

Päivi Venäläinen

TAITEEN LÄPI

Nykytaiteen ja oppimisen suhteesta

Tutkimuksessani, jossa tarkastelen nykytaidetta oppimisen ympäristönä, yhtenä tavoitteena on selvittää, mitä yhtymäkohtia taiteellisella työskentelyllä ja taideteoksien vastaanotolla on opetus-opiskelu-oppiminen –prosessin kanssa. Tutkimuksen lähtökohdat ovat käytännön taidekasvatustyössä, jossa kehitetään tapoja linkittää nykyaide eri oppiaineisiin ja tiedonaloihin. Taidetta lähestytään pragmaattisesti, toiminnan sekä sosiaalisten tapojen ja käytäntöjen näkökulmasta.¹ Keskeisenä tutkimusaineistona on opetuksen ammattilaisten, opettajien näkemyksiä nykyaiteesta oppimisympäristönä.² Tässä artikkelissa esittelen aluksi tähän tutkimusaineistoon perustuen, millä tavalla taidetta, erityisesti nykyaiteita voi lähestyä oppimisen³ näkökulmasta. Perspektiiviä analyysille luon tekemällä tiiviin katsauksen siitä, kuinka taiteen ja ihmisen kasvun suhdetta on pohdittu kautta aikojen. Loppuosassa artikkelia esitän näkemyksiä nykyaiteen erityisyydestä oppimisen näkökulmasta ja pohdintoja siitä, miksi ylipäänsä taidetta tulisi tarkastella erilaisten oppimistilanteiden näkökulmasta.

Nykyaide oppimisen ympäristönä

Nykyaiteen museo Kiasmassa toteutettiin vuosina 2003-2005 Kiasman kiertokoulu – taidekasvatusprojekti, jonka keskeinen ajatus oli yhdistää nykyaide eri oppiaineiden opetukseen. Projektin yhteydessä opettajille suunnatusta kyselytutkimuksesta ilmenee, että opettajat periaatteessa pitävät taidetta tärkeänä osana opetusta. Mentäessä abstrakteista ja yleisellä tasolla liikkuvista väittämistä kohti konkreettisia ajatuksia siitä, kuinka liittyy (nyky)taide eri oppiaineiden opetukseen, vastaukset alkavat tulla epävarmemmiksi tai kriittisemmiksi.⁴

Myös tässä käsiteltävä aineisto kertoo usein esitettyjä ajatuksia siitä, että taide vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja kasvuun. Taide nähdään osana ihmisenä selviytymistä. Sillä on elvyttävä ja parantava voima. Taide kasvattaa ymmärrystä ja

¹ Ks. pragmatismista taiteen yhteydessä esim. Määttänen 2008 ja Shusterman 1995.

² Tässä käsiteltävä aineisto koostuu 14 luokan-, kuvataiteen ja erityisopettajan näkemyksestä nykyaiteesta oppimisympäristönä. Aineisto sisältää opettajien laatimia käsitekarttoja sekä verkko-oppimialustalla käytyjä keskusteluja. Aineisto on kerätty opettajille suunnatulta Nykyaide oppimisympäristöksi – täydennyskoulutuskurssilta. Kurssi toteutettiin lukuvuonna 2008-2009.

³ Käsitän oppimisen laajasti prosessina, jossa ihmisen tiedoissa ja taidoissa tapahtuu eri keinoin saavutettuja muutoksia.

⁴ Venäläinen 2008.

antaa elämän eväitä. Se on sivistystä, uudenlaista suhdetta oppimiseen, uusia toimintatapoja ja se tukee elinikäistä oppimista. Aineisto ei kuitenkaan jää tähän. Siitä löytyy vastauksia kysymyksiin, joiden avulla nykytaiteelle määriteltyjä ominaisuuksia voi sitoa oppimisen mahdollistaviin kokemuksiin.

Miten taide saa aikaan kasvua ja kehittymistä? Aineiston perusteella vastaukseksi voi muotoilla sen, että ihmisellä on suhde ympäristöön, itseensä ja toisiin ihmisiin. Taide ohjaa luomaan ympäristöön muun muassa havainnoivan, tutkivan, tarkastelevan ja kokemuksellisen suhteen. Taide herkistää eri aistien käyttöön ja löytämään asioita. Suhde itseen muodostuu sitä kautta, että taide on ajattelun ja taitojen harjaannuttamista. Taiteeseen liittyy älyllinen pohtiminen ja uusilla tavoilla ajattelemisen. Taiteen parissa opiskelu on tiedon hankkimista ja luomista. Suhde itseen rakentuu myös sitä kautta, että taide rohkaisee yksilöllisiin ratkaisuihin, analysoivaan otteeseen, tulkintojen muodostamiseen ja luovaan toimintaan. Suhde toisiin ihmisiin syntyy taiteen synnyttämästä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Sen saa aikaan taiteen herättämät erilaiset näkemykset, mielipiteiden vaihto ja kokemusten jakaminen. Tätä kautta taiteeseen liittyy kuulluksi ja huomioiduksi tuleminen ja toisilta oppiminen, joka saa aikaan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Myös sosiaaliset verkostot liitetään taiteeseen. Näiden ajatusten myötä liikumme edelleen aika abstraktilla tasolla. Onkin kysyttävä, millä tavalla suhteiden luominen itseen, toisiin ihmisiin ja ympäristöön konkretisoituu taiteen parissa?

Aineiston mukaan se, että ihmisellä on mahdollisuus olla – ja tässä tapauksessa opiskella – erilaisissa paikoissa, ajatella eri tavoin ja olla vastavuoroisessa suhteessa erilaisten asioiden kanssa. Taiteen käyttö opetuksessa laajentaa oppimisympäristön luokasta ja koulusta taidemuseoihin ja –gallerioihin ja erityisesti nykytaide lähiympäristöön, luontoon ja kaupunkiin, julkisiin ja yksityisiin tiloihin sekä mediaan. Erilaiset tavat ajatella konkretisoituvat siinä, että taidetta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta, pyrkiä käsittämään kokonaisuuksia, mutta tarkastella myös yksityiskohtia. Niin taiteen tekeminen kuin vastaanottokin on ongelmanratkaisua, jossa ajattelun voi kanavoida eri tavoin. Tällöin oppimisesta tulee monimuotoista. Vastavuoroisuuden perustana on ensinäkin se, että taiteen parissa opettaja toimii ohjaajana, jopa oppijana ja oppilaat koetaan voimavarana. Toiseksi taide virittää keskustelun eikä vain ihmisten vaan myös ihmisen ja taideteoksen välille. Mikä sitten luo mahdollisuuden erilaisille oppimistilanteille, monitasoiselle ajattelulle ja vastavuoroisuudelle?

Aineiston pohjalta olen tiivistänyt vastaukseksi: taidon läsnäolo, tiedon läsnäolo ja tunteen läsnäolo. Mistä sitten näiden yhtäaikainen läsnäolo syntyy? Siitä, että taiteen koetaan aktivoivan ihmistä. Taide saa ensinäkin ihmisen reagoimaan monin tavoin.

Ihminen reagoi taiteeseen erilaisin tuntein, olemaan jotain mieltä, ilmaisemaan itseään ja halumaan lisää tietoa. Ihmiselle tulee tarve laittaa voimavarat yhteen. Toisaalta taide, varsinkin nykytaide, saa tuntemaan, ettei ymmärrä, toisaalta kokemaan ahaa-elämyksiä. Toiseksi taide saa ihmisen toimimaan. Tiivistetysti ilmaistuna taide saa ihmisen käyttämään taitojaan ja tietojaan, toimimaan niin psyykkisesti kuin fyysisestikin sekä jakamaan kokemuksiaan. Edelleen kuitenkin kysyn: mikä sitten saa reagoimaan ja toimimaan?

Tässä otan aineiston luokittelussa avukseni sanaluokat. Lähdän liikkeelle verbeistä. Niin tässä aineistossa kuin laajemminkin taiteesta puhuttaessa taidetta usein käsitellään toimivana subjektina. Ensinäkin taide aktivoi, koska sillä on toiminnallisia luonteenpiirteitä. Näillä tarkoitan sitä, kun taiteen sanotaan esimerkiksi kertovan jotain, peilaavan aikaa, ottavan kantaa, sulautuvan ympäristöönsä, muuntuvan, käsittävän, tuovan esiin, esiintyvän ja elävän. Toiseksi taiteella on ihmiseen kohdistuvaa toimintaa. Tällöin taide antaa virikkeitä, vaatii, innostaa, herättää ajattelemaan. Se haastaa, pysäyttää, vetoaa, aktivoi ja vahvistaa tai ärsyttää ja suututtaa muutamia aineistossa olevia ilmaisuja mainitakseni.

