

1093/2000

REFLEKTIIVINEN TAIDEKUVAN TARKASTELU FENOMENOLOGISESSA
VIITEKEHYKSESSÄ

Teoreettinen näkökulma taidekuvan tarkasteluprosessin kehittämiseen peruskoulun
kuvataiteen opetuksessa

Annina Alanen

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Alanen, Anniina: Reflektiivinen taidekuvan tarkastelu fenomenologisessa viitekehyksessä. Teoreettinen näkökulma taidekuvan tarkasteluprosessin kehittämiseen peruskoulun kuvataiteen opetuksessa.

Pro gradu -tutkielma, 93 s.
Kasvatustiede
Tammikuu 2000

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia taidekasvatuksen ja peruskoulun kuvataiteen oppiaineksen mahdollisuuksia reflektiiviseen (taide)kuvan tarkasteluun ohjaamisessa. Tutkimusaiheen valintaa ohjasi se huomio, että postmodernissa yhteiskunnassa kokemusten itsetarkoituksellinen korostaminen ja kuvallisen kulttuurin voimakas lisääntyminen ovat toisiinsa kietoutuvia ilmiöitä. Pinnallinen kokeminen liittyy passiiviseen näkemiseen. Kuvallisen kulttuurin lisääntymisestä ja sen kasvavasta vaikutuksesta huolimatta kuvien tutkiminen sivuutetaan usein koululuokassa.

Tutkimuksen taustalla oli se oletus, että taidekuvan tarkastelu antaa luontevan lähtökohdan kuvallisen maailman tutkimiselle ja reflektiivisyyteen ohjaamiselle. Fenomenologisen filosofian oletettiin antavan reflektiiviselle oppimisprosessille sopivan teoreettisen viitekehysten.

Tutkimusote oli laadullinen. Tutkimus rakentui tutkimusaiheen piiriin keskeisesti liittyviä ilmiöitä teoreettis-käsitteellisesti tarkastelemalla. Eksistentiaalinen fenomenologia muodostui tutkimuksen aihepiirejä jäsentäväksi ja kokoavaksi teoreettiseksi viitekehyykseksi. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys loivat perustan kokemukseen perustuvalla kokonaisvaltaisella ja reflektiivisellä oppimisellä sekä taiteellisen oppimisprosessin kehittämiseksi.

Taidekuva osoittautui elämysten lähteeksi ja yksilön kokemuksilleen antamien merkitysten moniulotteiseksi peiliksi. Taidekuvan reflektoinnissa oleelliselta tutkimuksen valossa näytti ilmaisevan ja selittävän reflektoinnin käyttäminen toisiaan täydentäen. Taidekuvan reflektiivinen tarkastelu oli tutkimuksen mukaan ohjaamassa mielikuvien ja merkitysten tutkimiseen kuvan äärellä ja sitä kautta tiedostavaan suhtautumiseen kuvaan ja kuvalliseen kulttuuriin. Taidekuvan reflektiivinen tarkastelu ei tutkimuksen valossa näyttänyt olevan ristiriidassa taiteellis-esteettisiin päämääriin ohjaamisen kanssa.

Kaiken kaikkiaan tutkimus muotoutui kokemukselliseen oppimiseen ja kuvan tarkasteluun liittyviä fenomenologisia näkökulmia kartoittavaksi. Se viritti taustafilosofiaansa perustuvia ajatuksia peruskoulun kuvataideopetuksen ja sen tutkimuksen kehittämistarpeista ja -mahdollisuuksista. Tutkimus viittasi siihen, että opettajan ensisijainen tehtävä kuvataiteen opetuksessa ja erityisesti taidekuvan tarkastelussa on kasvatuksellinen. Oppilaan ohjaaminen aitoon kokemukseen perustuvaan reflektioon taidekuvan tarkastelutilanteessa voi tutkimuksen mukaan tapahtua dialogisessa kasvatussuhteessa.

Avainsanat: Taidekasvatus, kuvataide, kokemuksellinen oppiminen, merkitys, reflektio, dialogi

SISÄLTÖ

| | | |
|-------|--|------|
| 1 | TAIDEKUVAN TARKASTELU TUTKIMUSAIHEENA HAHMOTTUU YHTEISKUNNAN JA YKSILÖN MUUTOSPROSESSEJA TARKASTELEMALLA | -6- |
| 1.1 | Havaintoja postmodernista yhteiskunnasta | -6- |
| 1.2 | Oppimisen haasteet postmodernissa yhteiskunnassa | -7- |
| 1.3 | Reflektiivinen taidekuvan tarkastelu tutkimuskohteena | -9- |
| 1.3.1 | Taidekasvatus oppimisen eheyttäjäksi | -9- |
| 1.3.2 | Tutkimuksen eteneminen | -10- |
| 2 | KOHTI INHIMILLISTÄ TIETO- JA OPPIMISKÄSITYSTÄ | -12- |
| 2.1 | Mitä tieto on? | -12- |
| 2.2 | Empiristinen, pragmaattinen ja hermeneuttinen tietokäsitys | -13- |
| 2.3 | Kohti kokemuksellista oppimista pragmaattisen ja hermeneuttisen tietokäsityksen pohjalta | -15- |
| 3 | ELÄMYKSESTÄ MERKITYSTEN RAKENTAMISEEN: KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN FENOMENOLOGINEN VIITEKEHYS | -18- |
| 3.1 | Tajunnallinen kokeminen | -19- |
| 3.1.1 | Elämys, kokemus, merkitys | -19- |
| 3.1.2 | Tiedostamaton ja tietoinen kokemistapa | -21- |
| 3.1.3 | Kollektiivinen kokemus | -22- |
| 3.1.4 | Suora ja epäsuora kokemus | -23- |
| 3.2 | Kokonaisvaltainen ymmärtäminen fenomenologisessa viitekehyksessä .. | -25- |
| 3.2.1 | Tajunnallinen ymmärtäminen | -25- |
| 3.2.2 | Kehollinen ja situationaalinen ymmärtäminen | -26- |
| 4 | AKTIIVINEN KOKEMUSTEN JÄSENTÄMINEN | -27- |
| 4.1 | Dialogi | -28- |
| 4.1.1 | Avoin ja tekninen dialogi | -28- |

| | |
|---|-------------|
| | -4- |
| 4.1.2 Dialogi kasvatussuhteessa | -30- |
| 4.2 Kokemusten reflektointi | -32- |
| 4.2.1 Mitä reflektointi on? | -32- |
| 4.2.2 Avoin ja tekninen reflektointi | -35- |
| 4.3 Rationaalinen ajattelu ja intuitio reflektoinnissa | -36- |
| 4.3.1 Älyllisen reflektoinnin vaarat | -36- |
| 4.3.2 Ilmaiseva, kuvallinen reflektointi - kokonaisvaltainen reflektointi | -37- |
| 5 KOKEMUKSELLINEN KUVATAIDEKASVATUS - KASVATUSTA TAITEEN AVULLA | -41- |
| 5.1 Kuvataidekasvatus kuvallisen informaation ja muutoksen hallinnassa | -41- |
| 5.1.1 Kuvataidekasvatus kuvallisen informaation hallinnassa | -41- |
| 5.1.2 Kuvataidekasvatus muutoksen hallinnassa | -42- |
| 5.2 Kuvataidekasvatus peruskoulussa | -43- |
| 5.2.1 Kuvataiteen opetussuunnitelma | -44- |
| 5.2.2 Kuvataideopetus käytännössä | -46- |
| 5.3 Kokemuksellisen oppimisen näkökulman soveltaminen kuvataidekasvatuksessa | -49- |
| 5.3.1 Kokemuksellinen taiteellinen oppimisprosessi | -49- |
| 5.3.2 Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen tietokäsitys | -50- |
| 6 TAIDEKUVA MIELEN PEILINÄ: FENOMENOLOGINEN LÄHTÖKOHTA TAIDEKUVAN TARKASTELUUN | -54- |
| 6.1 Kuvat ja mielen kuvat | -54- |
| 6.2 Taide inhimillisen kokemisen kanavana | -56- |
| 6.2.1 Taide merkityksenä | -57- |
| 6.2.2 Taideteos esteettisenä objektina | -58- |
| 6.2.3 Taideteos mielikuvaobjektina | -59- |

| | |
|---|------|
| 7 MINÄN JA MAAILMAN RAJOILLA: REFLEKTOINNIN ULOTTUVUUDET FENOMENOLOGISESSA TAITEEN TARKASTELUSSA | -61- |
| 7.1 Itseä etsivän asenteen yhdistyminen tietoa etsivään asenteeseen reflektiivisessä taiteen tarkastelussa | -61- |
| 7.2 Monitasoinen vuoropuhelu taiteen tarkastelussa | -62- |
| 7.3 Kuvien luoma “tila” | -63- |
| 7.3.1 Tarkasteltavien taidekuvien valinta | -63- |
| 7.3.2 Kuvien yhteydet toisiinsa ja lapsen kokemusmaailmaan | -65- |
| 7.4 Kuvallinen ja sanallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa | -67- |
| 7.4.1 Kuvallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa | -68- |
| 7.4.2 Sanallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa | -71- |
| | |
| 8 REFLEKTIIVINEN TAITEEN TARKASTELUPROSESSI | -73- |
| 8.1 Räsäsen luoma kokemuksellinen taidekuvan tarkastelun malli | -73- |
| 8.1.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli taiteellisen oppimisprosessin hahmottamisessa | -73- |
| 8.1.2 Taiteen tarkastelu kolmivaiheisena prosessina | -75- |
| 8.1.3 Räsäsen kokemukselliseen taidekuvan tarkastelun malliin perustuva taiteen ymmärtäminen | -77- |
| 8.2 Taidekuvan tarkasteluprosessi - avoin ja luova prosessi? | -79- |
| | |
| 9 LOPUKSI | -82- |
| 9.1 Ajatuksia taidekasvattajan tehtävästä | -82- |
| 9.2 Tutkimuksen arviointia | -83- |
| | |
| LÄHTEET | -87- |

1 TAIDEKUVAN TARKASTELU TUTKIMUSAIHEENA HAHMOTTUU YHTEISKUNNAN JA YKSILÖN MUUTOSPROSESSEJA TARKASTELEMALLA

1.1 Havaintoja postmodernista yhteiskunnasta

Elämme yhteiskunnassa, jota luonnehtii muutoksen keskeisyys. Nopean informaatiiovälityksen myötä välimatkat lyhenevät ja monet ilmiöt leviävät maailmanlaajuisiksi hyvin nopeasti. Muutokset eivät ole vain ulkoisia; myös totut käsitykset kyseenalaistuvat erilaisten kokemusten, näkemysten, uskomusten ja maailmankatsomusten välittyessä eri puolille maailmaa. Näkökulmien kohdatessa syntyy uusia näkemyksiä ja tarinoita, tieto muuttuu ja merkitys ajelehtii (vrt. Usher & Edwards 1994, 10).

Tiedon suhteellistuminen on ollut johtamassa moderniin yhteiskuntaan keskeisenä kuuluneen edistyksen myytin murtumiseen. Historiaa ei enää nähdä yhtenä, yhtenäisenä tapahtumakulkuna, jolla on yksi suunta ja päämäärä. Samalla on menetetty - ainakin osittain - usko jatkuvaan, inhimilliseen kehitykseen. (Ks. Usher & Edwards 1994, 10; Vattimo 1989, 14-15; vrt. myös G. H. von Wright 1992, 168-169.)

Edistyksen myytin murenemisen myötä on alettu puhua postmodernista yhteiskunnasta. Sanaan postmoderni liitetään monenlaisia ilmiöitä, jotka viestittävät tietoista irtautumista modernista ja julistavat jotain uutta (ks. G. H. von Wright 1992, 169). Puhetta postmodernista myötäilee usein moderniin yhteiskuntaan kuuluvien ajattelutapojen ja asenteiden kritiikki, jossa kyseenalaistetaan muun muassa tieteen arvovapaus, tieteen tuottaman tiedon 'totuus' ja tiedon määrän tuoma edistys (ks. Usher & Edwards 1994, 10; Venkula 1992; G. H. von Wright 1992). Keskusteluissa myös valtaan ja auktoriteettiin suhtaudutaan epäilevästi. Uskotaan, että ihmiset eivät voi eivätkä halua edetä määriteltyjen suuntaviivojen mukaan. (Ks. esim. Usher & Edwards 1994.)

Vaikka modernin ihanteisiin suhtaudutaan kriittisesti, ne eivät kuitenkaan ole kokonaan kuolleet. Esimerkiksi G. H. von Wrightin (1992) näkökulma ajan henkeen, "myöhäiseen modernisuuteen", on kriittinen. Hän ei usko, että moderni olisi ohitettu. Edistyksen myytti on osittain murtunut, mutta jäänteitä siitä ovat usko taloudellisen kasvun ideologiaan ja teknologian kehitykseen sekä visio ihmisen kyvystä teknologiaa kehittämällä

hallita maailmaa. G. H. von Wright epäileekin postmoderniin virtaukseen kuuluvien ilmiöiden olevan enemmän pahanolon oireita kuin niiden parannuskeinoja. (Ks. G. H. von Wright 167, 170 ja 186-191.)

1.2 Oppimisen haasteet postmodernissa yhteiskunnassa

Oppimisajattelun muutos näyttää kytkeytyvän yhteiskunnallisiin muutoksiin. Nykyaikana erityisesti modernismin kritiikki ja postmoderni ajattelutapa heijastelevat kasvatukseen, opetukseen ja oppimiseen liittyvien ilmiöiden tarkasteluun (M. Lehtovaara 1996a, 141; ks. myös Usher & Edwards 1994, 2).

Lehtovaara (1996a, 145) esittää, että myös modernin ajan kasvatus- ja opetusteoriat ovat sisältäneet modernin ajalle tyypillisen kehityksen eli edistyksen myytin. Niissä lasta on pidetty epätäydellisempänä kuin aikuista, oppilasta epätäydellisempänä opettajaansa. Postmodernissa ajattelussa kritisoidaan tällaista opettajan ja kasvattajan vallan oikeuttamista sekä opettajan oikeutta kontrolloida tietoa ja oppimista (ks. Usher & Edwards 1994, 4-5 ja 30). Sen sijaan avoimuus uusille kokemuksille, joihin liittyy uusia ja moninaisia merkityksiä, soveltuu postmodernin virtauksen henkeen. Samalla, kun postmoderni tunnustaa tietomme suhteellisuuden ja osittaisuuden ja kiinnittää huomiota paikalliseen ja erityiseen tietoon, oppiminen voi postmodernin näkemyksen mukaan olla monien todellisuuksien rakentumista tulkituista kokemuksista. (Ks. Usher & Edwards 1994, 198-199.) Tältä pohjalta tarkasteltuna muun muassa kognitivismiin, konstruktivismiin ja holismin rinnalle tullut kokemuksellinen oppiminen on postmodernin heijastelua ja suuntautumista postmoderniin yhteiskuntaan.

Postmoderniin kuuluva subjektiivisten kokemusten korostaminen voidaan nähdä myös voimakkaana vastareaktionä koko moderniin elämäntapaan kuuluvaa ajattelutapaa ja asennetta kohtaan. Samalla, kun moderniin kuulunut auktoriteetteihin turvautuminen ja määriteltyjen suuntaviivojen mukaan eteneminen on vaihtunut avoimuudeksi uusille kokemuksille, uuden kokemisesta näyttää tulleen päämäärä sinänsä. Äärimmillään kokemuksella nähdään olevan oma oikeutuksensa ilman alisteisuutta järjelle ja arvoille tai niiden asettamille rajoituksille. (Vrt. Usher & Edwards 1994, 11.) Tällainen pinnallinen kokemusten korostaminen liittyy nähdäkseni erityisesti kuvalliseen kulttuuriin. Elämme

“paperi- ja virtuaalitodellisuuksien maailmassa”, joka on kiittämistä “yli kuvien ja ihmisten meille kertomien asioiden kuin läpi Saksan pitkin moottoritietä” (Saro 1998, 44). Huolestuttavaa on kertakäyttökulttuurin - viihteen ja mainonnan sekä niihin liittyvän pinnallisen kokemistavan - tunkeutuminen myös kouluun, kun koulun odotetaan kilpailevan viihdeteollisuuden ja mainonnan kanssa (vrt. Antikainen 1992, 16).

Itsetarkoituksellinen kokemusten korostaminen herättää ristiriitaisia ajatuksia erityisesti silloin, kun sitä tarkastellaan yhteydessä yhteiskunnassa vallitseviin tietoon liittyviin arvostuksiin. Samanaikaisesti, kun painotetaan uusia, subjektiivisia kokemuksia, tieto nähdään usein välineenä yhteiskunnallisten päämäärien, kuten tekniikan kehittymisen, tehokkuuden lisääntymisen ja taloudellisen kasvun, saavuttamisessa. Myös koulussa arvostetut tiedot ja taidot näyttävät liittyvän teknologiaan ja olevan suhteessa niiden todennäköisesti tuottamaan rahalliseen hyötyyn. On aiheellista kysyä, uhkaako ja estääkö teknologia tiedon tavoittelua päämääränä sinänsä ja kärsiikö ihmisen vapaus tietävänä subjektina ja itsenäisenä toimijana hyvinvoinnin symbolien - kulutustavaroiden ja muun aineellisen omistamisen - ja niihin liittyvän arvostuksen tavoittelussa (ks. G. H. von Wright 1992, 166-167).

Yhteiskunnassamme vallitseva kokemusten irrallinen korostaminen ja sen rinnalla yksipuoliset tietoon liittyvät arvostukset kertovat osaltaan vallitsevasta ihmiskäsityksestä, jossa ihminen on jaettu kahteen puoleen, tuntevaan ja tiedolliseen (vrt. J. Lehtovaara 1986, 11). Oppimisen tarkastelussa tällaisen ihmiskäsityksen soveltaminen merkitsee nähdäkseni yksilöllisen kasvuprosessin sivuuttamista. Oppimisen tarkastelu yhteydessä yksilön kasvuprosessiin edellyttää tuekseen kokonaisvaltaista ihmis- ja tietokäsitystä.

Koulun ei tule mukautua yhteiskunnallisiin trendeihin, vaan edistää muutosta ohjaamalla kriittiseen suhtautumiseen laajastikin hyväksytyjä ja normatiivisiksi muotoutuneita ajatuksia ja näkemyksiä kohtaan. Mielestäni koulussa tulee pyrkiä kokonaisvaltaisen oppimisnäkömyksen soveltamiseen. Tähän liittyy osaltaan huomion kiinnittäminen yksilön kokemusten laatuun ja syvällisyyteen sekä yksilöllisiin merkityksenantoprosesseihin. Koulu voi olla ohjaamassa ‘välipalamaisen’ kokemuksen sijaan sellaiseen kokemukseen ja näkemiseen, joka ei tue passiivista vastaanottamista.

Reflektio on keskeinen käsite kokemukseen perustuvan oppimisprosessin syventämisessä. Reflektio sekä kasvatukseen että kasvun päämääränä ja välineenä on mielekäs lähtökohta kasvatukselle ja opetukselle postmodernissa ajassa, muutoksen virrassa

(vrt. Törmä 1996b, 35). Vaikka oppilaat ovat syntyneet rajun muutoksen keskelle, heitä ei tule ohjata vain katsomaan eteenpäin ja sopeutumaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Kasvatuksen tehtävä on opettaa, että tulevaisuus syntyy tässä ja nyt, kahdensuuntaisen ajanvirran tuomista aineksista. (Ks. Kojonkoski-Rännäli 1996, 25-26.) Reflektio on ennen muuta väline kasvattajan ja kasvatettavan omassa kasvuprosessissa ja itsekasvatuksessa (ks. Törmä 1996b, 35).

1.3 Reflektiivinen taidekuvan tarkastelu tutkimuskohteena

1.3.1 Taidekasvatus oppimisen eheyttäjäksi

Perehdyn pro gradu -tutkielmassani taidekasvatuksen ja erityisesti kuvataiteen opetuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Pyrin luomaan kuvaa siitä, mitä annettavaa taidekasvatuksella on pyrittäessä vastaamaan postmodernin ajan opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin haasteisiin. Tutkielmani pääongelmaksi muodostuu sen selvittäminen, miten kuvataiteen oppiaineen mahdollisuuksia voidaan hyödyntää reflektiivisen (taide)kuvan tarkastelun opettamisessa.

Oma kokemukseni ja näkemykseni taidekasvatuksen erityisluonteesta kokonaisvaltaisena esteettisenä ja sellaisena ihmistä persoonana eheyttävänä kasvatuksena antaa aiheen tutkia taidekasvatuksen merkitystä juuri nyt, yhteiskunnallisten muutospyörteiden keskellä. Tutkimustani motivoi osaltaan havaitsemani ristiriita taidekasvatuksen mahdollisuuksien ja niiden käytännön toteutumisen välillä. Kyse ei näkemykseni mukaan ole vain ajallisista resursseista - vaikka niidenkin vähäisyys osaltaan rajoittaa taidekasvatuksen tavoitteiden toteuttamista - vaan tiedon ja taidon puutteesta sekä asenteellisista tekijöistä, jotka kietoutuvat arvostuksiin ja arvoihin. Kokonaisvaltaisen taidekasvatusnäkömyksen puuttuessa peruskoulun kuvataidekasvatuksesta puuttuu syvälliseen kokemusten prosessointiin ohjaaminen: Oppimistoiminta on taidetieteiden, kuten taidehistorian, näkökulmien pinnallista omaksumista ja enemmän tai vähemmän strukturoitua puuhastelua erilaisten tekniikoiden ja materiaalien parissa.

Tutkimusongelman rajaamista ohjaa se huomio, että kuvallisen informaation jatkuvasta lisääntymisestä huolimatta sen jäsentäminen sivuutetaan usein koulussa. Koska

postmodernissa yhteiskunnassa vallitseva kokemusten itsetarkoituksellinen korostaminen ja samanaikainen kuvallisen kulttuurin määrän voimakas kasvaminen ovat näkemykseni mukaan johtamassa paitsi passiiviseen kokemiseen myös passiiviseen näkemiseen, katson tärkeäksi tutkia taidekasvatuksen mahdollisuuksia reflektiivisessä kuvantarkastelussa. Taidekuvan tarkastelu antaa oletukseni mukaan luontevan ja haastavan lähtökohdan kuvallisen maailman tutkimiselle sekä reflektiivisyyteen ohjaamiselle.

Tutkimukseni perustuu oletukseen siitä, että fenomenologiseen filosofiaan nojaava kasvatustieteellinen keskustelu tarjoaisi taidekasvatuksen pirstaleista käytäntöä eheyttävän kokonaisvaltaisen oppimisprosessin lähtökohdan.

1.3.2 Tutkimuksen eteneminen

Lähestyn tutkimusaiheeni useasta eri näkökulmasta. Pohdin tutkimukseni aluksi vallitsevaa tietokäsitystä ja sen kehittämistarpeita taidekasvatusta silmälläpitäen. Katson, että vallitseva tietokäsitys pohjautuu vielä pitkälti empiristiseen tietokäsitykseen, joka on kuitenkin rajoittunut näkökulma todellisuuteen. Tutkimani reflektiivisyyttä painottava taiteellinen oppimisprosessi edellyttää tietokäsityksen laajentamista pragmaattisen ja hermeneuttisen tietokäsityksen suuntaan.

Oppiminen on sidoksissa paitsi tietokäsitykseen, myös ihmiskäsitykseen. Perustelen tutkimuksessani, miksi eksistentiaalisen fenomenologian mukainen holistinen ihmiskäsitys antaa mielekkään lähtökohdan erityisesti taiteellisen oppimisen tarkastelulle.

Kokemuksellista oppimista tarkastelen oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja yksilöllisyyttä korostaen. Tarkastelussa painottuvat eksistentiaalisen fenomenologian käsitykset ihmisen psyykkis-henkisestä olemassaolosta, ihmistajunnasta kokemisen kokonaisuutena. Keskeisenä tavoitteenani on selvittää inhimillisesti rikasta kokemistapaa, mutta tuoda myös esille ristiriita postmoderniin yhteiskuntaan kuuluvan pinnallisen kokemuksellisuuden ja reflektiivisen oppimisprosessin lähtökohdaksi soveltuvien aitojen kokemusten välillä.

Esitän aktiivisen kokemusten jäsentämisen perustaksi dialogia ja reflektiota. Tarkastelen dialogia suhteena todellisuuteen ja erityisesti toisiin ihmisiin. Tarkastelussani dialogi on yhteydessä reflektion, erityisesti itsereflektion, käsitteeseen. Reflektion tarkastelussa pyrin laajentamaan oppimisen kehittämisessä yleisesti sovellettua Mezirow'n

(1995) tapaa tarkastella reflektiota, sillä hänen tarkastelutavassaan korostuu näkemykseni mukaan yksipuolinen älyllinen reflektointi. Käsittelen erityisesti reflektion toteutumista J. Lehtovaaran (1994a, 1996) ja M. Lehtovaaran (1994b) tarkoittamana kokonaisvaltaisena toimintana ilmaisevassa, kuvallisessa reflektiossa. Esitän samalla kuvallista työskentelyä käytettäväksi sanallisen reflektoinnin ohella.

Taidekasvatuksen haasteiden analysoinnin sekä kuvataiteen opetuksen ja oppimisen näköalojen tarkastelun kautta siirryn kokemuksellisen kuvataiteen oppimisprosessin kuvailuun. Kokemuksellisen oppimisen tarkastelu kuvataiteen viitekehyksessä edellyttää pragmaattisen tietokäsityksen ja pragmatismien mukaista toiminnallisuuden korostamista hermeneuttista tietokäsitystä ja eksistentiaalisesta fenomenologiaa täydentävinä näkökulmina.

Taidekuvan tarkastelun yhteydessä reflektointi osoittautuu erityisen moniulotteiseksi tapahtumaksi ja prosessiksi. Taide asettaa monivivahteisena, ihmisen elämän eri puoliin kietoutuvana ilmiönä reflektiiviselle oppimiselle mielenkiintoisia haasteita ja mahdollisuuksia. Eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta taiteen reflektiivisessä tarkastelussa keskeiselle sijalle nousevat taiteen kokemusulottuvuudet, mielikuvat ja merkitykset. Tutkimukseni viitekehyksessä onkin luontevaa puhua taidekuvan reflektiivisestä *tarkastelusta*, eikä totuttuun tapaan sen *tulkinnasta* tai *lukemisesta* (*lukutaidosta*).

Pohdin työni lopuksi Räsänen (1993, 1997) reflektiivisyyttä painottavan kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun mallin toimivuutta tutkimukseni teoriataustan valossa. Kritisoin muun muassa malliin sisältyvää selittävän (sanallisen) reflektoinnin yliarvostamista ilmaisevaan (kuvalliseen) reflektointiin verrattuna. Käsittelen myös ongelmakohtia Räsänen mallin teoreettisessa taustassa. Esitän lopuksi mallin kehittämistä eksistentiaalisen fenomenologian mukaisesti, avoimempaan suuntaan.

2 KOHTI INHIMILLISTÄ TIETO- JA OPPIMISKÄSITYSTÄ

Tutkimukseni taustaksi muotoutuu fenomenologiaan perustuva ajatus siitä, että ihminen muodostaa - ja hänen tulisi muodostaa - suhteessaan maailmaan paitsi tietoa myös muita merkityssuhteita. Myös opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi ohjata oppilaita erityyppisten, siis muidenkin kuin tietoa ilmaisevien merkityssuhteiden, rakentamiseen. Inhimillisesti rikkaassa maailmankuvassa - merkityssuhteiden kokonaisuudessa - on tiedon lisäksi tunnetta, intuitiota, uskoa ym. kokemuslaatuja edustavia merkityssuhteita (Rauhala 1986, 138-139).

Näen kuitenkin aiheelliseksi laaja-alaisen ja monipuolisen tietokäsityksen pohdinnan, sillä oppiminen ja oppimisen kehittäminen ovat osaltaan sidoksissa tietokäsitykseen (vrt. Kallonen-Rönkkö 1992a, 3). Ajattelen myös niin, että tieto- ja oppimiskäsityksen erottamattomuuden vuoksi tietokäsitys on aina väistämättä mukana myös erityyppisen oppimisen arvottamisessa. Näkemykseni mukaan nykyistä tietokäsitystä voidaan ja sitä tulee laajentaa erityisesti kokemuksellisen ja reflektiivisyyttä painottavan oppimisprosessin kehittämiseksi. Koska pyrin tutkimuksessani perustelemaan tieteellisesti myös taiteellisen oppimisen uudenlaista arvostamista, etsin myös taiteellista oppimista kuvaavaa tietokäsitystä.

2.1 Mitä tieto on?

Puhuttaessa informaatioyhteiskunnasta ja tietoyhteiskunnasta käsitteet informaatio ja tieto hämärtyvät. Opetuksen ja kasvatuksen viitekehyksessä on kuitenkin tärkeää erotella selkeästi informaatio ja tieto. Informaatio on vain merkkejä; tieto muotoutuu ihmisen ajatteluprosesseissa. Kuten Suortti (1992, 29) korostaa, tieto on luonteeltaan prosessuaalista. Se säilyy vain tietämisessä ja välittyy vain opetuksen ja kasvatuksen sekä oppimisen prosesseissa. "Hyllyissä ja siiloissa oleva "merkkimateria" on vain informaatiota, kylmä ja kykenemätön voima ilman ihmisen tiedostavia tekoja" (Suortti 1992, 29). Tässä mielessä käsite tietoyhteiskunta on harhaanjohtava: Informaation määrän

valtava lisääntyminen yhteiskunnassamme ei automaattisesti johda eikä ole johtanutkaan aidon tiedon määrän lisääntymiseen (ks. Venkula 1992).

Miten tietoa voidaan luokitella ja ilmentää? Leino (1992, 45-46) erottelee empiriisen, rationaalisen ja metaforisen tiedon sekä tuo esille psykologian tekemän jaottelun toteavan ja toimintatiedon välillä. Hän esittää käsityksen tiedosta laajenevan siirryttäessä luonnontieteistä ja matematiikasta taiteisiin ja yhteiskuntatieteisiin, joissa todellisuus ei ole vain objektiivista tietoa, vaan myös ihmisen käsityksiä maailmasta ja itsestään. Hän toteaa, että joudumme hyväksymään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa keskeisen metaforisen eli vertauskuvallisen tiedon, yhdeksi tiedon lajiksi.

Leino (1992) jatkaa, että metaforinen tieto on tärkeää kuva- ja teatteritaiteessa, kirjallisuudessa ja viestinnässä, jotka ovat keinoja ilmaista omia käsityksiä ja maailmoita vertauskuvallisesti. Vaikka metaforisen tiedon totuudellisuutta ei voida arvioida luonnontieteen kriteereillä, sen tärkeyttä ei voida kiistää. On jopa esitetty teorioita, joiden mukaan kaikki havaintomme, kuvamme ja sanamme ovat pohjimmiltaan metaforisia. Leino huomioi myös toimintatiedon merkityksen kuvattaessa ihmistä informaation prosessoijana. Toimintatieto tulee hänen mukaansa esille osaamisessa eikä ole kaikilta osiltaan tietoista. Esimerkiksi polkupyörällä ajamisen tai taiteellisen teoksen luomisen prosessissa on monia osatekijöitä, joita ei ole mahdollista tietoisesti selittää. (Leino 1992, 46.)

