet, teroittuneet ja korostuneet toistuvan harjoituksen, harjaannuksen ja hiomisen kautta (Stern 2010, 75). Tämän vuoksi taide vangitsee huomiomme.

Tämän huomion kiinnittymisen, sitoutumisen luonne on erilainen kuin se tapa, millä kiinnitämme huomiota moniin arkipäiväisiin tapahtumiin. Taide suuntaa huomiomme sellaisiin sisältöihin ja laatuihin, jotka tuo-

vat esiin todellisuuden piirteitä intensiivisesti ja alkuperäisestä kontekstistaan kohotettuna – liike ja energia tanssissa; rytmi, orkestraatio ja harmonia musiikissa; ihmiset, tilanteet ja toiminta teatterissa; muoto, väri ja tekstuuri kuvataiteessa. Nämä laadut nostavat esiin erilaisia suhteita, konsonanssia ja dissonanssia, konflikteja ja niiden ratkaisuja. Kun nämä arkielämästä tutut sisällöt ja laadut toteutuvat erityisessä tilassa, jota joskus nimitetään esteettiseksi tilaksi (Bullough 1953/1912), jossa ihmisen ei tarvitse toimia välittömästi kuten arjessa, vapautuu hän havaitsemaan ja kokemaan. Mahdollisuus sitoutua ja syventyä kokemukseen syventää ja terävöittää havaitsemisen ja kokemisen tapahtumaa. Tämän tarkentuneen havainnon ja syventyneen kokemuksen voimme sitten tuoda takaisin arkeemme ja rakentaa niiden avulla ymmärrystämme maailmasta ja elämästä.

Kasvatusfilosofi John Dewey (1934) oivalsi tämän sitoutuneisuuden merkityksen. Käsitellessään taiteen merkitystä Dewey toteaa, että ”jonkin tunnistaminen on sellaista estynyttä havaitsemista, joka ei ole saanut mahdollisuutta kehittyä vapaasti” (2010/1934, 52). Tunnistaminen on hyödyllistä, sillä se tekee mahdolliseksi nopean toiminnan. Se on kuitenkin rajoitunutta siinä, että se ei mahdollista havainnon prosessointia yli tuttujen, ennalta määriteltyjen kategorioiden. Kasvatusfilosofi Chris Higgins on vienyt Deweyn ajatusta eteenpäin tutkiessaan havaitsemisen luonnetta (Higgins 2007). ”Tunnistamisen hetkellä”, kirjoittaa Higgins, ”kykymme nähdä seisahtuu, ja menetämme mahdollisuutemme kokea kohteen ainutkertaisuuden ja monimuotoisuuden” (Higgins 2007, 390). Hän tiivistää ajatuksensa seuraavasti: ”In seeing as, we fail to see more” (2007, 390). Tunnistamisen hetkellä mahdollisuus uuden näkemiseen tai uuteen tulkintaan kaventuu.

”Uuden näkeminen” tai ”enemmän näkeminen” sisältää aktiivisen vuorovaikutuksen kohteen kanssa. Tällainen vuorovaikutus antaa ihmiselle mahdollisuuden laajentua siitä, missä hän tuolloin on. Se mahdollistaa lisääntyneen ymmärryksen itsestä ja maailmasta, kyvyn havaita täydellisemmin, ja kutsuu meidät dialogiin, kohtaamiseen, joka voi uudistaa, muuttaa meitä. Taiteen pedagoginen voima piilee kutsussa luovaan vuorovaikutukseen, keskusteluun, joka voi laajentaa ja syventää ymmärrystämme.

Mitkä ovat esteitä merkitykselliselle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle taiteen kanssa? Merkityksellisen vuorovaikutuksen rakentuminen vie aikaa, sitä ei voi kiirehtiä. Toinen vaatimus on sen ymmärtäminen, että jokainen kohtaaminen on ainutkertainen havaitsevan subjektin kokemus. Oikeaa tapaa kokea, tulkita tai reagoida ei ole. Kohtaaminen on tila, joka kutsuu esiin

ihmisen kokemusmaailmasta nousevia merkityksellisiä ideoita ja tunteita ja kietoo ne vuorovaikutukseen visuaalisten, kinesteettisten tai musikaalisten mielikuvien kanssa.