Nykytaiteeseen liitettävien adjektiivien kerääminen aineistosta kertoo, mitä sen ominaisuuksia pidetään olennaisina oppimisen yhteydessä. Nykytaiteen moniulotteisuus, moniaistisuus ja monimuotoisuus tarjoavat hyvän lähtökohdan erilaisille toiminnoille. Eri tavat reagoida syntyvät siitä, että nykytaidetta koetaan olevan laidasta laitaan: rumaa ja kaunista, hauskaa ja ahdistavaa, arkipäiväistä ja ainutkertaista, käsin kosketeltavaa ja abstraktia. Nykytaide voi olla päälle käypää tai hiljaisuutta. Ovia erilaisten asioiden oppimiseen avaa toisaalta nykytaiteen henkilökohtaisuus toisaalta sen kulttuurisidonnaisuus ja tapa olla osa esityskontekstia. Nykytaiteen tapa olla kokeilevaa työskentelyä sekä sen omaperäisyys ja avoimuus koetaan edistävät esimerkiksi itsetuntemuksen ja oppimisen oppimista. Nykytaiteen käsitteellisyys ja symbolisuus sekä sitä ympäröivä epä tietoisuus aikaansaavat oppimisessa tärkeää ihmettelyä. Sitä herättää myös teosten yllätyksellisyys. Nykytaiteesta löydetään lapsille tyypillistä ajattelua.

Aineistosta löytyvien substantiivien kautta voi hahmottaa, taiteelle ja nykytaiteelle annettavia määritelmiä. Yksi tapa määritellä taiteen merkitystä opetuksen yhteydessä on nähdä se luomistapahtumana. Nykytaide on toimintakenttä, jopa laaja temmellyskenttä. Se on prosessi ja matka. Toisaalta se on leikkiä ja inspiraatioita, toisaalta oivaltamista ja tutkimusta. Teos voi olla niin tutkimusväline kuin -tuloskin. Luomisen tapahtumaan liittyy niin taiteen tekijä kuin kokijakin.

Toinen tapa kytkeä taide oppimiseen on tarkastella sitä ilmaisuna. Ilmaisulla on sisältö ja muoto. Se on toteutettu jollakin tekniikalla. Sille on valittu värit ja materiaalit.

Ilmaisu on mielikuvituksen käyttöä. Siinä on mukana mieli, keho ja tunne. Ilmaisu voi olla hyvin henkilökohtaista, terapeutista, mutta se on myös kommunikointia muiden kanssa. Se on viesti ja sanoma.

Kolmanneksi taide määrittyy opettajien näkemysten perusteella ajattelun avartajaksi. Taide aktivoi ajattelua, kun se on ihmiselle tutustumisen ja tulkitsemisen kohde ja tila peilata tunteita ja ajatuksia. Taide on myös älyllistä pohtimista silloin, kun taideteoksia lähestyy arvoituksina ja haasteena. Taide voi olla innoittaja ja jopa muutostekijä.

Tärkeään rooliin oppimisen yhteydessä nousee se, että taide ymmärretään käsityksenä todellisuudesta. Yleisen tavan mukaan taide käsitetään peilinä. Se heijastaa arvoja, asenteita ja normeja sekä käsityksiä esimerkiksi vallasta ja normaaliudesta. Taide peilaa kulttuuria, omaa tai vierasta. Se on myös kehys tutkia todellisuutta ja ympäristöä. Taide on dokumentteja ajasta ja paikasta sekä kertoo ihmiskäsityksistä. Käsityksiä todellisuudesta syntyy myös sitä kautta, että taide on ”osa minua”, tekijän tai kokijan roolissa. Taide on jonkun tapa ajatella, jonkun tapa tulkita. Taide on muistikuvia, kokemusta, kannanottoja, mutta myös unelmia. Taide ja varsinkin nykytaide on myös vaihtoehto katsoa tätä aikaa. Taide sisältää erilaisia näkemyksiä, kurkistuksia toisen ihmisen tapaan ajatella. Taiteessa on monia vastauksia kysymyksiin. Sitä voi myös lähestyä todellisuuden ja fiktion rajatilana tai sadun todellisuutena kuten yksi opettaja asian ilmaisi.

Taide vaikuttaa ihmiseen

Näissä opettajien pohdinnoissa nykytaiteen ja oppimisen yhteyksistä kuulee paljon kaikuja taidekasvatuksen klassikoista ja eri aikojen filosofien näkemyksistä taiteen suhteesta ihmisen kasvuun. Jo Platon kirjoitti Valtio-teokseensa:

”[Taiteilijoiksi] on siis etsittävä sellaisia ammattimiehiä, joilla on synnynnäinen kyky jäljittää luontaista kauneutta ja sopusuhtaisuutta. Tällä tavoin nuoret saisivat ikään kuin asua terveellisellä seudulla ja voisivat hyötyä kaikesta, kun heidän silmiinsä ja korviinsa tuulahtaisi milloin mistäkin kauniiden tuotteiden vaikutus kuin tuulenhengi, joka tuo puhtailta seuduilta terveyttä; se ohjaisi heitä lapsuudesta asti huomaamatta mukautumaan kauneuteen ja sitä edustavaan ajatteluun, rakastamaan sitä ja olemaan sen kanssa sopusoinnussa.”⁵

Platonin mukaan se, mitä taiteessa jäljitellään ja miten jäljitellään, vaikuttaa ihmisen olemukseen. Ihmiset sekä saavat että ottavat vaikutteita taiteesta. Kaunis puhe, harmonia, sopusuhtaisuus ja hyvä rytmi ovat järkevän, hyvän ja jalon luonteen sukua ja

⁵ Platon 1981, 106.

jäljitelmiä. Sen sijaan epäsuhtaisuus, huono rytmi ja epäharmonia taiteessa ovat sukua huonoille ihmisluonteille.⁶

Ajatuksia taiteen vaikutuksesta ihmiseen on esitetty eri aikoina ja niihin on vedottu perusteltaessa taiteen merkitystä ihmisen kasvulle. Antiikin Kreikasta tunnettuja ovat myös Aristoteleen ajatukset taiteen ihmismieltä puhdistavasta ja sitä kautta mahdollisesta älylliseen kehitykseen liittyvästä vaikutuksesta.⁷ Renessanssin aikakaudelta klassinen teos on Leon Battista Albertin *De Pictura*.⁸ Myös Alberti uskoi taiteella olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia ihmiseen, mutta koki tärkeäksi välittää taiteeseen liittyvää tietoa kaikille yhteiskunta luokasta riippumatta. Esteettisyyden ja estetiikan käsitteiden synty ja niiden ympärille muodostuneet teoriat taiteesta ja taiteen vastaanotosta 1700-luvulla vaikuttavat ajatteluumme edelleen. Kasvatuksen yhteydessä ajatuksia käsittelevän Friedrich von Schillerin näkemyksessä on vaikutteita Platonilta. Kuitenkin kun Platonin ajatelee hyvän taiteen kasvattavan yhteisön jäsenet omaan rooliinsa yhteiskunnassa, Schiller kritisoi yhteiskunnan vaatimaa erikoistumista ja ylistää kauneuden ja estetiikan vapauttavan yksilöt yhteiskunnallisten tehtävien määrittelemistä rajoista. Schillerin termi leikkivietti kuvaa vapautta sekä ulkoisesta että sisäisestä pakosta. Taide saa ihmisessä aikaan erillisten voimien, tunteen ja järjen, aistillisuuden ja moraalien, yhdistymisen. Taide tekee ihmisestä jalon ja hyveellisen.⁹

Myös John Deweylla esteettisen toiminnan voima on erilaisten asioiden yhdistymisessä. Toiminnan esteettisyys syntyy ilmaisussa, jossa vanhojen kokemusten ainekset yhdistyvät uuteen kokemukseen. Dewey puhuu kaikessa käytännöllisessä toiminnassa mukana olevasta esteettisyydestä ja erottaa toiminnan esteettisyyden ja esteettisen toiminnan.¹⁰ Siitä huolimatta, että keskiössä ei ole taiteen tuottama erikoinen kokemus, hän nostaa taideteokset erityisasemaan niiden esteettisten ominaisuuksiensa vuoksi. Taideteoksen kokemisesta tulee esteettinen kokemus, koska siinä yhdistyvät aistillinen nautinto sekä emotionaalinen ja älyllinen toiminta.¹¹ Dewey ylistää taiteen ominaisuutta yhdistää materia ja mielikuviutus. Taideteokset synnyttävät herkemmin kuin muut objektit uusia kokemuksia, joihin voi yhdistää vanhoja kokemuksia. Taide luo uusia tapoja kokea maailmaa ja elämää. Deweyn mukaan taide rikastuttaa ihmisen persoonallisuutta, koska se rikkoo konventioita, poistaa asioiden erillisyyttä ja niiden

⁶ Platon 1981, 106.

⁷ Aristoteles 1977.

⁸ Alberti 1970.

⁹ Schiller 1985, IV:5, VII:1, VIII:1, VI:13, XI:8, XII, XIII:2&3, XIV:2 ja XV:5&7. Ks. Tikkanen 1987, 5-6 ja 9-24. Roomalaiset numerot viittaavat Schillerin kirjeen numeroon ja arabialainen numero kirjeen numeroituun kappaleeseen.

¹⁰ Ks. esim. Dewey 1980, 46.