2.2 Empiristinen, pragmaattinen ja hermeneuttinen tietokäsitys

Venkula (1992) näkee, että nykyisin vallalla oleva tietokäsitys on empiristinen eli ulkoiseen todellisuuteen nojaava. Sen sijaan (tieteen näkökulmista) hermeneuttinen ja pragmaattinen paradigma ovat vielä lapsipuolen asemassa: ihmisen yksilöllistä tapaa tulkita todellisuutta ja tietojen rakentumista toiminnassa ei arvosteta tasapuolisesti - vaihtoehtoisina ja rikastuttavina näkökulmina todellisuuteen - objektiivisen, mitattavissa olevan tiedon ja tiedon totuudellisuuden vaatimusten paineessa.

Ranjan (1992) esittää, että ihminen on suljettu tietojärjestelmän ulkopuolelle (vrt. Venkula 1992, 89). Hänen mukaansa ensimmäinen askel ihmisen unohtamisessa järjestelmän ulkopuolelle oli 'kokemuksen' (experience) tulkitseminen 'kokeiluksi'

(experiment). Toinen askel oli jo Galileon tekemä erottelu tietoihin asioista ja tietoon ihmisestä eli tosiasioiden ja havaintojen, tiedon (data) ja tulkinnan, tiedon (knowledge) ja arvojen sekä vallan ja vastuun erottelu. (Ranjan 1992, 77.)

Venkula (1992, 89) selittää, että tietokäsityksemme epäinhimillisyys kuvastuu siinä, ettei tieto aina auta, vaikka "tiedämme" tiedon. Hän katsoo, että pelkästään tiedollinen ja siinä korostunut empiristinen näkökulma ei auta ihmistä jäsentämään ja tarttumaan kaikkiin niihin todellisuuden puoliin, joita hän kohtaa. Empiirisesti korostunut tiedollinen näkökulma ei esimerkiksi riitä uskonnollisten kokemusten tai taiteellisten ilmiöiden tarkastelussa, vaikka ne ovat osa todellisuutta ihmisen kokemana. (Venkula 1992, 89 ja 92-93.)

Tietokäsityksemme on paitsi todellisuuteen kohdistuva näkökulma, myös käsitys siitä, miten tieto ihmisen ajatteluprosesseissa muotoutuu. Tieto saa merkityksensä ja arvonsa tiedon käsittelyssä (ks. Kallonen-Rönkkö 1992b, 40). Ihmisen mielen toiminnot on jo antiikin ajoista lähtien jaettu järkeen, tunteeseen ja tahtoon, mutta tiedon muodostumisen uskotaan yhä perustuvan yksinomaan ihmisen rationaalisuuteen (vrt. Rauhala 1992, 70). Venkula tarkastelee tiedon muodostamista kokonaisvaltaisemmin. Hän näkee ihmisen mielen toiminnan kokonaisuutena, mentaalisen järjestelmänä, jossa tieto muotoutuu viiden mielen osan tai osajärjestelmän - episteemisen, emotionaalisen, eettisen, esteettisen ja empirisen - vuorovaikutuksessa. Episteeminen osajärjestelmä on rationaalinen eli tiedollinen järjestelmä, joka käsittelee faktuaalista tietoa. Emotionaalinen osajärjestelmä ilmentää ihmisen tunteita ja vaistoja sekä toimii mielen liikkeelle panevana voimana. Eettinen osajärjestelmä puolestaan viittaa ihmisen arvoarvostuksiin, vastuun- ja velvollisuudentuntoon. Esteettinen osajärjestelmä on muodon, harmonian ja suhteiden tajua. Empiirinen osajärjestelmä puolestaan on ihmisen omaan toimintaan ja kokemukseen perustuva järjestelmä, jossa käsite empirinen viittaa ihmisen tekemän ja kokeman summaan. (Venkula 1992, 95-99.)

Venkula (1992, 93) tähdentää mielestäni tärkeää seikkaa huomauttaessaan, että tiedollisuuden ylikorostuminen todellisuuteen kohdistuvana näkökulmana ja ihmisen mielen toiminnan tarkastelussa muodostaa ilmeisesti kehän, joka saattaa nousta inhimillisen tietämyksen kehittymisen esteeksi. Tässä kehässä ollessaan ihminen ei kykene välttämättä hyödyntämään sellaista tietoa, joka voisi olla hänelle hyödyllistä. Venkula (s. 109) myös huomauttaa, että yritettäessä soveltaa mitä tahansa teoriaa ilmiöihin, joihin se

ei sovi, jää yhä enemmän informaatiota, toiminnassa olevan todellisuuden jatkuvasti tuottamia viestejä, piiloon. Ylikorostettaessa tiedollisuutta niin todellisuudessa kuin ihmisessä itsessään, päädytään siihen paradoksiin, että tämän ylikorostamisen seurauksena kätkemme viestejä, aitoa tietoa.

Hermeneuttinen ja pragmaattinen tietokäsitys täydentävät yksipuolista empiristä tietokäsitystä. Hermeneuttinen eli ymmärtämiseen pohjautuva tietokäsitys huomioi yksilön kyvyn ja tavan tulkita todellisuutta ja omia havaintojaan siitä. Näkemyksen mukaan tietoa on vasta ymmärretty tieto, jota kyetään puolustamaan ja kehittämään edelleen. (Venkula 1992, 91; vrt. M. Lehtovaara 1996b, 85-87.) Pragmaattisen eli toimintaan pohjaavan tietokäsityksen mukaan ihmisen oma toiminta vaikuttaa tiedonmuodostukseen sen lisäksi, mitä hän faktuaalisesti tietää (empiristinen tietokäsitys) tai miten hän tietämisensä ymmärtää (hermeneuttinen tietokäsitys). Tekemisen kautta harjaantuvat taidot ja ihmisen osallisuus tapahtumiin. Pragmaattisessa tietokäsityksessä kokemusten kirjo on keskeisintä tiedonmuodostuksen perustaa. (Venkula 1992, 91.)

2.3 Kohti kokemuksellista oppimista pragmaattisen ja hermeneuttisen tietokäsityksen pohjalta

Kokemuksellinen oppiminen ei ole vain postmodernin virtauksen mukanaan tuoma jatkuvaa uuden kokemista korostava oppimismalli (ks. luku 1.2), vaan se voidaan liittää muihinkin yhteyksiin. Esimerkiksi pragmatistisen ja fenomenologisen filosofian pohjalta nousevat oppimiskäsitykset korostavat oppijan kokemusten merkitystä oppimisprosessissa. Hermeneuttinen tietokäsitys on perusta (eksistentiaaliseen) fenomenologiaan perustuvalla kokemuksellisella oppimisella, johon tutkimuksessani erityisesti perehdyn. Pragmaattinen tietokäsitys antaa kuitenkin osaltaan aineksia jäsentää henkilökohtaisia kokemuksia korostavaa ja reflektiivisyyttä painottavaa kokemuksellista taiteellista oppimisprosessia. Siksi kokemuksellisessa taiteellisessa oppimisprosessissa hermeneuttiseen tietokäsitykseen yhdistyy aineksia pragmaattisesta tietokäsityksestä.

Kun kokemuksellista oppimista lähestytään pragmatistisen eli toimintaa korostavan filosofisen suuntauksen pohjalta korostuu toiminnallinen oppiminen pragmaattisen tietokäsityksen mukaisesti. Törmä (1996a) tarkastelee pragmatistiseen filosofiaan

pohjautuvaa oppimista kasvatustilanteiden klassikoiden G. H. Meadin (1863-1931) ja J. Deweyn (1859-1952) ajatteluun perustuen. Hän näkee, että Meadin ja Deweyn ajattelussa keskeistä on turvata yksilön ainutkertaisen kasvun mahdollisuus, mutta toisaalta hän katsoo heidän korostavan myös yksilön ja yhteisön yhdessä kasvamista. Kasvatus on prosessi, jossa kaikki siihen osalliset kasvavat yhteisessä toiminnassa, reflektiivisten kokemusten kautta. Kasvatuksen päämäärät ovat avoimia, mutta jatkuvasti reflektoituja ja käytännössä todellistuvia. (Törmä 1996a; vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 116-117).

Törmän mukaan pragmatistisessa filosofiassa kasvuprosessin lähtökohdaksi asetetaan ongelmatilanne, jota pyritään ratkaisemaan käytännön toiminnassa. Kasvatuksen lähtökohtana ja jatkuvuuden ylläpitäjänä ovat kasvatettavan kokemukset ja niiden tulkinta. Kasvattajan olennaiseksi tehtäväksi nousee kasvatettavan elämäntodellisuuden ja tämän siihen liittyvien tulkintojen ymmärtäminen. Kasvatuksen eettisyys liittyy ymmärtävään kommunikaatioon ja sen ehtoihin. Erilaisten ihmisten ymmärtämisen mahdollisuus on keskeinen kysymys. (Törmä 1996a, 126.)

Fenomenologisessa filosofiassa oppiminen rakentuu holistisen ihmiskäsityksen ja hermeneuttisen tietokäsityksen perustalle. Siinä ajatellaan ensinnäkin olevan kyse ihmisen moninaisesta, laajasta ja syvästä sekä kokonaisvaltaisesta suhteutumisesta maailmaan, koska oppimista tarkastellaan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti paitsi yhteydessä biologisiin ja psykologisiin myös sosiaalisiin ja historiallisiin tekijöihin (ks. M. Lehtovaara 1996b, 82 ja 95-96). Toisaalta fenomenologisen filosofian pohjalle rakentuvassa oppimisessa korostuu kokemusten jäsentäminen yksilöllisesti, suhteessa aikaisempiin kokemuksiin hermeneuttisen tietokäsityksen mukaisesti (ks. M. Lehtovaara 1996b, 84-85). Emme näkemyksen mukaan voi havaita todellisuutta objektiivisesti, sellaisena kuin se todella on, vaan ainoastaan subjektiivisten kokemustemme värittämänä. Fenomenologisen näkemyksen mukaisesti oppimisessa on kiteytetysti kyse holistisesta ja hermeneuttisesta kokemusten ymmärtämisestä (M. Lehtovaara 1996b, 101).

Vaikka oppimisen lähtökohdat fenomenologisessa filosofiassa poikkeavat pragmatistisen filosofian perusteista, näihin filosofioihin perustuvissa käytännön kasvatustoiminnoissa ja tavoitteissa on yhtymäkohtia. Samoin kuin pragmatistisen myös fenomenologisen filosofian varaan rakentuvissa oppimisen näkemyksissä korostuu reflektio (aktiivisena) kokemusten jäsentämisen muotona. Kummassakin näkemyksessä myös

yksilöiden yhdessä kasvaminen on keskeinen ajatus, ja dialogilla on vuorovaikutuksessa tärkeä merkitys.

Syvemmän seuraavaksi tarkastelemaan kokemuksellista oppimista ja siihen liittyviä käsitteitä lähinnä fenomenologian ja eksistentiaalisen fenomenologian viitekehyksessä. Palaan kuitenkin pragmatistisen filosofian ajatuksiin taiteellisen oppimisen yhteydessä.

3 ELÄMYKSESTÄ MERKITYSTEN RAKENTAMISEEN: KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN FENOMENOLOGINEN VIITEKEHYS

Lähtökohtanani kokemuksellisen oppimisen tarkastelulle hahmottelen inhimillisen kokemuksen luonnetta ja merkitystä. Keskiössä ovat fenomenologisen filosofian näkemykset ihmisestä maailmassa. Merkittävimpänä lähteenäni on lähinnä eksistentiaalista fenomenologista suuntausta edustava Lauri Rauhala, jonka näkemyksiä muun muassa Maija Lehtovaara on selittänyt ja soveltanut kehitellessään kokonaisvaltaista oppimisen kuvausta.

Fenomenologian ja eksistentialismin välimaastoon sijoittuva eksistentiaalinen fenomenologia tarjoaa mielestäni perusteellisen ja kokonaisvaltaisen lähtökohdan ihmisen ja oppimisen tarkastelulle (vrt. M. Lehtovaara 1996b, 79). Erityisen hyvin se sopii taiteellisten ilmiöiden ja taiteellisen oppimisprosessin tarkasteluun, sillä sekä fenomenologia että eksistentialismi painottavat ihmisen subjektiivisuutta ja tietoisuuden sisäistä luonnetta. Kummassakin tietoisuuden luonnetta tarkastellaan intentionaalisenä: tietoisuuden toiminnat ovat relaatioita, suhteita, tietoisuuden ja jonkin kohteen välillä. (Ks. Saarinen 1986, 112-129.)

Fenomenologian ja eksistentialismin keskeinen ero löytyy siitä, mitä ne korostavat ihmisen tietoisuuden tarkastelussa. Saarisen (1986, 115 ja 118-119) mukaan fenomenologia tutkii lähinnä merkitysrakenteita eli sitä, miten asiat tai objektit ilmenevät ihmisen tietoisuudelle. Olennaista ei siis ole keskittyä siihen, millainen tietoisuuden kohteena olevan asian tai objektin objektiivinen eli tosiasiallinen luonne on. "Objektien objektiiviset ominaisuudet eivät ole ratkaisevia - fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena ei ole ulkomaailma sellaisenaan, vaan maailma tiettyjen intentionaalisten toimintojen kohteena" (Saarinen 1986, 119). Eksistentialismi puolestaan ei ole kiinnostunut intentionaalisista merkitysrakenteista sinänsä, vaan siitä, mitä ne kertovat tietoisuuden yleisestä olemistavasta. Eksistentialismiin liittyy erityinen tavoite: inhimillisen tietoisuuden luonnetta analysoimalla tavoittaa eräs ihmiskuva. (Saarinen 1986, 115 ja 118.) Oppimisen tarkastelulle näiden kahden näkemyksen yhdistäminen tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan, jossa ihmis-, oppimis- ja tietokäsitys ovat läheisesti sidoksissa toisiinsa (ks. M. Lehtovaara 1996b).

Rauhala analysoi fenomenologian ja eksistentialismin välimaastosta nousevan eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen. Ihminen on käsityksen mukaan holistinen kokonaisuus, jossa ihmisen olemassaolon eri puolet - tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus - kietoutuvat toisiinsa. Tajunnallisuus viittaa ihmisen psyykkis-henkiseen olemassaoloon, kehollisuus olemassaoloon orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuus olemassaoloon suhteina todellisuuteen. Nämä ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat holistisen ihmiskäsityksen mukaan tapahtumisessaan erottamattomasti sidoksissa toisiinsa. Kukin niistä edellyttää toisensa ollakseen itse olemassa. (Ks. Rauhala 1986, 25, 1992, 92; vrt. M. Lehtovaara 1996b, 79-80.) M. Lehtovaara huomauttaa, että eksistentiaalinen fenomenologia korostaa avoimuutta todellisuudelle ihmisen ihmisenä olemisen keskeisenä ulottuvuutena. Hän korostaa, että siihen sisältyvä ihmiskäsitys ei siten pyri olemaan mikään kaava. Ihmiskäsityksen tarkoitus on tarjota selkeä ymmärrys ihmisenä maailmassa olemisen perusstruktuurista säilyttäen kuitenkin samalla avoin ja dynaaminen ote dynaamiseen todellisuuteen. (M. Lehtovaara 1996b, 81-82.)

Pohdin seuraavaksi erityisesti eksistentiaalisen fenomenologian käsityksiä ihmisen psyykkis-henkisestä olemassaolosta, ihmistajunnasta kokemisen kokonaisuutena. Tarkastelemalla ihmisen kokemistapaa fenomenologiaan perustuen etsin lähtökohtia taiteellisen oppimisprosessin kehittämiseksi. Pohdinnoista kiteytyy pyrkimys löytää taiteellisen oppimisprosessin uudelleenarvioimista silmälläpitäen vaihtoehtoinen näkökulma yksipuoliselle "totuuden", eli rationaalisuuden ja analyttisyyden, vaatimukselle kouluoppimisessa (vrt. Järnefelt 1995, 270).

3.1 Tajunnallinen kokeminen

3.1.1 Elämys, kokemus, merkitys

Kokemuksella ja elämyksellä viitataan arkikielessä yksilöllisiin, mielensisäisiin tapahtumiin. Kokemus ja elämys mielletään usein lähes toisiaan vastaaviksi käsitteiksi. Esimerkiksi Sava (1992a, 14) sanoo: "Saamme kokemuksia, elämyksiä." Kuitenkin hän jatkaa liittävänsä elämykseen kokemusta suuremman emotionaalisuuden, syvemmän tunnekokemuksen.

Räsänen (1993, 25-28) esittää, että käsitteet elämys ja kokemus tulee erottaa toisistaan. Hän liittää elämyksen lähinnä aistitiedon alueelle sijoittuviin, usein tiedostamattomiin tunteisiin ja ajatuksiin; kokemukseen sisältyy hänen näkemyksensä mukaan reflektiota ja tietoista ymmärtämistä. Katson, että Räsänen ajattelu lähestyy Rauhalan lähinnä eksistentiaaliseen fenomenologiaan sitoutuvaa ajattelua, jossa ihmisen kokemuksessa nähdään olevan kaksi puolta: tiedostamaton, elämyksellinen tila ja henkisen tason merkityssuhteet. Rauhala puhuu tajunnan psyykkisestä ja henkisestä ilmenemisestä, joita Räsänen ajattelutavassa vastaavat elämys ja kokemus. (Ks. Rauhala 1992, 64-69.)

Kokemuksiin liittyvät läheisesti merkitykset. M. Lehtovaaran (1996b, 83) mukaan todellisuus ilmenee kokemuksissa aina jotakin merkitseväenä. Myös Sava (1992a, 14) liittää kokemuksen ja merkityksen toisiinsa: Hän viittaa kokemuksella yksilön mielen sisäiseen tapahtumiseen, jossa aistien välityksellä ulkoisesta tai sisäisestä todellisuudesta tehtyjä havaintoja ja saatua informaatiota prosessoidaan mielellisesti merkitykselliseksi. Kokemus voidaan jopa samastaa merkitykseen, jolloin ihmisen ei uskota näkevän todellisuutta objektiivisena, sellaisena kuin se todella on, vaan aina subjektiivisten kokemusten värittämänä. Tällainen ajattelutapa kuuluu erityisesti fenomenologiseen filosofiaan (ks. luku 2.3). Rauhala (1992, 68-69 ja 93) esimerkiksi katsoo, että kokemus on olemassa vain erilaatuisina ja selkeydeltään eritasoisina merkityksinä. Puhtaasti psyykkisiin kokemuksiin liittyy hänen mukaansa niin sanottuja elämysmerkityksiä, vaikka etäännyminen omista psyykkisistä peruskokemuksista eli elämyksellisen kokemusaineiston tarkastelu ja käsitteellistäminen on varsinaisesti tajunnan henkisen puolen toiminto.

Kokemuksemme jäsentyvät fenomenologisen näkemyksen mukaan suhteessa aikaisempiin kokemuksiimme, ja maailmankuvamme merkityssuhteiden kokonaisuutena muodostuu näin yksilöllisesti. Kokemukset, henkiset merkitykset, saavat subjektiivisessa maailmankuvassa yksilöllisen elämäntilanteen ja tajunnan historiallisuuden - aikaisempien merkitysten - tulkitsemina *muuntuneita* merkityssuhteita (Rauhala 1992, 98).

Rauhala painottaa psyykkisen ja henkisen välistä dialektiikkaa ja selittää, että oleellista esimerkiksi taiteellisen ja tieteellisen työn ymmärtämisen kannalta on näiden kahden tajunnan toimintatason keskinäisten suhteiden tarkastelu. (Rauhala 1992, 65-69.) Räsänen taiteellisesta oppimisprosessista näkemyksiä ammentaneessa oppimisajattelussa keskeistä on juuri dialektinen suhde elämyksen ja kokemuksen välillä. Psyykkisen ja henkisen raja hälventyy niin, että elämyksellinen psyykinen kokemistapa nähdään

lähteenä rikkaille henkisille kokemuksille. Oppiminen on elämäyksestä niin sanottuun kokemustietoon johtava prosessi, joka mahdollistaa uusien, entistä korkeampitasoisten elämysten syntymisen.

3.1.2 Tiedostamaton ja tietoinen kokemistapa

Tajunnan tiedostamaton ja tietoinen kokemistapa ovat usein selvästi erotettavissa ja jopa erillisiä. Esimerkiksi unikokemukset voivat olla melko puhtaasti tiedostamattomia, psyykkisiä tapahtumia, kun taas abstrakteilla käsitteillä operoiminen on lähes puhtaasti tiedostettua, henkisen tason toimintaa. Toisinaan tajunnan tiedostamattomia ja tietoisia toimintoja erottaa kuitenkin vain veteen piirretty viiva, ja tämä erojen hämärtyminen on jollain tavoin myös inhimillisyytemme mitta. (Ks. Rauhala 1992, 64-71.)

Koska tajunnan henkiselle puolelle sijoittuvat toiminnat mielletään jollain tavoin korkeammiksi kuin psyykkiset toiminnot, oppimista koskevassa keskustelussa on tärkeä keskustella niiden luonteesta sinällään. Tuleeko henkisen puolen toimintojen olla aina tietoisia, tietämiseen, kieleen ja käsitteellistämiseen liittyviä? Rauhala (1992) suhtautuu tällaiseen näkemykseen kriittisesti, vaikka hänen mukaansa länsimaisissa filosofisissa keskusteluissa on korostettu ihmisen tajunnan henkisen puolen tiedollisesti yleistävää tehtävää. Hän huomauttaa terävästi, että koneetkin voivat suorittaa tietoa muodostavia tehtäviä. Henkisen toiminnan rajaaminen vain tiedon muodostuksen ja operoinnin välineeksi on hänen mukaansa henkisen robotisoimista. Esimerkiksi sellaiset inhimilliset kokemukset kuin intuitio, pyhyden kokemus ja kauneuden lumo eivät perustu tietämiseen, kieleen ja käsitteellistämiseen, mutta ilmentävät mitä suurimmassa määrin inhimillisyyden herkimpää vivahteita, ja ovat siksi henkisiä toimintoja. (Rauhala 1992, 71-73.) Ei tule myöskään unohtaa ihmisen herkkyyttä itseään ja toisiaan kohtaan, joka on mielestäni esimerkki ihmisen inhimillisyyttä ilmentävästä henkisestä. M. Lehtovaara (1994b) katsoo, että eksaktin tieteen keinoin ei voi rakentaa käsitystä ihmisestä tai siitä, mitä minä ihmiselle merkitsee. Tiede, joka pyrkii mittaamaan vain objektiivisia tosiseikkoja, ei voi kerätä aineistoaan subjektiivisista prosesseista. M. Lehtovaara varoittaa, että tieteen arvovallalla voidaan sen sijaan latistaa ihmisen elämän monitulkintaisuus ja arvoituksellisuus. (M. Lehtovaara 1994b, 64.)

Samoin kuin psyykkisillä myös henkisillä kokemuksilla on siis merkitystä tiedostamattominakin. Tiedollisten, intentionaalisten kokemusten ylikorostaminen ei olekaan aina mielekästä, sillä myös epäintentionaaliset, "äänettömät" kokemukset rikastavat yksilöllisen kokemuksen kokonaisuutta ja voivat herkistää ihmisen kokemistapaa yleensä (ks. Rauhala 1992, 72). Taiteellisessa ja tieteellisessä toiminnassa keskeinen intuitiivinen oivallus on hyvä esimerkki merkittävästä henkisestä, mutta epäintentionaalista kokemuksesta. Rauhala (1992, 71) selittää, että intuitiivisissa oivalluksissa tai näkemyksissä yksilö voi hahmottaa laajasti ja kokonaisvaltaisesti asioiden yhteyksiä. Hänen mukaansa monet suuret filosofit ovatkin pitäneet symbolitonta tajuntaa tajunnan toiminnoista korkeimpana.

Huomioidaanko nykyisessä kouluopetuksessa ihmisen "äänettämiä" kokemustapoja? Järnefelt (1995, 270-271) väittää, ettei esimerkiksi intuition ideaa tunneta ja tunnusteta käytännön opetustyössä. Asioita opetetaan koulujärjestelmässämme edelleen totuuksina, ei mahdollisuuksina. Teoreettisuus ja analyttisyys ovat hänen mukaansa nykyisen opetuksemme suurimmat virheet, sillä samalla kun luomme rajoja tiedolle, luomme rajoja ajattelulle (vrt. M. Lehtovaara 1994b, 64).

Ihmisen henkiseen puoleen liittyvät yksipuoliset arvostukset ovat nähdäkseni eräs syy myös taiteellisen oppimisprosessin aliarvioimiselle. Kuitenkin taiteellisessa oppimisprosessissa olisi mahdollista tukea ihmisen monivivahteisen psyykkisen ja henkisen puolen dialektiikkaan perustuvan kokemistavan herättämistä ja elinikäisen oppimisen ajatusta eksistentiaalisen fenomenologian mukaisesti. Taiteellisessa työskentelyssä ihmisen psyykkinen ja henkinen kokemistapa ovat parhaimmillaan erottamattomasti yhdessä, kun aistillinen, elämysvoimainen kokeminen ja merkitysten rakentaminen ovat jatkuvassa vuoropuhelussa. Tällöin on uskoakseni kyse myös Rogersin (1983) tarkoittamasta henkilökohtaisesti merkityksellisestä oppimisprosessista, joka on myös luovuutta säilyttävää ja luovuuteen johtavaa oppimista. (Ks. Rogers 1983, 18-21; ks. myös J. Lehtovaara 1986, 9-10; J. & M. Lehtovaara 1986, 95.)

3.1.3 Kollektiivinen kokemus

Kokemus ilmiönä on perinteisesti liitetty yksilöllisyyteen; puhutaan ihmisten yksilöllisestä tavasta kokea asioita ja jokaisen ihmisen, yksilön, ainutlaatuisesta

kokemusmaailmasta. Sava (1992a) katsoo, että kokemus voidaan kuitenkin nähdä myös kollektiivisena ilmiönä ja interaktiivisena, vuorovaikutuksellisena, toimintana. Kokemus voi hänen mukaansa tällöin olla kaikille yhteisön jäsenille yhteinen eli kollektiivinen tai se voi olla vuorovaikutuksellista toimintaa yksilöiden välillä tai yksilön ja yhteisön välillä. (Sava 1992a, 17.) Mielenkiintoista on, että tällainen ajatus on saanut huomiota nykytaiteessa. Siinä korostuu yhä useammin vuorovaikutteinen toiminta, ja sitä kautta myös kollektiivinen kokeminen.

Sava (1992a) tarkastelee kollektiivista kokemista oppimistapahtumassa. Hän selittää, että yhteisön jäsenten todellinen välittäminen toisistaan, keskinäinen rakkaus ja huolenpito muodostavat perustan kokemusten jakamiselle, jonka tuloksena on kollektiivinen tai interaktiivinen virta. Merkityksellistä on aito yhteistyö, dialogi, ja se, etteivät yksilöt tuota yksittäisiä kokemuksiaan vaan liittyvät toisiinsa, jatkavat ja täydentävät toistensa ajatuksia. (Sava 1992a, 17.) Tähän dialogisuuden ajatukseen palaan vielä myöhemmin dialogin käsittelyn yhteydessä.

3.1.4 Suora ja epäsuora kokemus

Inhimilliseen kokemistapaan ja kokemukselliseen oppimiseen liittyvät läheisesti myös niin sanotut suora eli välitön ja epäsuora eli välillinen kokemus (ks. J. Lehtovaara 1986, 14; Räsänen 1993, 29). Erityisesti eksistentiaalinen fenomenologia korostaa aitoja kokemuksia oppimisen lähtökohtana. Millaisia nämä aidot eli välittömät kokemukset sitten ovat? J. Lehtovaara (1996, 39) puhuu välittömistä kokemuksista tarkoittaessaan omakohtaisesti elettyjä, kokonaisena ihmisenä todellisuuteen muodostuneita merkityssuhteita. Niissä todellisuuden laatu tavoitetaan sellaisenaan, ei vain sellaisena, kuin älymme sallii sen näyttäytyä.

Onko aidolle kokemuksille sijaa koulumaailmassamme? J. Lehtovaaran (1986, 14) puhuu ihmisen jakamisesta kahteen lohkoon, tiedolliseen ja affektiiviseen, joka on johtamassa opettajan ja oppilaan välittömän kokemistavan väheksymiseen. Katson, että tällainen jaottelu on olemassa edelleen. Aidon kokemistavan aliarvioimista lisäävät osaltaan kaksi keskenään vastakkaista suuntausta: toisaalta yhteyksistään irrotetun abstraktin ja teoreettisen tiedon ylikorostuminen, toisaalta joukkotiedotusvälineiden kautta

tarjoutuvat epäsuorat, niin kutsutut sijaiskokemukset (vrt. J. Lehtovaara 1986, 14; Räsänen 1993, 29; ks. myös luku 1.2).

J. Lehtovaara (1986, 14) selittää, että erityisesti joukkotiedotusvälineet, joilla on käytössään kuvan mahtava vaikutus suoraan ihmisen emotionaaliseen tasoon, ovat ohjaamassa välilliseen kokemistapaan. Pallasmaa (1996) on huolestunut samasta ilmiöstä. Hänen mukaansa vaarana on, että ylenmääräisten, hierarkiattomien ja merkityksettömien kuvien vuo latistaa mielikuvitusmaailmaamme. Hän selventää, että kuvien passiivisen katselemisen ja mielikuvien välillä on dramaattinen ero: ajanvietteen ja viihteen tarjoamat helpot kuvat kuvittelevat puolestamme. Irrottaessaan kuvat historiallisesta, kulttuurisesta ja inhimillisestä yhteydestään tajuntateollisuuden kuvavirta "vapauttaa" katsojan sijoittamasta tunteitaan ja eettisiä asenteitaan koettuun. (Pallasmaa 1996, 13.) Näiden ajatusten perusteella välillisestä kokemistavasta irtautuminen kuvan tarkastelutilanteessa näyttäisi edellyttävän pysähtymisen harjoittelua "pysähtyneen" kuvan äärellä.

Mukautuminen välilliseen kokemustapaan voi lopulta heijastella paitsi omaan elämään liittyvissä valinnoissa myös suhtautumisessa toisiin ihmisiin. Jos yksilön yhteys omaan kehollis-tajunnalliseen kokemiseen on katkennut, ihmisen sitoutuminen perustuu ulkoiseen auktoriteettiin, hyväksytyksi tulemisen tarpeeseen, pelkoon, voitonpyyntiin jne. Samalla asenne todellisuuteen muodostuu tekniseksi ja avoin dialogi todellisuuden kanssa estyy. (J. Lehtovaara 1996, 41.) Välillisen kokemistavan omaksuminen voi toisaalta johtaa toisten ihmisten lähestymiseen omien teorioiden, uskomusten ja tyyppitysten heijastumina. Tämä voi esimerkiksi koulussa aiheuttaa sen, että inhimillisellä tasolla tapahtuva yhteistyö ei ole mahdollista ja oppilaiden mahdollisuudet monipuoliseen sosiaaliseen kasvuun estyvät. Vaarana on, että oppilaat jäävät luokassa psykologisesti yksin. (J. Lehtovaara 1986, 14.)