Tällaista kohtaamista, intensiivistä sitoutumista, voi rakentaa ja luoda monin tavoin, erilaisissa yhteyksissä ja pedagogisissa tilanteissa. Omassa opetuksessani käytän usein lähestymistapaa, jossa kutsun opiskelijoitani syventymään taideteokseen, luomaan siihen intensiivisen suhteen ja kontaktin. Kehotan heitä havainnoimaan ja tutkimaan esimerkiksi maalausta ja jakamaan havaintojaan ja kokemuksiaan keskenään. Kysyn ensin yksinkertaisesti: mitä näet? Sitten siirrymme aktiiviseen katsomiseen esimerkiksi kehoituksella poistaa kuvasta jotain. Lähestymme maalausta myös kinesteettisen eläytymisen avulla, jolloin kehotan heitä astumaan kuvaan. Samalla kysyn: ”missä olet?” tai ”mitä teet?” Prosessiin kuuluu tulkitseva vastavuoroinen keskustelu, jossa syvennyttään pohtimaan esimerkiksi sitä, mitä kuva kertoo katsojalle, mitä katsoja kertoo kuvalle ja mitä kuva vastaa. Tällaista ”keskustelua” kehotan opiskelijoitani käymään myös, kun he käyvät musiikki-, tanssi- ja teatteriesityksissä ja kun keskustelemme yhdessä koetusta.

Tällainen pedagogiikka on esimerkki ohjatusta, tutkivasta taidepedagogiikasta (guided exploration), jota olen kehitellyt eteenpäin aiemmassa tutkimusprojektissani (Bresler 1993; Bresler 2011). Tällaisessa pedagogisessa lähestymistavassa opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa luomaan syvä, sitoutunut suhde ja kontakti taideteokseen tai taiteelliseen prosessiin. Tämä tapahtuu edellä kuvattuun tapaan, herättämällä kiinnostusta ja kiinnittämällä huomioita erilaisiin taiteessa tai tietystä teoksessa ilmeneviin esteettisiin laatuihin, elementteihin ja yksityiskohtiin sekä sen tuottamiin ajatuksiin, kokemuksiin ja mielikuviiin. Käsitykseni mukaan tällainen pedagoginen lähestymistapa ei ole kovin yleinen. Sitä ei pidä sekoittaa lähestymistapaan, jossa opettaja on sallivan avoin mille tahansa kokemuksille, havainnoille ja tulkinnoille eikä paneudu itse aktiivisesti esimerkiksi taideteoksen valintaan tai sen pohjalta rakentuvan esteettisen kokemuksen laatuun. Ohjatussa, tutkivassa lähestymistavassa opettajan tehtävänä on valita ja tuottaa kokemuksia, joissa on opiskelijoiden näkökulmasta merkityksellisiä, heidän kokemusmaailmaansa rikastavia ja havaintojaan aktivoivia laadullisia elementtejä. Tämä edellyttää, että opettaja osallistuu aktiivisesti ja intensiivisesti opiskelijoidensa kokemuksiin kuunnellen heitä, keskittyen tietoisesti. Tällainen pedagogiikka vaatii muuta kuin pysyvää tietoa, se vaatii avointa asennoitumista ja valmiutta muutokseen, oppimiseen.

Jotta opettaja pystyisi tähän, on opettajan itse oltava valmis tutkimaan omaa sisäistä maailmaansa syventyen taiteeseen ja osallistuen sen tuotamaan tarkentuneeseen, intensiiviseen havaitsemiseen ja kokemiseen. Taidepedagogiikka perustuu taiteen voimaan ja siihen, että opettaja ymmärtää omakohtaisesti taiteellisen kokemuksen merkityksen ja haluaa edistää tällaisen kokemuksen syntymistä kaikkien opiskelijoidensa kohdalla. Omat kokemukseni työskentelystä itseni ja opiskelijoideni kanssa ovat olleet äärimmäisen palkitsevia, eikä tämä matka koskaan lopu, sillä tutkiva taidepedagogiikka avaa alati uusia maisemia ja uusia löytöjä.