¹¹ Dewey 1980, 25, 38, 42, 55.

välisiä ristiriitoja sekä kasvattaa tietoisuutta yksilön yhteydestä luontoon, toisiin ihmisiin ja omaan alkuperään ja kohtaloon.¹²

Herbert Readin sanoma kirjassa *Education through Art* (1943) on vastaava; esteettinen toiminta on fyysisen ja henkisen prosessin orgaaninen integraatio, arvojen tuomista faktojen maailmaan. Kun ihminen käyttää mielikuvitustaan havainnoidessaan taideteoksen universaalia esineellistä olemusta, yhdistyy orgaaninen maailma ja luova ihmismieli.¹³ Read kritisoi modernia autonomista taide -käsitettä, joka hänen mielestään syntyi, kun taide irtautui yhteisön normaalista toiminnasta taideteosten menettäessä yhteytensä ja merkityksellisyytensä yhteisön jäsenille.¹⁴ Read pyrkii esittämään taiteelle sellaisen funktion, että tämä yhteys löytyisi uudestaan. Hänen mukaansa kasvattamalla ihmisiä olemaan tekemisissä taiteen kanssa päästään kasvatuksen tavoitteisiin; aikaansaamaan ihmisen ja hänen henkisten ominaisuuksien orgaaninen kokonaisuus sekä saavuttamaan yksilöllisen onnellisuus ja sosiaalinen harmonia.¹⁵ Readin mukaan taiteen tulisi olla läsnä kaikissa oppiaineissa. Hän korostaa lasten spontaania kykyä niin taiteen luomisessa kuin tarkastelussakin.¹⁶

Sitä, että taide on etenkin lapsilla ajatuksen kieli, tähdentää myös Victor Lowenfeld. Taide on Lowenfeld mukaan tapa purkaa tunteita, elämän nautintoja ja pelkoja. Lasta tulee rohkaista ja auttaa tuottamaan käsitteitä, joiden avulla ilmaista tunteita ja kokemuksia.¹⁷ Itseilmaisuus ei ole strukturoimatonta mielikuvituksen tuotetta, vaan se antaa väylän käsitellä tuntemusten ja tunteiden sekä ajatusten muotoja yksilön kehitysasteen mukaisesti. Toisaalta esteettisen tietoisuuden kehittäminen ei myöskään ole tietyn kuvan tai muun taiteellisen objektin arvioimista, ei ainakaan aikuisten näkökulmasta lähtevien arvojen ja käsitteiden pohjalta. Esteettisen tietoisuuden kasvu ei liity vain taiteeseen. Se on ajattelun, tuntemusten ja havainnoinnin integraatiota.¹⁸

Tietoisuus havaittavista asioista kasvaa esteettisen kokemuksen aikana myös Harold Osbornen näkemyksen mukaan. Yksilö on tavallista tietoisempi ja valppaampi, ja henkiset ominaisuudet toimivat tehokkaammin, mistä palkintona ovat jatkuvat uudet oivallukset. Taito havainnoida kasvaa jatkuvasti ilman rajaa ja vaatii myös jatkuvaa henkistä vireyttä. Vaikka Osborne ajattelee esteettisen havainnoinnin ja sen taitojen harjoittelun vaikuttavan ensisijaisesti siihen itseensä, näkee hän taiteen ja taideteosten

12 Dewey 1980, 104, 161. 195 ja 271.

13 Read 1967, 215.

14 Read 1970, 117-118.

15 Read 1967, esim. 69.

16 Read 1967, esim. 9, 223 ja 283.

17 Lowenfeld & Brittain 1982, 3-19.

18 Lowenfeld & Brittain 1982, 95-129.

tarkemmalla tutkimisella olevan vaikutusta myös laajemmin henkisiin ominaisuuksiin ja elämän perspektiivin laajentumiseen.¹⁹

Symbolisysteemejä tutkiva Nelson Goodman korostaa taiteen tuottaman kokemuksen dynaamista luonnetta ja taiteen kokijalta vaadittavaa aktiivisuutta. Goodmanin taidenäkemyksen mukaan taide tuottaa luonteeltaan kognitiivisen, ymmärrystä kasvattavan kokemuksen, koska taideteokset toimivat symboleina. Taiteen vastaanotto (mielestäni tämä pätee myös taiteen tekemisen kohdalla) on kanssakäymistä objektin kanssa, jossa teokset stimuloivat tutkivaa katsomista, terävöittävät havaintoa, parantavat visuaalista älykkyyttä, laajentavat perspektiiviä sekä tuovat esille asioiden välisiä yhtäläisyyksiä ja vastakohtia ja rajaavat pois vähemmän merkityksellisiä asioita.²⁰ Tieto liittyy Goodmanin mukaan taiteeseen, koska symbolina toimivien teosten kautta jatkuvasti rakennetaan maailmoja, mikä aina perustuu tiedolle. Yhdistelemällä uutta ja vanhaa informaatiota opitaan uusia käsityksiä, ja sitä kautta lisätään ymmärrystä maailmasta.²¹ Hänen mukaansa symbolien ensisijainen merkitys on niiden käyttäminen ymmärtämisen vuoksi niin taiteessa kuin muissakin yhteyksissä. Symbolien tuottamat hyödyt kuten käytännöllisyys, mielihyvän tunne tai toimiminen kommunikoinnin välineenä ovat riippuvaisia ymmärryksestä. Symbolien kautta ei kasva vain ymmärrys maailmasta, vaan kokemuksen myötä arvioimme ja ymmärrämme uudelleen myös itse symboleita.²² Yleisesti ottaen taidekokemuksen jälkeen astutaan erilaisina takaisin tavalliseen maailmaan; nähdään sellaista, mitä ei ole ennen nähty, nähdään uudella tavalla. On tapahtunut oppimista.²³

Opitaan, mutta taiteesta vai sen tuottamasta kokemuksesta?

Siitä huolimatta, että nykytaidetta kuvailtiin tutkimusaineistossa monin tavoin, herää vielä yksi kysymys. Millä tavalla nykytaiteen yhteyteen mielletyt asiat konkretisoituvat itse teoksissa? Sitä ei oikeastaan saa millään muulla tavalla selville kuin tutkimalla, tekemällä ja kokemalla taidetta. Siksi teoriat, joissa pohditaan taiteen tuottamaa kokemusta, soveltuvat hyvin taiteen tarkasteluun oppimisen näkökulmasta.

Monroe C. Beardsley tutkiessaan ja määritellessään esteettistä kokemusta korostaa erityisesti taiteelle kuuluvaa kapasiteettia tuottaa palkitseva (worthwhile) kokemus.²⁴ Se syntyy taiteen kokijan tuntemasta tyytyväisyydestä ja mielihyvästä. Beardsley käyttää

19 Osborne 1970, erityisesti 36-37.

20 Goodman 1984, 179-180. Kt. myös Goodman 1985, 241-242.

21 Tämä on keskeinen ajatus Goodmanilla ja tulee esille monissa eri yhteyksissä. Ks. esim. Goodman 1981, 22; Goodman 1985, 241-244.

22 Goodman 1985, 258-259.

23 Goodman 1984, 85.

24 Beardsley määrittelee taiteen tuottamalle kokemukselle viisi ominaista piirrettä: objected directedness, felt freedom, detached affect, active discovery ja wholeness. Beardsley 1982, 288-297. Termin worthwhile hän on ottanut Francis Sparshottilta (Sparshott 1982).

sanaa *aesthetic gratification*.²⁵ Beardsleyn mukaan sitä suurempi on esteettisen tyytyväisyyden aste mitä suurempi objektin esteettinen arvo on.²⁶ Hän korostaa taideteoksen sisäisen arvon (*inherent value*) ja luontaisen arvon (*intrinsic value*) eroa. Taiteen esteettinen arvo on luontainen arvo, joka syntyy teoksen luonteenpiirteiden mukana. Taideteosta arvostetaan sen tuottaman kokemuksen tähden, ei sinänsä.²⁷

Beardsleyn kuten joidenkin muidenkin teorian ongelmana on kehämäisyys.²⁸ Taiteen ja taideteosten arvoa perustellaan sen kyvyllä tuottaa esteettinen kokemus, jonka ehtona on esteettisesti korkeatasoinen taide, ja sellaiseksi taiteeksi määritellään taide, joka tuottaa esteettisen kokemuksen. Mielestäni asiaa ei voi jättää tähän, vaan on selvitettävä, mitkä asiat taideteoksessa tuottavat esteettisen tai kenties kokemuksen, josta voi oppia jotain? On siis tutkittava taideteoksia ja mitkä asiat niissä saavat ihmisen kantamien asioiden kanssa aikaan palkitsevan kokemuksen. Taiteen tarkastelussa oppimisen näkökulmasta olennaiseksi nouseekin näkemys, että taiteen kokeminen on ihmisen ja taideteoksen välistä dialogia.²⁹

25 Beardsley on käyttänyt myös sanaa *enjoyment* (ks. Beardsley 1982, 36), mutta on kehittänyt käsitettä moniulotteisempaan suuntaan mm. Georg Dickieltä saamansa kritiikin vuoksi.