Eksistentiaalisen fenomenologian holistisen ihmiskäsityksen mukaisessa oppimisessa oppijan välittömille kokemuksille annetaan suuri painoarvo, sillä käsityksen mukaan oppiminen, joka johtaa yksilön toimimaan juuri hänelle ominaisella tavalla, edellyttää omakohtaisesti elettyyn perustuvaa kysymistä ja vastaamista. (Ks. J. Lehtovaara 1996, 41.)

3.2 Kokonaisvaltainen ymmärtäminen fenomenologisessa viitekehyksessä

M. Lehtovaara on pohtinut oppimista Lauri Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan sitoutuvan holistisen ihmiskäsityksen ja siihen liittyvän ihmisen kokemistavan analyysin pohjalta. Puhe oppimisesta on hänen mukaansa puhetta ihmisen kokemuksista maailmassa olevana. Oppiminen on merkitysten ymmärtämistä ja muuttumista. (Ks. M. Lehtovaara 1996b, 84.)

3.2.1 Tajunnallinen ymmärtäminen

Vaikka eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys korostaa ihmistä holistisena kokonaisuutena ja oppimista siihen liittyen ihmisen kokonaisvaltaisena - tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisen - suhteutumisen maailmaan, tajunnallisuutta pidetään oppimisen kannalta keskeisimpänä tarkastelun kohteena: tajunnallisuus on ihmisen olemuspuolista se, jonka avulla varsinaisesti ymmärretään. Tajunnallinen ymmärtäminen on merkityssuhteiden syntymistä ja virheellisten korjautumista. (Ks. M. Lehtovaara 1996b, 84-85.)

Tajunnallisessa ymmärtämisessä on fenomenologisen käsityksen mukaisesti aina kyse paitsi jonkin ymmärtämisestä myös yhteyksissään ymmärtämisestä: ihmisen yksilöhistoria antaa merkityksen hänen kokemuksilleen. Taustalla on hermeneuttinen tietokäsitys, jonka mukaan kohteen ymmärtäminen tietynlaiseksi määräytyy yksilössä olevien ymmärtämisen edellytysten, merkityssuhteiden, pohjalta. Tietokaan ei siten esiinny tajunnassa "puhtaana asiana", vaan aina yhteydessä oppijan aikaisempaan kokemustaustaan ja sen valossa. (M. Lehtovaara 1996b, 85-87.)

Koska oppimisessa on kyse paitsi uusien merkityssuhteiden synnyttämisestä myös virheellisten korjaamisesta, oleellista eksistentiaalisen fenomenologian lähtökohdista on, että voisimme nähdä aikaisemmat kokemuksemme historiaansa sitoutuneina, dynaamisina ja uutta tarkistusta vaativina (ks. M. Lehtovaara 1996b, 81 ja 85, 1996a, 147-148.) Toisin sanoen oppimisen kannalta sellainen tilanne on tärkeä, jossa oppija kokee merkityssuhteidensa sisäiset suhteet mahdollisimman avoimiksi, lisää jäsennystä vaativiksi. Tällaisissa tilanteissa, esimerkiksi haastavien ongelmien kautta, oppijalle syntyy uusia

merkityssuhteita, omat rajat avartuvat ja maailmankuva rikastuu ja monipuolistuu. (M. Lehtovaara 1996b, 88.)

3.2.2 Kehollinen ja situationaalinen ymmärtäminen

Kun eksistentiaalisessa fenomenologiassa puhutaan ihmisen kokemuksista maailmassa olevana, ei voida rajoittua vain ihmisen tajunnalliseen kokemukseen. On tarkasteltava ihmistä kokonaisuutena, sillä - kuten sanottu - uusia asioita oppiessaan yksilö suhteutuu moninaisesti, laajasti, syvästi ja kokonaisvaltaisesti maailmaan (ks. M. Lehtovaara 1996b, 95-96.). Miten ihmisen kehollisuus ja situationaalisuus sitten huomioidaan oppimisessa eksistentiaalisen fenomenologian mukaan?

M. Lehtovaara (1996b) puhuu varsinaisen eli tajunnallisen ymmärtämisen lisäksi kahdesta ymmärtämisen tasosta: esiymmärtämisestä ja kehollisesta eli orgaanisesta ymmärtämisestä. Esiymmärtäminen on tajunnallisen ymmärtämisen esiaste. Se liittyy ihmisen situationaalisuuteen, jota painottamalla halutaan tuoda esille se, että jokaiselle ihmiselle ominainen ja ainutkertainen elämäntilanne kuuluu olennaisena osana ihmiseen ja siten myös hänen oppimiseensa. Keholliseen, tavallaan "mykkään" ymmärtämiseen, taas liittyvät esimerkiksi aistiminen, avaruudellisten ulottuvuuksien ja ajallisuuden hahmottaminen. Keho kantaa myös "muistissaan" menneisyyden jälkiä, kuten taitoja. Kehollisuuteensa ansiosta ihminen on kokeva subjekti; kehollinen maailmasuhde mahdollistaa ihmisen tajunnalliset kokemukset, sillä tajunta on kehon maailmassaolemisen mielellistä kuvastumista. (M. Lehtovaara 1996b, 94-96; vrt. Pallasmaa 1996, 13.)

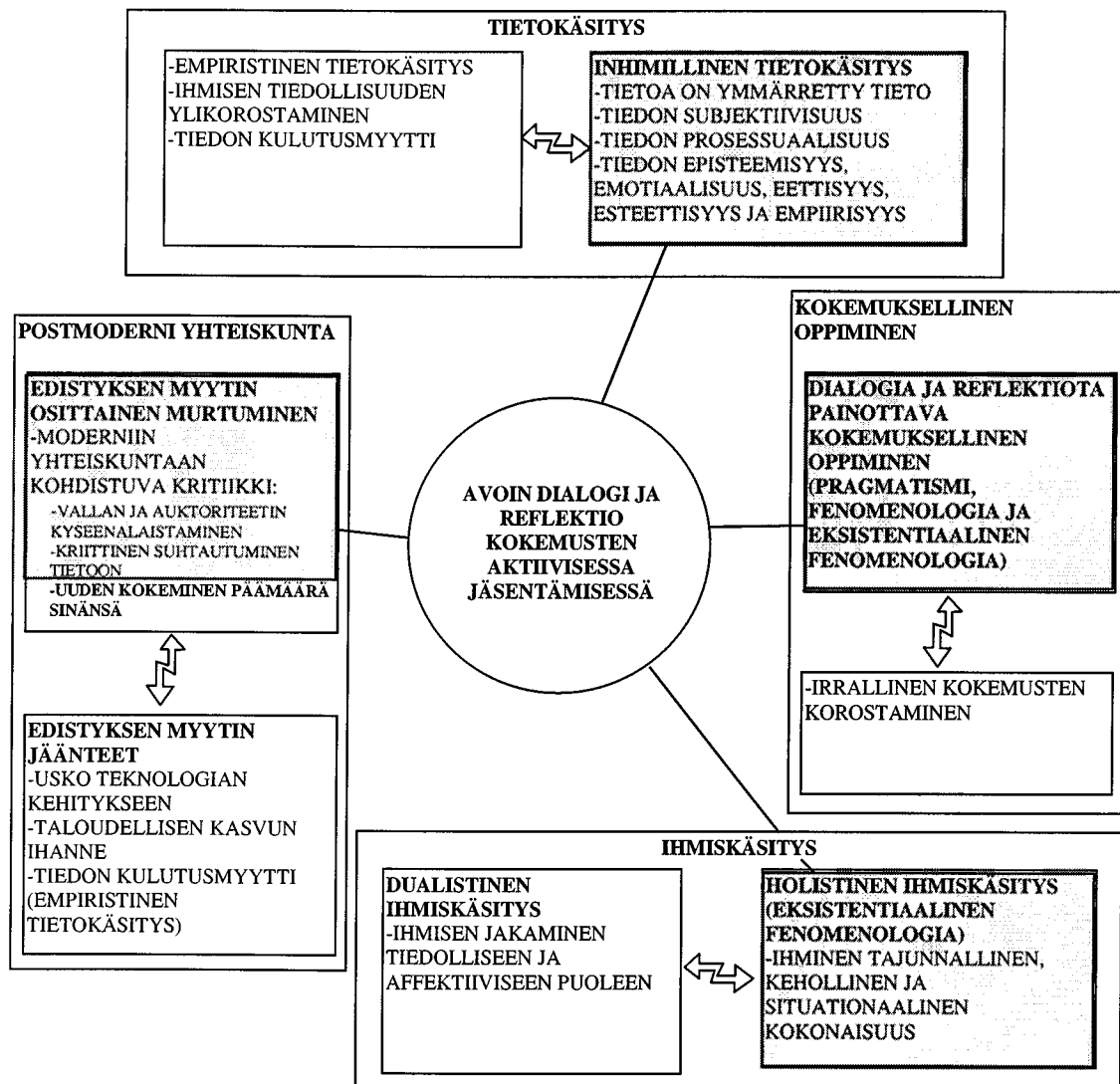
4 AKTIIVINEN KOKEMUSTEN JÄSENTÄMINEN

Kokemuksellisen oppimisen tarkastelussani taidekasvatuksen viitekehyksessä korostuu näkökulma, jossa oppiminen perustuu elämysten ja merkityssuhteiden dialektisuuteen sekä yhtäläillä suoran ja epäsuoran kokemuksen yhdistämiseen (ks. myös Räsänen 1993). Epäsuorilla kokemuksilla voi olla merkitystä siis suorien kokemusten, elämysten, muuttamisessa sisäistetyksi, reflektoiduksi tiedoksi. Kokemuksellinen oppiminen etenee tällöin aikaisempien kokemusten pohjalta ja uuden tiedon avulla yhä syvempään maailman ja itsensä ymmärtämiseen (vrt. Räsänen 1993, 33).

Perehdyn seuraavassa dialogiin ja reflektioon, jotka kumpikin liittyvät läheisesti eksistentiaaliseen fenomenologiaan nojaavaan kokemukselliseen oppimisprosessiin. Kokemuksellisessa oppimisessa keskeistä on dialogi, joka on sekä tapa olla maailmassa että erityisesti suhde toisiin ihmisiin. Yksilön kannalta dialogissa on kyse sellaisesta vuoropuhelusta esimerkiksi tekstien ja ihmisten kanssa, jossa hänen maailmaa ja itseä koskeva tietonsa lisääntyy. Dialogissa, dialogisessa suhteessa, ihmistä ja maailmaa tai esimerkiksi opettajaa ja oppilasta ei kuitenkaan tarkastella kahtena erillisenä napana, joita voidaan tarkastella toisistaan irrallaan. Oleellista on, että dialogin seurauksena sekä yksilön minä että ulkomaailma muuttuvat. (Ks. M. Lehtovaara 1996b, 104; Räsänen 1993, 33-34.)

Kokemuksellisessa oppimisessa on tärkeää reflektointi. Näen kokemuksellisen oppimisen erityisesti itsereflektion roolia korostavana oppimisena. Oppijan kokemukset ovat kokemuksellisen oppimisen prosessissa keskeisellä sijalla: niissä ilmenee yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140). Katson, että dialoginen suhde maailmaan ja toisiin ihmisiin sekä reflektio, lähinnä itsereflektio, kietoutuvat kokemuksellisessa oppimisessa parhaimmillaan erottamattomaksi osaksi yksilön oppimisprosessia.

Ennen siirtymistä dialogin ja reflektion lähempään tarkasteluun esitän kuvion (ks. Kuvio 1) avulla dialogin ja reflektion tutkimukseni viitekehyksessä. Kuvio havainnollistaa käsitystäni siitä, mitkä näkemykset ja teoriat tukevat ja mitkä puolestaan voivat rajoittaa dialogin ja reflektion toteutumista.



Kuvio 1 Dialogi ja reflektio tutkimukseni viitekehyksessä

4.1 Dialogi

4.1.1 Avoin ja tekninen dialogi

J. Lehtovaara (1996) puhuu avoimesta ja teknisestä dialogista, jotka perustuvat avoimeen ja tekniseen asenteeseen suhteessa todellisuuteen. Avoimessa dialogissa ei hänen mukaansa äly eikä tahto hallitse ja ohjaa suhtautumista todellisuuteen vaan todellisuuden annetaan olla se, mikä se itsessään on. Sitä kuunnellaan, katsellaan, ihmetellään, valppaasti ja laaja-alaisesti, olemalla tilanteessa kokonaisena ihmisenä läsnä niin, ettei keskittyminen

johonkin seikkaan rajoita dialogia. Painopiste avoimessa dialogissa on enemmän vuorokuuntelu kuin vuoropuhelu. (J. Lehtovaara 1996, 42-43.)

J. Lehtovaara (1996, 39-40) katsoo, että avoin dialogi toteutuu parhaiten välittömässä kokemuksessa. Ihminen kokonaisuutena ja muu maailma ikään kuin virtaavat toisiinsa ihmisen tajunnan heijastaessa todellisuutta sellaisena kuin se tälle yksilölle tällä hetkellä on. Itkonen (1996, 176) muotoilee tällaisen ainutlaatuisen kokemisen hetken kauniisti: "Hetken arvo on sen olemuksessa: siinä, kuinka astuu sen sisään ja elää ytimen itsessään. On läsnä tässä ja nyt. Eikä aina vain välivaiheen viettävällä pinnalla; huomisen eteisessä, joka on myös seuraavana päivänä eteinen. Lunastamatta jäänyt lupaus, joka jättää päättymättömän ikävän."

Tekninen dialogi poikkeaa merkittävästi avoimesta dialogista. J. Lehtovaara (1996) suhtautuu erittäin kriittisesti tekniseen dialogiin, jossa tekninen ja laskeva ajattelu yhtyvät. Hän selittää, että tekniseen dialogiin liittyy tekninen asennoituminen, joka tekee maailmasta ja toisesta ihmisestä objektin. Se on tahdon ohjaamaa ja keskittyneeseen, rajoittuneeseen tarkkaavaisuuteen perustuvaa eikä vaadi kunnioittavaa ja nöyrää lähestymistä. Siinä ei oikeastaan ole kysymys kaksisuuntaisesta suhteesta vaan tekninen dialogi on monologia, yhden määrittämää olemista. (Ks. J. Lehtovaara 1996, 42-43.)

Vaikka J. Lehtovaara (1996) katsoo, että ihmisen maailmassa olemisen tapa on dialogisuus, ei hän usko ihmisen automaattisesti kasvavan todellisuussuhteessaan avoimeen dialogiin kykeneväksi. Avoimeen dialogisuuteen päästään vain harjoittelemalla ja harjoittamalla avoimuutta suhteessa maailmaan. Kyseessä on taidon oppiminen, dialogin taidon. J. Lehtovaara näkee merkittävänä yhteiskunnan vaikutuksen yksilön mahdollisuuksiin harjaantua moniulotteiseen dialogin taitoon, ovathan esimerkiksi yhteiskunnan rakenteet ja ideologiat osa yksilön situaatiota. Jos esimerkiksi yhteiskunnan sosiaalinen rakenne vaatii yleisen mielipiteen auktoriteetille alistumista, voi olla vaikeaa ja jopa ylivoimaista harjoitella avointa dialogia, kokonaisena ihmisenä tavoitettua yhteyttä todellisuuteen. (Ks. J. Lehtovaara 1996, 44 ja 46.)

J. Lehtovaaran ajatusten pohjalta ajattelen, että erityisesti koulussa tulisi kiinnittää huomiota aidon dialogin opettelemiseen. Kasvattamisen ydinkysymys tulisi olla se, että onko tämä aidosti minun tapani kokea maailma (J. Lehtovaara 1996, 41). Koulu voisi parhaimmillaan olla paikka, jossa yksilöä tuetaan avoimeen ja herkkään oman itsensä ja ympäristön havainnoimiseen, kiirettömään ja välittömään kokemiseen. Itse näen, että

erityisesti taideaineet ovat tällaiseen asennoitumiseen ohjaamisessa avainasemassa. Esimerkiksi kuvataiteen tunneilla on erinomainen mahdollisuus - J. Lehtovaaran (1996, 41) sanoja soveltaakseni - omakohtaisesti elettyyn kokemukseen (ei siis vain kuvaukseen) perustuvaan oppimiseen. Erityisesti kuvallisen ilmaisun prosesseissa on mahdollisuus tuntea, ajatella ja toimia spontaanisti, etsiä yhteyttä alitajuntaan, antaa tilaa intuitiolle. Toisaalta kuvallinen ilmaisu tarjoaa mahdollisuuden harjoitella henkilökohtaisiin kokemuksiin ja ajatuksiin perustuvaa *omien* valintojen ja päätösten tekemistä.

4.1.2 Dialogi kasvatussuhteessa

Dialogin korostaminen kasvatussuhteessa voidaan nähdä osana modernin opetus- ja kasvatusajattelun kriittistä tarkastelua (ks. luku 1.2), jolloin dialogi on osa opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen uudelleenarviointia. Keskeistä pro graduni kannalta on kuitenkin se erityinen merkitys, mikä dialogille annetaan eksistentiaalisen fenomenologian avoimeen ihmiskäsitykseen soveltuvassa kasvatussuhteessa. Jos ajatellaan, että kasvatustiede ei voi määrittää tarkasti kohdettaan, vaan antaa siitä ainoastaan ailahtelevia, häipyviä kuvia, tulee tähän perustuen kasvatuksellisen suhteen olla avoin ja prosessinomainen. Tällaisessa kasvatuksellisessa suhteessa kasvattaja ja kasvatettava kohtaavat toisensa dialogissa.

Dialogisen kasvatussuhteen perusta on ymmärtääkseni sama kuin dialogisen ihmissuhteen perusta yleensä. Itkonen (1996, 177) muotoilee osuvasti: "Olen samassa maailmassa - siis tilassa - toisten kanssa; en voi kuitenkaan määritellä tätä spatiaalisuutta vain omasta positiostani lähtien. Ikään kuin asettaisin oman asemani nollapisteeksi, johon kaikkea muuta verrataan. Totuus on kuitenkin toinen: oma positioni on ainoastaan yksi piste avaruuden muiden pisteiden joukossa. Jokaisessa positiossa asuu joku toinen - -" Dialogi ihmissuhteessa - josta kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhde on yksi tapaus - perustuu siis oman ja toisen ihmisen yksilöllisyyden tunnustamiseen ja siitä johtuvaan avoimeen asennoitumiseen toista ihmistä kohtaan.

Yksilöllisyys on arjen yhteiselossa meille tutuksi tullut käsite. Havaitsemme jokaisen ihmisen yksilöllisyyden, ainutlaatuisuuden, kun koemme saman asian läheisenkin ihmisen kanssa hyvin eri tavoin. M. Lehtovaara (1996b) selittää asian niin, että jokainen ihminen lähestyy asioita esiyymmärryksensä ja aikaisemman ymmärryksensä pohjalta, joten

jokaiselle muodostuu oma, yksilöllinen kokemus samastakin asiasta. Hän jatkaa, ettei toisen ihmisen kokemusta voi kokea eikä toinen ihminen voi koskaan ymmärtää toista ihmistä täydellisesti. (M. Lehtovaara 1996b, 102.) Jokaisen yksilöllisyydestä, ainutlaatuisuudesta, seuraa, ettemme voi asettaa itseämme ja omia kokemuksiamme Itkosen (1996, 177) sanoin "nollapisteeksi, johon kaikkea muuta verrataan". Kuitenkin voidaksemme ymmärtää toisia on meidän ymmärrettävä ja kunnioitettava itseämme: "Minä on minä missä seurassa tahansa: omine oikeuksineen ja vaateineen" (Itkonen 1996, 169).

Dialogi perustuu kiteytetysti kahden subjektin väliseen merkitysmaailmojen kohtaamiseen (vrt. Jaatinen 1994, 182-183). Dialogin edellytys on, että molemmat (kaikki) osapuolet kokevat olevansa oppijoina muutosprosessissa, joka perustuu siihen, että he oppivat tunnistamaan omaa kokemistaan ja luottamaan kokemukseensa (ks. J. Lehtovaara 1994b, 25). Kun syntyy dialogi, ymmärretään koko ajan yhä paremmin toisen kokemuksia ja käsittämistä, ja luodaan jatkuvasti yhdessä jotakin uutta (ks. Jaatinen 1994, 182-183).

Katson, että kasvatussuhde ei kuitenkaan olisi kasvatussuhde, ellei se jollain lailla eroaisi muista ihmissuhteista. Dialoginen kasvatussuhde eroaa dialogisesta ihmissuhteesta siinä, mikä on Moilasan (1996, 45) mukaan kasvatukselle aina ominaista: kasvattaja asettaa toiminnan tavoitteet ja pyrkii ne myös saavuttamaan. Dialogisessa kasvatussuhteessa kasvatuksen tavoitteena ja samalla kasvattajan tehtävänä on johdattaa kasvatettava dialogiseen suhteeseen, joka on ensisijaisesti avoimuutta todellisuudelle. Dialogisessa suhteessa kasvatettava käy avointa ja monitasoista tutkivaa vuoropuhelua pääasiassa itsensä kanssa, kasvattajan avustamana. Ajatuksena on, että itseymmärryksen lisääntyminen on pohjana toiseuden ja myös muun todellisuuden lisääntyvälle ymmärtämiselle. (Ks. J. Lehtovaara 1994b, 24-25.)

Haluan painottaa tutkimuksessani sitä, että dialogi on läheisessä yhteydessä reflektion, erityisesti itsereflektion käsitteeseen, sillä paremman itseymmärryksen saaminen edellyttää itsereflektiota. Koska toisaalta toisten käsitysten syvempi ymmärtäminen edellyttää reflektointia, myös toisten esittämiä tuntemuksia, uskomuksia, ajatuksia ja käsityksiä on reflektoitava, ei niiden kumoamiseksi vaan yhteisten merkitysten luomiseksi. (Vrt. Huttunen 1996, 76.)

4.2 Kokemusten reflektointi

4.2.1 Mitä reflektointi on?

Sana "reflektio" juontaa latinan verbistä "reflectere", jolla on tarkoitettu taipumista tai kääntymistä takaisinpäin tai takaisin. Termiä käytettiin alun alkaen kuvaamaan valon heijastusta peilityydessä veden pinnassa. Voidaan ajatella, että tämä reflektion luonnontieteellinen merkitys kuvaa metaforisesti reflektointia myös ihmisen toimintona. (Ks. Bengtsson 1995, 28.)

Reflektointi on ihmisen henkisen tason toiminto (ks. Mezirow 1995, 21). Sen perusta on kyky itsetiedostukseen, oman olemassaolonsa monikerroksisuuden tajuamiseen (vrt. Wilenius 1982, 20-21; ks. myös Rauhala 1992, 67). Ihmisen toiminnoksi liitetyn reflektoinnin, "peilauksen", alkujuuria voi etsiä - yllättävää kyllä - behaviorismin alkuajoilta 1600-luvulta, jolloin luonnontieteellisten tutkimusten ja kokeiden arvomaailmassa ihminen ulkoistui itselleen tutkimuskohteeksi. Ihminen kiinnostui ihmisestä, ihmisen toiminnasta tieteellisenä kysymyksenä ja alkoi katsella itseään etäältä. Samalla hän tuli tietoiseksi tietoisuudestaan. (Sava 1996, 153.)

Eryityisesti aikuiskoulutuksen kehittämiseen vaikuttanut Mezirow (1995, 21) käyttää termiä reflektio korkeatasoisten henkisten prosessien synonyymina. Hänen ajattelussaan keskeistä on erotella reflektio ja muut henkiset prosessit toiminnan tavoitteiden perusteella. Reflektoinnin tavoitteena on omien uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittely; reflektion avulla voimme oikaista uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä (Mezirow 1995, 17 ja 22).

Mezirow selventää reflektion käsitettä erottelemalla harkitsevan ja reflektiivisen toiminnan. Hänen mukaansa jo tiedetyn reflektiivinen hyödyntäminen ei ole reflektiota sanan vaativassa merkityksessä. Sen sijaan se on harkitsevaa toimintaa, joksi voidaan hänen mukaansa määritellä kaikki inhimillinen toiminta, joka ei ole puhtaasti tottumuksiin perustuvaa tai ajatuksetonta. *Reflektiivinen toiminta* puolestaan voi olla omien olettamusten kriittistä arviointia joko toiminnan jälkeen tai harkitsevan toiminnan aikana, jolloin reflektio edellyttää pysähtymistä toiminnan aikana, tilanteen uudelleenarviointia. Reflektio voi silloin olla osa parhaan toimintatavan valintaa tai sisältää jälkeinpäin tehtyjä uudelleenarviointeja. (Mezirow 1995, 22.)

Mezirow'n (1995, 23) mukaan reflektio voi olla myös niin sanottua *jälkikäteisreflektiota*, jolla hän tarkoittaa katsomista takaisin aiemmin opittuun tai keskittymistä esimerkiksi ongelman sisältöön liittyviin olettamuksiin, ongelmanratkaisuprosessiin tai menettelytapoihin. Jälkikäteisreflektointi voi kohdistua myös ongelman ennako-oletuksiin, jolloin on kyse samalla kriittisestä reflektiosta.

Kriittisellä reflektiolla Mezirow (1995) tarkoittaa lähinnä aikaisemman oppimisen ja uskomusten ennako-oletusten kyseenalaistamista. Kriittisen tietoisuuden omaksuminen suhteessa ennako-olettamuksiimme merkitsee, että samalla kyseenalaistamme tavanmukaiset odotustottumuksemme, merkitysperspektiivimme, joilla olemme tulkinneet kohtaamaamme maailmaa, muita ihmisiä ja itseämme. Kriittinen reflektiivisyys voi ilmetä esimerkiksi jonkin käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän kyseenalaistamisena. Mezirow kuitenkin näkee, että kriittinen reflektio ei voi muuttua välittömän toimintaprosessin oleelliseksi osaksi. Se edellyttää tiettyä pysähdystä, jossa yksilö voi arvioida uudelleen omia merkitysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä. Kriittinen reflektio ei siis koske toiminnan tapaa (miten-kysymykset) vaan sen seuraamuksia (miksi-kysymykset). (Mezirow 1995, 17 ja 28-30.)

J. Lehtovaara ja M. Lehtovaara eivät mielestäni rajaa reflektion käsitettä niin kaavamaisesti kuin Mezirow. Katson, että heidän tapansa tarkastella sitä on kokonaisvaltaisempi ja syvällisempi kuin Mezirow'lla, jonka tarkastelussa korostuu nähdäkseni kognitiivinen näkökulma. J. Lehtovaara (1996) lähestyy reflektion ja reflektiivisyyden käsitteitä analysoimalla ihmisen tajunnan toimintaa lähinnä eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta. Hänen mukaansa ihmisen tajunta on reflektiivinen, mikä tarkoittaa, että yksilö kykenee itsestään tietoiseen, itsetajuiseen oman maailmassa tapahtumisensa pohdintaan. Yksilö toimii kokonaisvaltaisesti, kun reflektiivisyys ja refleksiivisyys - todellisuuden heijastuminen tajuntaan sellaisena kuin se yksilölle (kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisenä ykseytenä) on - nivoutuvat sujuvasti yhteen. Tällöin reflektiivisyys ei irtoa omakohtaisesta kokemisesta, vaan se on luonteeltaan (elämysvoimaisen) kokemuksen "jäljittämistä", "vainuamista". (J. Lehtovaara 1996, 39-40.)

J. Lehtovaaran tarkastelutapa eroaa mielestäni jyrkästi Mezirow'n (1995, 22) näkemyksistä, joiden mukaan reflektiota voi esiintyä - toimintaan liittyen - *ainoastaan* niin sanotussa harkitsevassa toiminnassa. Silloinkin reflektio edellyttää Mezirow'n mukaan

tilanteen katkaisemista, pysähtymistä tilanteessa, tilanteen uudelleenarviointia kysymällä: mitä teen väärin? Toisaalta Mezirow (1995, 23) korostaa, ettei reflektio ole harkitsevan toiminnan vastakohta vaan dialektisessa suhteessa sen kanssa, ja kritisoi Kolbin (1984) tapaa asettaa ne toistensa vastakohdiksi. J. Lehtovaara (1996, 41) erottelee Mezirow'n kuvaaman kaltaisen reflektoinnin erikseen älyllistäväksi tajunnaksi, jolla hän viittaa todellisuuden ja oman kokemisen ajattelemiseen, reflektointiin. Tällainen älyllistävä tajunnallisuus on hänen mukaansa mahdollista vain silloin, kun yksilön ja muun todellisuuden toisiinsa virtaaminen häiriintyy tai pysähtyy.

M. Lehtovaara (1994b) antaa reflektoinnille erityisen merkityksen ymmärtäessään sen osana subjektiksi tulemistä. "Jotta ihminen tulisi subjektiksi, hänen on tutkittava, reflektoitava, oman esiymmärryksensä rajoja, tunkeuduttava näiden totuttujen konstruktioiden, ajattelun ennakkoehtojen läpi." Reflektointi tarkoittaa siis sen pohtimista, missä määrin voimme kuvata asioita, ilmiöitä, tekoja ja toimintaa (siis myös itseämme ja omaa toimintaamme) niin, että emme huomaamattamme konstruoi niitä totutulla tavalla. Ennalta olemassa olevien merkityssuhteiden tutkiminen on paitsi omien valintojen, päätösten ja tuntemusten tunnistamista, myös omien kokemusten ymmärtämistä oman elämänhistorian valossa. (M. Lehtovaara 1994b, 72.)

M. Lehtovaaran käsitykset reflektiosta saavat lisävalaistusta, kun ne liitetään hänen käsityksiinsä ymmärtämisestä. Hän nimittäin katsoo, että voimme ymmärtää itseämme ainoastaan holistisesti ja hermeneuttisesti. Holistisella eli kokonaisvaltaisella ymmärtämisellä hän viittaa siihen, että ihminen muodostaa käsityksen itsestään vuorovaikutuksessa - ei pelkästään toiminnallisessa vaan myös dialogisessa suhteessa - ulkoisen todellisuuden kanssa. Hermeneuttisella ymmärtämisellä M. Lehtovaara tarkoittaa dialogimaista, vuoropuhelunomaista etenemistä kehämäisesti kohti "oikeaa" tulkintaa. Näkökulmamme on aina suhteellinen ja ymmärtäminen on sen mukaisesti aina ymmärtämistä jostakin näkökulmasta, joltakin kannalta, jossakin yhteydessä. (Ks. M. Lehtovaara 1994b, 72-73.) Reflektointiin sisältyy siis aina tulkintaa.