LÄHTEET

- Bresler, L. 2011. Experiential pedagogies in research education: Drawing on engagement with artworks. In Stout, C. (ed.) *Teaching and learning emergent research methodologies in art education*. Reston: NAEA (in press.)
- Bresler, L. 2002. Research on advocacy outcomes. In Colwell R., & Richardson, C. (eds.) *The handbook on music teaching and learning* (2nd ed). New York: Macmillan, 1006–1083.
- Bresler, L. 1993. Three orientations to arts in primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94 (6), 29–34.
- Broudy, H. 1972. *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Bullough, E. 1953. Psychological distance as a factor in art and an aesthetic principle. In Vivas, E. & Krieger, M. (eds.) *The problems of aesthetics*. New York: Rinehart, 396–405 (originally published in 1912).
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. (Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori.) Tampere: Niin & Näin. (Alkuteos julk. 1934.)
- Eisner, E. 1982. *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
- Eisner, E. 1999. What justifies arts education: What research does not say. In McCarthy, M. (ed.) *Enlightened advocacy: Implications of research for arts education policy and practice*. The 1999 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education. College Park, MD: University of Maryland, 2001, 17–29.
- Higgins, C. 2007. Interlude: Reflections on a line from Dewey. In Bresler, L. (ed.) *International handbook in research for art education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 389–394.
- Langer, S. K. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Stern, D. N. 2010. *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press.



KIRJOITTAJAT

Eeva Anttila (Tanssit, KL) toimii tanssipedagogiikan professorina Teatterikorkeakoulussa. Hänen väitöskirjansa vuodelta 2003 käsittelee dialogisuutta tanssipedagogiikassa. Sittemmin hänen kiinnostuksensa kohteena ovat olleet mm. somaattiset menetelmät, kehollinen tieto ja kehollinen oppiminen. Hän toimii aktiivisesti tanssialan järjestöissä, mm. UNESCO:n alaisen Dance and the Child International -järjestön puheenjohtajana. Hänen artikkeleitaan on julkaistu useissa kotimaisissa ja kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa ja kokoomateoksissa.

Liora Bresler (PhD) toimii professorina Illinois'n yliopistossa (Urbana-Champaign). Hänellä on myös useita vierailevan professorin nimityksiä, esimerkiksi Stord/Haugesundin yliopistossa (Norja) ja Tukholman yliopistossa. Nykyisin hänen tutkimustyönsä keskiössä on monivuotinen kansainvälinen projekti, jonka kohteena ovat taidekeskusten toimintaa ohjaavat kasvatukselliset ja esteettiset arvot. Breslerin kansainvälinen julkaisutoiminta on erittäin laajaa. Hän on pitänyt keynote-esitelmää, seminaareja ja kursseja eri puolilla maailmaa.

Marja-Leena Juntunen (FT, KL, MuM, Dalcroze-pedagogi) toimii yliasistenttina Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen koulutuksessa. Hän on aiemmin toiminut tutkijatohtorina ja lehtorina Oulun yliopistossa sekä vierailevana opettajana Carnegie Mellon yliopistossa ja Longy School of Musicissa Yhdysvalloissa. Hänen tutkimuksensa kiinnostuksen kohteita ovat etenkin musiikkipedagogiikka, kehollisuus ja narratiivisuus. Hän on julkaissut artikkeleita sekä kotimaisissa että kansainvälisissä lehdissä. Hän on IJME- ja FJME-lehtien toimituskunnan jäsen.

Teija Löytönen (KM, Tanssit) työskentelee nykyään Suomen Akatemian rahoittamana akatemiattutkijana Aalto-yliopiston taideteollisessa korkeakoulussa. Hänen tutkimusaiheensa käsittelevät taidealan yliopistokoulutusta, taidealan opetuskuulttuureita sekä yhteistoiminnallisuutta niin ammatillisessa kehittämisessä kuin tiedonluomisessakin. Hänen artikkeleitaan on julkaistu useissa vertaisarvioituissa kotimaisissa ja kansainvälisissä aikakauslehdissä.

LEENA ROUHIAINEN (TanssitT) toimii akatemiatutkijana Teatterikorkeakoulun esittävien taiteiden tutkimuskeskuksessa. Hänen taiteellinen tutkimuksensa tarkastelee nykytanssijan muuttunutta roolia etenkin havainnon ja ilmaisevuuden näkökulmasta. Hänen tutkimusintressejään ovat mm. fenomenologinen tanssitutkimus, tanssijan työ ja somatiikka. Hän on Nordic Forum of Dance Research (NOFOD) -hallituksen varapuheenjohtaja sekä Nordic Journal of Dance- ja Journal of Dance & Somatic Practices -lehtien toimittuskunnassa.