26 Beardsley 1982, 21-23.

27 Beardsley 1982, 68-70; Beardsley 1981, 571-582.

28 Smith & Smith ovat tosin päinvastaista mieltä. Heidän mielestään monissa teorioissa päädytään kehäpäätelmään, koska taiteen ainutlaatuisuuden etsintä johdetaan takaisin taideobjektiin tai tarkemmin niihin ominaisuuksiin, jotka luonnehditaan esteettisinä, koska ne antavat nostetta esteettiselle nautinnolle. Smith & Smith ovat sitä mieltä, ettei Beardsleyn teoria sorru kehäpäätelmään, koska kuvaillessaan taiteen tuottaman kokemuksen piirteitä, Beardsley tutkii itse kokemusta, eikä palaa takaisin tutkimaan taideteosta. (Smith & Smith 1971, 130-131.) Niinpä näen myös Ralph A. Smith taiteen erityisyyden (*excellence of art*) määritelmässä saman kehämäisyyskuin Beardsleyllä. Smith kirjoittaa: "...the excellence of art implies two things: the capacity of works of art at their best to intensify and enlarge the scope of human awareness and experience and the peculiar qualities of artworks whence such a capacity derives." (Smith 1987, 3, 16- 17, 20-21.) Muutama kysymys: Milloin taideteokset ovat parhaimmillaan? Ovatko ne silloin, kun tuottavat arvokkaan kokemuksen? Milloin tiedämme, että kokemus on arvokas? Onko se silloin, kun sen tuottaa taide, joka on parhaimmillaan? Kuinka voit todistaa, että tietyillä taiteen piirteillä on kyky vahvistaa ja laajentaa ihmisen tietoisuutta ja kokemusta? Onko näiden ominaisuuksien vaikutus sama kaikille? Myös Harold Osbornen ajattelee, että teoksesta tekee todellisen taideteoksen, kun ajatellaan sen olevan kyvykäs ylläpitämään tutkivaa, havainnoivaa ja arvioivaa asennetta. (Osborne 1970, 216.) Francis Sparshott määrittelee taideteoksien olevan olemassa siksi, että ne tuottavat arvokkaita/vaivanarvoisia (*worthwhile*) kokemuksia. Mitä vähemmän epäillään taideteoksen olevan olemassa tämän kokemuksen vuoksi sitä varmemmin teosta pidetään taideteoksena. (Sparshott 1982, 3.)

²⁹ Olen tutkimuksessani kehitteltyt ajatusta, että taide oppimisympäristönä on didaktinen dialogi. Didaktisuudella tarkoitan sitä, että ollakseen taiteen kanssa käytävä vuoropuhelu oppimisen ympäristö sille pitää asettaa tavoitteita ja luotava jonkinlaisia menetelmiä, jotka edistävät oppimista. Nämä voi määrittellä taiteen tekijä tai kokija itse tai joku ulkopuolinen. Ajatukseni on ehkä lähimpänä Nicholas Burbulesin pedagogis-kommunikatiivista dialogin määritelmä: keskustelun osapuolien suhde suuntautuu tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsessämme ja toisistamme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asetettuja opetuksellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa tai ylentävää (*edificatory*) (Burbules 1993, x ja 8-9).

Ensi näkemältä voisi ajatella olevan ongelmallista perustella taiteen laatua sen tuottamalla kokemuksella myös siksi, että kokemus on sosiokulttuurisista piirteistään huolimatta subjektiivinen. Tämä on kuitenkin ongelmallista vain silloin, jos pyritään määrittelemään yleispäteviä kriteerejä taiteen laadulle. Jos – kuten edellä esitetyissä teorioissa – arvostetaan taiteen vaikutusta ihmiseen, subjektiiviset kokemukset ja näkemykset taiteesta ja yksittäisistä taideteoksista tulisi olla keskeistä aineistoa taiteen olemuksen tutkimisessa.

Arthur D. Efland arvostaa Beardsleyn teoriaa taiteen tuottamasta kokemuksesta sekä Ralph A. Smithin sille perustuvaa määritelmää taidekasvatuksen erityisyydestä (excellence of art education).³⁰ Eflandin mielestä taidekasvatuksen tarkoitus ei voi kuitenkaan olla vain esteettisten kokemusten tuottaminen vaan myös niistä oppiminen.³¹ Taiteen esteettisellä luonteella ei Eflandin mukaan voi yksin perustella taiteen kasvatuksellista arvoa. Hän määrittelee sen rinnalle kolme muuta perustetta:

The cognitive flexibility, which takes into account the complex and ill-structured character of learning in the arts, which requires the study of cases and their interpretation. Ill-structuredness becomes evident in one-of-a-kind learning situations, where judgments are made unguided by rules or generalizations that cover multiple cases. This includes most situations in life.

The integration of knowledge argument, where the interpretation of works of art draws strength from knowledge in collateral domains, enabling the learner to understand the context of the work.

The imagination argument, where imagination is identified as a pervasive structuring activity using metaphor and narrative to establish new meanings and achieve coherent, patterned, and unified representations. Imagination is essential to our rational capacity to find significant connections, draw inferences, and solve problems.³²

Siitä, onko taiteen ja taidekasvatuksen oikeutus taiteessa itsessään vai sen tuottamassa kokemuksessa ja sen kumulatiivissa vaikutuksissa, on käyty paljon keskustelua. Taidekasvatuksen lähtökohtana voi olla ajatus, että taiteella ei sinänsä ole mitään erityistä kasvattavaa sisältöä, vaan tavoitteena on kasvattaa ymmärrystä taiteen kyvystä kantaa merkityksiä erityisellä tavalla.³³ Mielestäni tässäkin tapauksessa taide ja taidekasvatus ovat sidottuna laajempaa yhteyteen. Ne toimivat välineenä kasvattaa

³⁰ Esim. Smith 1987. Ks. viite 28.

³¹ Efland 2002, 169-170.

³² Efland 2002, 159.

³³ Esim. Routila 1995, 9.

ymmärrystä. Tapahtuuko tämä erityisluonteen ymmärtäminen sen itsensä vuoksi? Kenties ymmärryksen synnyttää kokemus. Kenties ymmärrys itse tuottaa kokemuksen, jota arvostetaan. Entä onko taiteen kantamilla merkityksillä merkitystä? Mahdollisesti se, että ne kasvattavat tietoisuutta kokijasta itsestään tai maailmasta hänen ympärillään? Joka tapauksessa kasvatuksen kontekstissa taideteoksia ei vain tehdä, katsota, lueta tai kuunnella, vaan teoksia opitaan ja opetetaan tekemään, katsomaan, lukemaan ja kuuntelemaan tietyllä tavalla ja ennen muuta jostain syystä.

Tästä puhuu myös Pauline von Bonsdorff, jonka mukaan taideteoksen merkitys ja arvo on olemassa vain suhteessa ihmiseen. Sana kasvatusta korostaa ihmistä, jonka kautta ja jota varten taide on olemassa, sekä asioita, joita taiteen tekemisessä ja arvostamisessa tapahtuu. Taiteen mahdollisuudet rikastuttaa inhimillistä todellisuutta on taidekasvatuksen keskeisiä kysymyksiä; taideteosten historian ymmärtäminen on tärkeä, mutta tälle alisteinen tehtävä. Koska taiteiden historiallisen ja kulttuurisen moniulotteisuuden olennainen piirre on muuttuvuus, taidekasvatuksessa välineellinen suhtautuminen, joka olettaa toiminnan lähtökohdat ja päämäärät annetuiksi, ei von Bonsdorffin mukaan riitä, vaan erityisesti yliopistollisena oppiaineena ja tutkimusalana taidekasvatusta edellyttää taiteen luonteen ja tehtävien kriittistä pohdintaa. Välineellisyydellä hän viittaa toimintaan, joka keskittyy vain taidekasvatuksen menetelmien kehittämiseen. Tällaisen asenteen ydinongelma ei ole oletus taiteen arvosta vaan tapa, jolla se peittää allensa taiteiden moninaisuuden, kuten eri taiteenlajit ja sekoittumiset sekä taideteosten historialliset ja kulttuuriset sidokset, mukaan lukien taideteosten suhde politiikkaan, propagandaan ja utopiaan.³⁴

Minä lisäisin tähän vielä taiteen sidokset esimerkiksi koulussa tapahtuvaan opettamiseen ja oppimiseen. Ajattelen, että myös koulussa taidekasvatusta edellyttää taiteen luonteen ja tehtävien kriittistä pohdintaa. Voisiko taiteeseen ja varsinkin nykytaiteeseen liittyvän epämääräisyyden ja monimutkaisuuden kääntää voimavaraksi? Voisiko taiteen ja varsinkin nykytaiteen outouden ja sen tuoman ihmetyksen valjastaa kehittämään sekä ihmistä että koulua?