J. Lehtovaaran ja M. Lehtovaaran kuvaamat, tavoiteltavan reflektoinnin ominaisuudet ovat yhteneviä J. Lehtovaaran (1994a) analysoimien avoimen reflektoinnin piirteiden kanssa. Tarkastelen seuraavassa luvussa lyhyesti J. Lehtovaaran kuvauksia avoimesta ja teknisestä reflektoinnista, sillä ne luovat mielestäni syvällisen kuvan reflektointitavan kietoutumisesta ihmis- ja tietokäsitykseen sekä arvostuksiin ja

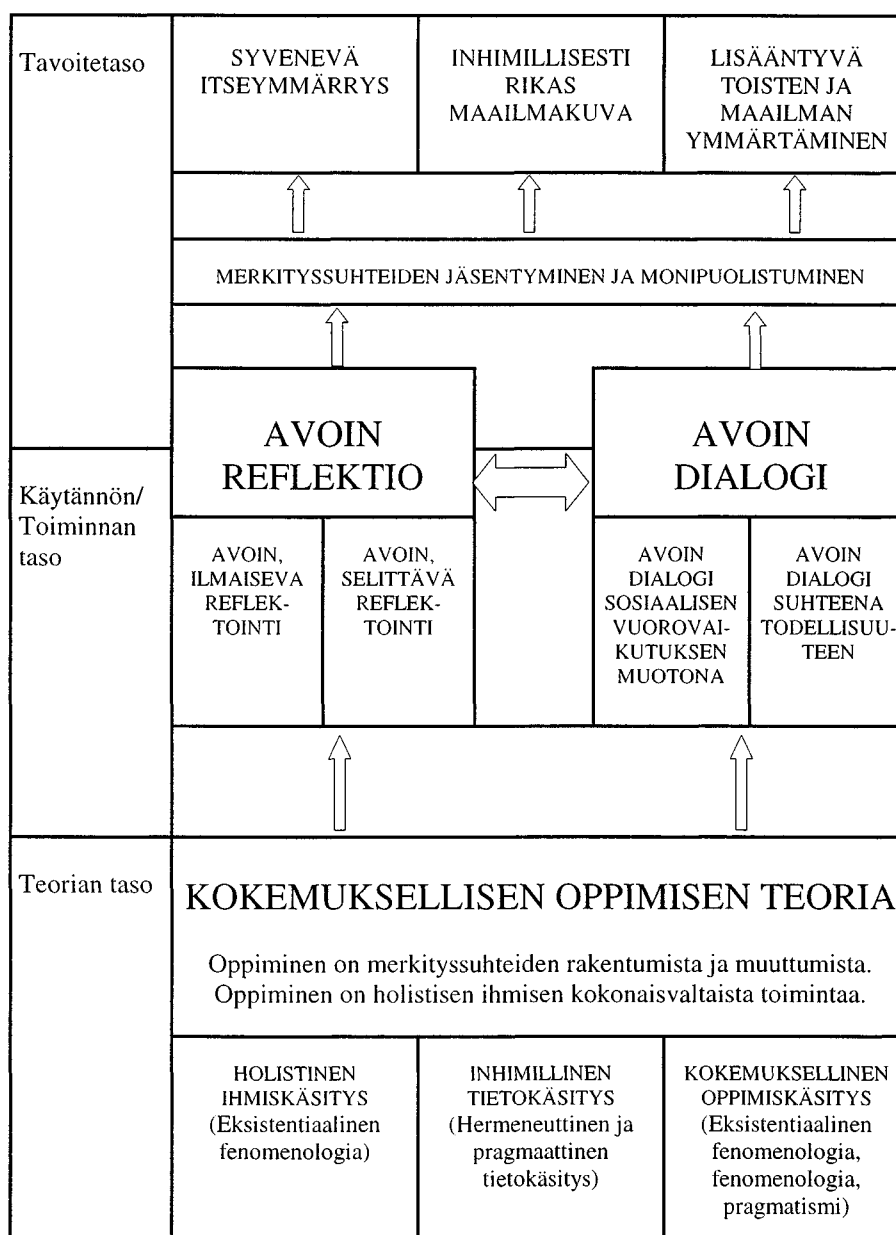
elämänasenteeseen. Luvun lopuksi esitän kuvion avulla avoimen dialogin ja reflektion tutkimukseni perustana olevan kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä (ks. Kuvio 2). Kuviossa esiintyvät myös käsitteet ilmaiseva ja selittävä reflektointi, joita käsitellen tarkemmin luvussa 4.3.2.

4.2.2 Avoin ja tekninen reflektointi

Avoin ja tekninen reflektointi - vastaavasti kuin avoin ja tekninen dialogi, joita käsitteelin luvussa 4.1.1 - perustuvat täysin toisistaan poikkeaviin asenteisiin todellisuutta kohtaan. Avoin reflektointi, samoin kuin avoin dialogi, perustuu silleen jättävään, salaisuudelle avoimeen asenteeseen todellisuuteen; tekninen reflektointi, kuten tekninen dialogikin, perustuu puolestaan tekniseen asenteeseen todellisuutta kohtaan. (Ks. J. Lehtovaara 1994a, 223-229.)

Avointa reflektointia on J. Lehtovaaran (1994a) mukaan kahta lajia: 1) passiivista takaisin heijastumista, jossa ihmisen kokonaisuudessa eri puolet heijastelevat toistensa tapahtumista toisiinsa ja 2) aktiivista, tietoista kaikenlaisten merkityssuhteiden objektivointia eli takaisin taittamista itseensä ja toisiin merkityssuhteisiin sekä niiden muodostamiin ymmärtämysyhteyksiin. (Ymmärtämysyhteydet ovat M. Lehtovaaran (1996b, 87) mukaan tiedettyjä, tunnettuja merkityssuhteita tai -suhdejärjestelmiä.) J. Lehtovaara painottaa, että jälkimmäisessä tapauksessa reflektointiin sisältyy myös kehon tilojen sekä kaikenlaisen yksilön tilanteeseen kuuluvan esiymmärryksen avointa heijastelua suhteessa toisiinsa ja tajunnallisiin merkityssuhteisiin. Kyse on holistisen ihmiskäsityksen mukaisesta kokonaisvaltaisesta toiminnasta. (J. Lehtovaara 1994a, 229-230.)

Teknistä reflektointia on puolestaan silloin, kun reflektointi irtoaa välittömästä yhteydestään yksilön kokemukseen ja esiymmärrykseen. Maailman välitön, omakohtainen kokeminen tässä ja nyt saa teknisessä reflektoinnissa marginaalisesti huomiota; kaiken on oltava laskettavissa ja luettavissa. (J. Lehtovaara, 1994a, 229-230.)



Kuvio 2 Dialogi ja reflektio kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä

4.3 Rationaalinen ajattelu ja intuitio reflektoinnissa

4.3.1 Älyllisen reflektoinnin vaarat

Vaikka reflektointi kiistämättä on tarpeellista ja välttämätöntä kasvulle ja oppimiselle, siinä on nähtävissä omat vaaransa. Liiallinen sisäänpäinkääntyminen, oman

kokemisen ja toiminnan tarkkailu, voi johtaa ykseyden särkymiseen ja siten kokemuksen ja toiminnan vaikeutumiseen. Koska ihmisen kokeminen ilmenee erilaisissa tajunnallisuuden selkeys- ja tiedostamisasteissa, myös intuitiolle eli "mykälle" tajuamiselle (tacit knowledge) on annettava sille kuuluva paikkansa: kaikkea ei tarvitse käsitteellistää. Vaatimus kaiken käsitteellistämistä saattaa vain kapeuttaa ja pinnallistaa ihmisen kokemiskapasiteettia samalla rajoittaen hänen toimintamahdollisuuksiaan. Lisäksi liika reflektointi voi johtaa selittelemiseen, tyhjänpäiväiseen analysointiin ja verbalismiin sekä omakohtaisesti koetun korvautumiseen itse kuvatulla tai toisten kuvaamalla kokemuksella. (J. Lehtovaara 1996, 42.) J. Lehtovaaran ajatusten pohjalta voidaan suhtautua epäilevästi älyllisen reflektion yksipuoliseen viljelyyn. Koska refleктоiminen yleensä kokonaisvaltaisuutta särkemättä on erittäin vaikeaa, niin pelkästään älyllisen reflektion keinoin on mahdotonta tavoittaa holistisen ihmisen - itsensä tai jonkun muun - elävää kokemusta (J. Lehtovaara 1996, 40).

Reflektion käsitteellinen tarkastelu ei ole kurkistamista taikalaatikkoon, josta kaikkiin kysymyksiin löytyy vastaus: tutkijan mieleen jää kysymyksiä. Miten tietoisesti ajatella jotakin pysäyttämättä tapahtumisen, kaiken joksikin tulemisen virtaa? Miten reflektoida ja samalla säilyttää välitön yhteys muuttumiseen? Miten reflektoida prosesseja, esimerkiksi rationaalista ajattelua ja intuitiota, jotka noudattavat aivan eri "pelisääntöjä"? (Ks. J. Lehtovaara 1996, 40.)

Reflektio ihmisen toimintona edellyttää "kieltä", jolla reflektoida. Näkökulmia reflektioon voidaan laajentaa tutkimalla myös erilaisia "kieliä" ja tapoja käyttää niitä. Kanavat erityyppisten henkisten kokemusten jäsentämiseen hahmottuvat, kun esimerkiksi selittävän, sanallisen kokemusten jäsentämisen tavan rinnalla tarkastellaan ilmaisevaa, kuvallista reflektointia.

4.3.2 Ilmaiseva, kuvallinen reflektointi - kokonaisvaltainen reflektointi

Reflektointi perustuu symboliseen transformaatioon - kokemusten muuntamiseen johonkin symboliseen muotoon - mikä on ihmisen ainutlaatuinen ominaisuus. Kieleen perustuva, esimerkiksi puheen keinoin tapahtuva selittäminen on ehkä keskeisin tapa reflektoida ja ottaa etäisyyttä välittömiin kokemuksiin. Erityisesti länsimaisessa kulttuurissa muita symbolisen ilmaisun muotoja - kuten erityyppisiä taiteellisia

ilmaisutapoja - ei ole edes pidetty inhimillisten kokemusten käsittelemisen korkea-asteisina muotoina. (Sava 1992a, 17.)

Kaikkia inhimillisiä kokemuksia ei voi kuitenkaan jäsentää tai selittää sanallisesti (vrt. Sava 1992a, 17). Jos kaikki merkitykset voitaisiin ilmaista sanoin, esimerkiksi maalaustaidetta ja musiikkia tuskin olisi olemassakaan (Dewey 1934, 74). J. Lehtovaara (1986) katsoo, että kieli on rajoittunut kuvaamaan erityisesti ihmistä. Normaalikielemme on hänen mukaansa tarkoitettu kuvaamaan asioita lineaarisesti ajassa ja/tai paikassa etenevänä sarjana. Se edellyttää aina erillisiä yksiköitä, se paloittelee ja osittaa todellisuutta. (J. Lehtovaara 1986, 18.) Puhuttuun kieleen perustuvaa selittävää reflektointia - ja siihen liittyvää yleisesti painotettua Mezirow'n kuvaaman kaltaista älyllistä reflektointia - ei siten tulisi nähdä oppimisprosesseissakaan ainoana tapana inhimillisten kokemusten avaamisessa (vrt. Sava 1992a, 17). Selittävän ja analysoivan reflektointitavan rinnalle olisi otettava esittävä ja ilmaiseva 'polku', vaihtoehdoksi inhimillisten kokemusten käsitteellistämiseksi (Sava 1992a, 16; ks. myös Dewey 1934, 82-87; Räsänen 1999, 73). Kuvallinen reflektointi olisi tällöin runon, tarinan, draaman jne. ohella ilmaisevan reflektoinnin osa (Sava 1992a, 16).

Katson, että kuvallisessa, samoin kuin sanallisessa reflektoinnissa, keskeistä on merkityssuhteiden tutkiminen ja jäsentäminen. Ilmaiseva, kuvallinen reflektointi eroaa kuitenkin merkittävästi selittävästä, sanallisesta reflektoinnista: Siinä (kätkeytynyt) merkitys, joka voi olla sekoittunut esimerkiksi vahvaan emotionaaliseen tunne-elämykseen, tulee löydetyksi, luoduksi ja kommunikoiduksi taiteellisessa ilmaisussa. (Ks. Sava 1992a, 16.) Taiteellisen ilmaisun ominaislaatuinen piirre sanalliseen selittämiseen verrattuna on myös se, että siinä merkitystä ei osoiteta suoraan (ks. Dewey 1934, 83). Taiteellinen kieli luo kokemuksen uudelleen metaforisessa ja symbolisessa muodossa jonkun taiteenlajin keinoin (Räsänen 1997, 84; Sava 1992a, 17). Mielikuvan ja merkityksen vastaavuus tulee tässä selkeästi esiin: kun mielikuva saa muodon, merkitys tulee näkyväksi (Sava 1992a, 17; vrt. Pallasmaa 1996, 11-12; Rauhala 1986, 170).

Ilmaisevalle, kuvalliselle reflektoinnille on ominaista se, että varsinkin sen alkuvaiheessa intuitiivisilla prosesseilla ja tietämisellä on usein keskeinen sija. "Kokeva ihminen ikäänkuin tietää tietämättä" (Sava 1992a, 14). Kuvat voivat tulla tarvitsematta varsinaisesti mieltä, selittää tai ymmärtää. Tällainen ilmaisu voikin lähes täyttää psyykkisen kokemuksen piirteet, kun ihminen on kokemuksen vietävissä, kokemuksen

virrassa. Hän ei tarkastele kokemuksiaan tai tuntemuksiaan. Kokemuksen saattaminen taiteelliseen - ja siten kommunikoitavaan muotoon - tulisi kuitenkin nähdä ensisijaisesti etäännyttämisprosessina, jonka avulla voidaan paremmin ymmärtää koettua ja välittää sitä myös muille. (Ks. Sava 1992a, 15.) Taiteellisessa työskentelyssä on kyse ensisijaisesti henkisestä, ei psyykkisestä, toiminnasta, jossa tiedostava, itsestä etäännyttävä suhde edellyttää kuitenkin yhteyttä psyykkiseen kokemukseen, ehdoitta antautumista kokemukselle ja elämykselle. Kuten jo luvuissa 3.1.1 ja 3.1.2 tuli esille, psyykkinen ja henkinen ovat taiteellisessa työskentelyssä parhaimmillaan dialektisessa yhteydessä keskenään. (Ks. Sava 1992a, 16; vrt. myös Rauhala 1992, 65-69.)

Ajattelen, että ilmaiseva, kuvallinen reflektointi on myös esimerkki J. Lehtovaaran (1994a) tarkoittamien kahden avoimen reflektoinnin laadun yhteenkietoutumisesta. Ilmaisevan, kuvallisen reflektointiprosessin eri vaiheissa vaihtelevat passiivinen ihmisen kokonaisuuden eri puolien toisiinsa heijasteleminen ja aktiivinen merkityssuhteiden objektivointi (vrt. luku 4.2.2).

Ilmaiseva, kuvallinen reflektointi on mielestäni suotta aliarvostetussa asemassa selittävään, sanalliseen reflektointiin verrattuna, sillä se on vastaus J. Lehtovaaran (1996, 40) kaipaamaan intuitiivisten prosessien reflektointiin. Siinä lähestytään myös uuden oppimiskäsityksen mukaisesti kokonaisvaltaisen toiminnan ja oppimisen ajatusta. Ilmaiseva, kuvallinen reflektointi vastaa nähdäkseni J. Lehtovaaran (1996, 40) käsitystä kokonaisvaltaisesta toiminnasta: se on reflektiivisyyttä, joka on sidoksissa omakohtaiseen, elämysvoimaiseen kokemukseen. Se on kokemuksen "jäljittämistä". Toisaalta ilmaiseva, kuvallinen reflektointi lähenee M. Lehtovaaran (1996b) tarkoittamaa kokonaisvaltaisen oppimisen ajatusta (vrt. luvut 3.2.1 ja 3.2.2), koska siinä on tärkeää varsinaisen tajunnallisen ymmärtämisen lisäksi oman esiymmärryksen ilmentäminen sekä erityisesti kehollinen ymmärtäminen, josta M. Lehtovaara (1996b) puhuu "mykkänä" ymmärtämisenä. Kuvallisesti reflektoidessa niin sanottu aistillinen ja ruumiillistunut ajattelu on keskeistä; aistimme "ajattelevat" ja jäsentävät suhdettamme maailmaan, vaikka emme ole siitä tietoisia (vrt. Pallasmaa 1996, 14 ja Seitamaa-Oravala 1990, 134).

Eisnerin (1998) puheenvuoro taiteellisen luomisen prosessin omaleimaisuudesta soveltuu täydentämään kuvallisen reflektoinnin pohdintaani. Eisner kuvaa osuvasti taiteellisen ilmaisemisen kokonaisvaltaista prosessia metaforien 'getting a feel' (saada tunne/tuntemus) ja 'getting in touch' (saada kosketus) avulla. Metaforat tuntemisesta ja

koskemisesta synnyttävät yhdessä mielikuvan taiteelliseen tuottamiseen liittyvistä korostuneen kehollisista prosesseista, joissa kiteytyy Eisnerin sanoin 'lihallinen' tietäminen eli 'getting into it'. Eisner selittää, että sanallisesti on jopa vaikea tavoittaa näiden hänen metaforisesti kuvaamiensa 'käsitteiden' sisältöä. (Ks. Eisner 1998, 57-58.)

Kuvallisella reflektoinnilla on merkitystä kaikessa oppimisessa, mutta erityisen keskeinen asema sillä tulisi olla kokemusten jäsentämisessä kuvataiteen oppimisprosesseissa. Katson, että teorian tasolla tarkasteltuna ilmaiseva, kuvallinen reflektointi - kokonaisvaltainen kuvallinen toiminta - mahdollistaa persoonallisen kasvun tavoitteen yhdistämisen kuvallisen ajattelun ja ilmaisun kehittymiseen, kun oppijalla on mahdollisuus reflektoida kokonaisvaltaisesti omakohtaisesti elettyjä kokemuksia kuvallisessa toiminnassa. Se voi johtaa J. Lehtovaaran (1996, 41) tarkoittamaan toisin näkemiseen, merkitykselliseen oppimiseen, joka ei perustu ulkoiseen ohjaukseen (vrt. luku 3.1.4). Palaan näihin ajatuksiin tarkemmin taidekuvan reflektoinnin tarkastelun yhteydessä.

5 KOKEMUKSELLINEN KUVATAIDEKASVATUS - KASVATUSTA TAITEEN AVULLA

5.1 Kuvataidekasvatus kuvallisen informaation ja muutoksen hallinnassa

Kuvataidekasvatuksen haasteet postmodernissa yhteiskunnassa liittyvät näkemyseni mukaan yhtäältä kuvallisen informaation hallintaan ja toisaalta muutoksen hallintaan (vrt. luku 1.3.1).

5.1.1 Kuvataidekasvatus kuvallisen informaation hallinnassa

Nykyistä postmodernia yhteiskuntaa ja tehokkaan informaationvälityksen aikaa ei luonnehdi ainoastaan sanallisen vaan myös kuvallisen informaation määrän jatkuva kasvaminen ja siihen liittyvä jatkuvassa kuvien virrassa eläminen (vrt. luku 1.2). Millä tavoin sitten kohtaamme noita kuvia? Saron (1998, 44) kuvaamana elämämme kuvien vuossa on verrattavissa moottoritieellä kiittämiseen (ks. luku 1.2). Myös J. Lehtovaara (1986, 14) ja Pallasmaa (1996, 13) viittaavat kuvien valtavaan määrään liittyvän passiiviseen katsemiseen - ja pinnalliseen kokemiseen. Pysyttelemisen "asioiden laitamilla" ei kuitenkaan välttämättä ole riittävä strategia tullaksemme toimeen visuaalisen kommunikaation aikakaudella: emme pintatasolla pysytellen selviä manipuloiduista todellisuuksista, sillä kuvat - paperiset tai virtuaaliset - vaikuttavat meihin eri tavoilla (Saro 1998, 44).

Saro (1998, 46) kysyy: "--muistatteko snorklaamista? Kiehtovaa kalanuintia pinnan alla." Taidekasvatuksen erityistehtävä viestintäkulttuurikaudella on edistää tätä Saron (1998, 46) kaipaamaa "kalanuintia pinnan alla", estää ihmisiä ajautumasta passiiviseksi viihteen kuluttajiksi (ks. myös Tuomikoski 1987, 11). Tuomikoski (1987) painottaa tähän liittyen taidekasvatuksen aiemmin tunnettua, mutta nyttemmin hämärtyntä tehtävää: ihmisen luontaisten aistitoimintojen eli näkemisen, kuulemisen, tilahahmotuksen sekä kosketus-, liike- ja tuntoaistimusten kehittämistä. Hän huomauttaa, että aistitoiminnoilla on vaikutusta myös tajunnan ja tietoisuuden kehittymiseen: "Ihmisen henkinen kehitys ja persoonallisuuden laatu ovat juuri aistitoimintojen kehittyneisyydestä riippuvaisia".

(Tuomikoski 1987, 11.) Myös Turunen (1990) tuo esille aistien kehityksen ja kasvatuksen merkityksen tiedollisten valmiuksien kehittämisessä. Hänen mukaansa aistien kasvatuksella saattaa olla vielä toistaiseksi tuntematon, syvälinen vaikutus ihmisen koko olemukseen ja myös tiedolliseen valmiuteen. Joka tapauksessa havaitsemisen pohjalta syntyvät mielikuvat ja mielteet ovat ajattelun aineista, käsitteen- ja ajatuksenmuodostuksen keskeistä perustaa. (Turunen 1990, 68-69.)

Informaation hallinnassa ei riitä pelkkä aistiminen; tarvitaan myös tietoista havaintojen tarkkailua. Siihen liittyen esteettisen kasvatuksen ulottuvuudet ovat itsestään selvästi osa taidekasvatusta (Puurula 1992, 25; vrt. Räsänen 1993, 100). Esteettisellä kasvatuksella on taidekasvatuksessa mielestäni nykyaikana erityinen merkitys populaarikulttuuriin sekä teknis-taloudellisen kehitykseen liittyvien pinnallisten arvostusten kyseenalaistamisessa. Esteettisessä kasvatuksessa korostuvat Räsänen (1995) mukaan ulkoisten, objektiivisten arvojen sijaan sisäiset, henkiset arvot. Sen avulla syvennetään tunne-elämyksiä ja kehitetään valmiuksia nähdä kauneutta, kokea mielihyvää ja leikkiä. (Räsänen 1995, 54.)

Esteettisessä kasvatuksessa keskeisellä sijalla on esteettisen arvotajun kehittäminen. Esteettinen arvokapasiteetti on kykyä nähdä, kuulla ja erottaa laatuja, muodostaa mielikuvia, ilmaista niitä ja kykyä eläytyä tunnetiloihin. Arvottaessaan esteettisesti katsoja, kuulija tai lukija painottaa kohteen aistein havaittavaa laatua tai muodostaa lukemastaan mielikuvia ja tunnesisältöjä. Esteettiseen arvottamiseen liittyy myös ihmisen minää puhuttelevia tunnetiloja. (Tuomikoski 1987, 33.) Esteettisessä arvottamisessa on mielestäni huomionarvoista se, että se heijastuu ihmisten arkielämässä: esteettisellä arvottamisella on suuri merkitys tavallisten arkikokemusten, totuttujen asioiden kyseenalaistamisessa uudesta näkökulmasta (ks. Räsänen 1995, 54).

5.1.2 Kuvataidekasvatus muutoksen hallinnassa

Näkemykseni on, että taidekasvatuksen syvimpanä tavoitteena on olla laaja-alaisesti sidoksissa yksilön elämän valintoihin, elämäntaitoon. Taidekasvatuksen tehtävät informaatioyhteiskunnassa ja nopeiden muutosten ajassa kiteytyvät yksilötason muutokseen, jolloin lähestytään taidekasvatusta - ja taidetta - kasvun välineenä. Tämä taidekasvatuksen merkittävä tehtävä informaatiota pursuavassa yhteiskunnassa tulee

kiteytyneenä esiin, kun tarkastellaan koulutukseen yhä voimakkaammin liittyvää trendiä, jossa vaaditaan muutoksen hallintaa tietoa ja tehokkuutta lisäämällä (vrt. Sava 1996, 156). Tehokkuuden ihannointiin liittyvät näkemykset ja arvostukset eivät riitä taiteellisen oppimisprosessin lähtökohdaksi. Taidekasvatuksen aseman kehittäminen ei voi perustua esimerkiksi teknisen ja taloudellisen kehityksen ja niihin liittyen esimerkiksi koulun tuloksellisuuden parantamiseen perustuviin väitteisiin (ks. Sava 1992b, 412). Taidekasvatus voi sen sijaan perustella olemassaoloaan sillä, mikä ei muutu, sillä mikä on. Voidaan ajatella, että huolimatta ihmisen kyvystä tuottaa ympäristössään ulkoisesti valtavia muutoksia, hänessä sisäisesti jokin pysyy samana. Muutoksen ei tarvitse tapahtua tulevaisuuteen, eteenpäin, enempään. Se voi olla kääntymistä itseän. (Ks. Sava 1992b, 414.)

Erityisesti kasvatus taiteen avulla voidaan nähdä taidekasvatuksen helmenä. Kasvatus taiteen avulla liittyy, kuten Räsänen (1993, 100) kirjoittaa, taiteeseen itseymmärryksen välineenä, mutta se voi edistää muutakin kuin itseymmärryksen kehittämiseen kuuluvia yksilöllisen muutoksen ja kasvun päämääriä. Esimerkiksi Nurmi (1996, 144) arvelee kasvatuksen taiteen avulla olevan taidekasvatuksen syvin kysymys. Hänen mukaansa pohdittaessa taidetta kasvatuksen näkökulmasta taiteeseen liittyvät esteettiset tavoitteet yhdistyvät muihin inhimillisen kasvun ja yhteiskunnallisen kehityksen tavoitteisiin.

Taidekasvatuksen - ja taiteen - näkeminen muutoksen ja kasvun välineenä edellyttää taidekasvatuksen tarkastelua hermeneuttisessa kehysessä (ks. Räsänen 1993, 105). Hermeneuttinen kehys tai kehä on pikemminkin spiraali kuin ympyrä; se kuvastaa uusia oivalluksia ja samalla jatkuvaa avoimuutta (vrt. Itkonen 1993, 38). Tietoisuuden kehitys on ikään kuin spiraalimaista: jokainen uusi tietämys avaa tien uusille kysymyksille ja nämä uudelle tietämykselle siten, että ne muovaavat oppilaan persoonaa ja hänen tapansa ajatella (Räsänen 1993, 105; ks. myös M. Lehtovaara 1996b, 101-102).

5.2 Kuvataidekasvatus peruskoulussa

Peruskoulun kuvataidekasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet kiteytyvät kuvataiteessa, entisessä kuvaamataidossa, oppiaineena, johon yhteiskunnalliset muutokset,

vallitsevat arvot ja arvostukset, ihanteetkin, samoin kuin käsitykset kasvusta, oppimisesta ja opetuksesta ovat heijastelleet. Toisaalta myös taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin liittyvät muutokset ovat vaikuttaneet kuvataiteen opetuksessa. Opetuksen sisältöalueissa on painotettu milloin taitoa, milloin taidetta. Esimerkiksi piirtämisen tekninen hallinta ja ilmaisulliset tavoitteet ovat painottuneet eri aikoina eri tavoin. Kuvataiteen opetusta on kehitetty myös asettamalla vastakkain tai rinnastamalla kasvatus taiteeseen ja kasvatus taiteen avulla; taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin liittyvät ja toisaalta persoonallisuuden kehittämistä painottavat tavoitteet ovat vaihdelleet.

Taidekasvatuksen tutkijat ja kehittäjät ovat viime aikoina korostaneet kuvataiteen opetusta osana taidekasvatusta, jolloin korostuvat kuvataiteen yhteydet visuaalisiin taiteisiin ja esteettiseen kasvatukseen (ks. esim. Seitamaa-Oravala 1990; Räsänen 1993, 1997). Samalla kuvataiteen opetus on nivoutunut myös osaksi kulttuurikasvatusta, viestintäkasvatusta ja ympäristökasvatusta. Erityisesti taidekasvatuksen ja siihen oleellisesti kuuluvan esteettisen kasvatuksen painottamisella on kuitenkin tuotu korostetusti esiin kuvataiteen erityistehtävä oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäjänä (vrt. Puurula 1992, 22-25). Kuvataiteen kuvaan liittyviä tavoitteita ei ole kuitenkaan väheksytty: Kuvataiteen opetusta tutkimalla on pyritty kehittämään opetusmenetelmiä, joiden puitteissa on mahdollista yhdistää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tavoite kuvaan liittyviin tavoitteisiin (ks. esim. Räsänen 1993, 1997).

5.2.1 Kuvataiteen opetussuunnitelma

Valtakunnallinen kuvataiteen (vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan kuvaamataidon) opetussuunnitelma mukailee, joskin suppeana esityksenä, edellä mainittuja kuvataiteeseen liittyviä tutkimuksia, ja luo osaltaan lähtökohdan kokonaisvaltaiselle kuvataiteen opetukselle. Vaikka nykyisessä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataide nähdään osana viestintäkasvatusta, siinä tuodaan selkeästi esiin myös kuvataiteen taiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin liittyvät tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa esitetyn näkemyksen mukaan kuvataiteen sisältöalueiksi luetaan kuvailmaisuus, taiteentuntemus, kuvaviestintä ja ympäristöestetiikka (ks. Pops 1994, 99).

Nykyisen kuvataiteen opetuksen suunnittelun lähtökohdat ovat nähdäkseni melko lailla yhtenevät Seitamaa-Oravalan kuvataiteen (eli silloisen kuvaamataidon) opetuksen

päätehtävien luokituksen kanssa. Seitamaa-Oravala (1990, 187) katsoo, että kuvataiteen tehtävänä on kehittää oppilaan kykyä ilmaista itseään kuvallisesti ja toisaalta perehdyttää oppilas visuaaliseen kulttuuriin, kuvataiteeseen ja sen tarkasteluun. Kuvataiteen opetukselle hahmottuu siis kolme päätehtävää, jotka voidaan kirjata seuraavasti: 1) visuaalisen kulttuurin havainnointi ja tietoinen tarkastelu, 2) visuaaliseen kulttuuriin liittyvän kulttuurisen (historiallisen) tiedon omaksuminen ja 3) oma luova kuvallinen ilmaisu (vrt. Pops 1994, 99; Seitamaa-Oravala 1990, 187). Hahmottelu vastaa taidekasvatuksen asemaa kouluopetuksessa pohtineen Eisnerin vuonna 1972 tekemää taiteellisen oppimisen jaottelua kriittiseen, kulttuuriseen ja tuottavaan osa-alueeseen (ks. Eisner 1972). Nykyisessä kuvataiteen opetussuunnitelmassa on haluttu tästä Eisnerin jaottelusta poiketen ottaa ympäristöestetiikka omana osa-alueenaan mukaan, vaikka se sisältyy myös Eisnerin jaottelun tuottavaan osa-alueeseen. Käsittelen lyhyesti Eisnerin taiteellisen oppimisen osa-alueiden analyysiä, sillä se luo mielikuvan peruskoulun kuvataiteeseen liitetyistä oppimisen painopistealueista:

1. Taiteellisen oppimisen kriittinen osa-alue

Eisnerin pohdintojen mukaan taiteellisen oppimisen kriittisessä osa-alueessa oleellista on taiteen kokemista ja siitä nauttimista edesauttavien taitojen oppiminen. Taideteoksen ulottuvuuksien - kokemuksellisen, muodollisen, symbolisen, temaattisen, materiaalisen ja kontekstuaalisen - tiedostaminen on keskeistä ja niiden ymmärtäminen avaa lähestymistapoja, auttaa herättämään kysymyksiä teosten äärellä. (Eisner 1972, 106-112.)