MARJO RÄSÄNEN (TaT) toimii kuvataidekasvatuksen yliopistonlehtorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun yksikössä. Hän on Aaltoyliopiston taideteollisen korkeakoulun dosentti. Räsänen on opettanut kuvataidetta aineen- ja luokanopettajille vuodesta 1984 alkaen. Hänen tutkimusalueensa ovat taiteen ymmärtäminen, opettajaidentiteetit, taiteellinen tietäminen, taideopetuksen arviointi ja monikulttuurinen kuvanlukutaito. Räsänen on kirjoittanut useita kuvataidekasvatusta ja taidepedagogiikkaa käsitteleviä artikkeleja ja kirjoja.

RIKU SAASTAMOINEN (TeM) on ohjaaja ja opettaja, joka on toiminut teatteritaiteen lehtorina Teatterikorkeakoulussa tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella v. 2007 lähtien. Hänen ohjauksiaan ovat mm. *Virhe – opas aloittelijalle* (Teak 2010), *Teuraaksi kasvatettu* (Teak 2008) ja *Köyhyyden filosofia* -trilogia (1996–2006). Saastamoinen aloitti väitöstutkimuksensa ”Virheiden koulu: Esitys ja pedagogiikka muutoksen tiloina” v. 2010 Teatterikorkeakoulussa.

INKERI SAVA (FT), taidepedagogiikan professori emerita, Taideteollinen korkeakoulu. Hän on johtanut mm. Suomen Akatemian, Kulttuurirahaston ja Helsingin kaupungin tukemia tutkimus- ja kehittämisprojekteja monikulttuurisen taidekasvatuksen ja taiteidenvälisyyden alueella vuosina 1997–2004. Hän on kirjoittanut useita teoksia taidepedagogiikan alueelta, teemoina mm. taiteen keinoin kerrottu oma elämä ja taide identiteettinä. Hänellä on myös tutkimusmetodologisia julkaisuja sekä koti- että ulkomaisissa julkaisuissa.

JUHA VARTO (FT), kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori, Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu. Hän on kirjoittanut filosofian oppikirjoja ja tieteellisiä teoksia erityisesti fenomenologiasta, ihmistieteiden metodologiasta, estetiikasta, kasvatuksesta ja kehollisuuden filosofiasta. Hän on teatteritaiteen kunniatohtori (Teatterikorkeakoulu).

LAURI VÄKEVÄ (FT) työskentelee musiikkikasvatuksen professorina Sibelius-Akatemiassa. Hänen tutkimusintressejään ovat musiikkikasvatuksen filosofia, populaarimusiikin pedagogiikka ja afroamerikkalaisen musiikin historia. Hän on julkaissut näiltä alueilta lukuisia artikkeleita ja toimittanut kaksi kirjaa. Tekeillä on myös kokoomateokset musiikkikasvatuksen filosofiasta sekä rytmimusiikin ja säveltämisen pedagogiikasta.

HEIDI WESTERLUND toimii Sibelius-Akatemian professorina. Hän on julkaissut musiikkikasvatuksen alaan kuuluvaa tutkimusta keskittyen pragmatistiseen filosofiaan ja käytäntöjä kehittävään tutkimukseen. Hänen julkaisunsa käsittelevät mm. musiikinopetuksen arvoja, monikulttuurisuutta, musiikin didaktiikkaa, musiikin korkeakouluopetusta sekä yhteisöllisyyden kehittämistä musiikkikasvatuksessa ja korkeakoulutuksessa. Hän toimii useiden kansainvälisten alan lehtien toimituskunnissa ja on Musiikkikasvatuslehden päätoimittajana.





TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN

Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä kokoaa eri taide-
muotojen edustajia yhteiseen pohdintaan taidepedagogiikan perus-
teista. Heidän yhteisenä näkökulmana on taide ja oppiva, kehittyvä
ihminen sekä pedagoginen konteksti. Teos piirtää kuvan taidepeda-
gogiikasta moniulotteisena ja muuttuvana ilmiönä. Taidepedagogiikka
on osallistavaa toimintaa, joka ottaa kantaa, muuttaa ja luo uutta todel-
lisuutta. Taiteen oppimiseen kytkeytyy kysymyksiä elämän mielek-
kyydestä, yhteisöjen rakentumisesta ja yhteiskunnan tilasta. Taide-
pedagogiikassa ylitetään välittömän hyödyn näkökulma ja astutaan
esteettisen ja eettisen alueelle. Taustalla on ajatus hyvän ja arvokkaan
vaalimisesta sekä taitavuuden merkityksestä ihmisyydessä.



JULKAISUSARJAN ILME: HAHMO KANSIKUVA: SAARA KÄHÖNEN