Helene Illeris (2006), joka analysoi käsityksiä yleisöstä kirjoittaessaan elinikäisestä oppimisesta museo- ja galleriakasvatuksen yhteydessä, kritisoi valmiita odotuksia yleisön toimimisesta ja ajattelutavoista ja niihin perustuvasta tavasta luoda museopedagogisia konsepteja.³⁵ Eikä ihme, sillä esimerkiksi amerikkalainen taidekasvatusteoreetikko E.F. Kaelin on esittänyt yhdeksi perusteluksi koulun taidekasvatukselle sen, että nuorten on opittava pelaamaan esteettistä peliä. Heidän on

³⁴ von Bonsdorff 2002, 51.

³⁵ Illeris 2006. Ks. myös Illeris, 2009.

opittava, miten he pääsevät rooleihinsa ja millaisia odotuksia heitä kohtaan on esteettisissä [kulttuuri] instituutioissa.³⁶ Nykytaiteen parissa tekemänsä tutkimuksen perusteella Illeris toteaa, etteivät varsinkaan nuoret halua ajatella valmiita konsepteja taiteen vastaanotossa, vaan luovat omia suoria kontakteja teoksiin ja ottavat yksilöllisen vastuun oppimisprosessista.³⁷

Moderniin taidekäsitykseen perustuva taideteoksien esteettisiä piirteitä korostava arviointi ei monesti sovellukaan nykytaiteen tarkasteluun. Monet nykytaiteen teokset ottavat hyvin vahvasti kantaa yhteiskunnallisiin oloihin ja toimintatapoihin tavalla, jossa ei voi erottaa esteettistä pintaa teoksen sisällöllisestä viestistä. Relationaalisessa (relational) teoriassaan taiteesta Nicolas Bourriaud määrittelee taiteellisen toiminnan peliksi, jossa muodot, rakenne (patterns) ja funktiot kehittyvät ja muuttuvat ajallisten ja sosiaalisten kontekstien mukaan. Hänen mukaansa nykyajan taideteosten rooli ei ole antaa muotoa mielikuvituksellisille ja utopistisille todellisuuksille, vaan olla elämisen ja toiminnan tapa olemassa olevassa todellisuudessa.³⁸ Bourriaud havainnollistaa teoriaansa nykytaiteen muodoilla, joissa korostuu ihmisten välinen kanssakäyminen ja niiden sosiaalinen konteksti. Taiteellinen toiminta niin teosten tekeminen kuin vastaanotto, on yksilöiden ja ympäröivän maailman välisten suhteiden joukko ja päättymätön sarja.³⁹ Nykytaiteen muodosta hän sanoo: ”The contemporary artwork’s form is spreading out from its material form: it is linking element, a principle of dynamic agglutination. An artwork is a dot on a line.”⁴⁰

Määritellessään postmodernia taidekasvatusta Efland, Freedman ja Stuhr pyrkivät vastaamaan nykyajan taiteen haasteisiin. Heidän ongelmansa on se, että he istuttavat postmodernin ajan ilmiöt modernismin suuriin kertomuksiin ja totuuksiin, vaikka tiedostavatkin postmodernin lähtökohtiin perustuvan opettamisen olevan hankalaa modernin koulutuksen ehdoilla. He puhuvat postmodernista teoriasta, postmodernien taidenäkemyksen opettamisesta lapsille ja jopa postmoderneista lapsista. Modernismin mukaisesti pyritään luomaan postmodernia aikaa selittävä ja määrittävä teoria – yksi ismi muiden jatkoksi. Efland, Freedman ja Stuhr määrittelevät postmoderniin taiteeseen kuuluvaksi tiettyjä asioita, kuten tietokoneita hyödyntävän taiteen, ja niiden pohjalta postmodernin taidekasvatuksen tavoitteet ja sisällöt. Joitakin näistä piirteistä, kuten taiteen poliittisuutta, jopa kritisoidaan eikä välttämättä pidetä sopivina kasvatuksen yhteydessä.⁴¹

³⁶ Kaelin 1989, 55 ja 62

³⁷ Illeris 2006, 20-21.

³⁸ Bourriaud, 2002, 11-13.

³⁹ Bourriaud, 2002, ks. esim. 21-22 ja 85.

⁴⁰ Bourriaud, 2002, 2.

⁴¹ Efland, Freedman & Stuhr 1998, ks. esim. 54 ja 60-65.

Postmodernismin voi toki rajata tiettyyn aikaan ja luokitella tietynlaisen taiteen siihen kuuluvaksi. Efland, Freedman ja Stuhr käsittelevät kuitenkin nykyaikaa, oman aikamme haasteita. Koska nykyajan taide (nykytaide) muuttuu ja löytää jatkuvasti uusia ilmenemismuotoja, taidekasvatus on koko ajan askeleen jäljessä, etenkin jos ensin pyritään määrittelemään, mitä postmoderni taide tai nykytaide on.

Tarkastellessaan nykytaiteen taidekasvatukselle asettamia haasteita Helena Sederholm korostaa, että nykytaidetta tulee lähestyä tapauskohtaisesti. Hänen mielestään ei ole olemassa taiteen kieltä ja kielioppia. Nykyajan taide kontekstuaalisena, performatiivisena sekä poliittisesti ja sosiaalisesti aktiivisena luo strategioita ja taktiikoita toimia erilaisissa tilanteissa. Sederholm tähdentää taiteen suoraa yhteyttä jokapäiväiseen elämään.⁴² Näin ollen myös taidekasvatus tulee olla tilannesidonnaista, taktiikoiden ja strategioiden laatimista. Tällaiset ajatukset taiteesta tarjoavat otollisen maaperän kiinnittää huomio taiteen käyttökelpoisuuteen muidenkin kuin taiteeseen itseensä liittyvissä kasvatus-, opetus- ja opiskelutilanteissa.

Von Bonsdorffin mukaan taidekasvatuksessa on luontevaa painottaa nykytaidetta, siitä huolimatta, että niiden merkitykset ovat vähemmän vakiintuneita kuin vanhemman taiteen. Nykytaiteen uutuus ei ole absoluuttista vaan pikemminkin suhteellista ja usein ennakoimatonta suhteessa valitseviin taidekäsitteisiin ja muun muassa siksi tulkinnallisesti vaativaa. Vaativuuden toinen aspekti on hänen mielestään se, että nykytaiteen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti ei ole valmis, vaan muotoutumassa. Kun ilmiöiden merkitykset eivät ole vakiintuneet, opetus, tutkimus ja yleensä yhteiskunnassa käytävä keskustelu vaikuttavat siihen, miten ne ymmärretään, tulkitaan ja arvotetaan.⁴³

Näkisinkin, että nykytaiteen epämääräisyys tai avoimuus pakottaa tai mieluummin tarjoaa tilaisuuden käsitellä taiteen ja ihmisen kohtaamista johonkin kontekstiin sidottuna dialogina. Kun kyseessä on dialogi, molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Ihmisen kokemus ja tulkinta tuovat aineksia taideteokseen ja taideteos synnyttää prosessin ihmisessä. Kiinnostavaa on se, millä tavalla tämä dialogi vaikuttaa ihmiseen ja miten aktiivinen ihmisen on oltava, jotta taide saa ihmisessä jonkin muutoksen, oppimisen ja kasvun aikaiseksi. Näihin kysymyksiin opettajilta kerätyn aineiston analyysi on pyrkinyt antamaan vastauksia.

Mitä taiteesta voi oppia?

Tutkimusaineiston purkaminen osiin siten, että pyritään pääsemään yhä lähemmäksi itse taideteoksen ominaisuuksia, osoittaa, että taiteen tuottamia kokemuksia ja sen parissa

⁴² Sederholm 1998.

⁴³ von Bonsdorff 2002, 52.

työskentelyä (opiskelua) voi konkretisoida. Konkretisoida voidaan sekä teoksen ominaisuuksia että ihmisen toimintaa taiteen äärellä. Konkretisointi antaa työkaluja käytännön toimintaan. Taiteen roolia kasvatuksessa ja opetustyössä voi lähteä rakentamaan aineistosta laaditun struktuurin mukaan joko tavoitteesta kehittää kasvatettavaa tai jostain välitavoitteesta, esimerkiksi mielipiteiden muodostamisen harjoittelusta. Tällöin taide toimii välineenä näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Oppimisen lähtökohta voi myös olla taideteokset ja niiden tarkastelu, jolloin ihmisen kehittymiseen vaikuttavat asiat tulevat ikään kuin ohessa.

Taiteella voikin nähdä olevan kasvatuksessa tai opetuksessa karkeasti kolme funktiota. Yhtenä taidekasvatuksen tarkoituksena on opettaa taiteeseen liittyviä asioita eli taide on opetuksen kohde. Tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien lähtökohdat ovat taiteessa ja sen esteettisissä ominaisuuksissa. Opetetaan ja opiskellaan taiteen vastaanottoon liittyviä asioita, kuten taiteen historiaa, taidekriittikää ja –filosofiaa. Tähän kuuluu myös taiteellisen tekemisen harjoittelu, jota Suomessa nimitetään yleensä taidepedagogiikaksi. Tällaista taidekasvatusta voi kuvata ilmaisulla education (knowledge and understanding) in art tai of art.