2. Taiteellisen oppimisen kulttuurinen osa-alue

Eisner ajattelee, että taiteen tarkastelun tulisi perustua taidehistorian ymmärtämiseen. Hän painottaa, ettei taide synny tyhjiössä, vaan se on ihmisen tuottamaa. Ihminen taas on osa kulttuuria, johon kuuluvat esimerkit aikaisemmista taiteellisista tuotoksista. Menneisyyden perintö on toisin sanoen perusta, jolla taiteilija työskentelee ja joka heijastelee taiteilijan pyrkimyksissä. Näin ollen tämän hetken taiteen saavutusten arvostaminen vaatii niiden historiallisen aseman tiedostamista ja ymmärtämistä. (Eisner 1972, 111-112.)

3. Taiteellisen oppimisen tuottava osa-alue

Tarkastellessamme taiteellisen oppimisen tuottavaa osa-aluetta, oleellista on Eisnerin (1972, 79-80) mukaan etsiä vastauksia kysymyksiin: Kuinka opimme piirtämään, maalaamaan ja veistämään kuvia? Mitä taitoja ihminen tarvitsee tuottaakseen muotoja - esittäviä tai abstrakteja - joilla on esteettistä ja ilmaisullista voimaa? Taiteellisen oppimisen tuottavaan osa-alueeseen kuuluvat taito käsitellä materiaaleja, taito havaita muotojen laadullisia suhteita työssään, ympäristössään ja mielikuvissaan, taito keksiä tyydyttäviä muotoja materiaalin rajoitukset huomioonottaen sekä taito luoda tilallista ja esteettistä järjestystä ja ilmaisullista voimaa.

Nykyisessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa eri oppiaineiden, myös kuvataiteen, kohdalla korostuu oppijan aktiivinen rooli ja oppimisen henkilökohtaista merkityksellisyyttä painottava näkökulma. Opetussuunnitelman mukaan kuvataide innostaa ja ohjaa oppilasta ilmaisemaan itseään kuvallisoin keinoin sekä kehittää hänen valmiuksiaan ymmärtää visuaalista kulttuuria ja kykyä nauttia kuvataiteesta. Kuvataiteessa oppilas saa opetussuunnitelman mukaan taiteellisen ilmaisun avulla kokemustietoa, jonka lähtökohtina ovat aistihavainnot, tunne-elämykset, mielikuvat, tiedot ja taidot sekä oma toiminta (Pops 1994, 99; vrt. Räsänen 1993). Oppilaskeskeisyys näkyy erityisesti tavoitteissa: Kuvataiteen nähdään kehittävän oppilaan visuaalista ajattelua, tukevan hänen esteettistä ja eettistä kasvuaan, rohkaisevan häntä ilmaisemaan minuuttaan sekä syventävän hänen itsetuntemustaan ja valmiuksiaan vuorovaikutukseen. Edellä mainitulta pohjalta nähdään kasvavan kyvyn ymmärtää erilaista visuaalista ilmaisua ja eri kulttuureja. (Pops 1994, 99.)

5.2.2 Kuvataideopetus käytännössä

Oppilaan aktiivisen roolin korostaminen ei ole ollut kuvataiteen tavoitelauselmissä saati sitten käytännössä itsestäänselvyys. Nykyisessä peruskoulussamme kuvataiteen oppilaskeskeisyyttä sekä elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta näytetään silti pitävän itsestään selvästi opetusta luonnehtivina ominaisuuksina (vrt. Räsänen 1993, 108-109). Perustuuko kuvataiteen opetuksen kokemuksellisuus kuitenkin todelliseen tietämykseen kokemuksellisen oppimisen teoreettisista lähtökohdista? Vai onko oppiminen kuvataiteessa pelkästään 'välipalamaista' kokemuksellista oppimista, jota kokemuksellisen oppimisen

trendi taito- ja taideaineissa vahvistaa? Korostetaanko kokemuksellisuutta koulussamme entistä enemmän irrallisena elementtinä, jolloin vanhaan ja edelleen vallitsevaan opetuskäytäntöön sulautetaan elämyksellisiä oppimistilanteita virkistäväksi vaihteluksi tavanomaisen oppimisen pariin (vrt. Usher & Edwards 1994, 25 ja 29)? Oppilaiden ja opettajien oppiaineisiin liittyvät mielipiteet eivät ainakaan kumoa tällaista näkemystä. Tästä kertoo muun muassa se, että oppilaat ja opettajat arvioivat kuvataidetta (kuvaamataittoa) - kuten muitakin taito- ja taideaineita - usein pinnallisesti "hauskaksi", ilmaisulliseksi, vapaaksi ja käytännölliseksi oppiaineeksi. Sen sijaan reaali- ja kieliaineet ovat "tärkeitä", teoreettisia ja älyllisiä. (Vrt. Puurula 1992, 36-41).

Itse näen, että oppiaineiden jako 'hauskoihin' ja 'tärkeisiin' liittyy paitsi yksipuoliseen tieto- ja oppimiskäsitykseen, myös niiden taustalla olevaan ihmiskäsitykseen. Reaaliaineissa keskitytään ihmisen kognitiiviseen puoleen, saadaan tietoa, joka on empiristisen tietokäsityksen mukaan objektiivista, mitattavissa olevaa, totta. "Hauskoissa" taideaineissa keskitytään tunteisiin ja saadaan kyllä tärkeitä elämyksiä, mutta oppiaineen merkitys on lähinnä sen antamissa virikkeissä ja vapaa-ajan rikastuttamisen mahdollisuuksissa (ks. Puurula 1992, 41). Taideaineitten tosiasiallinen arvostus näkyy mielestäni Eisnerin (1998) kyseenalaistamissa tutkimuksissa, joissa on perusteltu taideaineitten merkitystä sillä, että ne edistävät oppimista muissa akateemisissa aineissa.

On myönnettävä, että oppiminen kuvataiteessa on varmasti pinnallista ja mekaanista, elleivät käytännön opetukseen liittyvät arvioinnit heijastele tutkimusten ja opetussuunnitelman luomaa kuvaa monipuoliseen aktiivisuuteen perustuvasta oppiaineesta (vrt. luvut 5.2 ja 5.2.1). Nykyisen kuvataiteen opetuksen yhtenä ongelmana on Räsänen (1993) mukaan muistinvaraisten tietojen ja harjoituksella ja tekemisellä opettavien taitojen erottelu. Hän katsoo, että kuvataideopetuksessa on myös vallinnut niin sanottu perspektiiviharha, jolloin opettaja on pitänyt omia ja taidemaailman käsityksiä relevantteina myös oppilaan kannalta. (Ks. Räsänen 1993, 108). Jos taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tarkasteluun ja omaan tuottamiseen liittyvät tavoitteet eivät ole nivoutuneet toisiinsa eivätkä toisaalta oppijan kokemusmaailmaan, eivät myöskään oppimisen merkityksellisyyden ja dynaamisuuden edellytykset taidekasvatuksessa ole nähdäkseen toteutuneet.

Räsänen (1999, 73) selittää, että esimerkiksi jaottelu kuvan "passiiviseen" analysointiin ja "aktiiviseen" itseilmaisuuksiin on jähmettänyt kuva-analyysin kuvien

puhkipuhumiseksi. Taidekuvien tarkastelussa, kuten muussakin taiteellisessa oppimisessa, tarvittaisiinkin käsitteellisten ja kokemuksellisten taiteen tarkastelun strategioiden yhdistämistä. Näiden tarkastelutapojen yhteensovittaminen olisi toteutettava niin, ettei "taidetieteitä" tuoda kouluopetukseen niin sanotusti disipliinien vaan oppijan ja taiteentekemisen ehdoilla. (Ks. Räsänen 1999, 73.) Kuvataidekasvatuksen toteuttamisessa ei tätä taustaa vasten riitä Eisnerin esittelemien taiteellisen oppimisen osa-alueiden erillinen tarkastelu, joka saattaa johtaa vain "oikean" havaitsemisen ja kuvaamisen edistämiseen tai taidehistoriallisen ja teoreettisen tiedon mekaaniseen omaksumiseen. Jo peruskoulun taidekasvatuksessa tarvitaan - Räsänen (1997) metaforan sanoin - "siltojen rakentamista". Kuten Salminen (1992, 421) kirjoittaa, taidekasvatuksessa on aina keskeistä konkreettisen havaintomaailman ja rannattoman mielikuvituksen silloittaminen, eli asia, jonka Nurmi (1996, 144) ilmaisee hieman laajemmin painottaessaan taiteen esteettisten tavoitteiden nivomista inhimillisen kasvun tavoitteisiin. Taidekasvatuksen tavoitteet voitaisiin tältä pohjalta kiteyttää ytimekkäästi taiteen kenttään kuuluvan sosiaalisen ja persoonallisen tiedon vuoropuheluksi (vrt. Räsänen 1997). Ainoastaan yksilön persoonallisten merkityksenantoprosessien korostainen huomioinnottaminen voi olla toisaalta taiteellisen oppimisprosessin vaikuttavuuden, toisaalta sen elinvoimaisuuden tae.

Katson, että taidekasvatuksen kehittäminen peruskoulussa voi perustua vain vallitsevia tieto- ja oppimiskäsityksiä laajempiin näkemyksiin (vrt. luvut 2.2 ja 2.3). Elämyksen ja kokemuksen merkityksen korostaminen suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa samoin kuin niihin liittyvä kokonaisvaltainen oppimisen tarkastelu ovat tarjonneet uusia mahdollisuuksia kuvataidekasvatukselle; kuvataidekasvatuksessa tarvitaan oppimisen henkilökohtaista merkityksellisyyttä painottavan oppimisajattelun soveltamista (vrt. Räsänen 1993, 107). Kuvataidekasvatuksessa tulee soveltaa sellaista tietokäsitystä, jossa tiedon nähdään syntyvän ja kehittyvän oppilaan omien kokemusten kautta. Taidekasvatus osana muuta kasvatuksellista toimintaa tulee siis nähdä hermeneuttisessa kehyksessä. (Ks. Räsänen 1993, 105; vrt. luvut 2.3 ja 5.1.2.) Uskon, että oppimisen yksilöllistä merkityksellisyyttä painottavien tieto- ja oppimiskäsityksen soveltaminen kuvataiteessa nostaa esiin ne mahdollisuudet, joita kuvataiteen opetuksella osana taidekasvatusta on vastattaessa tämän hetken opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin haasteisiin.

5.3 Kokemuksellisen oppimisnäkemyksen soveltaminen kuvataidekasvatuksessa

Kokemuksellisessa kuvataiteen oppimisprosessissa lähinnä eksistentiaalinen fenomenologia on se viitekehys, jossa oppimista tarkastellaan. Oppiminen etenee elämäyksestä merkitysten rakentamiseen, holistisesti ja hermeneuttisesti. Kuten jo luvussa 2.3 mainitsin, kokemukselliseen taiteelliseen oppimisprosessiin kuuluva toiminnan korostaminen lähestyy kuitenkin myös pragmatistiseen filosofiaan sisältyvää toiminnallisen oppimisen ajatusta.

Kokemuksellisen kuvataiteen oppimisprosessin perustana on tietokäsitys, joka tarjoaa vaihtoehdon yksipuoliselle, tiedon rationaalisuutta korostavalle empiristiselle tietokäsitykselle ja niin sanotulle tiedon kulutusmyytille (vrt. Venkula 1992). Oppimista kuvaa tietokäsitys, jossa hermeneuttiseen tietokäsitykseen yhdistyy aineksia pragmaattisesta tietokäsityksestä: toisaalta kokemuksellinen taiteellinen oppiminen perustuu yksilöllisen kokemuksen korostamiseen ja ajatukseen tietojen rakentumisesta hermeneuttisesti, toisaalta keskeistä on oppiminen toiminnan kautta, niin sanottu toiminnallinen oppiminen. Kuvataiteen oppimisprosessissa yhdistyvät eksistentiaalisen fenomenologian ja pragmatismien pohjalta kokonaisvaltainen oppijan ja oppimisprosessin tarkastelu.

5.3.1 Kokemuksellinen taiteellinen oppimisprosessi

Koska kokemuksellista taiteellista oppimisprosessia ohjaa holistisen ihmiskäsityksen mukainen näkemys oppijasta jakamattomana - samanaikaisesti havaitsevana, ajattelevana, tuntevana, tahtovana ja toimivana - yksilönä, oppimistapahtumassa pyritään monipuolista aktiivisuutta herättävään dynaamiseen prosessiin. Oppimisprosessissa painottuvat opittavan asian ymmärtämisen kannalta oleelliset oppijan elämykset ja mielikuvat sekä hänen elämäntodellisuutensa ja yksilöhistoriansa pohjalta asioille antamat merkitykset. Dialogi ja reflektio ovat keskeisiä käsitteitä aktiivisessa oppimisessa.

Suorat kokemukset ovat taiteellisen tiedon merkittävin lähde kokemuksellisessa taiteellisessa oppimisprosessissa. Oppimisprosessi perustuu usein henkilökohtaisiin kokemuksiin, jotka koskettavat aistimuksia, tuntemuksia ja tunteita. Kuvien katseluun

liittyvät elämykset ja kuvan tekemiseen kuuluvat konkreettiset, persoonalliset aistikokemukset ovat oleellisia. (Vrt. Räsänen 1993, 1997.)

Kokemuksellisen taiteellisen oppimisprosessin ydin on kokemusten reflektoinnin prosessi, joka mahdollistaa persoonallisen ja sosiaalisen (taiteellisen) tiedon integroitumisen. Kokemusten jakaminen dialogisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, samoin kuin omien kokemusten peilaaminen lukemalla tai kuuntelemalla esimerkiksi kuvauksia ja tarinoita sekä kuvia katselemalla ja vertailemalla jne. ovat tärkeitä tekijöitä reflektoinnin syventämisessä. Reflektoidessaan oppija antaa kokemuksilleen sosiaalisista (kulttuurisista) merkityksistä johdetun henkilökohtaisen merkityksen. (Vrt. Räsänen 1993, 1997.)

Kaiken kaikkiaan kokemuksellista taiteellista oppimisprosessia luonnehtivat kokonaisvaltaiset oppimistilanteet, joissa sekä opettaja että oppilaat ovat yhdessä luomassa eri tiedon lajien integroitumiseen pohjautuvia, taiteellisia oppimiskokemuksia (vrt. Räsänen 1993, 107). Sekä konkreettisia että abstrakteja tietämisen tapoja tarvitaan itsensä kokonaisvaltaiseen kehittämiseen tähtäävässä taiteellisessa oppimisprosessissa (vrt. Räsänen 1997, 36).

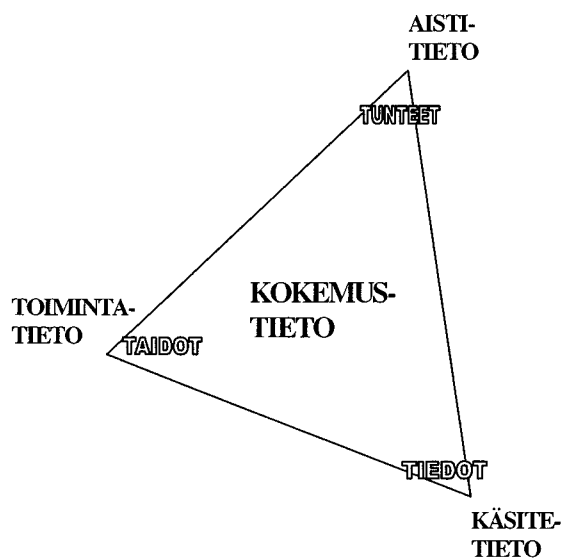
Koska taiteellisessa oppimisessa on muun oppimisen tavoin osaltaan kyse tiedon lisääntymisestä ja erilaisten tietorakenteiden muodostumisesta, käsittelen seuraavassa tarkemmin kokemukselliseen taiteelliseen oppimiseen sisältyvää tietokäsitystä, eri tiedon alueita ja niiden yhteyksiä.

5.3.2 Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen tietokäsitys

Kokemukselliseen oppimiseen perustuvassa taiteellisessa oppimisessa myös tiedonhankinta ymmärretään merkityksenantoprosessiksi, joka johtaa tiedostamiseen ja ymmärtämiseen. Kaiken tiedon katsotaan lopulta muovautuvan kokemuksista, yksilön suhteesta ympäristöönsä. (Ks. Räsänen 1993, 116.)

Räsänen (1993) jakaa taiteelliseen oppimisprosessiin sisältyvän tiedon aistitietoon, toimintatietoon ja käsitetietoon. Aistitieto- ja toimintatieto ovat kokemuseräistä tietoa, joka edellyttää havaintojen ja elämysten hyväksikäyttöä ajattelussa ja toiminnassa. Käsitetieto viittaa käsitteisiin perustuvaan tiedonhankintaan. Räsänen käyttää myös käsitettä kokemustieto, jolla hän viittaa taiteellisessa oppimisprosessissa syntyvään tietoon,

jossa yhdistyvät aistitieto, toimintatieto ja käsitetieto (vrt. Pops 1994, 99; ks. myös luku 5.2.1). (Ks. Kuvio 3.) Hän käsittelee myös näitä kokemuksellisessa, kokonaisvaltaisessa taiteellisessa oppimisprosessissa kohtaavia tiedon alueita ja niihin sisältyviä tunteita, tietoja ja taitoja rinnastamalla *tiedot ja taidot, aistitiedon ja toiminnallisen tiedon, sosiaalisen ja persoonallisen tiedon*. (Räsänen 1993, 110-119.)



Kuvio 3 Taiteellinen oppiminen (Räsänen 1993, 110.)

Kokemustieto. Käsitteellä kokemustieto kuvataiteellisen oppimisprosessin yhteydessä Räsänen (1995) selittää oppilaiden visuaalisten ja muiden aistialueiden elämysten muuntumista uusien tietojen, taitojen ja oman taiteellisen toiminnan kautta aiempaa syvemmiksi ja laajemmiksi kokemuksiksi. Oppimiselle välttämättömän muuntamisen perustana on oppilaan sisäisen ja ulkoisen todellisuuden jatkuva vuorovaikutus, jossa tunne-elämys ja mielikuviutus vuorottelevat ulkoisen todellisuuden kanssa ja käsitetieto aisti- ja toimintatiedon kanssa (vrt. Kolb 1984). Taiteellisessa oppimisessä oleelliseen kokemustietoon kuuluu myös taiteellisen toiminnan ja sen kohteen arvottamista esteettisesti ja eettisesti suhteessa kulttuuriin, luontoon, toisiin ihmisiin ja omaan itseen (Räsänen 1995, 53-54; vrt. Pops 1994, 99). Räsänen puhuu kokemustiedosta kuvaavasti myös taiteellis-esteettisenä tietona (ks. Räsänen 1993, 116).

Tiedot ja taidot. Räsänen (1993) esittää, että tietoon tulee liittyä taitoelementti eli ymmärtäminen ja soveltaminen, jotta se olisi käyttökelpoista. Räsänen myös korostaa, että taidekasvatuksessa opitaan yksittäistietoja ja -taitoja laajempia kokonaisuuksia ja

kognitiivisia valmiuksia. Taidekasvatuksessa tietoja ja taitoja ei voi erottaa toisistaan. Oleellista on painottaa taidon määrittelyssä harjaantumista, tietoja, ajattelua ja kuvittelua sekä sisällyttää kokemustietoon verbaalinen, kuvallinen, vertauskuvallinen ja toiminnallinen tieto. (Räsänen 1993, 111-112.)

Aistitieto ja toiminnallinen tieto. Aistitieto on merkittävää kokonaisvaltaisessa taideopetuksessa, koska siihen perustuu muuntaminen eli transformaatio. Aistikokemukseen on sisällyttävä myös elämyksellisyyttä: tunne-elämys on oppimisessa merkittävää. Tunteet voidaan nähdä tietämisen muotona ja tiedon saamisen väylänä. Tähdellistä on se, että tunteiden avulla muut taiteellisen oppimisen edellyttämät tiedon lajit saavat persoonallisen merkityksensä. (Sava 1993, Räsänen 1993, 113 mukaan.) Elämyksellinen aistitieto kietoutuu toiminnallisuuteen kokemuksellisessa taiteellisessa oppimisprosessissa. Aistimuksellisesta verbaaliksi ja toiminnalliseksi muuntamiseksi kehittyvä ymmärtämistapahtuma on itse asiassa koko kokemuksellisen taidepedagogiikan ydin. Toiminnallisuus on sekä ulkoista että sisäistä; se liittyy ihmisen ajatteluun. (Räsänen 1993, 114.)

Persoonallinen ja sosiaalinen tieto. Räsänen (1993) määrittelee persoonallisen tiedon käsitettä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen periaatteita mukaillen. Taiteellisessa oppimisprosessissa syntyvä persoonallinen tieto on hänen mukaansa tulos ulkoisen, sosiaalisen tiedon ja sisäisen, yksilön omaan tietojärjestelmään perustuvan muuntamisprosessin vuorovaikutuksesta. Tiedon muuntamisen välineet ovat mentaalisia ja materiaalisia. Mentaalisilla välineillä tarkoitetaan erilaisia ajatteluun, tunne-elämyksiin ja mielikuvanmuodostukseen ohjaavia keinoja. Materiaaliset välineet ovat tietoja erilaisista taiteellisen ilmaisun keinoista, materiaaleista ja tekniikoista sekä toisaalta myös taitoa käyttää niitä oman kehitystasonsa ja taipumustensa edellyttämällä tavalla. (Räsänen 1993, 112.)

Sava (1993) kiteyttää Räsänen ajatuksia täydentäen ja lähinnä omia käsityksiäni vastaavasti taiteellisen oppimisen ytimen. Savan näkemys on, että taiteellisessa tiedossa on kyse aisti- ja elämyspohjaisesta mielikuvanmuodostuksesta sekä persoonallisten merkitysjärjestelmien luomisesta niin, että intuitiivinen, persoonallinen ja konkreettinen aisti- ja mielikuvatietous käsitteellistyy ja muuntuu eli transformoituu yleiselle tasolle sanoiksi ja taiteellisiksi tuotoksiksi. (Sava 1993, Räsänen 1993, 112 mukaan.) Tietoa

voidaan siis taiteellisessa oppimisprosessissa rakentaa ja ilmentää paitsi verbaalisesti, myös kuvallisesti ja toiminnan avulla (vrt. Leino 1992, 46-47).

6 TAIDEKUVA MIELEN PEILINÄ: FENOMENOLOGINEN LÄHTÖKOHTA TAIDEKUVAN TARKASTELUUN

Taiteesta ja se merkityksestä ihmiselle on esitetty erilaisia näkemyksiä ja teorioita. Se, millaiseksi taiteen avulla kasvattaminen muotoutuu, on Puurulan (1992) mukaan sidoksissa taidekäsitteen määrittelyyn. Siksi taidekäsitteen määrittely on välttämätöntä, kun pohditaan taidekasvatuksen asemaa koulussa. (Puurula 1992, 25-26 ja 28.) Erilaisista taiteen määritelmistä voidaan karkeasti ottaen löytää kolme ryhmää: taidetta voidaan määrittellä 1) taideteoksen, 2) sen tuottamisen tai 3) sen vastaanottamisen kautta (Kojonkoski-Rännäli 1990, 40; vrt. Eaton 1994; Routila 1986, 54, 1995, 30). Puurula (1992) näkee, että mikäli taide määritellään teoksesta käsin, on opetettava kulttuurihistoriaa. Jos taas taide mielletään teosten aikaansaamiseksi, tuottamiseksi, on painotettava tekemistä, taiteen luomista. Taiteen ymmärtäminen vastaanottamiseksi johtaa opetustilanteessa hänen mukaansa esteettisen elämyksen aikaansaamisen edistämiseen. Tällainen kolmijako vastaanottamiseen, aktiiviseen tekemiseen ja tietopainotteiseen opiskeluun on Puurulan mukaan kuitenkin hedelmätön. (Puurula 1992, 26.)

Taidetta voidaan lisäksi tarkastella fenomenologisesti, yksilön subjektiivisen tietoisuuden avulla. Fenomenologia ei oikeastaan vastaa siihen, mitä taide on. Sen sijaan se hahmottelee vastausta siihen, miksi taidetta tehdään ja vastaanotetaan. (Kojonkoski-Rännäli 1990, 41-42.)

Käsittelen seuraavaksi kokonaisvaltaisesti fenomenologista näkökulmaa kuvallisen kulttuurin ja ihmisen vuorovaikutukseen ja sen jälkeen näkemyksiä taiteesta inhimillisten kokemusten ja merkitysten ilmaisemisen ja kokemisen kanavana. Pyrin tarkastelussani luomaan teoriataustaa reflektiiviselle kuvantarkastelulle.

6.1 Kuvat ja mielen kuvat

Fenomenologinen filosofia antaa minulle eväitä paitsi ihmisen tietoisuuden ja sisäisten tapahtumien tarkasteluun, myös lähtökohdan yksilön ja ympäristön suhteen tarkasteluun. Eksistentiaalisen fenomenologisen filosofian mukaan emme elä erikseen

henkisessä ja aineellisessa maailmassa, sillä ihmisen holistisessa kokonaisuudessa olemassaolon eri puolet - tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus - kietoutuvat toisiinsa. Ihminen on tajunnallisesti ja kehollisesti osa maailmaa, mutta myös maailma on osa ihmisenä olemista. (M. Lehtovaara 1996b, 80; Rauhala 1992; ks. myös Pallasmaa 1996, 8.) Maailma ei ole meille olemassa tajunnastamme riippumatta, eikä tajunnassamme ole tietoisuutta ilman tietoisuutta maailmasta sellaisena kuin sen koemme, muistamme tai kuvittelemme (ks. Pallasmaa 1996, 8).

Eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta selviää, etteivät kuvat - kuten ei muukaan meitä ympäröivä todellisuus - ole meille olemassa tajunnastamme riippumatta. Samalla, kun kuvat ovat meille olemassa, ne ovat myös tajuntamme sisältö. Lopulta kuvat eivät vain ympäröi meitä merkityksillään, vaan luovat merkitykset sisällemme. Kuvat - kuten maailma kokonaisuudessaan - ovat merkityksiin sisältyvinä meissä ja me niissä tai niiden kautta maailmassa. Emme siis näkemyksen mukaan pysty väistelemään ympäristön ilmiöitä, vaan ne ovat osa meitä. (Ks. M. Lehtovaara 1996b, 99; vrt. Pallasmaa 1996.)

Fenomenologian lähtökohdista korostuu se, ettei ole yhdentekevää, millaisessa kuvallisessa maailmassa elämme. Näkemämme kuvat tulevat paitsi osaksi tajuntamme sisältöä, myös kerrostuvat maailmankuvaamme, kokemisen kokonaisuuteen, ja muotoavat osaltaan tapaamme ajatella ja toimia sekä - ennen kaikkea - kuvaa itsestämme. (Vrt. M. Lehtovaara 1994a, 343-344; ks. myös Pallasmaa 1996, 8.) Pallasmaa (1996, 8) selittää, etteivät ihmisen käsitys maailmasta ja itsestään ole erillisiä, vaan yhteydessä toisiinsa, sillä tietoisuudessa, ihmisen ja maailman kohtaamispinnassa, syntyy ihmisen kuva itsestään. Myös M. Lehtovaara (1994a, 343-344) näkee, että ihmisellä ei ole mitään maailmasta eristettyä käsitystä itsestään; ihmisen itseensä liittämät merkityssuhteet kietoutuvat yhteen muiden merkityssuhteiden kanssa.

Fenomenologisessa kehyksessä tietyt, nykyaikana erityisesti nuorille tyypilliset minäkäsitykseen ja ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat näyttäisivät selittyvän - ainakin osittain - yksilö-ympäristösuhteen tarkastelun kautta (ks. esim. M. Lehtovaara 1994a, 311). Näkisinkin, että muun muassa julkisissa keskusteluissa, kuten lehtien palstoilla ja mielipidesivuilla, esitetyt huomiot nuorten väkivaltaisuuden ja syömishäiriöiden yhteyksistä viihteen ja mainonnan ihmiskuvaan ja toimintamalleihin ovat fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuina aiheellisia. Fenomenologinen näkökulma johdattaa kysymään, ovatko lapset ja nuoret omaksumassa populaarikulttuurin tarjoaman

esineellistävän kuvan ihmisestä ja ovatko he alkaneet lähestyä toisia ihmisiä - ja myös itseään - massaviihteen suosimien, tiettyjen tyyppitysten, stereotyyppien pohjalta (vrt. J. Lehtovaara 1986, 14).

Ihmisen ja maailman suhde näyttäytyy fenomenologisesta näkökulmasta jonkinlaisena kehänä. Jos maailma kuvastuu meissä, niin ympäristömme voi puolestaan olla mieleemme kuva. Pallasmaa (1996, 10) kirjoittaa: "Soraharjun muodostama haava maisemassa, kituva avohakkuuaukio ja äkkivaurauden runteleman kirkonkylän rumuus ovat ihmismielen sisäisen tilan vieraantuneisuuden ja pirstoutuneisuuden ulkoisia muistomerkkejä." Tällainen toteamus synkentää arki ajattelussakin aukeavaa kuvaa ihmisen ja ympäristön rikkonaisuudesta, mutta fenomenologinen pohdiskelu ei rajoitu vain aikamme ilmiöiden kyyniseksi analyysiksi, vaan näkökulmasta voi löytää vaihtoehtoja ja kehitysnäkymiä ihmisen suhteeseen omaan itseensä ja samoin ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen.

Reflektiivisen kuvantarkastelun korostaminen kumpuaa luontevasti fenomenologisen ajattelutavan pohjalta. Fenomenologisessa tarkastelussa ihminen on tai voi olla paitsi passiivinen omaksuja ja vastaanottaja, myös inhimillisten merkitysten kyllästyvän yhteisen todellisuuden aktiivinen luoja (M. Lehtovaara 1996b, 91). Reflektion avulla voidaan kuvantarkasteluprosessissakin tarttua yksilön maailmankuvaan kerrostuneisiin tiedostettuihin ja tiedostamattomiin merkityksiin. Fenomenologisesta näkökulmasta kokonaisvaltaisessa reflektoinnissa on kyse oman olemassaolon tarkastelusta myös suhteessa maailmaan (ks. M. Lehtovaara 1996b, 91).

6.2 Taide inhimillisen kokemisen kanavana

Miksi valita taide kuvantarkastelun lähtökohdaksi? Eivätkö taide ja taiteilijat elä omaa, muusta yhteiskunnasta erillistä elämäänsä? Jälkimmäiseen kysymykseen voitaisiin kai vastata myöntävästi. Tällainen vastaus nousisi mielestäni kuitenkin kapea-alaisesta (länsimaisesta) ajattelusta, jossa taiteeseen liittyviä kokemustapoja ei osata tarpeeksi arvostaa. Ajattelen, että taide *voi* olla äärimmäisen yksilöllistä. Sen ei kuitenkaan sellaisena tulisi olla harvojen etuoikeus, sillä taide voi paradoksaalisella tavalla olla yksilöllisenä ja ainutkertaista persoonaa kehittävästä kokemuksesta myös äärimmäisen yleistävä (jopa

universaali) tietämisen muoto (ks. Rauhala 1992, 71-72). Tällaista taustaa vasten voidaan mielestäni väittää, että taiteeseen liittyvä kasvatusta, taidekasvatusta, on väistämättä myös sosiaalista ja yhteiskunnallista kasvatusta (vrt. Puurula 1992, 25).

6.2.1 Taide merkityksenä

Taiteeseen kuuluvat läheisesti taiteilijan kokemukset ja taiteen sisältämät merkitykset sekä katsojan kokemukset. Taiteilijan kokemukset ovat perustana taiteen syntymiselle. Arnheim (1974, 169) selittää, että olennaisinta taiteilijan työskentelyssä on löytää muoto jäsentymättömälle, hahmottomalle kokemukselle, taito ilmentää kokemuksensa luonnetta ja tarkoitusta haluamallaan ilmaisumenetelmällä. Routila (1986) puolestaan käsittelee taideteosta merkinä ja merkityksen kantajana. Hän puhuu taideteoksen myötätodellisuudesta ja merkityksen olioistumisesta taiteessa. Routilan (s. 77) mukaan taideteoksessa myötätodellisuus tulee läsnäolevaksi merkin esineellisessä, konkreettisesti hahmossa, teoksen merkitys saa oliomaisen muodon eli olioistuu teoksen hahmolliseen rakenteeseen. Taideteoksella on kyky 'huokua läpi' myös sellaista, mitä se ei kirjaimellisesti esitä. Taiteessa siis merkitys ja muoto ovat yhteenkietoutuneita (ks. myös Seitamaa-Oravala 1990, 138-139).

Seitamaa-Oravala (1990) korostaa erityisesti taideteoksen kompositiota sen sisällön ja muodon yhteenkietoutumisen kuvastajana. Kompositio ei siis ole vain visuaalisten peruselementtien, kuten viivan, värin, hahmon ja pintarakenteiden, järjestelyä ja organisointia suhteessa toisiinsa kuvapinnalla, vaan siinä näkyy teoksen työprosessi sekä sen sisältö ja muoto. (Seitamaa-Oravala 1990, 148-155.) Tässä mielessä teoksen merkitystä ei voi irrottaa teoksen muodosta; teoksen merkityksen pohtiminen on sidoksissa teoksen visuaalisten ominaisuuksien havainnointiin ja teoksen esteettiseen arvottamiseen.

Kuvia ei vain katsota, ne myös koetaan. Routila (1986, 1995) näkee, että teoksen katsoja eli vastaanottaja on tasaveroisena teoksen tekijän ja teoksen kanssa luomassa ilmiötä nimeltään taide. Hänen mukaansa taideteos ei siis ole vain materiaa, vaan taideteos tapahtuu: se realisoituu inhimillisessä elämäntodellisuudessa teoksen tekijän ja vastaanottajan kesellä. Myös Rauhalan (1986, 166-168) näkemykset tukevat taideteoksen tapahtumaluonnetta. Hän tarkastelee taideteosta eräänlaisena "raakamateriaalina", josta voi tulla niin sanottu esteettinen objekti vasta teoksen katselijan kokemuksessa.

Taidenautinnossa oleellista on siis merkityssuhteiden syntyminen. Rauhala (1986, 170) muotoilee ytimekkäästi, että taiteen syvin olemus kaikissa sen synnyttämisen, esittämisen ja siitä nauttimisen vaiheissa näyttäisi olevan ymmärrettävissä merkityksinä ihmiselle.

6.2.2 Taideteos esteettisenä objektina

Olellainen osa taideteosta on niin sanottu esteettinen saavutettavuus (ks. Seitamaa-Oravala 1990, 138). Puhutaan esteettisestä näkemisestä ja esteettisestä kokemisesta. Kaitaron (1998, 32) mukaan *esteettistä näkemistä* luonnehtii näkeminen "kuin ensimmäistä kertaa". Hän selittää, että normaalissa arkikokemuksessa tutut asiat - ollessaan kokemuksiamme jäsentävien järkiperaisten odotusten mukaisia - "katoavat tarkkaavaisuutemme valokeilasta rutiinin ja tuttuuden hämäämään". Taide sen sijaan hätkäyttää, on ennustamatonta. Esteettiseen näkemiseen liittyy hämmennys, joka liittyy maailmaa jäsentävien mallien ja havaitun sovittamattomuuteen: asiat nähdään kuin vieraassa todellisuudessa, jossa totutut tavat jäsentää maailmaa eivät toimi. Myös Rauhala (1986, 168) arvelee, että taideteos saattaa hetkeksi hämmentää totuttua maailmankuvan jäsenystä, kun esteettisen objektin muodostamat merkityssuhteet aiheuttavat tajunnassa uuden, kokonaisvaltaisen perusvirittyneisyyden. Taidenautinto voitaisiin hänen mukaansa siis ymmärtää jonkinlaisena tajunnan kokonaisuuden uudelleenjäsentymisenä.

Taiteen katsojalleen tarjoamalle *esteettiselle kokemukselle* ajatellaan Pääjoen (1997, 24) mukaan olevan ominaista täydellinen syventyminen esteettisen objektin tarkasteluun, jolloin havainnoinnin alue on kaventunut ja esteettinen objekti täyttää tajunnan. Tällaisen kokemuksen vaikutusta on hänen mukaansa pidetty jalostavana ja arvokkaana, tavoiteltavana. Räsänen (1993, 157) ei kuitenkaan halua erotella jyrkästi esteettistä kokemusta ja niin sanottua arkikokemusta. Hän katsoo, että taidekuva on kuitenkin erityisen sopiva elämysten lähtökohdaksi, koska se sisältää usein voimakkaita tunnelatauksia ja edustaa jotain elämänasennetta. Hän näkee esteettisen kokemuksen perustuvan henkilökohtaiseen kontaktiin teoksen ja tarkastelijan välillä. Räsänen (s. 159) haluaa myös luonnehtia esteettistä kokemusta jakamalla sen elämykselliseen ja kokemukselliseen puoleen. Esimerkiksi taidekuvan tarkastelun lähtökohtana toimisi tällöin esteettinen elämys, joka muuttuisi etäännyttävän oppimisprosessin myötä esteettiseksi kokemukseksi ja näin osaksi taiteellista kokemustietoa (vrt. luku 3.1.1). Räsänen (s. 157)

mukaan erityisesti taidekasvatuksen kannalta on tärkeää nähdä esteettinen vastaanottaminen taitona, joka voidaan oppia.

6.2.3 Taideteos mielikuvaobjektina

“Kaikki taide artikuloi - sekä teoksen tekijän että kokijan kokemuksessa - minän ja maailman rajapintaa” (Pallasmaa 1996, 10). Pallasmaa syventää mielestäni Kaitaron ja Rauhalan näkemyksiä taideteoksen kohtaamistapahtuman erityisluonteesta. Hän kritisoi käsitystä taideteoksesta symbolina, joka sellaisena edustaisi tai välillisesti kuvaisi jotain itsensä ulkopuolella olevaa, tai arvoituksena, joka etsisi tulkintaansa ja selitystään (ks. myös Meeson 1995, 87). Sen sijaan taideteos on Pallasmaan mukaan mielikuvaobjekti, joka asettuu suoraan eksistenssikokemukseemme. Se on tajuntaamme asettunut mielikuva-, elämys- ja tunnekompleksi. (Pallasmaa 1996, 11-12.)

Pallasmaan näkemyksen lähtökohtana on fenomenologinen filosofia, kuten Rauhalallakin. Ihmisen yksilöllisestä tavasta tulkita todellisuutta seuraa, ettemme näkemyksen mukaan lopulta elä objektiivisessa tosiasioiden maailmassa, vaan Pallasmaan (1996, 8) sanoin "kuvittelukykyimme muovaamassa mahdollisuuksien maailmassa". Tässä mielemme todellisuudessa on mahdollista nivoa toisiinsa koettu, muistettu ja kuviteltu, punoa yhteen mennyt, nykyinen ja tuleva. Mielemme kuvat eivät ole "vain" mielikuvitusta, sillä ne ilmenevät samalla aivoalueella kuin näköhavainnot ja ovat siksi meille yhtä todellisia kuin ne. (Ks. Pallasmaa 1996.)

Pallasmaa näkee, että oleellista taiteen vaikuttamistavassa on, että se luo mielikuvia ja tunteuksia, jotka ovat yhtä tosia kuin elämän todelliset kohtaamiset. Kaiken taiteellisen vaikuttamisen perustana on hänen mukaansa samastuminen, minän heijastuminen koettuun. Se on edellytys sille, että voimme kohdata taideteoksessa herkistyneesti itsemme ja oman maailmassaolomme tai "ihmisenä olemisen ajattoman presensin ja siten oman maailmassaolomme". Suuren taiteen merkitys on Pallasmaan mukaan siinä, että se "tarjoaa meille mahdollisuuden kokea eksistenssimme ihmiskunnan lahjakkaimpien yksilöiden eksistenssikokemuksen läpi siivilöityneenä." (Pallasmaa 1996, 11.)

Pallasmaan fenomenologisista lähtökohdista kumpuava näkemys taideteoksesta mielikuvaobjektina täydentää mielestäni Rauhalan pohdintaa, jossa korostuu taide merkityksenä ihmiselle. Mielikuva ja merkitys voidaan tarkastelujen pohjalta nähdä lähes

identtisinä; mielikuvassa merkitys näkyy vain metaforisessa tai symbolisessa muodossa (ks. myös Sava 1992a, 17).

Fenomenologinen näkökulma nostaa yksilön mielen sisäiset prosessit taiteen kohtaamisessa keskeiselle sijalle; taiteen vaikuttavuus perustuu henkilökohtaisesti merkitykselliseen tulkintaan. Mielikuvat ja merkitykset ovat myös tutkimani reflektiivisen taiteen tarkastelun ytimessä. Reflektiivisessä taiteen tarkastelussa ei fenomenologiseen filosofiaan pohjautuen suhtauduta kuviin pelkästään analysoiden ja tarkastellen niitä teorioiden valossa; kuvahan ei ole katsojalle vain objekti, kohde, joka vaikuttaa syy-seuraussuhteen tavoin, vaan osa hänen todellisuuttaan - henkilökohtaisesti koettuna. Oleellista on tutkia käsityksiään itsestä ja maailmasta kuvan äärellä.

7 MINÄN JA MAAILMAN RAJOILLA: REFLEKTOINNIN ULOTTUVUUDET FENOMENOLOGISESSA TAITEEN TARKASTELUSSA

7.1 Itseä etsivän asenteen yhdistyminen tietoa etsivään asenteeseen reflektiivisessä taiteen tarkastelussa

Reflektiivisessä taiteen tarkastelussa huomion kohteena ei oikeastaan ole pelkkä kuva, vaan kuvan ja katsojan/katsojien välillä oleva "tila". Siksi kuvasta muotoutuvat merkitykset ovat avoimia, epävakaita ja jatkuvasti uudelleenmuotoutuvia. Kuva on kuin kenttä, jossa erilaiset viittaukset kohtaavat ja törmäävät. (Vrt. Raney 1999.) Koska reflektiivisessä taiteen tarkastelussa hyväksytään ja pidetään luonnollisena ristiriitaisten tulkintojen olemassaolo, siitä löytyy yhdistävä säie poststrukturalistiseen näkemykseen kuvasta taistelulenttänä ja postmodernin taidekritiikin epäilykseen objektiivisen, puolueettoman tulkinnan olemassaolosta. (Vrt. Efland 1992, 425; Raney 1999.)

Fenomenologinen lähtökohta taiteen tarkasteluun on mielestäni perusteltu nopeiden muutosten ajassa, sillä se vastaa postmodernin yhteiskunnan luomiin tarpeisiin. Kun totuus ja objektiivisuus ovat kyseenalaistuneet ja jatkuvassa muutoksen tilassa, reflektointi on tapa rakentaa itseä muuttuvassa maailmassa (vrt. Räsänen 1997, 87).

Fenomenologinen näkökulma voidaan nähdä vastaanottajan roolia painottavana lähestymistapana, joka ei kuitenkaan korosta yksipuolisesti puhdasta elämystä. Taiteen kohtaamista tarkastellaan fenomenologisessa viitekehyksessä laajemmin kuin maailmankuvan rakentamisen kannalta sinällään merkittävänä tunteenomaisena kokemuksena. Taiteeseen liittyviä kokemusulottuvuuksia painottamalla huomioidaan sitä, miten taide on eri aikoina ja eri olosuhteissa kietoutunut - ja edelleen kietoutuu - inhimilliseen elämään ja kulttuuriin ihmisen elämästä kokonaisuutena aineksia ammentaen ja samalla uutta luoden. Fenomenologian varaan voidaan rakentaa useiden taidekasvatuksen tutkijoiden, kuten esimerkiksi Cunliffen (1996), Johnsonin (1998) ja Räsänen (1997), painottama subjekti- ja kontekstilähtöisiä tarkastelutapoja integroiva oppimisprosessi. Reflektiivisessä taiteen tarkastelussa toteutuu yksilöllinen merkityksenantoprosessi sosiaalisessa kontekstissa, jolloin prosessin lähtökohtana olevat taiteen aistimukselliset ja

elämykselliset, henkilökohtaisesti merkitykselliset näkökulmat voidaan yhdistää (Eisnerin jaottelua mukaillen) taiteen tuottamiseen sekä sen kulttuurisiin ja kriittisiin ominaisuuksiin.

7.2 Monitasoinen vuoropuhelu taiteen tarkastelussa

Yksilön kokemuksilleen antamien merkitysten korostaminen huomioonottaminen taideteoksen tarkastelussa ei välttämättä merkitse itse teoksen tai sen alkuperän ja taiteilijan aliarvioimista ja sivuuttamista. Kun taiteen tarkastelussa korostuu reflektiivisyys, korostuu myös vuoropuhelu, jota voi tapahtua monella tasolla.

Reflektiivisyys taiteen tarkastelussa on ensinnäkin silmän havainnon sekä mielen havaitsemisen - persoonallisen tulkinnan eli merkityksenannon - muodostamaa polariteettia: havaintoon perustuva tieto ja sisäiseen elämys- ja kokemusmaailmaan perustuva tieto ovat dialogissa keskenään (vrt. Sava 1996, 151). Tämä merkitsee sitä, että teoksen tarkastelussa ei painoteta esimerkiksi yksinomaan formaalisia ominaisuuksia. Taiteen visuaalisista ominaisuuksista - visuaalisista peruselementeistä, kompositiosta ja ilmaisutavasta - keskustellaan niin, että oppilaita rohkaistaan peilaamaan näitä formaalisia ominaisuuksia taiteen herättämiin kokemuksiin. Tämäntyyppistä fenomenologista lähestymistapaa on kehittänyt muun muassa Eugene F. Kaelin, jonka ajatuksia taidekasvatuksen kentällä on viime aikoina nostettu uudelleen pohdittaviksi (ks. esim. Farrar 1998; Johnson 1998; Lankford 1998). Pureutumalla taiteen visuaalisten ominaisuuksien ja kokemuksellisten vaikutusten vuoropuheluun opitaan näkemykseni mukaan paitsi pysähtymään havaitun äärellä myös hankitaan esteettistä tietoa ja opitaan esteettistä arvottamista.

Toiseksi taideteoksen reflektiivisessä tarkasteluprosessissa voidaan etsiä vuorovaikutusta yksilön elämys- ja kokemusperäisen tiedon sekä taidehistoriallisen ja -teoreettisen tiedon välillä, mikä on tärkeää taiteeseen liittyvän kulttuurisen pääoman ja tiedon oppimiseksi. Haluan kuitenkin korostaa, että taideteoksen tarkastelussa ei ole mielestäni tarpeen loputtomasti etsiä teoksen yhteyksiä sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin tekijöihin, vaikka näitä tekijöitä tämän hetken taidekasvatuskeskusteluissa painotetaan (vrt. esim. Lankford 1998, 23). Esimerkiksi postmoderniin taidekasvatuksen malliin, jonka Efland, Freedman ja Stuhr (1998, 83-90) esittelevät, sisältyy vaihtelevien

sosiaalisten ja kulttuuristen näkökulmien etsimisen lähes itseisarvoinen painottaminen. Itse kuitenkin ajattelen, että oppimisen henkilökohtaista merkityksellisyyttä korostavassa taiteen tarkastelussa voi ja tulee painottua vaihtelevasti yksilöllisiin tuntemuksiin pohjautuva kokonaisvaltainen, jopa intuitiivinen, kokeminen ja toisaalta analyttinen tarkastelu. Näille erityyppisille tarkastelutavoille ja niiden yhdistämiselle luovat pohjaa ilmaiseva ja selittävä reflektointi.

Kolmanneksi taideteoksen tarkasteluun liittyvässä ryhmäprosessissa on mahdollista päästä vuorovaikutukseen, dialogiin, jossa jokaisen prosessiin osallistujan kokemusmaailma avartuu, kun kunkin katsojan oman elämänsä pohjalta kokemuksilleen antamat merkitykset täydentävät toisiaan.

Taideteoksen reflektiivisessä tarkastelussa on syvässä mielessä kyse myös vuoropuhelusta katsojan ja taiteilijan välillä, katsojan ja taiteilijan todellisuuksien kohtaamisesta. Oleellista tässä kohtaamisessa ei ole näiden todellisuuksien yhtyminen esimerkiksi niin, että katsoja ymmärtäisi teoksen täydellisesti samalla tavoin kuin taiteilija itse. Keskeistä on tavoitella teoksen aitoon ja välittömään kokemiseen ja reflektiiviseen prosessiin perustuvaa, Räsänen (1999, 73) sanojen mukaista "kahden erillisen maailman välistä dialogia, jossa kummastakin siirtyy elementtejä toiseen."

7.3 Kuvien luoma "tila"

7.3.1 Tarkasteltavien taidekuvien valinta

Lähtökohtana nimenomaan *taidekuvien* valinnalle kuvantarkastelun lähtökohdaksi hahmottuu mielestäni kokonaisuudessaan taidekuvien moniulotteisuus (vrt. luvut 6.2.1, 6.2.2 ja 6.2.3). Taiteen tuotteita voidaan pitää monimerkityksellisempinä kuin esimerkiksi mainonnan ja viihteen tuotteita eikä vastaanottajan rooli niiden suhteen ole yhtä manipuloitu kuin taloudellisiin arvostuksiin nojaavien mainonnan ja viihteen kuluttajien (vrt. Antikainen 1992, 16).

Katson kuitenkin, että taiteen kasvattavaan tehtävään liittyvää merkitysten opettamista voidaan aliarvioida esimerkiksi kaavamaisella taidekuvien valinnalla tai rajaamalla tiukasti etukäteen, mitä asioita taiteen tarkastelulla halutaan välittää. Taiteen

kentällä työskentelevillä saattaisi olla houkutus rajata taidekasvatus koskemaan esimerkiksi vain niin sanotusti puhdasta, korkeakulttuuriin kuuluvaa taidetta (ks. Freedman 1997, 144). Rajat länsimaisen ja sen ulkopuolisen kulttuurin sekä niin sanotun korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin välillä ovat postmodernin myötä kuitenkin kyseenalaistuneet eikä modernin oletuksiin perustuva konsensuksen ylläpitäminen siten ole mielekäs lähtökohta kuvataidekasvatukselle postmodernissa ajassa. Taidekasvatus ei voi monimuotoisen viestintäkulttuurin kukoistaessa linnoittautua tiettyihin kapeasti rajattuihin taiteellisiin pyrkimyksiin, taidemuotoihin tai -tyyleihin suuntautuneeksi erityisalueekseen. Perusta merkityssuhteiden kyseenalaistamiselle ja uudelleenjäsentämiselle taiteen tarkastelussa tulee olla taiteen ja toisaalta myös muun kuvallisen kulttuurin laaja-alaisuuden huomioimisessa.

Erilaisten taidekuvien valinnassa ei tulisi karttaa esimerkiksi ristiriitoja herättävää ja vaikeanakin pidettyä taidetta, kuten nykytaidetta, sillä taiteen tyylien muuttumista luonnehtii avoimuus, joka osaltaan heijastelee taiteen pyrkimystä särkeä tutut ajatusmallimme. Kaitaro (1998) esimerkiksi näkee, että taiteen tyyleistäkin voi tulla rutiineita ja maneereita. Tarvitaan taidetyylien jatkuvaa muuttumista, että taide voi edelleen hätkäyttää, murtaa totutut tavat nähdä maailma, saada meidät näkemään “tuttuuden kokemuksen näkymättömäksi tekemä”. (Kaitaro 1998, 33.) Myös tähän viitaten taiteen kentän rajaaminen liian ahtaasti on taiteen yksinkertaistamista ja vähentää samalla sen kasvatuksellista arvoa.

Clarke (1997) selittää mielestäni osuvasti, että taide voitaisiin nähdä nimenomaan paikkana, joka tarjoaa mahdollisuuden skeptisyyteen ja epäilyyn, paikkana, jossa tutkia lopullisesti avoimeksi jääviä merkityksiä. Taidekasvattajan ei tulisi tähän liittyen asettaa tarkasteluprosessin tavoitteeksi yhtä ja määrättyä arviota tai ennalta määrättyä kasvatuksellista intentiota. Tärkeää olisi sen sijaan säilyttää näkökulma taiteellisten intentioiden vaihtelevaan ja sovittamattomaan monimuotoisuuteen tilassa, ajassa ja kulttuureissa. (Clarke 1997, 168.) Katson, että taiteen erityinen kasvatuksellinen merkitys on tässä: se on taiteen sisältämässä ja siihen liittyvän jakamisen esiintuomissa vaihtelevissa ja ristiriitaisissakin merkityksissä. Tätä kautta taidekasvatus on myös luovuuskasvatusta, ainakin jos luovuuteen nähdään kuuluvan kyky osoittaa vääräksi ajatus yhden määrätyn vastauksen olemassaolosta (ks. Clarke 1997, 168). Voidaan ajatella myös niin, että jos kuvien todellisuuteen liittyvistä merkitysten suhteista ja ristiriidoista keskustellaan

koululuokassa, voi oppilaalle avautua näkökulmia myös muun ympäröivän kulttuurin kyseenalaistamiselle (vrt. Freedman 1997, 144). Näin kuvataidekasvatus voi osaltaan olla osa postmodernissa yhteiskunnassa kaivattavaa luovan ja kriittisen ajattelun opettamista.

Kuvien valinnassa ei voida kuitenkaan unohtaa lapsen kokemusmaailmaa ja sen vaikutuksia erilaisten teosten ymmärtämiseen. Koska reflektiivisen taiteen tarkastelun keskeisenä lähtökohtana ovat kuvien tarjoamat elämykset ja kokemukset, kuvilla tulisi olla riittävästi yhtymäkohtia lapsen kokemusmaailmaan. Toisaalta lapsetkin tarvitsevat uutta, hätkähdyttävää, ristiriidan siemenen: kuvien tulisi myös mahdollistaa hedelmällisen ristiriidan syntyminen heidän merkityssuhteissaan. Kyse olisi silloin M. Lehtovaaran (1996b) tarkoittamasta aukottamisesta: oppija joutuisi oppimisprosessissa tilanteeseen, jossa hän kokisi merkityssuhteidensa sisäiset suhteet lisää jäsennystä vaativiksi. Tällainen tajunnan sisäinen ristiriita on sysäys myös reflektiivisen oppimisprosessin etenemiselle.

7.3.2 Kuvien yhteydet toisiinsa ja lapsen kokemusmaailmaan

Vaikka pohdin tutkimuksessani nimenomaan taidekuvan tarkastelua, tarkoituksena ei ole rajoittaa taidekuvan tarkasteluprosessissakaan pelkästään taidekuviin. Koska reflektiivisessä taiteen tarkastelussa ei ole kyse vain kasvatuksesta taiteen avulla ja taiteeseen, vaan myös kulttuurikasvatuksesta (ks. Pops 1994, 99; vrt. myös luku 5.2.1), ajatuksena on, että taiteen kentältä on rakennettava aktiivisesti yhteyksiä inhimilliseen kulttuuriin kokonaisuudessaan.

Ajatuksena reflektiivisessä taidekuvan tarkastelussa on, että erilaisia kuvia rinnastetaan: koko lapsen kohtaama kuvallinen maailma voi toimia merkitysyhteytenä taidekuvan reflektiivisessä tarkastelussa. Erityisesti mainonnan ja viihteen kuvamaailma ja sen yhteydet taidemaailmaan ja lapsen kokemusmaailmaan nostetaan esiin. Tämä lapsen erilaisten kuvallisten kokemusten tiedostaminen ja niiden hyödyntäminen kuvantarkasteluprosessissa on Freedmanin (1997) painottaman kuvien välisen tilan huomioimista.

Freedman (1997, 143) selittää, että tarkastellessamme uutta visuaalista muotoa emme tiedosta sitä yksittäisenä objektina ja sen tuottamana merkityksenä, vaan yhteydessä meille tuttuun visuaaliseen kulttuuriin. Hän selventää asiaa rinnastamalla kuvien välisen yhteyden intertekstuaalisuuteen, jolla tarkoitetaan sitä, miten lukija rakentaa yhteyksiä

aikaisempiin teksteihin tutustuessaan uuteen tekstiin. Freedman katsoo, että kuvat integroituvat mielessämme vastaavalla tavalla: nähdessämme uuden visuaalisen muodon, siihen liittyvät merkitykset muodostuvat mielessämme kuvien välisessä tilassa. Tämä on hänen mukaansa mahdollista, koska ihmiset kykenevät palauttamaan muistiinsa ja integroimaan valtavan määrän kuvia ja niihin assosioituneita merkityksiä.

Freedmanin ajatusten pohjalta on selvää, ettei esimerkiksi mainonnan ja viihteen kuvia - jotka täyttävät merkittävästi lapsen tajuntaa - voida ohittaa myöskään taidekasvatukseen liittyvässä kuvan tarkastelussa. Sen sijaan lapsella on oltava mahdollisuus tiedostaa ja reflektoida kuvien välisiä yhteyksiä kuvan tulkintaan liittyvässä prosessissa. Reflektiivisessä kuvantarkasteluprosessissa - lapsen tuottaessa kuvia tarkastellun kuvan pohjalta - kuvastuu erityisen selvästi kuvien integroitumisprosessi, jota lapsen mielessä jatkuvasti tapahtuu hänen kohdatessaan uusia visuaalisia muotoja (vrt. Freedman 1997, 143). Katson, että kuvallisten merkitysten muodostumisen prosessin kokemuksellinen havaitseminen ja havaintojen pohtiminen voi edistää tiedostavaa suhtautumista kuviin ja kuvalliseen kulttuuriimme, niin ettei lapsi ole täysin manipuloitavissa kuvien avulla.

Vaikka Freedman (1997) näkee, että oppilaat rakentavat aktiivisina oppijoina yksilöllisiä merkityksiä kokemuksistaan, hän painottaa oppilaille yhteisten, median välityksellä saatujen merkitysten huomioimista oppimistapahtumassa. Hän katsoo, että oppilaiden koulun ulkopuolella hankkimaa visuaalisen kulttuurin populaarisiin muotoihin liittyvää tietoa voitaisiin hyödyntää lähestymällä sen avulla esittämisen ja käsitteellistämisen, luomisen ja tulkinnan kysymyksiä taiteessa. Mielenkiintoista populaarikulttuurissa on se, että siihen liittyvät kuvat voivat toimia lasten yhteisenä kokemustaustana myös tarkasteltaessa taidekuvia. Kun taiteen esitykset kiinnittyvät sellaisiin populaarin kulttuurin objekteihin ja kuviin, jotka kiinnostavat lapsia, lapset ryhmänä voivat oppia assosioimalla. (Freedman 1997, 144.)

Kuvien rinnastamisen näkökulmasta taidekuvien tarkastelun merkitys yltää myös ympäröivän visuaalisen kulttuurin kohtaamiseen. Jos yksittäisten kuvien merkityksen muotoutumiseen vaikuttavat aikaisemmat näkemämme kuvat ja niiden tulkinta, voidaan loogisesti ajatellen uskoa myös taidekuvan tarkasteluprosessin vaikutuksen heijastelevan kaikenlaisiin lapsen kohtaamiin kuviin.

7.4 Kuvallinen ja sanallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa

Taiteen tarkasteluun liittyvä, kuten muukin reflektointi, voi olla sekä ilmaisevaa että selittävää. Tarkastelen gradussani esimerkinomaisesti ilmaisevaa kuvallista ja selittävää sanallista reflektointia kuvan tarkastelussa. Kuvallinen reflektointi liittyy työskentelyprosesseihin. Siinä painottuu henkilökohtainen prosessi, jossa yksilö ilmaisee ja jäsentää kokemuksiaan kuvallisesti. Toisaalta reflektointi voi olla sanallista, kielen avulla tapahtuvaa, jolloin kokemuksista voidaan kirjoittaa tai keskustella. Ryhmäprosessissa korostuu erityisesti dialogin, vallasta vapaan keskustelun mahdollisuus.

Painotan kahden erilaisen, ilmaisevan ja selittävän reflektointitavan käyttämistä toisiaan täydentäen. Kahden erilaisen reflektointitavan rinnakkaista käyttöä erityisesti kuvan tarkastelussa voidaan mielestäni perustella ajatuksella kuvallisen esittämisen kahtalaisesta identiteetistä. Raney (1999) esimerkiksi selittää, että kuvallinen esittäminen on samanaikaisesti rationaalista ja analyysiin taipuvaa ja toisaalta irrationaalista ja analyysin tavoittamattomissa. Kuvat ja kohteet ovat kuin sanoja ja pyhäinjäännöksiä. (Raney 1999, 46.) Tämä kuvallisen esittämisen kahdenlainen rooli näkyy mielestäni myös käsitteiden kuvanlukutaito (tai visuaalinen lukutaito) ja kuvantulkinta vastakkainasettelussa. Ajattelen kuitenkin niin, että nämä kaksi erilaista tapaa lähestyä kuvia tulisi nähdä toisiaan täydentävinä tarkastelutapoina. Siksi en puhu kuvanlukutaidosta enkä edes kuvan tulkinnasta. Kuten Raney (1999) painottaa, taidekasvatuksessa tulisi huomioida kuvallisen kulttuurin kahtalaiset kasvot tai paremminkin kahdenlainen vuorovaikutuksemme kuvallisen maailmamme kanssa. Vuorovaikutuksemme kuvallisen kulttuurin kanssa on toisaalta järjestelmällistä, huolellista ja systemaattista, toisaalta kaoottista, vaistonvaraista ja ennustamatonta, mutta - kuten Raney huomauttaa osuvasti - näiden kahden vuorovaikutustavan välisessä jännitteessä on luovuuden perusta. (Raney 1999, 46.)