Taidekasvatuksen laajempi funktio liittyy oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen. Siihen kytkeytyy ajatukset luovuus- ja ilmaisukasvatuksesta. Taiteen rooli on olla lukuaineiden vastapaino, mutta myös keino kehittää yleisiä, kuten metakognitiivisia taitoja. Kolmas funktio on taiteen välineellinen käyttö, jolloin taide integroituu eri oppiaineiden yhteyteen. Taideteokset toimivat tiedon lähteenä, tuottajana ja rakentajana. Näiden funktioiden kohdalla voidaan puhua taiteesta kasvatuksessa, art in education tai education (knowledge and understanding) through art. On tulkinnallinen asia kumman ajattelee paremmin kuvaavan ihmisen kokonaisvaltaisempaa kehittymistä ja kumman taiteen käyttöä muiden kuin taiteellisten asioiden opiskelussa.

Keskustelu⁴⁴ siitä, onko tai pitääkö taidekasvatuksen olla luovuuskasvatusta, itse ilmaisua, taiteellisen tekemisen opettamista vai opetusta, jossa keskitytään niin sanotun oikean taiteen ja mestariteosten tutuksi tekemiseen, on mielestäni turhaa. Hyvä taidekasvatus sisältää kaiken tämän. Olenkin eri mieltä Ralph A. Smithin näkemyksen kanssa siitä, että on erehdys luulla taiteiden käytön stimuloivan opetuksessa ei-esteettisiä oppimistuloksia. Smithin mielestä taidekasvatuksen suoranaiseksi tavoitteiksi ei sovellu esimerkiksi sellaiset asiat kuin kirjallisten taitojen vahvistaminen, kehitysvammaisten auttaminen, mielenkiinnon kohteiden, asenteiden ja arvojen kehittäminen, ihmisten vuorovaikutussuhteiden kehittäminen, identiteetin rakentaminen,

⁴⁴ Erilaisia näkemyksiä taidekasvatuksen funktiosta ja perusteluja taidekasvatukselle osana yleissivistävää koulutusta on ansiokkaasti koontanut yhteen Arja Puurula artikkelissaan Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa (2000).

vieraisiin kulttuureihin tutustuminen tai koulun ja yhteiskunnan uudistaminen. Hänen mukaansa taidekasvatuksen toimiminen kasvatuksellisena uudistajana on taidekasvatuksen ja taiteen alistamista ideologisille tarkoituksille. Smith kutsuu tällaisia näkemyksiä taidekasvatuksen raa'aksi (crude) instrumentaalisuudeksi.⁴⁵

Kuten edellä esitin, kasvatuksellisella toiminnalla on aina syynsä. Jo sen taustalla, että ihmisten halutaan tutustuvan taiteeseen, on ideologisia ajatuksia. Toisessa yhteydessä Smith toteaa Albert William Levi kanssa olevan hyväksyttävää, että taiteen kokeminen verrattuna muihin kokemuksiin edesauttaa persoonallisuuden rakentumista taidekokemuksen vaikuttaessa vastaanottajan havaitsemis- ja käsityskykyyn sekä tunteisiin.⁴⁶ Loppujen lopuksi hyvin usein taiteen ja taidekasvatuksen tarpeellisuutta päädytään perustelemaan taiteen kasvattavalla vaikutuksella. Esimerkiksi Elliot Eisner pitää ihmisen taiteelliseen ajatteluun kuuluvan visuaalisen luku- ja kirjoitustaidon opettamisen ja oppimisen ensisijaisena tarkoituksena sitä, että yksilö oppii näkemään ja katsomaan visuaalista maailmaa siten, että hän nauttii siitä sen itsensä vuoksi, ei välineenä saavuttaa jotain muuta päämäärää. Kuitenkin hän puolustaa taidekasvatuksen olemassaoloa sillä, että sen kautta yksilö oppii luottamaan arvostelukykyynsä ja taiteen kautta yksilön aistit kultivoituvat sekä mielikuvitus kehittyy. Hän pitää taidetta tärkeänä myös älykkyyden monipuolisen kehittymisen kannalta.⁴⁷ Myös Beardsleyn mielestä sen lisäksi, että taiteen tuottaman kokemuksen kautta muodostuu käsitys siitä mitä esteettinen tyytyväisyyden tunne on ja voisi olla, taiteen kumulatiivisia vaikutuksia ovat kasvanut aistillisuus sekä tietoisuus itsestä ja ympäristöstä.⁴⁸

Minä en näe mitään ristiriitaa tai taidetta alentavaa siinä, että taide valjastetaan muun kuin siitä itsestään lähtevän asian opiskeluun. Kun hyödyntää taiteen tekemistä tai taiteen vastaanottoa jonkun muun asian yhteydessä, ei voi samalla olla tutkimatta ja tulkitsematta taidetta itseään. Toisaalta kun tutkii ja opiskelee taidetta sinänsä, ei voi välttyä tarkastelemasta sen suhdetta muuhun maailmaan ja sen käsittelemien asioiden läpi muuta maailmaa. Kysymys on vain siitä, kumman priorisoi. Onko tavoitteena kehittää lapsen ominaisuuksia ja käyttää siinä taiteen keinoja, jolloin samalla oppi myös taiteesta, vai opettaa asioita taiteesta, jolloin samalla kehittää myös oppilaan ominaisuuksia.

Nykytaide tarjoaa tähän kaksisuuntaiseen oppimistapahtumaan mitä parhaimmat mahdollisuudet. Tosin se edellyttää, että tarkastelemme asioita ilman filosofisia ennakkoluuloja ja historiallista rajoittuneisuutta. Silloin huomaamme kuten Richard Shusterman kirjoittaa: "...art surely forms part of life, just as life forms the substance of

⁴⁵ Smith 1989, 160-161; Smith 1987, 26-27.

⁴⁶ Levi & Smith 1991, 192.

⁴⁷ Kt. Eisner 1972 ja Eisner 1988.

⁴⁸ Beardsley 1982, 34.

art and even constitutes itself artistically in “the art of living”.⁴⁹ Tämä sama ajatus on myös Bourriaudilla.

Tällainen asenne helpottaa taiteen lähestymistä. Varsinkin nykytaiteen kohdalla vierauden tunne taidetta kohtaan lieventyy, kun lähestyy teoksia itselle tutuista asioista ja elämänalueista käsin. Yhtymäkohtia nykytaiteen teoksista löytyy niin teoksissa käsiteltävistä aiheista kuin käytetyistä materiaaleista ja toimintatavoista. Teokselle luodaan selitys omista lähtökohdista käsin. Tässä kohtaa voi hyvin puhua taiteen ymmärtämisestä. Tällä en tarkoita yhteistä ymmärrystä, yleispätevää selitystä, vaan jokaisen henkilökohtaista ymmärrystä, tapaa selittää taideteos itselle sopivalla tavalla. Joskus selitys löytyy helposti, joskus sen eteen pitää tehdä paljon työtä ja hankkia itsensä ulkopuolista tietoa. Joskus ymmärrys syntyy teoksen äärellä ollessa, joskus vasta pidemmän ajan, kenties vuosienkin päästä.

Smithin ja Levin mukaan taiteen kokemusta eivät pilaa jokapäiväisen elämän frustraatiot, pettymykset ja ristiriitaisuudet. Taiteen vastaanottaja on matkustaja omalaatuisessa maailmassa, josta hän palaa Goodmanin ajatusta seuraten takaisin taiteesta, maailmasta ja itsestä uudenlaisen perspektiivin saaneena.⁵⁰ Olen tämän ajatuksen kanssa samaa ja eri mieltä. En tiedä, mitä Smith ja Levi tarkkaan ottaen tarkoittavat jokapäiväisen elämän frustraatioilla, pettymyksillä ja ristiriitaisuuksilla tai kuinka ne voivat pilata taiteen kokemusta. Nykytaiteen – ja monesti vanhemmankin taiteen – kohdalla kuitenkin se, että jättää arkipäivän elämän kokemukset taidekokemuksen ulkopuolelle, ei huomioi taiteen kaikkia ominaisuuksia ja mahdollisuuksia vaikuttaa ihmiseen.

Oppimisen näkökulmasta on olennaista, että taide koetaan keskustelevan jokapäiväisen elämän sekä hyvien että huonojen puolien kanssa. Silloin myös ihminen voi ruokkia taidekokemustaan niin positiivisilla kuin negatiivisilla asioilla. Olkoon kyseessä kummat asiat tahansa kokemus uudenlaisen perspektiivin saamisesta asioihin ei häviä mihinkään. Päinvastoin ajattelen, että arkipäiväisten asioiden pitäminen taidekokemuksessa mukana voimistaa taiteen yhteyttä itseen. Tällainen ajattelu antaa myös mahdollisuuden valjastaa taiteen muuhunkin kuin taiteelliseen yhteyteen. Samalla tavalla kuin kaksisuuntaisessa oppimistapahtumassa, kokeilemalla, mitä kaikkia asioita voi taidekokemukseen tuoda, oppii näkemään taidetta ja sen ominaisuuksia eri näkökulmista. Käydessä dialogia taiteen kanssa eri näkökulmista oppii asioita itsestä ja ympärillä olevasta maailmasta. Opiskeltavat ja opittavat asia saavat uusia näkökulmia ja merkityksiä. Learning through art ei ole vain taiteen avulla (using art tai with the assistance of art) oppimista vaan todellakin taiteen läpi oppimista. Kun ihminen

⁴⁹ Shusterman 1995, 194. Ajatuksen kohdalla Shusterman viittaa Bourdieuhin.

⁵⁰ Levi & Smith 1991, 192.

käsittelee asioita taiteen läpi, tarttuu prosessissa uusia näkökulmia ja merkityksiä myös taiteeseen. Tarkoitin taiteella tässä tapauksessa niin teosta, jota taiteen tekijä tekee, valmista teosta, jota joku tarkastelee (vastaanottaa), kuin taidetta laajempänä ilmiönä. Puhetavat taiteesta ja taiteen käyttötarkoitukset laajenevat.

Taide siinä missä tiedekin

Iso-Britannian lukioiden kuvataideopetuksen sisältöjä ja nykytaiteen osuutta niissä tutkineiden Dick Downingin ja Ruth Watsonin (2004) mukaan enemmistöllä opettajista nykytaiteen osuus opetuksessa on vähäistä. Taideopetuksen todetaan keskittyvän spesifien tietojen ja taitojen opettamiseen käsitteellisen lähestymisen sijaan. Tutkimus osoittaa, että kouluilla, joilla nykytaide on osa koulun taideopetusta, on muutenkin runsaampi taideopetuksen sisältö ja keskustelu nykytaiteesta johtaa myös laajempaan keskusteluun siitä, miksi taide on osa koulujen opetussuunnitelmaa ja millaiset sisällöt tukevat tavoitteiden saavuttamista. Tutkijat ovat sitä mieltä, että muuttuvassa maailmassa tällaiset kysymykset tulisi aina olla esillä.⁵¹

Efland mukaan enää ei tarvitse kysyä, ovatko taiteet kognitiivisia vai eivät. Keskeistä on kysyä, mitä sellaisia kognitiivisia taitoja taide harjoituttaa, joita muut tiedon ja taidon alat eivät tee yhtä hyvin. Taiteen merkitystä puolustavissa argumenteissaan Efland nojautuu Howard Gardner ja Elliot Eisner teorioihin erilaisista tiedon aloista (domains of knowledge), joissa ihminen käyttää erilaisia kognitiivisia taitojaan. Eflandin mukaan mitä rikkaampi yksilön kokemusmaailma on, sitä monipuolisemmin hänen on mahdollisuus kehittyä kognitiivisesti. Esimerkiksi taiteen kehittäessä tiedon joustavaa käsittelyä (cognitive flexibility), ihmiselle kehittyvät erilaisia strategioita, joista on hyötyä muillakin elämän aloilla. Tällainen on muun muassa tulkitsemisen taito.⁵²

Taiteen strukturoimattomuutta (ill-structuredness) tai avoimuutta voisi kuvata myös positiiviseksi epämääräisyydeksi. Epämääräistä siksi, että sillä ei ole etukäteen määriteltyä päämäärää olkoon kyseessä sitten taideteoksen tekemisen tai tulkinnan prosessi. Positiivista siksi, että epämääräisen ongelman ratkaisu ei ole etsimistä, vaan löytämistä. Jokainen vastaus on oikea. Taiteen äärellä ihminen ei vain hanki tietoa, vaan hän rakentaa sekä luo sitä.

Taiteen aktivoimilla kognitiivisilla prosesseilla voi olla ja onkin paljon yhteistä muiden tiedonalojen prosessien kanssa. Tämän päätelmän voi tehdä muun muassa tässä artikkelissa esitellyn aineiston pohjalta. Yhtäläisyydet tulevat esille myös tarkastelemalla tämän hetkisiä oppimiskäsityksiä. Esimerkiksi ajatuksessa tutkivasta

⁵¹ Downing & Watson, 2004, 116.

⁵² Efland 2002, 157-161.

oppimisesta on periaatteena tieteellisen ajattelun, keskustelun ja tiedonhankintatapojen siirtäminen käytännön opetustyöhön ja silti se sisältää monia asioita, joita on liitetty taiteen kanssa työskentelyyn.

Tutkivassa oppimisessa korostetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta sekä aikaisempien kokemusten, tietojen ja uskomusten merkitystä. Oppija myös tehdään tietoiseksi näistä seikoista. Syvälinen oppiminen lähtee esiyymmärryksestä artikuloimalla arkipäivän käsityksiä ja jakamalla näkemyksiä ja teorioita muiden kanssa. Asioiden ymmärtäminen on tärkeämpää kuin tehtävien suorittaminen ja oppimisprosessi rakentuu tiedon hankkimisen ohella tiedon luomiselle.⁵³ Tutkiva oppiminen on vastavuoroista opetusta. Opettava ja opetettavat muodostavat yhteisön, joka oppii tutkimalla. Oppimisen sytyttäjinä pidetään järkeä, tunteita ja kulttuuria eli asioita, jotka ovat taiteeseen sisäankirjoitettuna.

Koska nykytaide koetaan vieraaksi mutta samalla asiaksi, josta saa jokaisella olla mielipide ja omat käsitykset, se on antoisa ympäristö lähteä rakentamaan tutkivan oppimisen termein intuitiivisista ja naiiveista kehysteorioista älykkäiden toimintojen avulla selittävää teoriaa. Nykytaide ilmiönä niin kuin sen osatekijätkin eli taideteokset ovat riittävän moniulotteinen aihepiiri, jota tutkiva oppiminen vaatii.⁵⁴ Se, että taideteokset ovat tulkinnallisesti avoimia, jopa houkuttaa tutkivaan otteeseen. Tunteen linkittyminen älylliseen toimintaan on pidetty taiteen erityisenä ominaisuutena. ”...feeling without understanding is blind, and understanding without feeling is empty”, kirjoittaa Goodman.⁵⁵ Koska taideteokset ovat niin tekijän kuin kokijankin puolelta emotionaalisesti latautuneita älyllisiä prosesseja, liittyy taiteeseen tutkivan oppimisen tavoite kehittää tunneälyä.

Tunteiden lisäksi taiteeseen ja varsinkin nykytaiteeseen ladataan usein voimakkaitakin mielipiteitä ja arkikäsitteitä. Niiden joutuessa taiteesta saadun tiedon ja toisenlaisten näkökulmien kanssa ristiriitaan ollaan keskeisessä ja kehittävässä vaiheessa tutkivaa oppimista. Tutkivan oppimisen keskeinen toiminta, kulttuurisena käsitteellistäminen tulee mukaan, kun taiteesta tai taideteoksesta pyritään luomaan kokonaisvaltaista selitystä. Toisaalta taiteen äärellä toimitaan usein toisin päin eli konkretisoidaan käsitteellistä. Tutkivan ja taiteen äärellä oppimisen välillä on myös toinen ero. Vaikka molemmissa korostuu ongelmanratkaisu, jota ei voida tehdä pelkästään aikaisemmin

⁵³ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 331-338. Tutkivan oppimisen malli on spiraali, jonka osatekijät ovat kontekstin luominen, ongelmien asettaminen, työskentelyteorian luominen, kriittinen arviointi, syventävän tiedon hankkiminen, tarkentuvan ongelman asettaminen, uuden työskentelyteorian luominen, jonka pohjalta asetetaan uudet ongelmat. Kaikissa vaiheissa testataan näkemyksiä ryhmässä, jossa asiantuntijuus jakautuu jäsenten kesken.

⁵⁴ Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 95-99.

⁵⁵ Goodman 1984, 7-8.

hankitun tiedon varassa, tutkivassa oppimisessa vastausta haetaan järjestelmällisesti, mutta taiteessa löytämisen, jopa sattuman kautta.⁵⁶

Tutkivassa oppimisessa korostetaan, että oppimisprosessiin kuulu ihmistoimijoiden lisäksi ihmisen tuottamat älykkään toiminnan välineet.⁵⁷ Väittämällä nykytaidetta oppimisympäristöksi puhun sen puolesta, että taideteokset ovat myös näitä välineitä. Myös niihin on, kuten Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen mukaan yleisesti kulttuurisineisiin, valautunut yhä enemmän ja enemmän älykkyyttä ja tietoa. Nykyajan kulttuurisineissä, kuten uudessa teknologiassa, ja sitä kautta ihmisen työssä ja toiminnassa integroituvat voimakkaasti symboliset ja materiaaliset ulottuvuudet.⁵⁸ Taiteessa tämä integraatio on ollut aina läsnä, mihin moni tässäkin artikkelissa esitelty teoria vetoaa. Koska oppimisessa on kyse ihmisten ja kulttuurisineiden välisestä suhteesta, jossa toiminnan kohteita jalostetaan ja rikastetaan,⁵⁹ on perusteltua pyrkiä lähestyä taidetta oppimisen ympäristönä.

On hyvä muistaa, ettei esimerkiksi luovuus ja mielikuvituksen käyttäminen ole taiteiden yksinoikeus. Tätä ei kuitenkaan pidä kokea ongelmana. Ne taiteen ominaisuudet, joilla on yhtäläisyyttä muihin tiedon- ja taidonaloihin, auttavat näkemään taiteen uskottavana kasvun ja oppimisen ympäristönä.