Kokonaisuutena ajatellen reflektoinnin ja dialogin korostaminen taiteen tarkastelussa liittyy - fenomenologiaan porautuvan teoriataustan mukaisesti - lapsen ja yksilön itseymmärryksen kehittämiseen: reflektoinnin syvimpänä tavoitteena on, että yksilö ymmärtää kokemuksilleen antamiaan merkityksiä oman elämänhistoriansa valossa. Tärkeää on paitsi jo olemassaolevien merkityssuhteiden tutkiminen myös uusiin kokemuksiin liittyvien tunteiden ja ajatusten tunnistaminen ja ymmärtäminen. (Vrt. M. Lehtovaara

1994b, 72.) Kuvallisessa reflektoinnissa fenomenologiseen tarkasteluun yhdistyy pragmaattisesta filosofiasta tuttu toiminnallisuuden korostus. Merkitysten kyseenalaistaminen ja uudelleenjäsentyminen tapahtuu pragmatistisen filosofian mukaisesti tietyssä toimintakontekstissa (ks. Törmä 1996a, 126).

Reflektiivinen taiteentarkastelu on taide-elämykseen perustuva oppimisprosessi, joka etenee, kun oppija reflektoi, peilaa kokemuksiaan henkilökohtaisessa prosessissa tai sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa aikaisempiin kokemuksiinsa tai toisten kokemuksiin, toisiin kuviin, erilaisiin näkemyksiin ja teorioihin. Reflektiivisen taiteentarkastelun taustalla ovat näkemykset taideteoksesta ja taidekasvatuksesta oppilaan henkisen kehityksen välineenä. Ajatus itseymmärryksen syventämisestä toimii taiteen tarkasteluun liittyvän oppimisprosessin punaisena lankana. Kuitenkin taiteen tarkasteluun liittyvässä prosessissa oleellista on myös taiteen ja taiteellisen työn luonteen ja tarkoituksen ymmärtäminen sekä kulttuuritietous samoin kuin omien työskentelytaitojen kehittäminen. Persoonallisuuden kasvuun ja kuvaan liittyvät tavoitteet eivät ole ristiriidassa vaan tukevat toisiaan reflektiivisyyttä painottavassa oppimisprosessissa.

7.4.1 Kuvallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa

Kuvallinen reflektointi voi olla tapa käsitellä myös taidekuvaan liittyviä kokemuksia (ks. Räsänen 1993, 1997; vrt. Raney 1999, 46). Oppilas voi kuvallisessa toiminnassa jäsentää uudelleen taidetta, antaa sille oman merkityksensä (ks. Seitamaa-Oravala 1990, 187). Kuvallinen reflektointi on siten vaihtoehto kuvataiteeseen liittyville, oppilaan kannalta ulkokohtaisille arvostuksille, kuten “oikean” havaitsemisen ja kuvaamisen edistämiseksi samoin kuin taidehistoriallisen ja teoreettisen tiedon ulkooppimiselle. Se on eräs tapa vastata taidekeskustelun peruskysymykseen kuvan ja katsojan suhteesta (ks. esim. Sava 1996, 151).

Kuvallinen reflektointi on ensinnäkin vaihtoehto taideteoksen jäljentämiselle samoin kuin sen tyylin jäljittelemiselle, jotka ovat olleet keskeisiä toiminnallisuutta painottavia taidekuvan tarkastelutapoja ja toisaalta myös kuvallisen työskentelyn lähtökohtia kuvataiteen opetuksessa. Taideteoksen jäljentämisessä ja jäljittelemisessä keskitytään vain taidon ja tekniikan oppimiseen, ja tällainen lähtökohta ohjaa ulkokohtaiseen ja mekaaniseen työskentelyyn. Clarke (1997, 167) esimerkiksi korostaa, että

on keinotekoista jäljitellä vaikkapa Australian aboriginaalien kulttuuria, ellei ole omakohtaisia kokemuksia siitä. Taideteoksen kuvallinen reflektointi ei ole jäljittelyä eikä jäljentämistä, vaan uutta luova oppimisprosessi, joka perustuu oppilaan omakohtaisiin kokemuksiin.

Kuvallisen toiminnan, taiteellisen ilmaisun, ei tarvitse kuitenkaan rajoittua "vain" oppilaan näkökulmaan. Kuvallinen työskentely voidaan nähdä myös perinteisiä taidekuvan teoreettisia tarkastelutapoja yhdistävänä ja kehittäväenä oppimistapana. Tällainen painotus löytyy esimerkiksi Raneylta ja Räsäseltä. Raneyn (1999, 46) mukaan henkilökohtaisessa kuvailmaisussa yhdistyy eri tavoin - ilmaisumuodosta riippuen - aistiherkkyyttä, kulttuurisia tapoja, kriittistä tietoisuutta ja esteettistä avoimuutta. Räsänen (1997) näkee mielestäni kuitenkin kuvallisen toiminnan merkityksen taidekuvan tarkastelussa oleellisesti laajemmin kuin Raney. Räsänen pyrkimykset kuvallisen työskentelyn korostamisessa liittyvät siihen keskeiseen taidekuvan tarkastelun ongelmaan, ettei oppilaan kokemuksia ole kyetty yhdistämään opittaviin sisältöihin: taiteen tarkastelu on ollut taideteorioihin ja opettajan näkökulmaan nojaavaa passiivista kuvien analysointia, joka tuskin on tavoittanut oppilaan maailmaa (vrt. Räsänen 1999, 73). Hän nostaakin kuvallisen ilmaisun paitsi tavaksi yhdistää esteettinen, kriittinen ja taidehistoriallinen näkökulma taideteoksen tarkastelussa, myös keinoksi integroida ne oppilaan kokemusmaailmaan (Räsänen 1997).

Räsänen kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen tarkastelussa kuvallinen ilmaisu on osa kokemuksellisen taiteen tarkastelun sykliä. Se on ensiksikin lähes intuitiivinen tapa tuoda esiin tiedostamattomia kokemuksia, esiymmärrystä (kokemuksellisen taiteen tarkastelun mallin ensimmäisessä vaiheessa). Toiseksi se on tapa yhdistää tietoisella tasolla henkilökohtaiset taiteeseen liittyvät kokemukset ja taidemaailman esteettisestä, kriittisestä ja taidehistoriallisesta näkökulmasta ammennettu ymmärrys (kokemuksellisen taiteen tarkastelun kolmas eli viimeinen vaihe). (Räsänen 1997.)

Räsänen (1997) katsoo, että "toimintatiedolla" eli taiteellisella toiminnalla on erittäin suuri merkitys taidekuvan ymmärtämiseen tähtäävässä prosessissa (ks. myös Meeson 1995, 87). Näkemys oman tuottamisen merkityksestä kuvien tarkasteluun liittyvissä prosesseissa on kuitenkin herättänyt ristiriitoja ainakin suomalaisessa taidekasvatukseen liittyvässä keskustelussa. Esimerkiksi Sederholm (1998, 29) väittää taidehistorioitsijoiden olevan teosten äärellä oman aikansa subjektiivisimpia tuntemustensa pohtijoita, ja kritisoi Räsänen (1997) väitöskirjassaan painottamaa "toimintatietoa" eli

taiteellista toimintaa. Toimintatieto on Sederholmin mukaan väistämättä alisteinen käsitetiedolle ja ymmärtämiselle, sillä taiteelliseen tuottamiseen liittyvät materiaalit ja välineet ovat usein kulttuurisesti latautuneita. Räsänen (1999, 73) puolustaa vastineessaan Sederholmille kontekstualisoinnin ajatusta; hän näkee käsitetiedon tulevan ennen toimintatietoa, mutta taiteen ymmärtäminen ja oma merkityksenanto edellyttävät hänen mukaansa toimintaa, joka puolestaan luo uutta käsitetietoa (vrt. Meeson 1995, 87). Räsänen mielestä kuvien tuottaminen on edelleen kuvataidekasvatuksen ytimessä (ks. myös Eisner 1998, 57-58).

Kuvallisen reflektoinnin, ja sen ohella myös muiden ilmaisevien reflektointitapojen, tulisi mielestäni saada paikkansa sanallisen reflektoinnin rinnalla taidekuvan tarkastelussa. Kuvallisen ilmaisun prosesseissa kehittyvä kaavamaisesta ajattelusta vapautuminen, mielikuvituksellisuus, moniselitteisyyksien ja avoimien vaihtoehtojen tutkiminen sekä monien näkökulmien ja mahdollisuuksien tunnistaminen ja hyväksyminen ovat sekä taiteellis-esteettisiin päämääriin ohjaavia että persoonaa kehittäviä asenteita ja ominaisuuksia (ks. Eisner 1998).

Erityisesti kuvallisen reflektoinnin prosessiin liittyvällä elämys- ja mielikuvapohjaisella sekä intuitiivisella prosessoinnilla voi olla korvaamaton merkitys taidekuvaan liittyvien näkökulmien etsimisessä ja jäsentämisessä. Jos taiteeseen liittyvä tietäminen ei aina ole selittävää ja analysoivaa, ja taiteen merkitys on usein sen tuottamiseen ja havaitsemiseen liittyvissä prosesseissa, jotka ovat rationaalisen tarkastelun tavoittamattomissa (vrt. Kaitaro 1998, 33; Saarnivaara 1992, 82), taidekuvan tarkastelu voi tähän perustuen olla ilmaisevaa reflektointia, luovaa etsimistä. Taidekuvan reflektoinnissa tulisi kuitenkin pyrkiä prosessiin, jossa elämys- ja mielikuvapohjaiseen taiteen prosessointiin yhdistyy taidemaailman näkökulmia, prosessiin, jossa oppilaan kokemusperäinen ja teoreettinen tieto ovat vuoropuhelussa taideteoksen tarkastelussa. Kuvallinen reflektointi - kokemuksellinen tapa lähestyä taidetta - voi siis lomittua ja yhdistyä käsitteellisen tarkastelun strategioihin. Reflektointiprosessia ja sen syventämistä ei kuitenkaan tulisi nähdä kaavamaisesti etenevänä tapahtumasarjana, vaan aina yksilöstä ja tilanteesta riippuvaisena prosessina. Tähän ajatukseen palaan myöhemmin.

7.4.2 Sanallinen reflektointi taidekuvan tarkastelussa

Kuvallisen ja sanallisen reflektoinnin tavoitteena on omien kokemusten ymmärtäminen. Näitä erilaisia kokemusten ilmaisemisen ja käsittelemisen tapoja tarvitaan kuitenkin tukemaan toisiaan; sanallisella reflektoinnilla on paikkansa kuvallisen ilmaisun rinnalla taiteeseen liittyvän ymmärryksen kehittämisessä. Clarke (1997) toteaa, että reflektoinnissa on oleellista hankkia paitsi "luova kielioppi" myös verbaalisia ja käsitteellisiä taitoja, jotka ovat oleellisia niiden erilaisuuksien nimeämisessä, jotka on koettu puhtaasti intuitiivisella tasolla. Taiteen liikaan rationalisointiin liittyvä vaara tulisi hänen mukaansa kuitenkin tiedostaa, koska sillä on tapana johtaa ohjeisiin, määräyksiin ja kaavoihin, jolloin ei tiedosteta eroa esteettisen ja taiteellisen välillä. (Clarke 1997, 164.)

Sanallinen reflektointi voi olla kirjoittamiseen tai puheeseen perustuvaa, ja se on kuvallisen reflektoinnin ohella "väline" taidekuvan tarkastelussa. Sanallisen reflektoinnin avulla katsojat voivat peilata taiteen heissä herättämiä kokemuksia toisten katsojien kokemuksiin sekä kirjoitettuun ja kerrottuun tietoon, kuten esimerkiksi opettajan kertomiin teoksen taustaan ja syntyhistoriaan liittyviin tietoihin ja erilaisiin teorioihin. Painotan tässä yhteydessä erityisesti puheeseen perustuvaa sanallista reflektointia.

Puheeseen perustuva sanallinen reflektointi nojaa erääseen kommunikaation muotoon: silmästä silmään tapahtuvaan vuorovaikutukseen, vastavuoroiseen suhteeseen samassa tilassa ja ajassa olevien ihmisten välillä (ks. Thompson 1994, Freedmanin 1997, 143 mukaan). Tällaiselle vuorovaikutukseen perustuvalla kommunikaatiolla tulisi mielestäni antaa erityisen paljon tilaa koulussa juuri nyt, viestintäkulttuurin aikakaudella, kun suurin osa oppilaiden kokemuksista on monologisia. Erityisesti monet visuaaliseen kulttuuriin liittyvät kokemukset ovat tällaisia yhdensuuntaiseen viestintään perustuvia kokemuksia. Kuviin liittyvä oppiminen ja opettaminen tulisikin nähdä korosteisesti vuorovaikutteisina tapahtumina, sillä koulu on yksi harvoista paikoista, joissa oppilaalla on mahdollisuus käsitellä monologisia kuvallisia kokemuksiaan. (Vrt. Freedman 1997, 143.)

Puheeseen perustuvalla sanallisella reflektoinnilla on erityinen paikkansa nimenomaan taiteen tarkastelussa, taiteellisen oppimisen prosessin kannalta. Räsänen (1997, 35) esimerkiksi selittää, että sosiaalinen vuorovaikutus on olennaista tiedon luomisen prosessissa, sillä yksi taiteellisen oppimisen päämääristä on ymmärtää yksilön

oman ja toisten elämismaailman vaikutukset tulkinnallisissa prosesseissa. Katson, että sanallisessa reflektoinnissa oleellista on tätä taustaa vasten vallasta vapaan keskustelun, dialogin, luominen, jotta erilaiset kokemukset ja näkemykset voisivat kohdata ja synnyttää kysymyksiä ja uusia ajatuksia.

Opettajan merkitys taiteellisen oppimisen prosesseissa on merkittävä, erityisesti dialogiin ja reflektointiin ohjaamisessa opettajan apu on välttämätöntä. Opettaja voi ohjata oppilasta avoimeen asenteeseen ja esteettiseen tarkastelutapaan, joiden kehittyminen on yhteydessä oppilaan oman maailmankuvan vaihtoehdottomuuksien kyseenalaistumiseen. Katson, että taidekasvatus muutoksen ja kasvun välineenä edellyttää nimenomaan ajattelun kaavamaisuuksista vapautumista, maailman ehdottomuuden kyseenalaistamista.

8 REFLEKTIIVINEN TAITEEN TARKASTELUPROSESSI

Käsittelen ohessa Räsäsen luomaa kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun mallia, sillä se on viitekehys, jota vasten olen omia kokemuksiani, kysymyksiäni, ajatuksiani ja löytöjäni peilannut.

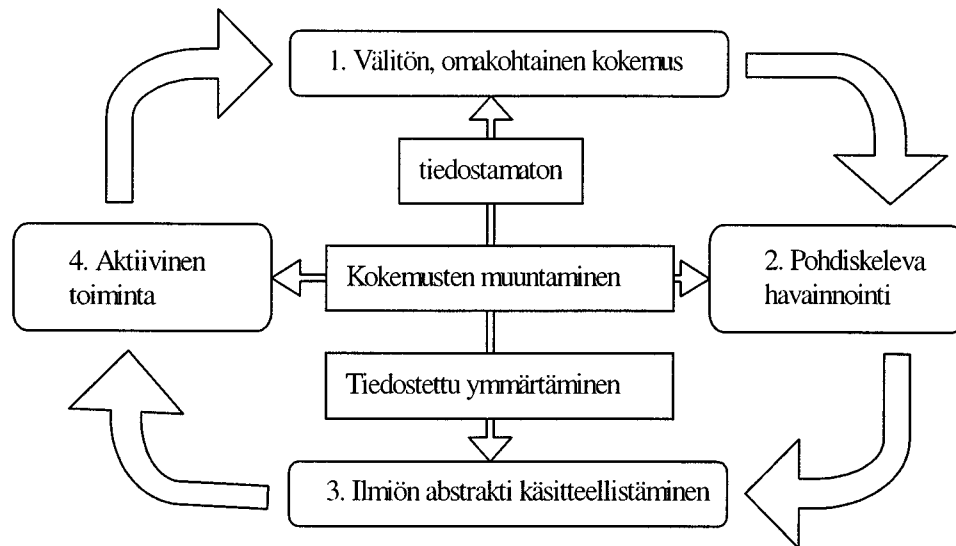
8.1 Räsäsen luoma kokemuksellinen taidekuvan tarkastelun malli

8.1.1 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli taiteellisen oppimisprosessin hahmottamisessa

Reflektiivisyyttä painottava taiteen tarkastelu voidaan sitoa Räsäsen (1992, 1993, 1995, 1996, 1998) ja Savan (1992a) tapaan Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin luomalle perustalle, jota Kuvio 4 havainnollistaa. Tällöin taiteellinen oppimisprosessi nähdään jännitekentässä tapahtuvana toimintana, jossa oppiminen tapahtuu neljän kokemuksellisen oppimisen sykliin kuuluvan lähestymistavan - konkreettisen kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilun - välillä. Oppimistapahtumassa kahden ulottuvuuden ääripäinä ja jännitekentän luovina pareina ovat konkreettinen kokemus ja abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeileminen ja pohdiskeleva havainnointi. Oppimisprosessissa siirrytään yksittäisen kokemuksen tiedostamisen ulottuvuudella kokemisesta yleiseen analyttiseen tarkasteluun ja kokemusten muuntamisen ulottuvuudella toimijasta tarkkailijaksi. (Kolb 1984.) Toisaalta kokemukseen perustuva oppiminen voidaan nähdä myös kehämäisenä prosessina, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin (ks. Kohonen & Leppilampi 1994).

Kolbin malliin perustuva oppiminen on Kohosen (1989) mukaan jatkuvasti täsmentyvää ja muuntuvaa, tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimista syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Ajatuksena on, että teoreettiset käsitteet sisäistyvät ja muuttuvat omakohtaisiksi vasta, kun ne on koettu merkityksellisellä tavalla subjektiivisten elämysten tasolla. Kokemusten pohtiminen, reflektointi, toimii tässä

sisäistymisprosessissa siltana, joka yhdistää käytännön kokemusta ja teoreettisia kuvausmalleja. Henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ajatukset ovat sitä raaka-ainetta, josta tieto voidaan johtaa ja johon tieto myös kiinnittyy. (Kohonen 1989, 42.)



Kuvio 4 Kokemuksellisen oppimisen malli (ks. Kohonen 1989; vrt. Kolb 1984.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin sovellettavuus taiteen tarkasteluprosessin kehittämisessä perustuu siihen, että siinä oppimista ei nähdä ihmisen toiminnan erillisenä osa-alueena vaan yhteydessä ihmisen ajatteluun, tunteisiin, havaitsemiseen ja toimintaan (vrt. Kolb 1984; vrt. luku 5.3.1). Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli antaa myös selkeän kehyksen kokemukseen perustuvalla taiteen tarkasteluprosessille: Se luo alustavan kehyksen havainnollistaa ja jäsentää taiteen tarkastelua jatkuvana, kehämäisenä prosessina.

Luoko Kolbin malli kuitenkin riittävän vivahteikasta kuvaa kokemuksellisesta oppimisprosessista? Antaako se riittävän, teoreettisen kehyksen kokonaisvaltaiselle taiteen tarkasteluprosessille? Näkemykseni mukaan malli perustuu oletukseen objektiivisen tiedon olemassaolosta. Siinä korostuu tiedon rationaalisuus: oppimisen tavoitteena on teoreettisten mallien muodostaminen kokemukseen perustuen. Jääkö oppiminen epätäydelliseksi, jos yksilöiden oppimistulokset eivät olekaan mitattavissa samoilla mittareilla? Mikä merkitys teoriassa annetaan henkilökohtaisesti merkitykselliselle, mutta subjektiiviseksi jäävälle tiedolle? Kolbin malli jättää epäselväksi sanoin selittämättömän kokemuksen ja tajuamisen arvon.

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ei nähdäkseni anna sellaisenaan sopivaa kehystä taiteen tarkastelulle. Se yksinkertaistaa taiteen tarkastelun monisyistä prosessia ja

voi antaa siitä jopa mekaanisen kuvan. Erityisesti taiteelliseen oppimisprosessiin liittyy tilanteiden ja kokemisen ainutkertaisuutta. Siksi taiteellisen oppimisprosessin kulkua ei - kuten ei toisaalta minkään muunkaan oppimisen etenemistä - tulisi määritellä tiukasti etukäteen, jotta oppimisen luova luonne säilyisi (vrt. Wilenius 1987, 25).

8.1.2 Taiteen tarkastelu kolmivaiheisena prosessina

Räsänen (1997) on tutkinut Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin sovellettavuutta reflektiivisyyttä painottavassa taiteen tarkastelutapahtumassa. Hän on luonut kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun mallin, joka koostuu vastaanoton, tiedonhankinnan ja tuottamisen vaiheista. Räsänen luomassa kolmivaiheisessa taiteen tarkastelun mallissa yhdistyvät kokemuksellisen ja käsitteellisen taiteen tarkastelun strategiat. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli toimii kehyksenä oppimistapahtumalle, jossa taiteen tarkastelun kolme lähestymistapaa - taidehistoriallinen, esteettinen ja kriittinen näkökulma - yhdistyvät toisiinsa reflektiivisen havainnoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen prosessissa.

Taidekuvan tarkastelun ensimmäinen vaihe: vastaanotto

Räsänen kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun mallin ensimmäinen vaihe on vastaanotto. Taiteen ymmärtämiseen tähtäävä prosessi alkaa Kolbin mallia mukailien suorasta yksilöllisestä kokemuksesta, kuvan aistivoimaisesta kohtaamisesta yksilötasolla. Hiljaisilla aistimuksilla ja havainnoilla, intuitiolla, on keskeinen merkitys tässä vaiheessa. (Räsänen 1997, 46.)

Oppimisympäristöllä on Räsänen mukaan keskeinen asema oppilaan rohkaisemisessa keskittymään taideteokseen ja nauttimaan siitä. Oppilaat menevät sisälle taideteoksen tunnelmaan ja tunteisiin. Kaikkia aisteja stimuloidaan tekemään taiteellisesta kokemuksesta niin syvä kuin mahdollista: oppilaita kehoitetaan syventymään erilaisiin aistimuksiin ja tekemään erilaisiin aistialueisiin liittyviä kysymyksiä. (Räsänen 1997, 46.)

Seuraavaksi oppija kohtaa tiedostamattomia käsityksiään ja sanallistaa esiyymmärryksensä (Räsänen 1996, 134). Suoraa, välitöntä kokemista seuraa toisin sanoen reflektiivinen havainnointi, vapaasti assosioivat kuvalliset ja kirjalliset muistiinpanot, joita

oppilaat tekevät edelleen mahdollisimman vapaina tietoisesta tulkinnasta. Tässä vaiheessa voidaan myös rinnastaa erilaisia kuvia ja tekstejä. Keskeistä on myös vaiheen lopussa tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelu, jossa jaetut, henkilökohtaiset kokemukset ja mielikuvat auttavat siirtymisessä kohti tiedostettua ymmärtämistä. (Räsänen 1997, 46; ks. myös Räsänen 1995, 59.)

Taidekuvan tarkastelun toinen vaihe: tiedonhankinta

Tiedonhankinnan vaiheessa tärkeää on henkilökohtaisten kokemusten muuntaminen tietoisiksi sanallisiksi ja kuvallisiksi käsitteiksi sekä katsojan henkilöhistorian rinnastaminen taiteilijan ja hänen yhteiskuntansa historiaan. Tässä vaiheessa reflektointi on edelleen keskeistä, mutta kokemuksia ja tietoa ei jaeta ainoastaan oman ryhmän kesken vaan keskusteluun osallistuvat välillisesti myös taidemaailman käsitykset ja teoriat. (Räsänen 1997, 46.)

Oppilaat keskittyvät hankkimaan erilaista visuaalista, kirjallista, äänellistä jne. informaatiota taideteoksesta. He oppivat käyttämään taidehistorian, kritiikin ja estetiikan tutkimusmenetelmiä. He voivat tutustua muun muassa polarisoivan metodin käyttöön rinnastamalla esimerkiksi erilaisia taideteoksia, mainoksia sekä kirjoitettuja ja visuaalisia dokumentteja. Ilmiötä tutkitaan yli kulttuurirajojen menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Oppilaat vertaavat asiantuntijoiden käsityksiä omiin käsityksiinsä. He tutustuvat avainkäsitteisiin etsiessään taideteoksen kulttuurista merkitystä. (Räsänen 1997, 46.)

Kontekstualisoinnin vaihe sisältää lopulta myös hypoteesien asettamista. Taiteellinen käsitteenmuodostus voi perustua itsereflektioon ja johtaa lopulta 'teoriaan', joka perustuu oppilaan persoonalliseen tietoon. Ryhmää ei siis teoretisoinnissa välttämättä tarvita. Oppija voi myös yhdistää suorien kokemusten reflektoinnin epäsuorien kokemusten kautta hankittuihin teorioihin. Nämä teoriat voivat sisältää myös elementtejä sosiaalisesta tiedosta, jota on hankittu vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Sosiaalinen tieto kuuluu kaikkeen oppimiseen: myös taiteellisessa tuottamisessa, jossa prosessi näyttää ottavan konkreettisen, yksilöllisen kokemus-reflektointi-toiminta -muodon, sosiaalinen tieto on tärkeä osa prosessia. (Räsänen 1997, 47-48.)

Taidekuvan tarkastelun kolmas vaihe: tuottaminen

Kolmannessa taideteoksen kokemuksellisen tarkastelun vaiheessa keskeistä on aktiivinen toiminta, uuden tuottaminen, jossa oppilaat yhdistävät opittuja tietoja ja omia kokemuksiaan tuottavassa toiminnassa. Oppilaat testaavat juuri hankkimiaan tietoja paitsi taiteellisessa tuottamisessa myös jokapäiväisissä toimissaan. (Räsänen 1997, 48.)

Tuottaminen kuuluu oppimisprosessin jokaiselle tasolle, mutta tulkintaprosessin tulisi lopulta johtaa myös sellaiseen omaan toimintaan, joka heijastelee lisääntyttä taiteellisten laatuja ja merkitysten omaksumista ja ymmärtämistä, jota oppija on saavuttanut. Oppilaan taideteoksen pohjalta tekemä taiteellinen tuotos, jossa oppilaan visuaalinen käsitteellistäminen ilmenee, on tärkein osa portfolioissa, jota oppilas kokemuksellisen taiteen tarkasteluprosessin aikana tuotoksistaan rakentaa. Taiteen tarkasteluprosessin lopputuloksena syntynyt teos voi olla kaksi- tai kolmiulotteinen työ, draama, video jne. Räsänen painottaa vielä jakson lopuksi tapahtuvaa prosessin aikana syntyneiden ajatusten, asenteiden, tulkintojen ja tuotosten, jakamista ryhmässä. (Räsänen 1997, 48.)

Parhaimmillaan lähtökohtana ollut kuvallinen elämys siis muuntuu kokemuksellisen taidekuvan tarkasteluprosessin aikana tiedostetuksi kokemukseksi ja saa taiteellisen hahmon. Taideteos on työskentelyn aikana saanut henkilökohtaisen merkityksen ja tuottanut kuvan tarkastelijalle niin omaa itseään kuin koko kulttuuria koskevaa uutta ymmärrystä: uusia asenteita, tulkintoja, tekoja ja kuvia. Kokemuksellisen kuva-analyysin lopussa tapahtuva taiteellisten tuotosten yhteinen arviointi on prosessin kannalta tärkeää: siinä syntyvä jakaminen vie kokemuksen uudelle tasolle, josta teoksen koskaan päättymätön tulkinta jatkuu edelleen. (Räsänen 1995, 59-60.)

8.1.3 Räsänen kokemukselliseen taidekuvan tarkastelun malliin perustuva taiteen ymmärtäminen

Räsänen (1997) kokemuksellisen taiteen tarkastelun mallissa on viitteitä fenomenologiseen filosofiaan. Räsänen yhdistää aineksia hermeneuttisesta fenomenologiasta Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin tarkastellessaan kokemuksellista taiteen ymmärtämisen prosessia. Hänen mukaansa taiteen

kokemuksellinen tarkastelu on merkityksen antamisen ja ymmärtämisen prosessi. Reflektiiviseen taiteen tarkasteluun liittyvä taiteen ymmärtäminen merkitsee Räsänen mukaan persoonallisen ja sosiaalisen (tai kulttuurisen) tiedon yhdistämistä ja toisaalta myös siltaa katsojan ja taiteilijan todellisuuksien välillä.

Persoonallisen ja sosiaalisen tiedon yhdistäminen taideteoksen tulkintaan liittyvässä prosessissa merkitsee Räsänen (1997) mallissa sitä, että toisten kulttuurien ja yksilöiden ymmärtämisestä rakentuu yhteys katsojien omaan elämismaailmaan. Räsänen (1997, 60) esittää, että taiteen tarkastelijan tulee voida sijoittaa oma taideteoksen tulkintansa paitsi elämismaailmansa myös taidemaailman kontekstiin samoin kuin laadullisen tutkijan on oltava tietoinen metodologisten valintojensa ja henkilökohtaisten mielenkiinnon kohteittensa vaikutuksista tutkimukseensa. Kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa konkreettinen kokemus tulee siis voida yhdistää laajempiin ja yleisiin kysymyksiin samoin kuin laadullisessa tutkimuksessa.

Räsänen (1999) kirjoittaa sillasta katsojan ja taiteilijan todellisuuksien välillä. Ajatuksena on, ettei ole olemassa väärää tapaa kokea taidetta, mutta parhaimmillaan taideteoksen tarkastelussa taideteoksen, katsojan ja taiteilijan todellisuudet kohtaavat. Oleellista tässä kohtaamisessa ei ole taiteilijan ja katsojan todellisuuksien yhtyminen vaan kohtaamisessa syntyvä dialogi. (Räsänen 1999, 73; vrt. luku 7.2.)

Kokemuksellisen taiteen tarkastelun mallin tavoitteet kiteytyvät, kun Räsänen (1997) soveltaa Marshallin ja Rossmanin (1995, 17) käyttämää metaforaa käsitteellisestä tunnelista kokemuksellisen taiteen ymmärtämisen kuvaamisessa. Räsänen selittää, että taideteoksen kohtaaminen on kuin astuisi sisälle tunneliin, jossa katsojan havainnot ja kokemukset kuvastuvat hänen elämismaailmansa seinille. Ryhmäprosessissa peilit tunnelin keskellä heijastavat toisten elämismaailmaa - ja vaikuttavat näin yksilön kokemuksiin. Tunnelin päässä on tavoitteena iso peiliseinä, joka heijastaa kulttuurista tietoa. Kokemuksellisen taiteen tulkinnan aikana yksilö voi siirtyä edestakaisin erilaisten tunnelin seinien välillä ja palata tunnelin keskelle kaleidoskooppiin tarkastelemaan muita tunneleita, joissa heijastelevat toiset taideteokset. (Räsänen 1997, 60-61.)

Lopuksi tuon esille Räsänen (1997, 48) näkökulman, jossa hän korostaa, että kokemuksellinen taiteen tulkinta ei ole relativistinen lähestymistapa taiteeseen. Tulkintojen - olivatpa ne sitten verbaalisia tai visuaalisia - taso voi vaihdella: parhaimmissa näyttäytyy

eniten opiskeltu taideteos. Tämä tarkoittaa sitä, että katsoja on tehnyt jatkuvia vertailuja ja asettanut kysymyksiä sekä taideteokselle että itselleen.

8.2 Taidekuvan tarkasteluprosessi - avoin ja luova prosessi?

Räsänen kokemuksellisen taidekuvan tarkastelun malli luo mielestäni kuvaa monipuoliseen aktiivisuuteen perustuvasta taiteellisesta oppimisprosessista. Räsänen antaa aineksia hahmottaa uudelleen taiteelliseen oppimiseen kuuluvia osa-alueita ja niiden vuorovaikutusta yhdistämällä kouluopetuksessa usein erillisinä nähdyt taiteellisen oppimisen kriittisen, kulttuurisen ja tuottavan osa-alueen taiteen tarkastelussa. Taiteellisen oppimisprosessin kehittämisen kannalta oleellisinta hänen tutkimuksessaan on mielestäni kuitenkin sen jäsentäminen, kuinka nivoa taiteellisen oppimisen osa-alueet oppijan kokemusmaailmaan niin, että Räsänen (1999) niin kutsumat “taidetiheet” tulevat kouluopetukseen oppijan ja taiteellisen toiminnan ehdoilla. Räsänen tutkii myös taiteelliseen oppimiseen kuuluvia tiedonhankinnan keinoja yhteydessä oppijan kokemusmaailmaan ja analysoi näin vahvasti yksilölliseksi koettua ja siksi usein selittämättä jäänyttä taiteellista oppimisprosessia.

Räsänen paitsi pohtii taiteelliseen oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä, myös rakentaa tutkimuksessaan taidekuvan kokemuksellisen tarkastelun mallin, joka antaa kehysten taidekuvan tarkasteluprosessin ohjaamiselle. Tässä mallissa ongelmiksi jää kuitenkin samoja seikkoja, joita pohdin Kolbin mallin tarkastelun yhteydessä luvussa 8.1.1. Räsänen taidekuvan kokemuksellisen tarkastelun malli jättää epäselväksi sen, miten mallia soveltamalla taataan taiteellisen oppimisprosessin oppilas- ja tilanelähtöisyyden säilyminen. Mielestäni taiteellisen oppimisen kulkua ei voi eikä tule määrittää tiukasti etukäteen siksi, että kuva taiteellisesta oppimisesta monisyisenä prosessina säilyisi. Minkä tahansa oppimismallin orjallista noudattamista voi seurata oppimisen kulun liian tiukka ohjaaminen ja oppimisen rajaaminen, joka puolestaan johtaa oppimisen luovan luonteen, eli sen oppilas- ja tilanelähtöisyyden, katoamiseen (vrt. luku 8.1.1).

Katson, että taiteellisen oppimisprosessin vaikuttavuus perustuu prosessin avoimuuteen, joka edellyttää opettajalta prosessin kulun yksilöllistä, luovaa, tilanneherkkää ohjaamista. Taiteellisen oppimisen dynaamisuus on siis pitkälti sidoksissa opettajan kykyyn

ja taitoon vaistota kussakin tilanteessa oppimisprosessin syventämisen kannalta olennaiset tekijät. Taidekuvan tarkastelussa tällaisia oppimisen dynaamisuutta edistäviä tekijöitä ovat nähdäkseni reflektiivisyyttä edistävät ja siihen vaikuttavat tekijät, joihin olen viitannut esimerkiksi luvuissa 7.2, 7.3.1, 7.3.2 ja 7.4.2. Opettajan tulee oppilaiden tarpeiden pohjalta ohjata myös erilaisiin lähestymistapoihin: On vaistottava oppilaista, milloin on mielekästä painottaa tekemistä ja ilmaisua, milloin taas puhumista ja selittämistä. Oppilaita on tuettava yksilölliseen, tutkivaan oppimisprosessiin, jossa he sisältäpäin ohjautuvat dynaamiseen, dialektiseen työskentelyyn, jossa vaihtelevat elämyksellinen kokeminen ja kokemusten reflektointi sekä luovassa ilmaisussa että sanallisessa selittämisessä (käsitteellistämässä).

Räsäsen painottama perehtyminen erilaisiin "taideteiden" näkökulmiin ei mielestäni ole kunkin taideteoksen yhteydessä tarpeellista eikä edes perusteltua, vaan voi mekaanisesti sovellettuna johtaa tietosanakirjamaisen tiedon hankkimiseen kulloinkin käsiteltävänä olevasta teoksesta. Varsinkin ala-asteella oleellista on pikemminkin se, että oppilaille syntyy joidenkin esimerkkien valossa mielikuva siitä, miten kulttuurinen tieto osaltaan vaikuttaa taideteoksen syntyyn (vrt. Eisner 1998, 58).

Ylipäätään olen eri mieltä Räsäsen (1997, 87) kanssa siitä, että taiteen tarkasteluun liittyvä kuvallinen ilmaisu vaatisi aina tuekseen kriittistä analyysiä, jotta voitaisiin päästä syvällisen ymmärtämisen tasolle. Sanallisesti selittämättömän kokemiselle ei Räsäsen mallissa jää sitä tilaa, minkä se mielestäni tarvitsee: kuvalliset luonnokset ja niiden pohjalta kehkeytynyt "lopullinen" tuotos täytyy aina alistaa sanan ylivallan alle. Mielestäni kuvallinen reflektointi on sellaisenaan pätevä keino jäsentää kokemusten merkityksiä. Tätä perustelen ainakin luvuissa 4.3.2, 7.4 ja 7.4.1. Taideteoksen tarkastelussa kuvaluonnosten kautta valmiiksi työksi etenevässä kuvallisen ilmaisun tai kommentoinnin polussa toteutuu yksilön persoonallinen merkityksenantoprosessi uutta luovassa, heuristisessa työskentelyorientaatiossa. Prosessi on jatkuvasti avoin uusille merkityksille. (Ks. luku 7.4.1.) Jos tällainen työskentelymuoto on tyypillinen korkeatasoisessa luovassa työssä, eikö sellaiselle työskentelytavalle voitaisi antaa tilaa myös peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelmassa?

Näen toki, että ilmaisevan kuvallisen ja selittävän sanallisen reflektoinnin välissä on ja tulee olla tila dialogille ja dialektiselle kehitykselle (vrt. Sava 1992a, 16). Kumpikaan näistä välittömistä kokemuksista etäännyttämisen muodoista ja kokemusten jäsentämisen tavoista ei ole alisteinen toiselle, mutta ne voivat täydentää ja tukea toisiaan kokemusten

ymmärtämiseen tähtäävässä oppimisprosessissa. Sanan ylivallasta ei siis saisi tulla määräävää tekijää oppimisprosessin edistämässä, sillä katson, että ihmisellä on oikeus kokea sanallisesti jäsentymätöntä myös oppimisprosessissa.

Räsänen tutkimuksissa on nähtävissä yhteyksien rakentaminen hermeneuttiseen fenomenologiaan perustuviin näkemyksiin (ks. esim. Räsänen 1993, 105 ja 116, 1997, 33; vrt. luku 8.1.3). Teoreettisella tasolla Räsästä voidaan kuitenkin mielestäni kritisoida täysin erilaisiin lähtökohtiin nojaavien kognitiivisen ja hermeneuttisen oppimiskäsityksen sekoittamisesta. Räsänen (1997) selittää kokemuksellisen taidepedagogiikan taustoista muun muassa niin, että yksilö nähdään tiedon prosessoijana, joka rakentaa ulkoisesta informaatiosta sisäisiä rakenteita ja tiedonetsintästrategioita toimintaansa varten. Hän myös muotoilee Kolbin mallin periaatteita mukaillen, että taiteellinen oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa oppija saavuttaa ymmärryksen yhdistämällä kokemuksensa käsitteellisiin malleihin. Yksilö rakentaa ja muuntaa tietoa. Oppimiseen liittyvät tavoitteet ja toiminta perustuvat aikaisempiin taitoihin ja kokemuksiin, niihin kognitiivisiin karttoihin, jotka ohjaavat havaintojamme sisäisestä ja ulkoisesta todellisuudesta. (Räsänen 1997, 35.)

Edellä olevia Räsänen ajatusten kaltaisia pohdintoja voidaan ilmeisesti esittää hermeneuttisen fenomenologian valossa, mutta niissä korostuu tiedollinen prosessointi ja tiedolliset merkityssuhteet - kognitiivisen oppimisen näkemyksen mukaisesti. Toisaalta Räsänen käsitys tiedosta on laaja-alainen (vrt. luku 5.3.2). Räsänen (1997, 312) itse perustelee tiedollisesti suuntautuneen ja oppilaan näkökulmaa painottavan taidekasvatusnäkemyksen yhdistämistä postmodernina sillan rakentamisena. Räsänen tutkimuksen eheys kuitenkin kärsii, kun oppimismallin taustaksi ei muodostu yhtenäistä teoriaa.

Tutkimukseni perustana olevassa eksistentiaalisesta fenomenologian viitekehyksessä korostuu se, että merkityssuhteet voivat olla muitakin kuin älyllis-tiedollisia (Rauhala 1986, 162; vrt. luku 2). Ajattelen tutkimukseni teoriataustan valossa, että jo peruskoulussa oppilaalla tulee olla mahdollisuus muodostaa maailmankuvaa monipuolisesti jäsentäviä merkityssuhteita, ei siis yksinomaan tiedollisia merkityssuhteita. Taiteellisella oppimisprosessilla ja erityisesti taiteeseen liittyvällä oppimisella voi tässä mielessä olla erityinen asema koulukasvatuksen eheyttäjänä: taide ja taidekasvatus voisi saada tunnustusta ihmisen olemassaoloon kuuluvia moninaisia merkityssisältöjä kehittäväksi osaluokaksi. Näin tuettaisiin inhimillistä, rikasta kokemistapaa (vrt. Rauhala 1986, 162).

9 LOPUKSI

9.1 Ajatuksia taidekasvattajan tehtävästä

Tutkimukseni on herättänyt erityisesti ajatuksia opettajan merkityksestä taidekasvatuksen laadun kehittämisessä.

Laadukas kuvataiteen opetus on monessa mielessä sidoksissa opettajaan. Puutteet kuvataiteen opetuksessa juontuvat usein opettajan kapea-alaisesta näkemyksestä taiteesta ja taidekasvatuksesta. Esimerkiksi “virikkeiden”, eli materiaalien ja tekniikoiden, ylenmääräinen vaihtelevuus saatetaan nähdä laadukkaana kuvataideopetuksen takeena, mutta tosiasiassa se voi usein peittää opetuksen sisällöllistä köyhyyttä ja estää itse materiaalien ja tekniikoiden käyttämisen ilmaisun välineenä. Opettaja voi myös estää oppilaiden reflektiivisen pohdinnan taiteen tarkastelussa tai kokonaisvaltaisen ilmaisun kuvallisessa työskentelyssä asettamalla ajattelulle ja työskentelylle ennalta liian ahtaat raamit tai tavoitteet. Tiedollisten tai taidollisten, kuten taidehistoriallisten tai ilmaisuteknisten, näkökulmien ylikorostuessa oppilaat saattavat alkaa tarkkailla ja reflektoida taidetta tai omaa tekemistään korostuneen älyllisesti, jolloin kuvataidekasvatuksen syvimmän tavoitteen - persoonallisten merkitysten kokonaisvaltainen käsittely ja ilmaisu - estyy.

Katson, että opettajalla on ensinnäkin paikka oppilaiden rohkaisemisessa toteuttamaan sitä eläytymis- ja ilmaisukykyä, joka näillä näkemykseni mukaan on usein vielä koulun aloitusvaiheessa. Kyse on välittömään kokemiseen ja avoimeen dialogiin ohjaamisesta, mikä voi tutkimukseni perusteella tapahtua dialogisessa kasvatussuhteessa (ks. luku 5.1.2). Oppilaita tuetaan siinä, etteivät heidän omakohtaisesti eletyt kokemukset korvaukseen toisten kokemuksilla. Vaara tällaiseen omien kokemusten korvautumiseen joillain epäsuorilla kokemuksilla on erityisesti tiedon rationaalisuuden ylikorostumisen aikana: taiteelliseen oppimisprosessiin heittäytyminen voidaan kokea vaikeaksi. Toisaalta katson, että populaarikulttuurin kuvaviihde on osaltaan ohjaamassa pinnalliseen, stereotyyppisiä yhteyksiä etsivään tarkastelu- ja työskentelytapaan.

Toiseksi - ja yhtä suuressa määrin - opettajalla on merkitystä oppilaan ohjaamisessa aitoon kokemiseen perustuvaan reflektointiin, mikä tapahtuu niinikään dialogissa oppilaan kanssa (ks. luku 5.1.2). Oppilaan ohjaaminen avoimeen dialogiin ja siihen perustuvaan

itsereflektioon (ks. luku 5.1.2) voi edellyttää opettajalta radikaaliakin oppilaan ajatus-, havainto- ja ilmaisumallien kyseenalaistamista, oppilaan merkityssuhteiden aukottamista (ks. luku 3.2.1). Tällainen oppilaan maailman vaihtoehdottomuuden kyseenalaistaminen vaatii kuitenkin opettajalta suurta herkkyyttä ja vuorovaikutustaitoja.

Koska opettajalla on niin suuri vaikutus taiteellisen oppimisprosessin suuntaamisessa, luokanopettajien taiteeseen ja taidekasvatukseen liittyvien itsestäänselvinä pidettyjen käsitysten kyseenalaistaminen sekä - ja ennen kaikkea - kasvattajan itseymmärryksen kehittäminen ovat olennainen osa peruskoulun taidekasvatuksen kehittämistä (vrt. Sava 1996, 156). Kuvataiteen opetuksen kehittämisessä, kuten muussakaan kasvatus-opetustyön kehittämisessä, ei siis ole kyse ulkokohtaisesta opetustekniikoiden tai -menetelmien omaksumisesta, vaan ennen muuta kasvattajien kokemusmaailman avartamisesta (vrt. Wilenius 1987, 68-70). Jos kasvattajan näkemys itsestään on ohut, hän ei kykene ohjaamaan laadukkaasti kuvataiteen merkitykselliseen tarkasteluun ja tuottamiseen liittyviä prosesseja.

Katson, että oppimista edistävien olosuhteiden luomiseen vaikuttavat merkittävästi myös asenteelliset tekijät. Kun inhimillistä kasvua tukevan toiminnan edellytykset, aitouden, ehdoitta antautumisen ja empaattisen ymmärtämisen asenteet, ovat kasvattajan toiminnan lähtökohtina, kasvattajan ja kasvatettavan välinen luottamuksellinen suhde voi syntyä ja merkityksellinen oppiminen mahdollistua (ks. Rogers 1983, 121-126; vrt. myös J. Lehtovaara 1996, 47-50). Toisin sanoen, kun kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa luodaan edellytyksiä dialogille, luodaan edellytyksiä oppijan avoimelle todellisuussuhteelle ja reflektiiviselle oppimiselle. Dialogisen kasvatustavoitteen ja -tehtävän asettaminen edellyttää kuitenkin senlaatuisen kasvatustavoitteen arvostamista (vrt. Moilanen 1996, 46), eikä sellainen arvostussuhde voi nähdäkseni syntyä kuin omakohtaisten kokemusten kautta, mikä asettaa opettajankoulutukselle vaativan haasteen.

9.2 Tutkimuksen arviointia

Teoreettisen tarkasteluni perusteella näyttää siltä, että fenomenologiseen filosofiaan, lähinnä eksistentiaaliseen fenomenologiaan, perustuva kokonaisvaltainen ja

kokemuksellinen oppimisenäkemys soveltuu peruskoulun kuvataiteen opetuksen kehittämiseen.

Katson tutkimukseni teoreettisten näkökulmien pohjalta, että eksistentiaalisen fenomenologian varaan voidaan rakentaa reflektiivinen taiteen tarkasteluprosessi, jonka avulla lapsia voidaan ohjata aktiiviseen merkitysten rakentamiseen. Kokemuksellinen, reflektiivisyyttä painottava taidekuvan tarkastelu opettaa pysähtymään kuvan äärelle, kokemaan aistivoimaisia elämyksiä ja syventymään sekä kokemusten herättämiin mielikuviin että niiden synnyttämiin merkityssuhteisiin. Tarkasteluprosessissa luodut merkitykset antavat uutta heijastuspintaa vanhoille ja uusille kuvallisille kokemuksille. Lapsi oppii taiteen avulla toisaalta tutkimaan ja ymmärtämään uudella tavalla aikaisempia kuvallisia kokemuksiaan toisaalta suhteuttamaan entistä laaja-alaisemmin uusia kuviin pohjautuvia kokemuksiaan.

Vaikka reflektiivisen taiteen tarkastelun ytimenä on näkemys taidekuvasta persoonallisuuden kasvun välineenä, reflektiivinen tarkastelu näyttäisi avaavan mahdollisuuksia taiteen kokonaisvaltaiselle kohtaamiselle. Tutkimukseni viittaa siihen, että erityisesti helposti epäkiinnostavaksi koetulle selittävälle sanalliselle käsitteellistämislle vaihtoehtoiset ilmaisevat reflektointitavat, kuten kuvallinen ilmaisu, edistävät oman luovan ilmaisun lisäksi taiteen kokonaisvaltaista kohtaamista. Tätä teoreettisiin näkökulmiin ja päättelyyn perustuvaa näkemystä olisi mielenkiintoista tutkia myös käytännössä.

Koska reflektiivisessä taidekuvan tarkastelussa painottuu yksilön kokemuksilleen antamien merkitysten tiedostaminen ja ymmärtäminen, siinä toteutuu postmodernissa yhteiskunnassa tarpeellinen merkitysten tutkiminen vastakohtana itsetarkoituksellisesti painotetulle kokemuksellisuudelle. Sukeltaminen taidekuvan tarkastelun avulla syvälliseen kokemusten reflektointiprosessiin on teoreettisen tutkimuksen tuoma vastaveto viestintäkulttuurin kuvatulvalle ja erityisesti populaarikulttuurin suosimalle passiiviselle katselemiselle ja pinnalliselle kokemiselle. Jatkotutkimusaiheeksi jää reflektiivisen taidekuvan tarkastelun vaikutusten tarkempi selvittäminen opetuksen ja kasvatuksen kentällä.

Pro gradu -tutkielmani on antanut tavoitteensa mukaisesti näkökulmia taiteellisen oppimisprosessin ja erityisesti taidekuvan tarkasteluprosessin kehittämiseen. Tutkimukseni on uskottava ensisijaisesti valitsemassani eksistentiaalisen fenomenologian viitekehyksessä. Tutkimuksestani puuttuu kehityspsykologinen näkökulma, joka voisi osaltaan antaa

viitteitä siihen, mitä reflektiivisessä oppimisprosessissa tulisi painottaa eri ikäisten oppilaiden kanssa. Olen kuitenkin katsonut rajaukseni perustelluksi, koska valitsemani fenomenologinen viitekehys painottaa oppimisen subjektiivisuutta - iästä riippumatta. Dialogi on opettajalle tapa yhdistää yksilöllisen oppimisen tutkiminen ja ohjaaminen. Mahdollistaessaan eri ikäisten oppilaiden oppimisen tutkimisen dialogi antaa eväitä oppilaiden ohjaamiseen myös heidän kehitystasonsa mukaiseen oppimiseen.

Työtäni voidaan kritisoida liiasta subjektiivisuudesta. Omien kokemusteni ja näkemysteni merkitystä tutkimusprosessissa ei voikaan vähätellä: työni etenemiseen on vaikuttanut suuresti subjektiivinen näkökulmani tutkittavaan aihepiiriin. Tutkimukseni aihepiirejä jäsentämään on hahmottunut kuitenkin henkilökohtaisia näkemyksiäniakin kokoava käsitteellinen taso reflektiivisen taidekuvan tarkastelun pohjautuessa fenomenologian, lähinnä eksistentiaalisen fenomenologian, varaan rakentuviin ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksiin. Tutkimukseni uskottavuus perustuu oman ajatuskulkuni ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan kuuluvien näkemysten vuoropuheluun.

Tutkimuksestani puuttuu empiirinen osuus, joka olisi voinut tuoda tutkimukseen uusia, tuoreita näkökulmia. Erityisesti kokonaisvaltaiseen ongelmien tarkasteluun ja kuvaukseen tähtäävä laadullinen tapaustutkimus (vrt. Soinin 1995, 81-82) olisi voinut olla edistämässä tutkimuksen teon pohjimmaisena tavoitteena olevaa, kuvataidekasvatuksen käytännössä parhaimmillaan toteutuvaa teorian ja käytännön rinnakkaista tarkastelua. Teoreettis-käsitteellinen tarkastelu ei kuitenkaan ole ollut tutkimukseni tavoite sinänsä. Perustelen teoreettista lähestymistapaa nimenomaan käytännön näkökulmasta: kuvataidekasvatuksen kehittäminen edellyttää taidekasvatuksen ytimen, toiminnan tason, etäältä tarkastelua. Teoreettiset näkökulmat ovat luomassa perusteita uusien käytänteiden kehittämiselle ja tutkimiselle.

Koska olen pyrkinyt tutkimusprosessissa hahmottamaan laaja-alaisesti taidekasvatuksen asemaa kasvatuksen kentässä, jää tutkimukseni ehkä moniltakin osin yleiskatsaukselliseksi. Katson kuitenkin, että tämän tyyppinen tutkimus on merkityksellinen nimenomaan taidekasvatuksen kohdalla siksi, ettei taiteeseen liittyvä kasvatusta kasvattaisi omaksi erityisalueekseen, vaan voisi muotoutua luontevaksi osaksi koulukasvatuksen kokonaisuutta.

“On ymmärrettävä, millaisessa miljöössä ‘tietää’ liikkuvansa. Silloin kartta vastaa maisemaa: piirteet paljastuvat väärentämättöminä, eivät ennakkoasenteiden

määrittelemänä.” (Itkonen 1993, 50.) Tutkimusprosessiani luonnehtii heuristinen tutkimusote. Oma näkemykseni taidekasvatuksesta laajasti elämän eri puoliin kietoutuvana kasvatustehtävänä aiheutti tutkimuksen rajaamisessa suuria ongelmia. Tutkimukseni onkin edennyt monien “luonnosten” pohjalta nykyiseen muotoonsa. Nyt kansissa olevassa työssä kuvastuu henkilökohtainen luokanopettajaksi ja taidekasvattajaksi kasvamisen prosessin eräs vaihe. Ajatusteni kuvastimena työ toimii minulle karttana suunnistaessani työelämään. Toivon, että tutkimukseni tarjoaa peilin myös sen lukijalle, virittää keskustelua taidekasvatuksen asemasta ja merkityksestä sekä tuo uusia näkökulmia taidekasvatuksesta käytävään keskusteluun. Ennen kaikkea toivon tutkimukseni antavan hedelmällisiä näkökulmia käytännön taidekasvatustyön kehittämiseen.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1992. Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, 11-20.
- Arnheim, R. 1974. *Art and visual perception. A psychology of the creative eye. The new version*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. Teoksessa P. Kansanen (toim.), *Discussions on some educational issues VI*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino, 23-34.
- Clarke, R. 1997. Narrowing the Scope of Myths: Observations on Teaching the Sense and Sensibility of Art in Primary Education. *Journal of Art & Design Education* 16 (2), 163-169.
- Cunliffe, L. 1996. Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth. *Journal of Art & Design Education* 15 (3), 309-326.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Eaton, M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Suom. P. Rantanen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 25. Jyväskylä: Gummerus.
- Efland, A. 1992. Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. *Kasvatus* 23 (5), 422-429.
- Efland, A. D, Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. V. Wuori. Taidekasvatukseen liittyvän terminologian tarkastus M. Räsänen. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. 1998. Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Journal of Art & Design Education* 17 (1), 51-60.
- Farrar, R. C. 1998. Phenomenology as a Tool for Aesthetic Education in the Multicultural College Classroom. *The Journal of Aesthetic Education* 32 (1), 43-48.

- Freedman, K. 1997. Curriculum Inside and Outside School: Representation of Fine Art in Popular Culture. *Journal of Art & Design Education* 16 (2), 137-145.
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 69-78.
- Itkonen, M. 1993. Minulta teille? Fenomenologinen analyysi käymättömästä keskustelusta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A17. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Itkonen, M. 1996. Itsekseen ja toisekseen. Kuvastimen kahdet kasvot. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa osa 2. - ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto, 159-180.
- Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. Tampere: Tampereen yliopisto, 181-195.
- Johnson, M. H. 1998. Phenomenological Method, Aesthetic Experience, and Aesthetic Education. *The Journal of Aesthetic Education* 32 (1), 31-41.
- Järnefelt, R. 1995. Intuitiot - unohdettu voimavaramme. *Kasvatus* 26 (3), 269-273.
- Kaitaro, T. 1998. "Kuin ensimmäistä kertaa". Esteettisen kokemuksen mystiikkaa ja psykologiaa. *TAIDE* 5/1998, 30-33.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1992a. Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.), Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 1/1992, 1-14.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1992b. Oppilas oppijana oppimisprosessissa. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.), Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 1/1992, 38-51.

- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-65.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1990. Taiteen vastaanottaminen ja tuottaminen ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittäjänä; teoreettinen selvitys persoonallisuuden ja taiteen käsitteistä sekä niiden loogisista yhteyksistä. Teoksessa A. Puurula (toim.), Tekstiilikäsityön tutkimus. Suuntaviittoa ja mahdollisuuksia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 79, 25-47.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Koulu kulkee mukana muutoksessa, mutta pystyykö se tarkistamaan suuntaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 25-29.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Eaglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Lankford, E. L. 1998. Aesthetic Experience in a Postmodern Age: Recovering the Aesthetic of E. F. Kaelin. *The Journal of Aesthetic Education* 32 (1), 23-30.
- Lehtovaara, J. 1986. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.), Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin opetuskokeilun lähtökohtia. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7, 9-37.
- Lehtovaara, J. 1994a. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. Tampere: Tampereen yliopisto, 213-234.
- Lehtovaara, J. 1994b. Kasvatustyön ja sosiaalialan työn opetuksessa syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. Tampere: Tampereen yliopisto, 15-28.

- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa osa 2. - ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto, 29-55.
- Lehtovaara, J. & Lehtovaara, M. 1986. Oppilaan persoonallisen kasvun tukeminen erityisesti minäkäsityksen osalta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.), Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin opetuskokeilun lähtökohtia. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7, 71-108.
- Lehtovaara, M. 1994a. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. - Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1994b. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21. Tampere: Tampereen yliopisto, 57-79.
- Lehtovaara, M. 1996a. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa osa 2. - ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto, 135-157.
- Lehtovaara, M. 1996b. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa osa 2. - ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto, 79-107.
- Leino, J. 1992. Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, 42-53.
- Meeson, P. 1995. Understanding Art. *Journal of Art & Design Education* 14 (1), 83-88.

- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al (toim.), Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 41-46.
- Nurmi, K. E. 1996. Taidekasvatuksen tutkimuksesta. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus, 142-149.
- Pallasmaa, J. 1996. Mielikuvituksen todellisuus ja aistillinen ajattelu. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Jyväskylä: Gummerus, 8-15.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taito- ja taidekasvatuksen asemasta koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 103. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pääjoki, T. 1997. PyhäTaide ja ArkiElämä: taidekäsitteiden ja taidekasvatuksen yhteentörmäilyä. Teoksessa M. Hiltunen & O. Mannerkoski (toim.), Synestesia - onko taiteella väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja 8, 21-37.
- Raney, K. 1999. Visual Literacy and the Art Curriculum. *Journal of Art & Design Education* 18 (1), 41-47.
- Ranjan. 1992. Silent Learning: Experience as a Way of Knowledge. Teoksessa J. Mulligan & C. Griffin (toim.), Empowerment through Experiential Learning. Explorations of Good Practice. London: Kogan Page, 76-81.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Yliopistopaino: Helsinki.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rogers, C. R. 1983 (1969). Freedom To Learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Routila, L. O. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Routila, L. O. 1995. Taidekasvatuksen perusteet. 3. tarkistettu painos. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, M. 1992. Kuvasta kokemukseksi - Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa. *Kasvatus* 23 (5), 478-484.
- Räsänen, M. 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa. Taideteollinen korkeakoulu. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja/Tutkimus/4.
- Räsänen, M. 1995. Kuvasta kokemukseksi - eräs näkökulma taidekuvan tarkasteluun. Teoksessa I. Grönholm (toim.), *Kuvien maailma*. Opetushallitus, 53-68.
- 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 A18.
- Räsänen, M. 1996. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Taideteos itsen ymmärtämisen ja rakentamisen välineenä. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata*. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Jyväskylä: Gummerus, 130-141.
- Räsänen, M. 1998. Elämismaailmasta taidemaailmaan. *TAIDE* 5/1998, 26-28.
- Räsänen, M. 1999. Kommentteja sillalta. *TAIDE* 2/1999, 73.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.), *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY, 111-144.
- Saarnivaara, M. 1992. "Joka tietää, ei ole sama kuin oppinut; oppinut ei tiedä." Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.), *Opetuksen mahdollisuuksia*. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 79-89.
- Salminen, A. 1992. Visuaalinen ja kuvallinen. *Kasvatus* 23 (5), 415-421.
- Saro, E. 1998. Elämää manipuloiduissa todellisuuksissa. *Taide* 5/1998, 44-46.
- Sava, I. 1992a. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. *Stylus* 1/1992, 14-17.
- Sava, I. 1992b. Taide, kasvatus, tutkimus, muutos. *Kasvatus* 23 (5), 411-414.
- Sava, I. 1996. Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä. Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.), *Kuvitella vuosisata*. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Jyväskylä: Gummerus, 150-156.

- Sederholm, H. 1998. Kommentteja sillan alta. TAIDE 5/1998, 29.
- Seitamaa-Oravala, P. 1990. Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa. Taideteollinen korkeakoulu. Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja/Tutkimus/2.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A43. Turku: Turun yliopisto.
- Suortti, J. 1992. Cleven dialektiikka ja didaktiikka. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.), Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 1/1992, 21-30.
- Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää.
- Turunen, K. E. 1990. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, 68-82.
- Törmä, S. 1996a. Kasvu kokemuksellisena prosessina ja kasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), Dialogissa osa 2. - ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8. Tampere: Tampereen yliopisto, 125-133.
- Törmä, S. 1996b. Monikulttuurisen kasvatuksen eettisistä perusteista. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 31-39.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. Postmodernism and education. London and New York: Routledge.
- Vattimo, G. 1989. Läpinäkyvä yhteiskunta. Suom. Jussi Välimäki. Gaudeamus.
- Venkula, J. 1992. Estääkö tietokäsityksemme tiedon muodostumisen? Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, 84-111.
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena.
- von Wright, G. H. 1992. Minervan pöllö. Esseitä vuosilta 1987-1991. Helsinki: Otava.