Mistä sitten johtuu, ettei ihminen osaa ”käyttää taidetta”? Ihminen on tehnyt asioita, joita taiteeksi nimitetään, kauan ihmiskunnan historiassa. Ihminen tekee myös yksilönä luonnostaan taiteellisia toimintoja niin sanotusti pienestä pitäen. Mikä rooli koululla on siinä, että ihmisiltä katoaa taito käsitellä ja ajatella taiteellisin tavoin? Tai että taitteellinen ja tieteellinen ajattelu pidetään niin etäällä toisistaan?

Taidekasvatuksen ympärillä käyty keskustelu osoittaa, että ”syyllisiä” löytyy niin niistä, jotka eivät pidä taidetta oppimisen kannalta tärkeänä, kuin taideaineiden puolestapuhujistakin. Jälkimmäisten osalta tarkoitan niitä, jotka voimakkaasti puolustavat taidetta sen ”pehmeillä” arvoilla. Taiteella halutaan taistella ”kovaa” tietopainotteisuutta vastaan. Ajatuksella nykytaiteesta oppimisympäristönä haluan korostaa sitä, että taiteen voi niin opetuksen välineenä kuin kohteena puristaa tiukastikin määriteltyihin tavoitteisiin. Tämä näkemys ajaa mielestäni taiteen asiaa. Se kertoo siitä, että taide ei ole vain epämääräinen vaikeasti määriteltävä ja arvioitava alue, jonka rooli on keventävä aines tärkeiden lukuaineiden joukossa. Se, että taide esitetään tiedon lähteeksi muustakin kuin taiteesta itsestään sekä välineeksi kehittää tieteellistäkin ajattelua, edesauttaa taiteen ottamista vakavammin osaksi kasvatustoimintaa. Se ei

⁵⁶ Ks. tutkivasta oppimisesta Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 279.

⁵⁷ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 362.

⁵⁸ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 272.

⁵⁹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 276.

poista sitä, että taide sisältää myös tieteestä poikkeavan tavan kokea, tutkia ja kertoa maailmasta.

Vaikka onkin erilaisia kognition muotoja (propositional and nonpropositional), niitä ei tulisi asettaa vastakkain. Eflandin mukaan enemminkin olisi kiinnitettävä huomio siihen, että ne molemmat ovat lähtöisin ympäröivän maailman havainnoimisesta ja kokemisesta. ”The reasons why the hunches of the scientist or the imagination of the artist can be intuitive is that they reach an undivided world, the world that the physicist David Bohm calls “the implicate order,” a world beyond dualism that divide the body from the mind, thinking from the feeling, or individuals from their social world. The construction of lifeworlds requires access to such sources as represented and extended symbolically in thinking, feeling, and willed action.”⁶⁰ kirjoittaa Efland.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen puhuvat tutkivan oppimisen yhteydessä siitä, kuinka uudet käytännöt syntyvät ratkaisemalla ristiriitoja.⁶¹ Tällä hetkellä taiteen ja kasvatuksen suhteessa ensimmäinen ristiriita on se, että periaatteessa taiteen merkitys osana kasvatusta tiedostetaan, mutta silti sillä on huono asema. Toinen ristiriita on oman aikamme taiteen, nykytaiteen vieraus, mutta sen potentiaalinen merkittävyys ihmiselle ja oppimiselle. Ratkaisuna voisi olla pyrkimys vahvistaa taiteen ja kasvatustyön yhteisöjen toiminnan älykkyyttä yrittämällä löytää näille käytäntöympäristöille enemmän päällekkäisyyttä ja toisaalta etsiä molemmista asioita, joita toisella ei vielä ole.

Ehkä S.I. Hayakawan toteamus ”science, in short, makes us able to cooperate; the arts enlarge our sympathies so that we become willing to cooperate”⁶² voisi olla ohjenuora kehittää kasvatusta ja opetustoimintaa suuntaan, jossa tiede ja taide ovat yhdenvertaiset jopa päällekkäiset tavat hankkia, käsitellä ja luoda tietoa, taitoja ja kokemuksia maailmasta.

⁶⁰ Efland 2002, 171.

⁶¹ Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 264.

⁶² Hayakawa 1964, 135.

Lähteet ja kirjallisuus

- Alberti, L.B. 1970 On painting. Yale University Press, New Haven
- Aristoteles 1977 Runousoppi. Suomentaja: Pentti Saarikoski. Otava, Helsinki
- Beardsley, M. C. 1981 Aesthetics. Problems in the philosophy of criticism. Hackett Publishing Company, Inc., Indianapolis, Cambridge
- Beardsley, M. C. 1982 The aesthetic point of view. Selected essays of Monroe C. Beardsley. Michael J. Wreen & Callen, Donald M. (ed.). Cornell University Press, Ithaca, London.
- von Bonsdorff, P. 2002 Taidekasvatuksen tehtävät: Kysyä, puhua, muistaa. Kulttuuritutkimus 19 (2)2000,51-56
- Bourriaud, N. 2002 Relational aesthetics. Les presses du reel
- Burbules, N. 1993 Dialogue in teaching: Theory and practice. Teachers College Press, New York
- Dewey, J. 1980 Art as experience. Wideview-Perigee, New York
- Downing, D. & Watson, R. 2004 School art: what's in it?: Exploring visual arts in secondary schools. NFER, Berkshire
- Efland, A. D. 2002 Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. Teachers College, London & Columbia University, New York
- Efland, A.D., Freedman K. & Stuhr, P. 1998 Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Taideteollinen korkeakoulun taidekasvatuksen osasto, Helsinki
- Eisner, E. 1972 Education artistic vision. Macmillan, New York
- Eisner, E. 1988 The role of discipline-based art education in America's schools. The Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles.
- Gardner, H. 1973 The arts and human development. A Psychological study of the artistic process. John Wiley & Sons, New York
- Goodman, N. 1984 Of mind and others matters. Harvard University Press, Cambridge & London

Goodman, N. 1985 Languages of art. An approach to a theory of symbols. Hackett Publishing Company, Inc., Indianapolis

Goodman, N. 1981 Ways of Worldmaking. Hackett Publishing Company, Inc., Indianapolis

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY, Helsinki

Hayakawa, S.I. 1964 Language in thought and action. Harcourt, Brace & World, New York

Illeris, H. 2006 Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: Constructions, deconstructions and reconstructions of audience positions in museum and gallery Education. Museum and society , March 2006. 4 (1), s. 15-26 <<http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2010/2%20Illeris.pdf>>

Illeris, H. 2009 Visual events and the friendly eye: modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. Museum and society March. 2009. 7(1), s.16-31.< <http://www.le.ac.uk/ms/m&s/Issue%2019/illeris.pdf>>

Kaelin, E. F. 1989 An aesthetics for art educators. Teacher College, London & Columbia University, New York

Levi, A. W. & Smith, R. A. 1991 Art Education A Critical Necessity. Disciplines in art Education: Contexts of Understanding. University of Illinois, Urbana, Chicago.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1982 Creative and mental growth.: Macmillan Publishing Co., New York & Collier Macmillan Publishers, London

Määttänen, P. 2008 ”Pragmatismmin näkökulma taiteen tutkimiseen” teoksessa Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä (toim.) Kilpinen, E., Kivinen, O. & Pihlström, S. Gaudeamus: Helsinki, s.231-256.

Osborne, H. 1970 The art of appreciation. Oxford University Press, New York, Toronto

Platon 1981 Valtio. Suomentaja: Marja Itkonen-Kaila. Otava, Helsinki

Read, H. 1967 Education through art. Faber and Faber, London

Read, H. 1970 The redemption of the robot: My encounter with education through art. Faber and Faber, London

Routila, L.O. 1995 Taidekasvatuksen perusteet. Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitos, Jyväskylä

Schiller, F. 1985 On the aesthetic education of man. In series of letters. University Press, Oxford

Sederholm, H. 1998 Starting to play with arts education: Study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art. University of Jyväskylä, Jyväskylä

Shusterman, R. 1995 Pragmatist Aesthetics Living Beauty, Rethinking Art. Blackwell, Oxford & Cambridge

Sparshott, F. 1982 The theory of the arts. Princeton University Press, Princeton

Smith, R. A. 1987 Excellence in art education. Ideas and initiatives. Updated version. National Art Education Association, Reston

Smith, R. A. & Smith, C. M. 1971 "Justifying aesthetic education" In Smith, R.A. (ed.) Aesthetics and problems of education. University of Illinois Press, Urbana, Chicago, London.

Smith, R. A. 1989 Sense of art. A study in aesthetic education. Routledge, New York, London

Tikkanen, T. 1987 Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta: Yritys ymmärtää Friedrich Schillerin teosta "Die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen". Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 22.

Painamattomat lähteet:

Venäläinen, P. 2008 Voiko nykytaiteesta oppia? Nykytaide oppimisympäristönä – käytäntöä, teoriaa ja opettajien suhtautumista. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitos.